



UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
EDUCACIÓN

ISSN: 1390-9940

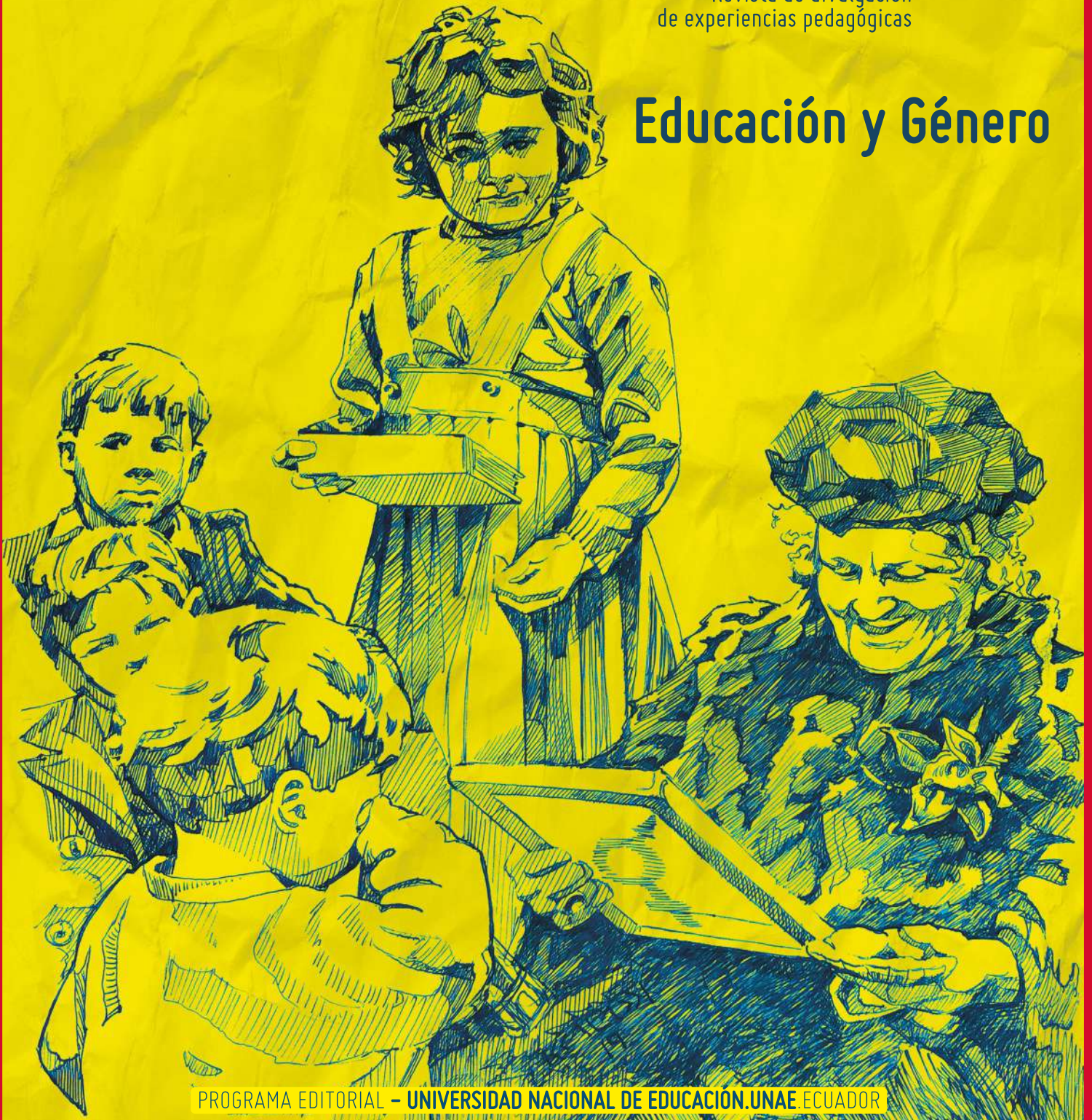
EDICIÓN #12
OCTUBRE 2019

Mamafuwa

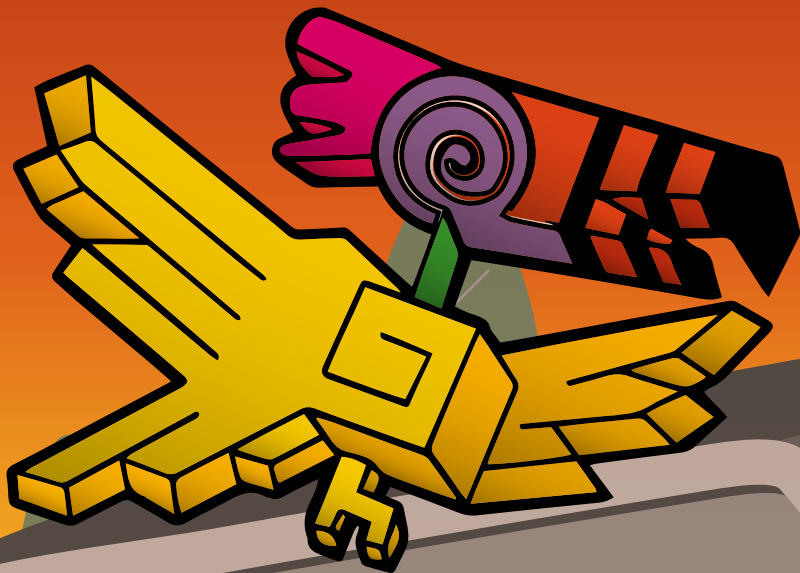
educación con amor

Revista de divulgación
de experiencias pedagógicas

Educación y Género




PROGRAMA EDITORIAL - UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN. UNAE. ECUADOR



Yo soy La Guacamaya

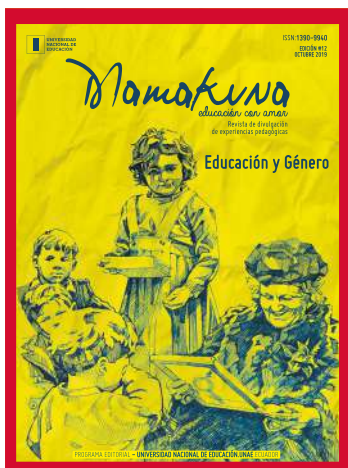
Y sé volar. Mis saberes han permitido el desarrollo de mi pueblo cañari, represento lo nuevo, la innovación, la búsqueda del conocimiento que ha de lograr el bienestar de mi gente, yo no cuestiono, yo propongo. Logré superar la oscuridad y colorear de verde los campos, he inspirado para que la Fuente de los saberes del mañana se asienten en mis territorios y aquí estoy para inculcar y guiar los procesos que han de formar al ciudadano del futuro.



Soy la culebra que dio la forma a la
Leoquina

Amo la tierra porque siempre estoy sobre
ella. Represento el origen de la vida y la
fortaleza de lo que existe, estoy para
precautelar lo nuestro, para guiar que el
razonamiento tranquilo permita construir
conocimiento, mi compromiso es con la
identidad del pueblo, que al son de mis
formas levantó su cultura, estoy aquí
para velar porque lo nuevo guarde
equilibrio con lo eterno, para que los
ciudadanos alcancen sus objetivos sin
olvidar sus raíces.





Créditos

Rector

Freddy Álvarez. Ph.D.

Comisión Gestora de la UNAE

Aldo Alfredo Maino Isaías. Mgtr.
Magdalena Herdoiza. Ph.D.
Juan Samaniego. Mgtr.
María Nelsy Rodríguez. Ph.D.
Stefos Efstathios. Ph.D.
Susana Beatríz Araujo. Fiallos Mgtr.
Verónica Moreno García. Dra.

Dirección de la Revista

Diana Patricia Pauta Ortiz. Ph.D.
María Dolores Pesántez. Ph.D.

Comité Editorial de la Revista

Ormary Egleé Barberi Ruíz. Ph.D.
Marco Vinicio Vásquez Bernal. Mtr.

Secretaría

Janeth Maribel Morocho Minchala. Econ.

Director Editorial

Sebastián Endara. Mgtr.

Diseño y diagramación

Pedro Molina. Dis.

Ilustrador

Antonio Bermeo. Lic.


Corrección

Karina López. Lic.

Asistente Editorial

Andrea Terreros. Ing.

Impresión

 UNAE EP

Número 12

Octubre 2019

Tiraje: 3000 ejemplares

ISSN: 1390-9940



Universidad Nacional de Educación de Ecuador - UNAE
Parroquia Javier Loyola (Chuquipata)
Azogues - Ecuador
Teléfonos: (593) (7) 3701200
E-mail: mamakuna@unae.edu.ec
www.unae.edu.ec

MAMAKUNA es una revista de divulgación de buenas prácticas pedagógicas de la Universidad Nacional de Educación de Ecuador - UNAE. Tiene una periodicidad cuatrimestral. Las ideas y opiniones vertidas en las colaboraciones son de exclusiva responsabilidad de sus autores y no necesariamente representan el criterio de la Universidad.

Contenidos

4 **Presentación**

WAWA

10 **Educación y género**

Yesenia Espinoza

Segundo Justiniano Tapia Astudillo

WAMBRA

20 **“Sobre rosas y reguetón”. La necesidad de fomentar el pensamiento crítico en las aulas universitarias**

José Luis del Río Fernández

CHAUPI

30 **Las mujeres y la educación superior**

Freddy Javier Álvarez González

RUNA

44 **Masculinidad(es) en cuestión. Reflexiones desde el campo de la formación docente**

Blanca Edurne Mendoza Carmona

MISHKI

56 **Hacia una enseñanza STEM sin estereotipos de género**

Malena Melo Andrade

64 **Reflexiones feministas sobre el Estado y las políticas públicas**

Nidia María Soliz Carrión

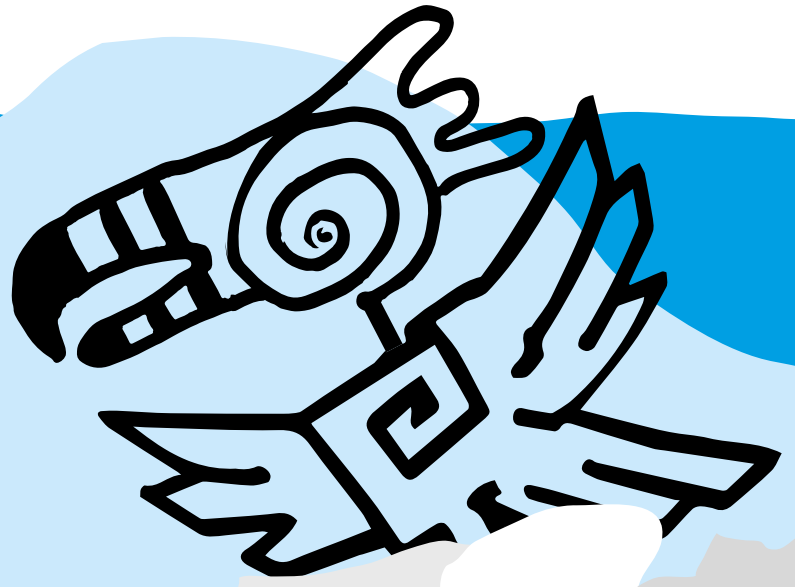
73 **Modelo pedagógico UNAE**

94 **Normas de publicación**

Presentación

Sobre la base de que la educación es el fundamento del desarrollo de los pueblos y clave para lograr la profundización de los derechos, consideramos que realizar una aproximación seria al tema del género en la educación es una oportunidad para fortalecer las perspectivas democráticas de acceso e inclusión a una educación de calidad para todas las personas. La intención es dotar de claridad sobre las perspectivas de equidad, de inclusión y de pluralidad a un contexto social y educativo donde aún están vigentes ciertas prácticas de discriminación y violencia de género, tanto en lo simbólico como en lo real. Ello nos conduce a pensar en la necesidad y la urgencia de mirar las diversas experiencias y los múltiples abordajes sobre el género en la educación y las transformaciones que ésta ha experimentado a raíz de su aproximación a la perspectiva de género, en los diferentes espacios y niveles de la enseñanza, sin abandonar desde luego aquellos temas que aún son motivo de debate y reflexión.

Entender las profundas implicaciones entre la educación, la igualdad de género y la consecución de una vida social más equitativa y armónica es uno de los objetivos de este llamado que está en consonancia y tributa a los Objetivos 4 y 5 de Desarrollo Sostenible de la ONU: “lograr una educación de calidad” y “lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y niñas”. La revista MAMAKUNA realiza este llamado a publicar sobre EDUCACIÓN Y GÉNERO, a docentes de todos los niveles; investigadores, pedagogos, activistas y a quienes estén interesados en compartir sus experiencias educativas sobre esta temática.



“La mayor señal del éxito de un profesor es poder decir: “Ahora los niños trabajan como si yo no existiera”.

“Tocar al niño es tocar el punto más delicado y vital, donde todo puede decidirse y renovarse, donde todo está lleno de vida, donde se hallan encerrados los secretos del alma, por ahí se elabora la educación del hombre del mañana.”

“El niño que tiene libertad y oportunidad de manipular y usar su mano en una forma lógica, con consecuencias y usando elementos reales, desarrolla una fuerte personalidad.”

“Educad para la convivencia. Educad para adquirir conciencia de la justicia. Educad en la igualdad para que no se pierda un solo talento por falta de oportunidades”.

Josefina Aldecoa (1926-2011).

“El amor a los niños enseña más caminos al que enseña que la pedagogía”.

Gabriela Mistral (1889-1957).

“Dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo, involúcrame y lo aprendo”.

Benjamín Franklin (1706-1790).

La educación es el arma más poderosa que puedes usar para cambiar el mundo”.

Nelson Mandela (1918-2013).

“El arte supremo del maestro es despertar el placer de la expresión creativa y el conocimiento”.

Albert Einstein (1897-1955).

“Esta es nuestra obligación hacia el niño: darle un rayo de luz, y seguir nuestro camino”.

María Montessori (1870-1952).





"El atreverse a mirar más allá del horizonte es una capacidad de todos, el soñar con cambios es el compromiso de las mentes libres."



"El universo está poblado por seres, todos iguales, todos capaces de transformar su entorno."



Wawa



Wawa significa en lengua kichwa "bebé recién nacido". Esta sección está dedicada a los más pequeños, una forma de redescubrir la primera mirada al mundo desde la emoción constante de la novedad. Nos proponemos aprenderlo todo de quienes, no sabiendo aún nada, nos dan las lecciones más importantes de la vida.



Educación y género

Yesenia Espinoza

Segundo Justiniano Tapia Astudillo

Resumen

Vivimos en una sociedad que requiere replantear los roles de hombres y mujeres, que necesita quebrar los estereotipos que desde millones de años se han impuesto y que han limitado la libertad de los seres humanos; aunque un poco más de las mujeres. La sociedad del siglo XXI requiere de personas que sean ellas mismas, que vivan sus gustos, sus ideologías y sus creencias sin que la sociedad se los imponga. Desgraciadamente, esta realidad se traslada a las instituciones educativas en las cuales las autoridades, docentes y estudiantes vivimos invadidos de estereotipos de muchos tipos, pero sobre todo, de género. Es imperante desde el hogar y con ayuda desde las aulas generar cambios para construir juntos una sociedad más justa y equilibrada en una infinidad de circunstancias. Es necesario, muchas de las veces re educar a los miembros de una familia para evitar violencia intrafamiliar, femicidios, abusos sexuales; entre otros.

Palabras clave: Estereotipo, Género y Educación

Abstract

We live in a society that needs to rethink male and female roles, a society that needs to break stereotypes that have been imposed over millions of years and that have limited the freedom of all human beings, but mainly women's freedom. The society of the twenty-first century needs people who can be themselves, people live their own choices, ideologies, and beliefs without having society impose those upon them. Unfortunately, this reality moves into educational facilities in which authorities, teachers, and students live inundated with different stereotypes, but most of all, gender stereotypes. It is imperative to start at home, and have schools help to generate changes and build together a more fair and balanced society in endless circumstances. Many times it is necessary to re-educate family members to avoid family violence, femicides, and sexual abuse, among other types of violence.

Keywords: Stereotypes, Gender and Education.



Introducción

¿Existe una actitud discriminatoria entre el trato y la educación de la mujer? A veces de manera abierta y otras de manera encubierta hay una actitud discriminatoria y una presencia machista y eso lo percibimos en los contenidos que se desarrollan en las aulas, en el lenguaje que se utiliza en esos espacios y en la planificación de las experiencias de aprendizaje. Niños, adolescentes, jóvenes, adultos; hombres y mujeres; personas de los diferentes estratos sociales de manera intencionada o no, entre bromas y chistes incurrimos en una actitud discriminatoria cuando tratamos con la mujer, aflorando el machismo en las palabras, acciones y hechos. En los procesos de aprendizaje los profesores y profesoras, de manera consciente o no, presentan modelos

y en ellos afloran las creencias, pensamientos, prejuicios y estereotipos, afianzando así lo que los aprendientes traen de sus hogares. A los docentes les toca romper prejuicios construidos dentro de las familias a partir de principios de equidad, igualdad, tolerancia y amor, *¿será posible hacerlo?, ¿de qué manera lo pueden lograr?*

Vale la pena, ante todo, aclarar conceptos que generalmente han afectado a la mujer en diversos campos: estereotipo, prejuicio y discriminación. El primero, es un molde que de alguna manera se impone por parte de la sociedad y que se le atribuye conductas,

cualidades, conjunto de ideas, actitudes, creencias; de tal manera que, se los cataloga ya sea por su edad, aspecto, nivel social, cultural y económico, sexo, procedencia, nacionalidad; entre otros. Muchas veces, el estereotipo es una opinión preconcebida, suposiciones de índole despectiva, negativa o peyorativa de los demás. Y es así que se cae en el concepto de prejuicio ya que se juzga de manera previa sin conocer a profundidad a una persona, a un hecho, se critica sin tener evidencias y elementos para fundamentar una idea; y estas nociones tienen un tinte negativo que conlleva un tercer concepto: la discriminación.

En nuestro sistema educativo, hay mucho de ello. Todos de una o de otra forma somos víctimas de los estereotipos, prejuicios y discriminación. Tal vez, porque nuestra sociedad es machista, la mujer es víctima de ello con mayor frecuencia si la mujer es alta, esbelta, si se arregla, si es sumisa, si hace dieta, si viste a la moda, si es dócil hace de ella una mujer bella, inteligente y deseada. Pero, si ella es baja, gorda, desarreglada, rebelde, cuestionadora, come lo que le gusta, no cocina, no está en sus gustos los quehaceres domésticos y no cumple con esas características y roles, la sociedad machista la discrimina, la rezaga, la menosprecia.

La mujer está en la mira para ser ubicada dentro de un molde y si por desgracia sucede algo al traspasar los límites impuestos por la sociedad, lo tiene bien merecido por desacatar las reglas machistas. Esto se evidencia en todo los contextos sociales; y no pasa por desapercibido en el sistema educativo aunque hay aspectos que se han ido superando.

Méndez (2001) menciona que:

...los estereotipos de género prescriben el modelo de comportamiento o las formas permisibles de conducta a niñas y niños, hombres y mujeres en una sociedad en lo tocante a vestido, peinado, manera de hablar, tipos de juegos ocupaciones, roles sociales, relaciones de poder y otras muchas conducta y valores. Prejuicios contruidos a partir de interpretaciones biológicas religiosas y/o



científicas del rol social de cada sujeto transmitido en la vida cotidiana se apoyan, según la época, en diversos proyectos político- culturales que se reflejaron en los sistemas educativos.

En nuestro sistema educativo aunque prime el machismo hay elementos que han ido evolucionando y para beneficio de las personas. Por ejemplo: en el acuerdo ministerial 034-A (2018) en el artículo 6, se menciona que es opcional el uso de faldas para niñas y

campeonato interno de deportes ha sido indor femenino y básquet masculino (así se ha roto el mito de que el deporte tiene género).

En los eventos deportivos y sociales ya no se eligen reinas, princesitas, ni ningún título que valore más el aspecto físico que cualquier otra característica femenina. Se pretende que las niñas y señoritas actúen acorde a su edad evolutiva y que no se dé la hipersexualización.

Las instituciones educativas son mixtas, ya no son divididas por géneros en las cuales las niñas y señoritas y los niños y jóvenes deban educarse con su propio género para no provocar incidentes que luego escandalicen a la sociedad. Eso es un mito que se ha roto y ha quedado demostrado que convivir con el género opuesto es lo más saludable para la formación de un adolescente y niño. Las madres adolescentes, en la actualidad, reciben mayor apoyo para que puedan desempeñar óptimamente su maternidad y estudiar. Queda demostrado que ser madre, no es un limitante.

Méndez (2001) menciona que:

La tarea que comienza la familia es completada y continuada simultáneamente por otros agentes de socialización, como los medios de comunicación y la escuela.

Esta última, a través de diferentes rituales y mecanismos participa en el refuerzo de comportamientos estereotipados.

Podemos citar más ejemplos, el lenguaje inclusivo que se ha usado en los últimos años para marcar más la diferencia de género. Se habla de niños, niñas, señores, señoritas; en fin. Ante el auge de un lenguaje inclusivo que tiene defensores y detractores existen diversidad de posturas, pero más allá de ello, consideramos

adolescentes mujeres.

Se ha vulnerado la intimidad sexual de la mujer ya que ella lo provocó por su forma de vestir; la falda ha sido una vestimenta claramente femenina y para muchos, prendas provocadoras. Con este acuerdo se pretende que las mujeres tengan otra alternativa de vestimenta escolar que antes solo correspondía a los hombres. Desde hace mucho tiempo, las disciplinas a disputarse en un



que se pretende lograr la igualdad de género; a través del lenguaje.

Almagro (2018) dice: “cuando usamos las palabras en determinados contextos escapa a nuestro control, podemos discriminar, excluir u ofender sin pretenderlo; podemos perpetuar inadvertidamente patrones de dominación con el uso que hacemos del lenguaje”. Luego, él mismo señala que: “La idea que subyace a la tarea de ser inclusivos con nuestro comportamiento lingüístico es la de combatir la desigualdad también desde el lenguaje, tanto la deliberada como la que no lo es, tratando de eliminar los usos discriminatorios y visibilizando a los grupos infrarrepresentados”.

El tema es para analizarlo no solo desde la óptica de la academia sino de la práctica en las aulas, en casa y en la

calle. El uso que hacemos del lenguaje es aprendido y hay que recordar que a las aulas, los estudiantes vienen cargados de un bagaje de ideas, convicciones, miedos, modelos a seguir; y sin lugar a dudas, el lenguaje es parte del aprendizaje del hogar.

La Organización de las Naciones Unidas-ONU promueve en el objetivo 4, que: “La educación es la base para mejorar nuestra vida y el desarrollo sostenible.. el acceso a la educación inclusiva y equitativa puede ayudar abastecer a la población local con las herramientas necesarias para desarrollar soluciones innovadoras a los problemas más grandes del mundo”; y el objetivo 5: “Poner fin a todas las formas de discriminación contra las mujeres y niñas no es solo un derecho humano básico, sino que además es crucial para el desarrollo sostenible...”.

El sistema educativo ecuatoriano considera al estudiante como el centro de la educación y busca contribuir al desarrollo integral, autónomo, sostenible e independiente de las personas para garantizar la plena realización individual y colectiva. Por otro lado, algunos textos que se usan en algunas cátedras apuntan a este mal; es decir, abordan los temas de equidad, estereotipos con la finalidad de permitir a

los estudiantes mirar a su alrededor, identificar los prejuicios que los limitan y con los que limitan a los demás. Los profesionales de la educación





estamos llamados a reflexionar sobre aquello y cambiar esa realidad.

Los estereotipos se aprenden desde pequeños, desde el color de la ropa, de un cuarto cuando un niño nace, con los juguetes con los que se pueden distraer, con los lugares que pueden visitar cuando tiene cierta edad, la hora de llegada a casa (los hombres pueden estar en la calle más tiempo porque “pueden cuidarse mejor”), los hombres tienen ciertos privilegios, pueden beber y usar un lenguaje inapropiado; mientras más relaciones sexuales tienen, ellos son más “machos”. En casa, el hombre “ayuda” con los quehaceres, pues la tarea es propia de las mujeres. Ellas están limitadas, se encargan de casa, se apropian de la educación de los hijos; entre un montón de aspectos más.

Estos estereotipos se repiten de generación en generación y es el reto de la sociedad actual destruirlos y lograr la tan ansiada equidad. Trabajar esto con los estudiantes no es fácil ya que cada docente carga en sus hombros esos y muchos estereotipos más. Es decir, el profesional de la educación también debe reflexionar sobre ellos y con el ejemplo cambiar la mentalidad de los estudiantes; y muchas veces, de los padres.

En este siglo donde el mundo virtual es importante en la vida de los seres humanos, también encontramos estereotipos a todo nivel. Esta vida virtual conlleva retos, dificultades, deleites, obligaciones y responsabilidades. Es puntual retomar la pregunta formulada al inicio de este artículo. *¿Cómo los docentes podemos trabajar estos temas en las aulas, cómo podemos cambiar los estereotipos y trabajar en la equidad de género, la inclusión y la pluralidad dentro de una institución educativa?*

Consideramos que es una responsabilidad social trabajar sobre estos temas y abordarlos desde los aspectos que los estudiantes están más cercanos, por ello hemos pensado en las redes sociales. Estas han sido elogiadas y censuradas en muchos ámbitos: educativo, psicológico, económico, empresarial, sociológico, etc. Tras un análisis podemos considerar que las redes sociales no son negativas, todo depende de su uso. Las redes sociales son plataformas de interacción social que se han puesto al servicio de la sociedad; es el usuario el que puede darle un uso negativo o favorable.

La revista PuroMarketing señala que hace 20 años se aprendía diferente y que la educación con el avance de la tecnología debe evolucionar. Se menciona que el Facebook es útil cuando los docentes pueden subir tareas, compartir videos y que pueden compartir cualquier recurso para estudiar. Un Blog de Marketing asegura que las redes sociales facilitan encontrar información, la interacción con los estudiantes, genera debates y actividades para profundizar los conocimientos,

agilita los procesos de enseñanza – aprendizaje; aunque también señala desventajas.

Si los padres de familia realizan un acompañamiento al proceso educativo, los estudiantes no estarían vulnerables en el mundo virtual. Se podría usar las redes sociales para trabajar la equidad de género y combatirlo, a través de este mundo virtual los jóvenes y niños se informan, se entretienen, conocen y valoran su mundo, su contexto y su realidad.

Desde el punto de vista psicológico, los especialistas piensan que las redes sociales provocan ciertos aspectos negativos como: adicción a las redes, vulnerabilidad a ser violentados, baja autoestima y disminuye la comunicación entre la familia, etcétera. De allí que se sugiere el uso de las redes sociales bajo vigilancia de los representantes legales a fin de evitar lamentaciones, a futuro. Vale recalcar que el análisis de las redes sociales, no es un análisis finalizado, pues como el mundo virtual es un mundo cambiante, los aspectos pueden variar a cada lado de la balanza; no obstante, lo ideal es que la balanza esté equilibrada.

Crear conciencia sobre el uso correcto de las redes sociales es una responsabilidad social y un reto, actualmente, ya que la sociedad en general usamos de manera inadecuada. Al tener consciencia del cómo y para qué usar las redes sociales se podrá sacar beneficios para el medio educativo.

El bullying, cyber bullying, sexting, etc, son las principales preocupaciones sobre el mal uso de las redes sociales. A esto se suman otras problemáticas como: la sociedad decadente, la falta de reflexión sobre el uso correcto de las redes sociales y la búsqueda de aceptación que conlleva a que las personas (especialmente niños, jóvenes y adolescentes) sean fáciles de manipular. Consideramos que es una tarea de todos tomar conciencia y formar a los estudiantes en esta problemática. Los famosos memes son importantes en la medida que pueden frenar los estereotipos, dar el valor real tanto al género femenino y

masculino. Así también, motivan a respetar el aspecto físico y el rol que cada persona cumple en la sociedad.

