

Mamafuna

Revista de divulgación de experiencias pedagógicas

FEMINISMOS Y ENFOQUE DE GÉNERO EN EDUCACIÓN





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.

FEMINISMOS
Y ENFOQUE
DE GÉNERO
EN EDUCACIÓN

Créditos

MAMAKUNA EDICIÓN NO. 19
©© Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)
e-ISSN: 2773-7551
Julio 2022

Universidad Nacional de Educación del Ecuador (UNAE)

Rebeca Castellanos Gómez, PhD.

Rectora

Luis Enrique Hernandez Amaro, PhD.

Vicerrector Académico

Graciela de la Caridad Urias Arbolaez, PhD.

Vicerrectora de Investigación y Posgrado

Consejo de Editores

Editores jefe

Daysi Flores Chuquiramarca, Mgt.

Universidad Nacional de Educación, Ecuador.

daysi.flores@unae.edu.ec

Edwin Pacheco Armijos, Mgt.

Universidad Nacional de Educación, Ecuador.

edwin.pacheco@unae.edu.ec

Editores responsables

Sofía E. Calle Pesántez, Mgt.

Universidad Nacional de Educación, Ecuador.

sofia.calle@unae.edu.ec / Directora de Editorial UNAE

Ormary Barberi Ruiz, PhD.

Universidad Nacional de Educación, Ecuador.

ormary.barberi@unae.edu.ec

Javier Collado Ruano, PhD.

Universidad Nacional de Educación, Ecuador.

javier.collado@unae.edu.ec

Pedro Ponce Cordero, PhD.

Universidad Nacional de Educación, Ecuador.

roberto.ponce@unae.edu.ec

Odalys Faga Luque, PhD.

Universidad Nacional de Educación, Ecuador.

odalys.fraga@unaeedu.onmicrosoft.com

Consejo Científico

Teresita Evelina Terán, PhD.

Designada Vicepresidenta del IASE (International Association for Statistical Education), Argentina.

teresitateran@hotmail.com

Gisela Torres Martínez, Mgt.

Universidad Central del Ecuador, Ecuador.

gtorres@uce.edu.ec

Omar Abreu Valdivia, PhD.

Universidad Técnica del Norte, Ecuador.

oabreu@utn.edu.ec

Fernando Carlos Avendaño, PhD.

Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

fernandoavendano90@gmail.com

Editorial UNAE

Sofía Calle Pesántez, Mtr.

Directora

Anaela Alvarado Espinoza, Mtr.

Diseñadora y diagramadora

Antonio Bermeo Cabrera, Lcdo.

Ilustrador

Rosalía Vázquez Moreno, Mtr.

Correctora de estilo

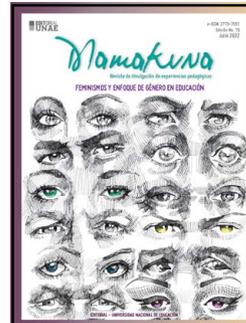
mamakuna@unae.edu.ec

www.unae.edu.ec

Teléfono: (593) (7) 370 1200

Parroquia Javier Loyola (Chuquipata)

Azogues, Ecuador



MAMAKUNA es una revista arbitrada, cuatrimestral, de divulgación de experiencias pedagógicas editada por la Universidad Nacional de Educación (UNAE) en Azogues, Ecuador. Las ideas y opiniones vertidas en los artículos publicados son de exclusiva responsabilidad de sus autores y no necesariamente representan el criterio de la Universidad.

Contenidos

6 **Presentación**

Wawa

8 **El pódcast como recurso educomunicacional con perspectiva de género en Educación Inicial**

Johanna Elizabeth Garrido Sacan, Marcela Claudia Barreiro Moreira, Paula Nicolle Soria Molina

19 **El juego equitativo: una estrategia coeducativa e inclusiva en el desarrollo infantil**

Thalía Carrión Carrión

Wambra

34 **Lo femenino en la poesía ecuatoriana y regional: una propuesta didáctica para la Educación Superior**

Juan Fernando Auquilla Díaz

Chaupi

48 **La Escuela Serena de las hermanas Cossettini. Un ejemplo de innovación educativa a principios del siglo xx**

Zoila Esthela García Macías

Runa

60 **Los roles de la docente del Azuay durante el segundo semestre del 2021**

Natalia Villavicencio, Gibran Pesántez

75 **La mediación docente en los procesos de (de)construcción del género en la escuela**

Josue Paul Cale Lituma

Mishki

88 **Evolución de la normativa relacionada a la educación integral de la sexualidad en Ecuador e instrumentos vigentes para su abordaje**

Mireya Yolanda Arias Palomeque

104 **Actitudes de estudiantes sobre el proceso inclusivo de una persona sorda en un contexto áulico universitario, una experiencia inicial en la Universidad Nacional de Educación**

Paulina Elizabeth Mejía Cajamarca, Jaime Iván Ullauri Ullauri

PRESENTACIÓN

La educación es el principal mecanismo para abrir espacios de diálogo y debate, por ello, la presente edición del revista Mamakuna entreteje algunas reflexiones y experiencias sobre el feminismo y género en la educación, esto con la finalidad de fortalecer, desde un enfoque de derechos, visiones y perspectivas críticas que permitan una sociedad participativa, en igualdad de oportunidades, para todos y todas.

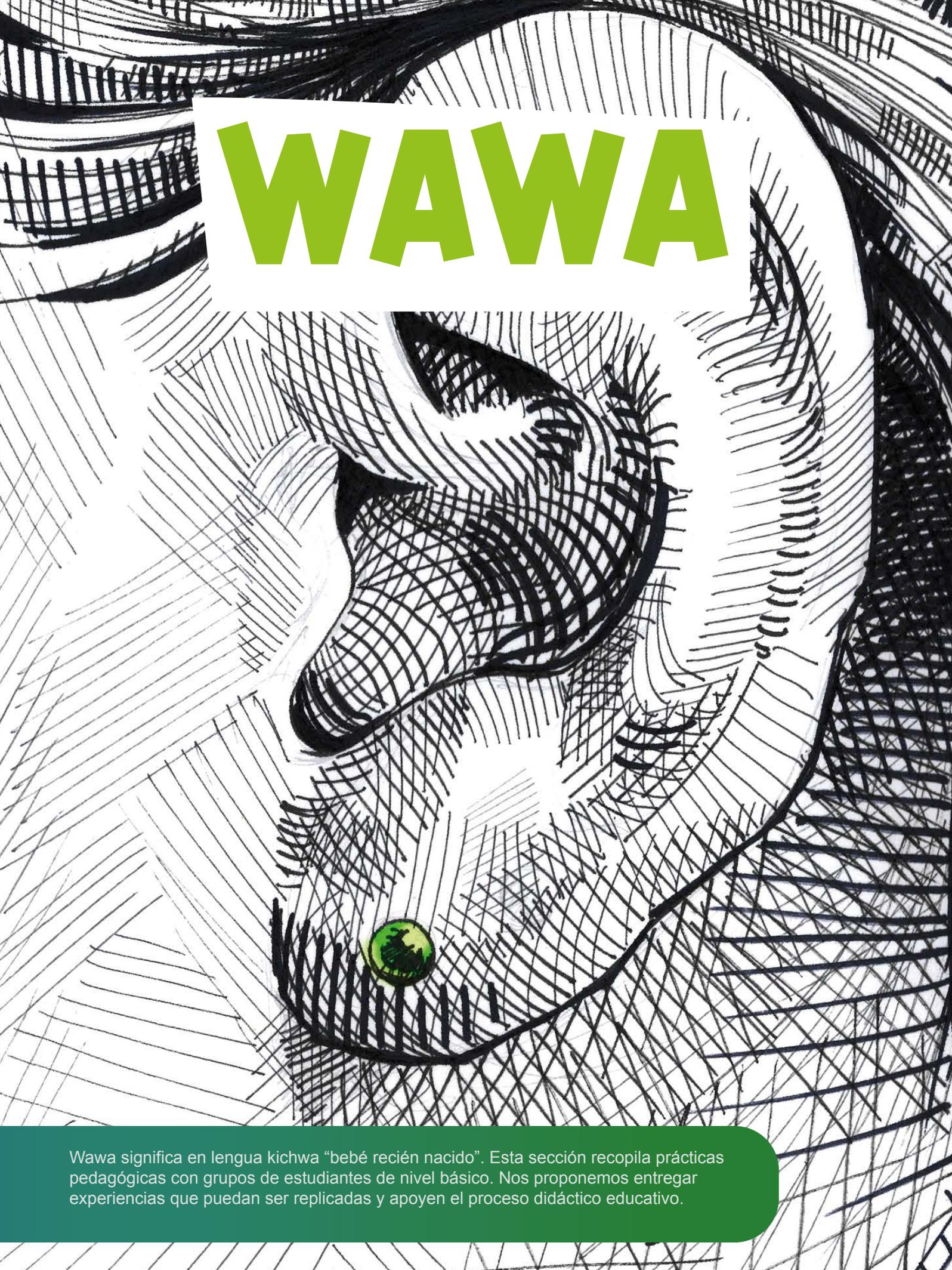
La controversia emerge cuando se desconoce sobre género y sobre los fundamentos en los que se cimienta. Además, pese a que en la Constitución de la República del Ecuador (2008), en su Artículo 27, se señala que la educación “garantizará su desarrollo holístico [del ser humano], en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia” (p. 15), aún muchas prácticas son contrarias a esta la normativa.

Por ello, esta edición tiene la intención de abrir el dialogo, para tomar posturas y accionar frente a situaciones que son cotidianas y que, en muchas ocasiones, invisibilizan las desigualdades, la violencia y los estereotipos de género que trascienden en las practicas personales y profesionales del cuerpo docente. En el campo de la educación es necesario reflexionar, analizar y cuestionar *qué, cómo y con qué* enseñamos, con el objetivo de abrir espacios para repensar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto permitirá promover modelos educativos participativos, inclusivos, democráticos e interculturales que fomenten el desarrollo integral y holístico del estudiantado.

Transitar es aprender y desaprender, por ello, vivir en una sociedad en constante transformación implica posicionarse ante nuevos escenarios, donde los niños, niñas, jóvenes y sus familias puedan desarrollarse en igualdad de derechos y oportunidades. En este contexto, la educación es el cimiento urgente donde se debe trabajar y, en el caso de quienes ejercen la docencia, el sitio donde asumir el compromiso de fortalecer la generación de competencias que empoderen y desarrollen el pensamiento crítico y reflexivo necesario, para tomar posturas frente a los cambios y transformaciones que vivimos.

Daysi Flores Chuquimarca
Editora jefe

WAWA



Wawa significa en lengua kichwa “bebé recién nacido”. Esta sección recopila prácticas pedagógicas con grupos de estudiantes de nivel básico. Nos proponemos entregar experiencias que puedan ser replicadas y apoyen el proceso didáctico educativo.

El pódcast como recurso educomunicacional con perspectiva de género en Educación Inicial

Podcast as an Educommunication Resource with a Gender Perspective for Early Childhood Education

 **Johanna Elizabeth Garrido Sacan***
jois082@hotmail.com

 **Claudia Marcela Barreiro Moreira***
marcela.barreiro@unae.edu.ec

*Universidad Nacional de Educación, UNAE

 **Paula Nicolle Soria Molina**
nicollesoria@gmail.com

Grupo de investigación de Educomunicación UNAE,
Investigadora externa

Recepción: 25 de abril de 2022

Aceptación: 15 de junio de 2022

Resumen

El proyecto de vinculación de la Universidad Nacional de Educación, Axiomas³, en el marco del 25 de Noviembre, presentó una campaña que incluyó la elaboración de varios pódcast, con el fin de propiciar un espacio de demanda y reflexión para los estudiantes de la universidad. En este artículo se realiza una sistematización de los pódcast de la carrera de Educación Inicial, como recurso educomunicacional. En la discusión de resultados se examinan los estereotipos de género que manifiestan las estudiantes de la carrera de Educación Inicial, en torno a su formación, en su práctica como docentes y con respecto a: la asignación de colores, el uso de juguetes y el campo de conocimiento propio de un género u otro. Se concluye que, para lograr una sociedad más participativa e inclusiva, es necesario generar espacios que habiliten la reflexión y demanda de estudiantes universitarios, respecto a las violencias de género.

Palabras clave: educomunicación, estereotipo, perspectiva de género, pódcast

Abstract

Universidad Nacional de Educación's project, Axiomas, because of November 25, presented a campaign, which included the development of podcast, in order to promote a space for demand and reflection for university students. This article presents an Early Childhood Education podcast systematization, understanding them as an educommunicational resource. In the discussion of results, we analyze the gender stereotypes that the students of Early Childhood Education career manifested regarding their training, their practice as teachers, and: the assignment of colors, the use of toys. and the field of knowledge of one gender or another. It is concluded that, in order to achieve a more participatory and inclusive society, it is necessary to generate spaces that enable reflection and demand from university students regarding gender violence.

Keywords: educommunication, gender perspective, podcast, stereotype

3 El nombre completo del proyecto de vinculación de la UNAE, al realizar la campaña, fue: *Axiomas: La educación sexual y de género como herramienta básica para fomentar una cultura de paz y buenas prácticas.*

INTRODUCCIÓN

El proyecto de vinculación *Axiomas: La educación sexual y de género como herramienta básica para fomentar una cultura de paz y buenas prácticas* (de aquí en adelante y para efectos de escritura, llamado Axiomas), en conjunto con la carrera de Educación Inicial de la Universidad Nacional de Educación (UNAE), puso en marcha una movilización virtual —debido a la pandemia de covid-19—, en el marco del 25 de Noviembre (25N) —fecha en la que se conmemora el Día Internacional de la Eliminación de la Violencia contra la Mujer—, durante los 16 días de activismo —que iniciaron el 25 de Noviembre y terminaron el 10 de diciembre— y como parte de las prácticas de Servicio Comunitario (PSC), en las que participaron estudiantes de la carrera mencionada. En este contexto se diseñaron, elaboraron y socializaron diversos productos educacionales, como infografías, videos y pódcast con perspectiva de género.

Es importante recalcar que en este artículo solo se sistematizará la experiencia sobre la creación de los pódcast relacionados a la Educación Inicial que fueron parte de la campaña educacional 25N, desarrollada desde el proyecto Axiomas, a favor de la eliminación de la violencia de género. La misma inició en el mes de noviembre de 2020 y finalizó en febrero de 2021, debido a sus múltiples beneficios didácticos, su versatilidad y las posibilidades creativas que brindó su uso en el contexto educativo y social. Los pódcast fueron difundidos por la plataforma de Facebook y Twitter de la UNAE, con el objetivo de propiciar un espacio de demanda y reflexión en la comunidad universitaria y en la que forma parte de la red.

Desde esta perspectiva, la incorporación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) ha permitido replantear y reconceptualizar las formas en que las personas se comunican, interrelacionan y, sobre todo, la manera en que aprenden. Es interesante pensar cómo hace pocos años primaba el uso de libros, cartas, casetes de audio y video para

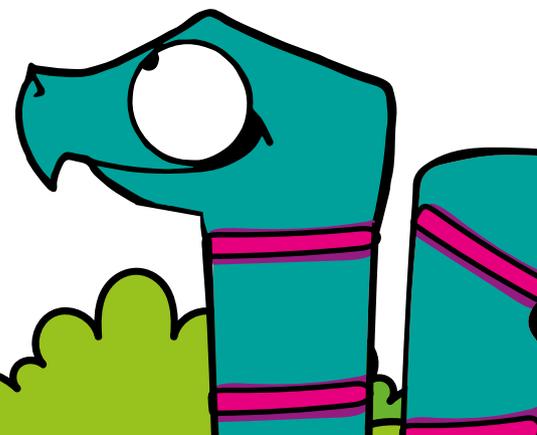
comunicarse y obtener información, sin embargo, las innovaciones tecnológicas han propiciado un cambio significativo que ha representado la ruptura de barreras de tiempo-espacio y un mayor control y autonomía sobre cómo se aprende. En esta demanda de cambios y de flexibilizar los procesos de enseñanza-aprendizaje, para dar respuesta a las necesidades y requerimientos de estudiantes del siglo XXI, resulta relevante la inclusión de la web 2.0 que supone una red dinámica, interactiva, intuitiva y colaborativa, en la que el usuario tiene múltiples posibilidades, como diseñar, elaborar, compartir, opinar, etiquetar, clasificar, interactuar, entre otras.

En el apartado de “Revisión de la literatura”, se aborda el ciberactivismo como una forma de construcción de sentido y lucha social, también las bondades del pódcast y la web 2.0 que, desde un enfoque de género, se convierten en estrategias educacionales coherentes a los objetivos del proyecto Axiomas.

En el apartado de “Materiales y métodos”, se describe el enfoque de la investigación, el que está fundamentado en el cualitativo y emplea la sistematización de experiencias que permitió analizar los pódcast creados por las estudiantes de la carrera de Educación Inicial de la UNAE.

En el apartado de “Discusión de resultados”, se analizan los estereotipos de género que manifiestan las estudiantes de la carrera de Educación Inicial, en torno a su formación, en su práctica como docentes y respecto a: la asignación de colores, el uso de juguetes y el campo de conocimiento propio de un género u otro.

Finalmente, en las conclusiones, se considera que, para lograr una sociedad más participativa e inclusiva, es necesario generar espacios que habiliten la reflexión y demanda de estudiantes universitarios con respecto a las violencias de género.



REVISIÓN DE LA LITERATURA

En este apartado se toman en consideración las formas en que las campañas con enfoque de género se inscriben en el ciberactivismo, como una forma de construcción de sentido y lucha social, además, cómo el pódcast y la web 2.0, de algún modo, aportan a la democratización de la información y se convierten en estrategias asertivas para generar diálogos y reflexión en torno a distintas problemáticas y, en especial, a la que nos convoca: la erradicación de las violencias de género.

Ciberactivismo, construcción de sentido y lucha social

Se puede entender al ciberactivismo como la toma de espacios digitales que hace uso de diferentes plataformas, como: correos, redes sociales, mensajería, aplicaciones, etc. Para Ruiz y Aguilar (2015):

Si bien el uso del Internet se ha habilitado como una inercia social [...] de avance tecnológico, es necesario reconocer que el agente de cambio no es la tecnología en sí misma, sino los usos, las apropiaciones, y la construcción de sentido alrededor de ella. (p. 71)

Un ejemplo del uso de estos espacios, desde la construcción de sentido, es la campaña #MeToo, del 2017, encabezada por actrices de Estados Unidos; la misma aportó a que varias mujeres se identificaran y dejaran el anonimato por el que habían optado, debido a las constantes amenazas y ataques, para apropiarse de la virtualidad en pro de los derechos de las mujeres. Esta campaña se convirtió en un referente para Latinoamérica. Cabe mencionar que este tipo de iniciativas se enmarcan en el ciberactivismo y, por lo tanto, propician espacios para luchas sociales y crean oportunidades para expresiones inéditas, para el encuentro y para la reflexión y propuesta o demanda de políticas públicas.

Las plataformas y los recursos digitales que se utilizan dentro del ciberactivismo son herramientas aliadas para comunicar, desde lo que interpela a los diferentes grupos, colectivos, organizaciones sociales y políticas, y también para manifestar de forma dinámica diferentes demandas, es decir, el uso de estas herramientas no se limita a la difusión de información, sino a la continua interacción de acciones alineadas a los objetivos que cada organización exija.

Según Sánchez (2014): “La acción social es un fenómeno intrínseco al ser humano, independientemente de la aparición de las nuevas tecnologías de la información” (p. 75). Sin embargo, el mismo autor señala que: “La revolución tecnológica ha ampliado los recursos para los activistas, quienes en la actualidad utilizan tanto los medios tradicionales como los nuevos medios para la difusión de sus comunicaciones” (p. 75). Esto resulta de vital importancia para este trabajo, pues el proyecto Axiomas se inscribe en la línea de la acción social y, a través de estrategias educacionales, parte de prácticas del ciberactivismo, para, en este caso, promover la erradicación de las violencias hacia la mujer en el entorno universitario y en los espacios donde, desde la comunidad universitaria, se pueda incidir.

El pódcast y la perspectiva de género en la web 2.0

En el pódcast se destacan características propias de la sociedad de la información y el conocimiento, particularidades que han propiciado cambios significativos en la forma de interactuar y comunicar; estos cambios se ven reflejados en aspectos tempo-espaciales que configuran las relaciones sociales actuales. Por ejemplo, no necesariamente requerimos estar en un lugar y hora determinada para poder acceder a una información en línea o para conocer lo que una persona piensa sobre algún tema.

El pódcast nos invita a pensar sobre sus múltiples posibilidades desde un contexto tecnológico, flexible, diverso y cambiante, en el que la tendencia se inclina a que las personas

decidan qué, cuándo y cómo acceder a la información que les interesa (Delmónico *et al.*, 2020; Iglesias y González, 2013).

El lenguaje sonoro desafía al lenguaje visual, genera nuevas experiencias de aprendizaje y ofrece la oportunidad de amplificar múltiples voces, a partir de la creación de una pieza sonora menos costosa que un contenido audiovisual y que, a su vez, permite captar más audiencia (Saborío, 2018).

La diversidad del pódcast en cuanto al género, formato, tiempo de duración y calidad del contenido permite experimentar nuevas narrativas a partir de la exploración del mundo sonoro. Además, este constituye una pieza única que puede conjugar varios formatos como fragmentos de entrevistas, música, efectos sonoros, biografías, publicidad, entre otros (Piñeiro, 2012). En este sentido, podría definirse como un contenido en archivo de audio digital al que las personas pueden acceder

desde diferentes canales de distribución, como Spotify, iVoox, iTunes, Google pódcast, entre otros, y escucharlo cuando y donde deseen, a través de cualquier dispositivo electrónico (Delmónico *et al.*, 2020).

El Fondo Regional para la innovación Digital en América Latina y el Caribe (FRIDA) lo define como: “Un archivo de audio, que se publica en un sitio web para ser escuchado online, o descargado a una computadora, un teléfono celular o un reproductor de archivos de sonido portátil” (Asociación Mundial de Radios Comunitarias América Latina y Caribe AMARC ALC, 2011, como se citó en Cuello *et al.*, 2019, p.20).

Se considera al pódcast como una herramienta que rompe con estructuras y esquemas clásicos de producción, circulación y consumo de contenido, debido a que propicia y motiva a todas las personas que tengan algo que relatar o exteriorizar a hacerlo, únicamente



a través de su celular o un grabador de voz. El pódcast abre la posibilidad de contar historias desde infinitas formas, además de recuperar el contenido para volver a escucharlo en cualquier momento, en cualquier lugar y las veces que se desee a través de la búsqueda en la web (Solano y Sanchez, 2010; Delmánico *et al.*, 2020; Piñeiro, 2012).

Al mismo tiempo, desde las posibilidades tecnológicas y técnicas con las que cuenta, se puede destacar que existen muchas herramientas gratuitas de grabación, edición y distribución de contenidos que brindan la libertad de explorar y experimentar múltiples posibilidades para crear una diversidad de narrativas y ponerlas a circular en las redes o plataformas digitales.

