



**UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
EDUCACIÓN**

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Carrera de:

Educación Básica

Itinerario Académico en: Pedagogía de la Lengua y Literatura

De la coeducación a una educación con perspectiva de género: abordaje de género en el subnivel superior de Educación General Básica

Trabajo de Integración Curricular previo a la obtención del título de Licenciado/a en Ciencias de la Educación Básica

Autoras:

Stefania Esther Guzman Guaylacela

CI:0106930514

Natalia Marisol Lliguisupa Parra

CI:0104589072

Tutora:

Blanca Edurne Mendoza Carmona

CI:0151941499

Azogues - Ecuador

Marzo, 2022



**UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
EDUCACIÓN**

Agradecimiento

Quiero agradecer principalmente a Dios por haberme otorgado una madre extraordinaria que creyó en mí y que me dio un gran ejemplo de superación y humildad. También agradezco a mi tutora de tesis, docente y estudiantes que colaboraron en el desarrollo de este proyecto de investigación.

Stefania Guzman



**UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
EDUCACIÓN**

Agradecimiento

A Dios, a mi familia, a mi compañero de vida, a mis profesores y profesoras, a mi tutora, quienes me han impulsado a cumplir con mis metas y objetivos, así como, a aprender de las grandes experiencias durante mi formación profesional. También, estoy agradecida con los niños, niñas y adolescentes, con quienes tuve el honor de compartir, disfrutar y aprender mientras ejercía un rol de amiga y docente a la vez. Estoy agradecida con la vida, por darme la posibilidad de estudiar docencia, lo que me permitió desarrollarme como persona y disfrutar de grandes vivencias en el proceso.

Natalia Lliguisupa



Resumen:

Esta investigación busca incorporar la perspectiva de género en la educación para contrarrestar las situaciones de violencia, desigualdad y discriminación que reproduce la propuesta coeducativa. Por esta razón, este trabajo se fundamenta en aportes teóricos que han establecido que, aunque la coeducación es una forma de promover la igualdad formal, la realidad en las instituciones educativas es otra. Esto se debe a que la coeducación promueve roles, estereotipos e imaginarios sexistas que, además de poner en desventaja a las mujeres, invisibiliza y discrimina a personas en situación de vulnerabilidad o a personas con una orientación sexual e identidad de sexo género diferente a lo heteronormado. La investigación se desarrolló en el noveno y décimo año de Educación General Básica de la Unidad Educativa República del Ecuador, ubicada en la ciudad de Cuenca, Ecuador. Para el desarrollo metodológico se parte desde un paradigma sociocrítico, con un enfoque cualitativo y el método de investigación acción, empleando técnicas e instrumentos de recolección de datos para obtener información adecuada a nuestra investigación. A través de los resultados obtenidos en la investigación presentamos una serie de recomendaciones para promover la incorporación de la perspectiva de género en la educación con la finalidad de formar a seres humanos conscientes, inclusivos, abiertos y respetuosos a la diversidad humana.

Palabras claves: Coeducación, heteronormatividad, diversidad sexo género, perspectiva de género.



UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
EDUCACIÓN

Abstract:

This research seeks to incorporate the gender perspective in education to counter the situations of violence, inequality and discrimination reproduced by the coeducational proposal. For this reason, this work is based on theoretical contributions that have established that, although coeducation is a way of promoting formal equality, the reality in educational institutions is different. This is due to the fact that coeducation promotes sexist roles, stereotypes and imaginaries that, besides to putting women at a disadvantage, make invisible and discriminate against people in vulnerable situations or people with a sexual orientation and sex gender identity different from the heteronormative. The research was carried out in the ninth and tenth grade of EGB at the República del Ecuador High School, located in the city of Cuenca, Ecuador. The methodological development is based on a socio-critical paradigm, with a qualitative approach and the action research method, using data collection techniques and instruments to obtain adequate information for our research. Through the results obtained in the research we present a series of recommendations to promote the incorporation of the gender perspective in education in order to form conscious, inclusive, open-minded and respectful human beings to human diversity.

Keywords: Coeducation, heteronormative, sex gender diversity, gender perspective.



Índice del Trabajo

Tabla de contenido

Capítulo 1	1
1.1. Introducción	1
1.1.2. Problemática	4
1.1.3. Justificación	9
1.1.4. Pregunta de investigación	10
1.2. Objetivos	10
1.2.1. Objetivo general	10
1.2.2. Objetivos específicos	10
Capítulo 2	11
2.1. Antecedentes de la investigación	11
2.2. Fundamentación teórica	18
2.2.1. Reflexiones críticas sobre la coeducación para la igualdad en las escuelas	18
2.2.2. Propuesta coeducativa en el sistema educativo ecuatoriano	25
2.2.3. La perspectiva de género en el contexto escolar	31
2.2.4. Género y adolescencia	42
Capítulo 3	51
3.1. Marco metodológico	51
3.1.1. Contextualización de la investigación	54
3.1.2. Método de investigación: Investigación – Acción	55
3.1.3. Técnicas e instrumentos de investigación	58
3.1.4. Categorías de análisis	64
3.1.5. Método de análisis	66
Capítulo 4	69



4.1. Resultados	69
4.1.1. La formación docente y el abordaje de género en la escuela	69
4.1.2. Alcances y limitaciones desde el currículum para el abordaje de género	77
4.1.3. Virtualidad y presencialidad y su influencia en la construcción de los regímenes de género en la escuela	80
4.1.4. La equidad y perspectiva de género en la educación	94
Capítulo 5	106
5.1. Recomendaciones	106
5.1.1. Líneas de acción a nivel de formación docente	107
5.1.2. Líneas de acción a nivel de concreción curricular	109
5.1.3. Líneas de acción para la participación estudiantil	111
Capítulo 6	115
6.1. Conclusiones	115
Referencias	118
Anexo 1. Formulario de consentimiento para participantes	128
Anexo 2. Instrumentos de recolección de datos	129
Anexo 3. Actividades para evidenciar roles, estereotipos de género que tienen los/las docentes y autoridades.	130
Anexo 4. Actividades para evidenciar roles y estereotipos de género que tienen los/las estudiantes ..	133
Anexo 5. Guía de observación de las técnicas participativas	135
Anexo 6. Dibujos de docentes y directivo sobre características ideales de hombres y mujeres	136
Anexo 7. Dibujos de los/las estudiantes sobre características ideales de hombres y mujeres	137



Índice de tablas

Tabla 1 Ventajas y desventajas de la propuesta coeducativa	23
Tabla 2 Momentos de la investigación educativa	56
Tabla 3 Categorías de análisis de la investigación	665
Tabla 4 Líneas de acción a nivel de formación docente	107
Tabla 5 Líneas de acción a nivel curricular	109
Tabla 6 Líneas de acción a nivel de participación estudiantil	111

Índice de ilustraciones

Ilustración 1. Socialización de líneas de acción a nivel de participación estudiantil.	58
Ilustración 2. Red de análisis descriptivo	68
Ilustración 3. Dibujo de docente sobre las características de sexo y género según hombre y mujer.	70
Ilustración 4. Dibujo de docente sobre las características de sexo y género del hombre y la mujer ideal	71
Ilustración 5. Bandera de orgullo trans, pegada en la pizarra de un aula de clase.....	73
Ilustración 6. Actividades de clase en el décimo año de básica, durante modalidad virtual	84
Ilustración 7. Dibujo de docente sobre las características de hombres y mujeres según su sexo y género	97
Ilustración 8. Dibujo de estudiante sobre las características de la mujer ideal.....	99
Ilustración 9. Características de la mujer ideal según los/las estudiantes.....	100
Ilustración 10. Características del hombre ideal según los/las estudiantes.....	101
Ilustración 11. Dibujo realizado por estudiante sobre las características ideales de hombres y mujeres	102
Ilustración 12. Dibujo realizado por estudiante sobre las características ideales de hombres y mujeres	103
Ilustración 13. Características y comportamientos de los hombres según las estudiantes	104

Capítulo 1

1.1. Introducción

La presente investigación aborda el tema de la coeducación como la propuesta vigente del sistema educativo y la perspectiva de género como una propuesta necesaria en la educación. Es importante mencionar que la característica principal de esta investigación es la crítica reflexiva sobre los efectos de la coeducación, los cuales ejercen una gran influencia en la reproducción de representaciones de género, tales como estereotipos, roles e imaginarios en el contexto escolar. Cabe recalcar que, partimos de esta crítica para recomendar una educación con perspectiva de género como una forma de contrarrestar problemas sociales actuales como la discriminación, rechazo y violencia de género, así como, hacia la diversidad sexo -género y sexo – afectiva. Este trabajo de investigación se enmarca en el contexto escolar de la Unidad Educativa República del Ecuador, en la cual hemos trabajado con los/las estudiantes de décimo año de Educación Básica, así como, con la docente de Lengua y Literatura como nuestra tutora profesional.

Para esta investigación consideramos dos ejes teóricos importantes que son la coeducación y la perspectiva de género. Con respecto a la coeducación, estudiamos sus antecedentes, trascendencia y evolución en el sistema educativo ecuatoriano, como también, su incidencia en la reproducción de representaciones de género y construcciones identitarias en el contexto escolar. La teoría de la perspectiva de género es desarrollada desde sus comienzos y bases teóricas que cuestionan la heteronormatividad, la binariedad y el uso de las diferencias biológicas para sustentar las representaciones de género. Mediante esta perspectiva buscamos proponer una educación que rompa esquemas impuestos por la sociedad y causantes de desigualdad, discriminación y violencia de género como de la diversidad existente.

El interés de abordar e investigar este tema surge por la necesidad de conocer las consecuencias de la ausencia de la temática de género en la educación. Aunque existe una propuesta coeducativa, hemos encontrado que esta no es suficiente para abordar temas de violencia, desigualdad, rechazo, discriminación de género y las diversidades existentes en el contexto escolar. Para enfrentar los efectos de la coeducación debemos analizar las problemáticas encontradas en el contexto escolar, de esta manera podemos plantear recomendaciones para intervenir y transformar la realidad social desde el contexto escolar. Hemos encontrado las siguientes causas: desinformación y desinterés sobre los temas de género por parte del personal docente, la confusión entre igualdad y equidad de género, ausencia de temas de género e invisibilización, rechazo y discriminación de la diversidad sexo – género y sexo - afectiva en los contenidos curriculares, prácticas docentes, documentos institucionales. Una vez mencionadas las problemáticas, es primordial conocer los efectos de la propuesta coeducativa los cuales son la heteronormatividad y binariedad, así como la replicación de los regímenes de género a través de normas y reglas escolares descontextualizadas de las necesidades e intereses de la comunidad estudiantil.

También es importante exponer el diseño y procesos metodológicos para llevar a cabo esta investigación. El proceso investigativo se basó en un paradigma sociocrítico, ya que, esta investigación busca una transformación social mediante la reflexión de las problemáticas que ya hemos mencionado. Cabe recalcar que, la investigación es de carácter cualitativo, lo cual nos ha permitido tener un diseño flexible en cuanto a los procesos investigativos, por tanto, hemos seleccionado el método de Investigación Acción como el adecuado para guiar los procesos de investigación. En cuanto a las técnicas e instrumentos para la recolección de datos empleados son la observación participante con diarios de campo; revisión documental;

entrevistas semiestructuradas junto con una lista de temáticas; finalmente, las técnicas participativas con sus guías de observación. Es necesario destacar que las entrevistas fueron realizadas al personal docente y directivo, mientras que, las distintas técnicas participativas contaron con la participación de personal docente, directivo y estudiantes. Hay que resaltar que, uno de los obstáculos para la participación en estas técnicas fue el desinterés del personal docente.

Con los resultados obtenidos de la aplicación de técnicas e instrumentos de recolección de datos, realizamos una red semántica en la que conectamos las categorías de análisis previamente elaboradas y nuevos códigos conceptuales que surgieron de las entrevistas, diarios de campo, guías de observación elaboradas. Las conexiones de la red de análisis descriptivo y la interpretación de las mismas, nos permitieron identificar, analizar, interpretar y reflexionar acerca de los efectos de la coeducación dentro de la Unidad Educativa República del Ecuador. Es así que, encontramos que aún se reproducen representaciones de género en la comunidad educativa, estipuladas mediante los regímenes de género y la heteronormatividad. Además, evidenciamos una posición más flexible por parte de los/las estudiantes que fueron parte de nuestra investigación, con respecto a abordar o aprender sobre temáticas de género como los roles, estereotipos e imaginarios, así como sexualidad, diversidad sexo género y sexo afectiva.

Los resultados conseguidos durante la investigación demostraron los límites de la coeducación y la necesidad de una educación con perspectiva de género, tanto en las prácticas como en políticas educativas. Esto con el objetivo de que las políticas educativas orienten a la comunidad educativa a construir una educación más equitativa y respetuosa con la diversidad de identidades sexo género y afectivas existentes en el contexto escolar. Los resultados obtenidos nos han permitido delimitar el alcance de nuestra investigación mediante la generación de una serie de recomendaciones que denominamos líneas de acción para fomentar



una educación con perspectiva de género. Las líneas de acción están especificadas en tres niveles que son formación docente, concreción curricular y participación estudiantil. Estas se generaron considerando que, es de suma importancia la completa participación del personal docente, estudiantes y autoridades, con el objetivo de lograr una implicación e intervención crítica reflexiva y democrática de la comunidad educativa.

1.1.2. Problemática

El presente proyecto de investigación se centra en el fomento de la perspectiva de género en el contexto escolar, como una herramienta que promueve el reconocimiento y respeto por la diversidad de identidades, la eliminación de roles, estereotipos e imaginarios de género, así como de conductas y situaciones que generan violencia e inequidad dentro del contexto escolar. Para esto, partimos de una discusión crítica de la propuesta de coeducación, imperante en el sistema educativo ecuatoriano, hacia una perspectiva de género contrapuesta a las prácticas coeducativas que siguen reproduciendo roles sexistas en el sistema educativo.

La coeducación surge en el Ecuador con la aprobación de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) en el año 2011, que se estableció como la normativa que rige el sistema educativo a nivel nacional. Esta propuesta se da en contraposición al largo periodo de la educación diferenciada, es decir, escuelas exclusivas para hombres y mujeres, las cuales se convirtieron en Instituciones Educativas mixtas en su totalidad. La coeducación es una propuesta educativa que ha tenido el objetivo de ofrecer una educación libre de discriminación, con trato igualitario y mismas oportunidades tanto a niñas como a niños. Sin embargo, esta propuesta educativa ha sido cuestionada, sobre todo en la última década, ya que se limita a abordar los temas de género desde una perspectiva de igualdad y no de equidad. Esto deja de lado el reconocimiento de distintas formas de construcción de la identidad y agencia de los/las estudiantes, promoviendo la reproducción de



representaciones de género como roles, estereotipos e imaginarios y fomentando situaciones de inequidad y discriminación en el contexto escolar.

Estas formas de discriminación se evidencian en prácticas tradicionales que hasta la actualidad siguen siendo reguladas en las aulas de clase. Estas prácticas se observan constantemente en los códigos de vestimenta según el sexo, cortes de cabello, uso de accesorios como aretes, división de hombres y mujeres en la distribución del aula de clase, espacios de entretenimiento, deportes o tareas grupales, etc. Connell (2001) menciona que la reproducción de roles y estereotipos de género se dan justamente por la coeducación, pues parte de una distinción biológica normalizada de las características sexuales masculinas y femeninas.

Desde entonces, en la educación ecuatoriana se rigen políticas públicas que están basadas en la coeducación, es decir, se contempla la igualdad de género como el sustento para contrarrestar las desigualdades. Estas políticas se establecen como base en el código de convivencia de las instituciones educativas ecuatorianas, el cual es elaborado por los actores educativos que consideran el reglamento de la LOEI para la elaboración de normativas institucionales. Esto quiere decir que, en el contexto educativo ecuatoriano aún se rigen normas conservadoras sobre la representación de hombres y mujeres en roles sociales.

Nuestra crítica parte de que, si bien la propuesta de la coeducación ha buscado eliminar cualquier tipo de discriminación, las diferencias entre hombres y mujeres ha incrementado. Estas refuerzan la reproducción de representaciones de género en el contexto escolar al establecer una postura binaria del género: niños/niñas, masculino/femenino, como algo universal, preestablecido y contrapuesto. Por tanto, la coeducación no ha eliminado la desigualdad de género, sino que, a raíz de esa distinción entre sexos, ha reproducido estereotipos

y eliminado el reconocimiento a la diversidad en la construcción de identidades, experiencias y necesidades del estudiantado.

Si bien la equidad de género se encuentra como uno de los estatutos más importantes en las leyes del Ecuador como en la Constitución de la República 2008 y Ley Orgánica Educación Intercultural, la realidad ecuatoriana dicta grandes contradicciones en el contexto social ecuatoriano. Las más grandes problemáticas y contradicciones son la misoginia, el machismo, la violencia de género, la discriminación hacia la diversidad sexual e identidad de género. Esto nos lleva a interpretar que aún existe un vacío para lograr una verdadera equidad entre hombres y mujeres.

Como una contra que no se limite a una propuesta coeducativa, proponemos abordar la perspectiva de género. Autoras como Lamas (1996), Connell (2001), Mendoza (2021) y Novoa (2012) han realizado varios estudios sobre la importancia de establecer una educación con perspectiva de género que permita transformar a la sociedad modificando las condiciones sociales que han contribuido a tratos inequitativos y discriminatorios. Estos tratos son legitimados en ideologías y normas culturales que naturalizan representaciones de género fundamentadas en las diferencias sociales según las características biológicas de hombres y mujeres. Estas representaciones de género se encuentran dentro del ámbito educativo, familiar, social, político, laboral, entre otros. Como consecuencia han generado determinadas jerarquías y desigualdades sociales heteronormadas.

La perspectiva de género según Lamas (1996) es el reconocimiento de la diferencia entre el sexo y las construcciones sociales que se atribuyen a hombres y mujeres partiendo de una diferencia biológica. Por medio de la perspectiva de género se establece con mejor precisión la equidad entre hombres y mujeres. Por ende, también aborda la discriminación contra algunos grupos mediante el aporte a la transformación de

idearios fundamentados en la diferencia biológica de las personas y su incidencia en la atribución de roles sociales, en una participación equitativa. Sin embargo, se debe contemplar que la transformación de estos idearios sexistas implica una serie de procesos en los que intervienen agentes socializadores como la familia, la educación, la religión y los medios de comunicación masivos (Mendoza, 2021; Connell, 2001). La educación es un ente de gran impacto social sobre la formación e ideologías de una persona que, además, es uno de los más importantes en la reproducción de representaciones de género.

Consideramos que este abordaje es importante por varias razones. Primero, a partir de la observación participante realizada con las/los estudiantes de décimo año de educación básica, en la asignatura de Lengua y Literatura durante el periodo lectivo de 2020-2021, encontramos que los temas de género se abordan de forma superficial o mínima en los contenidos curriculares. También pudimos determinar que la población estudiantil, cuerpo docente y directivo presenta falta de conocimiento, participación, formación sobre cuestiones de género como diversidad sexo - género, orientación sexual y representaciones de género como roles, estereotipos e imaginarios.

El personal directivo y docente afirma que no existe como tal una perspectiva de género, sino más bien un enfoque que se limita a la coeducación reducida a una educación mixta en la que se contemplan roles destinados a niños/as. Una de sus razones es la falta de compromiso de los representantes legales en la educación de los/las estudiantes, así como la complejidad de ofrecer conversatorios, capacitaciones o talleres con enfoque de género a la comunidad educativa en modalidad virtual. Otra razón tiene que ver con las propuestas institucionales que se estipulan en varios documentos como el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Proyecto Curricular Institucional (PCI) (2019) y el Código de Convivencia de la Unidad Educativa República del Ecuador. En un análisis preliminar identificamos que el PCI no incluye una perspectiva de



género en los contenidos curriculares, mientras que, el PEI relaciona una educación sexual responsable a estudiantes, docentes y representantes legales con la prevención de embarazos adolescentes. También menciona el enfoque de género como un aspecto necesario para promover el desarrollo integral de los/as estudiantes.

En el código de convivencia se incluye como un acuerdo y compromiso de directivos, docentes el fomentar el reconocimiento y respeto de la diversidad sexo - genérica o de género en la comunidad educativa. Sin embargo, en el mismo documento se encuentran normas de vestimenta y presentación de los/las estudiantes como el uso de falda, pantalón o maquillaje de acuerdo con su sexo. Además, se detalla la falta de educación sexual como una de las debilidades y amenazas en la comunidad educativa. Estos aspectos son un claro ejemplo de las limitaciones de la propuesta coeducativa en una Institución, como un enfoque reducido a establecer representaciones de género diferenciados de forma biológica y la superficialidad al abordar temas con perspectiva de género en la educación.

Por tanto, establecemos la necesidad de fomentar una educación con perspectiva de género en el subnivel superior de EGB, considerando que, en la UE República del Ecuador, aún se mantienen procesos coeducativos que impiden a los/las estudiantes reconocer y respetar muchas formas de diversidad. Es necesario mencionar que consideramos como prioridad el subnivel superior por la importancia de estos temas durante el desarrollo de las primeras etapas de la adolescencia. En estas etapas los/las estudiantes pasan por una serie de cambios físicos, psicológicos y sociales que influyen en las construcciones de su identidad y sexualidad. La necesidad surge por la falta de perspectiva de género en la educación la cual interviene en las relaciones sociales que los/las estudiantes establecen durante su crecimiento. Es decir que la perspectiva de género en la educación permitirá hacer frente a problemáticas sociales como la discriminación, violencia y



desigualdad. Con base en la problemática expuesta se plantea la siguiente pregunta ¿Cómo fomentar la perspectiva de género en el subnivel superior de Educación General Básica?

1.1.3. Justificación

En Ecuador, el proyecto coeducativo ha sido la opción mejor aceptada para la búsqueda de igualdad de oportunidades frente a otras que defendían las diferencias institucionalizadas para ambos sexos. Esto significó transformar las escuelas en instituciones mixtas, modificar los contenidos curriculares y dar un giro a las prácticas educativas. Pensar que este tipo de educación garantiza el desarrollo de una sociedad libre de desigualdades sociales es una idea simplista y restringida, pues, como menciona Lamas (1996) “el trato igualitario dado a personas socialmente desiguales no genera por sí solo igualdad” (p.216). Por lo tanto, en esta investigación se ha abordado una postura crítica frente a la propuesta que fue implementada con el objetivo de brindar una educación igualitaria a los dos sexos, e identificar sus alcances y limitaciones.

Por ello, esta investigación tiene como propósito promover la incorporación de la perspectiva de género en el subnivel superior de EGB, con la finalidad de garantizar una formación equitativa, integral y responsable. Para desarrollar esta propuesta ha sido necesario trabajar en aquellas construcciones esencialistas que han idealizado al hombre y a la mujer traduciendo la diferencia biológica en condiciones de violencia y desigualdad. Dichas construcciones han tenido gran influencia en el contexto escolar, ya que estas se han configurado como instituciones heteronormadas donde se consolida el régimen de género (Connell, 1987).

Por lo tanto, promover la incorporación de la perspectiva de género en la Unidad Educativa República del Ecuador contribuirá a que esta Institución pueda ser un agente de cambio social. De esta manera se podrá trabajar por una educación que sea consciente del contenido curricular con el que se trabaja, del trato, de

prácticas educativas y el lenguaje que se usa en el contexto escolar, para no reproducir representaciones de género como los imaginarios, roles y estereotipos.

1.1.4. Pregunta de investigación

¿Cómo fomentar la perspectiva de género en el subnivel superior de Educación General Básica?

1.2. Objetivos

1.2.1. Objetivo general

Promover la incorporación de la perspectiva de género en el subnivel superior de Educación General Básica

1.2.2. Objetivos específicos

- Comparar la propuesta coeducativa desde la normativa del Ministerio de Educación y de la UE República del Ecuador desde sus documentos institucionales con la propuesta de educación con perspectiva de género.
- Identificar las representaciones sobre género de docentes y estudiantes del décimo año de Educación General Básica.
- Generar recomendaciones para la incorporación de la perspectiva de género en el subnivel superior de Educación General Básica en el ámbito de formación docente, concreción curricular y de participación estudiantil.
- Socializar las recomendaciones para la incorporación de la perspectiva de género en el subnivel superior de Educación General Básica en el ámbito de formación docente, concreción curricular y de participación estudiantil.

Capítulo 2

2.1. Antecedentes de la investigación

En el presente capítulo se pondrán en contexto investigaciones nacionales e internacionales sobre la inclusión del enfoque de equidad de género en el contexto escolar, así como las propuestas de coeducación que nos ayudan a dar paso a este enfoque. Además de contextualizar algunos antecedentes investigativos de nuestro tema de estudio, en este apartado también queremos ofrecer un panorama histórico desde las propuestas de la coeducación hasta la educación con enfoque de género.

A nivel internacional, podemos encontrar una gran variedad de estudios realizados sobre las propuestas educativas que los países establecen con la finalidad de mejorar la educación, como es la coeducación. Un ejemplo de ello es el trabajo de García (2012) que, en su investigación explica cómo la propuesta de una educación con enfoque de género pasó por un proceso evolutivo desde el siglo XVIII hasta la actualidad. Esta propuesta comenzó con la necesidad de la educación de las mujeres por ser las primeras educadoras dentro de la familia. Un siglo después se ofertó una educación diferenciada entre sexos, ya que se pensaba que los hombres y mujeres, al tener diferencias biológicas marcadas, también tenían diferencias intelectuales, por ello, debían ser educados/as en lugares y de formas diferentes. La propuesta coeducativa se contrapuso a esa educación diferenciada con la inclusión de la educación mixta, que fue uno de los primeros pasos para lograr la coeducación.

Con respecto a la necesidad de educar a las mujeres de forma completa, García (2012) menciona que, a finales del siglo XIX, con la instauración de la educación laica, se propone la educación mixta y a raíz de esta,

la coeducación. Pero, los grupos conservadores y la iglesia se opusieron ante la idea de que hombres y mujeres puedan educarse en el mismo espacio o con los mismos contenidos, ya que, según su pensamiento, cada sexo debía ser instruido para ejercer roles impuestos por la sociedad. Aunque las prácticas coeducativas han influido notablemente en ofrecer las mismas oportunidades a mujeres y hombres, también se relacionan con la reproducción de situaciones de inequidad, discriminación y violencia de género. Un ejemplo de esto, es que, con la instauración de la educación mixta, las escuelas recurrieron únicamente a esta práctica para tratar la desigualdad de género.

La relación de la coeducación con la reproducción de representaciones de género como los roles, estereotipos e imaginarios se puede evidenciar en la investigación de Sáinz y Meneses (2018) realizada en España. En esta investigación se establece que los espacios coeducativos influyen en la elección de asignaturas y profesiones que socialmente han sido determinadas para cada sexo. Por ello, las profesiones como educación, artes, salud son elegidas mayormente por mujeres, mientras que las relacionadas con ciencia, tecnología y matemáticas son elegidas por hombres. Esto se debe a que factores como los estereotipos, roles de género y el sexismo forman parte del ámbito académico e incluso el familiar.

En el contexto español, el estudio realizado por Álvarez, Vizcarra y Lasarte (2019), presenta un análisis histórico del significado que ha sido asociado al término coeducación. Entre ellos está la relación establecida con la educación mixta, lo cual determinó que se debía educar a los niños y niñas bajo el mismo sistema de valores masculinos. Sin embargo, este proyecto no ofertaba una igualdad real y, a falta de análisis sobre sus efectos, generó entornos de dominación de sexo/género en el ámbito educativo. Esto influyó en que la coeducación también se la denominara como construcción o coenseñanza. La evolución de este proyecto



demuestra que actualmente también se debe hablar sobre una educación con valores, afectiva, para la paz, la inclusiva y, finalmente, la escuela para la vida.

Ya que, hemos presentado investigaciones sobre la propuesta coeducativa, así como sus pros y contras, procedemos a fundamentar la perspectiva de género como una contrapropuesta a la coeducación, desde investigaciones internacionales y nacionales. La demanda actual que establece esta investigación se debe a que, a pesar de que la coeducación tiene un amplio recorrido histórico, los/las docentes que conformaron este estudio, relacionaron la propuesta coeducativa con la educación mixta que funciona bajo un sistema de igualdad binario. Este sistema no contempla el estudio de nuevas masculinidades, la visibilización del conocimiento femenino y el valor de la diversidad. También, reconocen que se debe hacer un análisis sobre la situación escolar para poder dar paso a una educación equitativa e igualitaria, no sexista, que visibilice a la diversidad existente. Por otra parte, la familia, los/las estudiantes establecen que la escuela debe formar a sus miembros en igualdad de derechos y oportunidades, pero, reconociendo que dentro de ese trato igualitario se debe brindar equidad a las personas que lo necesiten.

En el mismo contexto, Lozano y Aura (2019) demuestran a través de su estudio “Coeducar para la paz: perspectiva de género para la justicia social” que las prácticas coeducativas, históricamente, han significado un gran avance en términos de igualdad de género al integrar a mujeres y hombres a una educación formal. Sin embargo, el sistema mediante el cual se propiciaba la igualdad presentaba contradicciones en la parte legal e institucional, ya que, se seguía operando sin tener presente las demandas actuales. Por esta razón, Lozano y Aura (2019) establecen que se debe realizar una reconceptualización de las competencias educativas, en la cual se contemple la perspectiva de género y la educación inclusiva para abrir paso a una educación democrática, diversa e intercultural.

Los aportes teóricos de la española Subirats (2006) han sido un referente para la educación de América latina. En su estudio “La educación de las mujeres: de la marginalidad a la coeducación” se demuestra que la educación latinoamericana estaba marcada por razones políticas, militares, religiosas y sociales, en especial la de las mujeres. En un inicio se estableció la educación segregada como un aporte hacia la igualdad, pero la oferta operaba desde un punto de vista jerárquico que asimilaba a lo masculino como lo superior y de mayor importancia frente al sexo femenino. Con el tiempo se cumplió el objetivo de brindar una educación mixta, pero, a pesar de que se aceptó el derecho de igualdad, hombres y mujeres seguían siendo diferenciados mediante la unificación de los centros escolares, de los contenidos curriculares en los textos educativos, la unificación del profesorado, las normas de comportamiento y vestimenta.