Al trabajar estos temas se puede desarrollar diversidad de conocimientos y valores. La idea es formar al estudiante como un ser humano integral. Al investigar sobre una red social (elementos, características, tipos, factores positivos o negativos al usarlos, recomendaciones de uso para proteger su integridad), el uso del meme para concienciar (sobre el respeto, equidad y no para ofender, presentar estereotipos o enigmas)



podremos desarrollar valores de empatía, solidaridad y conciencia social. Con todo lo referido, se motiva a los estudiantes a ser críticos antes de subir o compartir fotos, memes, información, etc.

Respetar el rol que cada persona desea cumplir es necesario para crear un mundo en el cual sea saludable vivir. Los adultos debemos cambiar nuestra visión a ciertos aspectos de género e ir cortando todas esas ramificaciones machistas e ir formando seres libres, honestos y solidarios.

El docente en las aulas tiene nuevos retos y uno de ellos es concienciar a sus estudiantes sobre el respeto para hombres y mujeres. Nos debemos esa equidad por el simple y sencillo hecho que somos seres humanos.

Referencias bibliográficas

Acuerdo Nro. MINEDUC-MINEDUC-2018-00034-A.

Almagro, M. (2018). *El lenguaje inclusivo frente a la RAE*. <https://ctxt.es/es/20180704/Firmas/20472/RAE-lenguaje-inclusivo-linguistica-femenismo-igualdad.htm>.

Jiménez, I. (2012). *Las redes sociales en la educación ¿Formación o distracción?* Tomado de <https://www.puromarketing.com/16/12583/redes-sociales-educacion-formacion-distraccion.html>

Jiménez, R. (2018). *¿Cómo influyen las redes sociales en la educación?* Recuperado de <https://medac.es/articulos-educacion-infantil/influyen-las-redes-sociales-la-educacion/>

Méndez, L. (2009). Género, historia y escuela. Apuntes para una historia no sexista. *La aljaba* (6). Recuperado de <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/aljaba/v06a12mendez.pdf>

Naciones Unidas. (2019). *Desarrollo sostenible*. Tomado de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>

Naciones Unidas. (2019). *Objetivo 5: Igualdad de género*. Recuperado de <https://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals/goal-5-gender-equality.html>

Yesenia Espinoza

yesseniaespi@outlook.com

Licenciada en Lingüística, Literatura y Lenguajes Audiovisuales de la Universidad de Cuenca y Magíster en Literatura Infantil y Juvenil de la UTPL. Docente de la Unidad Educativa “Zoila Aurora Palacios”. Posee publicaciones de ensayos y poesía en revistas y periódicos a nivel nacional. Posee tres poemarios: “Eros es Razón” (2013), “Brumas de amor y soledad” (2014), “Desde las calcinadas llanuras del amor” (2017).

Segundo Justiniano Tapia Astudillo

stsegundotapia@gmail.com

Director de la Escuela de Educación Básica “Estados Unidos de Norte América”. Se ha desempeñado como directivo durante muchos años en varias instituciones. Profesor de Educación Media en la especialidad de Ciencias Sociales, en la Universidad Particular de Loja (UTPL). Licenciado en Ciencias de la Educación en la Especialidad de Ciencias Sociales, en la Universidad Particular de Loja (UTPL). Magíster en Educación con Mención en Gestión Educativa, en la Universidad Politécnica Salesiana (UPS).

"El bienestar tiene sentido de logro cuando valora el sentir de los demás".



"El pensar en los demás permite construir oportunidades y trazar los senderos de avanzada".



Wambra



Wambra significa en lengua kichwa “adolescente” y, en su variante fonética wambra, aparece en el diccionario de la lengua española como un modismo propio del Ecuador. Esta sección se hace eco de las inquietudes, retos e ilusiones de quienes, en esta franja de edad, cuestionan cuanto les rodea y siembran el idealismo que permite cosechar realidades maravillosas.



“Sobre rosas y reguetón”. La necesidad de fomentar el pensamiento crítico en las aulas universitarias

José Luis del Río Fernández

Resumen:

El autor del artículo expone una serie de reflexiones sobre la necesidad de fomentar el pensamiento crítico en los/as estudiantes de la UNAE, con objeto de que puedan detectar algunos de los micromachismos existentes en la sociedad actual y adoptar una postura personal ante la violencia de género simbólica que se esconde tras los mismos. Para ello, se toman dos elementos sustanciales que guían el relato: el primero es el origen histórico de la costumbre de regalar rosas a las mujeres el día 8 de marzo; el segundo, la descripción de una actividad desarrollada en la asignatura “Enseñanza y Aprendizaje del Medio Social II”, consistente en analizar la letra de una canción de *reguetón* y reflexionar sobre ella.

Palabras claves: Pensamiento crítico, Micromachismo, Violencia de género.

Abstract:

The author of the *paper* presents some reflections about the need to promote the critical thinking in UNAE students, so that they can perceive some micromachisms which exist in the actual society and assume a personal attitude in the face of the symbolic gender violence that hides behind them. For this, two key elements that guide the report are taken: the first is the historical origin of the custom of giving roses to women on March 8. The second, the description of an activity developed in the subject “Teaching and Learning of Social Environment II”, consisting of analyzing the lyrics of a reggaeton song and reflecting on it.

Keywords: Critical thinking, Micromachism, Gender violence.



Introducción

Aunque era plenamente consciente de que este número de la revista "Mamakuna" no aparecería hasta el último trimestre de 2019, empecé a dar forma al presente escrito el 8 de marzo, Día Internacional de la Mujer, porque me parecía oportuno aprovechar esta efeméride para dejar constancia de cómo es posible fomentar el pensamiento crítico y luchar contra el machismo desde el espacio de las aulas universitarias (que es el hábitat en el que nos movemos en la UNAE). Además, llevaba tiempo queriendo compartir con la comunidad educativa algunas reflexiones que, como padre de una hija de 5 años y como docente, me ocupan y *pre-ocupan*.

Empezaré por el aspecto más trivial. En los dos años que llevo viviendo en Ecuador he

podido apreciar que cada 8 de marzo es habitual que los ecuatorianos regalen rosas a las mujeres del país. Esta

costumbre está presente en los supermercados, en las instituciones públicas, en los restaurantes, en los negocios particulares, ¡incluso en los vuelos internacionales!¹ No dudo de las buenas intenciones que pueda haber detrás del gesto, pero me inquieta mucho que los agasajos y las fragancias de las flores contribuyan a invisibilizar el sentido reivindicativo que tiene un día como este, con pocos motivos para ser considerado "festivo". Y es que no conviene olvidar nunca por qué se conmemora.

¹ "Rosas ecuatorianas vuelan hasta China para celebrar a la mujer en su día". Diario El Comercio (08/03/2018). Disponible en: <https://www.elcomercio.com/actualidad/rosas-ecuatorianas-china-celebrar-mujer.html>

Un poco de historia

Para conocer los orígenes del Día Internacional de la Mujer hay que remontarse al año 1857. Las mujeres que trabajaban bajo un régimen de explotación en la industria textil de Nueva York, conocidas popularmente como *garment workers*, decidieron organizar una huelga para denunciar los bajos salarios y las condiciones inhumanas en las que trabajaban (además, hay que tener en cuenta que eran ellas quienes, al regresar a sus hogares, se hacían cargo de todas las tareas domésticas y asistenciales, sin el menor apoyo por parte de sus maridos). La respuesta de las autoridades y de los agentes de policía (todos hombres, por supuesto...), lejos de solidarizarse con sus demandas, fue detener a las manifestantes por “escándalo público”. A pesar de ello, no cesaron en su lucha y lograron crear su primer sindicato con el fin de conseguir ciertos derechos laborales básicos.

En 1908, 51 años más tarde, esos derechos elementales aún no habían sido reconocidos por los gobiernos estadounidenses, de modo que más de 15.000 mujeres volvieron a salir a las calles de Nueva York para exigir mejores salarios, un recorte del horario laboral, el fin del trabajo infantil y el derecho al voto. El eslogan que eligieron como proclama fue Pan y Rosas, “porque el pan simbolizaba la seguridad económica, y las rosas, una mejor calidad de vida”.² En esta ocasión, la policía no pudo encarcelar a las participantes (quizás, porque no existían cárceles del tamaño suficiente), pero la sociedad machista y patriarcal nunca se tomó en serio las demandas de las mujeres trabajadoras.

² “La dolorosa historia detrás del Día Internacional de la Mujer”. National Geographic en español: <https://www.ngenespanol.com/travel/la-dolorosa-historia-detras-del-dia-internacional-de-la-mujer/>



En Europa, el origen institucional se remonta a la Segunda Conferencia Internacional de las Mujeres Socialistas, celebrada en Copenhague (Dinamarca) en agosto de 1910. En dicho encuentro se proclamó el llamado “Día de la Mujer”, a iniciativa de una de las figuras clave en la historia del movimiento feminista, la alemana Clara Zetkin (fundadora del periódico “Igualdad”), con el objetivo de mantener viva la llama revolucionaria de las *garment workers*. Esta cita anual recordaría al mundo la necesidad de continuar luchando por los derechos de las mujeres. La propuesta fue aprobada por unanimidad, con el voto a favor de más de 100 mujeres procedentes de 17 países. Así pues, el



primer Día de la Mujer se celebró el 19 de marzo de 1911, un año después, en Alemania, Austria, Dinamarca y Suiza, donde se desarrollaron mítines públicos que congregaron a más de un millón de personas³.

Sin embargo, el éxito de las convocatorias feministas no tuvo mucha repercusión al otro lado del charco, donde los derechos de las mujeres seguían siendo pisoteados sin ningún reparo. Y en este sentido, Nueva York volvió a erigirse, desgraciadamente, como una de las ciudades clave en la lucha por la igualdad. El 25 de marzo de 1911 (menos de una semana

³ Para saber más, recomiendo visitar la siguiente web: <https://www.un.org/es/events/womensday/>

después de la celebración del primer “Día de la Mujer”) 123 jóvenes trabajadoras, la mayoría de ellas inmigrantes, murieron en un trágico incendio acontecido en la fábrica *Triangle Shirtwaists*, situada en pleno corazón de Manhattan. Las mujeres murieron calcinadas por no poder salir del edificio, ya que la única puerta de salida había sido cerrada con llave⁴. La desgracia levantó una ola de protestas que obligó a la realización de importantes cambios legislativos en las normas de seguridad laboral.

Los movimientos sociales y las manifestaciones multitudinarias por los derechos de las mujeres no cesaron durante las décadas posteriores. Las reivindicaciones se hicieron oír en países tan dispares como la antigua Unión Soviética, China, Francia, Argentina o España. Y en 1975, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) declaró, por primera vez, el 8 de marzo como Día Internacional de la Mujer. Esta efeméride sirve para que las mujeres de todos los continentes se unan para recordar al mundo la necesidad de seguir luchando para incrementar los niveles de equidad y conseguir la plena igualdad de género.

Así pues, el próximo 8 de marzo, cuando alguien vaya a regalar una rosa a una mujer, mejor que deje a un lado la galantería y tome conciencia de que la flor, lejos de representar la romántica *belleza y delicadeza de las féminas*, simboliza la lucha contra el despotismo, la injusticia y la iniquidad a la que las mujeres del mundo aún tienen que hacer frente en pleno siglo XXI.



De lo contrario, estaremos contribuyendo a perpetuar la violencia de género simbólica y a invisibilizar la violencia latente

⁴ “El incendio en la fábrica *Triangle Shirtwaist* y el Día Internacional de la Mujer: Cien años después”, en la página web de la Organización Internacional del Trabajo-OIT:

https://www.ilo.org/global/about-the-ilo/newsroom/news/WCMS_152727/lang-es/index.htm

desigualdad que sigue instaurada en la sociedad actual.

¿Qué puedo hacer desde las aulas de la UNAE para fomentar el pensamiento crítico en los/as estudiantes?

Y de la Historia pasamos a la Educación. Porque a estas alturas del escrito, puede ser que haya quien se esté preguntando qué relación tiene el título del artículo con su contenido. Paciencia. Lo explicaré en los próximos dos párrafos.

Actualmente, soy el profesor que se encuentra al cargo de la asignatura "Enseñanza y Aprendizaje del Medio Social II", la cual imparto en el 2º ciclo de la carrera de Educación Inicial. Desde mi pequeña parcela de actuación, intento hacer pensar a las estudiantes sobre los micromachismos que están presentes en nuestra sociedad y que, de una manera u otra, contribuyen a configurar las identidades personales⁵. Porque sé muy bien que un docente no puede cambiar el mundo, pero sí que está en sus manos cambiar el mundo de sus estudiantes; es decir, contribuir a fomentar la reflexión y el pensamiento crítico de manera que tengan elementos para interpretar mejor los fenómenos que les acontecen y tomar una postura ante ellos.

Partiendo de esta premisa, voy a describir una de las actividades que llevé a cabo el ciclo pasado en el marco de la citada asignatura y que, humildemente, creo que consiguió "dejar huella" en los/as estudiantes. La experiencia consistió en analizar la letra de una canción interpretada por Maluma, uno de los músicos de *reguetón* más populares entre los jóvenes de ambos sexos (basta con mostrarles una fotografía y reconocerán al personaje en cuestión de segundos), quien pone voz junto a otros "artistas" (el entrecorillado aparece a

propósito) a una serie de mensajes insultantes, degradantes y ofensivos para las mujeres, que acumulan más de 883 millones de visitas en la plataforma *youtube*.

El tema en cuestión se titula *4 babys*. Y, para mi sorpresa, cuando anuncié que íbamos a escuchar la canción en clase, no fueron pocas las alumnas que tararearon alegremente la melodía y poco faltó para que se arrancasen a bailar (!), lo que me demostró que todavía queda mucho trabajo de concienciación por hacer. A continuación, reproduzco párrafo a párrafo la letra, no sin antes avisar de que puede provocar arcadas... ¡Allá va!:

Ya no sé qué hacer
No sé con cuál quedarme
Todas saben en la cama maltratarme
Me ñeñeh ñeñeh, de sexo
me ñeñeh ñeñeh



Estoy "enamorado" de cuatro Babys
Siempre me dan lo que quiero
Chingah cuando yo les digo
Ninguna me pone pero
Dos son casadas
Hay una soltera
La otra, medio "psycho", si no la
llamo se desespera

La primera se desespera
Se encojona si se lo echo afuera
La segunda ñeñeh la funda
Y me paga "pa" que se lo hunda
La tercera me quita el estrés
Polvos corridos siempre echamos tres
A la cuenta de una le bajo la luna
Pero ella quiere con Maluma
y conmigo a la vez

Estoy "enamorado" de las cuatro
Siempre las busco
después de las cuatro
A las cuatro les encanta en cuatro
Y yo hunca fallo como el 24
De los Lakers siempre es la gorra
De chingar ninguna se enzorra
Estoy "metío" en un lío
ya estoy "confundío"



⁵ El término "micromachismo" se utiliza para designar a aquellos gestos y actos de la vida cotidiana que, de manera sutil y casi imperceptible, encierran maniobras de dominio masculino y esconden formas solapadas de violencia de género (Bonino, 2004).

Porque ninguna de mi
mente se BORRA

Me pongo las gafas Cartier
saliendo del aeropuerto
"Vestío" de OSIRIS, zapatos en pie
Tú flehes mi cuenta de Banco
y el número de la MASTERCARD
Tú eres mi mujer oficial
Me flehe "enamorado" ese
culote con ese pelo RUBIO
Pero tengo otra pelinegra
que siempre quiere chichar
A veces hasta le llega al estudio
La peliroja chichando es
la más que se moja
Le encojona que me
llame y no lo coja
Pealemos y me Bota la Ropa y tengo
que llamarla cotorra "pa" que la recoja
Tengo una chiquitita
nalgona con el pelo corto
Me dice papi vente
adentro, si me preña..

Ya estoy "metío" en un lío
A todas yo quiero darle
Me flehen bien "confundío"
Ya no sé ni con cuál quedarme
Y es que todas mamah bien
Todas me lo hacen bien
Todas quieren chingarme
encima de billetes de cien
Me flehen en un patín
Comprando en San Valentín
Ya me salieron más caras que
un reloj de Ulysses Nardin
Es que la Babes están
Bunny ninguna de las cuatro
se ha hecho completas
Dos flehen maridos y ninguna
de las dos al marido respetan

Cuatro chimbitas
Cuatro personalidades
Dos me hablan bonito
Dos dicen maldades
Diferentes nacionalidades
Pero cuando chingan, gritan
todas por iguales

Quiere que la lleve "pa Medallo"

Quiere que la monte
en carros del año
Que a una la coja
A la otra la apríete
Y a las otras dos les
dé juntas en el Baño
Digan qué más quieren hacer
EL DIRTY las va a entretener
En la casa gigante y una party
en el yate que él quiere tener
No sé si me entiendes Bebé

Hasta aquí la "canción". No es necesario hacer un gran esfuerzo por interpretar la letra, porque es lo suficientemente explícita como para que resulte fácil identificar la misoginia, el mal gusto y el desprecio que demuestra por las mujeres, a las que se cosifica y considera como meros cuerpos sin valor que están siempre disponibles al deseo sexual de hombres con dinero. ¡Vaya mensaje para los y las oyentes! Considero que fomentar ese tipo de masculinidad y de feminidad no es bueno ni sano.

No voy a poner en cuestión la "valía" artística de los autores (¿dónde está el mérito creativo al



rimar tres con estrés y cuatro con veinticuatro?), ni los gustos musicales de nadie, porque ya se sabe: sobre gustos no hay nada escrito. Pero como padre y como formador de futuras profesoras de Educación Inicial, sí que me parece importante pararnos a reflexionar sobre el tipo de mensajes que transmiten las canciones que jóvenes, adolescentes, o incluso niñas, de todo el mundo suelen escuchar casi a diario. Máxime, si van en esta línea (aunque me cuentan mis alumnas que las hay incluso peores...).

Y me preocupa, sobre todo, porque Ecuador, el país donde trabajo y resido actualmente, ostenta el triste mérito de ser la tercera región de toda América Latina con la tasa más alta de embarazos en menores de edad⁶. Las estadísticas son alarmantes. Y, sinceramente, los datos asustan: la cifra de menores de 19 años que ya son madres se ha incrementado en un 78% en los últimos diez años⁷. Entre 2015 y 2017 casi 3.000 niñas dieron a luz cada año. Y si ampliamos la franja de edad hasta los 19..., los embarazos se multiplican hasta los 60.000 cada año! Eso significa que, cada día, 8 niñas y adolescentes de 10 a 19 años dan a luz solo en un hospital de Guayaquil⁸.

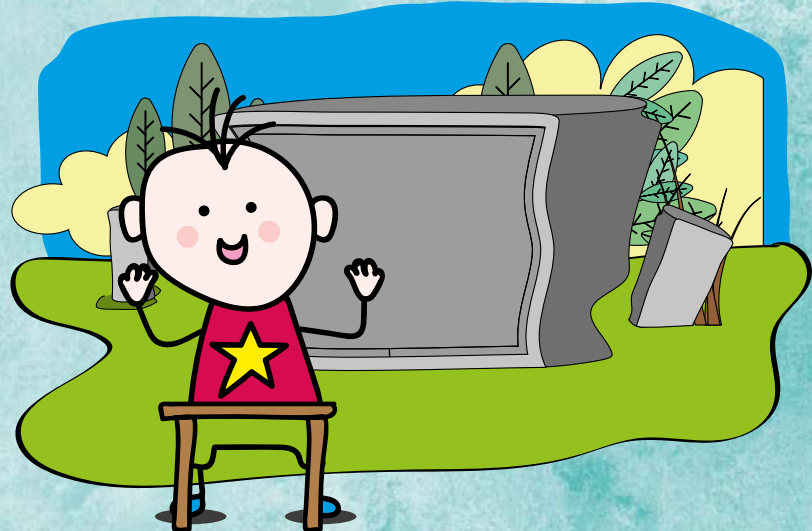
Por mal que nos pese, en Ecuador sigue estando muy presente la idea de que la mujer es una "propiedad" del hombre. De hecho, da la impresión de que la violación está naturalizada en la sociedad ecuatoriana y que existe mucha (demasiada) impunidad para quienes cometen

crímenes sexuales, ya que los patrones socioculturales tienden a minimizar los derechos de las mujeres. Que canciones como las de Maluma se sigan oyendo con frecuencia en emisoras de radio, canales de televisión, bares, discotecas, centros comerciales, etc., creo que no ayuda en nada a que esa cifra disminuya. Y mucho menos si son las propias mujeres quienes están dispuestas a seguir el ritmo en lugar de hacer una mueca de desprecio en cuanto suenan las primeras notas.

¡Ojalá a nuestras estudiantes (así como también a nuestras hijas e hijos) les dé vergüenza bailar y cantar canciones que ensalzan la prostitución, la sumisión de la mujer sobre el hombre, el sexismo y la desigualdad!

Conclusiones

Antes de poner fin a este breve escrito conviene aclarar que, obviamente, no estoy diciendo que la elevada tasa de embarazos en menores de edad, los abusos sexuales y las violaciones sean culpa de Maluma, ni de la música *reguetón* en general. Ese sería un discurso simple, absurdo y reduccionista. Lo que quiero poner de manifiesto con el artículo



6 Embarazo adolescente, un problema social en Ecuador. En Unidad Digital de Pública FM (17/11/2018). Artículo disponible en la siguiente dirección: <https://www.publicafm.ec/noticias/ecuador/1/embarazo-adolescente-ecuador>

7 Ecuador, tercer país en la región con la tasa más alta de embarazos entre 10 y 19 años. Diario El Comercio (12/05/2018). Disponible en: <https://www.elcomercio.com/actualidad/ecuador-estadisticas-embarazo-adolescente-mama.html>.

8 Cada día, 8 niñas y adolescentes de 10 a 19 años dan a luz, solo en un hospital de Guayaquil. Diario El Universo (08/02/2019). <https://www.eluniverso.com/guayaquil/2019/02/08/nota/7179389/cada-dia-8-mujeres-10-19-anos-se-vuelven-madres>

es que necesitamos fomentar el pensamiento crítico en las futuras generaciones de hombres y mujeres. Y para ello, es preciso analizar los patrones culturales que tenemos más cerca. Porque lo cercano se convierte en habitual, y lo habitual no se cuestiona (ya sean las rosas del 8 de marzo o las canciones que suenan con más frecuencia cuando conectamos la radio).

Es nuestra obligación, como profesionales de la educación, intentar sembrar la semilla del cambio en la cabeza y en los corazones de nuestros/as estudiantes, porque la única manera que tenemos de transformar y mejorar la sociedad es empezar a actuar en nuestros contextos más próximos. No olvidemos nunca que *quien educa a un hombre, educa a un hombre. Pero quien educa a una mujer, educa a una generación.* Esa es mi esperanza.

Referencias bibliográficas

Bonino, L. (2004). Los micromachismos. En Revista *La Cibeles* (2), s/p. Disponible en http://igualdad.us.es/pdf/redvoluntariadoviolenca/2016/RedVoluntariadoVG-2016_sesion-2_PDI_PAS_Los_micromachismos-Bonino.pdf

José Luis del Río Fernández

jose.delrio@unae.edu.ec

Universidad Nacional de Educación, UNAE

Ph.D. en Ciencias de la Educación, Máster en Políticas y Prácticas de Innovación Educativa y Licenciado en Pedagogía. Ha trabajado como profesor en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga (España) durante los años comprendidos entre 2010-2017, impartiendo clases en diferentes niveles: diplomatura, licenciatura, grado y posgrado. En septiembre de 2017 se incorpora a la plantilla docente de la UNAE.



"Puedo mirar al prójimo desde la altura, más debo mirar las circunstancias desde el otro".



"Equidad es simplemente entender que todo lo que nos ha sido legado por la naturaleza nos pertenece a todos, por tanto debe beneficiarnos a todos."



Chaupi



Chaupi significa en lengua kichwa "centro" o "medio".

Esta sección, el corazón de la revista, trata cuestiones de interés general relacionadas con procesos de aprendizaje, Innovaciones pedagógicas, estrategias didácticas y otras iniciativas que abonan el terreno siempre fértil de la educación y posibilitan el intercambio de experiencias.

Las mujeres y la educación superior

Freddy Javier Álvarez González

Resumen:

La reflexión sobre Mujeres y Educación Superior hace parte de una investigación realizada para el Consejo de Igualdad de Género del Ecuador, cuyo objetivo fue determinar el estado del arte sobre la situación de las mujeres en las tres grandes universidades públicas del Ecuador. Su metodología se basó en entrevistas a profundidad y focus group. La epistemología se basó en los enfoques de género y tuvo una duración de ocho meses. Las brechas en el acceso, la distribución del poder, son bastante claras. La universidad sigue siendo un lugar de reproducción del patriarcado. El grave problema es que tras la filosofía liberal se sigue anidando las desigualdades, discriminaciones y diversos actos de violencia.

¿Cómo viven o sobreviven las mujeres en las instituciones de educación superior? ¿Por qué la elección de las carreras debe ser analizada desde el enfoque de género? ¿Por qué el patriarcalismo no puede separarse de la episteme marxista?

Estas son algunas de las preguntas que desarrollaré en la siguiente investigación.

Palabras claves:

Mujeres, Género, Filosofía liberal, Universidad, Educación superior, Estudiantes, Profesoras, Ciencias, Carreras.

Abstract:

The reflection on Women and Higher Education is part of research carried out for the Ecuadorian Gender Equality Council, which aimed to determine the state of the art on the situation of women in the three major public universities of the Ecuador. His methodology was based on in-depth interviews and focus group. Epistemology was based on gender approaches and lasted for eight months. The gaps in access, the distribution of power, are quite clear. The university remains a breeding place of patriarchy. The serious problem is that inequalities, discrimination and various acts of violence continue to be nesting behind liberal philosophy.

¿How do women live or survive in higher education institutions? ¿Why should racing choice be analyzed from a gender approach? ¿Why can't patriarchy separate from Marxist episteme?

Here are some of the questions I'll develop in the next investigation.

Key words:

Women, Gender, Liberal philosophy, University, Higher education, Students, Teachers, science, Careers.

El siguiente es un estudio fenomenológico sobre el estado del arte de las mujeres en las universidades públicas de Guayaquil, Cuenca y Central de Quito.

Las ilusiones de las mujeres dentro del mundo del liberalismo

Los procesos en las universidades combinan las realidades externas con la opresión internalizada de la mujer, esto es lo que Deleuze llamó *la subjetivación en pliegues*. Lo externo conforma un pliegue con lo interno por lo que lo interno no es igual al interior griego ni mucho menos cristiano, y el exterior no es siempre marxista. El *pliegue subjetivador* solo existe como resistencia al poder. Por consiguiente, la combinación entre el exterior y el interior es un hecho y su diferenciación es un asunto que pasa por el poder.

Louise Morley (1999) en un estudio sobre la universidad en el Reino Unido hace coincidir las condiciones externas de la sociedad con las miradas que las mujeres tienen sobre sí mismas. El papel de la institución hace coincidir el exterior del contexto y el interior del sujeto, moldea los dos espacios y rompe la distancia que existe entre los dos creando la ilusión que la institución es una prolongación del interior y que el exterior se encuentra allí, simplemente para ser transformado.

Si la institución habita en la ilusión de la interioridad dominante significa que las mujeres dentro de las universidades se ven fuera de una exterioridad que las define en el campo de lo real. “Todo lo que sucede en el mundo repercute en la educación” solemos decir. Esto que es tan cierto desde el punto de vista analítico no sucede en la experiencia del trabajo universitario de manera cierta. La universidad no deja de ser un campo de fantasía donde las ideas tienen la prioridad y la dominación masculina se ejerce bajo la autoridad del saber.

Las ideas solo conforman una parte de la estrategia. De manera general, la dominación masculina es la guardiana que impide el ingreso de los agentes que la desestabilizan y uno



de esos agentes suelen ser las feministas. El poder no quiere el cambio y si lo admite es para adquirir más poder. Por lo tanto, los cambios en las universidades no se pueden garantizar sin cambios en las relaciones de poder dentro del medio académico. Podemos mencionar cambios pedagógicos, arquitectónicos, éticos, de calidad, pero ninguno de estos es significativo si no se cambian las relaciones de poder.