Piñeiro (2021), a partir de experiencias en el medio, destaca la importancia del pódcast, puntualmente, en el activismo de género, pues este aporta a desarrollar una comunidad, enfocarse en una temática y construir identidad. Indica además que el pódcast permite visibilizar diferentes asuntos y, en el caso del activismo, desde el feminismo, se convierte en una práctica identitaria. Otras autoras, como Gómez y Astigarraga (2020), consideran el “formato podcast como una herramienta de comunicación adecuada para nombrar la escena cultural feminista” (p. 46) y “un formato sonoro idóneo para generar un discurso conjunto de las voces que forman la escena cultural feminista y disidente” (p. 93).

Es decir, su uso, para tejer identidades y nombrar espacios con enfoque de género, es oportuno y se considera que utilizar la voz, a través del pódcast, facilita la cercanía con quien escucha, por ejemplo, a través de las voces de estudiantes de la UNAE, quienes hablan para otras y otros estudiantes, y para la comunidad en general. Es por ello que la selección de los pódcast para desarrollar una campaña educacional adquiere valor dentro del proyecto Axiomas, por considerarse un recurso de fácil acceso y seguro, para abordar temáticas con perspectiva de género.

METODOLOGÍA

El presente artículo fue abordado desde un enfoque cualitativo, a partir del análisis y descripción de la experiencia desarrollada en la campaña planteada por el proyecto Axiomas, para erradicar las violencias de género mediante la creación de pódcast. Jara (2006, como se citó en Barnechea y Morgan, 2010) denomina a la experiencia como un proceso en constante movimiento, donde convergen elementos objetivos y subjetivos como: el contexto, las acciones, las percepciones, sensaciones, emociones e interpretaciones. En este sentido, el método de investigación empleado fue la sistematización de experiencias. Jara (2012) refiere que este permite la ordenación, interpretación y reconstrucción de la experiencia, para comprender, desde la lógica de lo vivido, su sentido. En este contexto, posibilitó crear un espacio para interpretar y compartir el sentir y pensar de las personas, desde el marco de la perspectiva de género. En este sentido, se consideraron cuatro pódcast desarrollados por estudiantes de la UNAE.

Jara (2012) plantea cinco premisas para realizar una sistematización de experiencias: el punto de partida, las preguntas iniciales, la recuperación del proceso vivido, la reflexión de fondo y los puntos de llegada. Las mismas que se han considerado para este estudio y sirvieron como referente para realizar la sistematización. A continuación, se describe el proceso.

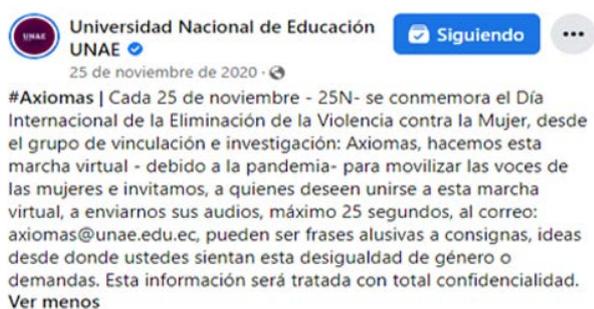
Punto de partida

Como parte de los dieciséis días de activismo por el 25N, el proyecto de vinculación con la sociedad, Axiomas, en conjunto con la carrera de Educación Inicial y como parte de las actividades de las PSC, puso en marcha una movilización virtual en contra de la violencia de género. Se realizó una campaña educacional, denominada 25N, a favor de la erradicación de la violencia de género, la misma que inició en el

mes de noviembre de 2020 y finalizó en el mes de febrero de 2021.

En este sentido Axiomas realizó una convocatoria para estudiantes de todas las carreras de la UNAE, cuyo objetivo era motivar a compartir experiencias y aspiraciones, tanto en el ámbito educativo como en el personal, desde un enfoque de género, para fomentar una cultura de paz y buenas prácticas. Esto se realizó a través de audios que posteriormente fueron transformados en pódcast.

Figura 1. Captura de pantalla de la convocatoria campaña 25N



Fuente: Universidad Nacional de Educación (2020)
[captura de pantalla]

Se considera que esta experiencia constituye un elemento sustancial que permite dar cuenta de cómo el uso del pódcast, debido a su versatilidad y facilidad de socialización en la red, posibilita el acceso, la creación y la difusión del conocimiento en la sociedad.

Preguntas iniciales

El objetivo de esta sistematización es dar a conocer la experiencia vivida en el marco de la creación de los pódcast, en la carrera de Educación Inicial, como recurso educomunicacional, en el marco de la campaña del 25N.

La experiencia surgió específicamente en el mes de noviembre de 2020, previamente a la conmemoración del 25N. Los audios fueron receptados en el correo electrónico del proyecto, es importante recalcar que se recibieron alrededor de diecisiete audios. Posteriormente,

las personas que integran del proyecto Axiomas realizaron una curación de estos, la misma que consideraba criterios articulados al ejercicio profesional y práctica preprofesional de la carrera de Educación Inicial. Finalmente, el Departamento de Comunicación de la UNAE se encargó de la producción y difusión de los pódcast, empleando herramientas de edición de audio y video. En total se elaboraron trece.

Es importante recalcar que para esta sistematización se han seleccionado solo cuatro pódcast, pues son los que abordan el enfoque género en el campo de la Educación Inicial y permiten visibilizar, de forma más evidente, estereotipos de género en cuanto al uso de juguetes, colores, sexo, actitudes y percepciones suscitadas en la carrera de Educación Inicial en relación a su ejercicio profesional y práctica preprofesional. Consideramos que esto podría representar una limitación para este análisis, debido a que las temáticas de los pódcast recibidos tenían relación mayoritaria con el enfoque de género desde lo personal. Lo anterior, posiblemente, denota que la población estudiantil que participó distingue estas problemáticas en su vida personal, más que en la profesional, porque es la más cercana a su realidad.

La difusión de los pódcast se realizó en las redes sociales oficiales (Facebook y Twitter) de la UNAE. Dentro de los factores obstaculizadores se encuentra la falta de difusión de la convocatoria de envío de audios por otros medios.

Hacemos énfasis en la participación única de estudiantes de la carrera de Educación Inicial para esta campaña, ya que de las otras carreras no se recibió ningún material. Se estima que esto se debió a que Educación Inicial está ligada al proyecto y las estudiantes realizan sus PSC dentro del marco de Axiomas.

Recuperación del proceso vivido

Una vez realizados los pódcast, se socializaron en Facebook y Twitter, durante los 16 días de activismo, es decir desde el 25 de noviembre hasta el 10 de diciembre de 2020. Cada semana, se publicaban 2 pódcast en las redes sociales

oficiales de la UNAE, siendo beneficiarios directos el estudiantado de todas las carreras que oferta la universidad, además de docentes, administrativos y la comunidad en general.

Figura 2. Captura de pantalla de publicación de pódcast



Fuente: Axiomas (22 de diciembre de 2020) [captura de pantalla]

El punto cuatro, reflexión a fondo, y cinco, puntos de llegada, se detallan a continuación en el análisis y discusión de resultados y conclusiones, según corresponde y a partir de la interpretación de lo descrito y reconstruido previamente en la experiencia. Además, se analiza el contenido de los pódcast y se los relaciona con estudios concernientes a la temática, así se establecieron relaciones y particularidades de cada uno. Por otro lado, permiten dar cuenta de los aprendizajes teórico práctico que emergieron alrededor de la experiencia y las lecciones aprendidas.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En este apartado se muestran los resultados con base en las transcripciones de los pódcast elaborados por las estudiantes de la carrera de Educación Inicial; las ideas generales de estos se presentan compiladas en una tabla. El análisis se realiza desde la perspectiva de género, considerada como una herramienta imprescindible para entender, contextualizar y profundizar la participación y la vida democrática de nuestras sociedades (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2017).

Tabla 1. Contenido de los pódcast y síntesis desde una perspectiva de género

| Transcripción del pódcast ⁴ | Idea principal |
|---|--|
| “Quisiera que en Educación Inicial no haya discriminación alguna. Tanto niños como niñas pueden ser capaces de realizar las mismas actividades sin distinción de género” (Axiomas, 22 de diciembre de 2020, s.p.). | Capacidad de los niños y niñas para desarrollar cualquier actividad, sin distinción de género. |
| “Quisiera que en la Educación Inicial se eliminaran los prejuicios de que las matemáticas no son para las niñas o que los niños no deben aprender a cocinar. Quisiera que en la Educación Inicial se les permita jugar a los niños y niñas con cualquier juguete, sin distinción de género. También quisiera que en Educación Inicial se elimine la creencia de que el azul es para niños y el rosa es para niñas. Son solo colores” (Axiomas, 7 de enero de 2021, s.p.). | Capacidad de los niños y niñas para desarrollarse en cualquier área del conocimiento, sin distinción de género. Posibilidad de que no se asigne un género a los juguetes. Uso de colores sin distinción de género. |
| “Quisiera que en Educación Inicial se eliminará la idea que solo las mujeres podemos ser docentes de los niños de la primera infancia, sino también los hombres pueden trabajar en esta etapa” (Axiomas, 1 de febrero de 2021, s.p.). | Aumento de estudiantes del género masculino que opten por la carrera de Educación Inicial. |
| “Para lograr la igualdad de género se debe promover la autonomía de cada uno de los niños y niñas, ya que esto contribuye para que ellos alcancen su potencial y se puedan desarrollar de una forma autónoma en la sociedad” (Axiomas, 29 de diciembre de 2020, s.p.). | Fomentar la autonomía. |

Fuente: elaboración propia

Se considera que la tabla permite dar cuenta, desde un enfoque de género, de las problemáticas que las estudiantes detectan con relación

4 Se puede acceder a los pódcast mediante los enlaces que se encuentran en las referencias bibliográficas de este artículo.

a la Educación Inicial, tanto en el aula como desde su experiencia universitaria. Una de esas problemáticas son los estereotipos de género. “Los estereotipos son uno de los principales obstáculos para la igualdad de género debido a que crean percepciones relativas a lo que es propio de cada sexo sin ningún fundamento científico” (Rodríguez y Arias, 2019, p. 173). Estos estereotipos manifestados por las estudiantes, a partir de sus experiencias como practicantes en contextos de Educación Inicial, refieren a la asignación de juguetes diferenciados (juguetes para niños y juguetes para niñas). En un trabajo realizado en el nivel inicial de una escuela de la ciudad de Quito, Ecuador, denominado “Roles de género y juego simbólico en Educación Inicial”, se evidenció que “para el 73.3% de la población encuestada, las niñas juegan con utensilios de cocina y muñecas [...] [Mientras los niños] utilizan legos, carros y muñecos de acción (superhéroes)” (Males, 2017, p. 86).

González y Rodríguez (2020), a través de un estudio en el área de Educación Inicial en Murcia, España, develan que los niños y niñas de cinco años de edad prefieren distintos juguetes, los que son asignados frecuentemente debido al estereotipo de género. Por ejemplo, cincuenta y cuatro niños indicaron preferir una pelota y bicicleta frente a siete niñas. Por el contrario, catorce niñas eligieron un peluche y cocinita frente a un niño. Las autoras mencionan que estas elecciones responden a influencias de medios de comunicación, además del propio entorno familiar, relaciones socioafectivas, etc. Experiencias locales e internacionales coinciden en lo anterior y, en el caso de los pódcast desarrollados por las estudiantes de la UNAE, dan cuenta de que situaciones similares se siguen reproduciendo en el nivel inicial.

Otro de los estereotipos marcados en los pódcast es la asignación de colores según el sexo de los infantes (azul para niños y rosa para niñas). Una estudiante de la UNAE manifiesta, desde su experiencia en las prácticas preprofesionales: “También quisiera que en Educación Inicial se elimine la creencia de que el azul es para niños y el rosa es para niñas. Son solo

colores.” (Axiomas, 7 de enero de 2021, s.p.), este detalle encubre estereotipos marcados en el ámbito educativo, estereotipos que son replicados por los niños y niñas, ya sea porque los ven en su hogar, en las mismas aulas, en los medios de comunicación o en todo el imaginario visual que los rodea. En el capítulo “«El rojo es para hombres y el rosa es para niñas»: la construcción de las masculinidades en la escuela” del libro *Familias, géneros y diversidades: reflexiones para la educación* (2021), la autora, Blanca Mendoza, comparte un extracto de su diario de campo, el que se elaboró en el contexto de las prácticas preprofesionales de la carrera de Educación Inicial de la UNAE. Este da cuenta, nuevamente, de lo mencionado:

Cuando llega a Juan, le da una barra color rojo y a su compañera de al lado una de color rosa. Juan mira con aprobación las barras de plastilina y le dice a su compañera “el rojo es para hombres y el rosa es para niñas”; luego se pone a amasar la plastilina: primero forma un oso, luego un coche y luego una pistola. (Mendoza, 2021, p. 209)

En otro de los pódcast se evidencia la supuesta capacidad para realizar ciertas actividades según el género, por ejemplo, que estudiar Educación Inicial en el ámbito universitario es exclusivo de mujeres. El tema de las carreras universitarias para hombres y mujeres, reflejado en el pensar de las estudiantes de Educación Inicial, no es exclusivo de la UNAE. Por ejemplo, en el episodio “Desequilibrio de género en la U”, del pódcast *Lo que menos hay en la Calle es amargura 2.0* (2022), desarrollado por estudiantes de la Universidad de Costa Rica, se analiza cómo las carreras de arquitectura e ingeniería tipográfica están tomadas por hombres, no solo como estudiantes sino como docentes, a pesar de que hay un incremento de mujeres y profesoras en dichas carreras. Además, mencionan cómo la carrera de Educación, en general, es percibida como una opción para mujeres, por tratarse de una labor de cuidados. Esto permite dar cuenta de



que, efectivamente, aún se considera que hay carreras para mujeres y otras para hombres, sin ningún sustento más que el estereotipo de género. En uno de los pódcast de las estudiantes de la UNAE se habla de la autonomía en niños y niñas, esta se considera como una demanda y, a la vez, un camino para dejar de reforzar en las aulas estereotipos de género.

Por último, se piensa que la selección de cuatro pódcast no resulta necesariamente representativa, por lo tanto, constituye una limitante. Sin embargo, se considera también que estos pódcast evidencian estereotipos recurrentes que se deben seguir nombrando como una problemática persistente que se debe trabajar desde el contexto universitario, para tratar de incidir en su erradicación en las aulas, donde se profundiza en las violencias de género.

CONCLUSIONES

La campaña educomunicacional planteada desde el grupo Axiomas partió desde la necesidad de ocupar un vacío frente a la situación que se vivía en el mundo y, puntualmente, a nivel nacional, en Ecuador, por la covid-19, la que ocasionó, por resolución del Servicio Nacional de Gestión de Riesgos y Emergencias (COE Nacional), restricciones de movilidad y encuentros en los espacios públicos.

El conmemorar cada 25N, desde las calles, con marchas y convocatorias de participación, ha significado la generación de espacios de visibilidad inherentes a la lucha y a demanda social para resignificar, cuestionar y reflexionar sobre la violencia sistemática que sufren las mujeres.

En el caso específico de la experiencia que se expone en este artículo, la decisión de utilizar una red social (entendiendo esta como parte de la web 2.0), como las páginas de Facebook y Twitter de la UNAE, como medio de difusión para compartir la campaña, tiene que ver, por un lado, con el alcance que tienen dichas plataformas,



pues las: “Redes sociales como Facebook, Twitter o Instagram dan la posibilidad de informar y compartir experiencias en todo momento y en todo lugar” (Figuerola, 2019, p. 130); y, por otro lado, con que las plataformas en línea pueden comprenderse “como lugares de memoria, donde los movimientos sociales pueden narrar su historia, [o] almacenar sus documentos y materiales” (Accossatto y Sendra, 2018, p. 133).

Por lo anterior, se considera que el uso de las redes sociales no se limita a aumentar significativamente el alcance de usuarios, sino que adquiere sentido porque estas apelan a la memoria de movimientos, organizaciones, proyectos, etc., y permiten abrir conversaciones y amplificar perspectivas respecto a diferentes temas. En el mismo sentido, la decisión de utilizar un recurso como el pódcast se articula con sus bondades tecnológicas, como, por ejemplo, la capacidad utilizar: una grabadora de voz de un dispositivo móvil para generarlo, programas gratuitos para editarlo y el internet para compartirlo, pero también se articula con el sentido que se le da al recurso, desde un enfoque de género.

En definitiva, puede entenderse al pódcast como democratizador de la información, porque, independientemente del tiempo, espacio y acceso a internet, posibilita la socialización contenidos. En esta línea, son necesarias las búsquedas de nuevas formas de transmisión del conocimiento que permitan conectar a la comunidad con la información, para crear espacios de innovación y comunicación eficaces, además de un sentido de solidaridad y empatía, para el alcance desde la difusión virtual.

Por último, la participación única de las estudiantes de la carrera de Educación Inicial de la UNAE y el uso del pódcast para amplificar la voz de las mismas resultó significativo, ya que denota el interés que la carrera tiene para generar nuevas estrategias educacionales, con perspectiva de género, que aborden las limitaciones, estereotipos y profundidades a trabajar en torno a la formación, como a la práctica de la carrera. Además, se mostró que

la fragilidad⁵ del ser humano para generar condicionamientos estereotipados en sus procesos de formación se manifiesta desde temprana edad (tres a seis años), lo cual se vio reflejado en el análisis de resultados que evidenciaron indicadores que demostraron las designaciones por roles de género, construidas socialmente, y las limitaciones de espacios paritarios y de campo laboral equitativo.

Finalmente, se considera importante amplificar la participación de estudiantes en los diferentes proyectos de vinculación, sin la necesidad de que integren la carrera de donde surgen las iniciativas, de modo que se cuente con una cooperación activa del estudiantado de todas las carreras. Se cierra este texto mencionando que, como proyecto, Axiomas puede incidir en futuras acciones a partir de esta experiencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Accossatto, R. y Sendra, M. (2018). Movimientos feministas en la era digital. Las estrategias comunicacionales del movimiento Ni Una Menos. Encuentros. *Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, 6(8),117-136. http://biblioteca.clacso.edu.ar/Venezuela/ceshcunerm/20180909030404/07_Accossatto.pdf
- Axiomas. (2020, diciembre 22). *No discriminación*. Facebook Universidad Nacional de Educación. <https://www.facebook.com/UNAEec/videos/1334820590201199>
- Axiomas. (2020, diciembre 29). *Promover la autonomía*. Facebook Universidad Nacional de Educación. <https://www.facebook.com/UNAEec/videos/229818895183931/>
- Axiomas. (2021, enero 7). *Educación inicial*. Facebook Universidad Nacional de Educación. <https://www.facebook.com/UNAEec/videos/427895418573098>

⁵ Se habla de *fragilidad* como la debilidad y facilidad que tiene el ser humano para apropiarse de estereotipos y de una cultura, en general, machista; más no se asocia la fragilidad con la niñez.

- Axiomas. (2021, febrero 1). *Eliminar estigmas sociales*. Facebook Universidad Nacional de Educación. <https://www.facebook.com/UNAEec/videos/axiomas/227403389089857/>
- Barnechea, García M., y Morgan, Tirado M. (2010). La sistematización de experiencias: producción de conocimientos desde y para la práctica. *Tendencias y Retos*, 15(7), 97-107. <https://ciencia.lasalle.edu.co/te/vol1/iss15/7/>
- Cuello, J; Ludueña L. y Sosa S. (2019). *Hecha la Ley. Una serie de podcast sobre la importancia de incorporar la perspectiva de género al derecho*. [Trabajo final de grado] Universidad Nacional de Córdoba. <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/12842>
- Delménico, M.; Parlatore, B.; Beneitez, M.; Clavellino, M.; Di Marzio, M. y Gratti, A. (2020). El podcast y el desafío de repensar lo radiofónico. *Questión*, 2(66), 1-18. <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/6335>
- Figuroa Portilla, C. (2019). El Pódcast: un medio y una forma de comunicación. *Acta Herediana*, 62(1), 129-33. <https://revistas.upch.edu.pe/index.php/AH/article/view/3615>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2017). *Comunicación, infancia y adolescencia: Guías para periodistas*. Autoedición. <http://repositorio.dpe.gob.ec/handle/39000/2740>
- Gómez, A. y Astigarraga, R. (2020). *Resonantes. Serie de podcast de la escena cultural y feminista disidente de Córdoba*. [Trabajo final de grado] Universidad Nacional de Córdoba. <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/15325>
- González Barea, E. y Rodríguez Marín, Y. (2020). Estereotipos de género en la infancia. Pedagogía Social. *Revista Interuniversitaria*, 36, 125-138. https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/143993/76829-Galerada%20FASE-1-270549-2-10-20200810.pdf?sequence=1&isAllowed=y&fbclid=IwAR0lh-ZgAj-7dR2eByq654f_i6z-51uBJzGKZopz7Tc6TlS-R0AUxl_H-kD0
- Iglesias-García, M. y González-Díaz, C. (2013). Podcasting, una herramienta de aprendizaje para la docencia universitaria. El caso del ciberperiódico Comunic@ndo. *Razón y Palabra*, (81). <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/26998>
- Jara, Holliday O. (2012). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. CEP-Centro de Estudios y Publicaciones Alforja. <http://educacionglobalresearch.net/wp-content/uploads/EGR06-05-Recensi%C3%B3n-Jara-English.pdf>
- Lo que menos hay en la Calle es amargura 2.0. (2022, febrero 18). *Desequilibrio de género en la U*. <https://open.spotify.com/episode/7jLxLuRUX-pMsCGVT0dvEty>
- Males Vasco, P. (2017). *Roles de género y juego simbólico en Educación Inicial*. [Trabajo de titulación de grado académico de Magister] Universidad Central del Ecuador. <http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/13940/1/T-UCE-0010-ISIP057-2017.pdf>
- Mendoza Cardona, E. (2021). El rojo es para hombres y el rosa es para niñas: la construcción de las masculinidades en la escuela. En J. González y V. Gámez (ED.), *Familias, géneros y diversidades: reflexiones para la educación* (1ra ed., pp. 207-233). Editorial UNAE y Casa Editorial del GAD de Cuenca. <https://unae.edu.ec/wp-content/uploads/2022/01/Familias-generos-y-diversidades-Reflexiones-para-la-educacion.pdf>
- Piñeiro-Otero, T. (2012). Los podcast en la educación superior. Hacia un paradigma de formación intersticial. *Revista Iberoamericana de Educación*, 58(1), 1-12. <https://rieoei.org/RIE/article/view/1462>
- Piñeiro-Otero, T. (2021). "Escúchanos, hermana". Los podcast como prácticas y canales del activismo feminista. *Revista Inclusiones*, 8, 1-31. <https://revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/2600>
- Saborío Taylor, S. (2018). Podcasting: Una herramienta de comunicación en el entorno virtual. *Revista Innovaciones Educativas*, 20(29), 95-103. <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/innovaciones/article/view/2254>
- Sánchez, M. (2014). Ciberactivismos peruanos: resonancias locales de un fenómeno global. *Conexión*, 3(3), 66-79. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/conexion/article/view/11576>
- Solano Fernández, I. y Sanchez Vera, M. (2010). Aprendiendo en cualquier lugar: el podcast educativo. Pixel-Bit. *Revista de Medios y Educación*, (36), 125-139. <https://www.redalyc.org/pdf/368/36815128010.pdf>
- Rodríguez López, L. y Arias Rodríguez, M. (2019). El podcast feminista. En A. López, L. Aguayo y A. Gómez (Ed.), *(Re) Construyendo o Coñecemento* (169-173). Universidade da Coruña, Servizo de Publicacións.
- Ruiz Méndez, M. y Aguirre Aguilar, G. (2015). Etnografía virtual, un acercamiento al método y a sus aplicaciones. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, 21(41), 67-96. <https://www.redalyc.org/journal/316/31639397004/html/>
- Universidad Nacional de Educación. (2020, noviembre 25). *#Axiomas*. Facebook. <https://www.facebook.com/UNAEec/>

El juego equitativo: una estrategia coeducativa e inclusiva en el desarrollo infantil

Equitable Play: a Coeducational and Inclusive Strategy in Child Development

 **Thalía Carrión Carrión**
thalycarrion11@hotmail.com

Universidad Nacional de Educación, UNAE

Recepción: 10 de mayo de 2022

Aceptación: 11 de julio de 2022

RESUMEN

Este estudio se enmarca en una propuesta que se aproxima a la resolución de los desafíos del modelo coeducativo e inclusivo. Su objetivo es exponer que las condiciones del juego pueden generar desigualdad de oportunidades desde la infancia, pero que, vistas desde sus cualidades, se pueden aplicar en la práctica pedagógica para la inclusión. La operativización de esta investigación ocurrió en un centro educativo de Loja, Ecuador, donde se transversalizaron métodos activos, desde criterios de la inclusión que retoman las características del juego equitativo, con énfasis en la espontaneidad y diversión. Los resultados fueron favorables, pues la apertura de la institución y la percepción de los implicados evidenciaron una respuesta positiva, además, la comunidad de aprendizaje mostró un trabajo cohesionado que dio mayor trascendencia al proceso. Asimismo, el carácter flexible de la propuesta permitió realizar las adaptaciones necesarias para generar participación igualitaria. A continuación, se discuten las implicaciones resultantes de la información otorgada por la evaluación que, a su vez, permite conocer la pertinencia de aplicación en otros fenómenos educativos o sociales.