En este estudio, Subirats (2006) también ofertó dos propuestas para llevar a cabo la coeducación, la primera consistía en establecer un cambio desde los organismos gubernamentales y, la siguiente, estaba direccionada por el cambio civil. En América latina, se optó por llevar un cambio desde la parte gubernamental, pero el efecto de la escasa coordinación de los Ministerios pronto se hizo evidente pues la ventaja de contar con los medios para llevar a cabo el cambio se vio obstaculizada a nivel micro. Aquí se hizo evidente la falta de apoyo de la sociedad por diferencias religiosas, políticas y sociales, ya que no se impulsaron alianzas para no colaborar con el cambio.

La investigación de Alcalay et al. (2000) realizada en Chile, presenta un análisis sobre el impacto que tienen los modelos coeducacionales y segregados por sexo, en los aprendizajes de las/los estudiantes relacionados con su identidad de género. El trabajo identificó la necesidad de atender las diferencias que generan jerarquía mediante la coeducación. Entre ellas se hace énfasis a la demanda para contar con espacios en los cuales se les permita un desarrollo integral para reflexionar sobre los efectos de la misoginia, nuevas

masculinidades y la educación sexual. Es por ello que planteamos la necesidad de visibilizar la temática de género en el contexto escolar para generar estrategias eficientes que permitan educar en equidad a las personas.

En Ecuador, Valencia (2016) realizó un análisis de las leyes educativas y estableció que, desde la parte gubernamental se trabaja por una educación con enfoque de género, igualitaria, sin discriminación e inclusiva. Pero la realidad educativa se encuentra marcada por la influencia que adquiere el personal docente en sus estudiantes. Esta investigación expone que gran parte de los/las docentes presentan dificultades para adoptar actitudes y prácticas educativas que permitan trabajar en la deconstrucción de los roles y estereotipos de género. Este proceso, en parte se debe a la formación en las nuevas tendencias pedagógicas que deben realizar las/los docentes.

En el mismo contexto, Troya (2019) realizó un estudio en colegios considerados tradicionalmente masculinos en la ciudad de Quito. En esta investigación se expone que una de las principales razones que obstaculizó el desarrollo de la coeducación es la oposición de docentes, familiares, estudiantes y exalumnos al conocer que las mujeres formarían parte del colegio. Por lo tanto, el desarrollo de la coeducación en esta institución se fue incorporando desde los grados iniciales lo que significó que los/las docentes sigan operando desde sus desacuerdos con el modelo y, por lo tanto, no se llevó a cabo un proceso de preparación entre todo el cuerpo docente. A consecuencia de ello, hace énfasis en la necesidad de replantear la oferta coeducativa desde los actores involucrados en este proceso, puesto que actualmente se han generado nuevos retos en la educación.

La propuesta de perspectiva de género en la educación plantea la necesidad de reconocer a las diversidades identitarias y sexuales existentes, no solo desde las políticas educativas, sino también en el

contexto escolar. Es así que Colás (2001) en su artículo “La investigación sobre género en educación. El estado de la cuestión” indica que la importancia de investigar sobre cuestiones de género en la educación surge porque la diversidad de géneros e identidades se van estableciendo a partir de la relación entre los ámbitos familiar, escolar y social. Por ende, al establecer la perspectiva de género en la educación se contempla el contexto escolar y su influencia en las representaciones de género atribuidos por la sociedad.

Lo anterior es complementado por Trujillo (2015) en su artículo titulado “Pensar desde otro lugar, pensar lo impensable: hacia una pedagogía queer”. En este, se hace una crítica a la reproducción de prácticas heteronormativas dentro de las escuelas. En consecuencia, la representación de la heteronormatividad como lo “respetable, legal, visible”, implica la normalización de prácticas sexistas que también es impartida implícitamente por la coeducación, (p. 1531). La propuesta de perspectiva de género surge para erradicar la desigualdad de género, como también “reconoce la diversidad de géneros y la existencia de las mujeres y los hombres, como un principio esencial en la construcción de la humanidad” (Baute et al., 2018, p. 27).

Mientras que, Díaz – Aguado y Martín Seoane (2011) en su estudio titulado “Convivencia y aprendizaje escolar en la adolescencia desde una perspectiva de género” plasman el análisis de datos que reflejan la diferencia entre sexos, atribuyéndoles a mujeres y hombres características relacionadas con los roles de género. En este análisis también se encontró que, a estudiantes mujeres se les asigna altas expectativas y, por el contrario, a estudiantes hombres se les atribuye bajas expectativas en calificaciones, formación continua, valoración de la educación, relación de respeto con docentes. También, en este estudio plantean que, para lograr una perspectiva de género, es necesario establecer una verdadera coeducación. Sin embargo, como consecuencia de que la propuesta coeducativa fomenta el sexismo, surge la perspectiva de

género en contraposición con el objetivo de plantear nuevas formas de educar para lograr una sociedad basada en la equidad de género.

Consideramos que los aportes de Vizuite – Salazar y Lárez- Lárez (2021) en su investigación titulada “Perspectiva de género en Educación Básica Superior y Bachillerato”, es crucial en el contexto ecuatoriano. Esta investigación detalla cómo influyen los comportamientos basados en estereotipos de género en la interrelación entre adolescentes en el contexto escolar. También vinculan la internalización de los estereotipos con el nivel de agencia de adolescentes hombres y mujeres con relación al sexismo, discriminación, violencia de género, equidad e igualdad de género.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y VVOB Education for development (VVOB) (2011), incorporan un análisis a la perspectiva y equidad de género desde varios/as autores/as, así como del currículo ecuatoriano. En su estudio, ofrecen una amplia perspectiva sobre la inclusión del enfoque de equidad de género en los contenidos curriculares y materiales didácticos empleados en el contexto educativo. Algunos puntos estudiados son la falta de mención de equidad de género en el Currículo de Educación Básica 2016, la escasez de contenidos explícitos sobre género, la restricción de la sexualidad a aspectos como la “genitalidad, la higiene y las enfermedades”. También menciona que el sistema educativo deja de lado la sexualidad en “aspectos sensoriales, placenteros, afectivos, identitarios, sociales y culturales” (p. 65).

En el libro titulado “Estudios de educación desde la perspectiva de género” por Baute et. al. (2018) publicado en Ecuador, contiene investigaciones que aportan a un mejor entendimiento de las relaciones de género en el contexto escolar. Menciona que el contexto escolar es uno de los espacios en los que también se transmiten roles y estereotipos, que a la vez fomentan la desigualdad de género. Además, las autoras analizan

la influencia de la perspectiva de género en la formación profesional de los/las docentes, planteando que las percepciones, valores e ideas del personal docente influyen en la educación impartida.

En Ecuador, es muy notable la falta de contenidos que aborde temas como la educación sexual, construcciones de identidades sexuales y de género, la discriminación, violencia, roles y estereotipos de género asociados a la feminidad y masculinidad, así como las relaciones de poder en nuestra sociedad. Todo lo mencionado influye en la educación del Ecuador, que evidentemente, pretende lograr la igualdad de género. Sin embargo, este enfoque igualitario también reproduce estereotipos sexistas que relegan a grupos socialmente marginados por su sexo, orientación sexual o identidad de género. Los estudios sobre la teoría de perspectiva de género abordan el impacto de los modelos coeducativos, en los que se ve reflejado una amplia crítica con respecto a los efectos que la propuesta coeducativa produce. Por esta razón, exponemos las consecuencias que se generan en el contexto escolar mediante el empleo del currículo, políticas institucionales, organización escolar, transmisión de valores e ideologías, normas de comportamiento y códigos de vestimenta.

2.2. Fundamentación teórica

2.2.1. Reflexiones críticas sobre la coeducación para la igualdad en las escuelas

En el debate histórico del ámbito educativo ha existido una serie de propuestas que conforman los cimientos de la educación contemporánea. Dentro de ellas se puede encontrar el modelo de educación segregada existente desde el siglo XVIII. En esta época la educación representaba un modelo diferenciado que beneficiaba a los hombres, mientras que, las mujeres eran instruidas para rezar y aprender tareas domésticas (García, 2012). Frente a esta educación, comienza a aparecer a finales del siglo XIX e inicios del XX una propuesta que exigía la necesidad de que hombres y mujeres sean educados en igualdad, a la cual se la

denominó escuela mixta. Sin embargo, este tipo de educación aún preparaba a las personas de acuerdo a las tareas que cada sexo debía cumplir (Álvarez, Vizcarra y Lasarte, 2019). Esta evolución ha estado marcada por la representación femenina que ha demostrado la necesidad de dar respuesta a las injusticias que la sociedad ha normalizado.

Frente a esta lucha por igualdad de condiciones comienza a surgir un nuevo modelo educativo que instaura sus bases en la escuela mixta (VV.AA., 2001 citado por Heredero, 2019). A esta nueva propuesta se la conoce como coeducación, la cual se basa en el principio de igualdad de oportunidades para hombres y mujeres (Subirats, 1994). Con su aplicación se pretende construir una sociedad más democrática al integrar a las mujeres al ámbito masculino, la educación, y hacer visible su presencia en el currículo, así como el diseño de programas que les permitan acceder a profesiones consideradas como masculinas (Heredero, 2019). De esta manera, quienes asumen este sistema de igualdad suponen que la coeducación favorecería más a las mujeres, ya que los contenidos y prácticas educativas serían los mismos para ambos sexos.

Para llevar a cabo este proceso igualitario García (2012); Heredero (2019); Ruiz (2017) y Subirats (1994) establecen la necesidad de trabajar en los seis elementos fundamentales de la coeducación. En primer lugar, está la formalidad política que regula una educación no machista, no androcéntrica y no sexista. Luego se da paso a una propuesta curricular igualitaria, libre de sexismo. También se hace énfasis en la presencia de profesores/as con una formación adecuada que fomente la igualdad de oportunidades en la escuela. El desarrollo de los proyectos coeducativos debe aplicar medidas a favor de las mujeres dada su situación discriminada para, de esta manera, poder brindar una educación igualitaria, libre del lenguaje sexista.

A pesar de que la igualdad formal se instauró en el sistema educativo, nuevas demandas comenzaron a surgir. Ya no era suficiente buscar la igualdad de la mujer en la educación, pues se cuestionaba los efectos que

la coeducación producía a través de los currículos comunes, espacios compartidos, docentes que mayoritariamente han sido socializados de manera tradicional, los códigos de disciplina y convivencia que son establecidos para los/las estudiantes (Alcalay et al., 2000). De acuerdo a Connell (2001) esto surge porque “la escuela pasó a reproducir un efecto de género sin reproducir una diferencia de género” (p. 160).

Es en este punto donde el sistema educativo formal no puede entenderse como un espacio destinado únicamente para la adquisición de conocimientos, sino que también, debe reconocer la función que ha adquirido como un agente de socialización. Por esta razón, Ruiz (2017) plantea la necesidad de comprender si la escuela es un agente de reproducción o transformación social, ya que, una institución que socializa con normas culturales, pautas sexistas y reproduce el androcentrismo no educa para la igualdad. En este sentido, Alcalay et al. (2000); Connell (2001) establecen que a pesar de que la ideología de igualdad conforma la base de los sistemas coeducacionales, la forma de ponerla en práctica resulta menos beneficiosa dado el androcentrismo arraigado en la sociedad. Esto ha ocasionado que en los escenarios coeducativos la diferencia sea mucho más fácil de marcar en vista a las oposiciones simbólicas que existen entre mujeres y hombres.

Esto hace que la escuela se convierta en un agente de socialización determinante en la formación de identidades de género, dada la influencia que adquiere el currículo formal entendido como el conjunto de contenidos que determina la legislación educativa para los/las estudiantes (López, 2007). Esta propuesta no solo demuestra una educación androcéntrica del conocimiento, sino que, además invisibiliza la presencia de las mujeres mediante el lenguaje sexista que no las nombra (Bengoechea, 1996). A ello, se suma la influencia que adquiere el currículo oculto el cual configura los sistemas del reparto de poder de una clase social determinada, así como la defensa de una raza, de un género, de una cultura y de una religión sobre las demás, que también afecta la presencia de las mujeres. Por ello, se entiende que el currículo oculto transmite una serie

de normas, valores y creencias implícitas no afirmadas que asientan la bases en el sistema patriarcal (Acaso y Nuere, 2005; Giroux y Penna, 1990).

En efecto, la presencia de los dos currículos consolida los aprendizajes de roles y estereotipos sexistas que se transmiten desde las propuestas curriculares, la forma de organización escolar, recursos educativos hasta las pautas y normas de vestimenta por sexo. En este sentido Connell (1987) señala que la escuela, al igual que el resto de instituciones heteronormadas, también se configura como un espacio donde se reproducen los regímenes de género mediante el fortalecimiento de las imposiciones culturales. Esto demuestra que en la educación es necesario comprender la socialización no como un agente de reproducción mimética de valores y pautas sexistas, sino como uno de transformación social que reconozca a los/las estudiantes como agentes activos.

Teniendo en cuenta los estudios realizados por los/as autores/as que se citan en el presente artículo se deduce que, la fundamentación teórica de la coeducación se inició con la finalidad de buscar la igualdad de las mujeres. Es decir, esta propuesta habla más del tipo de educación que el sexo femenino ha necesitado para ser equiparada al sexo masculino. En ella se refleja las consideraciones de acción política que se han generado para cambiar el orden de las instituciones heteronormadas para otorgar presencia a las mujeres. En consecuencia, el sistema educativo actual necesita replantear las bases ideológicas de su función dentro de la sociedad. Esto se debe a que la ideología de igualdad con la que funciona la coeducación, ha contribuido a reforzar más la diferencia jerarquizada entre hombres y mujeres mediante el conjunto de prácticas, ideas, discursos y representaciones sociales que han formado e incluso generado a raíz de esta propuesta.

Para llevar a cabo este proceso es necesario tener en cuenta que actualmente, ya no solo se puede hablar de la educación que necesitan las mujeres, sino que, se debe hablar de la educación que necesitan las

personas para que la escuela sea un agente de transformación social. De acuerdo a esta necesidad, la perspectiva de género constituye una herramienta esencial para comprender cómo se generan y, por lo tanto, reproducen determinadas jerarquías de dominación y desigualdad social que han sido establecidos según una lógica binaria: hombre/mujer, blanco/negro, burgués/ proletario (Lugones, 2008; Martín, s/f. citado por Novoa, 2012). Tratar de homogenizar estas desigualdades mediante la erradicación total que propone la ideología de género; esta determinaría que aquellas personas que han sido vulneradas se vean forzadas a imitar los valores masculinos para conseguir igualdad.

Estas normativas que buscan subsanar y prevenir las desigualdades existentes a través de los prejuicios sociales, suponen desarrollar una visión que sea capaz de distinguir el origen cultural de los problemas de relación hombre/mujer. Ante esta demanda, Lamas (1996) afirma que la educación es una alternativa para la resolución de estas diferencias jerarquizadas. Esto amerita que la escuela reformule las bases de funcionamiento que ejerce ante la sociedad, pues, aunque la igualdad se encuentre establecida ante las leyes que la norman, una sociedad desigual tiende a reproducir desigualdad en todas sus instituciones.

Si la escuela funciona bajo un concepto de igualdad que impone currículos iguales, ritmos iguales de enseñanza y de aprendizaje, pruebas y procesos idénticos de evaluación competitiva y meritocracia para medir los grados de asimilación de los currículos académicos a todos/as los/as estudiantes; la escuela no sería un espacio justo, ni equitativo (Bracho y Hernández, 2017). Por esta razón, se debe buscar que la educación también sea justa, de calidad y satisfaga las necesidades de los/las estudiantes. En este sentido llegar al principio de igualdad en educación supone que haya justicia dentro de esa igualdad, es decir equidad (Mendoza, Sanhueza y Friz, 2017).

De esta manera, Bracho y Hernández (2017) establecen que la equidad implica “educar de acuerdo a las diferencias y necesidades individuales, sin que las condiciones económicas, demográficas, geográficas, éticas o de género supongan un impedimento al aprendizaje” (p.9). Esto significa que las circunstancias particulares de cada persona ameritan que, inicialmente, un bien o servicio no sea distribuido igualitariamente, sino en beneficio de los grupos que han sido históricamente vulnerados para llegar a las igualdades que se propone dentro de la educación. Tras haber analizado el principio por el cual se dio paso a la coeducación es necesario conocer los efectos que dicha propuesta genera en el sistema educativo. Mediante un enfoque de género se detallan las ventajas y desventajas que la propuesta igualitaria o coeducativa ha ocasionado desde el orden legislativo hasta la convivencia en el ámbito educativos

Tabla 1

Ventajas y desventajas de la propuesta coeducativa

Coeducación	Ventajas	Desventajas
Orden legislativo	Rige normas inclusivas para que el resto de instituciones heteronormadas pueda incluir a las personas que han sido históricamente vulneradas y excluidas	Inició con el afán de buscar la igualdad de la mujer en la educación dejando de lado la reformulación del tipo de educación que necesitan las personas. El cambio desde el orden gubernamental trae consigo efectos negativos si no encuentra apoyo en el personal docente o de la población. Generó que las mujeres se adapten al ámbito masculino, la educación.



Currículo	Su regulación puede servir como una forma de cuestionar las desigualdades sociales.	La estandarización curricular contribuye a la homogeneización de la enseñanza. Uso de lenguaje genérico. Reproduce el orden social que se ha establecido entre hombres y mujeres.
Normas escolares	Permite la participación de representantes de quienes integran la comunidad educativa	El concepto de democracia en los contextos coeducacionales se maneja bajo la dinámica adultista y de poder. Establece normas de comportamiento y vestimenta para cada sexo, esto hace que las instituciones sean un centro de reproducción de normas y construcciones sociales.
Relaciones entre las personas	Al visibilizar la desigualdad de género se puede lograr un proceso reflexivo que induzca a la acción por el cambio.	La diferencia en el ritmo maduracional son usados como argumentos para: Justificar las exigencias sociales sobre las mujeres. Justificar los actos masculinos Normaliza los estereotipos de hombres y mujeres.
Espacio coeducativo	Se puede generar espacios para que hombres y mujeres puedan deconstruir aquellas imposiciones binarias.	Desde las normas legislativas se usó el argumento de que hombre y mujeres conviviendo en un mismo espacio conforma un sistema natural y realista. Los espacios coeducativos tienden a invisibilizar a mujeres, personas con diferente identidad sexual y de



género que no se encasillan en la heteronormatividad.

Oferta y logros académicos	Hay flexibilidad en la oferta educativa que posibilita la libertad de elección en diferentes áreas de dominio.	Se brinda un trato diferenciado que jerarquiza a hombres y mujeres según su área de dominio: Mujeres: Escritura, Lengua y Literatura, Artes. Hombres: Matemáticas, Ciencias, tecnología.
----------------------------	--	--

Fuente: elaborado por las autoras a partir de los aportes teóricos de Alcalay et al. (2000); Conell (2001); García (2012); Heredero (2019) y Subirats (1994).

2.2.2. Propuesta coeducativa en el sistema educativo ecuatoriano

En Ecuador, la educación ha estado marcada por la influencia ideológica de la escuela segregada, la mixta y, actualmente la coeducativa. Cada una de estas propuestas educativas ha significado un gran avance para las personas, pues, por años la educación en Ecuador ha estado delimitada por intereses religiosos, políticos y militares. Por esta razón es necesario conocer cómo se han llevado a cabo estas propuestas y los efectos que han dejado, para poder comprender la realidad educativa actual.

Para contextualizar la evolución de la coeducación se toma como referencia el libro “Educación de las mujeres, maestras y esferas públicas: Quito en la primera mitad del siglo XX” de Goetschel (2007) en el que se describe la accesibilidad a la educación para las mujeres. Durante la presidencia de Vicente Rocafuerte se creó la primera escuela que ofrecería educación a mujeres. Esta se centraba en el cristianismo y quehaceres del hogar a diferencia de escuelas o colegios de hombres en donde se enseñaba ciencia y arte. En los años 1861 a 1875 en los que Gabriel García Moreno ejerció como presidente del Ecuador, se dio más importancia a la educación de las mujeres con la creación de más colegios, sin embargo, los contenidos se centraban en educar a la mujer para ejercer un rol como educadora, ejemplo de buenas costumbres y servidora en el hogar.



Durante esa época, la educación era diferenciada entre hombres y mujeres, de no ser así, se le atribuía una multa económica a la persona encargada de la Institución. Se debe enfatizar mucho en la influencia que tenía la religión en la educación ecuatoriana, aún más en la educación de la mujer, pues se la consideraba como la persona responsable de comunicar y educar a la familia en religión y acciones morales. Cabe recalcar que, entre los colegios para mujeres inaugurados durante la presidencia de García Moreno, estuvo el colegio de los Sagrados Corazones dirigido por las religiosas de la misma institución, que se establecieron en Quito y Cuenca desde 1862. Es decir que fue el primer colegio en Cuenca que ofreció educación a mujeres, sin embargo, al ser pagado, las mujeres de las clases sociales media y baja aún no tenían completa accesibilidad a la educación. Además, aún estaba regido por la religión e ideas patriarcales las cuales influyeron en la malla curricular en este colegio, es decir que, las mujeres también se educaban para ser madres y esposas.

En la época liberal entre los años 1895 a 1901 y 1906 a 1911, en el mandato del presidente Eloy Alfaro, la educación tuvo un giro en el que pasó de ser influida por la religión a ser laica. Con esto llegaron varias contraposiciones entre conservadores y liberales, lo cual afectó de manera directa al ámbito educativo, ya que, al no ser dirigido por religiosos, la ciudadanía elegía no acceder a la educación pública. Eloy Alfaro procuró que la educación para mujeres no se limitara a educarlas para tomar roles en el hogar, sino que también se la formara para ser parte de la sociedad. Desde entonces, hubo una división entre educación laica y religiosa que, por lo general, la primera era pública y la segunda pasó a ser privada. La división de hombres y mujeres en la educación se fundamentaba en que no podían recibir los mismos contenidos, pues según la naturaleza de la mujer se la debía orientar a los roles del hogar.

Por esta razón, el Estado Ecuatoriano ha desarrollado instrumentos normativos como la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) y la Constitución de la República del Ecuador 2008 que regulan el sistema

educativo, así como las políticas institucionales. Estos documentos abordan con prioridad la generación de una educación igualitaria o coeducativa, libre de prácticas discriminatorias excluyentes, patriarcales, racistas, clasistas, sexistas y xenofóbicas. Para el desarrollo de esta propuesta de educación igualitaria, el Ecuador mediante los Art. 26; Art. 27 y Art.347 de la Constitución de la República del Ecuador 2008 ha establecido que:

Art. 26.- La educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado. Constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir. Las personas, las familias y la sociedad tienen el derecho y la responsabilidad de participar en el proceso educativo.
(p. 15)

Art. 27.- La educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia; será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez; impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz; estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa individual y comunitaria, y el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar. (p. 16)

La educación es indispensable para el conocimiento, el ejercicio de los derechos y la construcción de un país soberano, y constituye un eje estratégico para el desarrollo nacional. (p. 16)

Art. 347.- Será responsabilidad del Estado:



1. Fortalecer la educación pública y la coeducación; asegurar el mejoramiento permanente de la calidad, la ampliación de la cobertura, la infraestructura física y el equipamiento necesario de las instituciones educativas públicas. (p. 107)
2. Garantizar que los centros educativos sean espacios democráticos de ejercicio de derechos y convivencia pacífica. Los centros educativos serán espacios de detección temprana de requerimientos especiales. (p. 107)

A través de estos artículos se puede establecer que, desde el orden legal se plantea brindar una educación igualitaria, democrática e inclusiva. Sin embargo, no se da a conocer cuál es el propósito de conformar instituciones coeducativas.

Para dar consecución a los Art. 26; Art. 27 y Art.347 de la Constitución de la República del Ecuador 2008, se estableció en el Art. 6 de la LOEI (Ministerio de Educación, 2016) como una de las obligaciones del Estado, el “asegurar que todas las entidades educativas desarrollen una educación integral, coeducativa, con una visión transversal y enfoque de derecho” (p.16). Por esta razón el presidente Rafael Correa Delgado emitió una ordenanza en el cual se precisaba que todas las Escuelas debían ser Unidades Educativas Mixtas. Mediante esta nueva disposición la educación segregada se ejerció en el Ecuador hasta el 10 de septiembre del 2011 dando paso a la educación mixta y coeducativa.

A pesar de que las bases de la coeducación determinaron como política el mejoramiento de la calidad educativa con enfoque de derechos, género, interculturalidad e inclusión, estos fines presentan una contradicción entre la normativa y su ejecución en el currículo educativo. Esto se evidencia en un estudio realizado por la UNESCO (2011) determinando que el Currículo educativo estaba conformado por el uso del

lenguaje genérico que invisibiliza la presencia de la mujer, contenidos que refuerzan los roles femeninos y masculinos, la sexualidad restringida a la genitalidad, la higiene, los peligros y las enfermedades, ignorando aspectos sensoriales, placenteros, afectivos, identitarias, sociales y culturales. Aunque en la actualidad se ha realizado nuevas propuestas curriculares aún se sigue cuestionando la presencia de estas prácticas dominantes que oprimen, invisibilizan y excluye toda forma de diversidad.

Estas falencias curriculares son reconocidas por la UNESCO (2020) quien afirma que las limitaciones a las que aún se enfrenta la educación ecuatoriana van desde las demandas existentes desde el año 2011 y a las exigencias actuales como diversidad e inclusión. Frente a los análisis establecidos por la UNESCO (2011) actualmente se destaca la exclusividad del área de Ciencias Naturales para llevar a cabo una educación sexual que aún está restringida a temas de salud como enfermedades de transmisión sexual y cuerpo humano. Esto ocasiona que temas como educación sexual, cuestiones de género, diversidad e inclusión, generalmente no sean abordados por el resto de áreas. Sin embargo, estos temas complementarios a la educación son desarrollados mediante los ejes transversales analizando el contexto educativo como las necesidades de los estudiantes (Ministerio de Educación, 2016).

Los fines que se promueven a través de la coeducación tienen lugar en las instituciones educativas del país. Su ejecución se contempla en los documentos institucionales como el Proyecto Curricular Institucional (PCI), Proyecto Curricular Anual (PCA) Y Código de Convivencia. Para la elaboración del PCI y PCA es necesario contemplar las exigencias curriculares y contextualizarlas de acuerdo a las necesidades de los/las estudiantes (Ministerio de Educación, 2019). De igual forma, el Código de convivencia al ser un documento institucional, busca lograr una convivencia armónica entre autoridades, docentes, padres y madres de familia y estudiantes, mediante la creación de normas, acuerdos y compromisos (Ministerio de Educación, 2013). La



elaboración de estos documentos permite llevar a cabo la normativa estatal en las unidades educativas mediante el diagnóstico de las necesidades que demanden las Instituciones.

La forma en que se desarrolla la coeducación en el Ecuador se debe a la normativa que regula las instancias curriculares e institucionales que asume la finalidad de eliminar toda forma de desigualdad, discriminación y opresión, sin plantear un diseño una propuesta que permita esclarecer los fines y los medios para lograr los objetivos de la coeducación. En este sentido, el énfasis que se hace desde la Constitución del Ecuador (2008) a la educación que deben recibir hombres y mujeres, limita la garantía educativa a personas con diversa orientación sexual e identidad de género a pesar de establecer que ninguna persona será discriminada por estas razones. En consecuencia, el binarismo que se promueve desde la parte legal ocasiona que este sistema sea reproducido en las instituciones, pues con base a esto se educa y reproducen normas, prácticas y códigos de vestimenta que dan visibilidad únicamente a hombres y mujeres.

Con base esto establecemos que la igualdad que se promueve desde el orden legal ha generado una falsa creencia en las demás instancias que conforman la educación de que “la igualdad ya no hay que trabajar, pues ya está conseguida” (Valdivieso et al., 2019, p. 123). Con base a esta ideología presente en las instituciones educativas a nadie se le niega el acceso ya sea por razón de sexo, género, cultura, etc., sin embargo, esto no garantiza que los/las estudiantes tengan una educación de calidad y calidez. Se hace énfasis en esto porque actualmente el perfil estudiantil se ha diversificado y dar respuesta a estas nuevas demandas implica escuchar y garantizar el reconocimiento de igualdad de oportunidades, condiciones y de trato sin promover un falso concepto de igualdad.



2.2.3. La perspectiva de género en el contexto escolar

Los estudios sobre género comienzan con el surgimiento de narrativas feministas entre los siglos XVII Y XVIII durante las ideas de la Ilustración, en la que se abordaron temas como los derechos de las mujeres como parte de la sociedad. A partir de estas ideas, se constituyen reflexiones profundas sobre el mismo hasta el siglo XX, en el que surgen varias teorías del feminismo (Silva, 2004). En el siglo XX durante la primera y segunda guerra mundial, la mujer se involucra en el ámbito público, es decir en la sociedad, debido a la ausencia de hombres trabajadores en las fábricas. Al finalizar las guerras, algunas mujeres regresaron al ámbito privado, es decir, a los roles del hogar, sin embargo, la mayoría de mujeres continuaron con sus actividades laborales.

Según Chávez - Carapia (2004) la inclusión de las mujeres en las actividades laborales, dependieron de las clases sociales. Es decir que, la mayoría de mujeres incursionaron en la vida laboral debido a las necesidades como consecuencia a la crisis económica y al incremento del costo de vida a nivel mundial. A raíz de su inclusión en el mundo laboral y ante el rol histórico de la mujer con lo privado como esposa y madre, surgen nuevas perspectivas sobre su rol en la sociedad. Es entonces que se contemplan sus derechos como trabajadora, pero con diferentes oportunidades que los hombres.

Una vez planteados los derechos para todas las personas independientemente de su sexo, Chávez – Carapia (2004) menciona que las mujeres podían gozar legalmente de las mismas oportunidades que los hombres. Sin embargo, en la cotidianeidad la situación era diferente, pues los salarios eran menores, la discriminación era mayor, el acoso era recurrente y sus derechos seguían siendo vulnerados. A raíz de esto, Miranda – Novoa (2012) dice que surgieron “nuevos movimientos por la liberación de la mujer, en la década de los sesenta del siglo XX, influenciados por nuevas corrientes de pensamiento como el marxismo y

existencialismo” (p. 342). Cabe recalcar que estos movimientos propusieron la igualdad entre hombres y mujeres, contemplando que las características del género, son las que subordinan a la mujer.

Los movimientos feministas establecieron diferentes enfoques para plantear la igualdad entre hombres y mujeres, que son el relacional y el individualista. Según Miranda – Novoa (2012) el enfoque relacional es el principio de la perspectiva de género, mientras que el individualista sienta las bases de la ideología de género. Para el planteamiento de la igualdad de género, se consideraron las relaciones entre hombres y mujeres, la diferencia planteada por roles sexuales y la igualdad a la que se pretendía llegar.