Pensar los cambios desde las relaciones de poder implica no caer en el esquema tradicional de la víctima y el victimario. Es muy fácil admitir que las mujeres tienen el derecho a nuevas relaciones de poder porque ellas han estado ocupando el lugar de las víctimas. El peligro es que los cambios en las relaciones de poder se siguen efectuando de arriba hacia abajo, por lo que, aunque las mujeres tengan poder, el poder masculino es el bueno y es el que sigue distribuyendo un poder que por supuesto cuida muy bien que no toque sus privilegios fundamentales.

La condición de la víctima es un problema pequeño con respecto al “poder combinado”. ¿Qué significa la expresión “el poder combinado”? Esta expresión significa que el

poder lo encontramos unido a una serie de factores los cuales son difíciles de diferenciar y de precisar en el momento que tenemos que hablar del poder. Por ejemplo, una mujer en nuestros tiempos no es discriminada abiertamente por ser mujer, aunque así lo sea. Hay un tipo de vergüenza del poder para reconocer que una mujer no puede ocupar un determinado cargo por ser mujer, a pesar de tener toda la preparación indispensable.

La clase social, el género, la raza, la nacionalidad los encontramos juntos y el poder no los diferencia para que la exclusión opere sin remordimientos y dentro de una naturalización propia del sentido común. Todos los aspectos

que encontramos en el “poder combinado” son válidos como dispositivos de exclusión. Sus combinaciones aumentan y disminuyen las discriminaciones. Las mujeres blancas están en la parte alta de la pirámide. Las mujeres negras o indígenas, por lo tanto, pobres en la parte baja. Las mujeres lesbianas, pobres y negras las encontramos en la parte más baja junto a las mujeres con impedimentos físicos y psíquicos.

Las combinaciones de los diferentes rasgos agudizan o liberan la discriminación. Estas también son una manera de evadir la responsabilidad, o mejor, nos hacen ver que un acto de discriminación, en realidad no lo es. Por ejemplo, no permitir que una mujer llegue a un determinado cargo por ley, termina siendo un asunto de ley y no de discriminación. Una mujer puede ser rechazada de un cargo aduciendo su incapacidad cuando en realidad lo es por ser mujer.

Dentro de las instituciones educativas que se relacionan con el saber, las mujeres son discriminadas por este saber que logra sobrevivir incluso a las conciencias más liberadas de la izquierda. Una amiga sensible a las causas de izquierda decía sobre una mujer que tenía un puesto por encima del suyo: “ella está allí por el culito”. En general es muy difícil que una mujer se destaque en las instituciones universitarias por la performance de la dominación masculina: El saber tiene que ver con los hombres, pensamos, casi por destino. Así, los hombres podemos pensar que las mujeres ingresan a la universidad para no aburrirnos tanto.

Las mujeres dentro del medio académico, en su gran mayoría, experimenten la opresión, pero a diferencia de los hombres con los que concuerdan en este aspecto, ellas lo experimentan de los mismos hombres con los que trabajan. El camino que tiene que hacer una mujer en las instituciones universitarias es contra un *machismo ilustrado* y a menudo contra las mismas mujeres que sostienen este machismo por los privilegios personales que han adquirido.

La meritocracia propia de los sistemas liberales parte de presupuestos falsos. Uno de ellos es la neutralidad del género; no es lo mismo ser hombre que ser mujer. Los hombres tenemos todas las ventajas en nuestras sociedades. Los hombres no es que nacimos para triunfar

y demostrar todos los días por qué tienen que estar allí. En cierta forma, las mujeres dentro del espacio público aparecen como un exceso.

Un segundo presupuesto falso de la meritocracia es el esfuerzo individualista. Las sociedades liberales, defensoras de las libertades se



pero tenemos más probabilidades para conseguirlo. Por supuesto que nuestros triunfos son discutibles porque el precio que se paga por ello es muy alto: un alejamiento de la vida. El mundo que se ha dispuesto para nosotros los hombres es distinto del que se dispone para las mujeres. Además, el lugar del ser y del estar de la mujer difiere enormemente de nuestro lugar. Por ejemplo, para nosotros el espacio público es connatural, en cierta forma. Para las mujeres el espacio público es un campo de disputa donde ellas tienen que probar por qué llegan

constituyen en un individualismo competitivo y supuestamente razonable. Basta con competir para saber quién es el mejor.

La falsedad de este presupuesto es triple:

Primero, no existe la igualdad de condiciones. Normalmente hay una desigualdad enorme de los hombres sobre las mujeres. En los concursos para un cargo público los hombres tenemos más ventaja sobre las mujeres que compiten porque

hemos habitado el campo de lo público durante años.

Segundo, si hay igualdad de condiciones, la competencia es desigual. Las mujeres hasta hace muy poco tuvieron acceso a la academia. A ellas, la universidad les negó su entrada durante siglos.

Tercero, la competencia es individual por lo que las preguntas de por qué las mujeres no llegan al poder es suspendida en una competitividad que renuncia a la política. Al final el poder deviene perverso cuando dice porque piensa: *ellas no tienen poder porque no están capacitadas para ello*. Si antes decíamos que la ausencia de poder obedecía a su condición natural, hoy pensamos que ya no está más en esa condición natural de inferioridad, pero siguen en la inferioridad del saber, es decir del poder que se ejerce *diagramáticamente* tal como lo describiera Foucault.



El esfuerzo individualista del Liberalismo busca convencernos que todo es un asunto de actitud. Nos gusta la historia de David y Goliat porque lo más fácil es creer que somos David y que por tanto, el débil puede vencer al fuerte. No nos interesa entrar en la discusión colectiva de por qué, aunque muchas mujeres logren triunfar el sistema sigue reproduciendo mujeres sumisas, excluidas y explotadas. Si miramos las mujeres que supuestamente triunfan nos preocupa porque la gran mayoría sigue estando condenada al fracaso dentro de una sociedad liberal que les dice sin ninguna vergüenza: *has fracasado por tus deficiencias*.

¿Qué significa ser mujer docente de la universidad?

Muchas mujeres de las universidades, conscientes del género, han tenido que distanciarse de quienes representan y ejercen el poder masculino simplemente por una estrategia de sobre-vivencia. La mayoría de los hombres ya no hacemos alarde público, y menos delante de mujeres, de nuestro machismo. Los hombres no confesamos nuestras actitudes sexistas, sin embargo, difícilmente aceptamos que una mujer compita con nosotros y nos supere. Las luchas por el poder son comprensibles cuando suceden entre hombres, pero, tienen alcances de locura cuando suceden entre un hombre y una mujer.

Las mujeres dentro del ambiente universitario suelen tener una mayor conciencia sobre las opresiones que sufren por el hecho de ser mujer, sin embargo, cuando ellas se organizan para el cambio sufren opresiones mayores. Las instituciones no soportan a mujeres que les cuestionan la masculinidad prepotente y el ejercicio masculino del poder. Los jefes cuestionados ya no las llaman feministas sino locas. No es raro encontrar en las universidades prácticas humillantes que se ejercen sobre mujeres libres en sus cabezas y en sus vidas.

Algunos datos de nuestra investigación nos señalan que la ciudadanía universitaria de las

mujeres es mucho más creativa y comprometida cuando hay mujeres al frente de una carrera que cuando lo hace un hombre. Sin embargo, las decisiones las siguen tomando ellos.

El género no se puede separar de la clase y de la raza. Las mujeres negras e indígenas son una minoría en las universidades y estas aparecen más bien en el campo de los administrativos que en la docencia. Normalmente casi siempre hay en la docencia mujeres blancas. Las mujeres negras e indígenas sienten que el poder viene tanto de hombres blancos como de mujeres blancas. Además, la docencia está representada por mujeres de clase media. Es excepcional encontrar mujeres académicas provenientes de estratos pobres. La idea de mujeres indígenas o negras es casi inimaginable porque los grupos afro ecuatorianos e indígenas han sido sistemáticamente marginados de la educación superior.

La gran mayoría de las mujeres blancas académicas muestran una gran sensibilidad para capacitar a otras mujeres, aunque algunas adoptan las ideologías meritocráticas y se muestren arribistas. Esto nos muestra que es muy difícil permanecer como académica sin contaminarse de los valores y las prácticas de la cultura dominante.

Las discriminaciones de las mujeres en la universidad no son visibles por varias razones.

Uno, el carácter de visibilidad del poder; éste se establece entre lo enunciable y lo visible que no corresponde simétricamente con lo dicho, tal como lo pensaba Foucault. En efecto las discriminaciones de las mujeres no son visibles en relación con lo que se dice en la universidad.

Dos, las discriminaciones establecen relación entre lo dicho y lo visto, solo cuando se normaliza la discriminación. Irónicamente, la discriminación se puede ver solo cuando se normaliza lo cual equivale a decir: una discriminación solo se puede ver cuando no se puede ver.

Tres, al naturalizar la discriminación, lo dicho ya no puede ser enunciado. La prohibición pasa a ser una auto-prohibición. Es por este motivo que el acoso sexual no aparece visiblemente

ni puede ser dicho en la universidad. Siendo el acoso sexual un hecho muy frecuente, queda disuelto en el simbolismo de la representación del poder.

Incluso, en el estado de naturalización de las discriminaciones, se recurre al *borramiento de las fronteras*, es decir, no se tiene claro en el caso del acoso sexual cuál es el límite para saber dónde empieza y dónde termina, dónde deja de ser o no llega a ser acoso. Así, el poder es cómodo no tanto en el trazo de las fronteras sino en su levantamiento. Esta falta de claridad no es propia de las estudiantes, las docentes tampoco lo saben. Nos asombramos cuando descubrimos que el acoso es algo que siempre nos pareció muy claro, pero en el momento que emerge con todo su escándalo, ahí nos percatamos que los conceptos se diluyen, y sobre todo, que las fronteras no existen —es muy parecido al plagio—. Este fenómeno nos escandaliza doblemente porque es más común de lo que siempre pensamos.

Las mujeres al ocupar cargos que antes fueron casi hereditarios de los hombres viven en un lugar que es un fuera de lugar. Parece que todos los días tienen que demostrar por qué están allí. Existe el sentimiento de estar usurpando un lugar que ellas no deberían ocupar. Más que una cultura de la sospecha nos entramos con una actitud más interior y culpable de las mujeres. Ese no lugar dentro de un lugar es un señalo kantiano del espacio y el tiempo mehos categórico y más experimental.

¿Por qué las mujeres no pueden ocupar puestos de autoridad dentro de la universidad? Una de las razones simples es porque el hombre tiene pasión por mandar, aunque no tengamos poder sobre casi nada. Las mujeres en puestos de autoridad siguen siendo parte de la excepción. Gioconda Herrera de la FLACSO dice: *“hay muchísimo menos autoridades”*



mujeres, mejor dicho, no hay, ahora, no hay, como autoridad, te estoy hablando de director, subdirector, coordinador, docente, coordinador de investigación, director administrativo, ha crecido levemente el número de mujeres a tiempo completo, pero todavía es muy bajo”. La cercanía del orden simbólico y la masculinidad puede ser vista como un trofeo de guerra. El hombre ama el reconocimiento del poder, aunque sea ficticio. Pero la razón, quizás más

acertada es la que da Lacan: *actuar en Nombre del Padre es hacerlo también como Padre violador.*

En realidad no amamos el orden sino su trasgresión. El hombre ocupando el lugar de la ley y la moral abrogándose el derecho de acostarse con todas las mujeres.

Una estudiante que se retiró por el acoso de un profesor narró la siguiente experiencia: *“cuando decidí cambiarme de universidad por el acoso constante del profesor lo hice sin mencionar la verdadera razón por la que me apartaba. Ese profesor se me acercó para decirme que ahora sí podría comenzar a verme ya no con ojos de profesor sino de hombre”.*

Este hecho nos revela la manera como la mirada está jugada dentro del acoso por parte de los docentes y el poder que estos tienen ya que son casi intocables. Las estudiantes advierten que la inmunidad de estos profesores se debe principalmente a los fuertes lazos que estos profesores tienen con las autoridades de las universidades.

Para los alumnos compañeros la diferencia sexual se evidencia en algunas materias como por ejemplo las matemáticas, en las que las mujeres son largamente superiores a ellos. A pesar de esto, afirman que la sociedad sigue privilegiando a los varones, porque los puestos a los que pueden aspirar en la economía tienen que ver con la contabilidad más no con la gerencia.

La presencia masiva de mujeres en algunas carreras –Economía– hace que los hombres sientan celos de las mujeres. Para los hombres las mujeres mandan en el campo de la seducción por eso pueden jugar con esos profesores que andan tras de ellas.

El poder que alcanzan las mujeres estudiantes en las universidades es ficticio porque ellas saben que pueden seducir y se prestan para ello, pero sus lugares son figurativos. Las decisiones siguen siendo patrimonio de los hombres. Esto cuenta una de las estudiantes de la Universidad de Guayaquil: *“Aquí en la facultad sucede que por ejemplo en elecciones para algo ponen a una chica para vicepresidenta, para captar los votos femeninos,*

¿Qué significa ser mujer estudiante en la universidad?

Para las mujeres que ingresan a la universidad resulta problemático el primer año. Ellas arriban obnubiladas por la universidad después de salir de los colegios. Esta etapa de perplejidad suele ser aprovechada por algunos de los profesores acosadores quienes acostumbran a acercarse con insinuaciones, toques corporales, abrazos.



subyugadas a vicepresidente porque para presidente de ley va un hombre”.

Las mujeres ven que se ha comenzado a romper los estereotipos de algunas carreras que eran destinadas a los hombres o las mujeres. Ellas piensan que en el derecho se sigue privilegiando a la presencia de varones. El hombre ama estar cerca del orden simbólico por una razón fundamental dirá Zizek: *le encanta transgredir el orden de la ley.*

Los únicos lugares en que las estudiantes no han experimentado prejuicios tienen que ver con universidades dirigidas por mujeres, como por ejemplo *–La Universidad Casa Grande–*. Siempre que hay un hombre al mando de la universidad el riesgo de discriminación de la mujer es muy alto. En el Ecuador casi todas las universidades están dirigidas por hombres por lo tanto podemos suponer el grado elevado de discriminaciones.

Los estereotipos sobre carreras específicas para hombres o para mujeres siguen existiendo. Estos estereotipos contienen una parte de realidad pues hay una demanda de mercado mayor o de hombres o de mujeres. Así, las elecciones no son totalmente libres en la decisión sobre las carreras y la valoración de las mujeres no se puede ver fuera de la relación de la oferta y la demanda.

La universidad es experimentada por las estudiantes como espacios de autonomía. Si antes el proyecto obligatorio de realización de las

mujeres era casarse ahora las cosas cambian notablemente para las mujeres de clase media pero no así para las mujeres pobres, en especial las mujeres negras e indígenas. La universidad es un medio para la realización que les ayuda a mirar el matrimonio de manera diferente. Este es el testimonio de una estudiante:

“En mi familia por ejemplo desde que me acuerdo con mis abuelos, y de hecho todos me decían que ni se me ocurriera casarme, que primero estudie, tenga mi título, sea una profesional y de ahí cuando ya tenga algo se puede casar, sobre todo mi papá, primero sus estudios, la profesión, su propia plata y después lo que sea”

La autonomía que concede la universidad para las mujeres es económica debido a su profesionalización.

No hay duda que la universidad es un medio que tiene que ver con el proyecto de vida de las mujeres. Este medio les da libertad a las mujeres con respecto al fatalismo del matrimonio y la dependencia que éste supone. Aún se trata de una opción sin angustias, es muy normal que la mujer aspire a una profesión, lo que sucede es que tal pregunta de género depende de la clase social y de pertenencia a una determinada cultura.

A pesar de la autonomía que alcanzan en la vida universitaria, muchas de ellas, al formar familia pierden el derecho a ejercer su profesión por la crianza de los hijos y las hijas y el machismo de los hombres que las “encierran” en el hogar.

La realización de la mujer en la universidad conlleva, por lo menos racionalmente, un desplazamiento de la maternidad. Primero asegurar una vida profesional y los hijos después: *“si he pensado en eso y por eso me estoy preparando, para mis futuros hijos, o sea, no me voy a meter a tener hijos cuando no tengo la capacidad económica, profesional suficiente como para tenerlos, es decir quiero darles lo mejor que tengo, no me puedo ahora quedar embarazada, yo quiero que mis hijos vivan bien”*. La maternidad no es algo que coloquen en cuestión. Solo un pequeño grupo de mujeres

si coloca la maternidad en un conflicto por su aspiración a realizarse como mujeres.

La conciencia de prepararse en las universidades viene sobre todo de los hogares. Directamente no es una presión ejercida por los medios de comunicación. Las familias y la mentalidad liberal condicionan las elecciones universitarias de las mujeres. Las mujeres dependientes de sí mismas, económicamente se liberan del fracaso anunciado cuando dependen solamente de encontrar el príncipe azul.

La búsqueda de una profesión por parte de las mujeres no nace únicamente en el advenimiento de una conciencia interior. El fracaso enorme del matrimonio con el divorcio extendido y las crisis económicas obligan a la pareja a trabajar juntos. Saber que ellas tienen derecho a la felicidad y que esto pasa por la autonomía va de la mano con una sociedad en la que ya no se vive con un solo salario, a no ser que él o ella sean personas ricas. Incluso en estos casos que son mínimos, las mujeres aspiran a una profesión. En consecuencia, la construcción de la conciencia sigue dependiendo de las condiciones económicas y sociales de las mujeres: “se necesitan ingresos de lado y lado, no solo de uno, porque ya no te alcanza y uno no puede asumir todos los gastos para la vida en un hogar ya constituido”.¹

Si bien para las mujeres está muy clara la necesidad de tener una profesión y ganar en autonomía, para nosotros los hombres, las nuevas aspiraciones de las mujeres son conflictivas e ingresan en un campo minado de ambigüedades. Los hombres aceptamos que las mujeres se profesionalicen, pero no que ellas puedan tener mejores remuneraciones que nosotros. Si ellas compran con su dinero las molestamos porque pensamos que malgastan. Si compran cosas para sí, les decimos que son egoístas, pues ya no piensan sino en ellas mismas.

¹ (Estas citas entre comillas corresponden a estudiantes y profesores que hicieron parte de grupos focales levantados en la Universidad de Guayaquil, Universidad de Cuenca y Universidad Central, como parte de la metodología de la investigación.

A pesar de la búsqueda de autonomía de las mujeres, ellas, en su condición de estudiantes, están en desigualdad. Sobre las mujeres se siguen ejerciendo más controles que los hombres. Los hermanos varones que deciden pasar la noche fuera de casa para realizar un proyecto no son colocados en sospecha. Las mujeres casi siempre son impedidas de salir de un lugar distinto de la casa y de la universidad. No en todos los lugares se levantan las prohibiciones que envuelven a las discriminaciones.

Así, son más los hombres que acceden a una beca para viajar fuera del país:

“Al ser la mujer mayor que es mi caso siempre tengo que dar respuestas como: dónde estoy, a dónde voy, qué voy a hacer, con quién y todas las justificaciones necesarias, siempre tengo ese control. Tengo que pedir el permiso con toda la serie de explicaciones para poder salir, mientras que mis hermanos no, ellos se van, no dicen nada, ni vuelven, ni dicen lo que hacen, mis padres piensan que por ser hombres, se saben cuidar”.

El discurso de independencia de las mujeres con respecto a los hombres es también ambiguo. Muchas de ellas han declarado que no requieren de un varón para que las proteja, pero dicen sentirse seguras al lado de ellos.

¿Por qué es importante visibilizar las relaciones económicas?

Es indudable que ha aumentado el número de mujeres económicamente activas, pero no en los mejores trabajos ni en los más remunerados. Estos siguen siendo un privilegio de los hombres. También ha aumentado el número de organizaciones de mujeres que trabajan contra las discriminaciones pero que no alcanzan a tener mayor repercusión en la elaboración de políticas públicas. Las mujeres estudiantes comienzan a ser un número significativo – en algunos casos conforman una mayoría abrumadora en facultades de Relaciones Internacionales, Economía, por ejemplo-. Sin embargo, dicha mayoría no es coherente con el

número de mujeres docentes que solo llega a un 20% en el mejor de los casos.

El acceso de mujeres docentes a las universidades públicas no tiene políticas claras para lograr ingresar tienen que luchar contra un profesorado hombre que sobrepasa los cincuenta años. Además, el recambio en las universidades sigue siendo ocupado por hombres jóvenes.

El aumento de las mujeres en el campo laboral implica la reivindicación del trabajo doméstico como auténtica responsabilidad que sigue estando a cargo de las mujeres, lo que aumenta su agotamiento.

Las investigaciones que se han realizado sobre las mujeres y con mujeres han ido demostrando que no se puede hablar de un pensamiento único. El pensamiento occidental y Neoliberal invisibiliza el trabajo de los y las marginadas. Un desafío de las investigaciones económicas es visibilizar el trabajo de las mujeres.

La dolarización y las crisis económicas repercuten de manera directa en las mujeres. La obligación de asumir varios trabajos afecta a la salud, ya no se tiene mucho tiempo para las organizaciones por seguir la lógica de la sobre-vivencia lo cual hace que se deteriore la vida de las mujeres y el respeto de los derechos es vulnerado. La tercerización es una de las estrategias del Capital que prefiere contratar mano de obra barata y femenina porque no se les reconoce los derechos laborales establecidos. Las diferencias de ingreso entre hombres y mujeres, por ejemplo, en el empleo informal pueden llegar a un 40% de diferencia. Las mujeres, haciendo lo mismo, ganan menos.

Junto a las discriminaciones económicas existen las discriminaciones políticas y raciales. Hay estudios que demuestran que ciertas empresas no contratan a mujeres por considerarlas *cholas* o *longas*. En la distribución del poder no hay equidad, por ejemplo, en la distribución de los ministerios. Una de las formas de combatir las discriminaciones políticas contra la mujer en la universidad es exigir la

representación de la mujer en las diferentes instancias de decisión. No se trata solamente de que las mujeres tengan una cuota de participación política sino que su trabajo tenga la perspectiva de género.

Conclusiones, algunos aspectos de la cotidianidad

Las mujeres mayores de 25 años tienen mayores dificultades en las universidades que las mujeres jóvenes. El menosprecio a las capacidades de las mujeres adultas es mayor. A esta situación tenemos que adjuntar que las mujeres mayores cumplen mayores roles cotidianos por su condición de amas de casa. Ellas tienen responsabilidades domésticas, así lo señala el estudio *Demandas de las Mujeres Universitarias* realizado en el año 2001 por la Universidad Central del Ecuador. Las mujeres casadas enfrentan mayores problemas que las mujeres solteras. Un grupo pequeño de ellas confiesa que no es fácil la relación con sus compañeros que no ven bien que ellas sigan los estudios universitarios.

Dicho estudio señala que un porcentaje muy bajo de mujeres puede pagarse sus estudios 14,3% mientras la mayoría depende de fondos de la familia. En general las mujeres viven una gran angustia debido al financiamiento de sus estudios. Las condiciones de la salud de las mujeres universitarias son preocupantes porque por lo menos un 25% de ellas ha manifestado haber practicado un aborto, la mayoría de ellas por métodos manuales.

Un alto porcentaje de mujeres estudiantes 61.3 % revela haber tenido problemas con sus maestros, los cuales van desde la incompreensión hasta el maltrato psicológico y acoso sexual. Este es un factor clave para entender por qué los índices de deserción de la mujer son mayores que el de los varones. Si bien es diferente la relación entre alumna-maestra algunas de ellas pueden reproducir el sexismo a partir de los privilegios que conceden a los varones. Pero las relaciones de inequidad también vienen de los estudiantes varones. Alrededor de un 30% de las mujeres estudiantes han manifestado

tener dificultades con sus compañeros de aula por agresiones, machismo y acoso. Algunas mujeres docentes también denuncian maltrato y actitudes sexistas de los alumnos y actitudes de desprecio y acoso de sus colegas varones.

La gran mayoría de mujeres docentes desempeñan al mismo tiempo roles de madres y compañeras. Algunas de ellas experimentan sentimientos contradictorios por su ausencia en el hogar agravados por la falta de colaboración de sus compañeros. Algunas de las profesoras son reproductoras del sistema patriarcal cuando opinan sobre el inconveniente de la presencia de mujeres en algunas carreras que ellas consideran que son exclusivamente para hombres.

Ph.D. Freddy Álvarez G.

Rector de la Universidad Nacional de Educación
freddy.alvarez@unae.edu.ec

Doctor en Filosofía por la Universidad París 8, Máster en Ciencias de la Educación, Universidad Lyon II; Licenciado y Máster en Teología, Universidad de Friburgo. Ha sido docente y conferencista en universidades de Europa y América Latina. Ha publicado numerosos artículos académicos y libros.

Es de nacionalidad colombiana, naturalizado ecuatoriano. A la presente fecha es rector de la Universidad Nacional de Educación, Ecuador.

Referencias bibliográficas

- Casagrande, L. y De Lima, A. (2016). Para além do gênero: mulheres e homens em engenharias e licenciaturas. *Revista Estudos Feministas*, 24(3), 825-850.
- Dos Santos, V. (2016). Uma "perspectiva parcial" sobre ser mulher, cientista e nordestina no Brasil. *Revista Estudos Feministas*, 24(3), 801-824.
- Godoy, C. (2016). Experiencias y significados de la igualdad de género en dirigentes universitarias: rupturas, adaptaciones y continuidades. *Revista Perfiles Educativos*, 154(3), 118-133.
- Guzmán, M. (2016). La presencial del género en la vida personal y laboral de académicas-investigadoras universitarias. *Géneros*, 23(19), 7-30.
- López, A. y Fernández, L. (2016). Imaginarios de género en Facebook: estudio de caso en estudiantes de la Universidad de La Habana. *Razón y Palabra*, 20(92), 342-369.
- Miller, D. y Arvizu, V. (2016). Ser madre y estudiante. Una exploración de las características de las universitarias con hijos y breves notas para su estudio. *Revista de la Educación Superior*, 45(177) 17-42.
- Mingo, A. (2016). ¿Ni con el pétalo de una rosa? Discriminación hacia las mujeres en la vida diaria de tres facultades. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 7(18), 24-41.
- Mingo, A. (2016). "¡Pasen a borrar el pizarrón!" Mujeres en la universidad. *Revista de la Educación Superior*, 45(178), 1-15.
- Morley, L. (2014). *Dentro de la educación superior en privada de África*, en International Higher education, número 76, The Boston College Center.
- Sales-Oliveira, C., Villas-Boas, S. y Las-Heras, S. (2016). Estereotipos de género e sexismo em docentes do ensino superior. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 7(19), 22-39.
- Zapata, M. (2016). Gender in science: the impact of equality policies in scientific institutions and practices. The case of Germany. *Cuadernos* 46.



"La justicia está en respetar a los demás desde su condición, valorando sus circunstancias".



"La igualdad de los números es una condición de comparación, la igualdad de la vida es una condición de justicia".



Runa



Runa significa en lengua kichwa "ser humano".

El diccionario de la lengua española recoge este término como "hombre indio", un reduccionismo de la definición de un concepto que apela a lo universal, al encuentro fraterno de todos los pueblos en la celebración de la interculturalidad como aguja que enhebra nuestro destino común.



Masculinidad(es) en cuestión. Reflexiones desde el campo de la formación docente

Blanca Edurne Mendoza Carmona

Resumen

Los estudios sobre hombres y masculinidad son áreas de conocimiento actuales, que surgen de los estudios feministas y de la discusión sobre la relación entre género, desigualdad y poder. Estos estudios han sido fuertemente criticados al considerar que el enfoque en la masculinidad, entendida sobre todo desde la idea de masculinidad hegemónica, invisibiliza los problemas estructurales de violencia y desigualdad hacia las mujeres. Sin embargo, la comprensión de la masculinidad como algo cambiante y con el potencial de generar mejoras sociales, ha llevado a considerar su replanteamiento por la comunidad académica. En consecuencia, el contexto escolar se percibe como un espacio fundamental para conocer los significados alrededor de la construcción de masculinidades y su visibilización, para promover una sociedad más justa y equitativa.

Palabras clave:

Masculinidades, Masculinidad hegemónica, Educación, Escuela.