Palabras clave: coeducación, inclusión, juego equitativo, igualdad de oportunidades, competencias

ABSTRACT

This study is part of a proposal that approaches the resolution of coeducational and inclusive model challenges. Its objective is to expose that game conditions can generate opportunities inequality at childhood ages, but, seen from its qualities, it can also be applied in pedagogical practices for inclusion. This research was conducted at an educational center in Loja (Ecuador), where active methods were mainstreamed from inclusion criteria that take up equal play characteristics (such as creativity, empathy, communication, problem solving, collaborative work), with emphasis on its spontaneous and fun components. The results are favorable, institution openness and perception of those involved determine a positive response to the proposal. The learning community shows a cohesive work that gives greater significance to the process. Also, its flexible nature allowed to make necessary adaptations to generate equal participation. Implications resulting from information provided by an evaluation are discussed, these allows knowing the relevance for its application in other educational or social phenomena.

Keywords: coeducation, inclusion, fair play, equal opportunities, skills

INTRODUCCIÓN

Reconocer la identidad individual y social desde el empoderamiento y la perspectiva de género es un derecho ineludible de los niños y niñas que permite lograr la igualdad de oportunidades para una vida digna y un futuro prometedor, sin distinciones, especialmente, por razones de género (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2006, p. 25). Para lograrlo, se plantearon los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) cuatro y cinco, los que están encaminados a buscar acciones concretas para alcanzar la igualdad de género a través de la educación, situación que, en varias naciones vinculadas, aún no se ha concretado.

En el caso de Ecuador, las políticas públicas enfatizan el tratamiento de la desigualdad en varios sectores, descuidando la diversidad por razones de género. Este sector sigue teniendo menor prioridad en documentos educativos estratégicos (Entidad de la ONU para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de la Mujer [ONU Mujeres], 2021). En ese sentido, el objeto de la educación debe mirar hacia la formación competencial, para que todos tengan las mismas oportunidades de aprender. No obstante, en el contexto familiar, cultural e histórico han emergido roles y estereotipos de género en la infancia, estos se transmiten de generación en generación y significan un desafío.

Crear condicionantes en el desarrollo cognitivo, funcional y emocional entre ambos sexos supone una afeción proporcional al plan de vida, especialmente cuando el individuo se inserta en el mundo laboral y social (Huizinga, 2007). En ese sentido, la intención del presente estudio es mostrar la desigualdad de oportunidades que se están creando en los infantes, particularmente en el juego. A su vez, se pretende entender el juego desde una perspectiva estratégica-pedagógica, para contribuir hacia una verdadera educación inclusiva.

Los espacios de recreación se pueden configurar como epicentro de análisis, pues en ellos se evidencian con mayor profundidad los

roles de género vivenciados desde la infancia. Estos espacios muestran a los infantes su propia percepción de la vida (Jover-Olmeda *et al.*, 2018). Los acontecimientos revelan que existe una división en los roles de género que se evidencia en los espacios de recreación; por lo que cobra sentido y sigue siendo vigente, en este contexto, la crítica de JeongMee Yoon, mencionada por Chávez (2020): los juguetes y accesorios de color rosa tienen temáticas de actividades del hogar, cuidado de un individuo, maquillaje, cocina, etc. y están destinados para las niñas; mientras que, los juguetes de color azul se relacionan con construcciones, la ciencia, la historia, los autos, entre otros y son para los niños (p. 20).

Estos estereotipos parecen inofensivos, pero en realidad, pueden llegar a afectar al individuo en su desarrollo social, emocional, cognitivo y motriz, y, a largo plazo, en sus proyectos de vida (Delgado-Ballesteros, 2015, p. 32). Por ejemplo, Ramírez *et al.* (2019) detallan datos cuantitativos de la elección de carreras en la Universidad Central del Ecuador, estos evidencian que la mayoría de los estudiantes de sexo masculino escogen carreras técnicas, afines a la ingeniería y administración, mientras que la mayoría de las estudiantes de sexo femenino escogen carreras asociadas al cuidado humano (p. 32).

Este fenómeno refleja la situación que atraviesa el país y, a su vez, confirma que los estereotipos incrustados en los juegos pueden



causar severas desigualdades. Por ejemplo, en el 2018, la brecha de desigualdad, entre hombres y mujeres, de un empleo adecuado era del 30,1 %, mientras que por ingreso económico era del 17.9 % (Planifica Ecuador, 2019, p. 72). Estos datos estadísticos permiten deducir que la educación con perspectiva de género requiere de una intervención con premura.

De ahí la importancia de mirar al juego desde la pedagogía y para aportar en el cambio de paradigmas educativos y sociales, desde la niñez, desde lo más cotidiano, como lo es el juego. En palabras de Hervitz (2019), no se necesita cumplir requisitos de identidad personal o colectiva para jugar o para divertirse. Por lo que se pretende retomar las cualidades del juego en contextos educativos, con el objetivo de desarrollar las competencias universales de la inclusión, como recurso orientativo para los docentes y familia.

La coeducación como respuesta empírica

La coeducación es un modelo educativo que surge como respuesta a los desafíos planteados en los ODS cuatro y cinco. La Unión General de Trabajadores-Federación de Trabajadores

de la Enseñanza (UGT-FETE) la definen como el proceso que exige crear condiciones académicas, laborales y sociales, en el marco de la igualdad, de tal manera que nadie tenga que cruzar situaciones de desventaja o superar contradicciones, para llegar al mismo objetivo (2016, p. 5).

Las dificultades del proceso no las debe generar el sistema, sino los fenómenos propios de cada conflicto. En ese sentido, el juego se convierte en una posibilidad de reforma del sistema educativo, para cumplir con los derechos humanos, particularmente, desde la intervención en los estereotipos de género inmiscuidos en los juegos de los infantes.

El juego como estrategia educativa

Gallardo-López y Gallardo-Vásquez (2018) mencionan que los infantes desarrollan habilidades cognitivas, afectivas, motrices, sociales y comunicativas a través del juego, según su etapa evolutiva y su contexto (p. 42). Piaget e Inhelder plantearon cuatro tipos de juegos que predominan en las etapas evolutivas de los infantes:

Tabla 1. Tipos de juegos según las etapas evolutivas

| Tipos de juegos | Etapas evolutivas | Características |
|-----------------|--|---|
| De ejercicios | Período sensoriomotor (cero a dos años) | Repiten la misma acción para percibir causa-efecto. Se estimula la coordinación ojo-mano. |
| Simbólicos | Estadio preoperacional (dos a siete años) | Imitan roles, escenas y normas que han experimentado y las que les gustaría vivir en su entorno. |
| De reglas | Estadio de las operaciones concretas (siete a once años) | Establecen reglas de manera cooperativa, propuestas por un líder y consolidadas grupalmente (predomina la competencia). |
| De construcción | Simultáneamente en cada etapa | Construyen, con material concreto, representaciones simbólicas de su entorno (luego aumenta la complejidad). |

Fuente: elaboración propia

Estos criterios se los ha de tomar para la propuesta. Según Hervitz (2019), quien ha analizado el juego como agente de cambio en la sociedad actual, para diseñar y analizar al juego como estrategia, desde la mirada coeducativa e inclusiva, se deben considerar las habilidades que se desarrollan gracias a esta actividad: la creatividad, la empatía, la cooperación, la resolución de conflictos, el liderazgo y el pensamiento lateral (p. 17).

Para conceptualizar el *juego equitativo* se asume la postura de la autora De la Cruz (2019), quien menciona que se trata de un espacio de acción y socialización, donde se emplean recursos recreativos que se adaptan a la mirada inclusiva e intercultural, con la presencia de hombres y mujeres, de tal manera que se prevé la sectorización o polarización por razones de género (p. 30). Cabe recalcar que el juego equitativo, así como reconoce las diferencias, también respeta las individualidades de cada infante, de ahí la importancia de la orientación docente, para mantener una estabilidad entre los objetivos que se pretenden alcanzar.

DESARROLLO

Para direccionar los planteamientos señalados en el problema expuesto, se formulan las siguientes preguntas:

- ¿Existen roles o estereotipos de género inmersos en las actividades cotidianas de los infantes?
- ¿Implementar juegos equitativos desde el enfoque pedagógico contribuye a desarrollar competencias propuestas por el modelo coeducativo?
- ¿Qué respuestas cognitivas y emocionales emergen desde la comunidad de aprendizaje en el proceso de implementación de la propuesta?

El presente estudio persigue un modelo exploratorio, pues la deconstrucción de estereotipos de género resulta un desafío utópico que es significativo si se tiene el apoyo de todos los sectores sociales y políticos. La intervención del sector educativo, en contribución con el sistema familiar, constituye un atajo prometedor que permite avanzar hacia la meta.



Este proyecto persigue un modelo cualitativo, bajo el paradigma sociocrítico, porque pretende transformar la realidad educativa estudiada. Una de sus principales características es la transversalización de los métodos activos, Puga-Peña y Jaramillo-Naranjo mencionan que son el conjunto de métodos, técnicas y estrategias de enseñanza adaptadas al contexto áulico, en actividades que impulsen la participación del estudiante, y que estén enfocados al aprendizaje significativo (2015, p. 297). De esta manera, cada miembro involucrado desarrolla pensamientos de orden superior, en particular, cada estudiante tiene mayor protagonismo.

El universo corresponde a los estudiantes de una unidad educativa de Saraguro, Loja (Ecuador), de los subniveles de preparatoria, elemental y media de la Educación General Básica. Esta institución cuenta con 278 estudiantes, de los cuales se seleccionó una muestra de 117 estudiantes, con una representación demostrativa desde el muestreo no probabilístico; quienes integran la muestra tienen entre los 4 a 11 años, edad correspondiente al estadio preoperacional y el de las operaciones concretas. Debido a que la institución labora con infantes desde los 4 años en adelante, se excluye el período sensoriomotor.

Para obtener información contextual de los infantes, se empleó la observación participativa y el sociodrama que demuestra que los espacios de recreación de la institución educativa muestran roles de género inmersos en los estudiantes, quienes evidencian espontáneamente su propia percepción de la vida a través del juego. La problemática se deriva en que existe una limitación en la organización de los grupos de juego, pues las niñas juegan con otras niñas y los niños con otros niños, lo que implica un declive en la conformación de grupos más heterogéneos. No existe una consciencia acerca de las competencias que están desarrollando las niñas a diferencia de los niños y la repercusión que se puede llegar a tener a largo plazo. La urgencia del tratamiento de esta situación radica en que se la ha normalizado y no se visualiza con ojos críticos y constructivos.

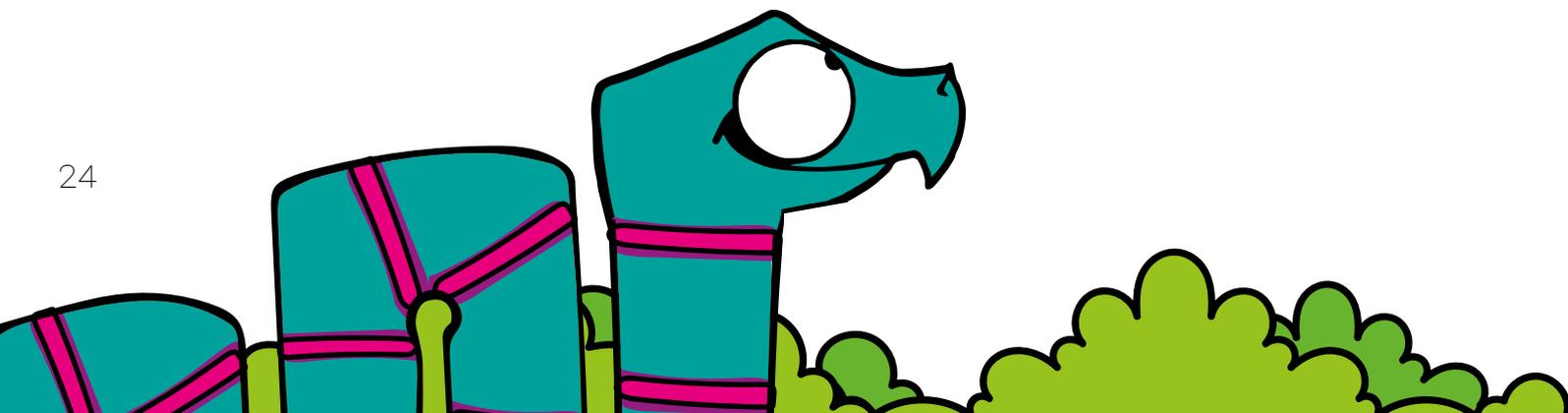
Uno de los aspectos favorables para la factibilidad del estudio es que la institución da apertura a proyectos que estén acordes a su modelo pedagógico. La visión establecida en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) se encamina hacia un modelo de educación inclusiva e intercultural, por lo que la propuesta de este estudio tiene pertinencia y se ajusta a las condiciones del centro. Su viabilidad técnica pone énfasis en el componente de la flexibilidad, porque los recursos, la duración y los espacios donde se realizará cada actividad se ajustan a la disponibilidad socioeconómica de cada familia. Los componentes de mayor relevancia son la creatividad, la espontaneidad y el acompañamiento, además materiales que se pueden conseguir a nulo o bajo costo.

El tiempo referencial para aplicar el proyecto fue de seis meses. La ejecución se dio de manera virtual y presencial, en contextos académicos, con el apoyo de los docentes; y en contextos recreativos, con intervención indirecta de la familia. Los estudiantes transitaban por tres fases propuestas por Soto (2014): conocimiento personal, reconocimiento del entorno y comunicación asertiva. Estas fases favorecieron el desarrollo del lenguaje, la espontaneidad y el respeto que conllevan a lo que la autora denomina “asambleas”, mismas que, la autora los posiciona como un generador de vínculos afectivos y de confianza entre los infantes y acerca de los aprendizajes resultantes del proceso.

A continuación, se muestra la guía de juegos, con las tres fases mencionadas, los objetivos y las competencias coeducativas e inclusivas a desarrollar en cada fase. Seguido, se expone el nombre, tipo y duración del juego, en la descripción se diferencian las instrucciones guiadas y las espontáneas. Además, se detallan las preguntas para la asamblea, las que servirán como orientación para la reflexión a realizarse en la evaluación. La asamblea es un espacio imprescindible que permite la participación de todos los infantes para realizar procesos metacognitivos (Soto, 2014).

Tabla 2. Fase de conocimiento personal

| <p>Objetivo: reconocer las características individuales y colectivas, desde el amor propio y la alteridad.</p> | |
|---|---|
| <p>Competencias interculturales y coeducativas: autoestima, autonomía, empatía, autocrítica, cooperación y valoración positiva de la diversidad.</p> | |
| Nombre y tipo de juego | Descripción |
| <p>Marionetas (juego simbólico) Duración: 2 h</p> | <p>Momento guiado: Cada infante observará su cuerpo completo en un espejo. Luego, construirá una marioneta con la mayor cantidad de características antes observadas.</p> <p>Momento espontáneo: Jugar simulando situaciones de la vida real con su propia marioneta y luego intercambiarla con la de otro compañero o compañera.</p> <p>Asamblea: Preguntar: “¿Cómo te sentiste cuando te representó tu compañero o compañera?”, “¿Cómo se sintió estar en el rol de tu compañero o compañera?”.</p> |
| <p>Pasarela (juego simbólico) Duración: 1 h</p> | <p>Momento guiado: Realizar una pasarela que tenga un espejo en frente. Dos de los infantes serán quienes presenten el desfile y quienes describan a cada modelo. Los demás integrantes de la clase deben modelar en la pasarela y, al final, describir todas las características y componentes que observan en su persona. Al alumnado intercambiará ropa y accesorios, sin importar si estos pertenecen a una niña o un niño. Si alguien se resiste, se generarán espacios de diálogo para explicar que lo exterior no define a una persona.</p> <p>Momento espontáneo: Repetir la dinámica para garantiza que el intercambio ocurra entre estudiantes distintos.</p> <p>Asamblea: Preguntar: “¿La ropa que nos pusimos cambió nuestra forma de ser?”.</p> |
| <p>Sin etiquetas (juego simbólico y de reglas) Duración: 1 h</p> | <p>Momento guiado: Toda la clase tendrá que escribir, en pegatinas, etiquetas y cosas desagradables que alguna vez alguien les haya dicho. Al frente de la clase habrá un muñeco o peluche, las pegatinas se colocarán en diferentes partes del cuerpo de este. En orden aleatorio, cada estudiante se acercará al peluche, tomará una pegatina, le dirán una frase de motivación en voz alta y le dará un abrazo, para hacer sentir bien o animar al muñeco.</p> <p>Momento espontáneo: Repetir la dinámica en el hogar.</p> <p>Asamblea: Preguntar: “¿Cómo te sentiste al escribir la pegatina?”, “¿Cómo te sentiste al consolar al peluche?”.</p> |



| | |
|---|---|
| <p>¿Quién soy? (juego simbólico) Duración: 30 min</p> | <p>Momento guiado: Toda la clase debe formar un círculo. A cada persona se le pegará un papel en la frente con el nombre de uno de sus compañeros o compañeras. Cada estudiante deberá formular preguntas para intentar descubrir la identidad del personaje que está escrito en papel que tiene en la frente. Por ejemplo: “¿Mi personaje tiene cabello rizado?”. Solo se puede responder con “sí” o “no”. Si la respuesta es “sí”, se formulará otra pregunta y así hasta que se falle, entonces se cederá el turno al compañero o compañera de la derecha. Según se adivine el personaje, cada infante saldrán del juego. El último participante en adivinar su personaje tendrá que enfrentar un reto.</p> <p>Momento espontáneo: Se puede repetir el juego con los miembros de su hogar.</p> <p>Asamblea: Preguntar: “¿Hay cualidades únicas que te caracterizan?”, “¿Hay cualidades físicas y emocionales que hagan único al compañero o compañera sobre quien adivinaste?”.</p> |
|---|---|

Fuente: elaboración propia

La Tabla 2 muestra la fase de conocimiento personal, en este momento cada estudiante puede identificar sus características propias y reconocer las de los demás, mediante la interacción. Además, los juegos tienden a fortalecer la autoestima a nivel personal y grupal.

Tabla 3. Fase de reconocimiento del entorno

| <p>Objetivo: descubrir las características del entorno físico, social y cultural, delimitando las normas y roles que se establecen en el juego. Además, concientizar sobre los estereotipos de género inmersos en el entorno.</p> | |
|---|--|
| <p>Competencias interculturales y coeducativas: alteridad, empatía, deconstrucción de los roles de género, corresponsabilidad, creatividad, resolución de conflictos, cooperación, liderazgo y tolerancia por las normas colectivas.</p> | |
| Nombre y tipo de juego | Descripción |
| <p>Álbum de la naturaleza (juego de reglas) Duración: 4 sesiones de 1 h</p> | <p>Momento guiado: Con anticipación, el profesor o profesora debe preparar una plantilla de álbum (puede ser virtual) que debe contener elementos específicos del entorno. Ejemplo: flor blanca, montaña, nube, hoja amarilla, etc. Los infantes deben buscar, en su entorno, los objetos que aparecen en el álbum. A medida que avance el álbum, aparecerán objetos que requieran una observación más atenta del entorno, como, por ejemplo, una piedra en forma de corazón.</p> <p>Momento espontáneo: Cada estudiante deberá sacar una fotografía del álbum o cambiar su ubicación.</p> <p>Asamblea: Preguntar: “¿Qué elementos fueron más difíciles y cuáles más fáciles de conseguir?”, “¿A qué compañero crees que se le hizo más fácil conseguir los elementos?, ¿por qué?”.</p> |

| | |
|---|--|
| <p>Pelotas de colores (juego de reglas y construcción)</p> <p>Duración: 1 h</p> | <p>Momento guiado: Formar parejas en las que participe un niño y una niña. En el piso habrá pelotas de diferentes colores. Cada equipo deberá clasificarlas por colores. Al terminar, se dará una recompensa. La del niño será mayor que la de la niña. Observar si hay algún tipo de reclamo.</p> <p>Asamblea: Preguntar: “¿Se merecían la misma recompensa ambos?, ¿por qué?”, “¿Qué podrías hacer para mejorar esta situación?”.</p> |
| <p>Las profesiones (juego simbólico)</p> <p>Duración: 1 h</p> | <p>Momento guiado: Se le dará una hoja con un listado de profesiones o roles de los que cada infante deberá disfrazarse y representar. En la lista se pueden incluir oficios como: ingeniero o ingeniera, futbolista, chofer, mecánico o mecánica, encargado o encargada de quehaceres domésticos, o personal de aseo de una empresa. Rotar cada cinco o diez minutos de disfras.</p> <p>Momento espontáneo: Cada estudiante representará el rol o profesión que le corresponda.</p> <p>Asamblea: Preguntar: “¿Crees que alguna profesión sea exclusiva para hombres o mujeres?, ¿por qué?”, “¿Alguna profesión es más importante que otra?”.</p> |
| <p>Recolección de juguetes (juego simbólico)</p> <p>Duración: 1 h</p> | <p>Momento guiado: Cada estudiante llevará dos o tres de sus juguetes preferidos. Se pondrán todos los juguetes en un espacio determinado. Con los ojos vendados, cada participante debe seleccionar un juguete al azar.</p> <p>Momento espontáneo: Quitarse la venda de los ojos, empezar a jugar con el objeto por un tiempo determinado.</p> <p>Asamblea: Preguntar: “¿Sentiste miedo de que los demás destruyan tu juguete?”, “¿Cuidaste el juguete ajeno como te hubiese gustado que cuiden el tuyo?”.</p> |
| <p>Los zapatos (juego simbólico)</p> <p>Duración: 1 h</p> | <p>Momento guiado: Todos los participantes deben hacer un círculo y, después, sacarse los zapatos. Cada infante se pone los zapatos de su compañero o compañera de la derecha. Se plantearán preguntas al azar y cada estudiante deberá responder según lo que considere que diría la persona a quién le pertenecen los zapatos.</p> <p>Momento espontáneo: Rotar los zapatos. Replicar el juego con los miembros de la familia.</p> <p>Asamblea: Preguntar: “¿Consideras que es difícil ser alguna de las personas de que quien te pusiste los zapatos?”, “¿Consideras que eres más afortunado que alguna de las personas de quien te pusiste los zapatos?”.</p> |

Fuente: elaboración propia

La Tabla 3 presenta juegos que permiten que cada estudiante interactúe con los componentes de su entorno. Los conceptos *sexo* y *género* se deducen desde la experimentación que ocurre

durante juego. Esta fase permite introducir el valor de la empatía para reconocer la diversidad social y cultural del entorno como una oportunidad de enriquecimiento.