Miranda – Novoa (2012) también mencionan que la igualdad que persigue depende del enfoque, ya sea el relacional que propone la igualdad en la diferencia, o por otro lado el individualista que propone igualdad en todos los aspectos de la vida e independencia personal rechazando los roles y estereotipos de género. A lo largo de los años, se han formulado varias concepciones sobre la igualdad y la equidad de género, como la solución para contrarrestar la violencia, desigualdad de género. Entonces, se ha sugerido la perspectiva de género como una de las formas para llegar a la equidad de género por su principio de contemplar la igualdad desde la diferencia o diversidad de las personas.

García (2004) define a la perspectiva de género como “una perspectiva teórica-metodológica que se materializa en una forma de conocer o mirar la realidad; y de intervenir o actuar en esa realidad” (p. 76). Estas formas de conocimiento, observación, intervención y acción con respecto al género, permiten el reconocimiento de la desigualdad, violencia e inequidad que las representaciones de género impuestas socialmente, afectan a los colectivos más discriminados por su sexo, orientación sexual o identidad de género. Lamas (1996) menciona que la perspectiva de género “implica reconocer que una cosa es la diferencia sexual y otra cosa son las atribuciones, ideas, representaciones y prescripciones sociales, que se construyen tomando



como referencia esa diferencia sexual” (p. 223). Es decir que la perspectiva de género realiza un contraste entre las diferencias biológicas de sexos con los roles que socialmente se plantean de acuerdo al género.

La perspectiva de género también aborda la deconstrucción de la feminidad y masculinidad asociados al sexo como algo natural e “impuesto por la cultura, por la sociedad”, argumentando que, las diferencias biológicas no determinan lo masculino o femenino (Perriau de Videla, 2010, p. 22). De ahí que la importancia de la perspectiva de género recae en comprender la existencia de la diversidad sexual y de género como parte de las construcciones de identidades. La propuesta coeducativa no aborda la diversidad sexual, pues se limita a establecer una realidad heteronormada, es decir que solo contempla la heterosexualidad y binariedad, o sea hombre y mujer, como lo único o real. Cabe recalcar que la perspectiva de género no solo surge en contraposición a los roles sexistas, si no también, propone la necesidad de abordar la construcción de las identidades sexuales o de género, así como poner en cuestión la existencia de diferentes masculinidades.

La coeducación, como ya se ha mencionado, aborda el género desde la igualdad entre sexos, pero con una reproducción de imaginarios de género basados en la heteronormatividad, es decir, lo heterosexual como lo único o normal. Al concebir la propuesta de coeducación en el sistema educativo, se está contemplando el objetivo de lograr una igualdad de género, pero siguiendo un proceso que encasilla a las personas a cumplir con roles, estereotipos e imaginarios según su sexo. Oyarzo (2017) menciona que, al nacer, tanto a hombres como a mujeres se les atribuye ciertos roles en la sociedad de acuerdo a su sexo, sin pensar en que, cada persona cuestiona, construye y reafirma su identidad de género a lo largo de su vida.

Al saber que se nos niega la oportunidad de construir nuestra identidad de género, debemos pensar en la razón por la cual la diversidad de identidades aún es cuestionada e invisibilizada en nuestro medio. Entonces, partimos de que los agentes socializadores como la escuela, la familia y los medios de



comunicación encubren el hecho de que existe la diversidad de construcciones identitarias de sexo- género, así como de orientaciones sexuales diversas. Al enfocarnos en el sistema educativo que propone la coeducación, encontramos la causa de que aún se reproducen representaciones de género en el contexto escolar, pues esta propuesta coeducativa fomenta la igualdad de género, pero que al mismo tiempo incluye un enfoque binario y heteronormado.

La heteronormatividad trae consigo varios factores que la caracterizan, uno de ellos es la diferencia sustancial entre sexos y su vínculo con el género como lo natural, es decir mujer vinculado con femenina y hombre vinculado con masculino. Desde esta relación podemos advertir que lo que salga de esa esfera, se oculta o se discrimina. Connell (2001) menciona que la escuela es uno de los agentes socializadores que forma masculinidades hegemónicas o dominantes entre un grupo de estudiantes; estas masculinidades “son las formas como las sociedades interpretan y usan los cuerpos masculinos” (p. 159). La masculinidad hegemónica normaliza ciertos comportamientos que de acuerdo al sexo masculino es lo tradicionalmente aceptado, como actitudes rebeldes, apáticas y violentas. Por el contrario, si un hombre o mujer presenta rasgos o conductas diferentes a las tradicionalmente normales, es muy posible que sea discriminado/a o violentado/a. De ahí que la sociedad o cultura califique como algo errado o antinatural a hombres con rasgos “femeninos” y mujeres “masculinas”, este es un claro ejemplo de la heteronormatividad.

La perspectiva de género propone la deconstrucción de lo concebido como natural socialmente, tanto para mujeres como para hombres. Por ende, surge la necesidad de abordar el tema de la masculinidad, ya que esta ejemplifica los roles, estereotipos e imaginarios de género asimilados por los hombres. La coeducación sigue reproduciendo este tipo de masculinidades, que según Connell (2001) son llevadas a la escuela, en la cual se las socializa o reproduce mediante prácticas educativas cotidianas.

Mendoza (2021) indica que la propuesta coeducativa “facilita la distinción entre lo femenino y lo masculino, lo que a su vez ayuda a definir un ideal de masculinidad en contraposición y rechazo a aquello que es considerado propio de lo femenino o relacionado con esto” (p. 220). Autores/as como Acaso y Nuere (2005); Bengoechea (1996) y Mendoza (2021) exponen ejemplos como las normas de vestimenta, uso de accesorios estéticos y comportamiento normalizados según el sexo de los/las estudiantes, que evidencian la diferencia entre lo femenino y masculino impuesto con la coeducación.

Estas normas de vestir, comportamientos estereotipados, diferenciación entre sexos, etc., son estructurados en lo que Connell (2001) llama regímenes de género que son un conjunto de “disposiciones institucionales mediante las cuales funciona la escuela” (p. 160). Estos regímenes de género dependen de las características culturales y contexto en el que se encuentre la Institución Educativa; y se dividen en cuatro que son relaciones de poder, división de trabajo, patrones de emoción y simbolización. Estos regímenes obedecen a la heteronormatividad difundida por la coeducación.

El régimen de relaciones de poder se caracteriza por situaciones en las que el personal docente o directivo ejerce autoridad y control sobre los/las estudiantes en varias circunstancias de la cotidianeidad. Dentro de este régimen también se encuentra el dominio de los estudiantes varones en los campos de juego o deporte. Esto con el objetivo de demostrar su masculinidad idealizada con actividades estereotipadas que se consideran físicas y agresivas, como el deporte del fútbol.

En cuanto al régimen de dominio de trabajo se refiere a las profesiones, actividades o tareas que tienen participación de hombres y mujeres según los roles y estereotipos impuestos por la sociedad. Algo que demuestra la existencia de este régimen es la existencia de un número mayor de mujeres en profesiones relacionadas con la salud, educación y artes, mientras que hay una mayor concentración de los hombres en

profesiones relacionadas con la ciencia, tecnología y matemáticas (Sáinz y Meneses, 2018). Esto influye de manera significativa en las decisiones de los/las estudiantes sobre sus futuras profesiones. Otro aspecto a recalcar son las tareas informales dentro del contexto escolar que son atribuidas según el sexo de los/las estudiantes, como por ejemplo mover o cargar cosas pesadas por estudiantes hombres.

El régimen de patrones de emoción se refiere a los estándares de los sentimientos o formas de proceder estereotipadas. Es decir, que otorga ciertos roles a hombres y mujeres de acuerdo a su cargo o sexo, como, por ejemplo, asociar al rector o rectora el carácter estricto, al profesor con carácter disciplinario, profesora con carácter suave o dócil (Connell, 2001; Fischman, 2005). Este régimen también se vincula con las relaciones afectivas sexuales, así como la idealización de la feminidad y masculinidad; aquí se introduce la heteronormatividad, como lo contrapuesto a la homosexualidad, bisexualidad, transexualidad, así como a las diferentes formas de feminidad y masculinidad no reconocidas o aceptadas.

Acerca del régimen de simbolización, podemos señalar que se vincula con los símbolos existentes dentro del contexto escolar como los uniformes escolares que se remiten a diferenciar entre hombres y mujeres por medio del uso de una falda o pantalón. También, se caracteriza el uso de accesorios que se han catalogado como masculinos o femeninos como el uso de aretes, maquillaje, etc., así como el largo del cabello para hombres y mujeres. Todos estos reglamentos se encuentran estipulados dentro del contexto escolar, como por ejemplo el uso de aretes, maquillaje y cabello largo solo en el caso de mujeres, ya que se considera algo femenino. Mientras que, el cabello corto, y el rechazo hacia el uso de aretes, maquillaje y cabello largo en hombres se piensa como algo masculino. Es importante reflexionar sobre todos estos regímenes de género que se encuentran normalizados dentro de las instituciones educativas, puesto que, tienden a definir cualidades o

características femeninas o masculinas, favoreciendo el rechazo o discriminación a las diversas formas de masculinidades y feminidades, así como la apropiación de la heteronormatividad.

La perspectiva de género involucra todo lo contrario a la propuesta coeducativa y para lograrla se deben contrarrestar factores como la distinción entre lo femenino y masculino, la modelación de la masculinidad, la heteronormatividad reproducidos por la coeducación. Es decir que se debe optar por el cambio de prácticas sexistas junto con todas las reglas impuestas que obedecen a esos factores, que son socializados y normalizados en el contexto escolar. Hay que considerar que la perspectiva de género también implica una reestructuración de las formas de pensar, sin embargo, para lograr ese cambio, debemos contemplar que la educación es la forma más eficaz de transformar pensamientos e ideologías sexistas. Por ello, hay que interceder desde la educación en el entendimiento de la diversidad como una característica social e individual, no necesariamente al establecer diferencias entre sexos, sino al pensarnos como personas con construcciones identitarias diferentes.

Como bien se ha mencionado, la educación es uno de los ámbitos desde el cual se puede contrarrestar o eliminar las brechas, imaginarios, roles y estereotipos de género. Por tal razón, es importante analizar el enfoque de género que incluye el sistema educativo ecuatoriano desde las políticas educativas hasta los contenidos curriculares. Si contemplamos que todo sistema gubernamental, incluido el educativo, está regido desde la Constitución de la República del Ecuador 2008, se debe examinar en qué grado se implica el enfoque de género dentro de los derechos y deberes de la ciudadanía ecuatoriana.

En la Constitución de la República del Ecuador 2008, se nombra al género relacionándolo con el enfoque de igualdad de oportunidades y derechos para todas las personas. También, se hace referencia a que ninguna persona puede ser discriminada por su cultura, raza, religión, identidad de género, orientación sexual,

ideología, sexo, nacionalidad, etc. Ordoñez y Quijije (2021) mencionan que a pesar de que en la Constitución de la República del Ecuador 2008 está presente el enfoque de igualdad de género, así como la existencia de identidades de género y orientaciones sexuales, aún se discrimina al legalizar únicamente la heteronormatividad en las construcciones familiares. Esto, no solo evidencia el vacío legislativo de la perspectiva de género en las leyes ecuatorianas, sino también la discriminación a la diversidad de identidades de sexo género y orientaciones sexuales, que salen de la heteronormatividad.

En cuanto a la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) relaciona la temática de género al enfoque de igualdad tomando como base la Constitución de la República del Ecuador 2008. En el literal i, Art. 2 se plantea como principio una educación con valores que promueve el respeto a la diversidad e identidad de género, sin embargo, en el mismo artículo, literal j, se menciona que se debe fomentar la coeducación. Reafirmamos que la coeducación se limita a la igualdad de género que, en consecuencia, reproduce estereotipos, imaginarios y roles de género fundamentados en la heteronormatividad, rechazando o invisibilizando en el contexto escolar, la diversidad sexo género, así como las orientaciones sexuales diferentes a la heterosexual. Tal como se evidencia en el literal l del Art.2, la igualdad de género se propone como uno de los principios de la educación ecuatoriana, para garantizar que tanto hombres como mujeres gocen de los mismos derechos y oportunidades. La perspectiva de género aporta un punto de vista más amplio que la igualdad de género, es decir que contempla la diversidad de las construcciones identitarias desvinculándose de los roles otorgados por la sociedad.

Otro tema relevante dentro de la educación con perspectiva de género es la sexualidad; ante esto la LOEI garantiza la libertad de información sobre la sexualidad, así como los derechos sexuales y reproductivos. Esta libertad se basa en la igualdad de género, que como bien se ha analizado está relacionada

con la coeducación, heteronormatividad y binarismo. Entonces, al plantear una sexualidad que tenga esas características, se da continuidad al hecho de que no se piense en la diversidad de construcciones sexuales e identitarias y se sigue reproduciendo la idea de que hombres y mujeres se complementan de acuerdo a sus roles reproductivos.

La UNESCO y VVOB (2011) hicieron un estudio en el que revelaron el vacío existente de enfoque de género en el Currículo Nacional 2016. A pesar de que tanto, la Constitución de la República 2008 como la LOEI (2016), incluyen normativas para fomentar la igualdad de género y establecen la no discriminación hacia la diversidad de identidades sexuales y de género, se evidencia la inexistencia o minoría de la categoría género en los contenidos curriculares. La UNESCO y VVOB (2011) analiza el currículo Nacional 2016 con algunas variables que son:

- a) Visibilización de la equidad de género como objetivo y eje transversal de la educación general básica e incorporación de la categoría género; b) Educación sexual; c) Visibilización de los aportes de las mujeres; d) Estereotipos de género; e) Ausencias, silencio y marginalidades que constituyen insensibilidad de género; y, f) Condiciones y posibilidades favorables a la equidad de género (p. 58).

Cada una de estas variables examinan con detalle los contenidos curriculares relacionándolos con la categoría género. En cuanto a la integración de la equidad y categoría género en los contenidos curriculares, se ha encontrado que es inexistente la mención de equidad de género en los libros de Educación General Básica. En la categoría género hay un pequeño avance, pues se la vincula en la materia de Ciencias Naturales con temas relacionados con las diferencias biológicas entre sexos en características corporales, cambios hormonales, etc. También se la menciona en la asignatura de Ciencias Sociales en aspectos como la pobreza, la concentración demográfica, derechos, economía, salud y cultura. En cuanto a la educación sexual en el

currículo, se la caracteriza por las diferencias biológicas entre sexos, cambios hormonales desde la pubertad y adolescencia, relación entre las características sexuales y la identidad de género. Cabe recalcar que también vincula a la sexualidad con las funciones reproductivas de la mujer, los riesgos de contraer Enfermedades de Transmisión Sexual (ETS) e higiene.

La limitación de la sexualidad en los temas curriculares no ofrece una información completa de la sexualidad, pues está enfocada a las funciones reproductoras de la mujer y se dejan de lado “aspectos sensoriales, placenteros, afectivos, identitarios, sociales, y culturales” (UNESCO y VVOB, 2011, p. 65). Además, se debe considerar la poca o nula visibilización sobre las diversas identidades y orientaciones sexuales en materia de sexualidad o derechos. Esto produce un pensamiento único en términos de sexualidad con respecto a la genitalidad, ETS, embarazos adolescentes y rechaza más formas de pensarla (Gámez, 2016). Es decir que la sexualidad no solo se debe enfocar en la prohibición o peligrosidad, sino también, en involucrar la construcción de relaciones afectivas e identidades sexuales.

En cuanto a la visualización del aporte de las mujeres a la sociedad se encuentra únicamente en la asignatura de Ciencias Sociales. Estos contenidos abordan el papel significativo de las mujeres en avances históricos como la agricultura, las revoluciones o movimientos sociales liberadores. No obstante, el papel de la mujer se ve reducido a ciertos momentos históricos en los que no visibilizan la desigualdad de género a través de la historia, como tampoco se aborda la violencia y discriminación que han arremetido en contra de la comunidad LGBT. Es necesario contemplar que la perspectiva de género surge como respuesta a este tipo de invisibilidades; a través de ella, la educación incluye una perspectiva social que permite evidenciar diversas construcciones identitarias que a lo largo de la historia han sido discriminadas y silenciadas.



A través de un análisis de los contenidos curriculares, así como de los textos escolares entregados por el Ministerio de Educación, se encuentra un uso alarmante de estereotipos de género, en cuestiones como las ocupaciones o profesiones que pueden ejercer las personas. García (2017) menciona que estos también se reproducen por medio del material didáctico empleado en la educación como los textos escolares. Los textos escolares son el material más utilizado por los/las docentes, que además son reforzados por las ideas, creencias, valores y pensamientos estereotipados de la comunidad educativa en general.

Si analizamos la representación de hombres y mujeres en los textos escolares, encontramos que la mujer es asociada con comportamientos como el interés económico, la seducción, la afectividad, lo sentimental. También le atribuyen roles relacionados al cuidado de la familia y representaciones estéticas como maquillaje, cabello largo, faldas o vestidos. Mientras que al representar a un hombre casi no le asignan expresiones sentimentales y cuando si se lo hace, lo relacionan con el rol del cortejo, cabeza de hogar; también lo presentan con el cabello corto, pantalones y camisas. Esto es un claro ejemplo del efecto de la propuesta coeducativa en los contenidos curriculares con la transmisión de roles, estereotipos e imaginarios de género.

De ahí que la ausencia, marginación e invisibilidad del enfoque de género, así como de la perspectiva de género sea evidente, ya que, si se representa a la mujer o al hombre dentro de los contenidos curriculares en textos educativos, es de una forma estereotipada. Esto se demuestra en la representación de la mujer con cabello largo y el hombre con cabello corto, la mujer con falda o vestido y el hombre con pantalón y camisa. También se les atribuye ciertos roles como, por ejemplo, la mujer como ama de casa y el hombre como cabeza de hogar, el hombre como el cortejador y la mujer como la cortejada. La complementariedad, diferencias de sexos, así como la heteronormatividad son evidentes en los contenidos curriculares y en las representaciones

en los textos escolares. En efecto, estos aspectos involucran la otra cara de la moneda, es decir que, no existe la visibilización o mención de personas transexuales, travestis, transgénero, lesbianas, gays, bisexuales y no binarias.

La perspectiva de género permite visibilizar justamente las relaciones entre hombres y mujeres, la existencia de identidades sexuales, de género u orientaciones sexuales diversas. Esta propuesta se basa en la equidad de género en contraste a la violencia, discriminación, desigualdad e invisibilización de la diversidad de construcciones identitarias sexuales y de género. Como ya analizamos, la Constitución de la República 2008, la LOEI, el Currículo Nacional y los textos escolares de Educación General Básica, tienen un gran vacío con respecto a la equidad y perspectiva de género. Por lo tanto, la demanda de esta última recae en incluir reformas en las políticas educativas, contenidos curriculares, material didáctico y prácticas docentes que involucren la perspectiva de género con enfoque equitativo.

2.2.4. Género y adolescencia

En este apartado, abordaremos la relación de la adolescencia con el género, ya que consideramos importante por el enfoque que tiene nuestra investigación al dar relevancia al proceso en que los/las adolescentes construyen su identidad sexual y de género. Cabe recalcar que, esta investigación tuvo el aporte sustancial de los/las estudiantes que se encuentran entre los 13 y 14 años de edad, es decir en la etapa de adolescencia media (). Por ende, pensamos que es de gran importancia abordar y conocer sobre temas de género tanto para los/as estudiantes como para los/las profesionales de la educación.

La adolescencia es una etapa en la cual cada persona experimenta cambios físicos, biológicos y hormonales, que involucran intereses afectivos o emocionales, todos estos factores intervienen en la construcción de la identidad de los/las adolescentes. El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2020) define a

la adolescencia como la etapa intermedia entre la niñez y adultez contemplada entre los años 10 y 21. Esta cuenta con 3 etapas que son la adolescencia temprana, media y tardía. La primera etapa va desde los 10 a 13 años y es en la que se producen cambios físicos y hormonales como el crecimiento del vello púbico, en axilas, acné e intereses relacionales o afectivos. La segunda etapa se lleva a cabo desde los 14 a 16 años, en esta se reflejan cambios de personalidad y las construcciones de identidad. Finalmente, la tercera etapa se da entre los 17 a 21 años, en la cual, existen cambios en cuanto a la madurez mental, como por ejemplo se establecen proyecciones del futuro, definición de su identidad y relaciones afectivas.

En vista de que la adolescencia es una etapa en la que la construcción de la identidad es relevante, se debe considerar los factores que influyen en la misma. El género tiene gran impacto en la adolescencia, ya que involucra los roles que los/as adolescentes asumirán en el futuro, así como sus relaciones con otras personas (Rodríguez et al., 2018). Dentro de la categoría género está la masculinidad y feminidad que implican el desarrollo de características como personalidad, conductas o comportamientos y rasgos físicos. Estas características se asimilan según la identidad de una persona, que al mismo tiempo se ve influida por el contexto que le rodea. La importancia de abordar el género en la adolescencia es debido a que en esa etapa los/las adolescentes experimentan una serie de cambios biopsicosociales durante su periodo como estudiantes en el marco de sus derechos. Esto conlleva a que además de que están en el proceso de construcción de su identidad, socializan o comparten experiencias con otros/otras adolescentes, al mismo tiempo que establecen relaciones con grupos heterogéneos.

El contexto escolar es uno de los medios en el que se desarrolla con mayor facilidad la interrelaciones entre adolescentes y adultos, es un espacio “donde se juntan diferentes maneras de expresar, sentir, vivir y significar la adolescencia” (Oyarzo, 2017, p. 40). En estos espacios, la identidad de los/las adolescentes pasa

por un proceso de construcción, reconstrucción y reafirmación. Es decir que, al involucrarse con más adolescentes, sus comportamientos y roles se socializan, se adaptan o se ajustan con las de sus pares, luego se interiorizan una y otra vez según su madurez mental, sus experiencias con otros/otras adolescentes, personas adultas o relaciones afectivas. Finalmente, reafirman su identidad de acuerdo a lo vivenciado o aprendido, en esta fase, los/las estudiantes han asimilado o rechazado los roles según su construcción de identidad u orientación sexual. Por ello, la educación con perspectiva de género es de suma importancia, pues aporta un proceso de construcción de identidad basado en la confianza, equidad, respeto y validación con respecto a los diversos tipos de identidades.

En la actualidad aún se encuentran representaciones sexistas con respecto a los roles y atribuidos otorgados socialmente tanto a hombres como a mujeres. Estas representaciones sexistas no solo reproducen roles y estereotipos de género, sino que también impiden un proceso de construcción de identidad de niños, niñas y adolescentes, libre de violencia, desigualdad y discriminación de género. Por tanto, el proceso de construcción de identidad estará lleno de inseguridades al establecer relaciones afectivas, con sus pares, personas adultas y conformidad propia, lo cual afecta directamente a la autoestima.

La Real Academia de la Lengua Española (RAE) en su vigésimo tercera edición (2014) define a la autoestima como la “valoración generalmente propia de sí mismo”. Quiceno y Vinaccia (citados en Rodríguez et al., 2018) realizaron un estudio con un gran número de adolescentes con variables referentes a las fortalezas personales, depresión, estrés y calidad de vida las cuales se analizaron y compararon entre los datos obtenidos de hombres y mujeres. Los resultados demostraron que las adolescentes tienen mayor grado de emociones negativas como la depresión, estrés e insatisfacción propia, mientras que los hombres presentaron emociones positivas con respecto a sí mismos. También asumen que los resultados obtenidos

dependen del género al que corresponden, pues los roles, comportamientos y construcciones de identidades de género están relacionados con la percepción que cada persona tiene de sí misma, en otras palabras, influye en la autoestima.

Ahora nos centraremos en el contexto escolar como un medio en el que se socializan ciertos comportamientos, roles y estereotipos de género que también incluyen representaciones sexistas que influyen en la autoestima de niños, niñas y adolescentes. En vista de que el sistema educativo ecuatoriano se rige por la propuesta coeducativa, ya encontramos en ella la heteronormatividad que lleva consigo la modelación de masculinidades y roles sexistas. Al seguir con la reproducción de roles y estereotipos de género heteronormados, se transmiten prácticas como la asociación entre la importancia de la belleza, imagen, delicadeza, empatía y emociones con la feminidad; la violencia, rebeldía, apatía, fuerza y valentía con la masculinidad. Por tanto, si un/una adolescente no está dentro o rechaza estos patrones de masculinidad o feminidad, puede ser relegado/a o discriminado/a por el grupo que, sí los comparte, lo cual lleva al cuestionamiento de su identidad y rechazo a la misma (Connell, 2001; Lamas 1996, Mendoza, 2021; Oyarzo, 2017).

Cuando un/una adolescente rechaza su identidad, la construcción de la misma se encuentra en pausa y se interioriza para una posterior reafirmación. Tal como sucede con adolescentes gays, lesbianas, bisexuales o transgénero, que al sentir rechazo o discriminación por un grupo heteronormado, entran a una fase de interiorización en la que se cuestionan si es correcto o no lo que piensan y sienten. En ocasiones, esta etapa de interiorización se convierte en negación, de ahí que conocemos lo llamado “aún no sale del clóset”, esta es una forma en la que una persona niega su identidad y elige una que sí es aceptada dentro de la heteronormatividad. Es decir que, optan por la heterosexualidad o se definen como hombre o mujer



dependiendo sus características biológicas. Por otra parte, también está la insatisfacción que ese rechazo provoca, no solo en personas gays, lesbianas, transgénero o bisexuales, sino también en mujeres y hombres que no cumplen con el modelo estereotipado de belleza, fuerza, delicadeza, rebeldía, etc.

En varias ocasiones hemos observado como a niñas y adolescentes mujeres que no tienen un aspecto delicado o sus comportamientos se caracterizan por la brusquedad o fuerza, las han tachado de “marimachas”, o a las mujeres que no les gusta la cocina o no tienen habilidades culinarias las tachan de “machonas”. Por el contrario, a los niños o adolescentes varones se los enmarca en la fuerza, valentía y apatía, si salen de este esquema y se muestran sensibles, vulnerables o sentimentales se los tacha de “maricas”. Mientras que, si un hombre se dedica a la cocina, quehaceres domésticos y cuidado de niños se los llama “mandarinas”. Todos estos roles y estereotipos de género al mismo tiempo dan lugar a los imaginarios masculinos y femeninos existentes en la sociedad ecuatoriana.

Los imaginarios de género están relacionados con las percepciones que una persona asimila con respecto al género con el que se identifica o con otro género. Como la misma palabra menciona es una imagen relacionada con los estereotipos y roles de género naturalizadas en la sociedad. En la sociedad ecuatoriana, han surgido varios imaginarios femeninos y masculinos hasta la actualidad. En la época de nuestros abuelos, el imaginario femenino se vinculaba con la delicadeza, nobleza, debilidad, sometimiento, dependencia, maternidad, esposa, etc., en la época de nuestros padres el imaginario femenino aún tenía algunos de los aspectos anteriores, pero ha cambiado con respecto al sometimiento.

En nuestra época varios de los imaginarios de antaño se han eliminado como el sometimiento, la nobleza, delicadeza, de esposa, debilidad, dependencia. Si bien es cierto, los movimientos feministas conjuntamente con la educación han favorecido cambios con respecto a la liberación y empoderamiento



femenino. En la actualidad, las mujeres piensan en su estabilidad e independencia emocional, económica y profesional, así como en su valor como persona sin limitarse a ser el complemento de un hombre.

En cuanto a los imaginarios masculinos de la sociedad ecuatoriana, no han cambiado en grandes aspectos. Algunos hombres aún tienen imaginarios con respecto al género con el que se identifican como, por ejemplo, la valentía, la fuerza, virilidad, apatía y violencia. Mientras que los imaginarios masculinos que las mujeres tienen de los hombres conforman un pequeño cambio al ya no relacionarlos con la dependencia económica, emocional o profesional. Sin embargo, aún no se han eliminado imaginarios masculinos relacionados con la violencia.

Los imaginarios de género en la adolescencia son de gran relevancia al establecer relaciones afectivas entre pares y conformarse como parte de un grupo. Los imaginarios masculinos y femeninos de la sociedad ecuatoriana se replican en la mayoría de los/las adolescentes. Sin embargo, al implicarse con la existencia y visibilización cada vez mayor de la comunidad LGBT, así como de las diversas construcciones identitarias, la asociación de roles y estereotipos de género es cada vez más cuestionada por los/las adolescentes. Aun así, los imaginarios femeninos que se asocian al ideal de belleza física y vanidad, se siguen reproduciendo con mayor frecuencia mediante las redes sociales, lo cual provoca baja autoestima en las adolescentes y niñas.

Con respecto a los imaginarios masculinos de adolescentes, hay un gran avance, pues varios adolescentes han cuestionado las masculinidades hegemónicas basadas en lo tradicional, es decir en la violencia, fuerza, dominación, etc. Cada vez son más los adolescentes que interiorizan la equidad de género y el respeto a la diversidad sexual, algunos/as adolescentes rechazan la heteronormatividad que discrimina a personas homosexuales. Sin embargo, hay una gran diferencia entre las percepciones de género en el área urbana y rural, pues aún se considera que en el área rural existe una educación más deficiente y, por ende, hay



personas que rechazan todo tipo de construcciones identitarias diferentes a la heterosexualidad y binariedad. Por tanto, los/las adolescentes pertenecientes a las zonas rurales, aún conciben como normal los imaginarios de género antes mencionados.

Este sentido de cuestionamiento, reflexión, rechazo, aceptación y reproducción de representaciones de género de los/as adolescentes está definido por la agencia que según Pavez y Sepúlveda (2019) es “la capacidad de acción de los individuos” (p.198) o también es “un poder para actuar” (p.199); por ende, los agentes en este caso, son los/las adolescentes. La agencia de los/las adolescentes se caracteriza por el grado de implicación que ejercen en los procesos de construcción de sus identidades, esta se puede identificar en tres procesos según Pavez y Sepúlveda (2019) estos son: la socialización, el plano moral y la participación social. La socialización involucra los primeros pasos en los que se le otorga una identidad de género a una persona. El plano moral se refiere al grado de implicación que tiene una persona con respecto a la identificación como bueno o malo y a su influencia dentro de un espacio con sus concepciones morales. La participación social se relaciona con la participación de las personas como “sujetos de derecho”, capaces de intervenir en decisiones que las afecte directamente en algún aspecto de su vida.