Abstract

Men's studies and masculinity are current knowledge areas that emerge from the feminists' studies and the discussion on the relation between gender inequality and power. These studies have been strongly criticized because is considered that the focus on masculinity, understood from the idea of hegemonic masculinity, neglects the problems of violence and inequality towards women. However, the understanding of the notion of masculinity as something "fluid" and with the potential for social change has led the academic community to consider new ways of approach it. In consequence, the school is perceived as fundamental space to understand the meanings around the construction of masculinities and make it visible in order to promote a more just and equal society.

Key words:

Masculinities, Hegemonic masculinity, Education, school.

El presente trabajo tiene como objetivo proponer una aproximación teórica y conceptual sobre la construcción de la noción de masculinidad, particularmente enfocada al contexto escolar, que sirva de base para el planteamiento de investigaciones educativas dentro del contexto ecuatoriano. En este sentido, he tomado prestado el título de uno de los trabajos del antropólogo Joan Vendrell¹ para referirme a la noción de masculinidad como un concepto que se encuentra “en cuestión” dentro del campo escolar, no solo con relación a la forma en cómo se educa a niños y jóvenes, sino desde el rol de los propios docentes. Sin embargo, a diferencia de Vendrell (2002) quién expresa el “peligro” de enfocarnos en el estudio de la masculinidad desde una postura occidental y psicológica que reste importancia a cuestiones de violencia y desigualdad hacia las mujeres, considero necesario el análisis de este concepto precisamente para comprender cómo se construye la masculinidad desde los espacios escolares, y cómo esta influye dentro y fuera de ellos.

Es a partir del auge de los estudios feministas, cuando las mujeres comienzan a cuestionar los roles que tradicionalmente les han sido asignados y a redefinir sus identidades en busca de la equidad, que la idea de “ser hombre” comienza también a ser cuestionada. Hasta ese momento, aquellas características consideradas de “orden natural” sobre lo masculino y femenino se percibían como algo claro, evidente y contrario; los hombres gozaban de un espacio privilegiado que legitimaba su posición dominante frente a las mujeres. En este sentido, ellos han tenido menos necesidad de problematizar su posición y problematizarla, a diferencia de las mujeres que son más

¹ Ver Masculinidad en cuestión: reflexiones desde la antropología.

conscientes de su situación subordinada (Connell, 2001; Vendrell, 2002).

No obstante, esta postura teórica nos lleva a una comprensión dicotómica, antagónica y homogénea sobre las relaciones hombres-mujeres, la construcción de las subjetividades masculinas, y la relación entre poder-género. Si bien no podemos negar que existen estructuras que generan procesos de desigualdad y subordinación que afectan a las mujeres (y en esto concuerdo con Vendrell sobre que sería “peligroso” ignorarlo), considero que también es necesario comprender la masculinidad no como un objeto estático e inmutable, sino como una construcción flexible y contextual, por lo que sería conveniente hablar en términos de masculinidades.

De los estudios sobre hombres a la deconstrucción de la masculinidad hegemónica

Para hablar sobre estudios y teorías de la masculinidad tenemos primero que referirnos a la teoría feminista y estudios de género, quienes son precursoras de este nuevo campo de conocimiento. A partir de los movimientos por los derechos de las mujeres y la teoría feminista (enmarcadas en el contexto estadounidense de la década de los sesenta y setenta, se comienza a comprender el vínculo que existe entre género y poder, y cómo este se conforma a partir de estructuras patriarcales que no solo regulan las conductas y roles de las mujeres, sino también de los hombres (Gurfinkel, 2012). Con el surgimiento de los estudios de género en los años noventa, se abre un campo de investigación sobre la complejidad de la construcción del género, pasando de una idea binaria y esencialista a una plural y “flexible”. De estos aportes surgen los estudios sobre hombres o men’s studies desde el campo de la sociología, cuyo objetivo es conocer cómo se construye la identidad masculina, los roles sexuales y la relación entre masculinidad y poder (Connell, 2001; Vendrell 2002; Gurfinkel, 2012).

En el marco de los estudios sobre hombres, surge la noción de masculinidad hegemónica, propuesta por R.W. Connell en los años noventa, para impulsar discusiones conceptuales sobre la masculinidad, las experiencias de los cuerpos masculinos, y sobre el rol de los hombres en las políticas laborales. Para fundamentar este concepto, la autora retoma el término gramsciano² de hegemonía para referirse a como un grupo social mantiene una relación de poder y dominación frente a otros grupos. En este sentido, la masculinidad hegemónica se entiende como aquel “ideal” de ser hombre; un patrón de prácticas (acciones, roles y expectativas) que le permiten a los hombres mantener una postura dominante frente a las mujeres pero también frente a otros hombres (Connell & Messerschmidt, 2005; Díez, 2015; Bhana & Mayeza, 2019). A pesar de las fuertes críticas que este concepto ha recibido en cuanto a que se trata más bien de un “falso problema” creado desde el imaginario occidental³, también ha contribuido con descubrimientos sobre la existencia de diferentes formas de masculinidad



² Gramsci contribuyó con los conceptos de hegemonía y bloque hegemónico para explicar cómo un grupo social puede ejercer pautas o intereses que se conforman como “ideas universales” y que establecen condiciones, reglas y normas bajo las cuales el resto de los grupos subordinados se acoplan. Hegemonía no significa violencia pero puede ser apoyada por la fuerza; significa “avanzar” a partir de la cultura, las instituciones y la persuasión.

³ Sobre esto, Vendrell (2002) critica como la discusión sobre masculinidad no sería más que una “importación” de categorías, problemas y situaciones provenientes de una cultura particular a otras donde no tienen el mismo significado; por lo tanto, fuera de este contexto, hablar de masculinidad sería una imposición colonial.

que se construyen en oposición y “complicidad”⁴ a su contraparte hegemónico (Díez, 2015), estableciendo un modelo de múltiples relaciones de poder en las que también intervienen las mujeres.



Este conocimiento sobre las jerarquías de masculinidades surgió de las experiencias de violencia y prejuicio de hombres homosexuales, y de los estudios sobre las relaciones contradictorias de estos con la idea de patriarcado y de masculinidad hegemónica (Connell & Messerschmidt, 2005; Msihl, 2012). Sin embargo, en las últimas décadas han surgido nuevos estudios empíricos sobre jerarquías de género y culturas locales de masculinidad relacionados con otros tipos de grupos y contextos, particularmente el escolar (Ceballos, 2012; Bartholomaesus, 2013; Díez, 2015; Bhana & Mayeza, 2019). Estos estudios han añadido a la discusión sobre masculinidad un “realismo etnográfico” (Connell & Messerschmidt, 2005), confirmando la existencia de una diversidad de masculinidades y de una complejidad en la construcción de las mismas.

Así, el estudio sobre las masculinidades abre espacios de discusión para asuntos relacionados no solo con el poder, el liderazgo y la violencia, sino también hacia cambios en la sexualidad y en las relaciones intrafamiliares, lo que nos lleva a la necesidad de una reformulación de este concepto para adaptarlo a las necesidades y realidades de las sociedades contemporáneas. La apuesta “positiva” por los estudios sobre masculinidad (Connell & Messerschmidt, 2005; Díez, 2015) es de desplazar “viejas formas de masculinidad” por formas menos opresivas

⁴ La idea de la “masculinidad cómplice” surge para explicar una forma complementaria de masculinidad hegemónica en la que los hombres que no pueden lograr estos “ideales” de masculinidad, aspiran y desean hacerlo realizando ciertas prácticas que les permiten beneficiarse de posiciones jerárquicas frente a otras masculinidades y a las mujeres (Schongut, 2012; Díez, 2015).

y equitativas de “ser hombre”, reconociendo que en esta construcción es algo flexible y que responde a contextos y realidades particulares. En el marco de estos debates surgen investigaciones orientadas a comprender la construcción de subjetividades masculinas dentro de los contextos escolares.

Género y masculinidades en las escuelas

Uno de los objetivos de las investigaciones sobre niños, adolescentes y jóvenes en el contexto escolar ha sido comprender y analizar las formas de aprendizaje social de la masculinidad dentro de las instituciones educativas y el modo en que estas contribuyen o no, a favorecer la equidad de género (Díez, 2015). Sin embargo, no todas las investigaciones ponen de relieve la capacidad de agencia⁵ y la subjetividad de estos agentes en la construcción de sus masculinidades; en algunos casos puede asumirse que ellos simplemente se limitan a internalizar roles de forma pasiva a través de figuras como la del docente, quién desempeña un papel fundamental en el ámbito escolar a la hora de construir ideas sobre las percepciones del género, y de lo que es “ser hombre” y “ser mujer” (Skelton, 2001; Martínez, Rodríguez y Bonell, 2014; Díez, 2015).

En general, estas investigaciones concuerdan en que las escuelas son espacios donde constantemente se reproducen prácticas masculinizantes (Connell, 2001), que muchas veces contradicen los ideales de equidad de género. Sin embargo, algunos de estos trabajos también evidencian como en el contexto escolar se ponen en juego las agencias de las personas involucradas, generando prácticas y actitudes de resistencia frente a estas prácticas (Bhana & Mayeza, 2019). Estas investigaciones nos ofrecen un panorama muy interesante sobre la diversidad de situaciones, confrontaciones, negociaciones y transformaciones que niños,

⁵ La noción de agencia se refiere a la capacidad socioculturalmente mediada de actuar (Ahearn, 2013). Toda acción está socioculturalmente influida, tanto en su producción como en su interpretación. La agencia involucra un ejercicio de poder en el sentido de influir en la constitución y reconstitución del mundo.





adolescentes y jóvenes experimentan en la construcción de sus masculinidades.

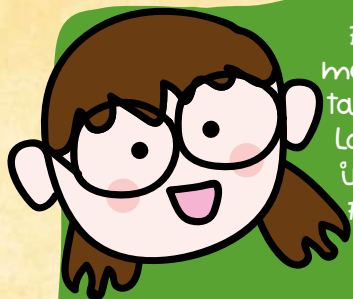
En cuanto a las prácticas masculinizantes en el contexto escolar, se pone de relieve como estas pueden verse implícitas en cuestiones como las divisiones del currículo, los sistemas disciplinarios, códigos de vestimenta, destrezas físicas (deporte), imposición de jerarquías y competitividad (Connell, 2001; Díez, 2015). Estas prácticas promueven la reproducción de una masculinidad hegemónica en dos sentidos: externa, refiriéndose a la dominación frente a las mujeres, e interna en cuanto a la subordinación de otras masculinidades (Demetriou, 2001); siendo el propio Estado quién a través de las instituciones escolares y el currículo definen qué masculinidades y feminidades son más adecuadas.

A partir de estas prácticas hombres y mujeres se socializan de forma diferente, lo que influye

en sus actitudes hacia la escuela, su trabajo escolar y sobre cómo deben aprender (Skelton, 2001; Paechter, 2007; Díez, 2015). En el caso de los hombres, diversos estudios indican la importancia de aparentar despreocupación por el trabajo escolar o logros obtenidos “sin esfuerzo” para causar impresión y aceptación social entre su grupo de pares (Renold, 2004; Swain, 2004). Surgen así estereotipos sobre los niños, adolescentes y jóvenes como desordenados, desinteresados, distraídos y con actitudes disruptivas dentro del salón de clases, mientras que las niñas son adjetivadas como responsables, organizadas, cuidadosas y tranquilas⁶ (Díez, 2015). Aquellos niños o jóvenes que no se adaptan a estas expectativas

⁶ De acuerdo con Archer (2008) tanto el profesorado como las familias esperan que las niñas muestren ciertas conductas consideradas propias de su género como ser tranquilas, calladas, responsables y dóciles; estas conductas corresponden al modelo de comportamiento escolar deseado y pueden influir positivamente en sus trayectorias académicas a diferencia del caso de los niños sobre quienes no recaen estas expectativas.

y actitudes son interpelados, muchas veces a partir de las burlas y la violencia por sus pares masculinos, tal como lo demuestran Bhana & Mayeza (2019) en su estudio sobre niños sudafricanos en las escuelas públicas.



Estas formas de masculinidad hegemónica también se construyen en los espacios escolares informales, es decir, fuera del aula de clases. En estos espacios, la masculinidad se representa comúnmente en torno a la sexualidad: los estudiantes usan un discurso normado por la heterosexualidad para consolidar su propia jerarquía y el mantenimiento de una reputación no homosexual (Díez, 2015), que es lo que se espera de ellos, pero también distanciándose de características consideradas femeninas. Por eso es que en el contexto de estos espacios otro tipo de masculinidades que salgan de esta norma se clasifican como "desviadas", y los niños o jóvenes que participen de ellas pueden sufrir discriminación social y emocional (Rehoid, 2004; Díez, 2015; Bhana & Mayeza, 2019).

Estas diferencias entre la socialización, el desempeño académico y las expectativas sobre la escolarización de niños y niñas, muchas veces se discuten desde posturas simplistas y bastante cuestionables fuera de la academia que consideran que la atención hacia los problemas estructurales relacionados con la inequidad de género han beneficiado sobre todo a las mujeres dejando de lado las necesidades de los hombres. Este tipo de afirmaciones antagónicas son sobre todo debatidas desde espacios no académicos y científicos, como desde los medios de comunicación, con la finalidad de generar debates y polémicas en torno a los movimientos feministas y anti feministas (Díez, 2015). Sin embargo, este tipo de posturas y discusiones, antagónicas y esencialistas, dejan de lado una diversidad de realidades y relaciones escolares, como la cuestión de que el mejor desempeño académico de las niñas no siempre conlleva

oportunidades y equidad laboral (Shavarini, 2005), o de que en el contexto escolar los niños reciben más atención por parte de las docentes que las niñas (Chen & Rao, 2011).

A partir de estos ejemplos es evidente que los asuntos relacionados con la educación y el género son más complejos y no se pueden generalizar. En este sentido, en el campo de la investigación educativa surgen preguntas relacionadas con la forma en cómo se educa a los niños y niñas, en cómo las instituciones influyen en la construcción de sus identidades, y qué enfoques pedagógicos se deberían utilizar para trabajar la perspectiva de género en las escuelas. Estas cuestiones nos llevan a considerar la relevancia de los estudios de género, pero también sobre la conformación de las masculinidades.

En la configuración de la masculinidad en la escuela, influyen diversos elementos como la etnia, la clase, el contexto sociocultural, la estructura familiar, la religión, la orientación sexual, entre otros. Pero también hay que tener en cuenta la situación contextual de las propias instituciones (Díez, 2015) ya que aunque esta construcción se vea influida por una masculinidad hegemónica y una cultura dominante, las instituciones tienen sus propios parámetros y reglas para regular las cuestiones relacionadas con el género, lo que Connell (2001) llama "régimen de género".

Este régimen está conformado por expectativas, reglas, rutinas y un orden jerárquico que influyen en el surgimiento de diferentes formas de performar el género y la masculinidad (Connell, 2001; Butler, 2007; Díez, 2015), que pueden no necesariamente ser coherentes con el ideario de la institución y del modelo pedagógico sobre el que se fundamenta. Por ejemplo, en las escuelas generalmente observamos una construcción heteronormativa y dicotómica de lo masculino y femenino: equipos de niños y niñas, uniformes de niños y niñas, actividades para niños y niñas, conductas de niños y de niñas; en cuanto al currículo, esto es más visible en los libros de texto.

El contexto escolar, al igual que otras estructuras sociales y del Estado, también responden a disposiciones enmarcadas en reglas culturales y sociales. Connell (2001), menciona que existen cuatro relaciones que definen el tipo de régimen de género dentro de las escuelas:

1. Las Relaciones de poder: que se dan entre maestros (supervisión y autoridad) pero también en patrones de dominio, acoso y control entre estudiantes.
2. La división del trabajo: como las especializaciones y orientaciones vocacionales formales e informales que dividen las actividades "para hombres" y "para mujeres", como por ejemplo cuando el docente pide que "los varoncitos fuertes" ayuden a cargar algo o que las "muñercitas" ayuden a ordenar el aula.
3. Patrones de emoción: que se relaciona sobre todo con las reglas sobre afectividad dentro de las instituciones; la mayoría de ellas relacionadas con el control de la sexualidad y las expectativas sobre los roles de género.
4. Simbolización: si bien se importan símbolos provenientes de una cultura más amplia o dominante a los contextos particulares, cada escuela también tiene su propio sistema de símbolos.

Este tipo de instituciones coeducativas que operan muchas veces desde la ideología de la diferencia dicotómica de dos géneros, hombres y mujeres, pueden estar contribuyendo a la reproducción de estereotipos que contradicen la perspectiva de equidad y diversidad. En el caso de la experiencia de estudiantes homosexuales o de otro tipo de diversidades sexuales, esta puede ser invisibilizada de la cultura escolar y del currículo, lo que conlleva a situaciones de hostilidad o donde los docentes encuentran problemas para manejar la diversidad en sus aulas (Msibi, 2012; Bhana & Mayeza, 2016).

En cuanto a la relación entre el rol del docente y la construcción del género, numerosas investigaciones ponen de relieve la influencia que estos tienen en la conformación de las identidades de sus estudiantes (Skelton, 2001; Chen & Rao, 2011; Meland & Kaltvedt, 2019). Los docentes contribuyen a la reproducción de roles y jerarquías de género, reforzando muchas veces la idea de masculinidad hegemónica. En este sentido, investigaciones como las de Msibi (2012); García, Larena & Miró (2015), y Díez (2015) alertan que mientras los docentes en activo, así como los futuros docentes, sigan percibiendo esta visión hegemónica como normal y beneficiosa, y sigan reproduciendo un lenguaje e ideología sexista sin cuestionar ni reflexionar sobre su origen y sus implicaciones, persistirán situaciones de "invisibilidad, exclusión, subordinación y desvalorización hacia las mujeres" (Díez, 2015, p. 87) y hacia otros colectivos diversos.

A partir de estos regímenes e imposiciones de estructuras hegemónicas y exclusivas también se crean espacios de negociación y transformación, es decir, que los términos de participación en la masculinidad hegemónica son negociables, y cada persona decide cómo se adapta o se resiste a estos; en este sentido, tanto estudiantes como docentes tienen agencia para desafiar imposiciones y regímenes de género. Por ejemplo, en el contexto escolar se ha encontrado que los niños pueden llegar a rechazar y resistir actitudes de violencia, relacionadas con la masculinidad hegemónica, por parte de otros niños. Su resistencia se ve performada en actitudes que se consideran disruptivas de una identidad masculina dominante, como mantener relaciones de amistad con niñas y ser identificados como "estudiantes buenos e inteligentes" por sus profesores (Bartholomaeus, 2013; Bhana & Mayeza, 2019).

Esta resistencia provoca que los niños sean blancos de ataques verbales y físicos por parte de otros compañeros y sean subordinados al nivel de mujeres y homosexuales, considerados como "débiles". En la construcción de la



masculinidad existen diferentes tipos de negociaciones que permiten a niños, adolescentes, jóvenes y adultos posicionarse y “hacer valer” su masculinidad; así se puede evidenciar que existen diferentes masculinidades y prácticas de masculinidad.

Es importante mencionar que estos niños tienen el potencial para ejercer una masculinidad hegemónica pero deciden no hacerlo al romper con patrones y reglas relacionados con esta, como es el caso de la violencia. De acuerdo con los aportes de Bhana & Mayeza (2016, 2019), estos niños tienen una comprensión más consciente y refinada de su vulnerabilidad y de la construcción de su resistencia.

No obstante, a pesar de que estas formas de masculinidad rechazan ciertas ideas y patrones de la masculinidad hegemónica, existen paralelos y “límites” que no son cruzados por aquellos niños con actitudes de resistencia; estos paralelos se relacionan con la subordinación de las mujeres y otras formas de diversidad sexual, particularmente las homosexuales. Es decir que aunque los niños muestren una mayor apertura a relacionarse con niñas esto no implica que las consideren iguales a ellos, sino que sus relaciones siguen mediándose a partir de estructuras jerárquicas donde las mujeres tienen un rango inferior o son “más débiles”.

En el caso de la homosexualidad, los niños mantienen una postura de menosprecio y prefieren no involucrarse con compañeros que se identifiquen, o sean identificados, como tal.

En este sentido, ambas categorías, tanto de aquellos que buscan performar la masculinidad hegemónica como de aquellos que la resisten, siguen operando bajo un mismo sistema patriarcal de relaciones que subordina a las mujeres y a otras formas de diversidad sexual (Msibi, 2012; Bartholomaeus, 2013; Bhana & Mayeza, 2019); en este escenario, la masculinidad se relaciona con prácticas e ideologías que combinan resistencia y hegemonía. Por lo tanto, la construcción de la masculinidad no es algo coherente, sino (como se ha mencionado anteriormente) muy complejo. Niños, jóvenes y adolescentes pueden oponer resistencia a prácticas de hegemonía masculina mientras performan otras (Bhana & Mayeza, 2019).

Algunas conclusiones y reflexiones

Los trabajos y posturas teóricas antes expuestas ponen de manifiesto la bastedad de la discusión en torno a la construcción de la masculinidad y su potencial de resistencia y cambio; la masculinidad se percibe entonces como algo fluido y diverso en vez de estático y homogéneo, es decir, como masculinidades. En el marco de las investigaciones educativas los estudios sobre género y masculinidades ponen en evidencia un problema más tangible y es que muchos programas públicos dirigidos a las instituciones educativas no tienen un fundamento científico en su desarrollo. Incluso desde el campo científico se presta poca atención a la investigación en contextos escolares (Díez, 2015). Por eso es que se considera tan necesaria la formación de docentes que generen investigación sobre su propio contexto escolar ofreciendo nuevos conocimientos y aportes desde sus propias experiencias.

EL contexto escolar es un espacio fértil para plantearnos preguntas y ofrecer nuevos conocimientos científicos sobre el impacto que la formación escolar tiene en las vidas y experiencias de niños,

adolescentes y jóvenes. Como educadores, nos vemos en la responsabilidad de reflexionar y cuestionarnos constantemente sobre nuestras prácticas y discursos. En este sentido, uno de los nuevos retos que tenemos es el de superar los patrones de masculinidad hegemónica que fomentan la reproducción del sexismo, la homofobia y la violencia de género. Esto tiene que promoverse desde el propio sistema educativo, tanto en lo referente a la capacitación del profesorado como a los contenidos del currículo escolar.

En este texto se buscó discutir la noción de masculinidades como una construcción que pone en "tela de juicio" los regímenes de género y las prácticas masculinizantes que se dan dentro del contexto escolar, y que parten de una distinción jerárquica y esencializante de lo masculino y lo femenino, frente a masculinidades con el potencial de ser más justas y equitativas; una postura más bien "positiva" pero que vale la pena considerar como docentes e investigadores.

*Agencia se refiere a la capacidad socioculturalmente mediada de actuar; esto quiere decir que toda acción que realizamos está influida por nuestro contexto social y cultural tanto en su producción como en su interpretación (Ahearn, 2013).

Referencias bibliográficas

- Ahearn, L. (2013). Language and agency. *Annual Review of Anthropology*, 30 (2001), 109–137.
- Archer, L. (2008). The impossibility of girls' educational 'success': entanglements of gender, 'race', class and sexuality in the production and problematization of educational femininities. *European Educational Research Journal*, 7(1), 89-107.
- Bartholomaeus, C. (2013). Colluding with or challenging hegemonic masculinity? Examining Primary School Boys' Plural Gender Practices. *Australian Feminist Studies*, 28 (77), 279–293.
- Bhana, D., & Mayeza, E. (2016). 'We don't play with gays, they're not real boys...they can't fight': Hegemonic masculinity and (homophobic) violence in primary years of schooling. *International Journal of Educational Development*, 51, 36-42.
- Bhana, D., & Mayeza, E. (2019). 'Cheese boys' resisting and negotiating violent hegemonic masculinity in primary school. *NORMA*, 4 (1), 3-17.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. México: Paidós
- Ceballos, M. (2012). Indicadores aplicados a la visión dominante de la masculinidad por adolescentes de educación secundaria: La importancia del 'deber ser' hombre. *Última Década*, 36, 141-162.
- Chen, E. & Rao, N. (2011). Gender socialization in Chinese kindergartens: Teachers' contributions. *Sex Roles*, 64, 103–116.
- Connell, R. (2001). Educando a los muchachos: Nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas. *Nómadas*, 14, 156-171.
- Connell, R., & Messerschmidt, J. (2005). Hegemonic masculinity: rethinking the concept. *Gender and Education*, 19 (6), 829-859.
- Demetriou, D. (2001). Connell's concept of hegemonic masculinity: A critique. *Theory and Society*, 30(3), 337-361.
- Díez, E. (2015). Códigos de masculinidad hegemónica en educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 68(2015), 79-98.

García, C., Larena, R., y Miró, I. (2012). Participación de 'las otras mujeres' en las escuelas: superando estereotipos de género y mejorando el aprendizaje. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 2(1), 37-55.

Gurfinkel, H. (06 de diciembre de 2012). *Masculinity Studies: What is it, and why would a feminist care?* [Entrada en Blog]. SIUE Women's Studies Program. Recuperado de <https://normasapa.com/como-referenciar-blog-con-normas-apa/>

Martínez, A., Rodríguez, A., & Bonell, L. (2014). Looking to men: An approach to the perception that male and female university students of primary and nursery teaching have about men. *Masculinities and Social Change*, 3 (1), 1-17.

Meland, A., & Kaltvedt, E. (2019). Tracking gender in kindergarten. *Early Child Development and Care*, 189 (1), 94-103.

Msibi, T. (2012). 'I'm used to it now': Experiences of homophobia among queer youth in South African schools. *Gender and Education*, 24 (5), 515-533.

Paechter, C. (2007). *Being boys, being girls: Learning masculinities and femininities*. Maidenhead: Open University Press.

Renold, E. (2004). Other boys: Negotiating non-hegemonic masculinities in the primary school. *Gender and Education*, 16(2), 247-266.

Schongut, N. (2012). La construcción social de la masculinidad: poder, hegemonía y violencia. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 2 (2), 27-65.

Shavarini, M. (2005). The feminisation of Iranian higher education. *International Review of Education*, 51(4), 329-347.

Skelton, C. (2001). *Schooling the boys: Masculinities and primary education*. Buckingham: Open University Press.

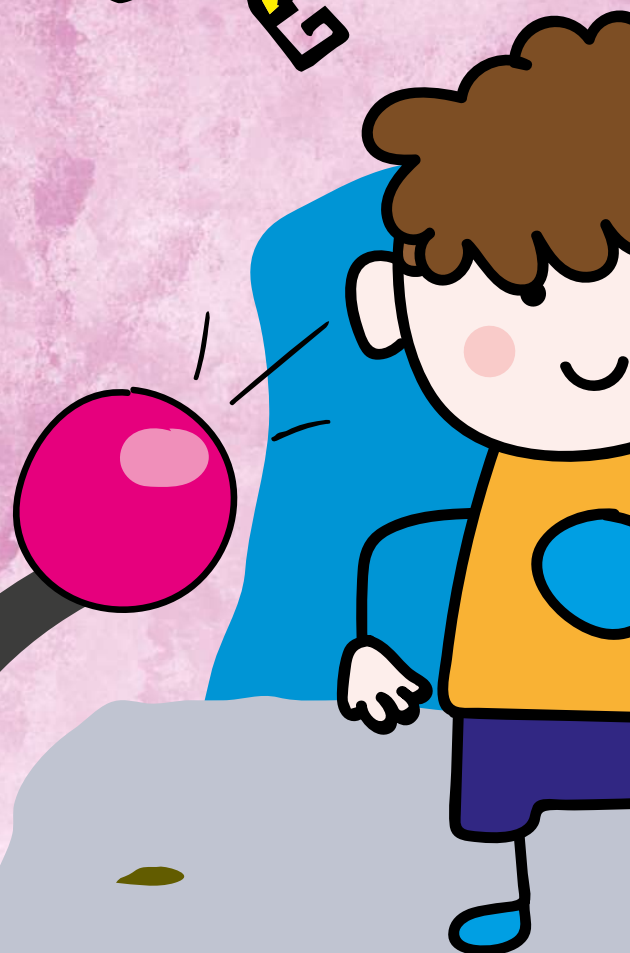
Swain, J. (2004). The resources and strategies that 10-11 year old boys use to construct masculinities in the school setting. *British Educational Research Journal*, 30(1), 169-185.