Tabla 4. Fase de la comunicación asertiva

| Objetivo: expresar y escuchar emociones, sentimientos e ideas, desde la aproximación a un lenguaje inclusivo. | |
|--|---|
| Competencias interculturales y coeducativas: autorregulación emocional, deconstrucción de estereotipos de género, comunicación asertiva, empatía, resolución de conflictos, cooperación, diálogo y participación igualitaria. | |
| Nombre y tipo de juego | Descripción |
| Máscaras (juego simbólico y de construcción) Duración: 2 sesiones de 1 h | <p>Momento guiado: Cada estudiante deberá elaborar al menos cuatro máscaras con diferentes expresiones: tristeza, alegría, enojo, etc. Se conformarán grupos de cuatro integrantes (aproximadamente). Se contará una historia que plantee conflictos, después, los infantes tendrán que seleccionar la máscara que consideren que representa una emoción acorde a la situación planteada. Quien presente una emoción acertada tendrá que deducir cómo se resolvería el conflicto y representar la solución usando una marioneta. El resto de la clase escuchará activamente.</p> <p>Momento espontáneo: Representar emociones usando las máscaras y en grupos aleatorios.</p> <p>Asamblea: Preguntar: “¿Fue difícil resolver los conflictos?”, “Cuando fuiste parte del público, ¿te sentiste identificado con alguna situación?”.</p> |
| Piratas y tesoros (juego de reglas) Duración: 2 h | <p>Momento guiado: La clase debe elaborar parches, espadas, cajas del tesoro, premios, etc., para el juego. Con anticipación se realizará un mapa con instrucciones para que los infantes lleguen al tesoro. En el camino que se presente en el mapa habrá retos, como abrazar a alguien, pedir una corbata a alguien, etc. En parejas se recorrerá el mapa según las indicaciones dadas.</p> <p>Momento espontáneo: Cada pareja leerá y buscará la manera de cumplir cada reto propuesto. Al final, quienes lleguen a la meta tendrán premio (pueden ser golosinas, tarjetas, etc.).</p> <p>Asamblea: Preguntar: “¿Cuál fue el reto más difícil?”, “¿Cómo fue la comunicación con tu pareja?”.</p> |



| | |
|--|--|
| <p>Lazarillo (juego de reglas)</p> <p>Duración: 1 h</p> | <p>Momento guiado: Se formarán parejas en las que una persona irá con los ojos vendados y la otra tendrá que hacer de guía. Con anticipación se creará un mapa con obstáculos que las parejas tendrán que recorrer hasta llegar a la meta. Para avanzar, el infante guía no puede tocar a quien tiene los ojos vendados, solamente debe guiarle con sus palabras.</p> <p>Momento espontáneo: Cambiar de roles.</p> <p>Asamblea: Preguntar: “¿Qué rol se te resultó más difícil?”, “¿Sentiste miedo o desconfianza?”, “¿Crees que así se sienten las personas con discapacidades?”.</p> |
| <p>Un día como... (juego simbólico y de reglas)</p> <p>Duración: 2 sesiones de 1 h</p> | <p>Momento guiado: Se formarán grupos de tres o cuatro integrantes y se crearán imitaciones de herramientas para entrevistar (micrófonos, cámara, audífonos) con material reciclado. En la primera sesión, los integrantes de cada grupo deberán realizar un guion de cinco preguntas, dirigidas a cuatro personas de diferentes profesiones. Se cuestionará acerca de las dificultades que han tenido en sus labores, especialmente respecto a su salario, la división de tiempo entre su vida personal y su vida profesional, etc. En la segunda sesión se realizará la entrevista.</p> <p>Momento espontáneo: Hacer la entrevista a familiares: padres, madres, abuelos, tíos, etc.</p> <p>Asamblea: Preguntar: “¿Quién realizan más actividades?”, “¿Quién de los entrevistados consideras que termina más cansado al final del día?, ¿por qué?”, “¿Qué podrían hacer los profesionales para mejorar sus estilos de vida?”.</p> |

Fuente: elaboración propia



La Tabla 4 contiene juegos para el desarrollo de competencias comunicativas y para propiciar una convivencia de paz, respeto y tolerancia a la diversidad. El requisito es la interacción, por lo que es necesario que los juegos presenten desafíos para resolver conflictos, de tal manera que los infantes utilicen al diálogo y, de manera cooperativa, lleguen a una resolución.

Para finalizar el desarrollo del proyecto, se aplicó una evaluación cuyo objetivo fue que la comunidad de aprendizaje emitiera valoraciones acerca de sus percepciones, aportes y estados de mejora propiciados por la intervención.

Tabla 5. Evaluación sistemática

| Tipo de evaluación: sistemática | |
|--|---|
| Instrumentos evaluativos | Indicadores para la evaluación |
| Portafolio | Registro de evidencias (fotos, videos, audios) de las actividades, en un portafolio virtual o físico. De cada actividad se detalló: título del juego, fecha de realización, evidencias y las respuestas de las asambleas. Cada juego tuvo adjunto una escala de emojis que valore el estado emocional que produjo. Contenía cinco emojis: enojo, frustración, indiferencia, y satisfacción. |
| Buzón de sugerencias | Se receptaron sugerencias, en un espacio digital, que sirvió para retroalimentar y mejorar la secuencia didáctica. |

Fuente: elaboración propia

Tabla 6. Evaluación sistemática

| Tipo de evaluación: sumativa o final | |
|---|---|
| Instrumentos evaluativos | Indicadores para la evaluación |
| Rúbrica para exposición oral de estudiantes | De manera individual, se expuso el portafolio acerca de los aprendizajes adquiridos en el proceso. El formato de presentación fue libre, pudo ser una exposición presencial, apoyada en material concreto o virtual, mediante videos, <i>podcast</i> , blog, <i>storytelling</i> , redes sociales, entre otras. |

Fuente: elaboración propia

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Para pertinencia de la investigación, se ha considerado la cohesión entre los integrantes de la comunidad de aprendizaje, como docentes, estudiantes y sus representantes legales (familiares). Desde el registro de la observación participativa y el análisis documental, se evidenció que se ha omitido el criterio de la identidad de género dentro del plan estratégico institucional. Algunos de los contenidos del currículo oculto que persigue el centro educativo conducen hacia la intensificación de roles de género que la comunidad de aprendizaje los transmite de manera cíclica.

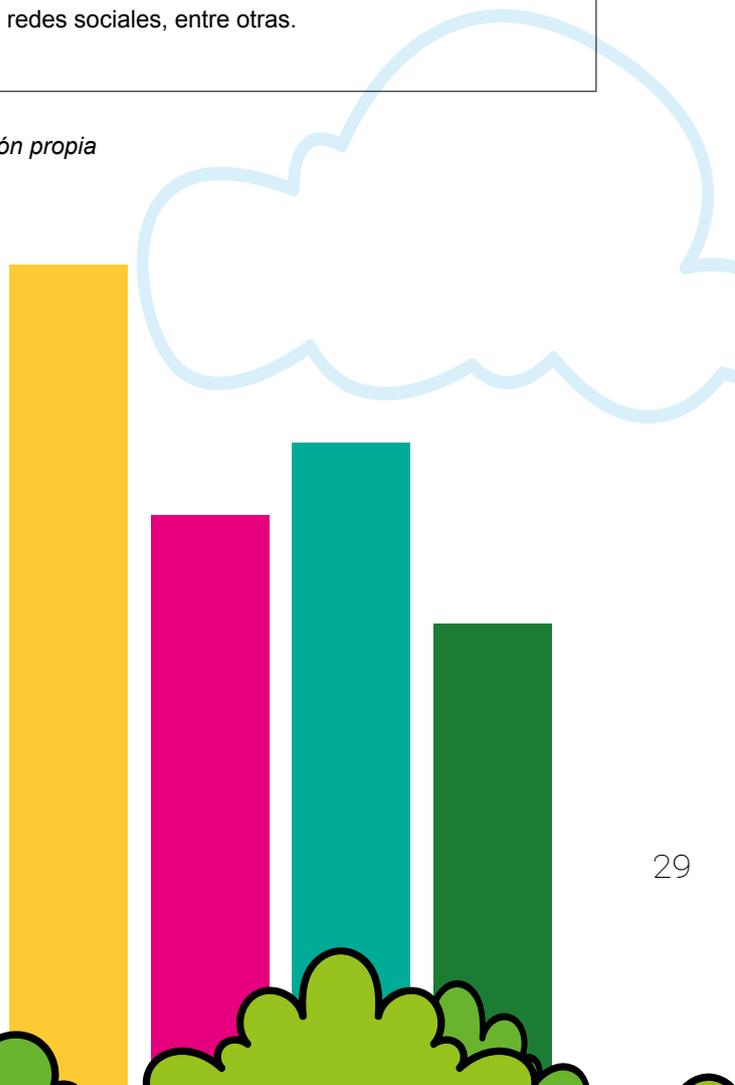
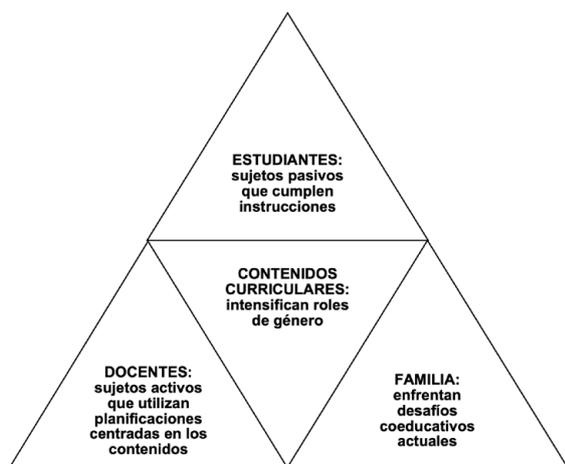


Figura 1. Roles de los miembros de la comunidad de aprendizaje frente a los formatos curriculares impuestos en la educación actual



Fuente: elaboración propia

La información registrada en los instrumentos de la observación participativa y el sociodrama están direccionados desde los criterios de la tolerancia a la diversidad, las preferencias de juegos, la cohesión y formación de grupos. Esta información estableció que los infantes se agrupan, preferentemente, de manera homogénea: los niños juegan con niños y las niñas con niñas. Se vio también que manejan una comunicación respetuosa, pero es necesario trabajar el diálogo asertivo para la resolución de conflictos. Por otro lado, la información que proporcionan los criterios del sociodrama demuestra la implicación de estereotipos y roles de género en las actividades cotidianas de los infantes. Por ejemplo, cuando se les solicitó correr, golpear, caminar o tirar un objeto como una niña, lo hicieron con delicadeza y antipatía; a diferencia de cuando actuaban como un niño, entonces demostraron mayor fuerza y tenacidad.

En la ejecución de la propuesta hubo distintos desafíos, en particular, fue complejo reunir un grupo representativo de padres y madres, lo que significó una limitación para cumplir los objetivos. Se reconoce que la cultura de apoyo de las

familias en los procesos educativos es casi nula, ya sea por las largas jornadas laborales, la falta de acceso a dispositivos tecnológicos, el poco manejo de competencias digitales o, incluso, por la mera costumbre de adjudicar toda responsabilidad al docente. Por su lado, los estudiantes se mostraron motivados y participativos en el proceso. Conforme transitaron por las fases, mostraron facilidad para cohesionar y jugar en grupos más heterogéneos.

El común de todas las fases fue que los infantes mostraron mayor dificultad para concretar el proceso de asambleas, pues las preguntas orientativas reflejaban la transición y desarrollo de competencias inclusivas, especialmente la autoestima, empatía, corresponsabilidad, resolución de conflictos desde la cooperación y la participación igualitaria. Por ejemplo, en un principio, mostraban recelo por jugar otros tipos de juegos que en los que permeaba la deconstrucción de estereotipos arraigados a sus creencias.

Finalmente, con los productos de la evaluación se evidenció la aceptación de la propuesta por parte de los involucrados. La triangulación de datos realizada muestra que el portafolio resultó ser un proceso metacognitivo que condujo hacia la reflexión de los aprendizajes de cada juego. La exposición de este recurso se realizó desde diferentes modalidades y permitió que se contaran experiencias propias.

Los resultados indican que una de las potencialidades fue la flexibilidad, pues no hubo intervención en las características propias del juego y cada infante pudo desempeñarse con sus propios recursos, por lo que se puede asumir que el proceso es inclusivo y no discrimina por condiciones socioeconómicas. Por otro lado, una de las debilidades encontradas es que en la inducción inicial a la familia no asistieron los participantes esperados y, al no encontrar un plan de contingencia para este caso, se retrasó el proceso y se incumplió con el cronograma establecido o quedaron incompletas algunas actividades.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El rompimiento de paradigmas socioculturales que han sido transmitidos en cada generación es un desafío que, más bien, parece una utopía. Sin embargo, la ejecución de esta propuesta se encaminó hacia la aproximación de la igualdad de oportunidades entre niños y niñas, sin distinciones, y partiendo desde la intervención en el juego, como un elemento representativo y orientativo en los infantes.

La experiencia de asumir el juego como objeto de análisis de estereotipos y roles de los género inmersos en la infancia, y como un medio pedagógico para el desarrollo de competencias aportó resultados que responden a los desafíos imperantes del siglo XXI y propuestos por la coeducación. Jover-Olmeda *et al.* (2018) mencionan que el juego permite al infante construir su propio futuro, por eso es imperante trabajar desde la creatividad, la empatía, la comunicación asertiva, la resolución de problemas y el trabajo colaborativo.

Los juegos permiten la cohesión de la comunidad de aprendizaje, para que se trabaje de una manera cooperativa y se mantenga armonía mediante la comunicación y la participación democrática. Es por esto que el hecho de delimitar las funciones de cada miembro los sitúa en una postura de crecimiento y aprendizaje personal y colectivo, porque así desarrollan el empoderamiento y la empatía, sin implicar condicionantes por cuestiones identitarias; lo que, a su vez, figura el cumplimiento de los propósitos de la coeducación.

Los resultados evidencian que es posible deconstruir estructuras estereotipadas inmersas en la sociedad y que la educación es el eje principal que contribuye hacia la aproximación de la igualdad. Lo sucedido en el centro educativo estudiado evidencia la visión que se puede aplicar en contextos más amplios. La evaluación muestra valores cualitativos que se resumen en que los estudiantes identificaron los problemas a los que se han de enfrentar a largo plazo en sus proyectos de vida, especialmente los causados por roles y estereotipos de género inmersos en el juego y en las actividades cotidianas transmitidas desde los adultos hacia los infantes.

Se destaca que la sostenibilidad del proyecto recayó, en gran parte, en los planteamientos del modelo pedagógico del centro educativo y su apertura para aplicarlo, pues brindó condiciones para trabajar con la diversidad.

El estudio permitió reconsiderar que el alcance no es solo con los estudiantes, sino que consiste en una interrelación con la escuela y la familia (Hervitz, 2019). En la caracterización del centro educativo, mediante la revisión documental y la observación participativa, se evidenció que los contenidos curriculares tienden hacia una hegemonía que intensifica roles y estereotipos de género en los infantes. Los docentes transmiten estos contenidos a los estudiantes, quienes se posicionan en un rol pasivo, y los representantes no tienen la costumbre de dar acompañamiento a sus representados. En este contexto, la intervención de la propuesta logró su objetivo de generar espacios para la igualdad de desarrollo, participación y oportunidades, bajo el involucramiento de los diferentes miembros de la comunidad de aprendizaje.

En conclusión, en cualquier proyecto de intervención que estén involucrados seres humanos, como entes principales, se han de presentar varios tipos de limitaciones que pueden afectar el cumplimiento total de las metas propuestas. No obstante, ese no es un impedimento para que la comunidad educativa e investigadora continúe en constante búsqueda

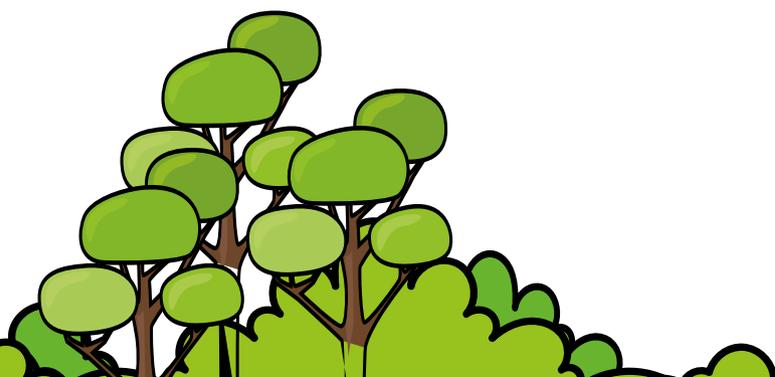


de alternativas para mejorar los fenómenos que demuestran la complejidad de la diversidad humana; la que, en realidad, resulta una virtud para descubrirnos valiosos. Además, hay que mencionar que la cualidad investigativa y reflexiva del docente debe estar en continuo cambio, para que pueda avanzar paulatinamente, según los desafíos de una sociedad cada vez más cambiante y heterogénea.

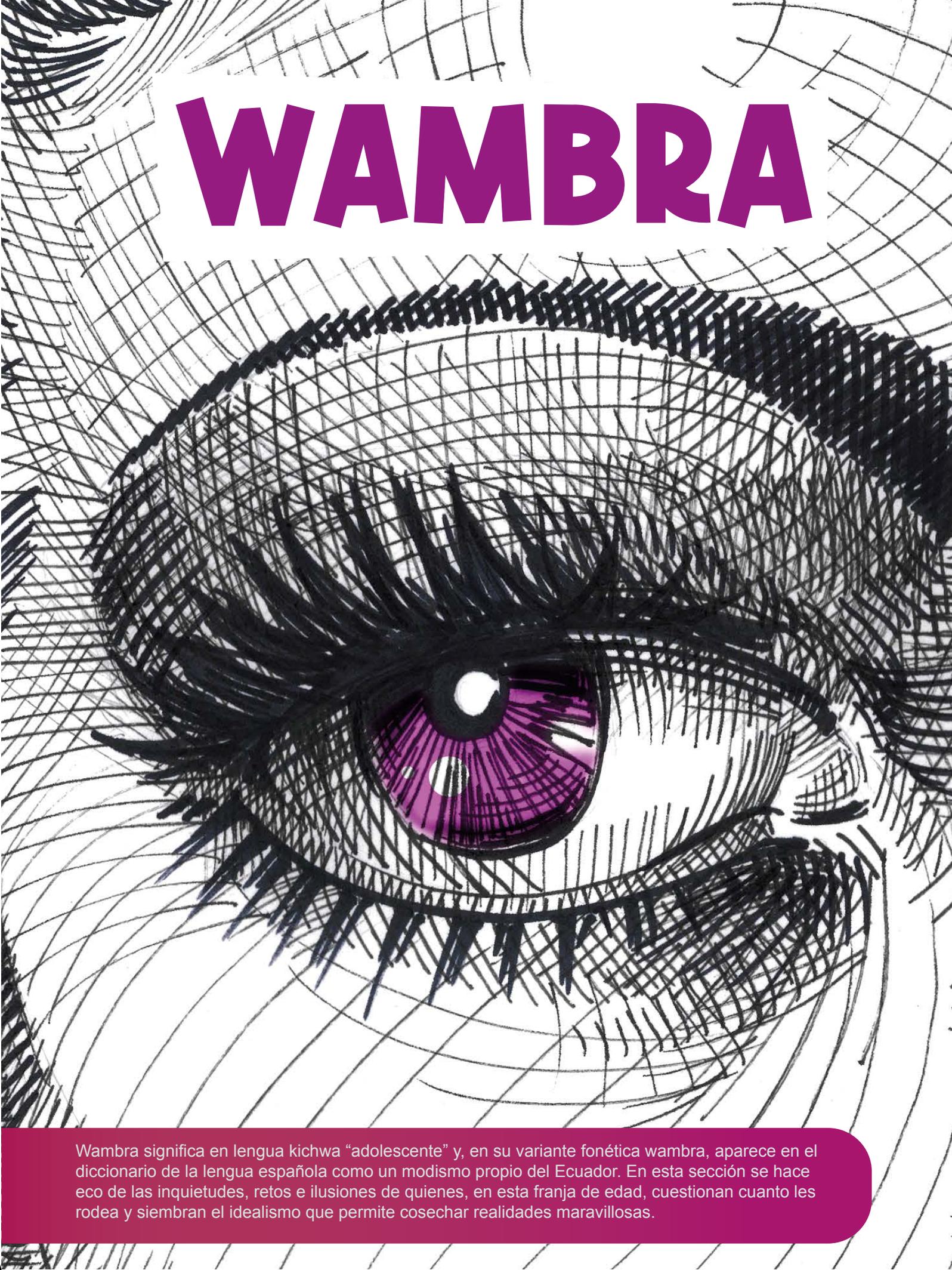
Finalmente, la valoración de la propuesta refleja el resultado de las percepciones, opiniones y reflexiones de los propios integrantes de la comunidad educativa. Queda el compromiso de hacer consciencia de dichas problemáticas, las que se ven invisibilizadas a conveniencia de los medios de comunicación y el sector económico, y de, más bien, adquirir una postura crítica sobre la importancia de mirar al juego y a los juguetes como una oportunidad para crear igualdad de oportunidades desde la infancia (Chávez, 2020). La propuesta es retomar los aspectos más representativos del proyecto, para replicarlos en otros contextos y fenómenos educativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Chávez, T. (2020). *Ni rosa, ni azul: arte y diversidad cultural para deshacer estereotipos visuales de género* [Trabajo de fin de grado]. Universidad de La Laguna. <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/20171>
- De la Cruz, S. (2019). *El lenguaje inclusivo de género y el juego igualitario como estrategias para la construcción de un aula en igualdad de género a través de una guía docente* [Tesis de licenciatura no publicado]. Pontificia Universidad Católica de Perú. <https://bit.ly/3w2AFIG>
- Delgado-Ballesteros, G. (2015). Coeducación: Derecho Humano. *Península*, 10(2), 29-47. <https://bit.ly/3socXVo>
- Entidad de la ONU para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de la Mujer. (2021, mayo 8). *Ecuador*. ONU MUJERES para América Latina y el Caribe. <https://bit.ly/3xX3RDd>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2006). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Nuevo Siglo. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Gallardo-López, J. y Gallardo-Vásquez, P. (2018). Teorías sobre el juego y su importancia como recurso educativo para el desarrollo integral infantil. *Revista Educativa Hekademos*, 24(11), 41-51. <https://bit.ly/3uYJXWd>
- Hervitz, S. (2019). *De lo lúdico a la creatividad. Un enfoque hexádico y teatral*. Editorial UNAE. <https://bit.ly/3dqbDMx>
- Huizinga, J. (2007). *Homo ludens*. Alianza Editorial. https://eva.isef.udelar.edu.uy/pluginfile.php/2157/mod_resource/content/3/Huizinga%20-%20Homo%20Ludens%20%281%29.pdf
- Jover-Olmeda, J.; Camas-Garrido, L.; Ondarza-Santos, P. y Sánchez-Serrano, S. (2018). *La contribución del juego infantil al desarrollo de habilidades para el cambio social activo*. Grupo de Investigación, Cultura Cívica y Políticas Educativas. <https://bit.ly/3uSkoGb>
- Naciones Unidas, Asamblea General. (2015). Objetivos de Desarrollo Sostenible. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>
- Planifica Ecuador. (2019). *Informe de Avance del Cumplimiento de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible 2019*. <https://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/07/Informe-Avance-Agenda-2030-Ecuador-2019.pdf>
- Puga, L. y Jaramillo, L. (2015). Metodología activa en la construcción del conocimiento matemático. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (19), 291-314. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441846096015>
- Ramírez, R.; Manosalvas, M. y Cárdenas, O. (2019). Estereotipos de género y su impacto en la educación de la mujer en Latinoamérica y el Ecuador. *Espacios*, 40(41), 29-35. <https://bit.ly/3gYuz87>
- Soto, A. (2014). *Propuesta para fomentar la igualdad de género en Educación Infantil "Ser niña y ser niño"*. [Trabajo de fin de grado] Universidad de Cádiz. <https://rodin.uca.es/bitstream/handle/10498/17228/17228.pdf>
- Unión General de Trabajadores-Federación de Trabajadores de la Enseñanza. (2016). *Diccionario Online de Coeducación, Educando en Igualdad*. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. <https://bit.ly/3mO6lyG>



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. En 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.