En vista de que toda persona nace con una identidad ya otorgada por sus progenitores, que consideran el sexo y lo relacionan con ciertos roles o estereotipos que consideran correctos, el niño o niña ya nace y se forma con una identidad. La agencia de las personas con respecto a la construcción de su identidad comienza en la niñez, se va construyendo de acuerdo a lo aprendido y practicado. Es decir que, si una niña o niño interioriza las representaciones de género aprendidas y las practica, se va construyendo de acuerdo a esas experiencias.

En la etapa de la adolescencia, los cuestionamientos de la identidad otorgada se avivan y se da paso a la reconstrucción de la identidad con respecto a las experiencias pasadas y futuras. El/la adolescente será capaz de reflexionar si su identidad sexual, o de género, etc., es la correcta según lo que ha vivido o experimentado, al mismo tiempo intentará pertenecer a un grupo adaptándose a sus características o comportamientos. Finalmente, construirá su identidad consciente de lo que pasa a su alrededor y establecerá un grado de participación para defender sus derechos.

Durante la construcción de género, el/la adolescente ejerce cierta agencia sobre los roles, estereotipos e imaginarios de género al aprenderlos, asimilarlos y reproducirlos. Este proceso por lo general comienza con lo que el/la adolescente aprendió a lo largo de su niñez con la representación de imaginarios de género y la heteronormatividad. Una vez que el/la adolescente interiorice o piense sobre estos roles aprendidos desde la familia o escuela, los analizan e interpretan otorgándoles cualidades positivas o negativas según su perspectiva moral. Luego, el/la adolescente parte de su posición moral para reproducir roles y estereotipos de género relacionados con su construcción identitaria.

En cuanto a la agencia de los/las adolescentes en la formación de una sexualidad heteronormada, es importante considerar que el sistema educativo a pesar de que tiene como un eje transversal a la educación sexual, es deficiente en cuanto a la información que proporciona. Connell (2001) menciona que el/la adolescente al ser educado con un enfoque heteronormativo, aprende educación sexual únicamente desde lo heterosexual, se invisibiliza el placer o deseos sexuales, se hace referencias recurrentes sobre la complementariedad de hombres y mujeres. La escuela se convierte en un espacio en la que la/el adolescente forma relaciones basadas en la afectividad, descubriendo su identidad afectiva sexual. En el descubrimiento y

exploración de la sexualidad, los/as adolescentes tienen distintas reacciones con respecto a la atracción que pueden sentir por otros/as adolescentes.

Connell (2001) también menciona que la mayoría de adolescentes con intereses románticos, se identifican con la heterosexualidad y estos intereses pueden extenderse a lo largo de su adolescencia. Si bien esto tiene que ver con la heteronormatividad que se transmite en la sociedad como lo *correcto*, la mayoría de adolescentes se identifican con la heterosexualidad como un modelo a seguir, pues se ven influidos por la aceptación de grupos masculinizados (Ardila, 2008; Pinos y Pinos, 2011). Es decir, que los/las adolescentes lesbianas, gays, queer, asexuales y transexuales, pueden reprimir su identidad por el miedo al rechazo y discriminación.

En el contexto escolar aún rondan tabúes con respecto a lo que corresponde con la sexualidad como cambios hormonales, físicos y sexuales, esto es consecuencia de la socialización sesgada sobre lo natural, como por ejemplo la asociación de la mujer con su rol reproductivo. Desde la educación sexual se mantiene el silencio con respecto a los placeres y deseos sexuales que los/as adolescentes experimentan durante su crecimiento. El ocultar información sobre esto, ocasiona que el/la adolescente recurra a fuentes con la información errónea o limitada sobre masturbación, eyaculación, relaciones sexuales y placer, lo cual está vinculado con el consumo de pornografía, como una de las fuentes a la que los/las adolescentes recurren frecuentemente. Esto, además de provocar una concepción errónea o estereotipada de las relaciones sexo afectivas, también implica la reproducción de roles y estereotipos de género en la sexualidad.

Capítulo 3

3.1. Marco metodológico

El presente apartado aborda el diseño metodológico de la investigación con el objetivo de establecer el proceso y alcance de la misma. En primera instancia se establece el paradigma que guía el trasfondo de la investigación, luego se plantea el enfoque metodológico y el proceso investigativo, para después acercarnos al método en el que se determinan las fases que hemos seguido. También, exponemos las técnicas e instrumentos de recolección de datos empleados, primero para obtener información sobre la propuesta coeducativa que se desarrolla en la Institución. Segundo, para conocer las representaciones de género como estereotipos, roles e imaginarios de género presentes en los actores educativos, así como el posicionamiento que tienen ante una educación con perspectiva de género.

La presente investigación se fundamenta en un paradigma sociocrítico, que según Albert (2007) es un modelo basado en la teoría crítica la cual se apoya en el rescate de factores sociales como “los valores, juicios e intereses para integrarlos en una nueva concepción de ciencia social” (p. 27). Esta teoría crítica se enfoca en conocer a la sociedad partiendo del interés por las necesidades sociales conformadas por situaciones históricas que han marcado la transformación de la sociedad. De esa forma, este paradigma produce un proceso de reflexión que tiene como objetivo cuestionar lo socialmente impuesto, por medio de la visibilización de los factores que causan problemáticas sociales y dar respuesta a los mismos con el fin de vencerlos o eliminarlos.

Nuestra investigación sigue el paradigma sociocrítico ya que está orientada a la reflexión crítica sobre la propuesta coeducativa y sus efectos en la realidad educativa, y la propuesta de una educación con perspectiva de género. Desde nuestros fundamentos teóricos y nuestro posicionamiento como investigadoras,

consideramos que una perspectiva de género es útil para reconocer y dignificar la diversidad de identidades sexuales y de género, así como contrarrestar la reproducción de roles, estereotipos, discriminación, inequidad y sexismo, que pueden ser perpetuados por la coeducación. Es decir que, este paradigma nos brindará las formas en las que se puede hacer frente a esas problemáticas sociales y transformarlas desde la educación. Para esto se necesita incorporar al proceso investigativo el análisis y entendimiento de la realidad, con la finalidad de promover la transformación de ciertos valores sociales (Albert, 2007).

En vista de que el paradigma sociocrítico está orientado al conocimiento y transformación social, optamos por el enfoque cualitativo como el pertinente para la presente investigación, ya que contempla el comportamiento social presente en el contexto educativo de una forma dinámica. Según Blasco y Pérez (como se citó en Otero, 2018) el enfoque cualitativo estudia situaciones reales según su contexto, las cuales se describen e interpretan de acuerdo a los sucesos observados y sujetos incluidos. Este enfoque permite descubrir e interpretar los “fenómenos sociales y educativos, interesándose por los significados e intenciones de las acciones humanas desde la perspectiva de los propios agentes sociales” (Albert, 2001, p. 146).

El enfoque cualitativo permite que el proceso y fases investigativas sean dinámicas basándose en la interpretación de fenómenos, que además se orienta a la comprensión de las variables. Es decir, en la intervención de fenómenos como los efectos de la coeducación en la reproducción de roles, estereotipos e imaginarios de género, en el contexto escolar, lo cual se puede describir e identificar tanto en las prácticas como en los valores de cada actor educativo. Para ello, tenemos que considerar la diversidad de construcciones identitarias y realidades existentes que se deben comprender y analizar para una aproximación sobre las consecuencias de la normalización o reproducción de roles y estereotipos, así como de la ausencia de una educación con perspectiva de género.

Cabe mencionar que el enfoque cualitativo, posibilita la interrelación entre investigadores y sujetos de estudio. Es decir que, como investigadoras aprenderemos de las realidades que los sujetos nos proporcionan con respecto a la diversidad de construcciones identitarias y al mismo tiempo, fomentamos la autorreflexión al establecer cuestionamientos sobre lo socialmente impuesto sobre las diversas identidades. Con este enfoque se nos permite explorar las situaciones de interés para nuestra investigación (Albert, 2007), como lo son los roles y estereotipos de género en el contexto escolar, particularmente en el aula, así como los efectos de la coeducación a nivel institucional.

Al ser una investigación con carácter cualitativo tiene un diseño flexible, pues se advierte que se pueden presentar nuevas situaciones las cuales puedan cambiar el proceso de la investigación. Ya que la investigación se realiza de acuerdo a situaciones habituales o cotidianas, los hechos son impredecibles, es decir que no se tiene control alguno sobre lo que pueda ocurrir, por ende, las fases investigativas se deben adaptar al contexto cambiante. En las fases de la presente investigación se considera que los/las estudiantes, así como docentes y personal administrativo, pueden aportar algún cambio durante el proceso. Un ejemplo de ello puede ser la desvinculación de alguna de estas personas de la institución o el cambio de pensamiento, ideologías o posturas sobre los efectos de la coeducación, roles y estereotipos de género, etc. Por otra parte, se tiene en cuenta la modalidad en la que se realiza la investigación, ya sea de forma virtual o presencial. El enfoque cualitativo aporta una percepción subjetiva de la realidad social y educativa, que está inducida por las situaciones vivenciadas en un determinado contexto, contemplando los cambios o hechos imprescindibles que puedan presentarse.

3.1.1. Contextualización de la investigación

La presente investigación se llevó a cabo en la Unidad Educativa República del Ecuador ubicada en la parroquia San Sebastián del sector urbano de Cuenca. Los participantes corresponden al noveno y décimo ciclo de EGB. La unidad educativa fue un colegio que ofertaba educación segregada para mujeres, desde el año 2011 con la disposición de establecer la coeducación, la institución pasó a ofertar educación mixta, lo cual se mantiene vigente. La unidad educativa oferta educación para niñas, niños y adolescentes con un nivel socio económico medio bajo y que, según el Código de Convivencia de la Institución, son vulnerables en el ámbito familiar, económico, social y en necesidades educativas especiales (NEE). El proceso investigativo se desarrolló dentro de las clases de Lengua y Literatura ya que, por correspondencia a nuestro itinerario Pedagogía en Lengua y Literatura, el proceso debe llevarse a cabo en la misma asignatura que nos aporta los contenidos y competencias para nuestro perfil como docentes.

La investigación se desarrolló en dos fases. La primera se ejecutó por cinco semanas, durante el periodo académico mayo – junio del 2021. En esta fase se efectuó el primer acercamiento con los/las estudiantes con quienes se realizó un primer diagnóstico con referencia a la nulidad de la perspectiva de género en la educación. La segunda fase fue realizada en un periodo de cinco semanas, de septiembre – marzo 2021 con los/las mismos/as estudiantes. Esta fase se dividió en dos etapas realizadas en el mismo periodo académico, la primera se llevó a cabo en los meses septiembre y octubre correspondientes a la observación participante. La segunda etapa se realizó en el mes de enero en la que desarrollamos un diagnóstico complementario con la aplicación de instrumentos de recolección y análisis de datos. Durante estas fases, se identificaron, analizaron y compararon situaciones o hechos relevantes sobre la propuesta coeducativa y una educación con perspectiva de género.



3.1.2. Método de investigación: Investigación – Acción

Para el desarrollo de este estudio, nos apoyamos en el método de investigación acción (IA), ya que, mediante su implementación, no solo pretendemos comprender las prácticas sociales que se siguen reproduciendo en el contexto escolar a raíz de la aplicación de la propuesta coeducativa. También, buscamos llevar a cabo un plan de mejora ante los procesos que generan desigualdad y subordinación de la mujer en el ámbito educativo. En este sentido, hacer uso de este método, resulta particularmente importante, pues permite estudiar situaciones en las cuales se presentan incoherencias entre lo que se persigue con la coeducación y lo que en la realidad ocurre.

Generalmente, el método de IA es utilizado con la finalidad de mejorar la práctica docente y los procesos de enseñanza aprendizaje. Sin embargo, no se puede ignorar la influencia que la coeducación produce en el contexto escolar y que, a su vez, determina el desarrollo curricular, el desempeño de los/las docentes, las prácticas y normas educativas que se generan en la escuela. De acuerdo con Latorre (2005) la investigación-acción es un proceso de investigación colaborativa que permite mejorar la práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión. Este proceso se lleva a cabo mediante una indagación sistémica que permite comprender las prácticas sociales con el objetivo de cambiarlas y mejorarlas. Tras estos planteamientos la IA abre paso a un cambio social que genera conocimiento sobre la realidad social y/o educativa, lo cual implica reconstruir las prácticas y discursos que forman parte del contexto escolar.

Por esta razón hemos decidido llevar a cabo nuestra investigación mediante el modelo investigación acción de Kemmis (1989) que se basa en un proceso que se organiza sobre dos dimensiones que contribuyen a comprender las prácticas cotidianas que tienen lugar en el ámbito escolar y, por ende, a resolver problemas que se generan. La primera dimensión se basa en un plan estratégico que determina un plan de acción y



reflexión; y otro organizativo que constituye la planificación y la observación. Por lo tanto, el proceso de la IA está integrado por cuatro fases: la planificación, acción observación y reflexión, estas fases se interrelacionan y generan una dinámica retrospectiva y prospectiva de lo que se pretende con la investigación. Al establecer el modelo investigación acción de Kemmis (1989) nos permite llevar a cabo los planteamientos de nuestro trabajo y dar posibles soluciones frente a las realidades encontradas durante la investigación, para esto nos apoyamos en las siguientes fases:

Tabla 2

Momentos de la investigación educativa

Momentos de la Investigación Acción		
Diálogo entre investigadores	1) Planificación	4) Reflexión
	¿Qué sucede? Plan de acción para mejorar lo que sucede	Nueva planificación critica con base a los efectos o resultados producidos
Ejecución de la planificación	2) Actuar	3) Observación
	Poner el plan en práctica	¿Qué efectos produce?

Fuente: Elaborado por las autoras a partir del modelo de investigación de de Kemmis (1989).

De esta manera procedemos a dar una breve explicación de los momentos de la investigación según Kemmis, 1989:



1. **Planificación:** Diseño de un plan de acción mediante el uso de técnicas e instrumentos (entrevistas, técnicas participativas, encuestas) que nos permitan conocer qué efectos tiene la coeducación y los estereotipos, roles e imaginarios de género que tienen los/las docentes, los/las estudiantes y personal directivo.
2. **Actuación:** La implementación del plan de acción mediante la aplicación técnicas e instrumentos de recolección de datos para el diagnóstico.
3. **Observación:** se basa en la recolección de información confiable y precisa en la aplicación de las técnicas participativas diseñadas para los/las docentes, personal directivo y estudiantes,
4. **Reflexión:** en este momento de la investigación se realizó un análisis de los resultados obtenidos. Esto permitió realizar una serie de recomendaciones a nivel de concreción curricular, formación docente y de participación estudiantil, las misma que fueron socializadas con la finalidad de incorporar aportes de los integrantes de la Institución.

Estos cuatro momentos de la investigación acción han permitido el desarrollo de nuestro proyecto para comprender las prácticas cotidianas que tienen lugar en el ámbito escolar, generar recomendaciones y líneas de acción para el fomento de la perspectiva de género en las escuelas. Si bien, este modelo de investigación tiene un proceso cíclico, en el caso de la presente investigación logramos cumplir un solo ciclo por cuestiones de tiempo. Sin embargo, los resultados, recomendaciones y líneas de acción que se plantean en esta investigación permiten generar nuevas propuestas de investigación acción.

Ilustración 1. Socialización de líneas de acción a nivel de participación estudiantil.



Fuente: Fotografía tomada por las autoras.

3.1.3. Técnicas e instrumentos de investigación

En este apartado presentamos las técnicas e instrumentos que utilizamos para la construcción de la investigación. Es importante destacar que su aplicación es de tipo dialógico, colaborativo, participativo y documental con el objetivo de conocer la propuesta coeducativa de la Unidad Educativa República del Ecuador. También, nos permitirá determinar las representaciones de género de los/las docentes, estudiantes del décimo de básica, para promover la incorporación de la perspectiva de género en la Institución.

3.1.3.1. Observación participante

Realizamos observación participante en la asignatura de Lengua y Literatura durante dos fases. La primera fue del 3 de mayo hasta el 4 de junio del 2021, con una duración de 5 semanas. La segunda fase se dividió en dos etapas, de 13 de septiembre al 15 de octubre del 2021 la cual consistía en continuar la observación y, la segunda etapa, se llevó a cabo durante el mes de enero y febrero, durante esta fecha se realizó la aplicación de técnicas e instrumentos de recolección de datos. Las fases de observación se desarrollaron de manera



sincrónica en la plataforma virtual Zoom, por tres horas semanales en la primera etapa, mientras que la segunda fue de manera presencial.

Mediante la aplicación de la observación participante logramos acercarnos a la realidad de manera virtual y presencial para generar una propuesta consciente, direccionada a la transformación social y escolar. Esta técnica según Jociles (2005) permite la producción de datos que requiere la implicación del investigador de manera directa para observar el hacer de los agentes sociales. De acuerdo con Orellana y Sánchez (2006) el dinamismo de esta técnica es similar en los entornos virtuales, pues la participación constituye implícitamente la observación del investigador mediante el uso de plataformas que permite conocer nuevas formas de interacción social. Aunque para Beck (2004) la observación participante realizada en entornos virtuales no ofrece la posibilidad de dar seguimiento a las actividades del mundo real, se puede llevar a cabo una inmersión en el espacio virtual para comprender el significado que este adquiere para los/las participantes. Comprender el impacto de esta nueva interacción permite acceder a una mayor interpretación del objeto de estudio.

La aplicación de esta técnica permitió establecer un primer acercamiento con las personas involucradas en la investigación. De igual manera se pudo observar diferentes situaciones que lograron determinar el problema de nuestra investigación. Cada uno de los datos obtenidos durante la observación participante en las clases se encuentra detallado en los diarios de campo para analizar las situaciones que se desarrollaron durante el desarrollo de la investigación. Para el proceso de análisis, cada diario de campo cuenta con dos fases fundamentales en nuestro proceso de investigación:

- Descripción: durante esta fase se detalla los datos observados en la investigación. Es importante aclarar que en la descripción de los datos observados no se han incluido juicios personales. Pues como



plantea Jociles (2005) una de las características de la observación participante es “no dar las cosas por supuestas, no enfocarlas como algo dado”. (p.8)

- Análisis: mediante el proceso de análisis buscamos comprender el origen de los hechos que logramos observar durante las prácticas como la omisión de temas curriculares que aborden cuestiones de género. Esta fase se la realiza a través del uso de la guía de observación diseñada para la recolección de información confiable y precisa en la aplicación de las técnicas participativas diseñadas para los/las docentes, personal directivo y estudiantes,

Por esta razón concordamos con Tamayo (2004); Campos y Lule (2012), quienes establecen que la guía de observación es un instrumento que permite al investigador centrarse en lo que realmente es objeto de estudio en la investigación. Mediante el uso de este instrumento se puede recolectar datos de manera sistémica, lo cual contribuye a una revisión clara y objetiva de los hechos observados. A través del uso de esta herramienta buscamos conocer las representaciones de género de los/las docentes, estudiantes mediante la observación realizada en las dos fases de la investigación, como también en la aplicación de las técnicas participativas. De esta manera la guía de observación cumple con las siguientes fases establecidas por Campos y Lule (2012, p. 57).

Primera fase:

1. Contar con el objeto de investigación bien planteado.
2. Tener claridad en los objetivos de la investigación.
3. Presentar las categorías del objeto de estudio.
4. Seleccionar con precisión los indicadores a observar.
5. Estructurar el diseño de la guía de observación.



6. Definir el encuadre cualitativo del instrumento.

Segunda fase:

1. Valorar las condiciones para llevar la observación.
2. Organizar la temporalidad de la observación.
3. Sistematizar los lapsos específicos para los registros.
4. Diseñar símbolos representativos de las acciones.
5. Contar con los medios para concretar lo observado: Formatos de registro.
6. Considerar la actitud y postura de las personas a observar.

Estas fases permiten recoger datos precisos durante la aplicación de las técnicas participativas para detectar las representaciones de género de los/las docentes, directivos y estudiantes.

3.1.3.2. Revisión documental

Para el uso de esta técnica se realizó una revisión documental para establecer los fundamentos teóricos que generan una base para el desarrollo de nuestro trabajo de investigación. Del mismo modo consideramos importante hacer una revisión de los documentos institucionales como el Proyecto Educativo Institucional (PEI), Proyecto Curricular Anual (PCA) en los cuales se selecciona los contenidos a desarrollar durante el periodo electivo y, también el Código de Convivencia, para conocer cuál es el rol que cada uno de los integrantes adquiere dentro de la institución educativa. De acuerdo a este proceso llevamos a cabo las siguientes categorías de análisis: la propuesta coeducativa, los alcances y limitaciones que esta genera, el régimen de género que reproduce, los efectos de la heteronormatividad y cómo se aborda la diversidad de

sexo – género. Cada una de estas actividades nos permitieron comprender cómo se ha llevado a cabo la coeducación a nivel escolar en UE “República del Ecuador”.

3.1.3.3. Entrevista semiestructurada

El proceso de recolección de datos mediante el uso de la entrevista, la realizamos con el objetivo de conocer cómo se lleva a cabo la propuesta coeducativa y saber cuál es la posición que la institución toma ante la propuesta de una educación con perspectiva de género. Para ello partimos de las categorías de análisis sobre la propuesta coeducativa, los alcances y limitaciones que esta genera, cómo se aborda la diversidad de sexo y género; la educación con perspectiva de género y su propuesta en la institución, las construcciones de género que se reproducen en el contexto escolar. De esta manera obtuvimos un gran avance para el cumplimiento de nuestros objetivos de nuestra investigación.

De acuerdo a los objetivos establecidos, la entrevista es una herramienta útil para obtener información y comprender sobre los aspectos subjetivos de una persona como creencias, actitudes, aptitudes y valores, que, de otra manera no estarían al alcance de los investigadores (Latorre, 2005). Sin embargo, como señala Jociles (2006) es necesario que al momento de aplicar esta técnica no se imponga perspectivas o no se dé por hecho un acontecimiento porque de lo contrario estaríamos reproduciendo nuestro propio discurso. Por esta razón, la entrevista está orientada a conocer el porqué de las acciones.

3.1.3.4. Técnicas participativas

El uso de las técnicas participativas está direccionado a los/las estudiantes, personal docente y directivos. En el caso de los dos últimos integrantes estas técnicas se complementan con la aplicación de la entrevista semiestructurada. De manera general estas técnicas tienen la finalidad de identificar las representaciones de género: imaginarios, roles y estereotipos de género, de los/las integrantes mencionadas. De acuerdo a ese



objetivo partimos de la categoría de construcciones de género que se reproducen y agencia de los/las docentes y estudiantes.

Según Cox (1996) las técnicas participativas son instrumentos que se basan en el principio de que “participar es decir” puesto que en la aplicación de estas técnicas se debe garantizar el protagonismo de los actores sociales para valorar el “saber local” y no caer en enfoques tecnocráticos y nulos. Con el uso de estas herramientas se puede describir, analizar y priorizar las necesidades, problemas y potencialidades propias de un determinado grupo. Para lograr esto es necesario que exista una comunicación interactiva entre los agentes externos y las personas con quienes se trabaja, esto implica que la función de los investigadores en este tipo de técnicas es animar, escuchar y registrar. Para llevar a cabo el proceso metodológico de las técnicas participativas hemos priorizado las características sociales, culturales y educativas de las personas con las que se trabaja para desarrollar el proceso de selección, diseño, aplicación y sistematización de la información que se ha obtenido durante la ejecución de las técnicas.

Las técnicas participativas que elegimos son:

- Dibujo – Identikit (Zegada, 2019).

Esta técnica participativa permite representar situaciones, anécdotas e incluso plasmar percepciones acerca de la temática elegida. Por esta razón la técnica del dibujo es una herramienta que permite plasmar las representaciones de género: imaginarios, roles y estereotipos de género.

- Materiales comunicacionales (Cox, 1996).

Este tipo de técnica abre paso a procesos de comunicación interactiva y posee un gran poder de análisis y sistematización de conocimiento. En esta investigación hemos seleccionado los siguientes elementos comunicativos:

1. Audio: aplicamos el uso de un audio sobre el uso y efecto del lenguaje genérico. Este elemento es una experiencia que redacta la Escritora uruguaya Cristina Peri Rossi.
2. Video: este elemento se plantea con la necesidad de fomentar reflexión sobre el impacto que genera el los/las adolescentes los regímenes de género en la institución.
3. Materiales escritos: esta actividad está diseñada para conocer qué es lo que piensan los estudiantes sobre el video observado durante su aplicación y para saber cuál de su capacidad de agencia ante los roles y estereotipos tradicionales en la sociedad.

Es necesario mencionar que tanto el uso de las técnicas, como de las entrevistas se aplicaron de manera presencial a los/docentes y personal directivo. Por cuestiones de la emergencia sanitaria las técnicas participativas se desarrollaron de manera virtual. A pesar de esta situación se logró obtener datos precisos y claros para la consecución de la investigación.

3.1.4. Categorías de análisis

Las presentes categorías de análisis nos permitirán establecer delimitaciones en el proceso de investigación. Estas categorías surgen del marco teórico ya que están relacionadas con la comprensión del objeto de estudio de la presente investigación.



Tabla 3

Categorías de análisis de la investigación

Unidades de análisis	Categorías de análisis	Subcategorías de análisis
Coeducación	Conceptualización de coeducación	Definición de coeducación
		Perspectiva de la coeducación
	Propuesta coeducativa en la Unidad Educativa	Propuesta de la normativa para trabajar la coeducación en la Unidad Educativa.
		Rol de la coeducación en la Institución Educativa.
		Construcción y socialización de la coeducación en la Unidad Educativa.
		Agencia de los/las estudiantes y docentes sobre la coeducación.
Perspectiva de género	Educación con perspectiva de género	Concepción
		Postura sobre la educación con perspectiva de género
	Propuesta para trabajar la equidad e igualdad de género en la Unidad	Cómo propone la normativa trabajar la equidad e igualdad de género
		Rol de la equidad e igualdad de



Educativa	género en la Unidad Educativa
Construcciones de género en la Institución educativa.	<p>Concepción de sexo y género</p> <p>Imaginario masculinos y femeninos en personal directivo, docentes y estudiantes.</p> <p>Roles y estereotipos de género del personal directivo, docentes y estudiantes.</p> <p>Efectos en la adolescencia (autoestima, plantear la necesidad de romper esquemas)</p>
Agencia de los/las adolescentes	<p>Construcción de la identidad.</p> <p>Sexualidad heteronormada</p>

Fuente: elaborado por las autoras

3.1.5. Método de análisis

El análisis de los datos se realizó usando un método descriptivo, es decir, se expone información sobre “el contexto de un acto, las intenciones y significados que organizan la acción y evolución del fenómeno estudiado” (Penalva et al., 2015, p 83). De acuerdo a ello, se clasificó la información mediante la elaboración de códigos y categorías, en la cual se evidencia las relaciones existentes en los temas abordados durante la investigación. Codificamos y categorizamos los datos obtenidos de (mencionar las técnicas utilizadas). De este análisis obtuvimos un total de xx códigos y categorías. Posteriormente, realizamos la triangulación de



datos para comprender e interpretar la información obtenida de cada técnica y herramienta de recolección utilizados en esta investigación, para esto utilizamos una red semántica que nos permite organizar la información y establecer relaciones que producen significados (Vera et al. 2005). Esta red nos permite conocer, el impacto de la propuesta coeducativa y los aspectos que se relacionan con la educación con perspectiva de género. A partir de esta red obtenemos los resultados de la investigación que se presentarán en el siguiente apartado.

Capítulo 4

4.1. Resultados

En este apartado expondremos los resultados obtenidos mediante la triangulación de datos establecidos en la red semántica. Nuestros resultados se centran en cuatro hallazgos principales: la formación docente y el abordaje de género en la escuela, los alcances y limitaciones desde el curriculum para el abordaje de género, la virtualidad y su influencia en los regímenes de género institucionales y la relevancia de la perspectiva de género en el contexto escolar, los cuáles explicaremos a continuación.

4.1.1. La formación docente y el abordaje de género en la escuela

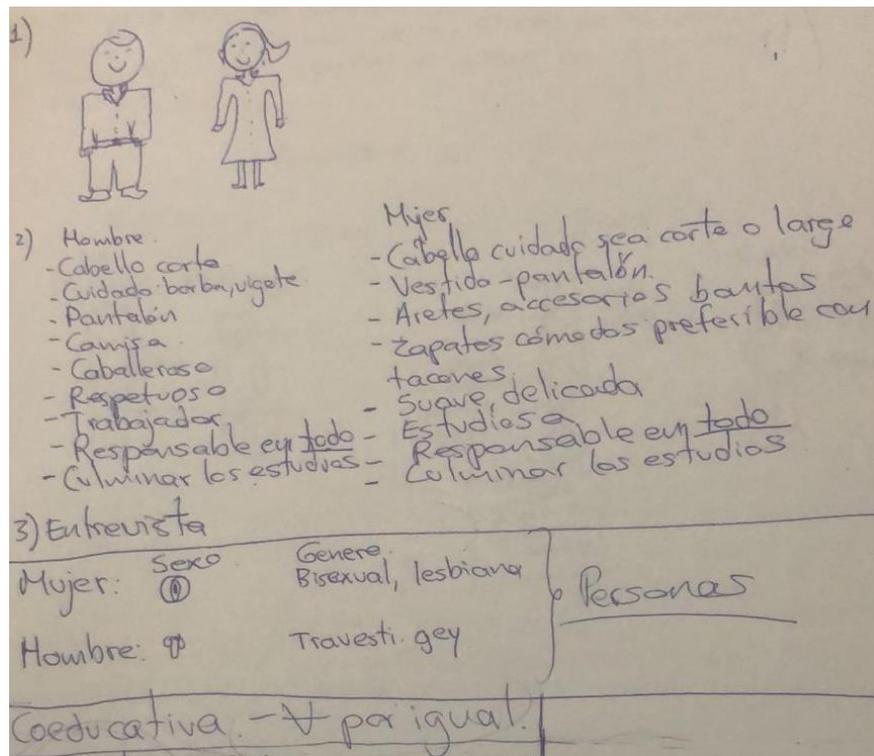
Quisiéramos comenzar este apartado mencionando que la participación de los/las docentes fue una limitante dentro de nuestra investigación, ya que a pesar de que contamos con la participación directa de dos maestras y el vicerrector, y con algunas opiniones de docentes del subnivel de básica superior, la mayoría eligió no participar. Este rechazo y falta de abordaje sobre el tema de género se debe a que en la propuesta curricular estos temas carecen de claridad e importancia para analizar las estructuras sociales que reproducen desigualdad (UNESCO, 2020). Por esta razón, varios/as docentes consideran que el tema de género no es de importancia en el ámbito educativo, en este punto los/las docentes plantean “una cosa son los estudios y ser gay, lesbiana y eso no tiene nada que ver con los estudios”, “estos son temas que se abordan de manera interdisciplinaria, de forma transversas y de acuerdo a lo que dicta el currículo nacional” [Fragmento de entrevista a docente].