Vendrell, J. (2002). La masculinidad en cuestión. Reflexiones desde la antropología. *Nueva Antropología*, XVIII (61), 31-52.

Ph.D. Blanca Edurne Mendoza Carmona

Docente-investigadora
blanca.mendoza@unae.edu.ec

Universidad Nacional de Educación-UNAE y Ph.D en Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona, España. Se especializa en temas de género, diversidad, educación superior y didáctica de la investigación educativa.



"Lo diverso enriquece cuando valoramos las características que nos hacen diferentes".



"No es suficiente con que nos digan que nuestro medio es de equidad, es necesario que TODOS lo apreciemos así".



Mishki



Mishki significa en lengua kichwa "dulce", "azúcar", "miel".

Esta sección, que cierra la revista con muy buen sabor de boca, está dedicada a fomentar los valores de la inclusión como eje vertebrador de la educación, una mano tendida hacia el otro como parte de un nosotros irrenunciable que conjuga a la perfección con todas las declinaciones del amor.

Hacia una enseñanza STEM sin estereotipos de género



Malena Melo Andrade

Resumen

Con este artículo se pretende llevar al lector hacia una reflexión profunda sobre la importancia de la eliminación de las brechas de género existentes en la educación debido al sesgo de género, explícitamente en Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemática, conocidas como STEM por sus siglas en inglés; y como a través de la implementación de nuevas prácticas de aprendizaje y enseñanza es posible incentivar a las niñas a incursionar en los campos científicos, preparándolas para su ingreso a carreras del ámbito STEM, con la finalidad de que se desenvuelvan en las llamadas profesiones del futuro; todo esto desde la experiencia alcanzada a través de las acciones ejecutadas por el Ministerio de Educación del Ecuador.

Palabras claves:

Educación STEM - Estereotipos de género - Brecha de género.

Abstract

This article intends to be a reader's guide towards a deep reflection about the importance of elimination of gender gaps present in education due to gender bias, explicitly in Science, Technology, Engineering and Mathematics (STEM); and how through the implementation of new learning and teaching practices it is possible to encourage girls to dabble in scientific fields, preparing them for entry to STEM careers, in purpose of them to develop in future professions; all this from the experience reached through actions executed by Ministerio de Educación del Ecuador.

Keywords:

STEM education - Gender stereotypes - Gender gap.



La Organización de las Naciones Unidas-ONU a partir del año 2015 patrocina la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, en la cual se “establece una visión transformadora hacia la sostenibilidad económica, social y ambiental de los Estados Miembros que la suscribieron” (Naciones Unidas, 2018), a través del cumplimiento de 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), como resultado de un amplio debate, el cual contó con la participación activa de los gobiernos de los Estados Miembros y diversos actores sociales

(Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), 2016). Para el logro del ODS 4 sobre educación

de calidad inclusiva, equitativa y que promueva el aprendizaje continuo para todos y el ODS 5 sobre igualdad de género y empoderamiento de mujeres y niñas, se requiere de la implementación de medidas urgentes e inmediatas para eliminar las desigualdades de género existentes en el acceso a la educación. Para cada uno de estos objetivos se han definido metas específicas con la finalidad de que los países promuevan el acceso a la educación STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemática, por sus



siglas en inglés) para reducir las desigualdades de género existentes (UNESCO, 2017).

Varios estudios internacionales como el PISA 2016 (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos) realizado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2015b), el cual:

“(...) evalúa las habilidades y conocimientos de los estudiantes de 15 años en matemáticas, lectura y ciencias, observa la ventaja generalizada de las estudiantes mujeres en lectura y de los estudiantes hombres en matemáticas y en menor medida, en ciencias (...) Las mujeres obtienen un 4.2% más del puntaje promedio de los hombres en lectura, 3% menos en matemáticas y 2.4% menos en ciencias. Adicionalmente, en este estudio se revela que en la región “(...) el porcentaje de niños que apuntan a convertirse en profesionales de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), científicos e ingenieros supera al de niñas en todos los países de la región” (Marchionni, Gasparini, & Edo, 2018).

A su vez, en otro estudio internacional la UNESCO realiza el Tercer Estudio de Evaluación de la Calidad Educativa (TERCE), el cual evalúa el desempeño de estudiantes entre 9 y 12 años en matemáticas y lectura, y en estudiantes de 15 años en ciencias naturales. Entre sus resultados se indica que en matemáticas existe ventaja de los hombres sobre las mujeres, la misma va creciendo con la edad; la brecha de género promedio en la región a favor de los niños de

10 años es del 2% y del 2,8% a favor de los estudiantes de 15 años (Marchionni, Gasparini, & Edo, 2018). Ambos estudios reflejan que las mujeres se encuentran en el grupo de menor desempeño en áreas relacionadas con STEM.

Por tanto, el Ministerio de Educación del Ecuador promueve iniciativas piloto para asegurar el acceso igualitario a la educación STEM a las niñas pertenecientes al sistema educativo de sostenimiento fiscal, implementando estrategias que permitan acercar la ciencia a la comunidad educativa a través de diversas actividades. Con la finalidad de romper los estereotipos de género en las ciencias y despertar vocaciones hacia carreras STEM en las estudiantes se desarrollaron: talleres de ciencias con experimentos de física y química, talleres de programación por bloques, así también cursos vacacionales de ciencias y programación por bloques.

Adicionalmente, el desarrollo de cursos de formación en disciplinas STEM para docentes y la elaboración de nuevos materiales educativos (recursos educativos digitales) han permitido incrementar la presencia de figuras femeninas que sirvan de referente o modelos a seguir para las estudiantes en el campo de STEM, normalizando así la presencia del género femenino en todos los ámbitos. Otra

de las actividades que se ha promovido es la creación de espacios de diálogo y reflexión con la comunidad, para fomentar en las familias el interés por la incursión de las niñas en estudios STEM, tratando de impulsar la vocación de las niñas por carreras STEM. Estas actividades buscan provocar un cambio social en las ideas sobre lo que los géneros pueden o no pueden hacer entorno a las disciplinas STEM.

En la Revisión de las perspectivas de la población mundial 2019, las Naciones Unidas estiman que la mitad de la población mundial está constituida por mujeres (Saber es práctico, 2019), sin embargo según UNESCO (2017) “(...) solo el 30% de todas las estudiantes seleccionan campos relacionados con STEM en la educación superior”, existiendo varios factores que determinan su participación, entre ellos están los psicológicos, sociales, económicos y culturales, los cuales disuaden a las mujeres por incursionar en las diversas áreas de STEM.

En el informe *The ABC of gender equality in education* de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) se menciona que la falta de interés que las mujeres tienen en estas carreras se debe a los prejuicios y estereotipos de género que pesan sobre este tipo de profesiones, existiendo una falta de confianza sobre su desempeño en las ciencias y las matemáticas (OCDE, 2015a). “Los estereotipos de género son ideas simplistas pero muy arraigadas socialmente de cómo deben ser y cómo deben actuar y comportarse mujeres y hombres por el simple hecho de serlo” (Quezada, 2014), estos estereotipos son los que hacen considerar que existen estudios y carreras más apropiados para cada sexo. UNESCO (2017) identifica dos estereotipos predominantes en

relación con el género y STEM: “(...) los niños son mejores en matemáticas y ciencias que las niñas (...) y las ciencias e ingeniería son carreras masculinas”, desalentándolas a participar en estas disciplinas y arraigando la creencia de que lo científico tiene carácter masculino.

Debido a la presencia de estereotipos de género la participación de las mujeres en estudios y formación en áreas de STEM es visiblemente escasa, y más aún en la toma de decisiones en dichas áreas. Esto se refleja en el porcentaje de participación de mujeres en áreas de investigación, alcanzando solo un tercio a nivel mundial, el mismo que se va reduciendo significativamente conforme avanzan su recorrido científico, debido a dificultades adicionales que se van presentando.

Indiscutiblemente, la poca predisposición que tienen las mujeres en el momento de elegir una carrera universitaria en áreas de STEM origina un grave retraso en el desarrollo de estas áreas de conocimiento, ocasionando un déficit de mujeres en puestos técnicos y políticos que contribuyan al progreso del desarrollo de la sociedad de la información y del conocimiento (OCDE, 2015a), orientado a la búsqueda de soluciones a las necesidades de la humanidad. La brecha de género existente en las áreas de STEM representa una oportunidad perdida, no solo para las mujeres, sino también para una sociedad que se ha visto privada de sus aportes en investigaciones científicas que brinden soluciones innovadoras ante los grandes desafíos que afectan a la humanidad.

La educación tiene el gran desafío de revertir esta tendencia, garantizando el acceso a la



ciencia sin sesgo de género alguno y preparando profesionales que se adapten a las nuevas demandas laborales en el ámbito de STEM.

En el Informe “Descifrando el código” publicado por UNESCO (2017) se realiza una reflexión sobre los factores que influyen en la participación de niñas en educación STEM, y presenta modelos de intervenciones a nivel mundial, como posibles soluciones que permitan incrementar el interés de la participación de las niñas y adolescentes en las disciplinas de STEM.

Desde el ámbito individual, los factores psicológicos influyen en la inclinación que tienen las niñas acerca de su participación en estudios y carreras STEM, afectando “(...) su dedicación, su interés, su aprendizaje, su motivación, su persistencia y su compromiso” (UNESCO, 2017) en estas disciplinas.



Los estereotipos de género llevan a que las niñas consideren que: los estudios en áreas STEM son incompatibles con su sexo, los niños son mejores en áreas STEM, los niños son más inteligentes, los estudios en áreas STEM son solo para

hombres. Para eliminar estos y otros estereotipos es necesario afianzar desde edades tempranas la confianza de las niñas en sus capacidades científicas, permitiéndoles desarrollar la curiosidad por estas áreas, ya que las “(...) disparidades de género no radican en diferencias de aptitudes innatas sino, más bien, en factores en los que pueden influir padres, profesores, políticos y líderes de opinión” (Marchionni, Gasparini, & Edo, 2018).

Asimismo, es imprescindible estimular en todos los niveles de educación una mayor participación de las niñas, brindando las mismas oportunidades a lo largo de su formación académica, eliminando los prejuicios asociados a este tipo de disciplinas, consideradas equivocadamente como difíciles para el género femenino (Fernández, Schaeper, & Bello, 2016) o como propias del género masculino.

Los cursos vacacionales de Ciencias y de programación por bloques implementados por el Ministerio de Educación surgieron como “(...) apoyo a las niñas para desarrollar su identidad, creer en sus aptitudes y crear un sentido de pertenencia en relación con los estudios y las carreras STEM (...)” (Archer, y otros, 2010). Estos cursos vacacionales se caracterizaron por tener la presencia de modelos de rol femenino, es decir que tuvieron como tutores a mujeres expertas en disciplinas STEM, para afianzar el interés de las niñas en estos ámbitos a través de modelos femeninos a seguir, desterrando el estereotipo de que la ciencia es masculina (Stout, Dasgupta, Hunsinger, & McManus, 2011).

Los cursos vacacionales de Ciencias consistieron en la explicación de fenómenos físicos a través del desarrollo de experimentos de carácter científico, empleando insumos cotidianos, para estimular la imaginación y el interés de las niñas por la ciencia combinando el aprendizaje con el juego. Los cursos vacacionales de programación por bloques enseñaron a las niñas a programar historias interactivas, juegos y animaciones, estimulando el desarrollo de las habilidades del siglo XXI (Scratch, s.f.).

En el ámbito familiar, los factores sociales y culturales intervienen en el comportamiento de madres y padres según sus creencias y estereotipos acerca de las áreas de STEM. Desde el círculo familiar se refuerzan estereotipos de género en STEM desde edades tempranas a través de los estímulos que reciben en el trato diferenciado a niñas y niños: el tono de voz con el que le hablan, el color del atuendo con el

que le visten, el tipo de juguete que escogen, considerar la inteligencia como solo masculino, entre otros (Castillo, Grazi, & Tacsir, 2014).

Estos factores tienen un efecto sobre las expectativas y las metas a las que aspiran las niñas cuando sean adultas, sus actitudes y su eficacia personal "(...) están fuertemente influenciadas por el entorno de su familia más cercana (...)" (UNESCO, 2017). Si la profesión de la madre está vinculada con alguna de las áreas de STEM, existe mayor posibilidad de que las niñas se motiven a incursionar ese mismo tipo de profesión, al contar con un modelo de rol femenino en su propia casa.

Desde el Ministerio de Educación se ha promovido la creación de espacios de diálogo y reflexión con la comunidad sobre el rol que ejerce la familia, la escuela y la sociedad para eliminar los estereotipos de género en STEM, concientizando que las niñas deben prepararse para las profesiones de este ámbito y así disminuir la brecha de género existente sobre las profesiones STEM. Estos espacios han tenido la intervención de mujeres profesionales que lideran organizaciones con amplia trayectoria en áreas de educación y STEM, promoviendo a través de su experiencia que las madres, los padres, las docentes, los docentes y la comunidad en general impulsen a las niñas a participar en estudios y carreras en disciplinas STEM.

En los factores sociales y culturales del ámbito educativo, los actores determinantes en la transmisión de estereotipos son: el profesorado y los contenidos de los textos y materiales educativos (UNESCO, 2017). Por consiguiente, es apremiante la reformulación de la formación del profesorado en disciplinas STEM con perspectivas de género, y la actualización de los contenidos educativos eliminando la presencia de estereotipos de género.

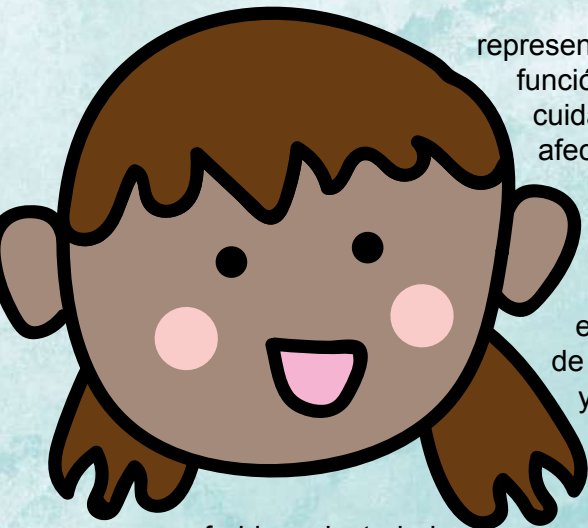
Currículo oculto

El rol del profesorado en la formación del estudiantado es vital, ya que existe importante

evidencia sobre la influencia de las actitudes de los docentes sobre el desempeño y creencias de sus estudiantes (Marchionni, Gasparini, & Edo, 2018). El profesorado de forma inconsciente refuerza los estereotipos de género al discriminar a niñas y niños en los tiempos de atención desiguales, en la calidad de dedicación a cada niña y niño, entre otros. Este conjunto de acciones inconscientes se las denomina currículum oculto, el cual consiste en la transmisión no intencional de estereotipos de género por parte del profesorado, debido a patrones de identidad propios que tienen alto poder de influencia sobre el alumnado. Es importante tomar conciencia de los mecanismos inconscientes de transmisión de estereotipos de género y revertirlos, evitando su refuerzo perpetuo.

Por tanto, es necesario que el profesorado participe en procesos de formación en disciplinas STEM con enfoque de género, para asegurar la calidad de la educación y garantizar un exitoso desempeño escolar orientando el interés y la participación de las niñas en estas áreas. El Ministerio de Educación con el apoyo de diversos aliados estratégicos ha desarrollado e implementado cursos de formación en disciplinas STEM para docentes con perspectiva de género. El propósito de estos cursos prácticos es acercar al profesorado a las áreas STEM para que desarrollen las habilidades suficientes, que les permita incorporar en sus clases modelos prácticos, fáciles y divertidos que faciliten la explicación y la comprensión de contenido científico y así motivar a las niñas a estudiar estas disciplinas.

El contenido de los textos y materiales educativos utilizados en las instituciones educativas exhibe imágenes que refuerzan los estereotipos de género, según Ramírez (2015) la inteligencia, la independencia, la toma de decisiones, la competitividad, la asertividad, la fuerza, la valentía, se asocian a personajes masculinos, quienes son representados en puestos y en actividades de reconocimiento. Mientras que las protagonistas femeninas se las relaciona con la delicadeza, la ternura, la indecisión, la inseguridad, la dependencia, la belleza, la seducción, entre otros; siendo



representadas en función de los cuidados, los afectos y la estética.

Asimismo, en el contenido de los textos y materiales educativos

“la información científica,

referida al trabajo al ejercicio del poder o a las actividades económicas se expresa habitualmente en masculino genérico (científicos, campesinado, comerciantes, gobernantes). Sin embargo, cuando se entra en temas como la vida cotidiana, el trabajo doméstico, la alimentación, la vestimenta, etc. es habitual que se hable directamente de mujeres” (Pérez & Gargallo, s/f).

Adicionalmente, la presencia de estereotipos de género en ilustraciones, en textos y en su lenguaje se evidencia con la ausencia femenina en el contenido relacionado con STEM, anulando las contribuciones realizadas por mujeres en el desarrollo de la ciencia, sin la presencia de modelos de rol femeninos a seguir que influyan en las aspiraciones profesionales de niños y niñas (Marchionni, Gasparini, & Edo, 2018).

Esta ausencia de:

“(…) reconocimiento de la contribución de las mujeres al conocimiento y al progreso de la humanidad desde los diversos ámbitos en los que han intervenido, priva a las mujeres que ahora se están formando en las aulas de un elemento clave de identificación social” (Pérez & Gargallo, s/f).

Por tanto, UNESCO (2016) destaca la importancia de que los textos y materiales educativos no reproduzcan estereotipos de género, sino que representen de manera igualitaria a hombres y mujeres, demostrando capacidades similares e igualdad de oportunidades en las ilustraciones, en el texto y en el lenguaje utilizado, descartando estereotipos relacionados con el vínculo de la ciencia y la masculinidad.

La elaboración de nuevos materiales educativos (recursos educativos digitales) que impulsa el Ministerio de Educación procura “(...) contrarrestar los efectos negativos de los estereotipos de género, que pueden desalentar a las niñas a comprometerse con las disciplinas STEM” (UNESCO, 2017). Estos materiales educativos contienen el desarrollo de conocimientos científicos en contextos cotidianos, lo cual favorece que estos nuevos conocimientos sean disfrutados y así se promueva la participación de las niñas en las áreas STEM.

Se presentan alternativas variadas de contenidos, con el objetivo de romper estereotipos de género transmitidos mediante materiales educativos anteriores, como la transformación de las ilustraciones, los textos y el lenguaje de los contenidos, presentando a mujeres en actividades consideradas masculinas, y a hombres en actividades consideradas femeninas. Asimismo, el contenido se ha visto fortalecido con la presencia de figuras femeninas que sirvan de referente, normalizando así su presencia en todos los escenarios profesionales evitando el uso del masculino como genérico. También se ha utilizado lenguaje inclusivo en el contenido para anular la exclusión y la desvalorización de las mujeres, así como los prejuicios sobre intereses, motivaciones y habilidades que tienen las niñas respecto a las áreas STEM.

Conclusión

Estas iniciativas descritas buscan incrementar el acceso, la participación y la igualdad de oportunidades del alumnado en la educación STEM. Los esfuerzos del sistema



educativo nacional deben orientarse hacia el cierre de esta brecha de género, estimulando y fortaleciendo la confianza de las niñas y adolescentes hacia el descubrimiento de sus capacidades, y las posibilidades de perseguir carreras en áreas de STEM. Solo así se logra desarraigar los estereotipos de género que favorecen a las desigualdades en la selección de estudios, carreras profesionales y empleos en áreas STEM.

Referencias bibliográficas

Archer, L., Dewitt, J., Dillon, J., Osborne, J., Willis, B., & Wong, B. (2010). "Doing" Science Versus "Being" a Scientist: Examining 10/11-Year-Old Schoolchildren's Constructions of Science Through the Lens of Identity. *Science Education*, 94(4), 617-639.

Castillo, R., Grazi, M., & Tacsir, E. (2014). *Women in Science and Technology. What Does the Literature Say?* Inter-American Development Bank.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2016). *Horizontes 2030: la igualdad en el centro del desarrollo sostenible (LC/G.2660/Rev.1)*. Santiago.

Fernández, E., Schaaper, M., & Bello, A. (2016). Mujeres en STEM en América Latina: Una nueva metodología de análisis de políticas públicas. El proyecto SAGA (STEM and Gender Advancemet). *Ciencia, tecnología y género*. San José, Costa Rica: Universidad de Costa Rica.

Marchionni, M., Gasparini, L., & Edo, M. (2018). *Brechas de género en América Latina, un estado de situación*. Corporación Andina de Fomento.

Naciones Unidas. (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe. (LC/G.2681-P/Rev.3)*. Santiago.

OCDE. (2015a). Girl's lack of self-confidence. En *The ABC of gender Equality in Education: Aptitude, Behaviour, Confidence*, 63-95. Paris: OECD Publishing.

OCDE. (2015b). *PISA 2015 Resultados Clave*. OCDE.

Pérez, C., & Gargallo, B. (s/f). Sexismo y estereotipos de género en los textos escolares. *Addenda a la Ponencia IV Lectura y género Leyendo la invisibilidad*.

Quezada, J. (2014). *Estereotipos de Género y usos de la Lengua. Un Estudio Descriptivo en las Aulas y Propuestas de Intervención Didáctica*. Murcia: Universidad de Murcia.

Ramírez, G. (2015). La violencia de género, un obstáculo a la igualdad. *Trabajo Social UNAM*(10), 43-58.

Saber es práctico. (01 de 01 de 2019). *¿Cuántos hombres y mujeres hay en el mundo? (2019)*. Obtenido de Saber es práctico: <https://www.saberespractico.com/demografia/cuantos-hombres-y-mujeres-hay-en-el-mundo-2019/>

Scratch. (s.f.). *About Scratch*. Obtenido de Scratch: <https://scratch.mit.edu/about>

Stout, J., Dasgupta, N., Hunsinger, M., & McManus, M. (2011). STEMing the tide: Using ingroup experts to inoculate women's self-concept in science, technology, Engineering, and Mathematics (STEM). *Journal of Personality and Social Psychology*, 100(2), 255-270.

UNESCO. (2016). *Gender inequality in learning achievement in primary education. What can TERCE tell us?* París: UNESCO.

UNESCO. (2017). *Cracking the code: Girls' and women's education in science, technology, engineering and mathematics (STEM)*. París: UNESCO.

Malena Melo Andrade

Investigadora en inclusión de tecnologías en educación.

Ex-Directora Nacional de Tecnologías para la Educación – Ministerio de Educación del Ecuador





Reflexiones feministas sobre el Estado y las políticas públicas

Nidia María Soliz Carrión

Resumen:

Este artículo analiza la configuración del Estado, de las leyes y de las políticas públicas, en relación a los derechos de las mujeres. Pone de manifiesto cómo ha incidido la ideología patriarcal y capitalista en la subordinación de la mujer y en la violencia sistemática, como ejercicio del poder masculino, el mismo que dirige y controla la sociedad. Presenta la fortaleza del movimiento feminista, sus estrategias y el rol en la conquista de derechos, así como la propuesta de encarar el desafío de una lucha emancipatoria que genere cambios estructurales en la sociedad, un proceso liberador que elimine toda forma de discriminación e injusticia contra las mujeres, por ende transformaciones integrales de la sociedad.

Palabras clave:

Estado, feminismo, patriarcado, políticas públicas, derechos

Abstract:

This article analyzes the configuration of the State, laws and public policies, in relation to women's rights. It shows how the patriarchal and capitalist ideology has influenced the subordination of women and systematic violence, such as the exercise of male power, the same that directs and controls society. It presents the strength of the feminist movement, its strategies and the role in the conquest of rights, as well as the proposal to face the challenge of an emancipatory struggle that generates structural changes in society, a liberating process that eliminates all forms of discrimination and injustice against women, therefore integral transformations of society.

Key words:

State, feminism, patriarchy, public policies, rights



Introducción

La relación del feminismo con el Estado es polémica, conflictiva y tiene diversas aristas; hay un patriarcalismo imperante en todas las instancias de decisión política y en la institucionalidad como tal, lo cual supone una lucha constante para arrancar conquistas en materia de derechos -aún de los más elementales- y luego para vivenciarlos.

Como punto de partida cabe caracterizar al Estado y su rol en la garantía de derechos, en particular para las mujeres. Conocemos los cambios que históricamente se han sucedido en las concepciones y configuraciones del Estado, asumimos el concepto marxista de que constituye un entramado institucional e ideológico, con el cual los grupos de poder económico y político dominan y controlan a la sociedad en su conjunto, mucho más a las mujeres. Por tanto constituye un ardid engañoso eso de que “el Estado somos todos” o que “está al servicio de toda la sociedad”, pues su propósito esencial es mantener el *statu quo* y evitar que se trastoque el orden establecido. Obviamente, el Estado no es monolítico, en su interior se libran disputas desde diversas fuerzas, tendencias y actorías, que buscarán posicionar sus propuestas o postulados en torno a la organización de la sociedad permitiendo ciertos cambios o reformas en el ánimo de “modernizar” o dar la imagen de “civilidad”.

Históricamente la sociedad ha excluido a las mujeres de la conquista de derechos, tal es así que en el hito histórico de la Revolución Francesa que marca una nueva etapa en la configuración de los Estados Modernos, se promulga la “*Declaración Universal de los derechos del hombre y el ciudadano*”, de la cual se entienden excluidas las mujeres y toda persona que no responde al modelo universal de hombre, al decir de Pascual y Herrero (2010):

“El antropocentrismo-androcentrismo(...), incorporaba una nueva dimensión, la etnocéntrica, que otorgaba una calificación moral superior a la civilización, entonces europea. El hombre blanco, occidental, burgués y sin discapacidades se constituía como sujeto universal, ante el cual,

todos los demás seres vivos se convertían en deformaciones imperfectas" (p.17).

Es tan solo el accionar liderado por Olympia de Gouges y Mary Wollstonecraft que promueve la "Declaración Universal de los Derechos de la Mujer y la Ciudadana", a fin de incorporar a la restante media humanidad en el goce de los derechos y el ejercicio de la ciudadanía. Así se denuncia la falsa universalidad de un contrato social definido solo por hombres con un pacto sexual referido al dominio sobre el cuerpo y la sexualidad de las mujeres.

"... a partir de la Ilustración nacen «unos ideales éticos que impulsaron el progreso de la historia occidental, pero que fueron incapaces de evitar los hitos amargos de esa misma historia». Con estas líneas se hace presente la limitación de acceso de las mujeres a estos ideales y, por tanto, su condición de ciudadanas: igualdad, propiedad, razón, progreso o educación, entre otros, son valores que gracias a la Revolución Francesa convierten al súbdito en ciudadano. Y decimos ciudadano y no ciudadana porque las mujeres se van a quedar al margen" (Lucas y Bayón, 2017, p.150).

Producto de la crisis económica y en el marco de la posguerra se instaura el denominado Estado de Bienestar dirigido a reconstruir las economías y superar los efectos nefastos de las guerras. Los Estados asumen el rol tanto regulador como protector otorgando beneficios sociales a la población, particularmente a la clase trabajadora. En este período se promulga la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la misma que constituirá un pilar ineludible en la configuración de los Estados de Derecho.

Hoy por definición, en nuestro país -según la Constitución de 2018- rige el Estado de Derecho y de Derechos¹. Más allá de la definición formal que implica el respeto irrestricto a los derechos humanos y la primacía de la Ley en la sociedad, ejecutar esta condición requiere de una serie de condiciones, tal como lo señala Kofi Annan, Secretario de las Naciones Unidas, (2004):

¹ Art. 1 de la Constitución: "El Ecuador es un Estado constitucional de derechos y justicia, social, democrático, soberano, independiente, unitario, intercultural, plurinacional y laico. Se organiza en forma de república y se gobierna de manera descentralizada(...)"

"Exige que se adopten medidas para garantizar el respeto de los principios de primacía de la ley, igualdad ante la ley, rendición de cuentas ante la ley, equidad en la aplicación de la ley, separación de poderes, participación en la adopción de decisiones, legalidad, no arbitrariedad, y transparencia procesal y legal" (p.5).