Lo femenino en la poesía ecuatoriana y regional: una propuesta didáctica para la Educación Superior

Women's Writing in Ecuadorian and Regional Poetry: a Didactic Proposal for Higher Education

 **Juan Fernando Auquilla Díaz**
juanfernandoaquilladiaz@gmail.com
Universidad Nacional de Educación, UNAE

Recepción: 18 de mayo de 2022
Aceptación: 14 de julio de 2022

RESUMEN

Quienes se encuentran involucrados en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Lengua y Literatura, en los diferentes niveles de Educación General Básica (EGB) e incluso en la educación superior, conocen que esta asignatura, en su desarrollo, se convierte en un reto constante. La organización de la asignatura en EGB responde a la división por bloques: Lengua y Cultura, Comunicación Oral, Lectura, Escritura, y Literatura; todos los bloques parten de los objetivos generales del área presentan componentes curriculares para la consecución de las destrezas con criterio de desempeño (DCD) y se articulan gradualmente con los criterios de evaluación, las orientaciones metodológicas para la evaluación del criterio, los elementos del perfil de salida a los que se contribuye y los indicadores para la evaluación del criterio; todo esto con la finalidad de articular el proceso educativo. Las DCD que presenta el currículo nacional (2016) se dividen en imprescindibles y deseables, por lo que la capacidad de los docentes en formación de la carrera de Educación General Básica, itinerario de Lengua y Literatura, y de los profesionales de la educación, para articular nuevos procesos educativos, será la clave para que el proceso de enseñanza-aprendizaje surta los efectos deseados.

Palabras clave: enseñanza-aprendizaje de la literatura, literatura femenina, Lengua y Literatura, literatura ecuatoriana

ABSTRACT

Those who are involved in a teaching-learning processes of Language and Literature subject, at different levels of Basic Education (BE), and even in Higher Education, know that this subject, in its progress, becomes a constant challenge. In Ecuador, subject organization at BG responds to the configuration: Language and Culture, Oral Communication, Reading, Writing, and Literature. All of these are based on general objectives and components for the achievement of the skills with performance criteria (SPC), and are gradually articulated with the evaluation criteria, methodological guidelines for evaluation, exit profile elements, and indicators for criterion evaluation; all this with the purpose of articulating the educational process. The SPC presented by the Ecuadorian curriculum (2016) are divided into essential and required, so the capacity of teachers in training of Basic Education —Language and Literature itinerary—, and education professionals to articulate new education processes will be key for the learning-teaching process to have the desired effects.

Keywords: women's literature, Literature teaching-learning, Language and Literature, Ecuadorian Literature



INTRODUCCIÓN

Dentro del bloque curricular número cinco: Literatura, se encuentran dos componentes — Literatura en Contexto y Escritura Creativa—. Literatura en contexto permite diversos acercamientos desde una mirada generacional, temática, de forma, de estilo, etc. Por lo general, los estudios literarios se han realizado desde los autores, generaciones u obras representativas; ya sea desde los espacios geográficos — literatura nacional, latinoamericana, universal—; desde el canon de autores representativos a nivel nacional o las obras consideradas cumbres en determinado lapso o evento fundamental —histórico o literario—. En estos espacios de análisis y estudio literario, las voces de la producción femenina se han visto relegadas e invisibilizadas a tal punto que solamente nombres representativos como el de Sor Juana Inés, Gabriela Mistral, Dolores Veintimilla, Alfonsina Storni y, quizás por ahí, algunos de creadoras vinculadas al arte en general —como por ejemplo, Frida Kahlo— son considerados en los currículos; como se puede constatar el grupo de personajes resulta reducido en comparación con los escritores que suelen ser objeto de los estudios literarios en las unidades educativas.

Este documento responde a la sistematización de una experiencia pedagógica desarrollada durante tres semestres y en entornos virtuales, una que giró en torno a la enseñanza de la literatura en el séptimo semestre de la carrera de Educación Básica, en el itinerario de Lengua y Literatura. El método empleado está diseñado desde la descripción e interpretación crítica de lo ocurrido durante los semestres, en los que los estudiantes realizaron tareas sincrónicas y asincrónicas para producir aprendizajes. El objetivo principal de esta sistematización es conocer la producción escrita por poetas latinoamericanas, así también, una de las metas este trabajo es visibilizar los aprendizajes basados en la literatura nacional, regional y universal —desde el aporte de las voces femeninas—, de los estudiantes del séptimo semestre del

itinerario de Lengua y Literatura de la carrera de Educación Básica de la Universidad Nacional de Educación (UNAE). Por lo anterior, el lector podrá encontrar propuestas didácticas, reflexiones, aportes y visiones propuestas desde el quehacer formativo docente estudiantil, los mismos que se convierten en los resultados de la experiencia y la sistematización propuesta. Además, estos demuestran que el empoderamiento, desde la inclusión de autoras, genera análisis, investigación y productos significativos por parte de los estudiantes.

DESARROLLO

El empoderamiento de lo local frente a lo regional requiere de varias miradas; generalmente, en los procesos de identificación de lo local, considerado como *lo nuestro*, se intentan imponer sesgos cualitativos de superioridad o en el peor de los escenarios de inferioridad. En los espacios culturales, artísticos y educativos, las miradas desde el otro no se visibilizan y en varios contextos no existen.

La asignatura Enseñanza y Aprendizaje de la Literatura I se encuentra dentro de la malla curricular del itinerario de Lengua y Literatura de la carrera de Educación Básica de la UNAE; en ella, los estudiantes de séptimo semestre trabajan el eje de formación docente con miras a su práctica preprofesional y al futuro ejercicio de la docencia desde nuevas ópticas inclusivas, interculturales y diversas, es decir, abarcadoras. Por esto se necesita también concebir la literatura como una construcción social que responde a las nuevas visiones socioeducativas y a nuevos escenarios en los que se produce aprendizaje, y en ese nicho de aprendizaje urge ampliar las miradas, en este caso la mirada de género.

La asignatura Enseñanza y Aprendizaje de la Literatura I parte desde la visión de lo local a lo regional y universal. Esta materia establece miradas geográficas, temporales, de movimientos, de relaciones escriturales, entre otras. En este contexto es necesario repensar

los resultados de aprendizaje esperados y trabajados por tradición, quizás, desde voces de escritores conocidos, para, sobre todo, dar cabida al análisis de otras voces que también han hecho su aporte al desarrollo de la literatura universal, esto desde la mirada femenina.

Las competencias básicas y profesionales que se desarrollan paulatinamente a lo largo de la formación profesional de los estudiantes de la UNAE se enfocan en la capacidad de utilizar y comunicar de manera disciplinada, crítica y creativa el conocimiento, esto genera un espacio clave en su formación. En este escenario, los estudiantes del itinerario de Lengua y Literatura desarrollaron una estructura ascendente desde la comparación, la aplicación de teoría y la producción individual y grupal de textos argumentativos y estéticos vinculados a la literatura ecuatoriana, regional y mundial, desde la vida y las obras escritas por mujeres reconocidas y la indagación de otras voces poco visibilizadas en la tradición literaria y en los procesos educativos en los que los alumnos se vieron involucrados anteriormente. Durante el transcurso de las semanas

de clases, los estudiantes realizaron análisis de forma y de fondo de obras ecuatorianas, regionales y universales, para establecer procesos de metareflexión desde la literatura, estos procesos estuvieron ligados de manera directa al núcleo problémico sobre ambientes, procesos y resultados de aprendizaje, el que sirvió de arista fundamental para la creación de análisis y difusión del conocimiento.

El confinamiento producto de la pandemia ocasionada por la covid-19 y la posterior reestructuración del sistema educativo, en cuanto a la modalidad virtual como medio para mantener los procesos educativos, trajo consigo nuevos escenarios y para muchos actores educativos —docentes, estudiantes, directivos y la familia— se constituyó en un reto lleno de expectativas, frustraciones y reacomodos necesarios para que la educación siguiera adelante.

En el caso de esta experiencia, se trabajó con una población de estudiantes que corresponden a tres cohortes con clases virtuales: 38 del semestre de septiembre de 2020 a febrero del 2021, 33 del semestre de abril a agosto del 2021



y 34 del semestre de octubre de 2021 a marzo de 2022. Los ambientes de aprendizaje se desarrollaron en el entorno virtual de aprendizaje (EVEA) proporcionado por la universidad, en donde se ubicaba información pertinente y los alumnos compartían sus tareas, además de la plataforma Zoom para realizar los encuentros sincrónicos y de la aplicación WhatsApp que sirvió para establecer una comunicación constante con los estudiantes.

La meta de las clases de la Enseñanza y Aprendizaje de la Literatura se basa en procesos educativos de nuevas miradas, más inclusivas y abarcadoras, pero, sobre todo, se cimienta sobre enfoques críticos que transformen la línea temporal que repite contenidos, obras o autores y que no admite el aporte, desde nuevas aristas educativas inclusivas, diversas e interculturales —vistas no solamente desde lo ancestral—, o las improntas de los docentes desde su formación y/o conocimiento. Debido a la necesidad de visibilizar otras nuevas voces de mujeres escritoras, surgió el objetivo general de esta sistematización: visibilizar el aporte a la literatura en general de las voces femeninas ecuatorianas, latinoamericanas y universales, a través de la investigación y la producción crítica de los docentes en formación de la UNAE, durante los periodos de 2020 a 2021.

El objetivo planteado se enlazó con el del área de Lengua y Literatura, declarado en el currículo: “O.LL.4.11. Realizar interpretaciones personales, en función de los elementos que ofrecen los textos literarios, y destacar las características del género al que pertenecen para iniciar la comprensión crítico-valorativa de la Literatura” (Ministerio de Educación, 2016, p. 61). También se tomaron en consideración las competencias profesionales del perfil de salida del estudiante de la UNAE, específicamente la: “Capacidad para diseñar, desarrollar y evaluar de manera personalizada el currículum [...] Capacidad para diseñar y construir contextos y comunidades de aprendizaje” (UNAE, 2019, p. 17).

¿QUÉ SUCEDIÓ EN EL AULA?

Los estudiantes del itinerario de Lengua y Literatura tienen una inclinación hacia la lectura y escritura, entonces esta experiencia tuvo ya un punto de partida sólido, pues la inclinación vocacional es de por sí un aliado al momento de concebir y crear los ambientes de aprendizaje. Las clases virtuales iniciaban de forma puntual y con un elemento que generara expectativas en el colectivo del aula; así, por ejemplo, se partía de una actividad lúdica que propiciaba un desafío lingüístico, a esta se la ha denominado actividad DURA (desafiante, útil, reconfortante, alegre). A continuación, se comparte, por ejemplo, el ejercicio de *abecegrama* que produjeron algunos estudiantes, bajo la consigna de pensar y crear relatos.

Anabel bailó cumbias chachachá durante esa fiesta gigante; hizo imaginar juegos. Karla le llevó muchos nenucos, osos, para que regalara sorpresas, sonrisas, también unos vasos de Walmart, Xochitl y zapatos. (Luis Andrade Flores)

Alicia borraría ciertas demagogias. Entonces, gentilmente hizo invitaciones justificando kantismo; liberando mentes nuevas. Otorgó (para que resultara su trabajo), unas visiones: W-James, Xu-Fuguan y Zenon-Elea. (Josué Calé Lituma)

Antes buscaba conocerte, después encontrarte, finalmente ganarte. Hasta intenté jurarte karma lamentándome. Mas no *ñampearás* otro pensamiento. Quiero recordarte sereno, tomando únicamente vino, *whisky*, *xtabentún* y zumos. (María Arichábala)

Pero, como es de esperarse, las clases se basaban en la visibilización de voces femeninas poco conocidas en el espectro educativo ecuatoriano y latinoamericano. En ese momento

de la clase y luego de escuchar, leer, analizar y reflexionar sobre los contextos sociales e históricos de las escritoras, los estudiantes elegían, por afinidad o por curiosidad, una autora sobre quien trabajarían de manera individual y/o colectiva. Se propusieron una serie de posibles soportes para el trabajo: ensayos, *podcast*, entrevistas simuladas, cómics, etc.

En las tareas asíncronas, los trabajos individuales o grupales pretendían una investigación más profunda sobre la vida y obra de la artista elegida; pues, si bien se consideraba que era una tarea interesante y rápida, esta exigía más compromiso de los estudiantes para que se produjera la investigación. Por ejemplo, quienes escogieron realizar una entrevista simulada a una autora se enfrentaban a un proceso de búsqueda de información sobre los contextos —sociales, históricos, geográficos, etc.— en los que se desarrolló, así como las obras escritas, género literario, temáticas, formas, reconocimientos, barreras a las que se enfrentó, etc. Esta búsqueda de información requería una sistematización que después sería llevada a la reflexión escrita, a diálogos o a comentarios, en diferentes soportes, que luego eran compartidos en el aula de clases.

LAS VOCES DE LOS ESTUDIANTES

Como se dijo, las actividades desarrolladas por los estudiantes, ya sea de manera individual y/o colectiva, giraban en torno a la investigación bibliográfica, análisis de documentos y al empoderamiento de los futuros docentes de Literatura. A continuación, se presenta un corpus de trabajos de las cohortes seleccionadas para la sistematización de buenas prácticas docentes. Cabe señalar que los estudiantes elegían desarrollar las propuestas con base en sus intereses y determinaban el soporte sobre el que trabajar, así el lector encontrará ensayos, una entrevista simulada y dos enlaces (*podcast* y video) a trabajos que se encuentran alojados en Spotify y YouTube, los que se espera sean visitados.

Al final de este trabajo de sistematización se encuentran anexadas las tareas de los estudiantes. El análisis de las tareas que se presentan responde a la revisión de los textos desarrollados por los estudiantes, este resultó también ser una actividad DURA, pero, sobre todo, alegre. Los estudiantes de las tres cohortes generaron análisis y reflexiones, y transformaron la consigna de la tarea en una forma de empoderamiento. ¿Es necesario repensar la educación desde las perspectivas de los estudiantes?, quizás esta resulta una pregunta obvia y cliché, pero, para mejorar la educación, se debe dar paso desde la enunciación del cuestionamiento a la acción.



Los hallazgos de los estudiantes son importantes, son válidos y representan, de alguna forma, su posicionamiento sobre la realidad educativa y social; es indudable que hay aprendizajes y que son significativos, esto se corrobora con las tareas y los niveles discursivos que se evidencian dentro y fuera de las horas de clases. Es fundamental anotar que por debajo de las tareas subyacen autores y conceptos pedagógicos —como la enseñanza para la comprensión, la cognición situada, aprendizajes significativos, etc.— que enlazan la teoría y la práctica, aspecto sustancial del modelo pedagógico de la UNAE. Es necesario sostener que hay esfuerzos y hay propuestas innovadoras que serán llevadas al aula.

CONCLUSIONES

Como se conoce los procesos de sistematización de experiencias educativas parten de una idea y, luego, confluyen en propuestas, vivencias, experiencias, anécdotas, etc. No se precisa de una estructura rígida, por lo que aparentemente son más cercanos al sistematizador y a los posibles lectores; pero, de alguna manera, es necesario pensar en un esqueleto que sirva de base para sistematizar. Es por ello que se ha partido de una caracterización de la asignatura y un enlace con los elementos curriculares del modelo pedagógico de la UNAE, para proponer un objetivo que fue cumplido, lo que puede constatarse con los trabajos de los estudiantes de las diferentes cohortes que se exponen en los anexos.

Por otro lado, la educación en época de pandemia mostró otros escenarios para mantener los procesos. Así pues, los entornos virtuales se constituyeron en un amplio campo a ser explorado y usado en pro de la educación actual. Si bien la conexión permanente nos ha acercado a quienes estaban distantes, hubo momentos en los que, como docente, el autor de este trabajo debió buscar formas para que las clases sincrónicas fueran lo más llevaderas posible y

no se conviertan en un espacio para que solo el docente hablara o comentara. Esta experiencia educativa se basa en el rol fundamental del estudiante investigador y creativo que con la contextualización del propósito de la clase, los elementos a emplear y su motivación intrínseca produce y da a conocer sus hallazgos.

Las voces femeninas en la literatura fueron visitadas, algunas de ellas revisitadas con miradas diferentes, con aprendizajes previos y con un propósito válido: visibilizar los aportes de personajes ignorados por desconocimiento literario o ignorados a propósito por el hecho de ser mujeres. Esta visión nueva de los futuros docentes, con seguridad, será llevada a las aulas de las diferentes instituciones con una mirada inclusiva, diversa y, por ende, innovadora.

Finalmente, los estudiantes se convirtieron en el elemento fundamental del aprendizaje de la literatura en ambientes virtuales, pues, a más de su participación en los encuentros sincrónicos, fueron quienes se apropiaron de un contenido y una autora, y generaron formas investigativas que se asocian a la producción de elementos basados en la tecnología, como entrevistas, *podcast*, presentaciones virtuales, etc., lo que conllevó a la presentación de sus trabajos en el aula de clases y, ahora, en este documento.

ANEXO 1. ENSAYOS SOBRE EL ROL DE LA MUJER EN LA LITERATURA

El caminar femenino en la literatura ecuatoriana

Génesis Intriago González

Quando hablamos de la literatura ecuatoriana, existen autores que manifiestan que su desarrollo es de carácter histórico-social, con ciertas diferencias, de lo que comúnmente se conoce sobre los movimientos literarios. Han existido ciertas corrientes a lo largo del proceso como el neoclasicismo, el barroco, el romanticismo, el modernismo, el posmodernismo, el

vanguardismo y el realismo social, como las más marcadas. Sin embargo, la representación de los autores en estos movimientos se dio mucho después de sus publicaciones, por lo que la forma de abordar la literatura en Ecuador depende mucho de ciertos factores.

Si para la figura masculina fue complejo, para la figura femenina lo fue aún más, puesto que, desde la colonia, el poder de la Iglesia-estado delegaba a las mujeres el papel de la atención del hogar, sin educación o participación político-social. Las mujeres empezaron el forjar de su camino a través del anonimato o de los seudónimos, pues la idea de escribir y publicar se asociaba a conductas que reflejaban una posible rebeldía o una estigmatización de “mala vida”. Por lo que, con el pasar de los años y gracias a la perspectiva de género y la reflexión sobre los roles de la sociedad, ha sido importante visibilizar la participación de las mujeres en los campos de la ciencia, humanidades y literatura. Sobre esto, Barrera-Agarwal (2020) manifiesta: “la tradición restrictiva que aboga por ignorar a escritoras e intelectuales pierde terreno frente al clamor por la indispensable inclusión” (p. 28). Y es que sucede que son pocos los nombres que conocemos sobre aquellas que decidieron plasmar sus ideas a través de la poesía, de los cuentos, de los ensayos o de las novelas. Es por eso que, a lo largo de este ensayo, se desarrollará la importancia de la visibilizar la literatura femenina, su trascendencia a lo largo de estos años y su vinculación en la Educación Básica Superior.

La invisibilización de la participación femenina en los espacios sociales y profesionales ha sido naturalizada durante largo tiempo. La idea inicial de que las obras femeninas eran de baja calidad o simplemente estaban orientadas al romance las relegó, durante muchos años, a trabajar discretamente. Con el pasar de los años, las luchas feministas y el reconocimiento del papel de la mujer en los distintos ámbitos permitieron que, poco a poco, ocuparan el lugar que les correspondía. Sin embargo, dentro de las clases de Lengua y Literatura, las producciones de autoras se estudian de forma superficial



o en algunos casos, ni se las menciona. Por ejemplo, Polit (2018) sostiene la necesidad de que, aunque las autoras ecuatorianas fueran pocas, con mayor razón, tengan su espacio de reconocimiento.

Dar paso a la consideración de su participación en la literatura va más allá de exaltarlas por el hecho de ser mujeres. Cuando hablo de visibilizar su imagen, hablo de tener personajes a quienes admirar, de personas quienes han hecho importantes aportes a la cultura ecuatoriana. Se trata de brindar voz y luz a quienes tuvieron que permanecer a en las sombras y en el silencio, porque la elección de su profesión las tachó de impuras, de desenfrenadas, de brujas. La literatura femenina siempre ha estado a la espera de que pueda reflexionarse, pero también de inspirar a más personas en el ejercicio literario. Uno que merece de tiempo, disciplina, valentía y sensibilidad.

Cuando presentamos a los estudiantes esta necesidad, podemos acercarlos a la oportunidad de usar la literatura como un acto de derecho a la expresión, aunque también puede significar uno de rebeldía.

Trascendencia de la literatura femenina ecuatoriana

La literatura femenina ecuatoriana estuvo cargada de aquellas construcciones propias del movimiento y de la época en la que las obras fueron construidas. La trascendencia, según Casar (Conecta Campus del Pensamiento, 2015), puede considerar dos formas: un cambio para el autor o un cambio para la sociedad. Es en este sentido en el que me gustaría nombrar a varias escritoras ecuatorianas, como lo hizo María Barrera (2020), para entender el contexto en el que se desarrolló cada una de ellas y la presencia de su voz.