Para proceder al análisis de la formación docente y el abordaje de género en la escuela es necesario conocer que la escuela es uno de los agentes de socialización que complementa y da continuidad a la tarea que



comienza en la familia. Este proceso de socialización, en el ámbito educativo, puede llegar a reforzar ideologías y comportamientos estereotipados desde la propuesta curricular, la participación de la familia y la práctica docente (Méndez, 2001; Ruiz, 2017). Por esta razón, en esta investigación procedemos a analizar la importancia de la formación docente, pues son ellos/as quienes asumen la autonomía que les otorga el currículo para llevar a cabo el proceso educativo de sus estudiantes.

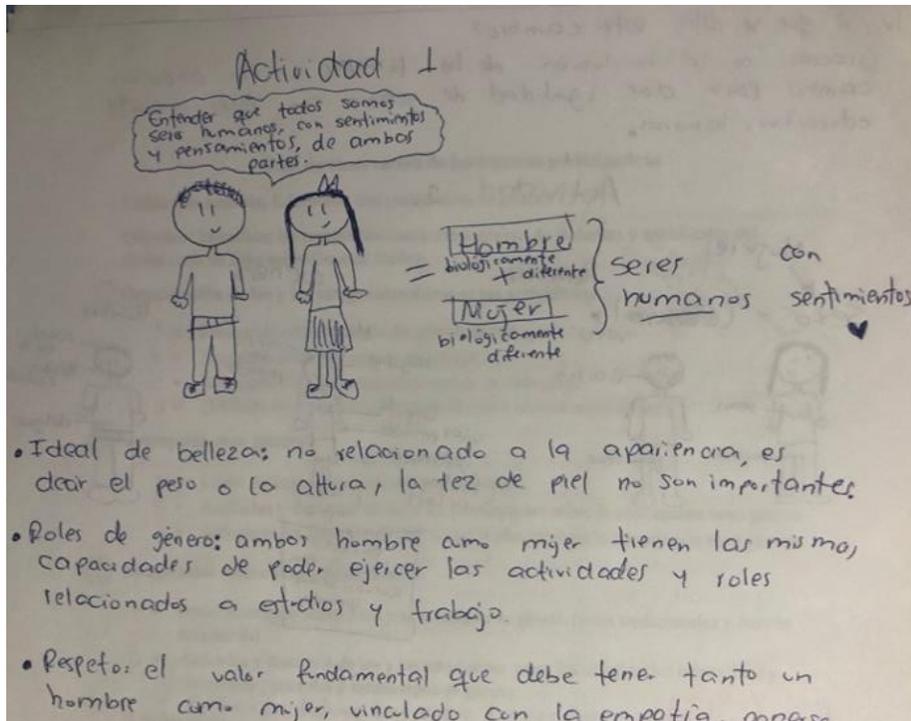
Ilustración 3. Dibujo de docente sobre las características de sexo y género según hombre y mujer.



Fuente: Fotografía tomada por las autoras



Ilustración 4. Dibujo de docente sobre las características de sexo y género del hombre y la mujer ideal



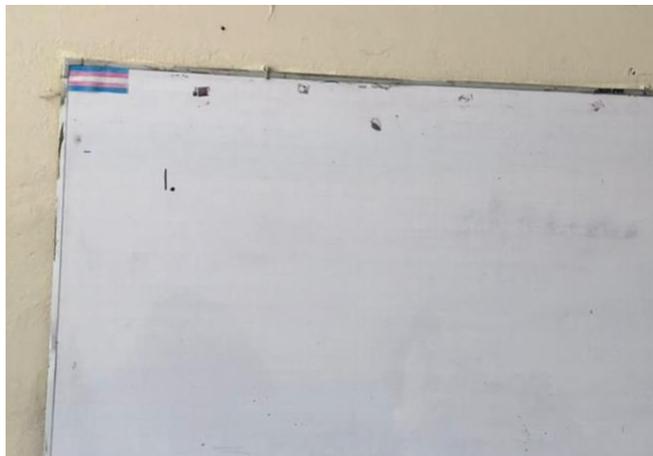
Fuente: Fotografía tomada por las autoras

Para comprender la importancia que tiene la formación docente en una institución coeducativa como la Unidad Educativa República del Ecuador, es necesario conocer la influencia que representa la educación que han recibido los/las docentes. La mayor parte del personal educativo han sido educados/as en escuelas segregadas por sexo y mixtas, que formaban a personas bajo un régimen de heteronormatividad (Mendez, 2001). Esta forma tradicional de concebir la educación aún sigue presente en la institución, pues los/las docentes consideran que no están preparados, que no es su función y se niegan a tratar situaciones de género que se presentan en la institución. Esta problemática también se debe por la falta de capacitación docente que debe garantizar el sistema educativo para la ejecución de este proyecto. Estos factores ponen en evidencia los

aportes de Ruiz (2017) quién establece que la falta de formación docente promueve la esencialización de lo que significa ser mujer y hombre situando al resto de identidades en el plano de lo normal.

La falta de preparación docente para abordar el tema de género en sus diversas perspectivas es evidente; los/las docentes de la institución asumen que hablar sobre género implica solo tratar temas relacionados con una orientación sexual e identidad de género diferentes, dejando de lado otras situaciones y perspectivas que se pueden dar entre hombres y mujeres. Uno de los elementos identificados en nuestro análisis, es que los/las docentes prefieren evitar el trato con aquellas/os estudiantes que se identifican como no binarios (sobre este tema se hablará en siguientes apartados). Aquellas/os estudiantes que manifiestan la necesidad de ser reconocidos más allá de la binariedad haciendo uso del lenguaje inclusivo y con un nombre de acuerdo a su identidad, son considerados como un problema. En consecuencia, los/las envían estudiantes con docentes mejor preparados o más “abiertos” y, en la mejor de las instancias al DECE, ya que, se considera que son las personas idóneas para tratar estos casos porque ellos “no saben cómo actuar” [Fragmento de entrevista a docente].

Ilustración 5. Bandera de orgullo trans, pegada en la pizarra de un aula de clase.



Fuente: Fotografía tomada por las autoras

A pesar de que el código de convivencia institucional establece que se fomentará el reconocimiento y respeto por la diversidad sexo género, los/las docentes consideran que permitir este reconocimiento generará problemas. En palabras de una docente: “si accedemos a uno, tenemos que acceder a todos porque ellos piden muchas cosas”. Observar esta diversidad como un problema genera conflictos entre estudiantes y docentes, ya que por un lado los primeros consideran que sus derechos son reprimidos, pero los docentes consideran que al ser menores de edad “no saben lo que quieren” [Fragmento de entrevista a docente]. Esto según Pavez y Sepúlveda (2019) demuestra que la falta de estructuras democráticas produce la exclusión de los infantes dentro del plano político, pues las estructuras sociales tradicionales han asumido a la infancia y, en este caso a la adolescencia, como seres “infantiles e inmaduros”. Dentro de este orden social son las personas adultas quienes ejercen dominación sobre las personas menores.

En esta investigación también se ha conocido que hay una mejor relación y desempeño académico entre los/las estudiantes que son reconocidos y aceptados por sus docentes. Por ello, parte del personal

docente considera que no se debe tratar a las personas no binarias como un problema cuando lo que ellos/las hacen es expresar sus necesidades y reclamar sus derechos. Sin embargo, hay quienes consideran que “los estudios no tienen nada que ver con que una persona sea gay, lesbiana” [Fragmento de entrevista a docente]. Estas situaciones que se generan en el contexto escolar ameritan la necesidad de llevar a cabo un proceso de sensibilización y preparación del profesorado en cuestiones de género (Colás y Jiménez, 2006)

Desde nuestro análisis, consideramos que estas situaciones de rechazo y negación por parte de los/las docentes se generan por el desconocimiento de la propuesta coeducativa que se ha desarrollado en la institución. A consecuencia de ello, se cree que la propuesta igualitaria en la institución elimina toda forma de discriminación y desigualdad, asumiendo que “todo es igual, por qué vamos a diferenciar a las personas que integran la comunidad educativa” [Fragmento de entrevista a directivo]. Frente a esta forma de asumir la educación, concordamos con Alcalay, et al (2000) quien afirma que los/las docentes que han sido educados de forma tradicional y que se niegan a una formación permanente, siguen reproduciendo un régimen educativo basado en la heteronormatividad que discrimina toda forma de diversidad.

A causa de la fusión de las escuelas segregadas por sexo que dieron origen a la Unidad Educativa República del Ecuador ha ocasionado que los/las docentes consideran que quienes están en desventaja en la institución son los hombres. Esto se debe a que los hombres se integraron a una institución que anteriormente era exclusivamente de mujeres. Con base a estos datos concordamos con Alcalay et al., (2001) quien afirma que uno de los errores más comunes en la educación es pensar que la coeducación eliminaría los efectos de la educación segregada por sexo y mixta es uno de los errores más comunes, pues no basta con unificar instituciones, currículos y prácticas educativas, cuando estos se encuentran normados por las construcciones sociales.

La propuesta coeducativa en la institución se desarrolla mediante la construcción del PCI, PCA y Código de convivencia. Los primeros documentos son elaborados por el personal docente, mientras que el tercero se realiza con toda la comunidad educativa. A pesar de que estos documentos son construidos para responder a la normativa que se establece en la LOEI y el Currículo Nacional 2016 que rige a la institución para garantizar una educación de calidad y calidez, coeducativa y contextualizada, hemos identificado que la realidad en la práctica educativa es otra. A pesar de que en los documentos institucionales se promueve el respeto hacia la diversidad sexo género, la elaboración de programas para reducir los niveles de violencia y situaciones de desigualdad, esto se ve afectado por la falta de comunicación entre los/las docentes, personal directivo y DECE. En consecuencia, quienes más tienen conocimiento sobre los hechos que se dan en la institución es el personal del DECE, esto se debe a la influenciada de las representaciones de género: roles y estereotipos, que están presentes en la comunidad educativa.

Nuestro análisis evidencia los aportes de Valdivieso et al. (2016) en la influencia del rol docente en la construcción y reproducción de prácticas y discursos masculinizantes o feminizantes dentro de la escuela. Un ejemplo de esto son las expectativas académicas que se tienen sobre hombres y mujeres en áreas que tradicionalmente han sido consideradas de mayor dominio para cada uno “yo he notado que los hombres son más pilas mientras que las mujeres son más ordenaditas” [Fragmento de entrevista a docente]. En cuanto a los comportamientos de los/las estudiantes que se salen de la heteronormatividad, como hombres con pearing, cabello largo y teñido; mujeres practicando deportes masculinos como fútbol aún son cuestionados y difícilmente aceptados más aún cuando los/las docentes deciden como proceder antes estos hechos con los representantes. Ante esto los/las docentes opinan que “aquí vienen ellos y pues nos toca respetar y si se siente incómoda la persona tendría que buscar otro lugar pues” [Fragmento de entrevista a docente].

En ocasiones, las/o estudiantes que han declarado abiertamente tener una identidad sexual o de género diversa, son considerados como personas “abusivas” por parte de los docentes, quienes consideran que “ellas/os ya abusan de su condición de vulnerabilidad, mas no por su condición, ese es el problema que se aprovechan y no hacen nada” [Fragmento de entrevista a docente]. Con ello podemos inferir que, parte de los/las docentes consideran que una educación con perspectiva de género solo contribuiría a que estas personas sigan abusando de su “condición” y, por lo tanto, se ejerce un rechazo ante una propuesta de educación con perspectiva de género.

Finalmente, cuando los/las estudiantes asumen una orientación sexual e identidad de género que no corresponde al binarismo instalado por los discursos biológicos, son sujetos de discriminación y vulnerabilidad por la falta de preparación y sensibilidad en parte del personal docente. A estas prácticas Orozco (2019) las denomina “pánico pedagógico”. Sin embargo, Pinos y Pinos (2011) se apoyan en los aportes teóricos de Villanova y Fernández (1997) para establecer dos tipos de homofobia como la externalizada que se caracteriza por tener una conducta verbal, física y emocional evidente; la internalizada que, aunque no es notoria, es visible en determinados hechos que surgen desde los pensamientos. Estos tipos de homofobia se presentan con determinadas variaciones, por ejemplo, Pinos y Pinos (2011) establecen que la homofobia externalizada también es liberal, pues esta acepta la expresión de la homosexualidad en el ámbito privado, pero bajo ningún concepto en el ámbito público.

Tras los análisis teóricos de Pinos y Pinos (2011) y los resultados de la investigación asumimos que la homofobia liberal está presente en la Unidad Educativa. Aunque se los/las “acepte” dentro de la Institución estas personas pueden “representar problemas, contagiar y confundir a sus compañeros/as” [Fragmento de entrevista a docente]. Esto se debe a que los/las estudiantes son considerados como un problema por sus

decisiones sobre su orientación sexual e identidad de género diferente, pero sobre todo son tratados de esta manera por exigir su reconocimiento y sus derechos

De acuerdo a los aportes de Valdivieso et al. (2016) podemos establecer que las cuestiones de género han ganado una posición complementaria, es decir que estos temas se abordan de manera interdisciplinar y bajo la decisión del personal docente, además, carece de una propuesta clara para su abordaje. Esto determina que los/las docentes sean quienes, por iniciativa individual, interés o sensibilidad desarrollen estos temas en la institución, pero también influye su criterio personal sobre los temas que eligen abordar. En este sentido, determinar la exclusividad de un área específica como las Ciencias Naturales para abordar estos temas queda relegada, pues estos temas no deben ser minimizados, ni excluidos ya que influyen en el desarrollo de la persona (Orozco, 2019). Por lo tanto, en esta investigación se demuestra que la formación docente y el abordaje de género es una de las tareas pendientes del sistema educativo, más cuando se trata de ofrecer una educación de calidad y calidez, libre de prácticas que produzcan desigualdad.

4.1.2. Alcances y limitaciones desde el currículum para el abordaje de género

El currículum y los libros de texto escolares conforman documentos indispensables para el proceso de enseñanza aprendizaje de los/las estudiantes. En estos documentos educativos se encuentran varios componentes que han sido criticados porque, además de transmitir una variedad de contenidos, busca modelar valores, actitudes y comportamientos de los/las estudiantes como futuros ciudadanos (UNESCO, 2011; Gámez, 2016; UNESCO, 2020). Entre ellos están el uso del lenguaje genérico, es decir que usa el término los para referirse a hombres y mujeres; la influencia del currículum oculto, la exclusividad del área de Ciencias Naturales para abordar temas de género y educación sexual, y las limitantes con las que se aborda en el resto de áreas (Giroux, 1990; UNESCO, 2011; Gámez, 2016; UNESCO, 2020). Generalmente estos temas no se

abordan en la institución, principalmente, porque se cree que “en la parte donde se aborda estos temas es en Ciencias Naturales” [Fragmento de entrevista a directivo], por obligación curricular e incluso “se los trabaja de forma transversal” [Fragmento de entrevista a directivo]. A pesar de la autonomía que ofrece el Currículo a los/las docentes, este integra un sistema de evaluación rígido y brinda pocos recursos para abordar temas más allá de los contenidos indispensables.

En Ecuador, una de las consecuencias que trajo el COVID-2019 es la elaboración del currículum priorizado para continuar con la educación mediante la virtualidad. A pesar de que las cuestiones de género y educación sexual ya estaban limitadas en el currículo general, en el currículo priorizado los temas de género fueron más invisibilizados. Esto se debe a que en el área de Lengua y Literatura se seleccionaron contenidos más importantes como la elaboración de discursos mediante la lengua oral, la redacción de textos periodísticos y la comprensión de texto. De esta manera la virtualidad originó una limitante más para abordar estos temas no solo por la selección de contenidos primordiales, sino también por la falta de acceso a recursos tecnológicos y de internet.

Más allá de la limitante que ocasionó la virtualidad, esta selección de contenidos primordiales es cuestionada por Valdivieso et al. (2016) y Heredero (2019) quienes dan a conocer que la organización curricular que busca la igualdad como un principio invisibiliza temas de género que son de trascendencia social. Esto según Gámez (2016), se desarrolla mediante la influencia que produce el currículo oculto y currículo oculto visual, pues, mediante la enseñanza explícita de los contenidos, incorporan mensajes implícitos que reafirma una cultura dominante en temas de género, raza, religión, etc. Uno de los aspectos identificados fue la falta de análisis y contextualización por parte de la docente en la información que se

encontraba en el texto de Lengua y Literatura en el tema de los medios de comunicación y editoriales, pues su abordaje se basaba en la propuesta del texto educativo.

A partir de nuestro análisis, establecemos que los temas de género y educación sexual en sus diferentes perspectivas presenta varias limitantes en el Currículo Nacional 2016 y su texto educativo. Para Camacho y Jordán (2018) el principal problema que presentó la integración de estos temas en la educación fue la distribución y la falta de análisis de los contenidos que se integraron. Esto se deba a que la educación sexual se abordaba en los primeros años de escolaridad y los últimos años de educación en el colegio; sin embargo, estos se limitaban al reconocimiento del cuerpo humano, su funciones biológicas y enfermedades. El desarrollo de estos temas se basa en un enfoque transversal e interdisciplinar, es decir, estos contenidos no tienen la misma importancia que los contenidos obligatorios, pues su abordaje se realiza mediante el uso de experiencias parciales que no tienen continuidad. De igual forma sucede con la falta de claridad, análisis y contextualización sobre las fuentes de información que se presentan en los contenidos curriculares.

Los posibles aportes y cambios que han sido propuestos para el Currículo Nacional han sido cuestionados por concepciones moralistas. Esto se debe a que temas como género y educación sexual son considerados como prohibidos y desvinculados de la educación. Otra perspectiva que se suma a esta problemática la influencia que presentan los medios de comunicación, pues según la UNESCO (2014) estos priorizan información que refuerza la masculinidad y feminidad. Para Camacho y Jordán (2018) estas concepciones conllevan a que surjan mitos, silencio, tabúes y situaciones de acoso y violencia.

Cada una de las limitantes nos permite pensar que, si los temas culturales como las cuestiones de género y educación sexual fueran contenidos obligatorios del currículo, hubiera más posibilidad de que sean abordados con un mayor alcance mediante un enfoque integral y con enfoque de género. En este sentido

concordamos con Simón (2010) quien establece que un sistema de intervención educativa real debe partir desde la realidad de las personas vulnerables e invisibilizados para generar la construcción de un mundo común y no enfrentado, como se debería hacer mediante la propuesta curricular y de quienes garantizan su concreción.

4.1.3. Virtualidad y presencialidad y su influencia en la construcción de los regímenes de género en la escuela

La pandemia por el COVID – 19 ocasionó que las instituciones educativas ecuatorianas implementen la modalidad virtual desde marzo de 2020 hasta el 2022. En este proceso, la educación fue diferente para toda la comunidad educativa, pues la modalidad virtual supuso un cambio sustancial para muchas personas en el ámbito económico, familiar y educativo (Hurtado, 2020). La pandemia afectó de manera significativa la posibilidad de ofertar una educación equitativa, pues el acceso a la educación en modalidad virtual fue un privilegio para los/las estudiantes que contaban con un dispositivo tecnológico e internet (Aguirre et al, 2020; Bonilla, 2020). Aguirre et al. (2020) menciona que hubo una brecha notable por la existencia de mayor acceso a internet y dispositivos tecnológicos en el área urbana, a diferencia de la rural, con una menor accesibilidad. Esto implica una desigualdad social y económica que limita la educación en modalidad virtual para los/las estudiantes que no poseen internet.

El cambio de clases presenciales a virtuales también significó una considerable debilitación del vínculo entre la comunidad educativa y la familia, es decir que, si en la modalidad presencial la relación entre familia y escuela ya era precario, en la modalidad virtual fue mucho más (Hurtado, 2020). Durante la observación participante, percibimos que el medio más utilizado para la comunicación entre familia y escuela fueron las aplicaciones WhatsApp y Zoom, por las cuales se enviaron los links de las clases virtuales,

comunicados sobre reuniones con representantes legales, programas, asistencia a clases y calificaciones. Es importante mencionar que, la mayoría de estudiantes tuvieron acceso a este tipo de recursos y herramientas; dado que la una gran parte de estudiantes pertenece a un nivel socioeconómico medio o vive en una zona urbana. Pero, hubo un porcentaje de estudiantes que no accedía o tenía problemas para acceder a clases virtuales por fallas en la conectividad o en los dispositivos tecnológicos.

Las situaciones que limitaron a la participación de algunos/as estudiantes, como también de la familia, fueron la caída de la conexión de internet y fallas en los dispositivos como celulares, computadoras o tablets, lo cual impidió una comunicación eficaz entre familia y escuela. Hurtado (2020) menciona que además de esta limitante, también hay casos en los que la familia no da un apoyo completo a la educación en modalidad virtual de los/las estudiantes, debido a que también debe responder a otro tipo de obligaciones personales como el trabajo o estudios. Aquello, se evidenció durante el proceso de investigación, pues existía falta de disposición de representantes legales durante horarios laborales debido a sus ocupaciones o trabajos. En consecuencia, hubo un descuido en la educación de los/las estudiantes como en los logros de aprendizaje, responsabilidad, asistencia, etc., que se vio influida por la economía de la familia o salud mental de los/las estudiantes.

Cabe recalcar que durante los dos años de clases en modalidad virtual hubo una serie de cambios tanto físicos como psicológicos en los/las estudiantes a causa de las etapas de la adolescencia. Los/las estudiantes en octavo y noveno de Educación General Básica están en la etapa de adolescencia temprana que corresponde a los doce y trece años. Mientras que los/las estudiantes de décimo de Educación General Básica se encuentran en la etapa de adolescencia media con la edad de catorce o quince años (Pinos y Pinos, 2011). Según Ardila (2008) existen una serie de fases que caracteriza al o la adolescente en la construcción de su

identidad y orientación sexual, sin embargo, el autor las relaciona únicamente con adolescentes gays, lesbianas, bisexuales o trans. Tomamos como referencia estas fases, pero para generalizar a adolescentes con cualquier tipo de identidad sexo género y orientación sexual, pues consideramos que cada persona pasa por este proceso con diversidad. Estas fases son: el surgimiento, identificación, asumir una identidad, aceptación de la identidad, consolidación, autoevaluación y brindar apoyo.

La primera fase es el surgimiento, en la que el/la niño/a comienza a identificarse de forma igual o diferente al resto, como también surgen las primeras fantasías o experiencias sexuales. En la identificación, el/la adolescente acepta su orientación sexual o identidad de género sea o no diferente a lo normalizado, es decir que los y las adolescentes homosexuales se aceptan como tal, a partir de sus fantasías sexuales con parejas del mismo sexo. En las personas heterosexuales pasa lo mismo, pero a partir de fantasías sexuales con personas del otro sexo. La fase de asumir la identidad se da en la adultez temprana o adolescencia tardía entre los 18 años de edad, con la compañía y relación de personas con su misma orientación sexual e identidad sexo género. En muchos casos, las personas homosexuales o trans asumen su identidad, pero no lo comparten con familiares o amigos, a esto comúnmente se dice no sale del clóset. Estas etapas o momentos mencionados se llevan a cabo durante la adolescencia temprana, media o tardía, por tanto, explicaremos como se relacionan con los datos obtenidos.

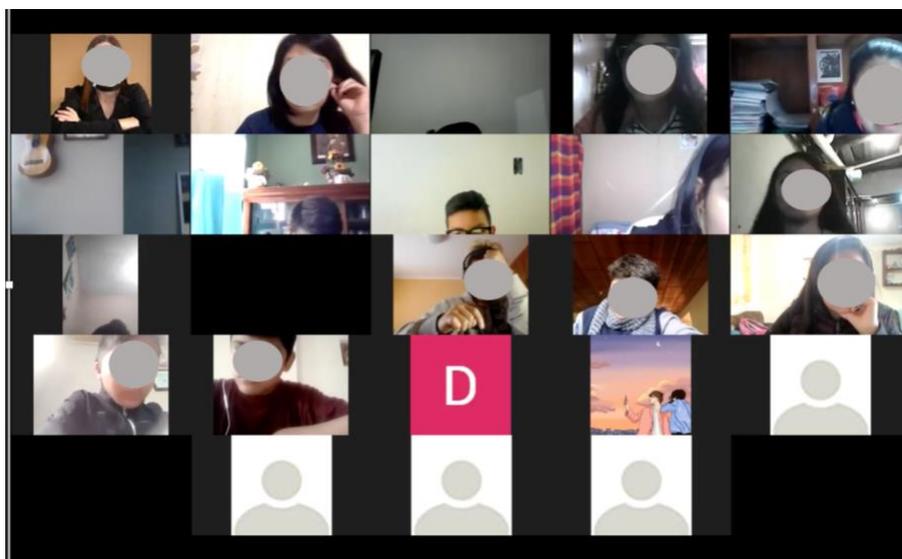
En vista de que los/las estudiantes del subnivel superior de Educación General Básica, están en las etapas de adolescencia temprana y media, tenemos que considerar los cambios que fueron evidentemente desarrollados en esta población escolar durante los dos años que estuvieron en clases virtuales. Por ejemplo, cambios hormonales, crecimiento físico, ensanchamiento de la voz, en el caso de los hombres y crecimiento de pechos, en el caso de las mujeres. En cuanto a los comportamientos de los/las adolescentes con respecto a

su identidad o sexualidad, fueron aceptación de su identidad de sexo género u orientación sexual, así como la búsqueda de aceptación y pertenencia en grupos de amigos/as con iguales intereses.

En la virtualidad, no se pudo observar directamente los cambios, comportamientos, etc., de los/las adolescentes, pues esta modalidad invisibilizó toda forma de expresión de identidad en el contexto escolar. Existió una diferencia con respecto a la modalidad presencial, ya que, en esta se evidencian todo tipo de expresiones identitarias, debido a las constantes interrelaciones entre estudiantes y docentes. Por el contrario, en la virtualidad se dio esa invisibilización, primero, por la comunicación débil entre compañeros/as y docentes, a excepción de comunicados, dudas o preguntas sobre tareas o contenidos curriculares.

Evidenciamos que las relaciones interpersonales en el aula fueron escasas, puesto que, no se hacían trabajos grupales, la participación de los/las estudiantes eran mínimas durante las clases y estaba limitada por el micrófono o la cámara, que en muchas ocasiones, estuvieron apagados. Otro factor importante fue la comunicación limitada entre docentes y estudiantes, a comparación de la que existe en clases presenciales. Esta estuvo reducida a clases virtuales, dudas y actividades académicas, por tanto, hubo desconocimiento y poca influencia, por parte del personal docente o autoridades, sobre situaciones cotidianas de los/las estudiantes. Por ejemplo, los/las estudiantes mencionaron que, los/las docentes o autoridades de la Institución Educativa ejercen influencia sobre los códigos de vestimenta, uso de accesorios estéticos, cortes o color de cabello, práctica y formación de equipos de deportes. Pero, en modalidad virtual no hubo esa influencia, pues observamos que se dieron situaciones como, uso de vestimenta de todo tipo o color, cabello tinturado; conversaciones con otras personas y diferentes actividades que no correspondían a la clase, a veces con el micrófono o cámara apagada.

Ilustración 6. Actividades de clase en el décimo año de básica, durante modalidad virtual



Fuente: Fotografía tomada por las autoras.

Es decir, los/las estudiantes tuvieron la oportunidad de expresar su individualidad o construcciones identitarias, ya que, no existían reglas o normas establecidas por docentes o autoridades, que les impidieran desarrollarse con libertad, según sus intereses o necesidades. Las reglas o normas establecidas en el contexto escolar obedecen a los regímenes de género instaurados en la Unidad Educativa que se regulan en clases presenciales, sin embargo, estos regímenes fueron relegados en la modalidad virtual. Pues, para su ejecución debe existir el control por parte de docentes y autoridades, el mismo que no hubo por las barreras de la comunicación y la disminución de las interacciones e interrelaciones entre escuela y estudiantes en virtualidad.

Cabe recalcar que en la etapa de la adolescencia se llevan a cabo varios cambios que tienen influencia de factores sociales como la escuela, los medios de comunicación e interrelaciones con personas de su edad, para la construcción de su identidad (Connell, 2001). La escuela es uno de los medios por el cual se ejecutan varias normas o reglas que tienen como base los regímenes de género. Y como hemos evidenciado, la

interrelación entre los/las adolescentes y la escuela estuvo distanciada por la modalidad virtual. Entonces, los regímenes de género que se ejecutan en la escuela mediante las reglas o normas impuestas por autoridades o docentes, tampoco se evidenciaron en el contexto escolar virtual.

Los regímenes de género como relaciones de poder, división de trabajo, patrones de emoción y simbolización (Connell, 2001) son reforzados en la escuela por medio de ciertas normas institucionales. Estos regímenes fueron invisibilizados en modalidad virtual, mientras que, en modalidad presencial reforzaron la heteronormatividad en la Institución. Estas diferencias permiten que contemplemos de cerca y de forma reflexiva la influencia de la coeducación en la reproducción de representaciones de género como los estereotipos, roles e imaginarios.

Mediante las observaciones en las clases virtuales, identificamos que el régimen de división de trabajo no se llevó a cabo, pues no hubo tareas de fuerza por sexo. Por ejemplo, los/las estudiantes mencionaron que en clases presenciales las autoridades o docentes les pedían a los estudiantes hombres ayuda para levantar o mover pupitres o cajas con galletas o leche, para su alimentación. Estas tareas de fuerza ya no se evidenciaron en modalidad virtual, pues las tareas eran de únicamente académicas.

El régimen de patrones de emoción que calificamos como la feminidad, masculinidad y heteronormatividad, no se demostraron en modalidad virtual, pues como mencionamos, el nivel de participación e interacción entre estudiantes y docentes fue limitada. Es decir, los/las estudiantes hablaban en clases únicamente para responder preguntas de la docente o para expresar alguna duda sobre la clase. Por tanto, no logramos percibir comportamientos o características que se califiquen como femeninas o masculinas según estereotipos. En el caso de las mujeres no se evidenciaron estereotipos como ser delicada, sutil, sumisa, tranquila, sentimental, preocupada por su apariencia física, etc. En el caso de los hombres, no se evidenciaron



estereotipos como ser rudo, con una gran afición por los deportes, musculoso, con una voz gruesa, alto, fuerte, físicamente; con una nula expresión de emociones o sentimientos, dominantes, trabajadores, etc. Tampoco observamos la reproducción de roles e imaginarios de género durante la virtualidad.