Por experiencia y por historia conocemos que la realidad difiere de lo declarativo, no solo que no es aplicado, sino que es burlado; pero además en el trasfondo de esas declaraciones se ocultan las inequidades y las visiones patriarcales. MacKinnon (1995) lo expuso certeramente:

"La ley ve y trata a las mujeres como los hombres ven y tratan a las mujeres. El Estado liberal constituye con coacción y autoridad el orden social a favor de los hombres como género, legitimando normas, formas, la relación con la sociedad y sus políticas básicas. Las normas formales del Estado recapitulan el punto de vista masculino en el nivel de designio. (...) El gobierno de la ley y el gobierno de los hombres son una sola cosa, indivisible, a un tiempo oficial y oficioso: oficialmente está circunscrita, oficiosamente no lo está. El poder estatal, encarnado en la ley, existe en toda la sociedad como poder masculino al mismo tiempo que el poder de los hombres sobre las mujeres en toda la sociedad se organiza como poder del Estado" (p.7).

El patriarcalismo es un soporte fundamental de la ideología de dominación, como lo señalan Pascual y Herrero (2010):

"El pensamiento patriarcal estructura el mundo en una serie de dualismos o pares de opuestos que separan y dividen la realidad. Cada par de opuestos, en los que la relación es jerárquica y el término normativo encarna la universalidad, se denomina dicotomía. Cultura o naturaleza, mente o cuerpo, razón o emoción, conocimiento científico o saber tradicional, independencia o dependencia, hombre o mujer. Entendidos como pares de contrarios de desigual valor, organizan nuestra forma de entender el mundo" (p.17).

A partir de ese régimen de opuestos los Estados han configurado la sociedad y justificado toda forma de discrimen o subordinación, naturalizándolas y legitimándolas socialmente. Sustentan así la división sexual del trabajo y

de los espacios (públicos/privados), el ejercicio del poder en todos los ámbitos, la participación política, la propiedad, la distribución y el acceso a recursos, los roles diferenciados, la institucionalidad y el marco normativo, la prestación de servicios, etc.. Los Estados, a través de sus instituciones, se encargan entonces de normar y organizar la sociedad bajo un esquema de injusticia, de manera persistente reproducen y refuerzan las prácticas discriminatorias y de subordinación, que a la postre

socavan las bases mismas de la subsistencia humana.

Precisamente el feminismo devela el sesgo patriarcal de las leyes, políticas e institucionalidad; Catalina Mendoza (2010) lo expone claramente:

“La jurisprudencia feminista rechaza la idea de una teoría jurídica neutral, objetiva e indiferente ante los fenómenos sociales, por el contrario, pone en evidencia aquellas creencias e ideologías que consolidan el statu quo y que restringen la libertad de determinados grupos sociales. Aquí el concepto de “patriarcado” se usa para hacer referencia al dominio masculino generalizado en la civilización occidental, a través de la adjudicación del poder en los ámbitos económico, político y familiar, con base en la distinción entre la esfera pública y la privada. Consecuencia de ello es la sistemática resistencia del ordenamiento jurídico a intervenir en el ámbito privado en aras de la “intimidad familiar”, y la tendencia a invisibilizar los intereses de las mujeres en la esfera privada, contribuyendo de esta manera a consolidar la hegemonía masculina” (p.141).

María Novo (2007) analiza lo pernicioso de la exclusión, a la par de la construcción de fortalezas que nos ha permitido a las mujeres:



“Construir conocimientos relativos a la crianza, la alimentación, la salud, la agricultura, la protección, los afectos, la compañía, la ética, la cohesión comunitaria, la educación y la defensa del medio natural que permite la vida. Sus conocimientos han demostrado ser más acordes con la pervivencia de la especie que los contruidos y practicados por la cultura patriarcal y por el mercado. Por eso la sostenibilidad debe mirar, preguntar y aprender de las mujeres” (p.15).

En efecto, los modelos de sociedad basados en la sobreexplotación, en la violencia sistemática, en la exclusión, en la concentración del poder y de la riqueza, son insostenibles; el planeta atraviesa por una profunda crisis en todos los órdenes, una crisis civilizatoria que no podrá ser evadida u ocultada, que tarde o temprano desembocará en catástrofes cada vez mayores: ecológicas, éticas, económicas, sociales. El mundo capitalista es muy hábil para remozarse y mantenerse acopiando modelos viejos y nuevos como tablas de salvación frente a cada crisis, derivando sus efectos hacia los pueblos, con efectos multiplicados para las mujeres. De ahí el reto feminista de imaginar, proponer y promover otro tipo de sociedad humana.

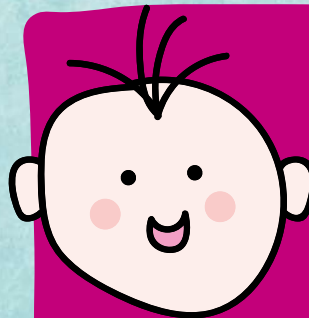
Al referirnos a las políticas públicas es útil la diferenciación que recoge Lucas y Bayón (2017):

“Entre aquellas que hasta ahora concernían a la vida de las mujeres y las que promueven la igualdad entre géneros. En las primeras, las mujeres son objetos y no sujetos. Se caracterizan por ser políticas íntimamente relacionadas con la familia y en las que se entiende al colectivo femenino en relación: madres, esposas e hijas, emplazadas preferentemente en el ámbito doméstico. Las mujeres no participan en la ejecución de las políticas, reciben la implementación como objetos de ellas. Sin embargo, en las políticas de igualdad entre los géneros se convierten en sujetos del proceso político...” (p.181).

En el debate sobre nuestra relación con el Estado, analizamos que el accionar feminista se ha orientado a demandar de aquél ciertas reivindicaciones, a realizar incidencia política, incluir exigencias por la equidad de género, interpelarlo por su inacción frente a la violencia; llevadas por

la urgencia y la cruda realidad que nos golpea. No se llega a cuestionar la esencia del sistema, a generar una acción que lo sacuda estructuralmente, que lo ponga en jaque. Gran parte de la apuesta del movimiento de mujeres se ha dado en el ámbito legal y ya conocemos los resultados. En cierta medida la sensación que nos deja este trajinar es que vamos arrancando conquistas del poder público a regañadientes (para ellos son concesiones por las cuales debemos mostrar agradecimiento).

Revertir el orden patriarcal a través de la legislación y de las políticas públicas es tarea difícil, pone a prueba al “Estado de Derecho y de Derechos”, ¿realmente existe para las mujeres, están vigentes las Declaraciones, el laicismo y la igualdad?, en realidad el poder patriarcal se impone en detrimento de la vida misma de las mujeres. Testimonio de aquello lo tenemos a cada paso, cuando se trata de la violencia de género, de los derechos sexuales y reproductivos, de las diversidades sexo-genéricas, de la educación o la política, de lo simbólico y lo cultural, de las autonomías, de la familia, de lo público y lo privado en sus interacciones de inequidad.



“Las fuerzas conservadoras (especialmente la extrema derecha y las iglesias, tanto católicas como evangélicas) han generado una obstrucción permanente (en connivencia con gobiernos más liberales, de izquierda y a veces progresistas)

que consideran que los «asuntos de las mujeres» son moneda de cambio en la política, que gozan del lugar de privilegio en la ecuación hegemónica de las relaciones de poder desiguales que pretenden mantener el dominio sobre el cuerpo de las mujeres y sus decisiones (no solo con la brutal violencia de género y el feminicidio sino impidiendo que tomen decisiones y limitando las condiciones y protecciones especiales que distintos grupos de mujeres necesitan para poder alcanzar esa añorada autonomía física). Todos ceden y solo algunas lo pagan: con sus vidas y con su salud, con la pérdida de su libertad, con cárcel. Por haberse atrevido a no vivir la imposición de un embarazo no deseado o no planeado” (González, 2016, p. 89).

El movimiento feminista ha llevado adelante una lucha persistente por la conquista de derechos civiles, políticos, económicos, socio-culturales, junto a la defensa del derecho fundamental a la vida frente a la violencia patriarcal. Se han promovido cambios constitucionales, leyes, políticas públicas, planes de igualdad, contra la violencia, etc. Sin embargo nos cuestionamos hasta qué punto se ha contribuido a transformar el sistema, cuánto éste se ha servido de ciertas conquistas para legitimarse y darse una cobertura de pseudo-respeto a los derechos.

Si miramos a profundidad los avances en materia legislativa y de políticas públicas evidenciamos que su esencia no está dirigida a socavar las causas mismas de la inequidad y el patriarcalismo porque están profundamente ligadas al régimen capitalista. Y si miramos los resultados -sin caer en la desesperanza- podemos decir que la sociedad no está avanzando en sentido positivo, los datos reflejan esa situación de violencia creciente y de vulneración a los derechos tal como lo señala Rita Segato², “es un síntoma de la historia, de las vicisitudes por la que pasa la sociedad (...) de la precariedad de la vida” la cual hace uso de la “pedagogía de la crueldad” que no es otra cosa que “el disciplinamiento que las fuerzas patriarcales imponen a todos los que habitamos ese margen de la política, de crímenes del

patriarcado colonial moderno de alta intensidad, contra todo lo que lo desestabiliza”.

Cabe recoger las interrogantes que formula Adriana Valobra (2015):

“¿Podremos salir de la lógica de la negociación/conflicto con la que hemos interpelado al Estado al que acusamos de patriarcal, para luego exigirle que sancione leyes que nos protejan y que las haga valer sin sesgos paternalistas? (...)¿Cómo modificar con leyes y reconocimientos ciudadanos los aspectos más flagrantes de nuestra subordinación sin caer en la tentación de pensar que esa es la única estrategia, ni que este modelo de sociedad, con mujeres incluidas, es suficiente para las mujeres? (...) ¿podremos hacerlo al escapar del normativismo compulsivo que ha caracterizado, como señala Seyla Benhabib, el intento de establecer nuevas definiciones de los derechos de las mujeres y su multiplicidad?”

Si exigir normas de regulación para luego exigir su cumplimiento efectivo se ha convertido en una práctica extendida de la lucha del feminismo, ¿será posible que planteemos instancias alternativas para generar nuevas experiencias de socialización y educación creativas y generadoras de nuevas prácticas?”(p.50).

En efecto, si bien se han posicionado en la agenda pública los derechos de las mujeres, los indicadores no demuestran una reversión de la problemática, más allá del alto subregistro ya sea por falta de denuncia o por errores -voluntarios o no- en la concepción y el manejo de las estadísticas. Sin embargo, por sobre las cifras, la situación se ha vuelto en extremo amenazante para la vida, la integridad y la salud de las mujeres, tal pareciera que hay un mayor ensañamiento en las diversas violencias; el cuerpo y la vida de las mujeres sigue siendo territorio de disputa del poder patriarcal con la plena intervención del Estado.

² Entrevista a Rita Segato por Florencia Vizzi y Alejandra Ojeda Garnero. 25.02.2018 - Rosario, Argentina <https://www.pressenza.com/es/2018/02/rita-segato-una-falla-del-pensamiento-feminista-crear-la-violencia-genero-problema-hombres-mujeres/>



Al respecto Nerea Barjola (2018) plantea que:

“La tortura sexual, el asesinato y la desaparición de mujeres no es una cuestión de mala suerte, no son cosas que «a veces pasan», es una noción política que vertebra y estructura el sistema social” y que la violencia sexual contra las mujeres es “el escenario de un régimen político sexista vertebrador del Estado que ampara las agresiones con el cinismo de quien las señala como sucesos y casos aislados mientras exime su responsabilidad política”, existiendo un “perfeccionamiento de la violencia sutil del Estado, capaz de controlar los cuerpos mediante la disciplina del terror sexual con carácter ancestral. De este modo, se infiere de dichas aportaciones que la violencia contra las mujeres se ejerce doblemente en sus cuerpos: mediante la violencia física explícita (castigo) y mediante el relato aleccionador que controlará su conducta (vigilancia)” (pp.322-323).

Desde el análisis crítico hacia el feminismo se cuestiona no haber ligado de manera eficaz la plataforma antipatriarcal con la anticapitalista y la antiracista; si bien el ideario lo contempla, en la práctica se prioriza el enfrentamiento al patriarcado.

Hoy asumimos la interseccionalidad para entender integralmente las múltiples causas y aristas de la subordinación de la mujer, así como construir plataformas de los derechos desde una dimensión macro e igualmente integral, pues, por ejemplo, es insuficiente plantearse la inclusión de las mujeres al mercado laboral sin cuestionar las políticas neoliberales de flexibilización y precarización de su fuerza de trabajo. O los derechos de las mujeres rurales sin cuestionar las políticas gubernamentales y los tratados de libre comercio que las afectan de múltiples formas y así en todos los aspectos, es decir, abordar las inequidades de género y los derechos sin segmentar la vida, lo cual no significa perder la especificidad de la lucha sino enriquecer la propuesta, repolitizando y reposicionando el movimiento feminista en los diversos ámbitos y atendiendo a los determinantes primarios de la inequidad, cuestionando la violencia estructural y sistémica, develando todo el entramado de dominación; en definitiva una verdadera lucha emancipatoria.

Ana Cristina González (2015) hace alusión a la Interseccionalidad -planteada por la académica Kimberlé Williams Crenshaw en 1995- definiéndola como:

“La comprensión de las desigualdades que enfrentan las



mujeres en toda su diversidad, así como las formas en que las distintas categorías, posiciones o situaciones (identitarias, sociales, etarias, raciales, sexuales, entre otras,) producen una discriminación particular o se conjugan para agravar o profundizar alguna desigualdad. Es decir, las intersecciones que existen en un mismo sujeto en relación a estas diversas categorías así como la diversidad cultural, lingüística, étnica o racial de las mujeres” (p.31).

En esta línea se ubica el planteamiento de Kerner y Kauppert (2016) para generar un movimiento feminista político de gran amplitud, que enfrente las múltiples dimensiones de la injusticia de género, cuya agenda debe:

“Integrar las complejas imbricaciones del sexismo con el racismo, con el nacionalismo y con las desigualdades ligadas a la religión o la casta; tiene que abordar los efectos de la heteronormatividad, la asociación de la femineidad a la maternidad y las tareas hogareñas, no solo como un problema de las mujeres heterosexuales, sino también de las lesbianas, gay y queer; y además necesita incorporar en su enfoque la clase social, así como, posiblemente, todas las otras formas de la desigualdad” (p.79).

La experiencia local

En honor al accionar desarrollado por el movimiento de mujeres y feministas en el ámbito local, cabe destacar los logros en materia normativa y de política pública en Cuenca, todos ellos ganados a pulso, con la persistencia militante de valiosas mujeres. La experiencia que data de inicios del presente milenio con la conformación del Cabildo por las Mujeres del cantón Cuenca, ligado al Acuerdo por la Equidad y la formulación del Plan de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres, reviste particular importancia en los avances hacia la erradicación de las brechas de inequidad.

Ha sido una lucha permanente no solo por lograr avances en materia de derechos, sino para defender lo conquistado y lograr su cumplimiento; han existido coyunturas políticas favorables para la continuidad de los procesos, pero a la par se evidencian obstáculos relacionados con una estructura institucional

permeada por la ideología patriarcal, por lo que se precisa nuestra exigencia y vigilancia permanente. No sería de extrañar que al menor descuido se recorte o distraiga el financiamiento, se desarticulen los procesos y se busque echar abajo lo alcanzado.

Contamos con un andamiaje importante de políticas, programas, normativas, fortalezas organizativas e institucionales; sin embargo de reconocer su importancia, ni lejanamente llenan nuestras expectativas. Lo que las mujeres anhelamos, desde nuestra filiación feminista, tiene implicaciones estructurales, buscamos transformaciones profundas en la sociedad que tienen que ver con las causas mismas de la exclusión, el discrimen, el despojo y la injusticia sistémica.

A modo de conclusión

Las reflexiones planteadas buscan retomar el debate político feminista y asumir nuevos desafíos de cara a la realidad lacerante que vivimos las mujeres. Así también construir una agenda que nos permita orientar nuestra lucha hacia cambios más profundos de la sociedad, buscar estrategias y mecanismos para ir golpeando con más fuerza a ese poder perverso instaurado en nuestras vidas, develando su naturaleza y sus manifestaciones. Necesitamos estructurar una estrategia unitaria, que golpee al sistema en todos los ámbitos y espacios, para ello es importante trabajarlas alianzas y consensos. Pensando en la estrategia, resulta útil esta analogía planteada por Rimbart (2008):

“No se destruye un edificio con un simple golpe de excavadora. Hay que proceder mediante pequeñas muescas, crear grietas, golpear por todas partes. Este trabajo de zapa debilita la estructura: un ínfimo movimiento de la máquina puede provocar entonces el derrumbamiento del edificio. Ocurre lo mismo con las actividades de demolición social.”

Junto a ello, es importante seguir trabajando en lo cercano y concreto, debemos dar respuesta a la problemática cotidiana, sobre todo no podemos aflojar las riendas de lo conquistado. Podemos ligar el trabajo por la ampliación de

derechos a la gran lucha emancipatoria, hay que hacer acopio de toda nuestra fuerza y experticias, multiplicarnos y ampliar el espectro de nuestro accionar.

Referencias bibliográficas:

Annan, K. (2004). *El Estado de derecho y la justicia de transición en las sociedades que sufren o han sufrido conflictos*. <https://undocs.org/es/S/2004/616>, 5.

Barjola, N. (2018). *Microfísica sexista del poder. El Caso Alcàsser y la construcción del terror sexual*. Virus Editorial: Barcelona. Citado en "La reapropiación feminista del relato del terror sexual: El Caso Alcàsser", María Sánchez Ramos. <http://icjournal-ojs.org/index.php/IC-Journal/article/view/437/358>, 322-323.

González, A. (2015). *II Reunión de la Conferencia Regional sobre Población y Desarrollo de América Latina y el Caribe*. CEPAL. México, D.F., 31.

González, A. (2016). *La legalización del aborto: deuda con la autonomía física de las mujeres en América Latina y el Caribe*. Montevideo: XIII Conferencia Regional sobre la Mujer de América Latina y el Caribe, 89.

Kerner, I. & Kauppert, P. (2016, septiembre-octubre). Un feminismo político para un futuro mejor. *Revista Nueva Sociedad*, 265, 79. <https://nuso.org/articulo/un-feminismo-politico-para-un-futuro-mejor/>

Lucas, J. y Bayón, S. (2017). Evolución del Estado del Bienestar desde una perspectiva de género. ¿Genealogía de una expropiación? Genealogía de una expropiación? *El Futuro del Pasado, revista electrónica de historia*, N° 8, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6158012>, 150, 181.

MacKinnon, C. (1995). *Hacia una teoría feminista del Estado*. Cátedra Universitaria de Valencia. <http://kolectivoporoto.cl/wp-content/uploads/2015/11/MacKinnon-Catherine-Hacia-una-teor%C3%ADa-feminista-del-Estado.pdf>, 7.

Mendoza, C. (2016). La crítica feminista al Derecho: de la lucha por la igualdad al cuestionamiento de la identidad como ideal normativo. *Revista IURIS*, 1, (15), 141.

Novo, M. (2007). *La Naturaleza y la mujer como sujetos: el valor de la utopía y de la educación*. Madrid: Los libros de La Catarata, 15.

Pascual, M. & Herrero, Y. (2010). *Ecofeminismo, una propuesta para repensar el presente y construir futuro*. Debates Feministas. Madrid: Centro de Investigación para la Paz (CIP-Ecosocial), 17.

Rimbert, P. (2018). Refundar en lugar de reformar. *Le Monde diplomatique en español*, 270, p.6.

Valobra, A. (2015). *El Estado y las mujeres, concepciones en clave feminista*. *Estudios Sociales del Estado*, 1, (2), 50.

Nidia María Soliz Carrión
nidia.soliz@gmail.com

Activista Ecofeminista, coordina el Cabildo por las Mujeres del cantón Cuenca, integrante de Mujeres por el Cambio y del Consejo Provincial de Defensoras/es de Derechos Humanos y de la Naturaleza de la Defensoría del Pueblo.

Estudios realizados en la Universidad de Cuenca: Psicología Educativa y Orientación Vocacional, Administración de Empresas.

Ex-funcionaria de la Universidad de Cuenca.



Modelo Pedagógico UNAE

Competencia, práctica, cooperación, aprendizaje y servicio son los cinco ejes Fundamentales que consolidan el Modelo Pedagógico de La Universidad Nacional de Educación-UNAE. Los Referidos ejes permiten que nuestros estudiantes puedan entenderse a sí mismos, desarrollar sus proyectos vitales y profesionales; así también potencializan las competencias del Perfil del docente del siglo XXI y de la era digital tecnológica.

Acorde a la temática: Liderazgo Pedagógico en comunidades que aprenden, consideramos importante publicar el Modelo Pedagógico de La UNAE a fin de que sea un instrumento de trabajo para los docentes, estudiantes y profesionales comprometidos con el área de la educación.



Ejes de fundamentación conceptual del modelo

1.1 Eje jurídico político. Los retos de la política educativa del Ecuador

En la Constitución de la República del Ecuador (2008) se establece, en el artículo 27, que la educación debe estar centrada en el ser humano y garantizar 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.

Siguiendo el texto constitucional se establecen como características fundamentales de la educación las siguientes: la calidad de la misma es un derecho de todos a lo largo de la vida y una obligación ineludible del Estado (Art. 26). La educación será de calidad y calidez, es indispensable para el conocimiento y un eje estratégico para el desarrollo nacional (Art. 27) y responderá al bien público (Art. 28). Además, se garantiza a los docentes formación continua y mejoramiento pedagógico y académico (Art. 349). En consecuencia, la educación constituye un ámbito de interés prioritario para el Estado ecuatoriano.

Para este propósito los esfuerzos se centran en garantizar el derecho de todas las personas a la educación, en condiciones de calidad y equidad, por ello se ubica en el centro al ser humano y al territorio, se fortalece el rol del conocimiento en su función transformadora, promoviendo la investigación científica y tecnológica responsable con la sociedad y con la naturaleza.



Estos fundamentos garantistas de la educación se plasman en la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, 2012) la cual en su artículo 2 señala que el desarrollo de la actividad educativa se da en base en principios generales constituidos como fundamentos filosóficos, conceptuales y constitucionales que sustentan, definen y rigen las decisiones y actividades en el ámbito educativo.

En el modelo educativo que sugieren las leyes se privilegia el desarrollo del pensamiento histórico y crítico capaz de comprender la identidad ecuatoriana desde las continuidades y discontinuidades, desde la reafirmación en algunos aspectos y la superación en otros, del presente histórico, en función de la construcción de la sociedad socialista del conocimiento en el marco de una cultura de diálogo, de paz, gestada desde los procesos y escenarios educativos incluyentes, interculturales. Como condición para alcanzar el Buen Vivir, la UNAE aspira a convertirse en el referente del sistema educativo del país, a través de un pensamiento pedagógico adecuado a las demandas del nuevo modelo de sociedad que se promueve a partir de las políticas de Estado vigentes en el Ecuador.

Desde las políticas públicas del Estado ecuatoriano en materia educativa, la UNAE representa un componente estratégico del proceso de mejora de la calidad de la educación en el país. En este sentido, se procura gestar un modelo de desarrollo en el que se socialicen los beneficios de la evolución de la ciencia y la tecnología generados por la sociedad del conocimiento. Se convierte así la educación en un instrumento para la construcción de un conocimiento emancipador, a través de la formación académica y profesional integral, desde una visión humanista y científica que incorpora los saberes y las culturas de nuestro pueblo.

En el horizonte del sistema educativo ecuatoriano existe una revolución cultural que genera nuevas concepciones y valores para la formación de ciudadanos comprometidos con la construcción de una sociedad crítica,



empresadora, creativa y solidaria. En este sentido, la UNAE debe impulsar los procesos de transformación y mejora del sistema educativo nacional. De acuerdo con el inciso primero de la Disposición Transitoria Vigésima de la Constitución, “el Ejecutivo creará una institución superior con el objetivo de fomentar el ejercicio de la docencia y de cargos directivos, administrativos y de apoyo en el sistema nacional de educación”.

Sin embargo, los docentes ecuatorianos han permanecido mucho tiempo sin la posibilidad de acceder a un ascenso, ya que les resulta muy complicado cumplir con el requisito que se detalla en la Ley Orgánica de Educación Intercultural relacionado con la aprobación de cursos de formación. La Política 7 del Plan

Nacional Decenal de Educación (MINEDUC, 2007), referida a la revalorización de la profesión docente, desarrollo profesional, condiciones de trabajo y calidad de vida, plantea que el factor que contribuye significativamente a los procesos de mejoramiento de la calidad de la educación es el docente, de ahí la importancia de contribuir a su desarrollo profesional y mejorar sus condiciones.

Por lo tanto, el docente es potenciado como uno de los profesionales de alto impacto en los procesos de innovación tecnológica y social, orientados a la construcción de la sociedad socialista del conocimiento. En el pensamiento pedagógico del docente están la interculturalidad, las responsabilidades ciudadanas, la equidad, la solidaridad y el enfoque de derechos como insumos transversales de los componentes académicos disciplinares y didácticos.

Tal y como lo evidencian las últimas investigaciones (McKinsey, 2007; PISA, 2014), la calidad de un sistema educativo no puede ser superior a la calidad de sus docentes. Los estudios coinciden en el planteamiento de que las mejoras de calidad de los procesos de aprendizaje pasan necesariamente por la transformación del pensamiento, la formación y la práctica docente, para lo cual la Educación Superior necesita generar condiciones de calidad del personal docente, de los programas, de los estudiantes, de las infraestructuras y del ambiente universitario.

Finalmente, en el contexto ecuatoriano, la UNAE se convierte en un eje central para la transformación de la calidad del sistema educativo, que procura la formación de docentes y profesionales de la educación de máxima excelencia en todas sus dimensiones cognitivas, afectivas, personales, sociales y profesionales.

1.2 Fundamentación sociológica. La sociedad contemporánea



En esta época de abundancia y saturación de información, el acceso instantáneo, fácil y gratuito de los aprendices contemporáneos a todo tipo de información y conocimiento está removiendo el mundo de la educación, cambiando el papel de los profesores y cuestionando la estructura y el sentido de la escuela. Es evidente que la escuela contemporánea tiene que preparar a los futuros ciudadanos para comprender e interpretar la complejidad política, económica y cultural, navegar en la incertidumbre, desarrollar empleos desconocidos hasta ahora, diseñar y utilizar técnicas todavía no inventadas; en definitiva, para dar sentido a formas de vivir que no son ni anticipadas ni predecibles, provocando una alteración radical en nuestra forma de comunicarnos, actuar, producir, consumir, pensar y expresar. En otras palabras, la complejidad del mundo actual requiere el desarrollo de recursos y capacidades de orden superior en los ciudadanos contemporáneos.

En la sociedad actual se privilegian los quehaceres que implican pensamiento experto y comunicación compleja, toma de decisiones, solución de problemas y creación de escenarios y situaciones alternativas. Por otro lado, se deja a las máquinas las tareas que consisten fundamentalmente en rutinas cognitivas y rutinas operativas de carácter reproductor y algorítmico, algo que hacen los ordenadores de manera ilimitada, fácil y fiel. El tipo de tareas y trabajos que desarrollan los seres humanos, en contraposición a las máquinas, está



cambiando continuamente a medida que estas se perfeccionan para realizar tareas humanas tradicionales.

Por todo ello, puede afirmarse que la era digital requiere aprendizajes de orden superior que ayuden a vivir en la incertidumbre y la complejidad. La memorización de datos ya no se aprecia ni requiere tanto como la habilidad para organizar las ideas a favor de un pensamiento informado, independiente y creativo (Fields, 2011).

Por otra parte, el dominio mundial de la ideología neoliberal —que configura una forma peculiar de producir, distribuir y consumir desigual e insostenible, que pretende establecer el dominio de los mercados financieros sobre la población en general (Pikety, 2013)— exige retos novedosos al sistema educativo y a la función del docente de la época contemporánea. Por consiguiente, es necesario redoblar el compromiso e intensificar los esfuerzos por ofrecer un escenario de compensación de las desigualdades, capaz de abrir un horizonte de equidad y sostenibilidad para todos y cada uno de los ciudadanos.