Si tenemos en cuenta el siglo XIX o el previo a él, en las primeras obras destacan la prosa y poesía femenina de manos de Gertrudis de San Idelfonso, Jerónima de Velasco y Catalina de Jesús Herrera. Aunque su máxima figura resulta ser Dolores Veintimilla, de quien se cuenta con archivos como el de *Necrología* (1857) con el que se ganó la hostilidad de la Iglesia por presentar su oposición. También están las voces de las poetisas Pastora Alomía y Ángela Caamaño, quienes expresan la importancia de la formación de la mujer, y los ensayos de Marietta de Veintimilla. Gracias a estos inicios, se dan las primeras fragmentaciones del modelo tradicional.

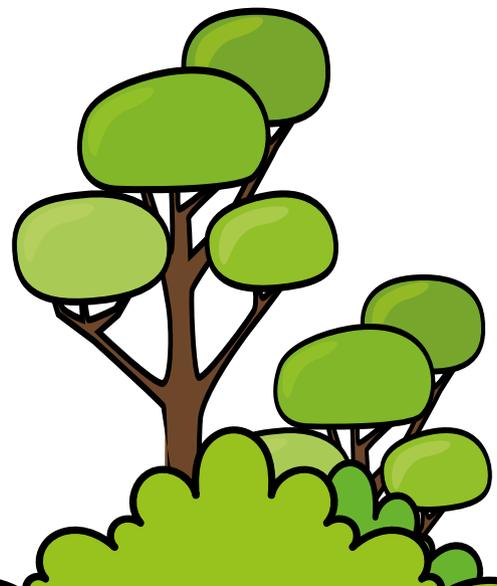
Por otra parte, a partir del siglo XX surgen las figuras de Nela Martínez, Luce DePeron, Eugenia Viteri, Lupe Rumazo, Alicia Yáñez Cossío y Sara Venegas Coveña. Ellas transitan a través de las narraciones y la poesía, construyendo legados sólidos para las siguientes generaciones, alguna incluso con mayor reconocimiento que la otra, pero generando obras importantes sobre el papel femenino. Además, me gustaría agregar también la figura de Luz Argentina Chiriboga, escritora afroecuatoriana que, a través de sus obras, presenta las situaciones que la mujer afro enfrenta en la cotidianidad. Estas voces permitieron e inspiraron a que escritoras del siglo XXI —como Gabriela Ponce, Gabriela Alemán, Cristina Burneo, Mónica Ojeda, entre otras—, para que pudieran seguir y dejaran su huella a través de la escritura.

La presencia de las mujeres a través de la literatura nos dice que el arte no tiene género y, por lo tanto, la puerta está abierta para toda persona que decida cruzar el umbral.

Vinculación con la Educación Básica Superior

La oportunidad de que los estudiantes puedan formarse y conocer sobre literatura ecuatoriana se refleja en el bloque cinco del currículo *Lengua y Literatura* (2016), donde el contacto se orienta a la creación de hábitos a través del disfrute de la lectura. El bloque cuenta con dos dimensiones: Literatura en Contexto y Escritura Creativa.

Aprovechar el tema de la perspectiva de género puede crear oportunidades maravillosas para que el estudiante fomente su interés por la historia y por la lectura, desde el pensamiento crítico sobre la realidad de las figuras femeninas, tanto en el arte como en la ciencia. La temática puede orientarse a entender los contextos, la cultura y el diálogo en una comparación entre los años del pasado y los del presente. El currículo lo expresa como desarrollar “un sentido de pertenencia con respecto a una tradición, en este caso, literaria” (2016, p. 56). Además, motivamos a los estudiantes a la creatividad sobre su expresión, tal y como lo hicieron estas mujeres,



de forma que se incentiva a la composición de textos literarios propios o de adaptación.

La literatura ecuatoriana es amplia, rica y única; por lo que, además de brindar el reconocimiento a nuestros grandes escritores, debemos garantizar las mismas oportunidades para nuestras escritoras. Esta acción es importante porque permite dar voz a todos quienes que, por situaciones de rechazo, debido a su género, tuvieron que ocultarse; asimismo, brinda a los estudiantes nuevos referentes de admiración y conexión, para involucrarse activa y voluntariamente en el gusto por la literatura.

La trascendencia de la literatura femenina ecuatoriana ha tenido un caminar que adquirió, poco a poco, su relevancia, lo que se presenta como una oportunidad para experimentar y hacer nuestro el proceso de leer y escribir, sin miedo a la expresión, sin miedo a quedarnos encerrados dentro de nuestro gran universo. De esta forma, en Ecuador no faltarán grandes autores y autoras que sigan deleitándonos con historias, en respuesta a lo que sucede en la actualidad, y que sigan motivando a las siguientes generaciones en el andar.

Delmira Agustini

Estefanía Argudo

El mundo de la literatura es magnífico para la persona que lo sabe entender y, además, es el medio por el que se invita a pensar y reflexionar. Aunque, en la actualidad, para estudiar la literatura no se tienen impedimentos, antes la mujer no era considerada como un ser de razón o un ser crítico, y no podía acceder a ese espacio. Es así que no solo se trata de insertar la literatura a la educación o a un individuo, sino que se debería conectar con ella. Debido a que se creó un vínculo con la reconocida Delmira Agustini, se considera pertinente compartir, en el siguiente ensayo, sobre su trascendencia y su importancia en la educación.

Para adentrarse y relacionarse con lo que se estará acotando en el presente texto, es necesario saber el concepto de *literatura*. Una

definición única acerca de la literatura no existe, puesto que pensadores ligados a la misma tienen varias; sin embargo, muchos coinciden que es un arte en el que quienes la estudian consiguen expresarse de diversas formas. Se debe agregar que al introducirse en la literatura se tendría la facultad de ser innovadores y creativos, porque impulsa a buscar, interpretar y cuestionar lo que te rodea (Amat, 2003). Por ejemplo, la literatura ha incitado a varias mujeres a ser escuchadas a través de sus obras literarias.

Las voces femeninas en la historia de la literatura no han tenido cabida porque no eran consideradas escritoras. Es así que, para lograr una posición de hazaña en la sociedad, se ha recurrido a una lucha constante que permitió llegar a una cierta igualdad con el hombre. Como lo enfatiza Bonilla Quintana (2010): “La mujer ha logrado abrirse camino en las artes y las letras. No ha sido fácil para ellas. Sin embargo, en el momento tienen un puesto importante en este campo. Tanto, que han sido galardonadas en grandes concursos literarios” (s.p.). En este contexto, se comprende que la mujer no ha sido valorada y para mostrar su arte ha tenido que esconderse en distintos seudónimos, para no dar a conocer su verdadera identidad. La mujer ha tenido que ocultarse por miedo al reproche y por la inseguridad ocasionada por el hecho de no ser apoyada.

En la literatura latinoamericana sobresale Delmira Agustini; se puede decir que ella es una de las varias mujeres que vale la pena nombrar y sobre quien se debe saber su historia. Esta autora nació en Uruguay, en 1886; sus obras tenían un toque de modernismo. Lamentablemente, a una corta edad fue asesinada por su exmarido. Con respecto a su niñez, tuvo una vida cómoda porque sus padres la sobreprotegían. Estudió música y pintura. Según Fernández y Tamaro (2004), “su poesía es erótica, con imágenes de honda belleza y originalidad. El mundo de sus poemas es sombrío y atormentado, con versos de una musicalidad excepcional” (s.p.). La autora Agustini, desde pequeña, tenía talento y sus poemas se destacaban por sobresalir del contexto de su época.

Se debe agregar que conocer sobre su vida propició un llamado de conciencia sobre el maltrato a la mujer, pues nadie tiene el derecho a quitarle la vida a otro ser, por problemas personales. Como lo menciona Blixen (2020), “la sociedad uruguaya le rindió homenaje en un marco de denuncias crecientes sobre la violencia contra la mujer. Una vez más, Delmira fue recordada en su condición de víctima” (p. 46). El trágico suceso muestra el maltrato que viven varias mujeres, el que se desconoce. Este homenaje puede servir como ejemplo, para motivar a la sociedad a no callar ante los maltratos y a ser solidarios con el que lo necesita.

Otro aspecto de Agustini a considerarse es que tuvo la ayuda de sus padres, porque fueron sus principales mentores y quienes la guiaron y motivaron a seguir estudiando y preparándose. En relación a los padres de familia en la educación, es imprescindible que sean parte de la formación y desarrollo de un infante, porque esto mejora su aprendizaje y lo hace significativo. En el contexto educativo se crean

espacios (tendría que ser en todos los lugares) para que los padres se involucren y sepan lo que los docentes y sus hijos realizan en los salones de clase.

Es necesario incluir voces femeninas en la educación para presentar, a cada estudiante, el rol de la mujer en la literatura y cómo las autoras se han encargado de conseguir un lugar en este trayecto, uno en el que no se minimicen sus aportes. A su vez, se proyecta que ha existido una desigualdad prolongada y se debe eliminar esa brecha. Las obras escritas por mujeres pueden servir como una forma para que el que estudiantado se identifique con la autora y, así también, se lograría que investigue y profundice más sobre la literatura.

Finalmente, los recorridos breves por la literatura y su validez deben ser duraderos, porque se presentan travesías de distintos personajes que han marcado la historia. En este caso, se ha hecho énfasis en las mujeres que han luchado por incluirse en este lugar literario. Aunque estaban preparadas profesionalmente y



se dedicaron a aprender, eso no bastaba en ese entonces. El hablar en las aulas de clase del paso de la mujer en la literatura formará estudiantes críticos y flexibles. Asimismo, se deberían crear espacios de diálogo que incentiven a debatir la desigualdad y la violencia que sufría cada mujer que trataba de sobresalir e ir en contra de las ideologías que no le dejaban pensar más allá de lo que la sociedad consideraba adecuado.

ANEXO 2. ENLACES Y GUIÓN DE PODCAST REALIZADOS

[Entrevista simulada a Sor Juana Inés de la Cruz](#)

María Maritza Arichábala Torres
Mariela Priscila Barrera Mendoza
Bryan Oswaldo Valenzuela Espinoza
Anthony Ismael Vilche Guamán
Carlos Andrés Villalta Reinoso

[Entrevista simulada a Juana de Ibarbourou](#)

Elizabeth Pesántez
Evelyn Piña

[Entrevista simulada a Dulce María Loynaz](#)

Verónica Castro
Daniel Pinguil
Doménica Gahuancela
Gary Noroña
Estefanía Guzmán

Realizamos una entrevista a la poeta Dulce María Loynaz, considerada una de las principales figuras de la literatura cubana y universal. Fue autora de una vasta obra poética e incursionó en la narrativa. Esta entrevista está ambientada al año 1992, cuando la autora ganó el premio Miguel de Cervantes, a sus noventa años aproximadamente.

Dulce María Loynaz: Muy buenas tardes, un gusto saludarles. Responderé a las preguntas de mis seguidores. Es un placer poderles compartir un poco más de mí. Empecemos.

Entrevistador: ¿Cuál es su nombre completo?

DL: Mi nombre completo es Dulce María Loynaz Muñoz, nací el diez de diciembre de 1902, en la Habana, Cuba.

E: ¿Qué edad tiene?

DM: Tengo noventa años llenos de experiencia y estoy feliz por cada capítulo vivido y creado en mi vida.

E: ¿Dónde y en qué año lanzó sus primeras publicaciones?

DM: Mis primeras publicaciones se realizaron en La Nación, en el año de 1920.

E: ¿Cuál fue su inspiración?

DM: Mi mayor influencia es la de Juan Ramón Jiménez, por su ternura, delicadeza y melancolía.

E: ¿Qué obras realizadas por usted le gustan más?

DM: Tengo veintidós hermosas obras realizadas, pero las que más me gustan son: *Poemas sin nombre*, *La novia de Lázaro*, *Poemas naufragos*, *Yo fui (feliz) en Cuba*, *Cartas a Julio Orlando* y *Fe de vida*.

E: ¿Planifica las historias al detalle antes de escribirlas o las dejas surgir sobre la marcha?

DM: Es curioso, mis primeras novelas las planifiqué con detalle, pero luego me di cuenta de que constantemente había que virar, los personajes tienen mucha personalidad y algunos son muy díscolos, así que ahora me hago un esquema más razonable. Desde luego, la historia de base está más que planteada: desarrollo, nudo y desenlace. Así que, primero



escribo el esbozo de la novela en mis libretas, esto me da la oportunidad de quitar, borrar, coger apuntes... ya sé que el Office también te ofrece estas herramientas, pero conozco mejor los vericuetos del papel, me parecen más sencillos, más... simples. Y después transcribo a Word, a la vez que hago una primera corrección y pulo.

E: ¿Cuánto tiempo le dedica a escribir?

DM: Escribo todos los días. Amo escribir, me ayuda a despejar la mente. Si *escribir* incluye *post*, publicaciones, entrevistas, relatos, contestar el correo, interaccionar con los lectores y otros escritores..., mucho, mucho tiempo. Yo diría que unas diez u once horas al día, pero a mis obras menos de la mitad de este tiempo. Es lo que tiene el momento que nos ha tocado, ahora somos escritores orquesta y la publicidad entra en el oficio.

E: ¿Ha cambiado algún final después de escribirlo?

DM: No, nunca, el final y los personajes principales, así como la estructura básica, los conservo hasta terminar. Pero que aparezcan o desaparezcan escenarios, anécdotas, diálogos sí me ocurre y con mucha frecuencia. También aparecen personajes nuevos, pero nunca al revés.

E: ¿Como fue su infancia?

DM: Fui la mayor de cuatro hermanos nacidos de La Unión, entre María de las Mercedes Muñoz Sañudo y el general Enrique Loynaz del Castillo. Mi infancia transcurrió en El Vedado, Cuba, donde nací y viví la mayor parte de mi vida. Crecí, junto a mis hermanos Enrique, Carlos Manuel y Flor, rodeada por un ambiente cultivado, en el que se fomentaba la expresión artística. Me eduque en mi hogar, bajo la atenta mirada mi padre y ni yo ni mis hermanos asistimos jamás a un colegio.

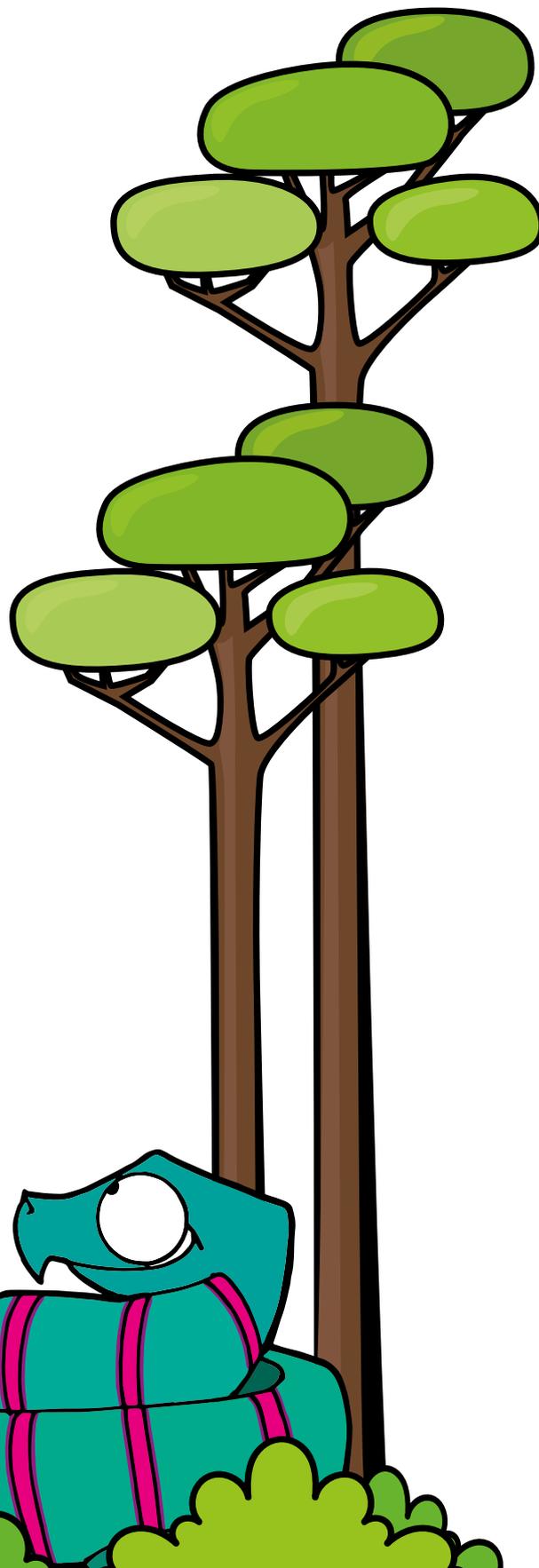
E: ¿Como fue recibir el premio Miguel de Cervantes?

DM: Fue una experiencia muy grata para mí. Fue una sensación de alegría y satisfacción, pues nunca pensé en que me iban a otorgar ese premio. Sin duda, un honor representar la labor creadora de escritores hispanoamericanos y haber contribuido a enriquecer de forma notable el patrimonio literario en lengua española.

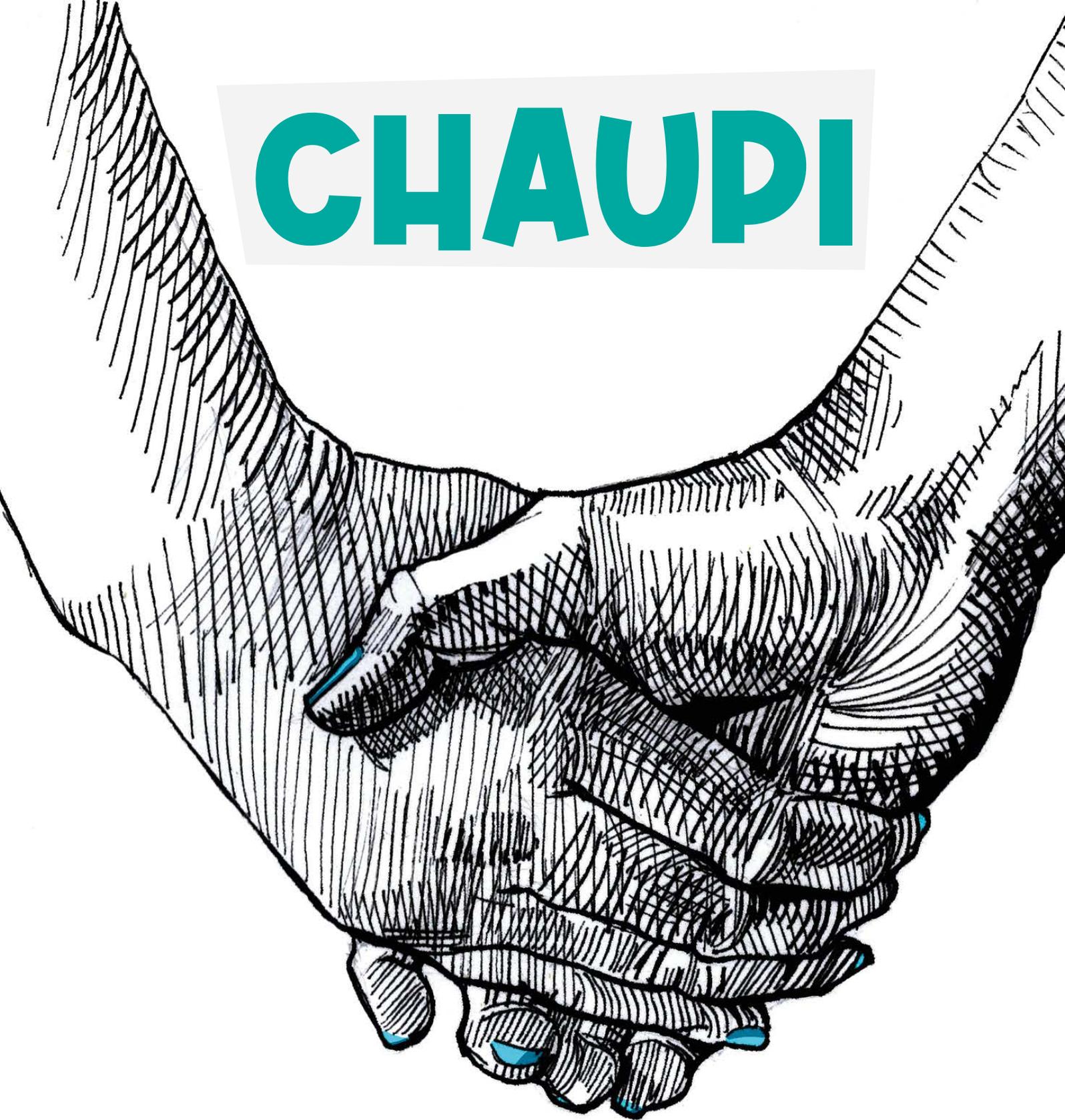


REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amat, N. (2003, 30 de diciembre). Por qué es importante la literatura. *El País*. https://elpais.com/diario/2003/12/31/catalunya/1072836442_850215.html
- Blixen, N. (2020) *Delmira Agustini: narraciones de vida y de muerte*. La Palabra, (36), 41-57. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/la_palabra/article/view/10634/8789
- Bonilla Quintana, S. R. (2010, 28 de mayo). *El papel de la mujer en la literatura*. Desde abajo. La otra posición para leer. <https://www.desdeabajo.info/ediciones/item/7015-el-papel-de-la-mujer-en-la-literatura.html>
- Barrera-Agarwal, M. (2020). La mujer en la literatura ecuatoriana. *Andina* (1), 28-35. <https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/7156/1/06-EN-Barrera-Agarwal.pdf>
- Conecta Campus del Pensamiento. (2015, 30 de enero). *Eduardo Casar y la trascendencia de la literatura*. [Video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=hr82bj0Zxxg&ab_channel=Conecta.CampusdelPensamiento
- Fernández, T. y Tamaro, E. (2004). *Delmira Agustini*. En *Biografías y Vidas*. La enciclopedia biográfica en línea. <https://www.biografiasyvidas.com/biografia/a/agustini.htm>
- Ministerio de Educación. (2016). *Lengua y Literatura*. Ministerio de Educación. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/LENGUA.pdf>
- Polit, G. (2018). *Las mujeres y la literatura ecuatoriana*. Literal Magazine. <https://literalmagazine.com/las-mujeres-y-la-literatura-ecuatoriana>
- Universidad Nacional de Educación [UNAE]. (2019). *Modelo pedagógico de la UNAE*. UNAE. <https://unae.edu.ec/wp-content/uploads/2019/11/modelo-pedagogico-unae.pdf>



CHAUPI



Chaupi significa en lengua kichwa “centro” o “medio”. Esta sección, el punto de equilibrio de la revista, recopila artículos de interés general relacionados a la temática de la edición en curso, iniciativas que abonan el terreno siempre fértil de la educación y posibilitan el intercambio de experiencias.

La Escuela Serena de las hermanas Cossettini. Un ejemplo de innovación educativa a principios del siglo xx

Cossettini Sisters' Escuela Serena. An Example of Educational Innovation at 20th Century's Beginning

 **Zoila Esthela García Macías**
zoila.garcia@unae.edu.ec
Universidad Nacional de Educación, UNAE

Recepción: 24 de abril de 2022
Aceptación: 11 de julio de 2022

RESUMEN

Este artículo pretende dar a conocer una experiencia educativa innovadora, incluso para nuestra época, que fue protagonizada, pensada y aplicada por las hermanas Olga y Leticia Cossettini, en la provincia de Santa fe, en la República de Argentina. Su Escuela Serena, como la llamaron, rompió el paradigma educativo de una época en la que el conductismo dominaba el sistema educativo, no solo en Argentina, sino en toda América Latina.