Por ende, podemos inferir que esos estereotipos, roles e imaginarios, que también se representan por medio de la heteronormatividad e idearios masculinos y femeninos, fueron escasos o nulos en la modalidad virtual. Pensamos que la razón para que esto ocurriera, fue porque no existió gran influencia de las normas institucionales basadas en regímenes de género en la situaciones cotidianas de los/las estudiantes como tampoco en las horas clase. Sin embargo, aunque estas representaciones de género no se apreciaron de forma visual, debemos considerar que aún están normalizados de forma mental, esto podemos constatarlo mediante las actividades que realizamos a estudiantes del décimo año de básica. En una de las actividades, los estudiantes mencionaron algunas características y comportamientos de hombres según su criterio tales como, cabello corto, no cocinar, tomar, comer mucho, una gran afición por los carros, menos paciencia y rapidez para alterarse. Con esto podemos evidenciar que, si bien en la modalidad virtual no se evidenciaron algunos de estos comportamientos o características, aún se considera que están presentes en la forma de pensar de los/las estudiantes.

El régimen de simbolización fue notorio a inicios de la modalidad virtual, ya que, estuvieron obligados a usar uniforme. Sin embargo, pudimos visualizar que esta medida se deterioró a causa de la capacidad de agencia de los/las estudiantes. Es decir, los/las estudiantes no usaron uniformes según su sexo, como tampoco se identificaron con estilos de cabello, accesorios que se consideran masculino o femenino de acuerdo a las representaciones de género.

El régimen de relaciones de poder durante la modalidad virtual fue nulo en cuanto al uso de espacios estudiantiles, ya que, los/las estudiantes no compartieron actitudes o comportamientos que demostraran poder o dominio en espacios de juego o deporte, debido al confinamiento. Mientras que, al retornar a clases presenciales, pudimos observar el dominio de los hombres en el uso de canchas de juego o deporte, practicando fútbol, deporte que es considerado masculino por el estereotipo de ser agresivo. Bhana y Mayeza (2018) y Connell (2001) mencionan que las destrezas deportivas han sido consideradas parte de la masculinidad hegemónica e ideal, es decir que, los estudiantes persiguen un estatus masculino mediante la dominación del deporte. Por tanto, la idea de que ciertos deportes son agresivos surgen por ser practicados con frecuencia por los hombres quienes también tienen el estereotipo de ser groseros o rudos. Los/las estudiantes dijeron que este estereotipo es fundamentado por docentes y personal directivo y ejemplificaron diciendo que:

Cuando eran las jornadas deportivas, dijeron los hombres al fútbol y las mujeres al basket, y pues en ese tiempo como que no me parecía porque puede que alguna chica le haya gustado el fútbol y se haya querido unir, pero pues en ese tiempo dijeron no, mujeres solo al basket y hombres solo al fútbol.

[Fragmento de comentario de estudiante]

Este comentario fue apoyado por algunos/as estudiantes, que también mencionaron su descontento con ciertas normas o reglas educativas que dividen a mujeres y hombres en los deportes. Es importante mencionar que, según sus opiniones no hay deportes que sean de hombres o mujeres, sino que todos/as pueden practicar el deporte que sea de su interés. Con respecto a esto, un directivo de la unidad educativa menciona que “algunos chicos y chicas han pedido que no se haga este tipo de grupos, que se mezclen en lugar de separarlos o es la perspectiva de los chicos y chicas en cuanto a la separación en equipos” [Fragmento de entrevista a directivo]. También menciona que, “a veces juegan los hombres más al fútbol que las mujeres

porque a veces, el estudiante es un poquito más fuerte, más brusco y por esta situación ha habido más dificultades y por esto es de separar” [Fragmento de entrevista a directivo]. A estas opiniones se suma la de una docente que mencionó que:

Juegan solo entre mujeres y juegan solo entre varones, pero hacer uno solo no, eso no hemos hecho, les diferenciamos ahí sí, pero hacer un solo equipo, eso no, porque obviamente el hombre es más fuerte, más tosco, más grosero que la mujer entonces no podemos ponerle al mismo nivel. [Fragmento de entrevista a docente]

Al analizar estas opiniones del mismo directivo, de la docente y de estudiantes, deducimos que los/las estudiantes han manifestado que no quieren que se separen los equipos según el sexo. Sin embargo, el personal directivo y docentes, han omitido sus peticiones y han tomado la decisión de separar a hombres y mujeres, mediante el argumento de que los hombres son más agresivos, fuertes y groseros al practicar deporte. Esto nos demuestra que aún existen ciertos estereotipos en la Unidad Educativa con relación a los deportes y a la forma de jugar de los hombres. Con respecto a esta situación, los/las estudiantes mencionan que es divertido jugar hombres y mujeres en un mismo equipo o espacio, acatando que no es cierto que los hombres son agresivos con las mujeres al momento de jugar un deporte.

También, es importante mencionar que la representación de las relaciones de poder mediante el adultismo, predominó tanto en modalidad virtual y presencial, sobre todo entre docentes y estudiantes, en la que los/las docentes ejercen autoridad sobre los últimos, mediante la actitud adultista y dominante. Para sustento de esta idea, es importante mencionar dos perspectivas diferentes. La primera es la opinión de una de las docentes entrevistadas que dice “Verá, lo único que nosotros exigimos es que el estudiante cumpla con las normas, cumpla con sus obligaciones, atienda a clases, asista y se acabó” [Fragmento de entrevista a



docente]. En esta podemos inferir que, durante la modalidad virtual, algunos/as docentes contemplaron únicamente las obligaciones de los/las estudiantes como lo es cumplir con sus tareas académicas, normas y asistencia regular a clases. Esto se pudo dar por la comunicación limitada durante clases virtuales, pues como evidenciamos, existieron pocas interacciones entre estudiantes - docentes, a excepción de intervenciones, dudas, preguntas o participación sobre temas de clases.

Pero también, existe la posibilidad de que, la decisión de los/las docentes de limitarse en la interacción con los/las estudiantes, tanto en modalidad virtual como presencial, se vea influida por dos factores. El primero puede ser el poco interés que pueden tener sobre el crecimiento personal de sus estudiantes y el segundo que es el modelo de educación que promueven los/las docentes. De acuerdo a las características descritas anteriormente, puede ser el tradicional pues está basado en una relación vertical, es decir el/la docente sobre sus estudiantes. Por tanto, se origina una relación de poder o autoridad, fundamentada en que los/las docentes tienen la verdad absoluta y saben lo que conviene o no enseñar a sus estudiantes. Sin embargo, la segunda perspectiva contiene un contraargumento:

Hay profesores, que digamos, son muy mayores y tienen esa creencia mental de que son una autoridad y de las cosas son así y son rectas y así. Yo veo que, en la poca experiencia que he tenido en la educación, está muy definida lo que es una educación muy tradicionalista, muy antigua, muy suprimida. Los profesores, veo que no tienen mucha afinidad con los estudiantes. [Fragmento de entrevista a docente]

Ante la segunda perspectiva, inferimos que el régimen de relaciones de poder en la Unidad Educativa, puede sustentarse en la educación tradicional que promueven algunos/as docentes. Es importante mencionar que hacemos referencia a una cierta parte del personal docentes, puesto que, conocemos una versión delimitada en

el subnivel superior tanto de profesores como de estudiantes. Mientras que, los/las estudiantes, mencionan que se limitan a obedecer o acatar las normas impuestas por las autoridades o docentes y deciden no hacer preguntas sobre algunos temas. Un estudiante mencionó que “no les dicen a los profesores para evitarse problemas porque algunos tienen mente cerrada y son tradicionales” [Fragmento de una opinión de estudiante], esta opinión recibió algunas afirmaciones por parte de otros/as estudiantes. Con esto deducimos, que los/as estudiantes tienen miedo de expresarse por los problemas que podrían tener al ir en contra de los/las docentes. Una de las docentes entrevistadas, afirmó que:

Yo no veo realmente que les den apertura a que puedan expresarse, a que puedan, sentimentalmente a que tengan esa habilidad. Los chicos por ejemplo tienen miedo de decir las cosas, veo eso que tienen mucho miedo. Y algunos hasta por el comportamiento no dicen nada, son tan calladitos, se les nota que son tan miedosos. [Fragmento de entrevista a docente]

Con todo lo expuesto, inferimos que algunos/as estudiantes sienten que los/las docentes tienen autoridad sobre ellos/as. Por tanto, se limitan a callar sus emociones, dudas, necesidades e intereses, pues tienen miedo a no ser escuchados o minimizados.

Esta posición adultista en el régimen de relaciones de poder estuvo muy presente en el transcurso de la modalidad virtual y también al volver a la presencial. Mediante las entrevistas realizadas a docentes, identificamos que algunas/os consideran que, los/las estudiantes al ser menores de edad, no tienen una conciencia de lo que quieren o de las decisiones que toman con respecto a la construcción de su identidad. En la sociedad actual, la agencia de niños/as y jóvenes están situadas en la inferioridad con respecto a la agencia de las personas adultas.

Esta ideología que subordina a etapas como la niñez y adolescencia se da porque el mundo adulto considera que las experiencias de niños, niñas y adolescentes son más limitadas con respecto a las de una persona adulta (Pavez y Sepúlveda, 2019). Un ejemplo de esto, es la siguiente opinión de una de las docentes entrevistadas que mencionó lo siguiente “primero debe ser una persona mayor, que ya sabe tantas cosas, usted ya sabe bien lo que es, pero estos chicos no” [Fragmento de entrevista a docente]. Esta opinión surge en reacción a la diversidad sexo - género y afectiva - sexual existente en la Unidad Educativa, pues las/los docentes piensan que los/las adolescentes no tienen la madurez para saber lo que son o cómo se identifican.

Cabe destacar, que los/las estudiantes mencionaron su decisión de no hablar o pedir información en clases sobre temas relacionados con género o sexualidad porque mencionan que los/las docentes tienen brechas mentales. Este poder de decisión es el claro ejemplo de la agencia de los/las adolescentes al elegir no hablar con sus profesoras/es sobre estas temáticas, esto también influye en las fuentes de información a las que recurren los/las estudiantes para conocer sobre las temáticas de género. Ellos/ellas expresaron que acuden a fuentes de información como páginas de Internet, las cuales no especificaron. También, recurren a personas de confianza como amigos/as y compañeros/as para conocer y hablar sobre identidad sexo género, orientaciones sexuales, uso de preservativos o anticonceptivos, embarazos adolescentes y relaciones sexuales, hechos que en su mayoría sucedieron en la virtualidad.

Deducimos que, la búsqueda de información en fuentes externas puede deberse a que la educación que reciben no aborda temáticas sobre género, orientaciones sexuales o construcciones identitarias. Un ejemplo es el siguiente comentario “oiga profe qué piensa usted ¿usted cree que está bien que un hombre se enamore de otro hombre? y yo: ¡ay porqué a mí!, pregúntale a la de lenguaje” [Fragmento de entrevista a docente]. Esta es una respuesta de una docente a su estudiante que le pregunta su opinión acerca de los gays. La respuesta

puede deberse a dos cosas, primero a que la docente puede desconocer sobre el tema o segundo porque la docente puede tener incomodidad acerca de ese tema.

El retorno a clases presenciales nos permitió profundizar en nuestra observación y análisis sobre las formas en cómo los/as estudiantes construyen sus identidades de género y las relaciones que establecen tanto con docentes como con sus pares. También nos permitió observar el régimen de simbolización de la Institución Educativa. A diferencia de la modalidad virtual, en la que los/las estudiantes no hicieron uso de su uniforme, en la modalidad presencial la simbolización por códigos de vestimenta se activó nuevamente.

Esto se observó en el uso de uniformes de la Unidad Educativa, las mujeres utilizan falda mientras que los hombres usan pantalón. Aunque esta medida se flexibilizó debido a que algunos/as estudiantes no tienen el uniforme completo y tienen la posibilidad de usar un pantalón jean, algunas estudiantes expresaron que el uso de este no es bien aceptado por algunos/as docentes y personal directivo. Otro aspecto a recalcar es la influencia de representantes legales y docentes, pues en ellos/as radica la decisión de que los/las estudiantes usen pantalón, falda, piercings, maquillaje, aretes o estilo de su cabello de acuerdo a su sexo. Aún así, los/las estudiantes mencionan que reprobaban este tipo de normas impuestas por razón de sexo o género.

Otro factor de la simbolización que observamos es la división de mujeres y hombres en los espacios de aprendizaje como las aulas de clase. Esta división estuvo presente en dos aulas de clase correspondientes a octavo y noveno año de EGB; cuando preguntamos a los/las estudiantes el motivo de la división, ellos/ellas respondieron que había sido elección de los docentes. Por ejemplo, en un grado los/las estudiantes nos comentaron que su tutor/a decidió poner a un grupo de mujeres en medio de dos columnas de hombres para que no conversaran entre ellos, mientras que, en el otro grado, los/las estudiantes desconocían la razón de la división. Esto demuestra que aún existen expectativas estereotipadas en el contexto escolar con respecto al

comportamiento de hombres y mujeres. Tales como, considerar a las mujeres como tranquilas, dóciles, dedicadas mientras que, a los hombres los consideran rebeldes o rudos (Sáinz y Meneses, 2018). Es decir, les atribuyen comportamientos opuestos para sustentar prácticas que también les dividen según los roles asignados.

En cuanto al régimen de patrones de emoción se evidencia la existencia de la heteronormatividad en el contexto escolar, lo que causa una invisibilización de la diversidad sexo – género y sexo – afectiva en prácticas educativas. En el código de Convivencia de la Unidad Educativa, dentro del ámbito “Respeto a la diversidad” se encuentran los siguientes acuerdos con respecto a la diversidad sexo género:

Fomentar el reconocimiento y respeto a la diversidad cultural, política, ideológica, étnica, religiosa, sexo-genérico, de género; a estudiantes con NEE o en situación de vulnerabilidad, sin discriminación de ninguna naturaleza en la institución educativa precautelando la inclusión de los actores de la comunidad educativa (p. 12).

Garantizar el acceso universal, permanencia, movilidad y egreso de todos los y las estudiantes con NEE asociadas o no a la discapacidad, situación de vulnerabilidad, estudiantes con diversidad cultural, étnica, política, ideológica, religiosa, diversidad sexo-genérica (p. 13).

Estos acuerdos están enmarcados en el marco de los derechos, sin embargo, hemos observado algunas limitantes para que los cumplan mediante las prácticas educativas. Según algunos/as estudiantes, existe rechazo e invisibilización de la diversidad sexo – género y sexo afectiva en la comunidad educativa. Una docente mencionó que ante la existencia de la diversidad sexo género y sexo afectiva en la población estudiantil, hay perspectivas negativas por parte de algunos/as docentes. Enfatiza en lo siguiente “Mis compañeras dicen que se cree varón, que se cree un hombre, pero lo ven malo. Incluso ya está con psiquiatra,

psicólogo, es como que le ven que tiene un problema, cuando no es así” [Fragmento de entrevista a docente]. Ella nos explica con este comentario que algunos/as docentes no reconocen la identidad de un estudiante, pues en su cédula está con otro género, diferente del que se identifica.

La idea anterior, la contrarrestamos con otro comentario de otra docente en el que dice “O sea, debemos tener un punto de equilibrio, en este caso de los apellidos y de los nombres es la cédula y punto se acabó. Por ejemplo, en este caso de la chica, muéstrame la cédula, para que esté la cédula que te llamas no sé cuánto” [Fragmento de entrevista a docente]. Esta opinión explica que hay resistencia ante la aceptación al cambio de nombre de una persona que no se identifica con cierto género.

Pero, debemos pensar en las posibles causas por las que se da este tipo de perspectivas, una de ellas puede ser la inexistencia de la formación docente sobre temas de género y diversidad de construcciones identitarias, que fue una problemática que, recalcaron las docentes entrevistadas, así como los/las estudiantes. Esta puede ser consecuencia de la poca importancia que tienen estos temas desde el currículo y sistema educativo nacional, pues las capacitaciones y relevancia sobre estos temas son limitadas desde el Ministerio de Educación (UNESCO y VVOB, 2011). Cabe destacar que esta serie de situaciones descritas a lo largo de este apartado se manifiestan por la ejecución de los regímenes de género mencionados, que a la vez refuerzan representaciones de género tales como roles, estereotipos e imaginarios de género en la UE.

4.1.4. La equidad y perspectiva de género en la educación

Para proponer una educación con perspectiva de género, consideramos necesario analizar primero los alcances y limitaciones de la coeducación en la UE, así como la inclusión de la equidad de género en los documentos institucionales de la Unidad Educativa. Primero partimos de la coeducación, ya que, es la propuesta vigente en el sistema educativo ecuatoriano y a la vez se encuentra instaurada en la Unidad Educativa. Además, nos

permitirá establecer las limitantes de la misma, que nos servirán de punto de partida para recomendar una educación con perspectiva de género que trate de contrarrestar los efectos de la coeducación.

A lo largo de las descripciones que hemos hecho, evidenciamos las limitaciones de la coeducación, como también, la ausencia de la equidad de género, puesto que, en la Unidad Educativa se promueve la igualdad de género. Araya (2001) menciona que existe una diferencia sustancial entre la igualdad y equidad de género. A la primera la define como el mismo trato y oportunidades tanto para hombres como mujeres. Mientras que, a la equidad la explica como “la valoración social de las diferencias como una forma de asegurar y perfeccionar la justicia, por medio de dar a cada quien lo que requiere para el logro de su emancipación” (p. 172). Definimos a la igualdad como la otorgación de las mismas oportunidades, derechos y deberes tanto a hombre como mujer, mientras que nuestra definición de equidad es la igualdad de derechos y deberes de mujeres y hombres reconociéndoles como seres con necesidades individuales y diferentes.

El alcance de estas definiciones para la comprensión del género recae en la necesidad de comprender que, como personas tenemos igualdad de oportunidades, derechos y deberes. Sin embargo, también es importante entender que tanto hombres como mujeres tienen necesidades diferentes, que surgen de la discriminación de género según el contexto socio histórico. Por tanto, la escuela debe ser un espacio y ambiente en el que, tanto hombres como mujeres se desarrollen colectivamente según sus intereses y necesidades, considerando su libertad individual. Hemos evidenciado que la escuela también promueve desigualdades, ya que la igualdad que promueven se limita a ofrecer las mismas condiciones de educación para hombres y mujeres, pero no responde a las diversas necesidades de los/las estudiantes.

Algo relevante de nuestro análisis, es que los conceptos de igualdad y equidad de género son confundidos, tanto por el personal directivo, docentes y estudiantes. Esta situación delimita la práctica

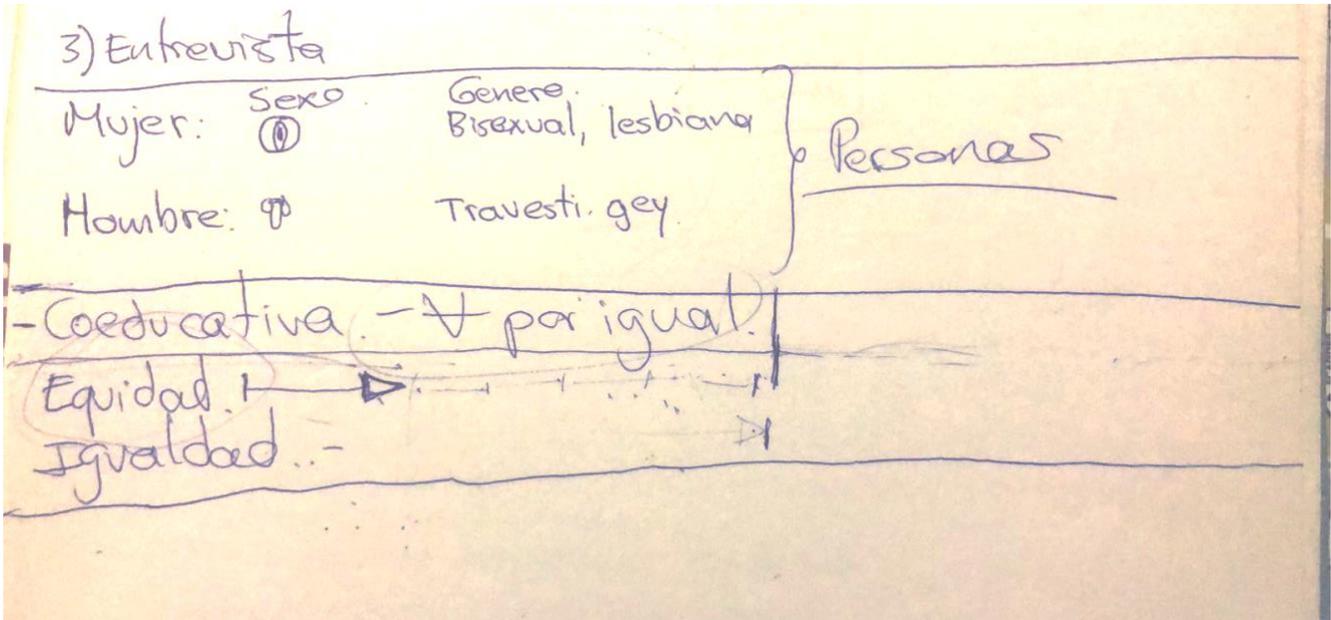


educativa, puesto que al no comprender la esencia de estos dos conceptos, tampoco se los pone en práctica (Araya, 2001). Hemos evidenciado que en el contexto escolar hay diferentes roles, estereotipos e imaginarios para hombres y mujeres, lo cual también va en contra del fomento de la igualdad, pues estas representaciones de género influyen en las oportunidades que se ofrecen para los/as estudiantes. Si bien, hay normas o reglas educativas que ponen en desigualdad a hombres y mujeres, también significa que, la equidad tampoco se ha alcanzado (Araya, 2001).

También hemos analizado la incidencia de la perspectiva y categoría género en la documentación institucional como el Proyecto Curricular Institucional, Código de Convivencia y Proyecto Educativo Institucional. Encontramos que la categoría género es precaria tanto en los contenidos curriculares como en el proyecto educativo de la institución. La diversidad sexo – género y sexo – afectiva es reconocida por la comunidad educativa pero hay diversas opiniones con respecto a estas. Los/las estudiantes las identifican, las reconocen, las respetan e incluso algunos/as están dentro de estas diversidades, pero hay algunos/as estudiantes que no conocen acerca de estas, como tampoco tienen el interés por hacerlo. En cambio, mediante las observaciones y actividades participativas realizadas a los/las docentes y directivo, nos percatamos que confunden o desconocen conceptos como diversidad sexo – género, orientación sexual, sexo y género.



Ilustración 7. Dibujo de docente sobre las características de hombres y mujeres según su sexo y género



Fuente: Fotografía tomada por las autoras

Connell (2001) menciona que la coeducación facilita la invisibilización y rechazo hacia la diversidad de construcciones identitarias y orientaciones sexuales, mediante la idealización de la masculinidad y feminidad. De ahí que surge la necesidad de problematizar estas situaciones, para establecer recomendaciones que contrarresten los efectos de la coeducación. Para ello, utilizamos los argumentos de Pinos y Pinos (2011), quienes mencionan que, las personas que salen de la esfera heterosexual y binaria (hombre, mujer) tienen a ser señaladas por prejuicios sociales, lo cual provoca una autodiscriminación en estas personas. Este efecto autodiscriminante afecta directamente en el autoestima de las personas, a ello se suma la discriminación o rechazo de su círculo familiar, docentes y amigos/as.

Cabe recalcar que, hemos evidenciado prácticas y discursos que promueven la discriminación hacia la diversidad sexo – género y sexo afectiva en el contexto escolar. Han surgido comentarios como “entre

hombres (gays) ya yo sí me tenía abierta, pero entre mujeres (lesbianas) a mí sí, sí me choca” [Fragmento de entrevista a docente]. Sin embargo, esto puede suceder por la desinformación o falta de formación educativa sobre temas de género, orientaciones sexuales, diversidad de construcciones identitarias y sexualidad.

La coeducación es una propuesta que ha sido aceptada porque se basa en la igualdad de oportunidades para hombres y mujeres en un mismo espacio y con los mismos contenidos. Pero, hemos abordado que el hecho de promover la igualdad puede generar un efecto contrario, ya que invisibiliza la diversidad en la construcción de identidades sexo género y sexo afectivas. En este sentido, Cremona (2011) indica que, la perspectiva de género posibilita observar, identificar, exponer y cuestionar las maneras de pensar y formar las identidades sexuales desde un enfoque heteronormativo obligatorio que a su vez involucra exclusión. Esta perspectiva nos permitió identificar, analizar y reflexionar, como investigadoras, sobre prácticas discriminantes y sexistas que reproducen representaciones de género como estereotipos, roles e imaginarios dentro de la comunidad educativa.

Por ejemplo, los siguientes comentarios realizados por una docente, nos permiten apreciar la asociación de la masculinidad con comportamientos estereotipados a causa de la heteronormatividad: “como vestido bien de hombre, chompa de cuero, pero vestido bien de macho, pero no era, porque él les quería a los hombres” [Fragmento de entrevista a docente]; “ pero los gays, ellos quieren usar falda” [Fragmento de entrevista a docente]. Además, en estos comentarios ciertas características estereotipadas en hombres, que a la vez se asocian con el ideal de masculinidad . Por ejemplo, hay una relación entre el imaginario y estereotipo masculino con la vestimenta, pero también la asociación de la masculinidad con la heterosexualidad. También, podemos reconocer la confusión entre orientaciones sexuales e identidad de género, como el

argumento de que los gays quieren usar faldas, como la vestimenta que se le asocia a la imagen estereotipada de una mujer, atribuyéndole así, el deseo de ser mujer a un hombre gay.

Ilustración 8. Dibujo de estudiante sobre las características de la mujer ideal

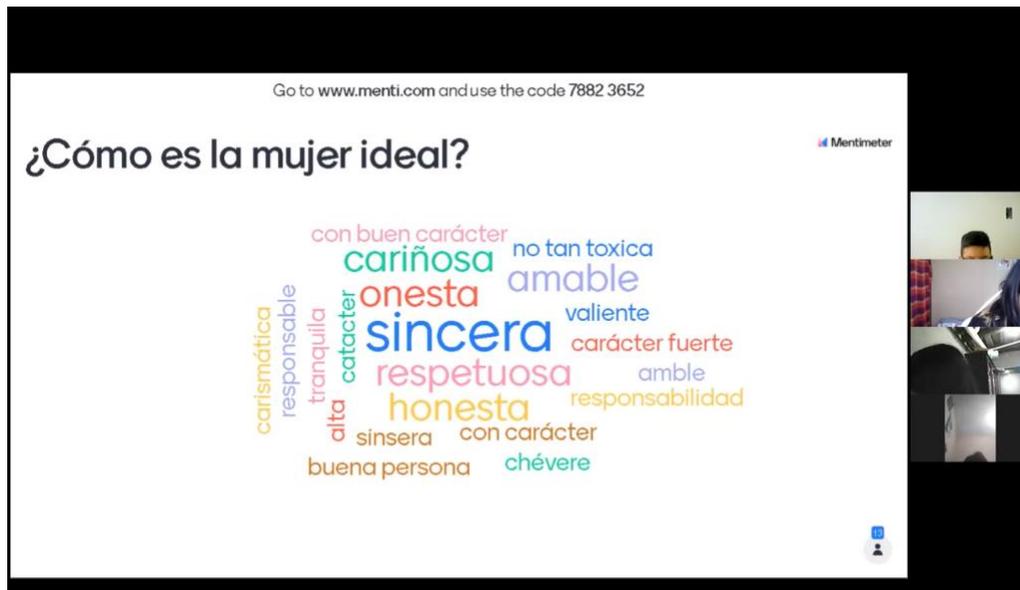


Fuente: Fotografía tomada por las autoras

A través de las actividades participativas que realizamos con los/as estudiantes, como dibujos, preguntas de reflexión y debates. Estas se basaron en la perspectiva de género y permitieron obtener reflexiones, interpretaciones y experiencias que denunciaron y rechazaron actitudes y prácticas educativas que fomentan la desigualdad de género, discriminan o excluyen las diversidad sexo – género y sexo – afectiva. Por ejemplo, algunas estudiantes, mencionaron que en ocasiones, el uso de la falda como parte del uniforme, era un problema para realizar actividades físicas o desarrollarse con libertad. También, mencionaron que algunas/os docentes no les permitían practicar algún deporte o juntarse con compañeros varones, pues no lo veían de buena forma, lo cual influye en las relaciones que se generan entre hombres y mujeres.

Una reflexión interesante fue que, se reconocieron como agentes que también reproducen estereotipos, roles o imaginarios de género basados en un ideal de masculinidad o feminidad. Esta reflexión se dio porque los/las estudiantes expresaron un ideal de hombre o de mujer, atribuyéndole características como que tiene que ser alto, caballeroso, expresivo u organizada, no tóxica, tranquila, cariñosa, etc. Ante estos idearios, se originó un debate por hombres y mujeres, mediante el cual reflexionaron y argumentaron que no les gustaban ciertos estereotipos referidos a su género. También, expusieron la importancia de abordar estos temas, pues mencionaron que “todavía existe machismo en la escuela, en la familia y en la sociedad” [Fragmento de opinión de estudiante].

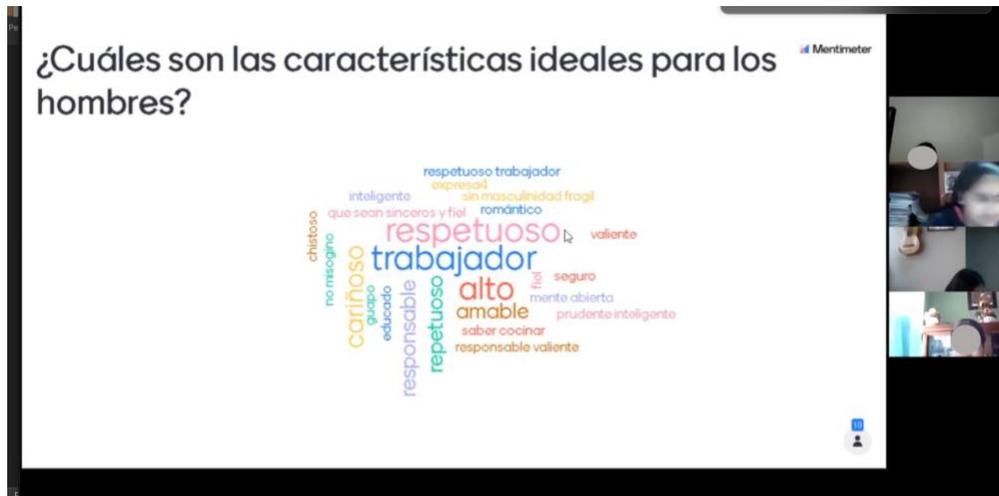
Ilustración 9. Características de la mujer ideal según los/las estudiantes.