1.3 Fundamentación epistemológica. Nuevo concepto de conocimiento como proceso y relación

En el desarrollo de la epistemología contemporánea (Morin, 2000; Toulmin, 1984; Kuhn, 2005) el conocimiento no puede considerarse ni como un objeto que hay que adquirir, retener y reproducir, ni como un conjunto de informaciones objetivas que se aprenden y reproducen de forma fiel. Ni siquiera puede considerarse que el ámbito de la representación mental sea el objetivo exclusivo de la formación educativa en la escuela. La epistemología contemporánea debe abarcar al mismo tiempo y con la misma intensidad el ámbito de la representación y el ámbito de la acción. Por lo tanto, el concepto de “conocimiento” relevante debe abarcar la complejidad de dimensiones que componen los sistemas humanos de comprensión y de acción. Las competencias, las cualidades humanas o el pensamiento práctico son diferentes maneras de significar estos sistemas complejos que utiliza la humanidad para comprender y actuar.



Las competencias, por tanto, son sistemas complejos, personales, de comprensión y de actuación, es decir, combinaciones singulares de conocimientos, habilidades, emociones, actitudes y valores que orientan la interpretación, la toma de decisiones y la actuación de los individuos en el escenario en el que habitan, tanto en la vida personal como en la social y profesional. Las competencias implican la capacidad y el deseo de entender, analizar, proponer, desarrollar y evaluar.

El complejo constructo de competencias pretende abarcar el desarrollo integral del ser humano. El concepto de competencia contribuye, de este modo, a considerar de otra manera un antiguo debate entre los partidarios del contenido (para enseñar basta con saber la disciplina) y los partidarios de la metodología (para saber basta con elegir bien el método), dado que alcanzar una competencia no permite elegir; tanto la materia como el método son imprescindibles. Por ello, el concepto de conocimiento debe abarcar un triple saber: saber pensar, saber decir y saber hacer.

La relevancia del constructo competencias o cualidades humanas va mucho más allá de lo expuesto: reside en la incorporación de emociones, actitudes y valores como elementos tan relevantes como los contenidos o las habilidades para comprender la compleja naturaleza de la acción humana. Es decir, el desarrollo del nuevo ciudadano ha de implicar también la gestión educativa de los deseos, intereses y compromisos que constituyen su propio proyecto vital: personal, social y profesional (Rychen, 2001; CERI, 2002; Perrenoud, 2012; Morin, 2000; Pérez Gómez, 2007, 2012).

El conocimiento no significa acumular datos para ser reproducidos sino aprender a observar, indagar, contrastar, experimentar, argumentar, decidir y actuar; significa utilizar los recursos simbólicos que ha construido la humanidad de manera disciplinada, crítica y creativa. Es decir, implica reivindicar el espíritu científico como patrimonio útil para todo ciudadano contemporáneo.



Por otra parte, conviene destacar que los recursos cognitivos abarcan desde los datos y las informaciones hasta los paradigmas. Los hechos y datos, por sí mismos, son solo conocimiento inerte. De manera similar, Bateson (1972) nos recuerda que los datos devienen información cuando adquieren la suficiente relevancia para que un sujeto focalice su atención en los mismos. En nuestra opinión, la información se convierte en conocimiento (modelos-esquemas-mapas, teorías y paradigmas) solamente cuando es interpretada, cuando el sujeto confiere organización y significado a partir de las experiencias previas que se acumulan en la memoria, y se convierte en un conjunto de informaciones que encajan de manera peculiar en función de los objetivos, propósitos e intereses actuales del sujeto que conoce.

1.4 Fundamentación psicológica. Constructivismo, conectivismo y enactivismo

En la actualidad, aprender se concibe como el proceso humano de adquisición de los recursos que condicionan los modos de percibir, interpretar, tomar decisiones y actuar (Claxton, 2008, 2013). Aprender es lo que hacemos cuando no sabemos qué hacer. En ese momento no podemos aplicar los recursos adquiridos, sino que necesitamos construir nuevos instrumentos eficaces y adaptados a las nuevas circunstancias, propósitos y escenarios.

Es comúnmente aceptado que el constructivismo, en sus diferentes corrientes, es la teoría del aprendizaje que más ha ayudado a entender los procesos de construcción de la personalidad de los sujetos humanos. El aprendizaje ha de entenderse como una compleja labor de construcción y reconstrucción permanente de significados, como consecuencia de la participación activa del sujeto en contextos sociales en los que se desarrollan prácticas culturales que condicionan y conforman la vida laboral, social y personal (Paavola, Lipponen, y Hakkarainen, 2009; Nuthall, 2005; Wenger, 2009; Pérez Gómez, 1998, 2012; Pozo, 2006). Conviene destacar las aportaciones actuales del constructivismo, el conectivismo y el

enactivismo por sus relevantes aportaciones a la comprensión y regulación de los fenómenos educativos y, en consecuencia, a la formación de los docentes contemporáneos.

El conectivismo, tal como lo propone Siemens (2005), supone la versión actual del constructivismo al tomar en consideración el contexto digital ilimitado de los intercambios humanos. Destaca que los escenarios de aprendizaje en los que se encuentra el conocimiento distribuido y al alcance de todos —ofreciendo oportunidades insospechadas de aprendizaje—, son las inabarcables redes telemáticas de intercambio y creación permanente de información. Defiende el carácter relacional del conocimiento de modo que las competencias de interpretación e intervención no residen sólo en cada individuo, sino en la riqueza cultural distribuida en cada contexto físico y social al alcance de cada sujeto.

Se pueden sintetizar los principios del conectivismo en las siguientes aportaciones (Verhagen, 2006):

- En primer lugar, la relevancia de los procesos y contextos. Apesar de que no hay aprendizaje sin contenido, la capacidad de conocer y aprender a aprender es hoy más importante que el contenido del aprendizaje. La habilidad para ver las conexiones entre campos, ideas y modelos es fundamental en la era actual.
- En segundo lugar, la importancia de la pluralidad y calidad de las redes. El aprendizaje y el conocimiento descansan en diversidad de opiniones, planteamientos y perspectivas. Por tanto, alimentar, mantener y potenciar redes y conexiones de alto nivel es la condición de calidad de aprendizaje valioso.



- En tercer lugar, la importancia decisiva de la externalización de la información. Ahora las herramientas y plataformas digitales ofrecen sistemas ilimitados de almacenaje, tratamiento y recuperación fiel de la información que facilitan la externalización, tanto de los datos como de las operaciones sencillas, y que ocupan un orden inferior en la jerarquía del conocimiento; por ejemplo, la retención, almacenaje y recuperación de información. Los circuitos interiores de los sujetos deben reservarse para procesos más complejos de naturaleza superior: contraste, valoración, síntesis, innovación y creación (Pérez Gómez, 2012).

La democratización de las TIC es una prioridad para el Estado ecuatoriano y está transversalizada en los documentos constitucionales y normativos del país. En la Constitución del Ecuador de 2008, artículos 16 y 17, se establece como derecho el acceso universal a las tecnologías de la información y la comunicación. En la Ley Orgánica de Educación Superior, entre las Funciones de Sistema de Educación Superior, artículo 13, está la de promover la tecnología. El Reglamento de Régimen Académico, en los artículos 15, 28 y 38, señala que las actividades de aprendizaje deben incluir el uso adecuado de diversas tecnologías de la información y la comunicación, así como actividades en red y tutorías en entornos virtuales, lo que implica habilidades para la comunicación y los lenguajes digitales.

En el Plan Nacional del Buen Vivir 2013-2017, al referirse a la productividad y competitividad, se sostiene que en un contexto a largo plazo se consolidarán los territorios y las ciudades digitales que se caracterizarán por el uso de las TIC.

El enactivismo, término acuñado por Francisco Varela, Evan Thompson y Eleanor Rosch (1992), resalta que la naturaleza constructivista del conocer humano está ligada no solo a la representación, como proponía el constructivismo cognitivo, sino, de forma muy especial, a la acción. Sus aportaciones más significativas para la comprensión del

aprendizaje y desarrollo humanos son las siguientes:

Conocer en y para la acción. El enactivismo se refiere a la idea de conocer en la acción, incluyendo la interacción corporal, experiencial y cognitiva. No solo se habla de cognición situada sino, principalmente, de acción situada en un contexto percibido como singular.

El saber de la experiencia, el sentido. El enactivismo destaca la naturaleza mixta de los seres humanos, que son a la vez seres biológicos y sociales. El constructivismo más la cognición corpórea constituyen el enactivismo. La cognición incorporada, corpórea, supone un paso más sobre el constructivismo al destacar la inseparable intervención conjunta del cuerpo y la mente, cuando interpretamos y actuamos, al enfatizar que se conoce para actuar: la función de la mente es guiar la acción, el comportamiento adecuado en un contexto singular y para unos propósitos concretos.

Aprender de manera más potente, rigurosa y científica supone cuestionar, desaprender y reconstruir: aprender, desaprender y volver a aprender, evitar la separación de las emociones y la razón, atender el territorio del inconsciente,

asomarse al vacío de lo desconocido; es decir, facilitar la educación del individuo completo



requiere, obviamente, una nueva racionalidad para la escuela.

1.5 Fundamentación neurocientífica. El cerebro como órgano programado para aprender a lo largo de la vida

La neurociencia en apenas 30 años ha modificado de manera sustancial nuestro modo de pensar sobre el funcionamiento del cerebro y sobre el desarrollo de nuestras cualidades humanas básicas. Se pueden destacar tres aportaciones fundamentales:

En primer lugar, la enorme plasticidad del cerebro. La neurociencia está comprobando que el cerebro es un órgano con capacidad prácticamente ilimitada de aprender a lo largo de toda la vida, en contra de lo aceptado hasta el presente. El cerebro es un órgano que se reconstruye continuamente, al reformular los circuitos cerebrales para poder hacer frente a las actividades que se le requieren. Se reconstruye funcionalmente, es decir, sustituyendo aquellos circuitos que no se usan porque no hay actividades que los soliciten, por otros que sí lo hacen; y se reconstruyen también estructuralmente mediante el proceso denominado

“neurogénesis”, por el que se forman nuevas neuronas a partir de las células madre a lo largo de la vida (Damasio, 2005, 2010; Gazzaniga, 2010). La plasticidad del cerebro supone un decidido apoyo al optimismo pedagógico. Todos los seres humanos pueden aprender a lo largo de toda la vida, si son capaces de crear los contextos que requieran las actividades en las que se impliquen los aprendices de manera voluntaria, decidida e interesada.

En segundo lugar, la relevancia del inconsciente. La neurociencia confirma cada día de manera más contundente que entre el 80 y el 90% de los mecanismos y procesos que utilizamos en nuestra vida cotidiana para percibir, interpretar, tomar decisiones y actuar se realizan por debajo de la conciencia, o sea, no necesitan la conciencia para funcionar. ¿Qué hacemos en la escuela trabajando exclusivamente ese 10 o ese 20% de conciencia de intercambio abierto, teórico, abandonando el 80 o el 90% de los mecanismos que deciden realmente quiénes somos, cómo somos o cómo actuamos? Nuestro piloto automático es el responsable de gran parte de las percepciones y decisiones que condicionan nuestra actuación cotidiana.



En tercer lugar, la primacía de las emociones. Los componentes más primitivos del cerebro humano, el hipotálamo y la amígdala,



reciben los impulsos milisegundos antes de que esos estímulos lleguen a nuestra conciencia, reaccionando de manera automática a través de la asociación emocional con anterioridad a la reacción consciente. El cerebro no es una máquina de computación ilimitada, ciega, desapasionada; es, más bien, una instancia emocional. A diferencia de lo que ocurre con los ordenadores —que pueden almacenar de manera ilimitada, retener la información a lo largo de toda la vida y recuperar de forma fiel la información—, el cerebro humano tiene una capacidad muy limitada de acumular y retener la información en función de los intereses del sujeto y de las circunstancias del contexto. La ciencia ya no duda de que las emociones forman siempre una parte integral y esencial del aprendizaje.

1.6 Fundamentación pedagógica. Pedagogía activa y personalizada: de la transmisión a la tutoría

Existen pocas dudas de que en el desafío de la escuela actual, mencionado en el primer apartado, de preparar a los ciudadanos para afrontar la cambiante, compleja y desigual sociedad contemporánea en la era de la información y de la incertidumbre, la figura del docente como catalizador de los procesos de enseñanza-aprendizaje, se sitúa en el eje de atención y polémica.

La escuela academicista actual, aunque en un estadio más elaborado y sofisticado, sigue el mismo esquema de la escuela industrial, por lo que difícilmente puede responder a las exigencias de un mundo que ya no está mecanizado por las cadenas de montaje, sino abierto, flexible, cambiante, creativo e incierto.

Los individuos contemporáneos crecen y viven saturados de información y rodeados de incertidumbre; por tanto, el reto del sujeto de hoy día se sitúa en la dificultad de transformar la información en conocimiento, es decir, en cuerpos organizados de proposiciones que ayuden a comprender mejor la realidad, así como en la dificultad para transformar ese conocimiento en pensamiento y sabiduría.

Esta escuela convencional, mayoritaria en la actualidad, resultado también de concepciones epistemológicas escolásticas, presenta las siguientes deficiencias básicas:

El currículum enciclopédico, fragmentado y abstracto, de kilómetros de extensión y milímetros de profundidad, no puede ser considerado una base aceptable porque ha demostrado su incapacidad para formar el pensamiento crítico y creativo de los aprendices. Tener que aprender un territorio tan extenso de ciencias, artes y humanidades solamente ha conducido al aprendizaje efímero y superficial, memorístico, de datos, fechas, algoritmos, fórmulas y clasificaciones, un conocimiento de orden inferior con valor de cambio por notas pero sin valor de uso (Robinson, 2008, 2011; Davidson, 2011; Pérez Gómez, 2012).

La metodología pedagógica de talla única, propia también de la era industrial, se propone que todos los aprendices organizados en grupos de 25 a 35 individuos de la misma edad aprendan los mismos contenidos, con los mismos materiales, al mismo ritmo, de la misma manera y con los mismos métodos. Esta metodología no



puede ser más antagónica con los modos en que el aprendiz vive el intercambio de información digital y redes sociales en el escenario y en la atmósfera que rodean su vida fuera del aula. Es antagónica y contraproducente porque lo que se valora en la vida social, económica y cultural contemporánea no es la homogeneidad ni la uniformidad, sino la singularidad, la diferencia, la capacidad de innovar, descubrir y crear.

La pedagogía como transmisión unidireccional y abstracta de información del docente hacia el aprendiz/receptor pasivo también ha perdido su vigencia. El aprendiz contemporáneo, desde bien pronto en la infancia, participa de un mundo de intercambios presenciales y, fundamentalmente, virtuales de información omnipresente, de carácter horizontal, ilimitado, gratuito, de fácil acceso, ubicuo y actualizado, que torna ridículas las prácticas docentes convencionales.

La organización del espacio, el tiempo y los agrupamientos de los aprendices en la escuela convencional, heredada de la época industrial, tampoco puede ser más antagónica y desfasada respecto a las posibilidades y exigencias de los nuevos escenarios de aprendizaje que emergen en la era digital (Gerver, 2012).

Cuanto mayor es el volumen de información y de datos accesibles, mayor es la importancia de la capacidad de seleccionar, priorizar, evaluar y sintetizar. **Buscar la relevancia, la calidad y no la cantidad, debe constituir el criterio privilegiado del currículum escolar contemporáneo.**

Parece evidente que si de lo que se trata es de formar las competencias y cualidades humanas básicas que se consideran valiosas para el ciudadano del siglo XXI, la tarea del docente no consistirá solo ni principalmente en enseñar contenidos disciplinares descontextualizados, sino en definir y plantear situaciones, problemas, proyectos y casos en los cuales los alumnos puedan construir y reformular conocimientos, actitudes, habilidades, emociones y valores (Nuthall, 2005; Pérez Gómez, 2012).

Perfil de egreso en términos de competencias

Conforme al planteamiento realizado en los apartados anteriores, parece clave definir el perfil del profesional docente en términos de las competencias básicas y profesionales que debe desarrollar para ejercer de manera satisfactoria su función docente. No podemos olvidar que al utilizar los términos cualidades, competencias o pensamiento práctico estamos aludiendo a sistemas de comprensión y actuación y que, por tanto, incluyen saber pensar, saber decir, saber hacer y querer pensar, decir y hacer. El compromiso y la implicación activa del docente es clave en el desarrollo profesional e incluye, evidentemente, aspectos racionales y emotivos, conocimiento explícito y conocimiento tácito, técnicas y habilidades concretas y estrategias y modelos teóricos.

2.1 Las competencias básicas del profesional docente

Como es obvio, el docente debe desarrollar de manera experta las competencias que pretende desarrollar en sus estudiantes. Por ello, debe exhibir el dominio experto en las siguientes competencias básicas (Pérez Gómez, 2007, 2012):

- **Capacidad de utilizar y comunicar el conocimiento de manera disciplinada, crítica y creativa. La mente científica y artística.** La tarea de la escuela contemporánea no es tanto cubrir el contenido disciplinar presente en el currículum oficial, sino ayudar a que los aprendices utilicen el conocimiento de manera reflexiva y productiva. Ello supondría la creación de escenarios y programas de actividades escolares en los que cada individuo utilice el conocimiento para comprender, diseñar, planificar y actuar en la realidad.

- **Capacidad para vivir y convivir en grupos humanos cada vez más heterogéneos. La mente ética y solidaria.** El ser humano de la era digital vive necesariamente en sociedades plurales que comparten múltiples culturas, ideologías, religiones, lenguas, identidades, intereses y expectativas. ¿Cómo aprender a valorar la riqueza de la diversidad y respetar la complejidad de la discrepancia? ¿Cómo aprender a escuchar y resolver de forma pacífica y dialogada los inevitables conflictos de la compleja sociedad multicultural global? En esta cualidad o





competencia básica deben distinguirse tres dimensiones fundamentales: fomentar el respeto, la comprensión y la empatía; estimular la cooperación activa; y promover el compromiso ético y político de cada uno de los ciudadanos para construir de manera democrática las reglas de juego que rigen la vida colectiva y ordenan la convivencia en los espacios públicos, privados e íntimos.

- **Capacidad para pensar, vivir y actuar con autonomía. La construcción del propio proyecto vital. La mente personal.** El desarrollo autónomo, la autodeterminación, supone identificar los propios patrones conscientes e inconscientes de interpretación y actuación y, en su caso, deconstruir, desaprender y reconstruir aquellos que se muestren obsoletos o impidan el progreso del propio proyecto vital. La construcción de la autonomía subjetiva requiere una pedagogía personalizada capaz de atender y estimular el desarrollo singular de las trayectorias personales de cada uno de los aprendices. **La escuela ha de ayudar a que cada individuo transite desde su personalidad heredada a través de su personalidad aprendida hacia su personalidad elegida.**

2. 2 Las competencias profesionales del docente contemporáneo

Como afirma Labaree (2006), “no se produce enseñanza que consideramos valiosa si los estudiantes no han aprendido lo que consideramos valioso”, es decir, si no han desarrollado sus competencias o cualidades humanas básicas para su vida contemporánea, las finalidades de la formación de docentes han de expresarse en términos de competencias o cualidades profesionales fundamentales como sistemas de comprensión y actuación profesional.

Tomando en consideración las competencias que Darling-Hammond (2012) propone para

los docentes que se forman en diversas universidades de California, y que suponen la síntesis de muchos proyectos de investigación y propuestas de formación, a continuación se exponen las cualidades o competencias fundamentales de los docentes como investigadores de su propia práctica, comprometidos con el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes (Pérez Gómez, 2012):

- Capacidad para comprender y diagnosticar situaciones, procesos y sistemas educativos. El docente se encuentra ante un grupo de estudiantes en una edad determinada, en una escuela, un contexto, un barrio y una comunidad y tiene que ser capaz de diagnosticar, en equipo, con los demás compañeros de esa escuela o de esa comunidad, las situaciones, los procesos y los sistemas con los que se enfrenta, con sus fortalezas y debilidades, posibilidades, condiciones y dificultades singulares.
- Capacidad para diseñar, desarrollar y evaluar de manera personalizada el currículum. El docente de la era digital ha de diseñar, planificar, desarrollar y evaluar el currículum de manera personalizada, para ayudar a que cada aprendiz construya sus propias competencias y cualidades humanas de manera singular. La tarea del docente no consistirá solo ni principalmente en transmitir contenidos disciplinares descontextualizados, sino en definir y plantear situaciones en las cuales los alumnos puedan construir, modificar y reformular conocimientos, actitudes, habilidades, emociones y valores. Eso significa, evidentemente, la necesidad de plantearse la concreción de las líneas curriculares genéricas que hayan establecido los organismos oficiales en problemas, situaciones, proyectos y casos en cuyo análisis y solución deben implicarse activamente los aprendices.
- Esta competencia es clave en el desarrollo de este programa de formación pedagógica, porque cada docente,

en virtud de su campo de trabajo ha de realizar la transposición didáctica de modo que los ejes conceptuales sustanciales de su ámbito disciplinar se conviertan en herramientas básicas para comprender e intervenir en los problemas, proyectos y casos prácticos que configuran las situaciones de la vida natural, social y profesional de los ciudadanos contemporáneos.

- Capacidad para diseñar y construir contextos y comunidades de aprendizaje. Lo que hoy día parece cada vez más claro, desde el ámbito de la psicología, de la neurociencia y de la didáctica, es que los aprendizajes relevantes y permanentes son aquellos que se desarrollan como subproductos de vivir contextos educativos vinculados con la realidad, estimuladores y diversos. Por tanto, los docentes tienen que ser capaces de diseñar contextos y comunidades de aprendizaje, espacios físicos, temporales, socioculturales, relaciones humanas, interacciones, modos de hacer, en definitiva, actividades que permitan trabajar a cada aprendiz en el escenario de la escuela de manera personalizada y relevante.

Los contextos hoy son, inevitablemente, querámoslo o no,





virtuales y presenciales. No podemos concebir una escuela del siglo XXI exclusivamente con los espacios presenciales; necesitamos compartir, integrar y potenciar dichos espacios. Los virtuales no sustituyen en ningún sentido al docente; lo complementan y ayudan a provocar el desarrollo de las cualidades o capacidades humanas fundamentales.

- Competencia para aprender a autorregularse y a desarrollarse profesionalmente a lo largo de toda la vida. Tenemos que desarrollar en los docentes la capacidad de trabajar en grupo y aprender cómo aprender para asumir el destino de su desarrollo profesional futuro, el cual, para ser relevante y que cuaje en la personalidad del docente, debe ser parte de las propias necesidades

y del propio convencimiento. Si el docente es capaz de autorregularse y aprender cómo aprender a lo largo de toda la vida, él mismo desarrollará la capacidad necesaria para afrontar los inevitables, sustantivos y vertiginosos cambios que la era digital impone en el conocimiento y en la vida contemporáneas.

Modelo pedagógico **Principios pedagógicos**

Aprender haciendo. Aprendizaje basado en problemas, casos y proyectos. Fomentar actitudes estratégicas, más que enseñar estrategias concretas o discursos sobre estrategia.

Esencializar el currículum. Menos, es más, es decir, mejor; menos extensión y mayor profundidad. La calidad y no la cantidad debe constituir el criterio privilegiado en la selección del currículum escolar contemporáneo.

Currículum basado en casos, problemas y proyectos. El trabajo por problemas, casos o proyectos requiere elaborar un currículum en el que la mayoría de los problemas se refieran a situaciones novedosas, es decir, situaciones en las que no parece obvia la solución ni las peculiaridades del problema. El currículum tiene que poner al estudiante en situaciones de desafío; la primera tarea consiste en buscar el conocimiento adecuado y relevante para identificarlas, entenderlas y afrontarlas.

Promover la didáctica invertida (*Flipped Classroom*), las redes sociales virtuales y las plataformas digitales. Aprovechar al máximo los recursos digitales y las redes sociales, plataformas, laboratorios, museos, enciclopedias y talleres virtuales, herramientas de diseño digital, espacios virtuales de cooperación, plataformas e instrumentos de realidad aumentada, herramientas de fabricación en 3D con el propósito de fomentar la competencia digital como usuarios activos y creativos de todos los aprendices.

Primar la cooperación y fomentar el clima de confianza. La cooperación aparece como la estrategia pedagógica privilegiada tanto para el desarrollo de los componentes cognitivos como de los componentes emotivos y actitudinales de las competencias (Darling-Hammond, 2010).

Fomentar la metacognición. Promover y estimular la metacognición como medio para desarrollar la capacidad de autonomía y autorregulación del aprendizaje y del desarrollo.

Apostar decididamente por la evaluación formativa. Esto implica fomentar la evaluación que ayuda a mejorar los procesos de aprendizaje, es decir, estimular los procesos de auto y coevaluación entre pares, la utilización de procedimientos como el portafolio, la tutorización cercana o el reconocimiento del error como ocasión de aprendizaje.

Estimular la función tutorial del docente. Ante estos nuevos retos, los docentes en la

era digital son más necesarios que nunca, no precisamente para transmitir, sino para ayudar a aprender, a construir el propio conocimiento y a autorregular el propio aprendizaje de cada estudiante.

Potenciar de forma decidida la interculturalidad. Es por ello que la educación en cualquier disciplina o área deberá incluir el conocimiento de los derechos de todos, sus mecanismos de protección y exigibilidad, ejercicio responsable, reconocimiento y respeto a las diversidades.

Modelo curricular de la UNAE

La preparación del profesorado ante estas exigencias requiere una transformación radical de los modos tradicionales de formación. Se necesitan profesionales expertos en sus respectivos ámbitos del conocimiento y, al mismo tiempo, comprometidos y competentes para provocar, acompañar, estimular y orientar el aprendizaje de todos y cada uno de los ciudadanos a lo largo de toda su vida.

Tomando en consideración los planteamientos previos, cuatro principios básicos deben regir la estructura del diseño y desarrollo concreto del currículum de la UNAE:

Relevancia del componente práctico del currículum de formación, ya que es un programa desde, en y para la práctica. En torno al 40% del currículum de formación se desarrolla mediante actividades prácticas en todas sus manifestaciones, en el territorio escolar y en el laboratorio, abordando problemas auténticos en contextos reales. Solamente la experiencia puede provocar la reconstrucción del pensamiento práctico de los docentes.

La teoría como herramienta para comprender, cuestionar y diseñar la práctica. En torno al 60% del programa de formación se concibe como espacio de estudio, reflexión, debate e indagación sobre la práctica, antes, durante y después de la participación en problemas auténticos en contextos reales.

El espacio virtual como plataforma privilegiada para la transmisión, producción y expresión

cooperativa de contenidos de aprendizaje, propuestas y proyectos de intervención. Se propone que en torno al 30% del programa de formación se desarrolle utilizando las plataformas virtuales, bien en cursos online gratuitos internacionales -MOOCS y WEU, CURSERA, EDEX-, bien a través de los cursos o materiales propios desarrollados en las propias universidades ecuatorianas.

La prioridad del compromiso social. El programa de formación enfatiza la filosofía pedagógica denominada “aprendizaje y servicio” que pretende integrar y enriquecer el aprendizaje profesional más relevante con el servicio a la comunidad en el ámbito educativo, atendiendo a las necesidades más prioritarias de la comunidad social.

Estructura y diseño del currículum

- Formación del pensamiento práctico
- Compresión de la acción
- Relevancia del prácticum
- Teoría en acción
- Teorizar la práctica
- Experimentar la teoría
- Teoría proclamada

4.1 La formación del pensamiento práctico. La relevancia del prácticum

La formación del profesional de la educación —de su pensamiento y de su conducta, de sus competencias profesionales fundamentales— supone el desarrollo eficaz, complejo y enriquecedor de los procesos de interacción teoría-práctica. Es obvio que para entender su pensamiento y su actuación no basta con identificar los procesos formales y las estrategias de procesamiento de información o toma de decisiones; es necesario calar en la red ideológica de teorías y creencias, la mayoría de las veces implícitas, que determinan el modo en el que el profesional docente da sentido a su mundo en general y a su práctica profesional en particular (Schön, 1989; Korthagen, 2001;

Korthagen *et al.*, 2006; Elliott, 2010; Pérez Gómez, 2010, 2011).