Para conocer esta experiencia se ha recurrido a la consulta de material bibliográfico, documentos testimoniales conservados en videos y varios artículos alusivos al tema, lo que ha permitido enterarse y comprender la metodología de esta escuela —creada por mujeres en un mundo de hombres, durante las primeras décadas del siglo XX— que contribuyó a cambiar el pensamiento social de una época y a generar procesos de enseñanza integrales para propiciar aprendizajes significativos. Este ejemplo de innovación educativa mantiene vigencia, puesto que el objetivo de la enseñanza actual se orienta a potenciar las habilidades y aptitudes de los estudiantes, en contextos flexibles que sirvan de base y sustento para desarrollar un aprendizaje significativo.

Palabras clave: escuela nueva, Escuela Serena, innovación educativa, aprendizaje, arte, creatividad

ABSTRACT

This article aims to present an innovative educational experience, even for our time, despite it had its heyday at the beginning of the 20th century, when it was conducted, designed, and applied by sisters Olga and Leticia Cossettini, at Santa Fe province, Argentina. Their Escuela Serena (Serene School), as they call it, broke an educational paradigm in a time when behaviorism dominated the educational system, not only in Argentina.

To learn about this experience, bibliographical material has been consulted, testimonial accounts preserved in videos, several writings alluding to the subject, which has allowed the understanding of the methodology of this school —created by women in a world of men during the first decades of the 20th century—, which contributed to changing the social thinking of an era and allocating comprehensive educational processes to generate significant learning. This type of educational innovation remains valid, since the objective of current teaching is aimed at enhancing students' skills and aptitude, in flexible contexts which serve as basis and support to develop meaningful learning.

Keywords: new school, Escuela Serena, educational innovation, learning, art, creativity



La primera tarea de la educación es agitar la vida, pero dejándola libre para que se desarrolle.

María Montessori (1870-1952)

INTRODUCCIÓN

La escuela como institución tiene injerencia sobre el desarrollo social de los pueblos, no se puede pensar en una sociedad desprovista de educación. Frente a esto, el Estado tiene la responsabilidad de velar por el sistema educativo del pueblo y de brindar las condiciones apropiadas para el universo de niños, niñas y jóvenes, para que reciban una educación acorde a los avances tecnológicos y sociales de cada época.

Sabemos que el pensamiento pedagógico ha evolucionado al ritmo de la filosofía dominante, de la política, del desarrollo comunitario, de las comunicaciones y las tecnologías. Hablar de estrategias nuevas en una escuela no es inédito, es una necesidad que, más bien, ha motivado a importantes maestros, quienes con su actitud, decisión y trabajo han sabido dejar huella en este campo. Este es el caso de las hermanas Cossettini, pioneras y defensoras de la escuela nueva en Argentina, quienes implementaron, en las primeras décadas del siglo xx, un sistema educativo experimental que incluso hoy resulta innovador.

Este trabajo recoge, de manera documental, esa experiencia educativa, para que, de alguna manera, sirva de ejemplo y motive a los cientos de profesores que se preparan con la innovación como horizonte, para así, poder confirmar que la tarea del buen docente puede cambiar las vidas de quienes se educan con su labor.

METODOLOGÍA

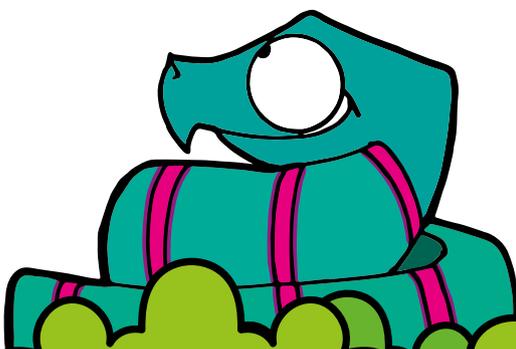
Puesto que el trabajo se ha basado en la recolección de los registros bibliográficos y fílmicos necesarios para conocer en qué consistió la Escuela Serena de las hermanas Cossettini, para recoger la información se ha optado por el enfoque fenomenológico que toma la teoría de Husserl (1998, citado por Fuster, 2019), quien manifiesta que gracias a este se logra un análisis de los aspectos más complejos de la vida de una persona, es decir, de aquello que se encuentra más allá de lo que se puede contar.

Fue necesaria la lectura de un considerable número de publicaciones que hacen referencia a esta escuela innovadora y al legado de las hermanas Cossettini en la educación, no solo de Argentina, sino de toda Latinoamérica. Además, se observó de manera atenta el documental *La escuela de la señorita Olga* (1991), realizado por Mario Piazza, que contiene importantes testimonios de quienes fueron parte de la Escuela Serena en Rosario, Argentina. Estas personas narran, de forma clara, cómo esta institución ha influido en su vida adulta. En este documento audiovisual, también fue motivo de atención el testimonio de Leticia Cossettini, la hermana menor de las dos maestras, quien trabajó en favor de los infantes de la escuela y se constituyó en un referente para la educación innovadora, junto con su hermana Olga, quien lideró todo este proyecto.

DESARROLLO Y MARCO CONCEPTUAL

Contexto histórico

Para empezar, es necesario ubicarse en el contexto de una Argentina que había pasado por una gran época de modernización que duró hasta 1930. Según Calviño y Ratliff (s.f.), este fue también un tiempo de progresiva estabilidad política y creciente democratización, como consecuencia de la llegada de inmigrantes





Europeos que venían, principalmente de España e Italia, con todas las actividades económicas que trajeron bonanza al país y, a la vez, un gran desarrollo para la comunicación y un crecimiento de la economía, la industria y la clase trabajadora. A partir de 1930, Argentina estaba atravesando los momentos de un importante cambio político, los mismos que serían el inicio de una larga etapa de inestabilidad y enfrenamientos, con la presencia de marchas y contramarchas que terminarían alrededor de los años setenta.

Es en este panorama social y económico que surge la Escuela Serena de las hermanas Cossetini, como un proyecto de innovación que avizoraba un gran futuro, pero que, por influyentes cuestiones políticas, duró apenas quince años. Para entender el caso de estas hermanas y su escuela, se conceptualizará lo que es *innovación*.

Innovación

La noción de *innovación* evolucionó a medida que se desarrolló el pensamiento social y económico en el siglo pasado. Uno de los primeros teóricos que hizo mención de esta palabra, en un sentido general, pero en el marco de teorías económicas y de mercado, fue Joseph Schumpeter (1935, como se citó en Quevedo, 2019). Schumpeter estableció que *innovar* era, por un lado, el hecho de introducir en el mercado una clase de bienes no antes vistos y el uso de nuevas formas de materias primas —estas dos consideradas como *innovación en producto*—, y, por otro, la idea que se asocia a presentar un

nuevo método de producción que no haya sido experimentado en otro sector o introducir una manera inédita de tratar un novedoso producto en el ámbito comercial —a esto lo denominó *innovación de proceso*—. Un tercer concepto fue el de la *innovación de mercado* que consiste en la apertura de un nuevo mercado en un país o la implantación de una nueva estructura de mercado. A partir de esto, el concepto de *innovación*, con sus diferentes aportes teóricos aplicados en diferentes aspectos de la vida social, ha sido modificado y adaptado según las condiciones del entorno científico o social.

Según Castillo (1999, citado por Formichell, 2005), Howard Stevenson, un destacado profesor de la Universidad de Harvard en la década de los ochenta, realizó un análisis sobre la relación entre la mentalidad emprendedora y el concepto de innovación. Según Stevenson, el hecho de innovar no implica solo el evento de crear un nuevo producto, sino que se puede hablar de esta actividad también al idear una nueva organización, forma de producción, una manera diferente de llevar adelante una determinada tarea, etc.

Actualmente, según Formichella (2005), el concepto de *innovación*, en el sentido de introducir cambios para mejorar una situación, se produce según y a medida que exista o se produzca un entorno positivo y adecuado para el aprendizaje colectivo y el intercambio de experiencias en las que se pueda desarrollar el trabajo en conjunto y cooperativo, de esta manera serán más factibles los procesos que se emprendan para innovar.

Innovación en educación

En el campo educativo, la innovación es un tema del que se habla constantemente, pues es el entorno en el que se aprende por antonomasia y, según Gardner (1993), en su difundida teoría psicológica, todo aprendizaje necesita que se generen contrastes y comparaciones. Pues no podemos hablar de aprendizaje si no hay en la persona ningún cambio, discrepancia, brecha o diferencia perceptible que evidencie una mejora en su actitud.

El aprendizaje surge, entonces, de los contrastes y las brechas que se originan en el contacto entre el maestro y el estudiante. Las diferencias obvias de caracteres producen una relación de ida y vuelta que propicia un lugar o espacio en el que el docente busca nuevas formas para que los niños, niñas o jóvenes aprendan. Así también, Piaget (1998) ha defendido con su teoría que el aprendizaje no es algo aislado, sino que es un concepto de siempre está en construcción interna, que depende básicamente de una conducta que influya en el nivel de desarrollo de la persona, puesto que esta se nutre del contexto que lo rodea y dirige las acciones que pueden modificar el comportamiento.

En general, de acuerdo a lo que se manifiesta en López Rayón (et al. 2007) según los teóricos del aprendizaje, se establece que el cambio para mejorar los aspectos educativos se evidencia en la presencia de una situación original y otra, distinta, como resultado de la innovación. Cuando el cambio afecta el plano personal de los involucrados, el organizacional y el institucional generan nuevas condiciones de aprendizaje efectivo; entonces se está hablando de procesos de aprendizaje innovadores que han tenido éxito.

El tema de innovación educativa ha estado latente por siglos, aunque no con el concepto con el que se lo conoce hoy en día, sino mediante actuaciones educativas que fueron revolucionarias para cada época. Desde Homero, Platón y Sócrates, y pasando por Comenio, Montessori, entre otras personas que hicieron en su tiempo la diferencia educativa y mejoraron el aprendizaje

en una comunidad, aplicando métodos y estrategias nuevas o diferentes que tienen, hoy, repercusiones importantes.

Actualmente, cuando se habla de innovación en educación se vincula este concepto con herramientas tecnológicas y de comunicación, por el éxito que han tenido en el contexto de aprendizaje, por lo llamativas que son para los niños, niñas y adolescente, y porque facilitan, de cierto modo, el acceso y la capacidad de compartir con el estudiantado recursos de toda índole. Las tecnologías aplicadas a la educación tienen un amplio espectro de uso eficiente, pero no siempre han estado ahí cuando se habla de innovación.

LA ESCUELA SERENA, NACE LA IDEA

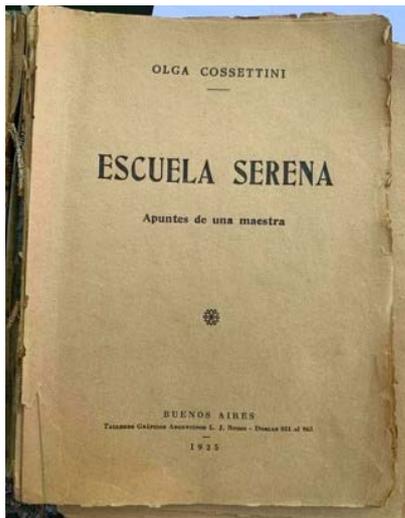
Si se viajara a inicios del siglo xx, a los albores de la escuela nueva o escuela activa en Argentina, se viviría una época en la que surgió una experiencia, con categoría de “piloto”, en la Escuela Normal, Domingo de Oro, ubicada en Rafaela, Provincia de Santa Fe, Argentina. En ese tiempo, Olga Cossettini, junto con su hermana Leticia, propuso a la entonces directora de la institución, Amanda Arias, desarrollar una experiencia educativa innovadora a la que llamó: Escuela Serena.

Esta propuesta se basaba en el protagonismo de los alumnos, se los consideraba sujetos activos y no solo destinatarios; así, se desarrollaba su actividad y creatividad, y se tenía como base sus experiencias familiares y sociales, pues estas son el centro de todo el quehacer educativo. De esta manera, se pretendía dejar atrás el academicismo dominante y el conductismo imperante en los contextos escolares de la región. También se introdujeron lineamientos para elaborar y difundir normativas curriculares, para que fueran consideradas y trabajadas junto con el intento de consolidar la simetría, como eje de la relación pedagógica y en defensa del *escolanovismo*. En palabras de Tiramonti (2004), en las escuelas medias en Argentina de mediados

del siglo se trasladaba a la esfera escolar la exigencia de cambiar las formas de pensar y darle una nueva cara a la cultura política de las generaciones nuevas.

LA ESCUELA SERENA Y LOS APUNTES DE UNA MAESTRA

Figura 1. Portada de *Escuela serena. Apuntes de una maestra*



Fuente: Cossettini (1935)

El entonces ministro de Educación, Juan Mantovani, estimuló y apoyó a las hermanas Cossettini, para que desarrollaran esta propuesta pedagógica innovadora. *Escuela serena. Apuntes de una maestra* (1935), escrito por Olga Cossettini, recoge las experiencias educativas y vivencias de los niños y niñas que participaron en la iniciativa, con un formato en el que Olga narra, en primera persona, a modo de diario y con una marcada denotación de afecto y sensibilidad. Por ejemplo: “El estudio realizado por Raquel, una niña de ocho años sobre la vida de su hermanito en sus dos primeros años y que me ofrece la oportunidad de estudiar el proceso de formación del lenguaje del pequeño” (p. 82).

La publicación de esa obra llamó la atención del gobierno y motivó a que, ese mismo año, Olga fuera designada como directora de la

Escuela número 69, cuyo nombre era Dr. Gabriel Carrasco y estaba ubicada en el barrio Alberdi, de la ciudad de Rosario, en Argentina. A esta institución se le dio la categoría de experimental, para que la propuesta de Cossettini fuera desarrollada a plenitud.

A partir de entonces, se implementó este proyecto innovador que duró quince años y se caracterizó por una educación libre, en la que las actividades de enseñanza estuvieron fusionadas con el arte, con la comunidad circundante, con la creatividad de los niños y niñas. La institución era conocida como la “Escuela de la Señorita Olga” y en ella, Leticia Cossettini desplegaba sus dotes artísticas para despertar la sensibilidad de varias generaciones de infantes que aprendieron de sí mismos y de su entorno.

PROCESO DE APRENDIZAJE-ENSEÑANZA

Las acciones de esta escuela, las que marcaron la diferencia, se detallan en el documental de Piazza, *La escuela de la Señorita Olga* (1991); en la revista rosarina, *Historias de aquí a la vuelta*, en su número 19, de 1992; y en el episodio 9 del *podcast* del Instituto Nacional de Formación Docente (2020), “Olga y Leticia Cossettini”. En estas fuentes se describe cómo se desarrollaron las actividades pedagógicas del modelo de la Escuela Serena. De ellas, se destaca que:

- No había campanas ni timbres que anunciaran los recreos, sino música que venía desde el patio.
- Durante las clases, se estimulaba la creatividad, la imaginación y la expresión a través del lenguaje, cualquiera que este fuera, siempre que se desarrollara por los niños y niñas.



- Se creó un teatro de títeres que tenía funciones periódicas y cada dos semanas presentaba conciertos en los que podían escucharse a grandes y clásicos compositores como Mozart o Schubert.

Figura 2. Función de títeres, experimento pedagógico en el que participó el poeta, narrador y titiritero, Javier Villafañe (con sombrero, esquina inferior izquierda)



Fuente: Rosario en el recuerdo (2017)

- Otra característica de esta escuela era el hecho de que las materias no estaban divididas en horas o períodos inflexibles de tiempo. Se implementó una educación integral que dejaba a un lado esa rigidez característica del dictado por asignaturas y, en lugar de eso, se llevaba a los alumnos a dar largos paseos en los que aprendían sobre Geografía, Biología o Matemáticas.
- Los contenidos de las materias estaban ahí, en la realidad, en el canto de los pájaros, en las historias de vida de los habitantes, en la circunferencia de la fuente de la plaza. Los elementos del entorno eran los materiales didácticos de aprendizaje. Se educaba con el ambiente, con los elementos de la naturaleza, del barrio.
- Se creó un coro infantil que imitaba el sonido de las aves que vivían en las barrancas del río Paraná.
- Tampoco preocupaba a las maestras la memorización de conceptos, pues preferían crear un clima de armonía donde los chicos

y chicas pudieran expresarse y ayudarse mutuamente. Estuvieron convencidas de las potencialidades del lenguaje artístico, por ello, motivaban al alumnado para que pintara y dibujara con el objetivo de descubrir el mundo a través de estas artes o la música.

Figura 3. Provistos de lupas, libros y microscopios, un salón realiza un estudio más detenido de la ortiga



Fuente: Amada Paccotti (1992, p. 2)

- Se llevó al alumnado al centro de la actividad escolar y se le quitó protagonismo al docente, quien se dedicó a escuchar y observar. Se eliminó el castigo adjudicado a los infantes, para devolverles la voz y a darles voto. Un ejemplo que evidencia estas acciones se daba cuando se realizaban las elecciones de los representantes estudiantiles, que se



elegían democráticamente mediante el voto de todos los infantes, incluidas las niñas, esto era un gesto inédito, considerando que era una época en la que el sufragio de las mujeres no estaba permitido.

- Se realizaban actividades educativas fuera de la escuela, las que llamaban la atención de la comunidad, pues el arte se volvió una manifestación constante y era frecuente que se presentaran obras de teatro para el barrio y competencias de cometas —que en Argentina se llaman barriletes—. Además, se desarrollaban misiones culturales, festivales de danza y poesía con los estudiantes, la implementación de un teatro de títeres y un grupo musical que brindaba conciertos quincenales, todo esto para la comunidad. En otras palabras, se abrió la escuela al barrio y se llevó el barrio a la escuela, estimulando de esta manera un aprendizaje activo, fuera del aula y comprometido con el contexto social. Asimismo, nunca se perdió el contacto afectivo con la naturaleza; se visitaban las plazas y los parques que, al mismo tiempo, se convertían un recurso didáctico muy útil para la clase.
- Se implementó el “cuaderno único”, que fue una de los elementos que caracterizó a la escuela nueva en Argentina; pues durante las primeras décadas del siglo xx, el estudiantado utilizaba en sus clases varios tipos de cuadernos, ya que no se tenía la experticia para unificar criterios respecto a la organización del trabajo. En la escuela de las hermanas Cossettini, se empleó el cuaderno único como una alternativa innovadora que permitía que se integraran los ejercicios de todas las actividades escolares, a manera de un registro diario que no necesariamente era pulcro ni perfecto. Este era también considerado un espacio individual del estudiante, usado para la documentación de su labor. Se enfatizaba que este cuaderno solo se debía destinar a la realización de los trabajos y actividades del educando en clase; también se descartaba el desarrollo

de deberes en casa, ya que su realización lejos del equipo docente desvirtuaba su efectividad, puesto que bien podían ser realizados por el alumno, pero con “ayuda” parcial o total de algún familiar. Este cuaderno también era considerado un artículo personal del estudiante, en el que el maestro no podía escribir o hacer correcciones, porque eso era como manchar sus hojas.

- En esta escuela no se entregaban boletas de calificaciones cuantitativas, en su lugar se entregaba, a los padres de familia, un detallado informe individualizado, personalísimo, de cada estudiante, en el que se destacaban sus fortalezas y debilidades.

En aquel tiempo el magisterio dirigido o ejercido por una mujer, antes que un signo de progreso, era considerado una muestra de marginación, por la desigualdad de género dominante que se acrecentaba por el hecho de que esta iniciativa no provenía o se originaba en la capital de la nación y, por tanto, perdía mérito ante la sociedad. Pese a esto, las hermanas Cossettini, con su escuela experimental, estuvieron siempre rodeadas de círculos académicos y de la presencia de importantes intelectuales del ámbito de la cultura y las letras; no solo de figuras representativas de Argentina, sino también procedentes de otros confines del continente. Ellas mantuvieron un variado y copioso intercambio epistolar con grandes escritores y escritoras que visitaron la escuela: Gabriela Mistral, Jorge Luis Borges o Julio Cortázar. En una oportunidad, fue el mismo Juan Ramón Jiménez quien leyó a los niños y niñas un fragmento de su obra *Platero y yo* (1914).

Sin dudas, Olga y Leticia Cossettini tuvieron una visión innovadora y transformadora de la educación. Además, como manifiesta Serra y Pierella (2007), ellas llevaron adelante este proyecto que, para la época, implicó un cambio en el paradigma educativo.



PRELUDIO DEL FIN

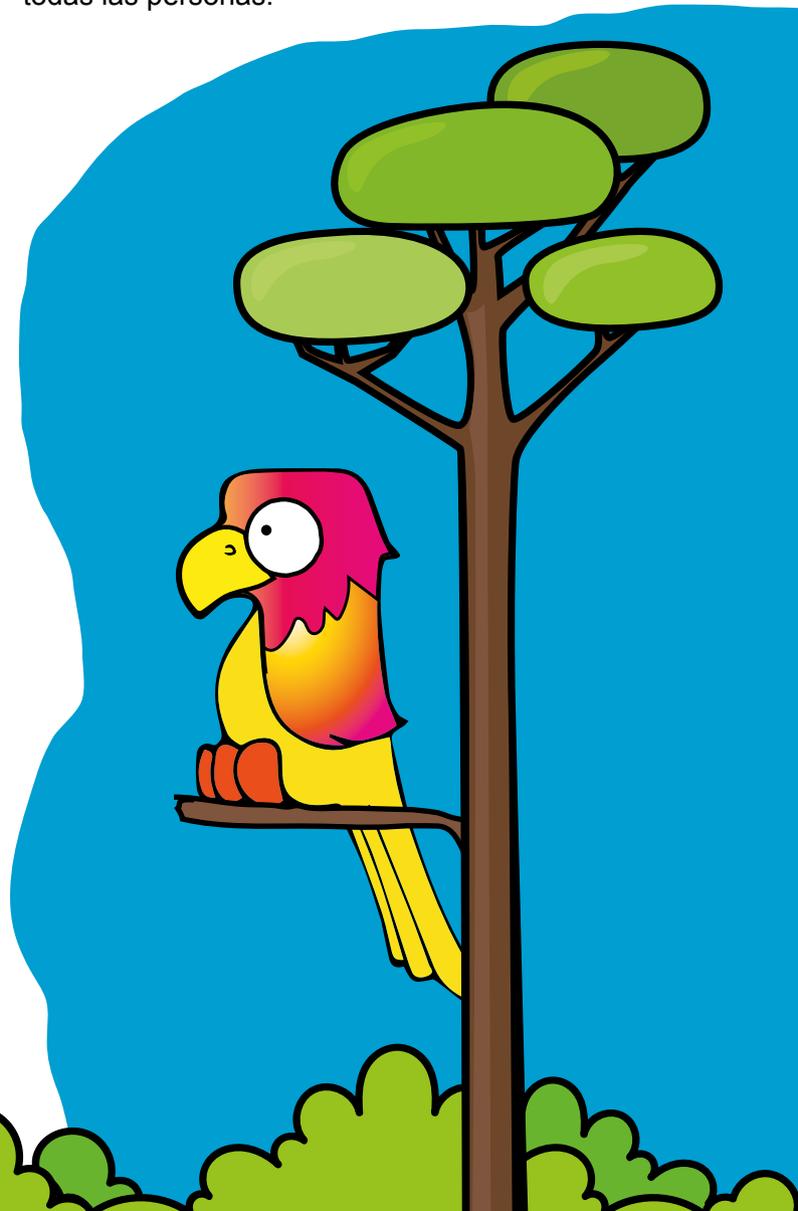
Fueron quince años de trabajo duro, de luchar contra la corriente política imperante, de forjar sueños y aprendizajes inolvidables en muchos niños y niñas que guardaron a la “Escuela de la señorita Olga” entre sus mejores experiencias de vida. Sin embargo, se debe mencionar lo que causó el fin de esta experiencia, para lo que se extrae textualmente una parte de un artículo publicado, en 2015, en el diario rosarino El Ciudadano. Este da una explicación de los motivos del fin de la Escuela Serena y su proyecto innovador, sin dejar sucesores, y permite tener una visión clara de lo que tuvieron que enfrentar las hermanas en su empeño por mejorar la vida de las personas en una sociedad convulsionada.