Fuente: Fotografía tomada por las autoras



Ilustración 10. Características del hombre ideal según los/las estudiantes



Fuente: Fotografía tomada por las autoras

A partir de estas reflexiones, consideramos que los estudiantes generaron un espacio para discutir sobre la perspectiva de género, puesto que reconocieron que las representaciones de género reproducidas en la sociedad y contexto escolar provocan discriminación y violencia. A pesar de que las reflexiones de los/las estudiantes fueron críticas e interesantes, también hubo discursos que generaron controversia por ejemplo, “las mujeres son más débiles” [Fragmento de una opinión de estudiante] “el hombre ideal tiene que ser guapo” [Fragmento de una opinión de estudiante]. También demostraron que, aunque se mostraron en contra de ciertos estereotipos e imaginarios de género, los dibujos que realizaron representando a un hombre y mujer obedecieron a esos estereotipos e imaginarios.



Ilustración 11. Dibujo realizado por estudiante sobre las características ideales de hombres y mujeres

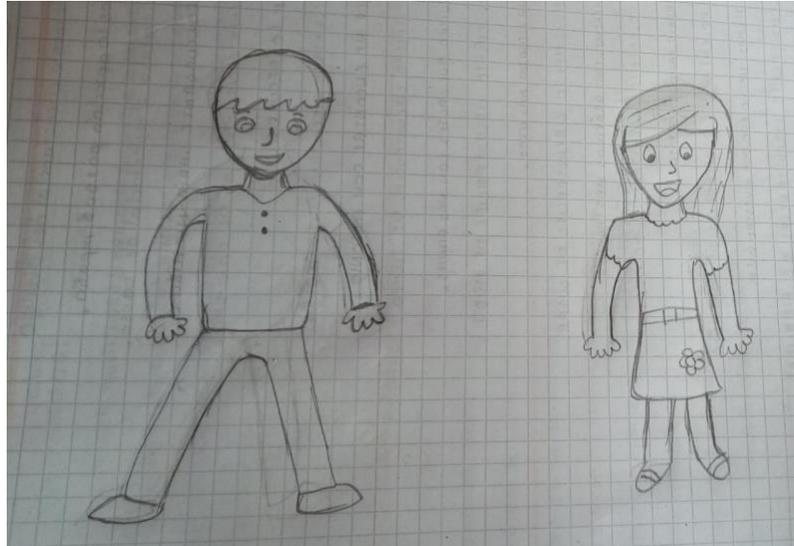


Fuente: Fotografía tomada por las autoras

Claramente, estas percepciones de los/as estudiantes también tienen influencia sobre las prácticas cotidianas. Como por ejemplo, observamos que si existe un gran interés de algunas estudiantes por el maquillaje, también se normaliza la representación de una mujer con falda, cuando en la cotidianidad, no es algo frecuente a excepción del uso del uniforme en el caso de las mujeres. Otro aspecto importante es que, aunque las/los estudiantes manifestaron su descontento con la regulación del fútbol como algo masculino, no observamos a mujeres jugando este deporte en las horas del receso. Cabe recalcar, que el cambio no está únicamente en la educación y conocimiento de los/as estudiantes, sino también en toda la propuesta educativa que oferta la Unidad Educativa República del Ecuador.



Ilustración 12. Dibujo realizado por estudiante sobre las características ideales de hombres y mujeres

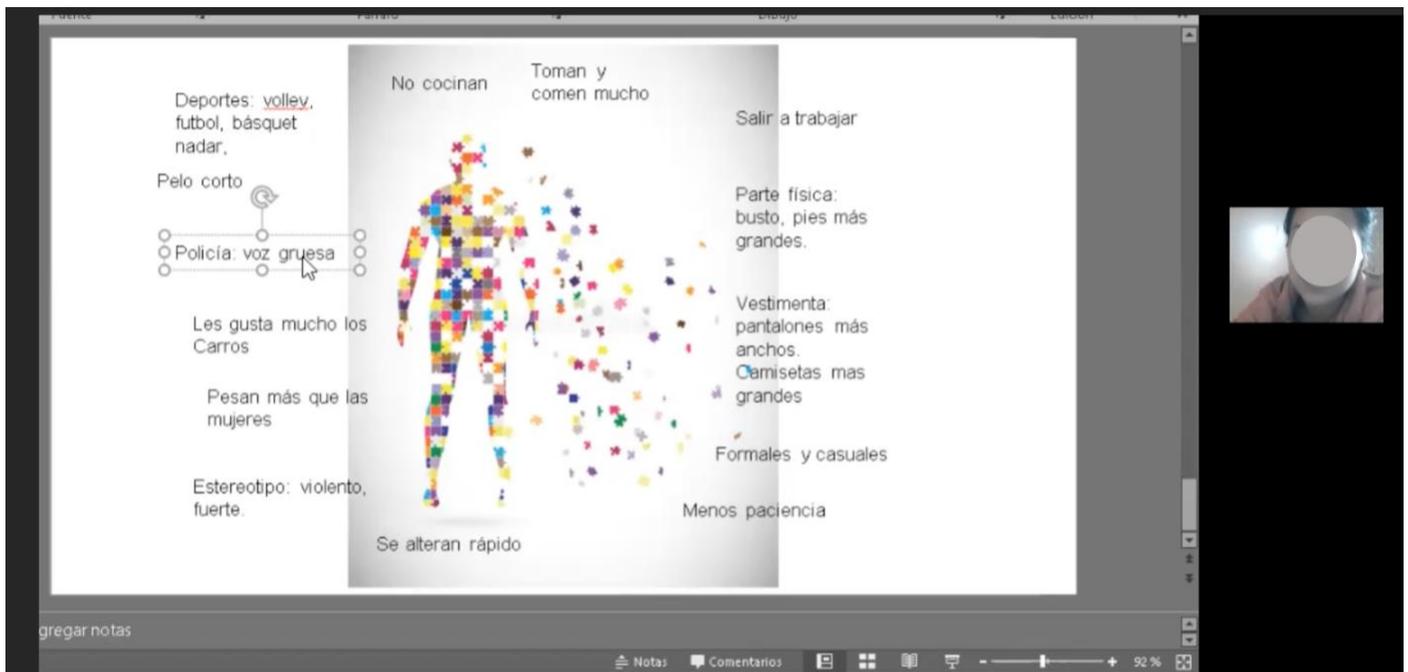


Fuente: Fotografía tomada por las autoras

Finalmente, identificamos diversas posturas sobre la educación con perspectiva de género. Si bien existe desinformación, desconocimiento y desinterés por abordar las temáticas de género en la comunidad educativa, también se llegó a una reflexión profunda sobre la necesidad de abordar estos temas. Las docentes y del directivo entrevistadas/os, reflexionaron sobre la necesidad de capacitación y formación sobre estos temas, pues dijeron que es importante conocer sobre las necesidades de los/las estudiantes. Sin embargo, no existe una propuesta que se encargue de la formación de la comunidad educativa en general sobre temáticas de género, orientaciones sexuales, diversidad sexo género y sexualidad. En cuanto a los/las estudiantes, hubo varias reflexiones que demuestran flexibilidad por aprender y hablar sobre las temáticas. Pero, también nos encontramos con algunos/as estudiantes que preferían realizar otras actividades o desconcertarse de la clase, en lugar de realizar las actividades participativas que propusimos.

Si bien los/as estudiantes demuestran mayor disposición e interés por abordar estas temáticas, a comparación que los/as docentes, debemos considerar que puede deberse a una serie de cambios que se llevan a cabo en su adolescencia. Es decir, los/as estudiantes están en la etapa de construcción y aceptación de su identidad sexo género y orientación sexual, por tanto, se encuentran analizando, reflexionando y asimilando cuestiones de género que pueden o no aceptar. Como por ejemplo la heteronormatividad, los imaginarios, roles y estereotipos de género, así como el idea de masculinidad o feminidad. Pero, los/as estudiantes se sienten limitados pues no existen recursos, espacios o docentes con formación en estos temas que les permita aprender. Esto se debe a varios factores, primero, la irrelevancia que tienen estos temas en los contenidos curriculares, y por la poca importancia que el sistema educativo les da a estas temáticas.

Ilustración 13. Características y comportamientos de los hombres según las estudiantes



Fuente: Fotografía tomada por las autoras

Consideramos que el rechazo constante a la diversidad identitaria, desinformación y temáticas de género y sexualidad que hemos identificado dentro de la institución educativa es un reflejo de la realidad que existe en el sistema educativo ecuatoriano, y que esto, provoca situaciones de discriminación, violencia y vulnerabilidad, así como la existencia y reproducción de representaciones de género en la institución (UNESCO y VVOB, 2011). Aunque algunos/as estudiantes se informan sobre estos temas en fuentes externas, existe el riesgo de información falsa y confusiones sobre las temáticas, puesto que las fuentes a las que recurren frecuentemente son las redes sociales y puede existir información distorsionada e incompleta.

A partir de este análisis, consideramos que la propuesta de una educación con perspectiva de género es necesaria y útil para: salvaguardar los derechos de los/las estudiantes a construir su identidad, impulsar la formación docente en temáticas de género, cambios curriculares con una perspectiva de género y el fomento a la no discriminación por identidad sexo – género u orientación sexual. Estos cambios y transformación pueden impactar de forma positiva a nivel social, pues los/las estudiantes promoverían una sociedad libre de desigualdad de género, representaciones de género, discriminación hacia la diversidad sexo – género, así como el reconocimiento a las diversas construcciones identitarias. Consideramos también que, existe la posibilidad de cambio de una coeducación a una perspectiva de género en las unidades educativas, pues, si existen actores educativos y entre estos, los/las estudiantes, quienes se muestran interesados por una mejora educativa. Para ello, es importante considerar la relevancia de la participación estudiantil, así como de la formación docente y los cambios en los contenidos curriculares que aborden temáticas de género y diversidad de construcciones identitarias.

Capítulo 5

5.1. Recomendaciones

Líneas de acción para el fomento de la perspectiva de género en la escuela

La presente investigación ha tenido el objetivo de promover la incorporación de la perspectiva de género en la educación, a partir del análisis crítico de la propuesta coeducativa actual, junto con las representaciones que docentes y estudiantes tienen sobre el abordaje de género en la escuela. En este sentido, los resultados de esta investigación nos han permitido identificar, analizar y proponer recomendaciones denominadas como líneas de acción que puedan ser utilizadas por las instituciones educativas de EGB dentro del Ecuador para fomentar la perspectiva de género. Esto, con la finalidad de incorporar una perspectiva que permita trabajar en aquellas prácticas que invisibilizan, discriminan y oprimen a las personas. Además, promoverá un enfoque que oriente la formación de seres humanos conscientes, inclusivos, más abiertos y respetuosos hacia la diversidad humana, dicho en palabras de Valdivieso et al. (2016) para que "la diversidad cultural sea vista como oportunidad, no como problema" (p.130).

Las presentes líneas de acción pasaron por un proceso de socialización con los/las estudiantes de décimo de Educación General Básica, las cuales se analizaron, interpretaron y reflexionaron con el objetivo de que los/las estudiantes opinen, comenten o sugieran cambios acerca de lo planteado. Es importante mencionar, que no hubo la oportunidad de socializar las recomendaciones propuestas con el personal docente y directivo de la Institución, por cuestiones de tiempo y de organización. Esta serie de recomendaciones está dirigida a tres ámbitos fundamentales de la educación como: a nivel de formación docente, a nivel de concreción curricular y de participación estudiantil, los cuales explicaremos a continuación.

5.1.1. Líneas de acción a nivel de formación docente

En nuestros resultados hemos evidenciado las consecuencias de las prácticas educativas basadas en la coeducación que establecen claras diferencias entre hombres y mujeres, así como la invisibilización de la diversidad sexo género y sexo afectiva. Todo esto, causa que el personal docente presente dificultades para aceptar y manejar la existencia de la diversidad sexual (Connell, 2001). Por ende, proponemos las siguientes recomendaciones por la necesidad de formación y capacitación del personal docente en temáticas de género como sexualidad, identidad sexo género y orientaciones sexuales. Esto con el objetivo de que las prácticas docentes promuevan una educación inclusiva y respetuosa hacia la diversidad existente en la Unidad Educativa. Cabe destacar que las recomendaciones están planteadas en el marco de los derechos y deberes del personal docente, que además propiciará una educación que responda a las necesidades de los/las estudiantes de la actualidad. Por lo tanto, estas recomendaciones también presentan un sustento los objetivos del Currículo Nacional 2016 (MINEDUC, 2016) y los aportes teóricos de autores/as como (Díaz de Greñu y Martínez, 2017; Pinos y Pinos, 2001; Valdivieso et al., 2016).

Tabla 4

Líneas de acción a nivel docente

Recomendación	Justificación
Analizar, cuestionar y deconstruir la visión tradicional de la educación.	El objetivo es preparar a el/la estudiante, no solo en el ámbito académico, sino también, para el desarrollo personal, social y familiar.
Generar espacios de diálogo docente guiados	Esto posibilita cuestionarse las representaciones de sexo -



por expertos o a partir de investigaciones que permitan analizar los efectos que la educación segregada ha producido en los/las docentes.

género aprendidas y reproducidas a nivel familiar y social. Esto contribuirá a que los/las docentes evalúen y deconstruyan los discursos sobre masculinidad, feminidad y representaciones de género que se reproducen en los ámbitos educativo, familiar y social. Además, este diálogo dará paso a cuestionamientos sobre la educación que han recibido y la educación que ofertan a sus estudiantes, fomentando así, un pensamiento reflexivo sobre las prácticas docentes.

Reconocer que la influencia de los/las docentes en la reproducción de representaciones de género y rechazo hacia la diversidad sexo-género y sexo afectiva.

Esto permite identificar, reflexionar y cuestionar las prácticas educativas y discursos que promueven representaciones de género e invisibilización o rechazo hacia la diversidad sexual. Esto permitirá que las prácticas docentes sean más reflexivas y meticulosas en la cotidianidad.

Analizar e identificar la influencia de los recursos didácticos, como el Currículo Nacional 2016, texto escolar, materiales audiovisuales, empleados en la educación en la reproducción de representaciones de género.

Esto permitirá reflexionar sobre el impacto de los contenidos curriculares y recursos educativos en el desarrollo del ideal masculino y femenino, que invisibiliza o excluye a personas homosexuales, bisexuales, intersexuales, trans y en situación de vulnerabilidad social y cultural.



Fomentar la formación autónoma y colectiva del personal docente en temáticas de género y sexualidad. Esto con el objetivo de que haya mejor y mayor información sobre temas que generalmente han sido complementarios e invisibilizados en el proceso educativo como, por ejemplo, cuestiones de género, educación sexual, diversidad sexo – género y sexo – afectiva.

Fuente: elaborado por las autoras.

5.1.2. Líneas de acción a nivel de concreción curricular

Históricamente la educación se ve apartada de la existencia de diversas identidades sexo género y orientaciones sexuales, así como también ha reproducido representaciones de género que han ocasionado desigualdad y violencia de género. Por tanto, hemos planteado una serie de recomendaciones que pueden ser desarrolladas a nivel institucional y con prioridad en el subnivel superior de Educación Básica. Es importante mencionar que en las siguientes recomendaciones contemplamos los ajustes necesarios a nivel de contenidos y objetivos curriculares, así como en los materiales o recursos empleados en la educación que fomenten el reconocimiento y respeto hacia la diversidad.

Estas recomendaciones se establecen de acuerdo a los objetivos, flexibilidad y autonomía que otorga el Currículo Nacional 2016 (MINEDUC, 2016) y aportes teóricos de investigadores como Ires y Tur (2021);

Tabla 5

Líneas de acción a nivel de concreción curricular

Recomendación	Justificación
---------------	---------------



Considerar la construcción y desarrollo de una nueva área de conocimiento que aborde temas de género, sexualidad, diversidad sexo – género y sexo – afectiva de acuerdo al contexto escolar actual, necesidades educativas, sociales e interés de los/las estudiantes.

Esta área debe basarse en un compartir de saberes democrático y con la participación sustancial de estudiantes y docentes como conocedores y aprendices de aquellos temas, fomentando una relación equitativa y sin relaciones de poder.

Solicitar la colaboración del Departamento de Consejería Estudiantil para una orientación completa de estos temas tanto a estudiantes como a docentes.

Para la enseñanza y desarrollo de temas de género, sexualidad, diversidad sexo – género y sexo afectiva es importante el acompañamiento del DECE para brindar información verídica, completa y acompañamiento emocional. Esto con el fin de responder con objetividad a los intereses y necesidades de la población estudiantil.

Identificar y analizar los contenidos curriculares, material audiovisual y contenidos del texto escolar, que invisibilizan o excluyen temas de género como también la existencia de personas homosexuales, bisexuales, intersexuales, trans, entre otros.

Esta recomendación tiene el objetivo de plantear un análisis reflexivo sobre los contenidos curriculares, las representaciones de género e invisibilización de la diversidad sexual con los/las estudiantes, promoviendo la no discriminación o rechazo hacia la diversidad sexo – género y sexo – afectiva.

Considerar la diversidad de identidades, orientaciones sexuales, nacionalidades, creencias y capacidades

Es importante tener en cuenta la diversidad existente en la Unidad Educativa para atender a

presentes en la Institución Educativa conjuntamente sus necesidades y ofrecer una educación con sus necesidades e intereses para la elección de contextualizada y de calidad. contenidos curriculares, elaboración de documentos institucionales, programas de educación sexual o formación docente.

Fuente: elaborado por las autoras.

5.1.3. Líneas de acción para la participación estudiantil

Las siguientes recomendaciones surgen por la agencia limitada de los/las estudiantes en su proceso educativo, puesto que es necesario reconocer su capacidad de intervención sobre situaciones cotidianas (Pavez y Sepúlveda, 2019), como su influencia en la reproducción de representaciones de género como estereotipos, roles e imaginarios. Como lo mencionan Pavez y Sepúlveda (2019), su agencia también puede transformar aspectos sociales mediante su poder de decisión en pequeñas acciones como la oposición a ciertas reglas sociales. Un ejemplo de lo anterior, es el presente rechazo de los/las estudiantes hacia las representaciones de género, discriminación e invisibilización de las diversas identidades sexo género y sexo afectivas. Esto lo evidenciamos por su interés, pensamiento crítico reflexivo y conocimiento sobre temas de género, diversidad sexo - género y orientaciones sexuales. Por ende, la tarea de la educación es responder a las necesidades e intereses de la población estudiantil en el marco del respeto y participación democrática.

Tabla

6

Líneas de acción a nivel de participación estudiantil

Recomendación	Justificación
---------------	---------------



Reconocer los deberes y derechos que los/las estudiantes adquieren durante su proceso educativo.	El objetivo es que se reconozca al/la estudiante como un ser sujeto de derechos y deberes, así como un ser activo en su aprendizaje, lo cual permitirá para llevar a cabo una participación estudiantil responsable y activa.
Fomentar la libertad de expresión, elección o decisión autónoma de los/las estudiantes de acuerdo a su diversidad sexo – género y sexo – afectiva, mediante el acompañamiento profesional sobre temas de género, sexualidad y adolescencia	Puesto que el/la estudiante debe apropiarse de su proceso de aprendizaje, la comunidad educativa debe promover un pensamiento crítico y reflexivo que ayude a la población estudiantil a expresarse con libertad y criticidad. De esta forma, los/las estudiantes ejercerán con autonomía sus deberes y derechos con apoyo de una educación de calidad.
Crear espacios en los que los/las estudiantes expresen con respeto sus intereses, inquietudes, dudas, reclamos o recomendaciones sobre la educación que reciben o desean recibir.	Estos espacios tendrán como fin de fomentar una cultura de paz, inclusión y respeto a la diversidad en la Institución, basadas en las necesidades, como en el contexto de las/los estudiantes.
Analizar críticamente la función que adquiere la	Estas recomendaciones están propuestas con



representación estudiantil dentro de la institución para: el objetivo de garantizar una participación libre, democrática y reflexiva de los/las estudiantes sobre temas que son invisibilizados, pero son de gran importancia en la educación de los/las estudiantes.

Crear canales de comunicación que posibiliten el diálogo e intercambio de opiniones y propuestas, con el objetivo de hacer de la institución un espacio democrático en el cual se reconoce, se fomenta y promueve la participación estudiantil de acuerdo a sus necesidades.

Dar a conocer las necesidades de la población estudiantil y crear consensos que permitan una convivencia libre de desigualdad, discriminación, entre estudiantes, docentes, personal directivo y DECE.

Promover el respeto y reconocimiento de personas gays, lesbianas, bisexuales, transgénero, travestis, transexuales, intersexuales, asexuales, queer; en condición de vulnerabilidad; de distintas nacionalidades, culturas, religiones, capacidades, dentro y fuera de la comunidad educativa.

Crear espacios para la reflexión sobre de aquellas prácticas que promueven la representación de la masculinidad y feminidad, la desigualdad de personas que históricamente han sido vulneradas/os e invisibilizados/as por razón de sexo, género, raza, condición social, etc.

Fuente: elaborados por las autoras.



Estas líneas de acción nos permiten aplicar medidas frente al impacto que la propuesta coeducativa ha generado mediante las prácticas educativas, la falta una contextualización en los contenidos de enseñanza, formación docente y de participación estudiantil. Con base en la problemática identificada a través del estudio que se ha hecho en la Unidad Educativa República del Ecuador, buscamos que nuestra investigación sirva de referente para que las instituciones educativas trabajen por una educación con perspectiva de género que brinde una educación libre de discriminación social, cultural, sexual, ideológica, etc. Además, es necesario establecer que estas líneas de acción también tienen la finalidad que generar futuras investigaciones y propuestas escolares. Esto con el objetivo de que se pueda generar acciones y actividades concretas, enfocadas al contexto en el que se encuentra cada institución.

Capítulo 6

6.1. Conclusiones

Para generar un enfoque que permita identificar, denunciar y actuar frente a las situaciones de desigualdad y discriminación por razón de sexo, género, cultura, etc., es necesario partir de una reflexión crítica sobre la propuesta que generó estos hechos, la coeducación. En Ecuador esta propuesta coeducativa se asumió desde el orden legislativo a nivel nacional para promover una educación igualitaria, libre de toda forma de discriminación y que, actualmente tiene presente la igualdad de género, los derechos del colectivo LGBT y la diversidad sexo – género. Sin embargo, esta propuesta carece de un programa explícito que permita identificar la finalidad por la cual se unificaron las instituciones segregadas por sexo. A pesar de este hecho, el enfoque de igualdad entre hombres y mujeres se promueve a través del Currículo Nacional 2016 y los documentos institucionales como el PEI, PCA y Código de Convivencia. La falta de claridad de esta propuesta originó que prácticas de orden social que generan desigualdad por razón de sexo género, sigan siendo reproducidas en el ámbito educativo a través de los contenidos curriculares, prácticas educativas, códigos de vestimenta y normas de comportamiento.

A raíz de esta propuesta, la reproducción del régimen heteronormativo se ha consolidado más en el ámbito educativo, pues, el enfoque de igualdad que promueve ha generado más desigualdad e invisibilización de la diversidad sexo género, situaciones y prácticas de desigualdad de género, así como temas de educación sexual. Aspectos como estos también se deben a la falta de formación docente, una ejecución de la propuesta curricular contextualizada y flexible que permita la participación de los/las estudiantes sin limitar su capacidad de agencia. Reconocer hechos como estos permiten garantizar oportunidades que vayan más allá

del acceso universal a la educación, de esta manera hacemos énfasis en una educación que garantice un proceso educativo que trabaje por el respeto, la inclusión y el reconocimiento de toda forma de diversidad.

Con relación a lo expuesto, establecemos que es prioritario trabajar por una educación con perspectiva de género que tenga presente que, en la actualidad, el perfil de los/las estudiantes se han diversificado, por lo tanto, ya no se puede seguir promoviendo una educación que a través de su ideología de igualdad genera condiciones que ponen en desventaja a hombres, mujeres y personas no binarias. Con esto, buscamos que se pueda formar a personas que sean críticas, libres, respetuosas a las diferencias que hoy en día están presentes en el ámbito familiar, social, educativo y laboral.

La razón por la cual promovemos la educación con perspectiva de género es porque a través de nuestra investigación hemos podido conocer los diferentes puntos de vista presentes en el personal docente, administrativos y estudiantil. Esto ha demostrado que la educación que se promueve desde el orden legislativo ecuatoriano no garantiza una educación libre de violencia y discriminación, pues para esto es necesario promover la formación del personal docente en perspectiva de género, un currículo que aborde contenidos reales actuales, así como una participación democrática entre personal administrativo, docentes, DECE y, sobre todo, de los/las estudiantes.

Al establecer líneas de acción que promuevan una educación con perspectiva de género en las instituciones educativas ecuatorianas, podríamos visualizar un cambio en la sociedad, puesto que se contrarrestará la violencia y desigualdad de género, como también se fomentará el reconocimiento y respeto a toda forma de diversidad sexual y de género. Esto permite que tanto hombres, mujeres y personas no binarias puedan gozar de sus derechos constitucionales sin discriminación, rechazo o marginación. En la actualidad, los/las estudiantes están rodeados de información, como de diversos medios que reproducen representaciones

de género, impidiendo que niños, niñas, adolescentes crezcan y se desarrollen con libertad. Ofrecer una educación con perspectiva de género en la educación permitirá que, la población estudiantil y comunidad educativa se forme con principios y valores para su participación, presente o futura, en el reconocimiento y respeto hacia la diversidad, con democracia y criticidad.



Referencias

Acaso, M. y Nuere, S. (2005). El currículum oculto visual: aprender a obedecer a través de la imagen. *Arte, individuo y sociedad*, 17, 207-220.

Aguirre, D., Zhindon, L. y Pomaquero, J. (2020). COVID – 19 y la educación virtual ecuatoriana. *Investigación Académica*, 1(2). <https://investigacionacademica.com/index.php/revista/article/view/24>

Albert Gómez, M. (2007). *La investigación educativa: claves teóricas* (1ª ed). McGraw-Hill.

Alcalay, L., Milicic, N., Torretti, A., y Berger, C. (2000). ¿Coeducación o Educación Segregada por Sexo? Una Aproximación desde la Perspectiva de la Educación de Género. *Psykhe*, 9(2).
<https://doi.org/10.7764/psykhe.v9i2.20197>

Álvarez, A., Vizcarra, M. T., y Lasarte, G. (2019). El significado y la evolución del término “coeducación” con el cambio de siglo: el caso de los centros escolares de Vitoria-Gasteiz. *Tendencias Pedagógicas*, (34), 62-75. <https://doi.org/10.15366/tp2019.34.006>

Araya, S. (2001). La equidad de género en la educación. *Revista de estudios de género La ventana*, 2(13).
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5202171>

Ardila, R. (2008). *Homosexualidad y psicología* (2nd ed.). El Manual Moderno.

Bhana, B. y Mayeza, E. (2018): ‘Cheese boys’ resisting and negotiating violent hegemonic masculinity in primary school. *Norma*, 14.

Bonilla, J. (2020). Las dos caras de la educación en el COVID – 19. *CienciAmérica*, 9(2).

<http://cienciamerica.uti.edu.ec/openjournal/index.php/uti/article/view/294>

Butler, J. (2007). *El género en disputa el feminismo y la subversión de la identidad*. España: Paidós.

Camacho, M. y Jordán, J. (2018). La educación sexual: como método para la prevención de embarazos no deseados en el bachillerato. *Revista de Investigación Enlace Universitario*, 17(1), 49-55.

Campos, G., y Lule, N. (2012). La observación para el estudio de la realidad. *Revista Xihmai*, VII (13), 45-60.

<https://dialnet.unirioja.es/revista/15958/V/7>

Chávez, J. (2004). Género, participación y organización social. En J. Chávez – Carapia (Coord.). *Perspectiva de género* (pp. 83-99). Plaza y Valdés

Connell, R. (2001). Educando a los muchachos: Nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas. *Nómadas*, 14, 156-171.

Constitución de la República del Ecuador 2008. Art. 347. 20 de octubre de 2008 (Ecuador). Registro Oficial No. 449. https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4_ecu_const.pdf

Cox, R. (1996). *El saber local, metodologías y técnicas participativas*. NOGUB-COSUDE/CAF.

<https://www.bivica.org/files/saber-local.pdf>

Cremona, F. (2011). *Seminario de comunicación y género. Cuadernos de cátedra* (1ª ed.). Ediciones de

Periodismo y Comunicación. https://issuu.com/laboratoriodegenero/docs/cuaderno_de_catedra_-_seminario_comunicacion_y_genero

- Díaz - Aguado Jalón, M. J., y Martín Seoane, G. (2011). Convivencia y aprendizaje escolar en la adolescencia desde una perspectiva de género. *Psicothema*, 3(2), 252-259.
- Díaz de Gueñu Domingo, S. y Anguita Martínez, R. (2017). Estereotipos del profesorado en torno al género y a la orientación sexual. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 219.232.
- Estivalis, M. L., y Trifu, L. A. (2019). Coeducar para la paz: perspectiva de género para la justicia social. *Tendencias pedagógicas*, (34), 51-61. <https://doi.org/10.15366/tp2019.34.005>
- Fischman, G. E. (2005). Imágenes de la docencia: neoliberalismo, formación docente y género. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7 (2). <http://redie.uabc.mx/vol7no2/contenido-fischman.html>
- Gámez Ceruelo, V., y Bellatti, I. (2013). La historia de Iberoamérica en los currículos escolares: un enfoque intercultural. *Íber: didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. (75), 43-50. <http://hdl.handle.net/11162/189558>
- García, S. (2004). El marco teórico: La perspectiva de género y la protección internacional de los derechos humanos. En Instituto Interamericano de Derechos Humanos. *Los derechos humanos de las mujeres: Fortaleciendo su promoción y protección internacional* (pp. 71-168).
- García Lastra, M. (2017). La perspectiva de género en la formación inicial del profesorado de educación infantil. Notas de una investigación realizada entre el alumnado del grado de magisterio de educación infantil de la Universidad de Cantabria (España). *Ex Aequo* (36), 43-57.