Pocos individuos son conscientes de los mapas, imágenes y artefactos que componen sus repertorios de conocimiento práctico y que ponen en acción en cada situación. Tales repertorios contienen supuestos, mejor o peor organizados, sobre la identidad propia, sobre los otros y sobre el contexto. Estos supuestos constituyen un microcosmos de conocimiento cotidiano divergente y a veces contradictorio con las teorías proclamadas explícitamente por el individuo para explicar la orientación de su conducta. Por eso, Argyris (1993) destaca la necesidad de tener bien presente en la formación de profesionales reflexivos las diferencias entre las “teorías en uso” y las “teorías proclamadas o declaradas”.

La formación del pensamiento práctico de los docentes —sus competencias y cualidades profesionales fundamentales— requiere atender el desarrollo de sus teorías implícitas, personales, el núcleo duro de sus creencias y de su identidad (Korthagen y Vasalos, 2005). Pues si las teorías explícitas y declaradas no conectan con las teorías implícitas, con los esquemas, recursos, hábitos y modos intuitivos de percibir, interpretar, anticiparse y reaccionar, se convierten en meros adornos útiles para la retórica o para la superación de exámenes, pero estériles para gobernar la acción en las situaciones complejas, cambiantes, inciertas y urgentes del aula (Lampert, 2010).

4.2 Teorizar la práctica y experimentar la teoría. La Lesson Study

En consecuencia, parece evidente que los esquemas intuitivos e inconscientes de comprensión y de actuación solamente se forman y reconstruyen mediante las experiencias prácticas en los contextos reales, teorizando la práctica y experimentando la teoría. Los docentes se construyen a sí mismos construyendo el mundo educativo y actuando en dicho entorno. Las lecciones, cursos teóricos, instrucciones o consejos de arriba hacia abajo, o la comunicación

externa, oral o escrita, de ideas o sugerencias pueden ayudar pero son insuficientes para provocar la reestructuración real de los hábitos o creencias que influyen constantemente en nuestras interpretaciones y en nuestras reacciones en la vida cotidiana, personal y profesional.

Por ello, consideramos que el componente prácticum del currículo de formación de profesionales de la educación es la clave del desarrollo adecuado de sus competencias profesionales, porque sus competencias profesionales, su pensamiento práctico, sólo se pueden formar, en toda su complejidad, en contextos reales de intervención práctica. Ha de tener, en consecuencia, la extensión temporal requerida y la calidad y rigor exigido por la naturaleza tan compleja de las cualidades que pretende formar. En este planteamiento, el prácticum no es un componente más del plan de estudios; ha de ser el eje, el escenario por excelencia de la formación satisfactoria de las competencias profesionales del futuro docente.

No obstante, también parece evidente que la práctica por sí sola tampoco provoca el desarrollo del conocimiento práctico deseado; conduce a la reproducción de técnicas, prejuicios y hábitos convencionales transmitidos por la tradición. Como han puesto de manifiesto las investigaciones de la corriente denominada aprendizaje experiencial (Mezirow, 2000; Fenwick, 2003), las experiencias son transformativas, educativas, cuando construimos nuevos pensamientos, sentimientos y acciones al vivir intensa y reflexivamente el contexto con sus regularidades esperables, sus contradicciones y sus sorpresas. El aprendizaje experiencial destaca la importancia de la autorreflexión crítica como la estrategia privilegiada para reconstruir las redes de valores, creencias y supuestos sobre el funcionamiento de las cosas y el propio funcionamiento de cada sujeto.

Así pues, el desarrollo relativamente armónico y coherente del pensamiento práctico del docente, sus competencias profesionales, requiere procesos permanentes de investigación y reflexión sobre la acción, un camino continuo de ida y vuelta permanente, de las intuiciones y hábitos a las teorías y de las teorías a las intuiciones

y hábitos. Los docentes han de formarse como investigadores de su propia práctica para identificar y regular los recursos implícitos y explícitos que componen sus competencias y cualidades humanas profesionales. Tales procesos de investigación/acción exigen de forma clara el escenario real de la práctica y la disposición constante de la investigación. No debe haber ni teoría o investigación descontextualizadas, ni práctica rutinaria, repetitiva, al margen de la reflexión y la crítica.

Este enfoque basado en competencias invierte la lógica habitual de desarrollo de los currículos o programas de formación de docentes. La lógica habitual es deductiva y lineal y se plantea lo siguiente: ¿En qué situaciones podré ilustrar o aplicar el conocimiento teórico estudiado en este programa? Dentro de esta perspectiva, el conocimiento teórico viene primero, las situaciones que se trabajan no son más que pretextos para ilustrarlo o permitir su aplicación. En la perspectiva que pretende formar competencias o pensamiento práctico, por el contrario, la situación problemática, práctica, está en primer lugar y el conocimiento y la teoría serán recursos en el desarrollo del desempeño competente. La pregunta sería esta: Para actuar con competencia en esta situación, ¿qué acciones debería realizar la persona y con qué recursos?

Por tanto, la teorización de la práctica y la experimentación de la teoría emergen como dos procesos básicos para la reconstrucción del conocimiento práctico, eje y sentido de cualquier programa de formación docente.

4.3 La teoría como herramienta privilegiada de comprensión y de acción

La premisa fundamental que ha de orientar el desarrollo del componente teórico del currículum de formación de docentes en la UNAE es concebir el conocimiento como el mejor instrumento para comprender y actuar. Por ello, será necesario que en todas las materias y disciplinas los estudiantes se enfrenten a problemas, proyectos, situaciones y casos, para

cuya comprensión, interpretación e intervención se requiere la utilización de los conceptos, modelos, mapas y esquemas disciplinares más adecuados y potentes. La teoría se plantea como la herramienta privilegiada para ayudar a comprender la complejidad de la práctica en la que se encuentran inmersos los estudiantes-docentes, así como para proponer su crítica y sus posibles alternativas para una actuación más adecuada y satisfactoria.

A este respecto, cabe proponer un currículum basado en problemas, proyectos y/o casos (Pérez Gómez, 1998, 2012). En este mismo sentido, Schank (2010) plantea la necesidad de repensar a fondo el contenido del currículum escolar para organizarlo en torno a procesos de pensamiento, de modo que se contemplen y prioricen los elementos metodológicos y los procesos de producción, creación y aplicación del conocimiento sobre la mera reproducción de datos, reglas, leyes y fórmulas.

El currículum así entendido es más un itinerario de experiencias transformativas que un listado de contenidos. En este itinerario los docentes exploran lo que son, lo que no son y lo que desean ser. De todas formas, no se puede olvidar que existe una inherente e inevitable discontinuidad entre el diseño y la realización, porque la práctica no es el resultado del diseño, sino, en todo caso, una respuesta de un sistema vivo a un diseño propuesto (Hernández, 2008; Vergara, 2015).

Referencias bibliográficas

Argyris, C. (1993). *Knowledge for Action: a Guide to Overcoming Barriers to Organizational Change*. San Francisco: Jossey-Bass.

Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology mind: collected essay in antropology psychiatry, evolution, an epistemology*. Chicago: University of Chigago Press.

CERI. (2002). *Definition and selection of competencies: Theoretical and conceptual foundations: strategy paper on key competencies*. Suiza: DESECO.

Claxton, G. (2013). *What's the Point of School? Rediscovering the Heart of Education*. Amazon, Ebook.

Claxton, G. y Wells, G. (2008). *Learning for Life in the 21st*

Century: Sociocultural Perspective on the Future os Education. Amazon, Ebook.

Constitución de la República del Ecuador (2008). Registro oficial 449, 20 de octubre de 2008. Ecuador.

Damasio, A. (2005). *Descartes error: Emotion, Reason and the human brain*. New York: Harper Collins Publisher. Trad. cast. *El error de Descartes*. Barcelona: Destino, 2011.

Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre*. Barcelona: Destino.

Darling-Hammond, L. (2010). *The Flat World and Education*. United States: Teachers College Columbia University.

Darling-Hammond, L. & Liberman, A. (2012). *Teacher Education Around the World: Changing Policies and Practices. Teacher Quality and School Development*. Nueva York: Routledge.

Davidson, C. (2011). *Now You See It: How the Brain Science of Attention Will Transform the Way We Live, Work, and Learn*. New York: Penguin Books.

Elliott, J. (2012). Developing a science of teaching trough lesson study. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, Vol. 1, No. 2, 108-126.

Fields, J. (2011). *Uncertainty: Turning Fear and Doubt into Fuel to Brilliance*. New York: Portfolio/Penguin.

Gerver, R. (2012). *Crear hoy la escuela de mañana: la educación y el futuro de nuestros hijos*. Madrid: Ediciones SM.

Gazzaniga, M. (2010). *El cerebro ético*. Barcelona: Paidós,

Hernández, F. (2008). Aprendizaje por proyectos. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=NsT-IPwTW__s

Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Rifop*, Número 68, 24, 2, 83-103.

Korthagen, F. y Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional development. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11 (1), 47-71.

Korthagen, F., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., y Wubbels, T. (2001). *Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Khum, T. (2005). *Las estructuras de las revoluciones científicas*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Labaree, D. (2006). *The Trouble with Ed Schools*. New Haven, CT: Yale University Press.

- Lampert, M. (2010). Learning Teaching in, from, and for Practice: What Do We Mean? *Journal of Teacher Education*, 61 (1-2), 21-34.
- Larrea, E. (2015). El sistema de educación superior para la sociedad del buen vivir basada en el conocimiento: el caso ecuatoriano. Tesis de investigación. Universidad católica de Santiago de Guayaquil.
- Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI., 2012). Ecuador.
- Barber, M. y Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Washington: Mckinsey & Company.
- Morin, E. (2000). Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du future. Paris: Seuil.
- Nuthal, G. (2005). The Cultural Myths and Realities of Classroom. *Teaching and Learning: A Personal Journey*. Teachers College Record, 107 (5), 895-934.
- Paavola, S., Lipponen, L. y Hakkarainen, K. (2009). *Epistemological Foundations for CSCL: A Comparison of Three Models of Innovate Knowledge Communities*. University of Helsinki: Centre of Research on Networked Learning and Knowledge Building.
- Pérez Gómez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Pérez Gómez, A. (2007). La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas. *Cuadernos de Educación 1*. Gobierno de Cantabria. ISBN: 978-84-95302-46-2
- Pérez Gómez, A. (2009). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción. En J. Gimeno Sacristán: *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata. ISBN: 978-7112-528-6.
- Pérez Gómez, A. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.
- Pérez Gómez, A (2010). Aprender a Educar: Nuevos desafíos para la profesión de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 60 (24,2), 37-55. Recuperado de <http://aufop.blogspot.com/2010/07/angel-i-perez-gomez-nuevas-exigencias-y.html>
- Pérez Gómez, A. y Soto Gómez (2009). Competencias y contextos escolares. *Organización y Gestión Educativa*, 17-21.
- Pérez Gómez, Á. y Soto (2011). Lesson Study. *Cuadernos de Pedagogía* N° 417, 65.
- Perrenoud, Ph. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida: ¿desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Barcelona: GRAO.
- Pikety, Th. (2014). *El capital en el siglo XXI*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- PISA 2014. (2014). Presentación de los resultados de España y la OCDE del Informe PISA. Resolución de Problemas. Ministerio de Educación, España.
- Plan Nacional del Buen Vivir 2009-2013. (2009). Quito: SENPLADES.
- Robinson, K. (2008). *El elemento*. Barcelona: Grijalbo.
- Robinson, K. (2011). *Out of our Minds: Learning to Be Creative*. United Kingdom: Capstone Publishing.
- Rychen, D., Salganik, L. H. (2001). *Defining and Selecting Key Competencies*. Ashland, OH, US: Hogrefe & Huber Publishers.
- Schank, R. (2011). *Teaching Minds: How Cognitive Science Can Save our Schools*. New York: Teachers College Press.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. London: Temple Smith.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: a learning theory for the digital age. *International Journal of Instruction Technology and Distance Learning*. 2 (1), 3-10.
- Varela, F., Thompson, E. y Rosch (1992). *De cuerpo presente. Las ciencias cognitivas y la experiencia humana*. Barcelona: Gedisa.
- Vergara, J. (2015). *Aprendo porque quiero. El aprendizaje basado en proyectos (ABP) paso a paso*. Madrid: SM.
- Verhagen, P. (2006). *Connectivism: A New Learning Theory?* Enschede, Netherlands: University of Twente. Recuperado de <http://elearning.surf.nl/e-learning/english/3793>.

Normas de Publicación



Normas de publicación

La revista Mamakuna está orientada a maestros y maestras. Los artículos deben ser escritos en un lenguaje accesible.

Estructura de la revista

La revista Mamakuna contiene 5 secciones:

- WAWA (NIÑO): Una sección pensada para la educación de los niños de 0 a 5 años.
- WAMBRAS (ADOLESCENTES): En este espacio se tratan las problemáticas que propone la educación de los adolescentes.
- CHAUPI (CENTRO): Esta sección está destinada a tratar el tema central de la revista.
- RUNA (SER HUMANO): Una sección para abordar la educación intercultural.
- MISHKI (DULCE): Sección pensada para abordar todo lo referente a la educación inclusiva.

Guías generales

La Revista Mamakuna se reserva todos los derechos de autor (copyright). El material publicado en la revista podrá reproducirse parcial o totalmente para fines educativos u otros fines no lucrativos siempre que se cite al autor y el nombre de la revista.

Los trabajos presentados para ser publicados deberán ser originales e inéditos.

Los trabajos publicados son responsabilidad de los autores y no necesariamente reflejan la opinión de la revista o de la institución a la que pertenecen los autores. No se aceptará más de un artículo por autor o coautores en cada edición.

El idioma oficial de la revista es el español, aunque podrán aceptarse artículos en inglés y en kichwa (con su correspondiente traducción).

Selección de los artículos

Los principales criterios para la selección de los artículos son la pertinencia de la temática, la solidez argumentativa y la originalidad del tema. El proceso de evaluación incluye una revisión por parte del comité de publicaciones para determinar si el texto corresponde al tema central y si cumple con los criterios de publicación.

Especificaciones técnicas para el envío de textos

Es importante tomar muy en cuenta las especificaciones técnicas pues su incumplimiento puede ser motivo de rechazo del artículo presentado.

1. Los textos deberán tener una extensión de entre 2500 y 3500 palabras, además deben ser presentados en interlineado sencillo con tipo de letra "Times New Roman" 12 puntos. Además constará un resumen tanto en el idioma presentado

como en inglés (abstract) de no más de 150 palabras, y tres palabras clave, en el idioma presentado y en inglés (key words).

2. Si el texto incluye material gráfico (cuadros, ilustraciones, fotografías), éstos deben ser presentados a parte, en un formato Excel, o en JPEG de alta resolución, con su respectivo título, pie de foto, o créditos.
3. Al final del texto debe incorporarse el nombre del autor/es e incluirse en no más de 80 palabras, sus datos básicos y su dirección electrónica, así como la institución a la que pertenece.
4. Los textos deben ser enviados como archivo adjunto a: mamakuna@unae.edu.ec incorporando en el asunto del correo el título del texto.
5. El envío del escrito supone la aceptación de la publicación del trabajo en la revista.
6. La preparación de los manuscritos ha de atenerse a las normas de publicación de la APA (Publication Manual of the American Psychological Association, 6ª edición). A continuación se recuerdan algunos de estos requisitos:

Las citas bibliográficas en el texto se harán con el apellido del autor y año de publicación (ambos entre paréntesis y separado por una coma). Si el autor forma parte de la narración se pone entre paréntesis solo el año. Si se trata de dos autores siempre se citan ambos. Cuando el trabajo tiene más de dos y menos de seis autores, se citan todos la primera vez, en las siguientes citas se pone solo el apellido del primero seguido de "et al." y el año, excepto que haya otro apellido igual y del mismo año, en cuyo caso se pondrá la cita completa. Para más de seis autores se cita el primero seguido de "et al." y en caso de confusión se añaden los autores subsiguientes hasta que resulten bien identificados. Cuando se citan distintos autores dentro del mismo paréntesis, se ordenan alfabéticamente. Para citar trabajos del mismo autor o autores, de la misma fecha, se añaden al año las letras a, b, c, hasta donde sea necesario, repitiendo el año.

Las referencias bibliográficas irán alfabéticamente ordenadas al final y atendiendo a la siguiente normativa:

a. Para libros: Autor (apellido, coma e iniciales de nombre y punto, en caso de varios autores, se separan con coma y antes del último con un "&"); año (entre paréntesis) y punto; título completo en cursiva y punto; ciudad y dos puntos y editorial. Ejemplo:

Lezak, M., Howieson, D. B., & Loring, D. W. (2004). *Neuropsychological Assessment* (4th ed.). New York: Oxford University Press.

b. Para capítulos de libros colectivos o de actas: Autor(es); año; título del trabajo que se cita y, a continuación introducido con "In", el o los directores, editores o compiladores (iniciales del nombre y apellido) seguido entre paréntesis de Ed., añadiendo una "s" en el caso del plural; el título del libro en cursiva y entre paréntesis la paginación del capítulo citado; la ciudad y la editorial. Ejemplo:

Wit, H., & Mitchell, S. H. (2009). *Drug Effects on Delay Discounting*. In G. J. Madden & W. K. Bickel (Eds.), *Impulsivity: The Behavioral and Neurological Science of Discounting* (pp. 213-241). Washington, DC: American Psychological Association.

c. Para revistas: Autor(es); año; título del artículo; nombre completo de la revista en cursiva; vol. en cursiva; n° entre paréntesis sin estar separado del vol. cuando la paginación sea por número, y página inicial y final. Ejemplo:

Byrne, B. M. (2008). Testing for multigroup equivalence of a measuring instrument: A walk through the process. *Psicothema*, 20, 872-882.

d. Para páginas web: Los autores deberán en lo posible archivar todas las referencias web antes de citarlas a través de WebCite®. Este es un servicio gratuito que garantiza que el material web citado se mantendrá a disposición de los lectores en el futuro.

Universidad Nacional de Educación del Ecuador - UNAE

Reglamento Interno de la Revista de Divulgación de Experiencias Pedagógicas Mamakuna

Artículo 1. El presente reglamento regula la gestión editorial de la Revista de Divulgación de Experiencias Pedagógicas de la Universidad Nacional de Educación del Ecuador, Mamakuna, para la difusión de los trabajos de docentes-investigadores de la UNAE, docentes de las instituciones educativas, con quienes la UNAE establece vínculos de cooperación interinstitucional, a través de la Práctica Pre profesional, los programas de Vinculación con la Colectividad, la Dirección de innovación, la Dirección de Educación Continua y de otros docentes investigadores interesados en contribuir a la mejora de la calidad de la práctica docente y los aprendizajes.

Artículo 2. La revista Mamakuna es editada por la Universidad Nacional de Educación del Ecuador, responsable de su producción y distribución, tanto en soporte papel como en digital de libre acceso y se publica de forma cuatrimestral.

Artículo 3. La revista Mamakuna es una revista de divulgación de experiencias pedagógicas de ámbito nacional e internacional, que comprende las Ciencias Pedagógicas como un ámbito prioritario para la experimentación, reflexión, sistematización y divulgación de experiencias educativas vinculadas a la práctica docente y el aprendizaje. La revista Mamakuna fomenta el intercambio de experiencias, ideas, reflexiones, investigaciones y sistematizaciones de buenas prácticas pedagógicas con la comunidad educativa de forma plurilingüe e intercultural; los idiomas en los que se publica son: castellano, inglés, kichwa y shuar.

En la revista Mamakuna se publica: a) experiencias pedagógicas que describen procesos, procedimientos, estrategias, metodologías, técnicas, talentos, roles y recursos empleados en el desarrollo de la experiencia que se presenta, b) análisis de buenas prácticas pedagógicas, c) análisis de casos de prácticas pedagógicas, d)

sistematizaciones de experiencias pedagógicas, e) de forma complementaria se publican trabajos que contribuyan al desarrollo del pensamiento pedagógico-educativo, tales como estados de la cuestión, ensayos bibliográficos, revisión, meta-análisis, estudios bibliométricos, reseñas, entrevistas o cualquier tipo de artículo que el Comité Editorial de la revista Mamakuna considere pertinente con el carácter de la revista y la temática de la convocatoria.

Mamakuna es una revista en la que se promueve la difusión de experiencias y prácticas pedagógicas relevantes para la mejora de la calidad educativa, en las dimensiones disciplinares de la Didáctica y la Pedagogía. Se considera que es en las instituciones educativas donde tiene lugar la mayoría de experiencias pedagógicas, en función de procesos y procedimientos propios de la cultura escolar y académica, tales como: formación de equipos, comités, colectivos, entre otros; establecimiento de acuerdos interinstitucionales y de otro tipo; adopción de enfoques, concepciones, teorías, etc.; aprovechamiento y optimización de competencias y capacidades de colaboradores: docentes, directivos, estudiantes, padres de familia, entre otros; gestión de la participación comunitaria (minga, feria escolar, casa abierta, congresos, coloquios, etc.); observación participante, revisión de fuentes de información institucionales, especializadas, etc.; entrevistas a actores de la comunidad educativa, reuniones institucionales, entre otras técnicas y metodologías. En Mamakuna se fomenta la diseminación de estos procesos y procedimientos como experiencias pedagógicas de interés para los docentes.

Docentes investigadores e innovadores, de todas las etapas y modalidades educativas, tienen en este medio un espacio académico para fomentar la mejora de la calidad de la

educación, por medio de trabajos originales y metodológicamente bien fundamentados.

La revista Mamakuna responde a los desafíos de la sociedad socialista del conocimiento, en el marco del Buen Vivir. Como revista de divulgación de experiencias pedagógicas procura la innovación de la práctica docente y las culturas escolares y académicas, con el fin de contribuir a la mejora de los aprendizajes y la democratización del conocimiento como bien social público.

Artículo 4. La revista Mamakuna se especializa en la divulgación de experiencias y buenas prácticas pedagógicas. Como revista de divulgación está destinada fundamentalmente a la publicación de artículos originales que hagan aportes novedosos a la innovación y mejora de la práctica docente fundamentados en teorías, enfoques, modelos y metodologías pedagógicas, que tengan consistencia conceptual y metodológica, dominio y uso de bibliografía, y sistemas de referencia homologada, que demuestren coherencia lógica en las argumentaciones, que haya claridad y precisión en el lenguaje utilizado, que respondan a las normas y políticas fijadas por el Consejo Editorial de la UNAE, y que proporcione información fiable, actualizada y verificable.

Artículo 5. La dirección de la revista Mamakuna estará a cargo de la Dirección de Prácticas y La Dirección de Vinculación con la Colectividad, quienes nombrarán al Comité Editorial, conformador por:

- a. Director de Innovación
- b. Dirección de Editorial
- c. Dos docentes designados por las directoras
- d. El secretario o secretaria de la revista
- e. El diagramador
- f. El ilustrador

Además, según se considere oportuno, los directores podrán extender la participación de invitados ocasionales, tanto de docentes de la UNAE como de profesores de las distintas

instituciones con los que la UNAE mantiene relación. Estos invitados podrán ser designados inclusive como coordinadores de aquel número que se considere pertinente.

Artículo 6. El Comité Científico Asesor de la Revista Mamakuna es el órgano de consulta de la revista y tiene como objetivo asesorar, promover, evaluar y proponer evaluadores de las publicaciones seleccionadas. Estará conformado entre 15 y 25 académicos o investigadores de reconocido prestigio, los mismos que deben contar con título de doctorado, deben ser externos a la institución, y al menos un 50% debe pertenecer a instituciones extranjeras. El Comité Científico Asesor se conformará por invitación del Comité Editorial durarán en funciones 2 años y podrán ser reelegidos.

Artículo 7. Son funciones del Comité Editorial de la revista MAMAKUNA

- a. Definir el tema de cada edición de la revista.
- b. Elaborar la convocatoria.
- c. Seleccionar y aprobar los artículos para revisión por pares.
- d. Velar por la calidad de la producción científica y académica de la revista.
- e. Determinar las características formales, la periodicidad y las condiciones de edición.
- f. Realizar y buscar propuestas provenientes de la comunidad académica.
- g. Asistir a las reuniones.
- h. Realizar tareas de arbitraje cuando se les solicite.
- i. Conformar por invitación al Comité Científico Asesor y seleccionar a los evaluadores para los artículos recibidos y, en caso de discrepancia entre los informes solicitados, encargar evaluaciones adicionales.
- j. Todas aquellas funciones que garanticen el cumplimiento de los criterios de calidad propios de las publicaciones científicas y su continuidad.

Artículo 8. Son funciones de las Directoras:

a. Conformar y dirigir el Comité Editorial de la revista.

b. Informar al Consejo Editorial de la Universidad sobre el funcionamiento de la revista.

c. Velar por el cumplimiento de los acuerdos del Comité Editorial.

d. Dirimir dentro del Comité Editorial.

Artículo 9. Son funciones del Secretario/a:

a. Asistir a los directores en sus funciones.

b. Implementar las decisiones y los acuerdos del Comité Editorial de la revista Mamakuna.

c. Transmitir al Comité Editorial las propuestas que lleguen e informar sobre el proceso de evaluación de los artículos recibidos.

d. Coordinar los trabajos con la Dirección Editorial.

e. Realizar el seguimiento del proceso de evaluación de los artículos recibidos.

f. Realizar y custodiar las actas correspondientes a las reuniones del Comité Editorial y demás documentación de la revista.

g. Hacer llegar a las Directoras de la Revista, en tiempo y forma, toda la información necesaria para su gestión.

f. Realizar las convocatorias, previo acuerdo con los directores a las reuniones del Comité Editorial de la revista Mamakuna.

Artículo 10. Los miembros del Comité Editorial de la revista Mamakuna son nombrados por quienes ejerzan la dirección de la revista.

Artículo 11. Las normas de publicación de la revista Mamakuna estarán disponibles en la Web de la Universidad. La revista somete, previa selección del Comité Editorial, los artículos recibidos a evaluación externa por pares, según el procedimiento de doble ciego.

Artículo 12. Los miembros del Comité Editorial de la revista Mamakuna pueden proponer artículos propios, o en los que participen, para su publicación en la Revista, hasta un máximo de 10% de porcentaje en cada número o superar el porcentaje cuando hiciera

falta para cubrir las necesidades de publicación, así como coordinar dosieres monográficos. Los miembros del Comité Editorial interno no podrán actuar como evaluadores de sus propios artículos.

Artículo 13. Ya que la revista es cuatrimestral y pensando en abrir la posibilidad de participación a varios autores, cada autor podrá proponer artículos de manera anual. Sus artículos guardarán relación a experiencias pedagógicas significativas, resultados de trabajo de investigación que aporten en la práctica educativa.

Artículo 14. El Comité Editorial de la revista Mamakuna establece su línea editorial en concordancia con el Reglamento Editorial de la Universidad Nacional de Educación. Las decisiones estarán basadas en criterios de calidad, pertinencia, objetividad y pluralismo. En consecuencia, la revista Mamakuna no se identificará necesariamente con los puntos de vista sostenidos en los artículos que publica, que son de exclusiva responsabilidad de sus autores. Siendo fiel al espíritu científico y crítico universitario, la revista promueve el debate y el intercambio de ideas.

Artículo 15. Las reuniones del Comité Editorial interno de la revista Mamakuna y sus decisiones se realizarán y aprobarán con un quórum por mayoría simple. Las reuniones se realizarán una vez al mes. Se podrán realizar reuniones extraordinarias para tratar los puntos específicos de la convocatoria. Las reuniones serán convocadas y organizadas por el Secretario/a del Comité Editorial con una antelación mínima de tres días; para ello, la Secretario/a enviará el orden del día y la documentación pertinente.

Artículo 16. El presente documento constituye EL REGLAMENTO INTERNO DE LA REVISTA DE DIVULGACIÓN DE EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS "MAMAKUNA".

MamafuNa

educación con amor

Revista de divulgación
de experiencias pedagógicas

¡Eres docente!

¿Deseas compartir tus experiencias

pedagógicas?

Te invitamos a que escribas . ¡Hazlo ya!

Ingresa en nuestro sitio web: www.unae.edu.ec/editorialunae

Descarga las bases para tu participación.

EJ EditorialUNAE



Síguenos en nuestras redes sociales:
@EditorialUNAEec