- García Perales, R. (2012). La educación desde la perspectiva de género. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 27, 1-18.
- Giroux, H. (1997). Repensando el lenguaje de la instrucción escolar. En H. Giroux, *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje* (pp. 41-87). España: Paidós.
- Giroux, H., y Penna, A. (1997). Educación social en el aula. La dinámica del curriculum oculto. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. (pp.63-86). Paidós, Barcelona.
- Goetschel, A. (2007). *Educación de las mujeres, maestras y esferas públicas: Quito en la primera mitad del siglo XX* (1ª ed.). FLACSO Sede Ecuador; Abya Yala.
- Herdero de Pedro, C. (2019). *Género y coeducación*. Ediciones Morata.
- Hernández, P. C., y Cristoffanini, M. T. (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. <http://dx.doi.org/10.18002/cg.v0i9>
- Hurtado, F. (2020). La educación en tiempos de pandemia: los desafíos de la escuela del siglo XXI. *CIEG, Revista Arbitrada del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales* (44).
[https://www.grupocieg.org/archivos_revista/Ed.44\(176-187\)%20Hurtado%20Tavalera_articulo_id650.pdf](https://www.grupocieg.org/archivos_revista/Ed.44(176-187)%20Hurtado%20Tavalera_articulo_id650.pdf)

- Ires Correa, W., y Tur Porres, G. (2021). Cuerpo, infancia y escuela: un encuentro necesario. En J. González Diez y V. Gámez Ceruelo (Eds.). *Familias, géneros y diversidades: reflexiones para la educación*. (pp. 235-254). Editorial UNAE.
- Jociles, M. I. (2006). La imposición de los puntos de vista durante la entrevista etnográfica. *Antropología portuguesa*, (22), 9-40.
- Jociles, M. I. (2015). La observación participante en el estudio etnográfico de las prácticas sociales: pautas para observarlas/describirlas. *Metodología y trabajo de campo etnográfico*, 1-32.
- Kemmis, S. (1998). *El curriculum más allá de la teoría de la reproducción*. Ediciones Morata.
- Lamas, M. (1996). La perspectiva de género. *La Tarea, Revista de Educación y Cultura de la sección*, 47(8), 216-229.
- Latorre, A. (2004). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- Ley Orgánica de Educación Intercultural [LOEI]. (2011, 31 de marzo). Quito: *Registro oficial 417. 417*, segundo suplemento. https://oig.cepal.org/sites/default/files/2011_leyeducacionintercultural_ecu.pdf
- Lozano, M. y Aura, L. (2019). Coeducar para la paz: perspectiva de género para la justicia social. *Tendencias pedagógicas*, (34), 51-61.
- López, E. (2007). Pautas de observación y análisis del sexismo. Los materiales educativos. *Interlingüística*, n (17), 630-639.
- Lugones, M. (2008). Colonialidad y género. *Tabula rasa*. 9, 73-101.

- Maharaj, Z. (1995). A Social Theory of Gender: Connell's Gender and Power. *Feminist Review*, 49(1), 50–65. <https://doi.org/10.1057/fr.1995.3>
- Méndez, L. (2009). Género, historia y escuela. Apuntes para una historia no sexista. *La aljaba* (6). 171-188.
- Mendoza, B. E. (2019). Masculinidad (es) en cuestión. Reflexiones desde el campo de la formación docente. *Mamakuna*, (12), 44 – 53. <https://revistas.unae.edu.ec/index.php/mamakuna/article/view/75>
- Mendoza, B. E. (2021). El rojo es para hombres y el rosa es para niñas: la construcción de las masculinidades en la escuela. En J. González y V. Gámez (Eds.). *Familias, géneros y diversidades: reflexiones para la educación* (207 - 233). Editorial UNAE.
- Ministerio de Educación. (2013). *Instructivo para la construcción participativa del código de convivencia en base a la guía metodológica*.
https://www.educarecuador.gob.ec/anexos/ayuda/instructivo_del_codigo_de_convivencia.pdf
- Ministerio de Educación. (2016). *Actualización de la guía metodológica para la construcción participativa del Proyecto Educativo Institucional*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/12/Guia-PEI.pdf>
- Ministerio de Educación. (2016). *Currículo Nacional 2016*.
- Ministerio de Educación. (2019). *Instructivo: planificaciones curriculares para el sistema nacional de educación*. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/06/Instructivo_planificaciones_curriculares-FEB2017.pdf

Ministerio de Educación. (2020). *Guía metodológica para la construcción participativa*.

<https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/12/Guia-PEI.pdf>

Miranda – Novoa, M. (2012). Diferencia entre la perspectiva de género y la ideología de género. *Díkaion*, 21(2), 337-356.

Morales, I. H. (2019). Hacia un currículum feminista decolonial. *Nomadías*, (28), 43-63.

Ordoñez Franco, K. I. y Quijije Cueva, M. A. (2021). *Reforma Constitucional para redefinir la perspectiva de género en la ley de violencia contra la mujer en el Ecuador*. [Tesis de pregrado, Universidad de Guayaquil].

Orellana, D. y Sánchez, M. (2006). Técnicas de recolección de datos en entornos virtuales más usadas en la investigación cualitativa. *Revista de investigación educativa*, 24(1), 205-222.

<https://revistas.um.es/rie/article/view/97661>

Orozco Marin, Y. A. (2019). Problematizando el discurso biológico sobre el cuerpo y género, y su influencia en las prácticas de enseñanza de la biología. *Revista Estudios Feministas*, 27.

Otero-Ortega, A. (2018). Enfoques de Investigación: Métodos para el diseño urbano – arquitectónico. *ResearchGate*.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y LA VVOB Educación para el Desarrollo. (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_1_1_marzo_2011.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2014). Educación Integral de la Sexualidad: Conceptos, Enfoques y Competencias.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232800>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *Análisis curricular Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019): hallazgos y reflexiones en el marco de la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible en América Latina y el Caribe.*

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373976/PDF/373976spa.pdf.multi>

Oyarzo Ruales, V. P. (2017). *Entre “putas” y “maricas”: performatividades y violencias de género en los y las adolescentes del colegio “Manuela Cañizares”* [Tesis de maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO Ecuador].

Pavez-Soto, I., & Sepúlveda-Kattan, N. (2019). Concepto de agencia en los estudios de infancia. Una revisión teórica. *Sociedad e Infancias*, 3, 193-210. <https://doi.org/10.5209/soci.63243>

Penalva Verdú, C., Alaminos, A., Francés, F., y Santacreu, Ó. (2015). *La investigación cualitativa: técnicas de investigación y análisis con Atlas. ti.* Pydlos ediciones.

Perales, R. G. (2012). La educación desde la perspectiva de género. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (27), 1-18.

- Perriau de Videla, J. (2010). *Educación Sexual: ¿perspectiva de género o perspectiva personalista?* (1ª ed). Educa.
- Pinos, V., & Pinos, G. (2011). Actitudes de los adolescentes escolarizados de Cuenca hacia la diversidad sexual. *Maskana*, 2(1), 1-16.
- Real Academia Española [RAE]. (2014). Autoestima. <https://dle.rae.es/autoestima>
- Rodríguez Belmares, P., Matud Aznar, M. y Álvarez Bermudez, J. (2018). Género y calidad de vida en la adolescencia. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, 10(1), 1-11.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.jbhsi.2017.11.001>
- Ruiz, C. (2017). Estrategias para educar en y para la igualdad. Coeducar en los centros. *ATLÁNTICAS-Revista Internacional de Estudios Feministas*. 2 (1), 166-191. <http://dx.doi.org/10.17979/arief.2017.2.1.2063>
- Sáinz, M. y Meneses, J. (2018). Brecha y sesgos de género en la elección de estudios y profesiones en la educación secundaria. *Panorama SOCIAL*, 27, 23-31.
- Simón Rodríguez, M. E. (2010). *La igualdad también se aprende: cuestión de coeducación*. Madrid: Narcea.
- Silva Rosales, P. (2004). Género, participación y organización social. En J. Chávez – Carapia (Coord.) *Perspectiva de género* (pp. 83-99). Plaza y Valdés.
- Subirats, M. (1994). Conquistar la igualdad: la Coeducación hoy. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6(1), 49-78. <https://doi.org/10.35362/rie601207>

- Subirats, M. (2006). La educación de las mujeres: de la marginalidad a la coeducación. Propuestas para una metodología de cambio educativo. En C. Rodríguez (Comp.), *Género y currículo. Aportaciones del género al estudio y práctica del currículo*, 229-255.
- Troya Maldonado, M. V. (2019). *Coeducación en colegios tradicionalmente considerados “masculinos”. Análisis de caso: Colegio San Gabriel de Quito* [Tesis de maestría, Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador].
- Trujillo, G. (2015). Pensar desde otro lugar, pensar lo impensable: hacia una pedagogía queer. *Educação y Pesquis*, 41, 1527 -540.
- Unidad Educativa República del Ecuador. (2019). *Planificación Curricular Institucional*. Cuenca, Azuay.
- Unidad Educativa “República del Ecuador”. (2019). *Planificación Educativo Institucional*. Cuenca, Azuay.
- Unidad Educativa “República del Ecuador”. (2019). *Código de Convivencia*. Cuenca, Azuay.
- Valencia Ávila, J. R. (2016). *Análisis de las actitudes hacia la igualdad de género y prácticas coeducativas del profesorado de preparatoria, básica elemental y básica media de instituciones fiscales de la parroquia Atacames* [Tesis de grado, Ecuador-PUCESE-Escuela Ciencias de la Educación–Educación Básica].
- Valdivieso, S (2016). Educación y género en la formación docente en un enfoque de equidad y democracia. In *Democracia y educación en la formación docente* (pp. 117-140).
- Vizueté – Salazar, X. y Lárez – Lárez, A. (2021). Perspectiva de género en Educación Básica Superior y Bachillerato. *Alteridad*, 16(1), 130-141. <https://doi.org/10.17163/alt.v16n1.2021.10>

Zegada, M. D. (2019). Metodología combinada: etnografía e investigación acción con técnicas participativas y dialógicas. (11), 1 – 12. <http://repositorio.ucb.edu.bo/xmlui/handle/20.500.12771/200>

Anexos

Anexo 1. Formulario de consentimiento para participantes

Al firmar este formulario, yo __, declaro que he leído la presente información y conozco lo relativo al proyecto de investigación: *De la coeducación a una educación con perspectiva de género: abordaje de género en el subnivel superior de Educación General Básica*; desarrollada por las estudiantes de pregrado, **Stefania Esther Guzmán Guaylacela y Natalia Marisol Lliguisupa Parra**. Igualmente estoy de acuerdo con la información que me ha sido proporcionada por la entrevistadora y las condiciones que se presentan a continuación.

Contexto de la investigación

La presente tesis se realiza en el marco de obtención de la licenciatura en Educación General Básica con mención en Lengua y Literatura de la Universidad Nacional de Educación.

De qué trata la investigación

El objetivo de esta investigación es Fomentar la perspectiva de género mediante una propuesta para su incorporación en el subnivel superior de Educación General Básica; para ello es necesario conocer los alcances y limitaciones que tiene la propuesta coeducativa en la Unidad Educativa “República del Ecuador”, las prácticas que promueven la desigualdad entre hombres y mujeres en la institución y el protagonismo que tienen las/los estudiantes.

Qué sucederá durante la entrevista

La entrevista será realizada en una fase, esta durará aproximadamente una hora. Durante esta fase se le preguntará acerca del rol de la propuesta coeducativa en la Unidad Educativa “República del Ecuador” para conocer los alcances y limitaciones que tiene, también sobre aquellas prácticas que promueven la desigualdad entre hombres y mujeres dentro de la institución, sobre el protagonismo que tienen las/los estudiantes y la importancia de trabajar en la institución desde la implementación de la perspectiva de género.

La entrevista será grabada únicamente en audio y después será transcrita por la investigadora. La transcripción de la entrevista se le enviará a el participante para que tenga la oportunidad de leerla y hacer comentarios o correcciones si es que lo cree conveniente.

Confidencialidad

Bajo ninguna situación se publicará en los documentos oficiales el nombre de la participante o cualquier información personal que pueda identificarla. Los nombres reales serán cambiados por el pseudónimo que la persona escoja dentro



de las transcripciones e informes que se revisarán con la directora de la tesis. Los documentos serán resguardados debidamente y sólo las investigadoras tendrán acceso a estos; así mismo, la información recibida por parte del participante no será facilitada a otras participantes de la investigación.

Cualquier imagen, fotografía o comentario fuera de las transcripciones que desee incluirse dentro de la investigación será con el consentimiento previo de la participante de lo contrario será excluido.

Riesgos y beneficios de participar

No existe para la persona ningún riesgo al participar en este estudio; su colaboración no le supondrá conflicto alguno con la Institución o sus compañeros(as), ya que es una investigación con fines científicos y académicos, además de que su información personal será bien protegida.

Por el contrario, con su colaboración permitirá que podamos conocer y comprender los alcances y limitaciones de la propuesta coeducativa que se desarrolla a nivel nacional e institucional; asimismo, con la información que nos brinde podremos ofrecer recomendaciones y propuestas que se pueden llevar a cabo en la institución para fomentar la perspectiva de género en la educación de los y las estudiantes.

Si decide participar tiene la libertad de interrumpir su colaboración en cualquier momento y sin prejuicios, también tendrá el derecho de obtener más información acerca del estudio cuando lo solicite. Si tiene más preguntas acerca de este proyecto puede dirigirse a las investigadoras en el correo electrónico:

stefaniaguz197@gmail.com

nathaliallenguisupa@gmail.com

Firma:

Fecha:

Anexo 2. Instrumentos de recolección de datos

Entrevista para docentes, rectora/vicerrector

- ¿Cómo definiría la escuela mixta y coeducativa?
- ¿Considera que igualdad y equidad con lo misma?
- ¿Considera que la UE República de Ecuador es promotora de igualdad de género o equidad de género?
¿Por qué?
- ¿Qué se espera de los estudiantes y las estudiantes en la escuela? ¿considera que hay expectativas escolares diferentes?

- ¿En la escuela hay reglas o normas diferentes para niñas y niños? Por ejemplo, en la vestimenta, en cómo deben comportarse, en las asignaturas o actividades escolares.
- ¿Qué prácticas educativas promueven la equidad o igualdad de género en la UE?
- Desde su perspectiva ¿ha habido experiencias o situaciones que evidencian la desigualdad de género dentro de la escuela?
- ¿Cuáles considera que puedan ser situaciones que generen desigualdad de género dentro de la escuela?
- ¿La institución cuenta con algún programa o iniciativa para trabajar cuestiones de género? (sí o no/ por qué razón)
- ¿Cómo el docente lo trabaja dentro de sus propias clases?
- ¿Los/las estudiantes han pedido en algún momento hablar sobre temas de género?

Anexo 3. Actividades para evidenciar roles, estereotipos de género que tienen los/las docentes y autoridades.

Actividad 1: Ideales en los tiempos de antaño

Objetivo	Evidenciar la construcción social de los roles de género
Actividad	Grupal y reflexión
Tiempo	25 a 30 minutos
Material	Papelógrafo, marcadores.
Instrucciones	1. Describir las características del hombre y la mujer ideal

Desarrollo de la actividad:

1. Definir mediante un dibujo cada una de las características consideradas como ideales para hombres y mujeres.
2. Describir las características ideales para hombres y mujeres desde la época de sus abuelos y padres.
3. Reflexionar sobre cuáles de estas características se mantienen vigentes y cuáles no hasta el día de hoy:
 - a. Preguntas para la reflexión:
 - i. ¿Qué diferencias o similitudes encontraron en estas características?
 - ii. ¿Cuál es el fundamento y el efecto de estas diferencias (biológico o social)?
 - iii. ¿Qué ha cambiado en los ideales de hombres y mujeres hasta la actualidad?
 - iv. ¿A qué se debe este cambio?

Actividad 2: sistema sexo género

Objetivo	Entender la diferencia entre los conceptos de sexo y género Entender cómo las características biológicas de las personas se traducen socialmente en desigualdades sociales.
Actividad	Reflexión



Tiempo	15 minutos
Material	Papelografos y marcadores
Instrucciones	1. Reflexionar e identificar las diferencias entre sexo y género.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD:

1. Mediante dibujos rellena el cuadro con las características que se les atribuye a hombres y mujeres según su biología y caracteres sociales.

SISTEMA	SEXO	GÉNERO
MUJERES		
HOMBRES		

2. Reflexiona y contesta las siguientes preguntas
 - ¿Qué fundamentos se ha empleados para crear las diferencias entre hombres y mujeres? ¿En qué espacios se puede visualizar esto? ¿Cuáles roles sociales se basan en características físicas? ¿Crees que esto fomenta la equidad o inequidad?
 - ¿La escuela es uno de los agentes reproductores de desigualdad? ¿Crees que esta relación entre características biológicas y roles sociales pasa dentro de la escuela? ¿En qué situaciones lo percibes?

Actividad 3: mirando con las gafas de género

Objetivo	Analizar el lenguaje empleado desde una perspectiva de género
Actividad	Reflexión
Tiempo	25 minutos
Material	Audio
Instrucciones	2. Escuchar el fragmento del relato leído y responder las preguntas.

Desarrollo de la actividad:

1. Escuchar el siguiente fragmento:

Yo tenía cinco años. La maestra escribió en la pizarra: “**Todos los hombres son mortales**”. Sentí un enorme alivio, un gran regocijo.



Esa tarde, cuando salí del colegio, corrí a mi casa y abracé muy estrechamente a mi madre.

“¿Qué suerte Mamita, tú no te vas a morir nunca” le dije arrebatadamente.

2. Reflexionar sobre lo escuchado y responder las siguientes preguntas

- ¿Según su reflexión qué significa la frase?
- ¿Qué significó la frase para la niña?

3. Escuchar el siguiente fragmento

"¿Qué?" preguntó mi madre, sorprendida.

Me separé apenas de ella y le expliqué:

-La maestra escribió en la pizarra que los hombres son mortales.

¡Y tú eres mujer!. Por suerte, eres mujer, dije y volví a abrazarla.

Mi madre me separó tiernamente de sus brazos.

-Esa frase, querida mía, incluye a hombres y mujeres. Todos y todas moriremos algún día.

Me sentí completamente consternada y desilusionada.

-Entonces, ¿por qué no escribió eso?: "Todos los hombres y mujeres son mortales"? pregunté.

Bueno- dijo mi madre, en realidad, para simplificar, las mujeres estamos encerradas en la palabra "hombres".

-¿Encerradas?- pregunté. ¿Por qué?

-Porque somos mujeres- me contestó mi madre.

La respuesta me desconcertó.

¿Y por qué nos encierran? le pregunté.

Es muy largo de explicar, respondió mi madre. Pero acéptalo así. Hay cosas que no son fáciles de cambiar.

-Pero si digo "todas las mujeres son mortales"? ¿también encierra a los hombres?

-No- contestó mi madre. Esa frase se refiere sólo a las mujeres.

Me entró una crisis de llanto.

Comprendí súbitamente muchas cosas y algunas muy desagradables, como que el lenguaje no era la realidad, sino una manera de encerrar a las cosas y a las personas, según su género, aunque apenas sabía qué era género: además de servir para hacer faldas, el género era una forma de prisión.

4. Reflexionar sobre lo escuchado y responder las siguientes preguntas
 - ¿Qué opina sobre este relato?
 - ¿Ha utilizado el lenguaje que la maestra utilizó en este fragmento?

Anexo 4. Actividades para evidenciar roles y estereotipos de género que tienen los/las estudiantes

Actividad 1: ideales en los tiempos de antaño

Objetivo	Evidenciar la construcción social de los roles de género
Actividad	Grupal (3) y reflexión
Tiempo	25 a 30 minutos
Material	Papelógrafos y marcadores
Instrucciones	2. Describir las características del hombre y la mujer ideal

Desarrollo de la actividad:

1. Definir mediante un dibujo cada una de las características consideradas como ideales para hombres y mujeres.
2. Describir las características ideales para hombres y mujeres desde la época de sus abuelos y padres.
3. Reflexionar sobre cuáles de estas características se mantienen vigentes y cuáles no hasta el día de hoy.

Preguntas para la reflexión:

- ¿Qué diferencias o similitudes encontraron en estas características?
- ¿Cuál es el fundamento y el efecto de estas diferencias (biológico o social)?
- ¿Qué ha cambiado en los ideales de hombres y mujeres hasta la actualidad?
- ¿A qué se debe este cambio?
- ¿Cuáles roles sociales se basan en las características físicas? ¿Crees que esto fomenta la equidad e inequidad?
- ¿Crees que esta relación entre características biológicas y roles sociales también pase dentro de la escuela? ¿en qué situaciones lo percibes?

Actividad 2: sistema sexo género

Objetivo	Entender la diferencia entre los conceptos de sexo y género Entender cómo las características biológicas de las personas de traducen
----------	---



	socialmente en desigualdades sociales.
Actividad	Grupal (3) y Reflexión
Tiempo	15 minutos
Material	Papelógrafos y marcadores
Instrucciones	3. Reflexionar e identificar las diferencias entre sexo y género.

Desarrollo de la actividad:

1. Rellena el cuadro con las características que se les atribuye a hombres y mujeres según su biología y caracteres sociales mediante dibujos.

SISTEMA	SEXO	GÉNERO
MUJERES		
HOMBRES		

- 2 Reflexiona y contesta las siguientes preguntas
 - ¿Qué fundamentos se ha empleado para crear las diferencias entre hombres y mujeres?
 - ¿La escuela es uno de los agentes reproductores de desigualdad?
 - ¿Conocías que puedes elegir usar falda o pantalón en el uniforme de la Unidad Educativa?

Actividad 3: hablando de género

Objetivo	Identificar estereotipos de género Analizar las diferencias de género en la educación de adolescentes
Actividad	Grupal (2) Reflexión
Tiempo	30 minutos
Material	Video, papelógrafos y marcadores.
Instrucciones	1. Reflexionar e identificar sobre los estereotipos de género.

Desarrollo de la actividad:

1. Formar tres grupos diferentes, uno de mujeres, otro de hombres y el último de hombres y mujeres.
2. Actividades de los tres grupos:
 - a. MUJERES: Establecer mediante dibujos las diferencias físicas, formas de vestir, hobbies, comportamientos habituales y profesiones de hombres.
 - b. HOMBRES: Establecer mediante dibujos las diferencias físicas, formas de vestir, hobbies, comportamientos habituales y profesiones de mujeres.
 - c. MIXTO: Establecer mediante dibujos las diferencias físicas, formas de vestir, hobbies, comportamientos habituales y profesiones de hombres y mujeres.



3. Debatir sobre las diferencias que encontraron entre hombres y mujeres.
 - a. ¿Fue fácil encontrar las diferencias entre hombres y mujeres?
 - b. ¿De qué depende ser hombre o mujer?
 - c. ¿Hay formas diferentes de ser hombre o mujer?
4. Observar el video Vestido Nuevo <https://www.youtube.com/watch?v=LVdfnQPUYLY>
5. Reflexionar sobre lo observado en el video y escribir un párrafo de opinión en PADLET

Anexo 5. Guía de observación de las técnicas participativas

Unidad de análisis: Educación con perspectiva de género

Objetivo: Identificar las representaciones sobre género de docentes y estudiantes del décimo año de Educación General Básica

Organización de los y las integrantes durante las actividades

- Formas de estructuración de grupos de trabajos
- Actitudes al formar grupos de trabajo
- Roles que los y las integrantes toman en cada grupo
- ¿Utilizan su reflexión y experiencias para realizar actividades?

Concepción sexo género

- Cómo definen la concepción sexo género.
- Actitudes y discursos de los y las participantes sobre la concepción sexo género.
- Influencia del círculo familiar, social o educativo en la concepción sexo género.

Imaginarios masculinos y femeninos

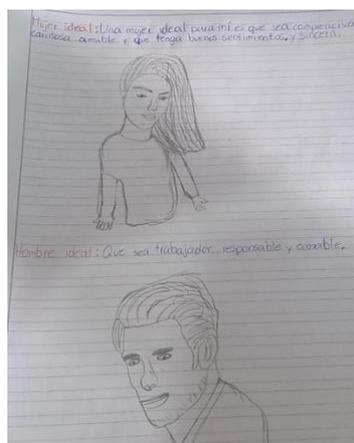
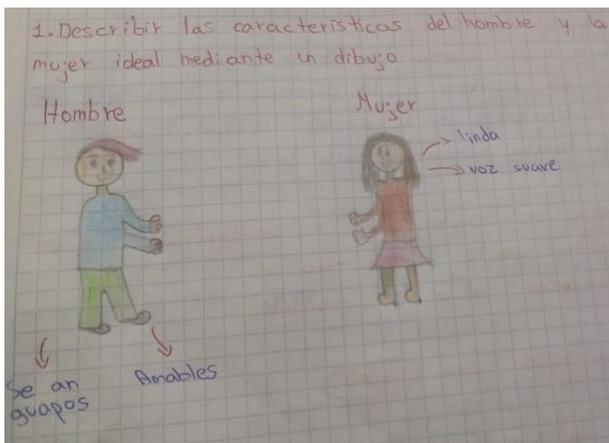
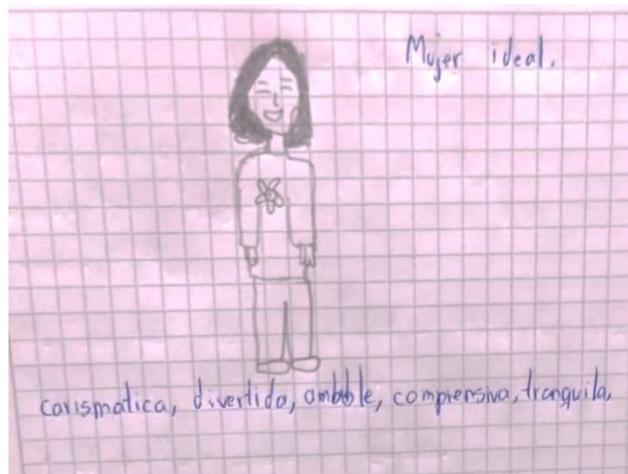
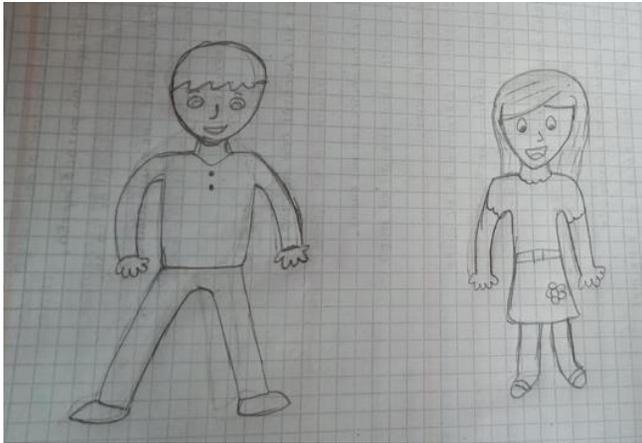
- Posicionamiento sobre roles y estereotipos de género (roles tradicionales y nuevas exigencias)
- Actitudes y discursos de los y las estudiantes sobre los imaginarios masculinos y femeninos y los roles y estereotipos de género.

Coeducación

- Sexualidad heteronormada: ¿Cómo es la educación?
- De qué depende la vestimenta.
- Qué tipo de roles e imaginarios masculinos y femeninos reproduce.



Anexo 7. Dibujos de los/las estudiantes sobre características ideales de hombres y mujeres





UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
EDUCACIÓN

CLÁUSULA DE LICENCIA Y AUTORIZACIÓN PARA PUBLICACIÓN EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL

Certificado para Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial

Carrera de: Educación Básica

Itinerario Académico en: Pedagogía de la Lengua y Literatura

Yo, Stefania Esther Guzman Guaylacela, en calidad de autora y titular de los derechos morales y patrimoniales del Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial “De la coeducación a una educación con perspectiva de género: abordaje de género en el subnivel superior de Educación General Básica”, de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad Nacional de Educación UNAE una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad Nacional de Educación UNAE para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Azogues, 14 de abril de 2022

Stefania Esther Guzman Guaylacela

C.I: 0106930514



UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
EDUCACIÓN

CLÁUSULA DE LICENCIA Y AUTORIZACIÓN PARA PUBLICACIÓN EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL

Certificado para Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial

Carrera de: Educación Básica

Itinerario Académico en: Pedagogía de la Lengua y Literatura

Yo, Natalia Marisol Lliguisupa Parra, en calidad de autora y titular de los derechos morales y patrimoniales del Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial “De la coeducación a una educación con perspectiva de género: abordaje de género en el subnivel superior de Educación General Básica”, de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad Nacional de Educación UNAE una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad Nacional de Educación UNAE para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Azogues, 14 de abril de 2022

Natalia Marisol Lliguisupa Parra

C.I: 0104589072



UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
EDUCACIÓN

CLÁUSULA DE PROPIEDAD INTELECTUAL

Certificado para Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial

Carrera de: Educación Básica

Itinerario Académico en: Pedagogía de la Lengua y Literatura

Yo, Stefania Esther Guzman Guaylacela, autora del Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial “De la coeducación a una educación con perspectiva de género: abordaje de género en el subnivel superior de Educación General Básica” certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autora.

Azogues, 14 de abril del 2022

Stefania Esther Guzman Guaylacela

C.I: 0106930514



UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
EDUCACIÓN

CLÁUSULA DE PROPIEDAD INTELECTUAL

Certificado para Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial

Carrera de: Educación Básica

Itinerario Académico en: Pedagogía de la Lengua y Literatura

Yo, Natalia Marisol Lliguisupa Parra, autora del Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial “De la coeducación a una educación con perspectiva de género: abordaje de género en el subnivel superior de Educación General Básica”, certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autora.

Azogues, 14 de abril de 2022

Natalia Marisol Lliguisupa Parra

C.I: 0104589072



CERTIFICADO DEL TUTOR

Certificado para Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial

Carrera de: Educación Básica

Itinerario Académico en: Pedagogía de la Lengua y Literatura

Yo, Blanca Edurne Mendoza Carmona, tutora del Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial denominado “De la coeducación a una educación con perspectiva de género: abordaje de género en el subnivel superior de Educación General Básica” perteneciente a los estudiantes: (Stefania Esther Guzman Guaylacela con C.I. 0106930514, Natalia Marisol Lliguisupa Parra con C.I. 0104589072). Doy fe de haber guiado y aprobado el Trabajo de Integración Curricular. También informo que el trabajo fue revisado con la herramienta de prevención de plagio donde reportó el 4 % de coincidencia en fuentes de internet, apeándose a la normativa académica vigente de la Universidad.

Azogues, 14 de abril de 2022



Firmado electrónicamente por:
**BLANCA EDURNE
MENDOZA CARMONA**

Blanca Edurne Mendoza Carmona