La Escuela Serena se desarrolló durante 15 años y fue atravesada por gobiernos militares, conservadores y populares. En el año 1950, la profecía se cumplió: las hermanas Cossetini fueron exoneradas por el ministro de Educación Luis Rapela, de quien si no fuera por este hecho posiblemente nadie recordaría el nombre. La justa causa fue “no cumplir con los programas oficiales”.

La decisión fue avalada por el entonces presidente del Consejo General de Educación de la provincia de Santa Fe, el poeta Leopoldo Marechal. Pero Olga y Leticia ya estaban en el ojo de la tormenta; en el año 1944 se había suprimido el decreto que reconocía el carácter experimental de la escuela y unos años más tarde la Policía allanaría la escuela.

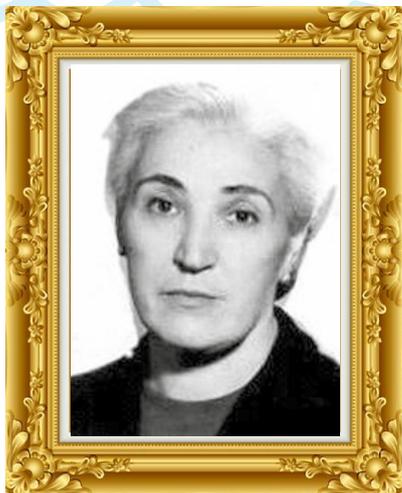
Además, fueron acusadas por no afiliarse al partido peronista y no enseñar la cadencia oficial a la que estaban obligadas las escuelas. Algunos hasta echaron mano del artículo 11 de la constitución del 49, por el cual las acciones de la señorita Olga — interpretaban— incurrían en “actividades antiargentinas”. (s.p.)

Pese a todo lo que devino posteriormente, Olga obtuvo varios reconocimientos, a nivel nacional e internacional, por su trabajo. Su proyecto fue conocido en Norte América y Europa. Sus vivencias han sido recogidas por innumerables investigaciones, en las que se ha incluido el testimonio de personas que estudiaron en la escuela, de maestros y maestras de Argentina que fueron testigos del éxito que tuvieron, de docentes de otros confines que conocieron a las creadoras de la Escuela Serena y las veían como un ejemplo a seguir, uno que mantiene vigencia en la práctica en el contexto actual, puesto que las nuevas pedagogías están orientadas al desarrollo integral del estudiante y buscan despertar su sensibilidad, al vincular actividades pedagógicas con el arte, con el valor del medio ambiente, con la solidaridad y el ejercicio pleno de derechos de todas las personas.



¿QUIÉNES FUERON LAS HERMANAS COSSETTINI?

Figura 4. Olga Cossettini (1898-1987)



Fuente: *John Simon Guggenheim Memorial Foundation (1941)*

Figura 5. Leticia Cossettini (1904-2004)

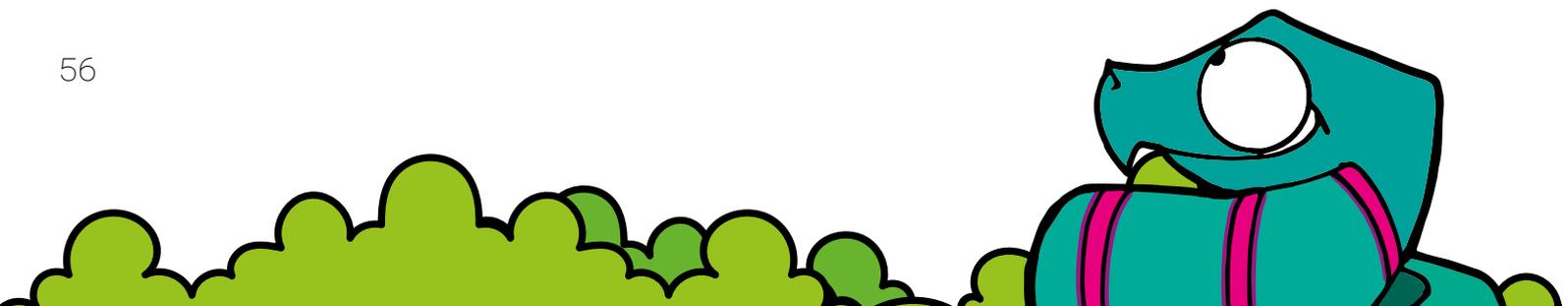


Fuente: *Educ.ar Portal (2015b) [imagen adaptada]*

Su trayectoria como docentes está justificada con la evidencia de su vida misma. Olga, la mayor, nacida en 1898, y Leticia, nacida en 1904, vieron la luz en la provincia argentina de Santa Fe. Formaban parte de una familia de origen italiano, en la que los padres fueron maestros, por lo que, casi toda su vida estuvo vinculada a la enseñanza. Su padre se desempeñó como director, mientras su madre fue maestra. El trabajo de ambos los llevó a fundar varias escuelas, lo que da significado a la vocación docente de las hermanas Cossettini. De los siete hijos de este matrimonio, las cinco hijas se dedicaron a enseñar, completando el legado de sus padres; pero Olga y Leticia dieron a la educación de este país del Cono Sur una luz en el camino a la mejora del sistema educativo y de la escuela, esto gracias a que implementaron ideas nuevas —que fueron acogidas y vitoreadas por la comunidad—, en beneficio del aprendizaje significativo de niños y niñas, el que dejó una huella perenne en estas personas.

No se puede soslayar que estas hermanas fueron defensoras de la escuela nueva; su trabajo no descansó durante la búsqueda de metodologías innovadoras, actividades didácticas que tuvieran el objetivo de responder a las necesidades de aprendizaje de los niños y niñas de principios de siglo xx, un tiempo en el que la educación se consideraba rígida y estaba encasillada en la concepción de que: lo que el maestro enseñaba, era lo que el infante tenía que aprender, muchas veces a la fuerza y sin estímulos más allá del premio o del castigo, como una simple y fiel reproducción de contenidos que, a la larga, no formaban integralmente al estudiantado.

Ellas fueron insignes docentes, con cualidades pocas veces repetidas, y fueron, sobre todo, maestras *innovadoras*. Hoy están catalogadas como pedagogas revolucionarias, porque cambiaron la mirada que las personas tenían de la escuela. Fueron también reconocidas por el mundo cultural elitista, pues,



con su proyecto que vino a renovar la escuela tradicional, con su influencia positiva para el cambio, han traspasado las fronteras. Las dos hermanas se complementaban en sus roles, como un engranaje, y trabajaban siempre en concordancia y en consenso, pues compartían la misma mirada y el mismo objetivo de enseñanza.

Gracias al legado de su familia, fueron maestras muy jóvenes: Olga a los dieciséis y Leticia a los diecisiete. Desde entonces, dedicaron su vida entera a la docencia y dejaron una huella en el campo de la innovación educativa, en una época en la que lo cotidiano y tradicional era fuente primaria de organización y las ideas nuevas provocaban ruptura de paradigmas.

En 1939, las hermanas presentaron su trabajo en una exposición que fue declarada por los medios de comunicación de la prensa escrita como un verdadero oasis estético. Al año siguiente, estas experiencias fueron plasmadas en un libro llamado *El niño y su expresión*, este fue repartido de forma gratuita a docentes y directivos, en bibliotecas y universidades, además, sirvió para que a Olga recibiera una beca para recorrer EE. UU. y difundir su obra y su modelo de escuela. Más tarde, lo haría también en Italia.

CONCLUSIÓN

Al hablar de innovación en educación se camina por un sendero en el que nada está prohibido, más si se trata de despertar el interés por aprender en los niños, niñas y jóvenes. A lo largo de la lectura de este artículo, se puede evidenciar un tema de total actualidad, pero en un contexto muy diferente, sin que ello menoscabe o deteriore la idea de innovación que está fuertemente unida al tema de la tecnología, porque las estrategias para desarrollar el aprendizaje y la formación integral están determinadas por el impulso que da la sensibilidad, la creatividad, la emoción por las cosas con las que se cuenta y que están al alcance de la mano, en la comunidad que circunda los escenarios educativos.

En su mayoría, los estudios e investigaciones sobre innovación y metodologías exitosas redundan en el hecho de que no solo se aprende en el aula, de que no solo se debe seguir el currículo normativo para generar mejores aprendizajes y de que no solo se habla de tecnología y ciencia exacta cuando se hace referencia a innovar.

La Escuela Serena tiene vigencia en el sentido de que los contextos educativos ofrecen un abanico muy variado de posibilidades para innovar. Se necesita el impulso y la decisión de cada docente para mirar las herramientas más sencillas como instrumentos de cambio y mejora; para enfocar la actividad educativa en poder hacer cosas distintas con los mismos recursos de la escuela o del entorno; para despertar la creatividad de los niños, niñas y adolescentes; y para orientar su libertad y su propia construcción personal. Los docentes deben aprender a ver el vaso medio lleno, sobre todo, a conducir sus acciones para lograr el objetivo principal de la enseñanza, que es conseguir que el estudiantado aprenda y de sentido a su aprendizaje.

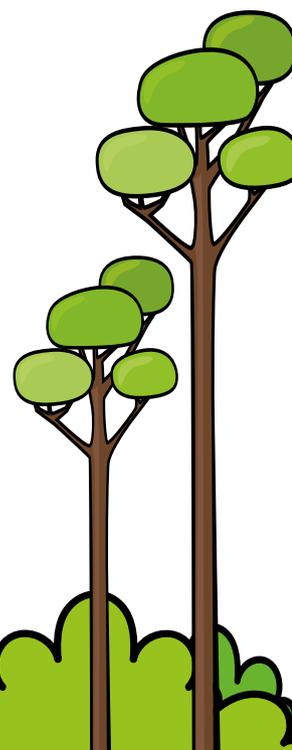
La metodología de las hermanas Cossettini, pese a haber sido desarrollada en la primera mitad del siglo xx, tiene vigencia permanente y es un ejemplo que, junto con muchos otros alrededor del mundo, debe ser tomado por docentes de todas partes, para repensar la labor que se hace en el aula, con los recursos que se tiene, y considerando las potencialidades e individualidades del alumnado y aprovechando el entorno para desarrollar, en la medida de lo posible, la creatividad, ingenio conjunto y cooperación.

Ejemplos como estos motivan a buscar también modos y formas de mejorar la enseñanza desde nuestros espacios, con el objetivo de fortalecer el aprendizaje del estudiantado y que este no se quede dentro de las paredes del aula o la escuela, sino que salga a buscar su espacio en el mundo exterior, en el mundo real, que es en donde se evidencian qué se ha aprendido y ese conocimiento adquiere sentido y forma, según la personalidad y singularidad de cada quién.

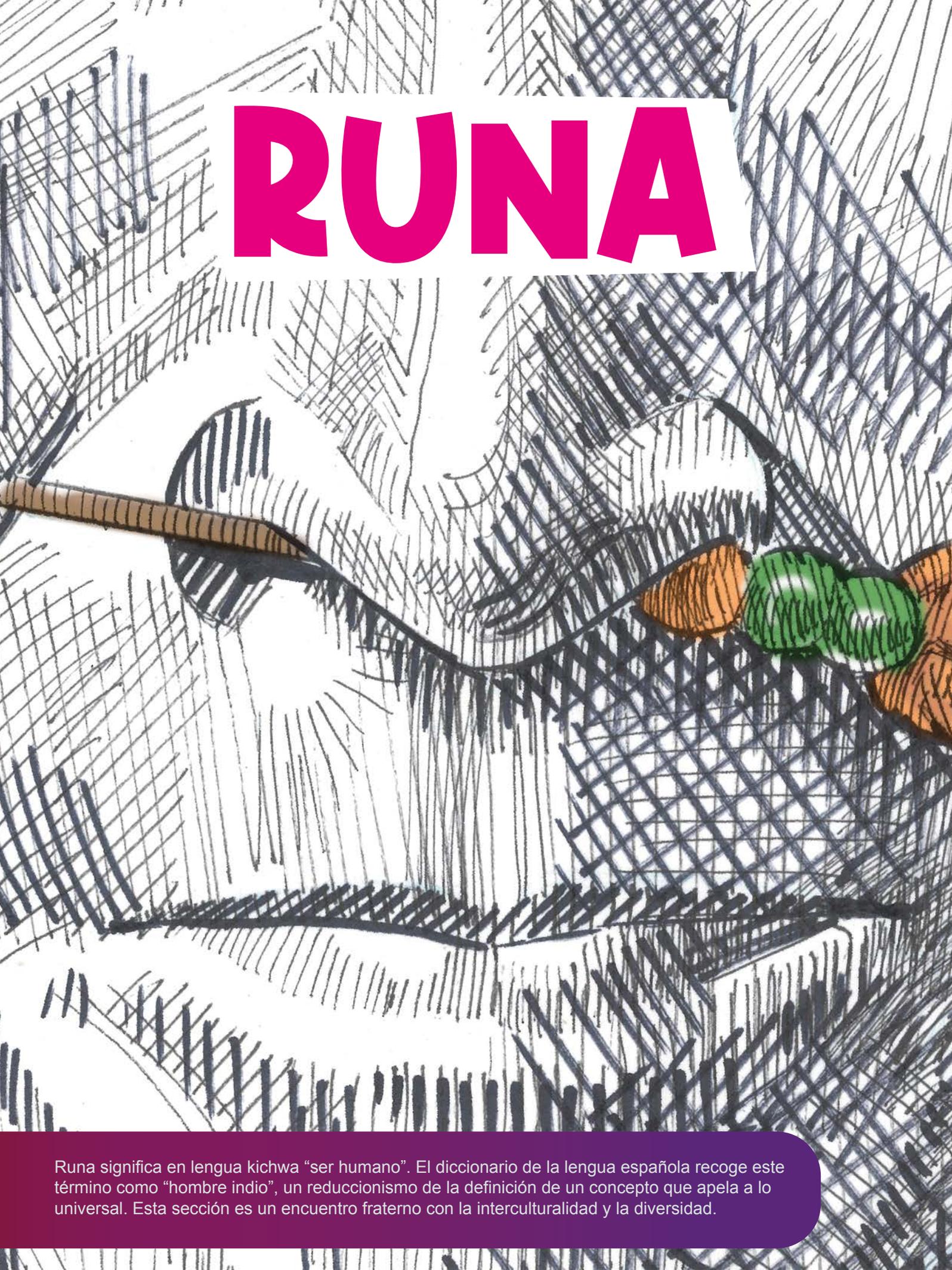
Para concluir, se presenta una cita de la insigne maestra argentina, Olga Cossettini en palabras de su hermana Leticia —cuando se refería a la metodología de la Escuela Serena, en el documental de Piazza (1991)—: “No se trata de cambios de horario y de programas, es una reforma profunda de la vida de la escuela, que con espíritu nuevo iba a abrir, de par en par, las puertas de las aulas a la vida”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Calviño, L. y Ratliff, W. (s.f.) *Guía a La Argentina del Siglo XX en los Archivos Hoover*. https://www.hoover.org/sites/default/files/library/docs/hoover_argentina_guide_spa.pdf
- Cossettini, O. (1935). *Escuela serena. Apuntes de una maestra*. Talleres Gráficos Argentinos. [Imagen]. <https://drive.google.com/file/d/1j9HBscE58ovaa-qAgllT0knJz1T7EU6LZ/view>
- Educ.ar Portal. (2015). *Leticia Cossettini: la maga de la infancia*. [Imagen]. <https://www.educ.ar/recursos/126461/leticia-cossettini-la-maga-de-los-chicos>
- El Ciudadano. (2015). Una escuela que inquietó. *El Ciudadano*. <https://www.elciudadanoweb.com/una-escuela-serena-que-inquieto/>
- Formichella, M. (2005). *La evolución del concepto de innovación y su relación con el desarrollo* [Monografía]. Beca de Iniciación del INTA <https://core.ac.uk/download/pdf/48031881.pdf>
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Gardner, H. (2001). *Estructuras de la Mente*. Fondo de Cultura Económica. Sexta reimpresión. [La publicación original en inglés, 1983]. <https://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/bitstream/123456789/593/1/Estructura%20de%20la%20mente.%20teoria%20de%20las%20Inteligencias%20multiples.pdf>
- Instituto Nacional de Formación Docente. (2020). *Episodio 9 Olga y Leticia Cossettini*. <https://www.youtube.com/watch?v=CV3TxWEzJG4>
- John Simon Guggenheim Memorial Foundation. (1941). *Olga Cossettini*. [Imagen]. <https://www.gf.org/fellows/all-fellows/olga-cossettini/>
- Pacotti, A. (1992). Olga Cossettini y la Escuela Serena. *Rosario. Historias de aquí a la vuelta*, 19. [Imagen]. <http://www.irice-conicet.gov.ar:8080/access/content/group/6ef38658-93c8-464c-ad87-47fbf1a97dab/Perspectivas%20teorico%20metodol%C3%B3gicas/Rosario-historias%20de%20aqui%20a%20la%20vuelta%20-%20Olga%20Cossettini%20y%20la%20Escuela%20Serena%20-Parte%201.pdf>
- Piaget, J. (1998). *La Equilibración de la Estructuras Cognitivas. Problema central del Desarrollo*. Siglo veintiuno Editores [Primera edición en español, 1978].
- Piazza, M. (1991). *La Escuela de la Señorita Olga, Documental Pedagógico*. <https://www.youtube.com/watch?v=YJRzTcNWITY> [archivo de video]
- Rosario en el recuerdo. (2017). *En la imagen de 1939 vemos alumnos de la escuela No 69 “Gabriel Carrasco” de barrio Alberdi, la ‘Escuela Serena’, ese formidable experimento pedagógico que en esos años llevaban adelante las hermanas Leticia y Olga Cossettini*. Facebook. [Imagen]. <https://www.facebook.com/rosarioenelrecuerdo/photos/a.432975456759431/1413036928753274/?type=3>
- Serra, M. S. y Pierella, M. P. (2007). El pasado como innovación. Acerca la recuperación de la ‘Escuela Serena’ en el contexto de democratización política de los ‘80. *Historia Regional, Sección Historia*, 25, 229-243 <https://rephip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/17252/229-243%20serra.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Tiramonti, G. (2004) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, Manantial. Colombia.



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. Esta sección es un encuentro fraterno con la interculturalidad y la diversidad.

Los roles de la docente del Azuay durante el segundo semestre del 2021

Azuayan Females Teachers' Roles During 2021's Second Semester

Natalia Villavicencio

nathysvi.89@gmail.com

Ministerio de Educación del Ecuador

Gibran Pesántez

gibranpesantez@gmail.com

Ministerio de Educación del Ecuador

Recepción: 25 de abril de 2022

Aceptación: 22 de julio de 2022

RESUMEN

Este trabajo versa sobre los roles de la docente del Azuay durante el segundo semestre del 2021 y busca determinarlos, para que se pueda evidenciar su sentir en los diferentes ámbitos en los que acciona. Esta investigación parte de una revisión bibliográfica sobre el rol de una maestra en su contexto personal y laboral, y sobre las concepciones de feminismo, equidad de género y transversalización del rol femenino. La metodología se basa en un estudio de corte mixto y un paradigma interpretativo. Se aplicó una encuesta en Google Forms, con veinte interrogantes, a una muestra finita de treinta y cinco profesoras de educación inicial y general básica de las ciudades de Cuenca, Paute, Chordeleg, Gualaceo y Nabón. Como resultados se ve que en la mayoría de los planteles educativos sus líderes son mujeres, situación asumida por su contexto familiar y laboral; además, se ve que, en mínimos porcentajes, existen situaciones de discriminación y acoso. El rol protagónico en el hogar es relevante y ocasiones unilateral. El nivel académico ha mejorado: muchas cuentan con títulos de tercer y cuarto nivel. Se concluye que la maestra se siente motivada y comprometida en la ejecución de los diferentes roles sociales que desempeña.

Palabras clave: roles, docente, educación, feminismo

ABSTRACT

This paper is about Azuayan female teachers' roles during the second semester of 2021, it seeks to determine them in such a way that allows evidencing female teachers feelings about their different action fields. It starts with a bibliographic review on the role played by female teachers in their personal, and work context; conceptions of feminism; gender equity; and transversalization of female role. Methodology is based on a mixed-cut study, with an interpretative paradigm. A 20 questions survey was applied on Google Forms to a finite sample of 35 female teachers of initial and basic education that work at Cuenca, Paute, Chordeleg, Gualaceo and Nabón cities. The results show that in most of schools their leaders are women, a situation that is already assumed by their family and work context. However, in minimal percentages there are situations of discrimination and harassment. Women's leading role at the home is relevant, and sometimes unilateral. Academic level has improved, with third and fourth level degrees. It is concluded that female teachers feel motivated and committed in the execution their different social roles.

Keywords: roles, teacher, education, feminism



INTRODUCCIÓN

La desigualdad de género ha estado presente desde épocas remotas y, en la actualidad, aún esta brecha no ha sido superada en su totalidad. Los estudios descriptivos sobre el rol de la mujer en el sistema educativo son limitados; a pesar de que ya han pasado muchos años de su inmersión en la profesión, siguen presentes algunas barreras institucionales y culturales, de manera especial cuando deben asumir puestos de liderazgo, como direcciones, rectorados, direcciones distritales, entre otros. Es lamentable que, con toda la lucha permanente de la mujer por mejorar su perfil docente, aún no se evidencia un acrecentamiento considerable de su presencia en el ejercicio de estos cargos directivos.

A pesar del surgimiento del feminismo, aún sigue siendo considerado como un extremo, ya que se lo asemeja con el machismo. Sin embargo, es importante conocer la historia de este término que acuña la defensa de la igualdad entre hombres y mujeres, ya que, desde su origen, el objetivo de sus promotoras fue reivindicarse en total libertad de derechos (Marañón, 2018).

La desigualdad social ha provocado que las docentes se sobrecarguen de tareas, tanto en su entorno familiar y laboral, ya que aún se consideran como parte de sus obligaciones atender a sus hijos, pareja o inclusive, en muchas ocasiones, a sus padres, quienes suelen ser adultos mayores. Todo esto genera estrés y agotamiento. Esta situación es diferente para el género masculino, el que tienen más tiempo libre, incluso para realizar actividades lúdicas y deportivas. Estas circunstancias diferenciadas entre ambos géneros han ocasionado el síndrome de *burnout* en las mujeres académicas, en mayor escala que en hombres (Martínez, 2012).

Con todas las limitaciones antes expuestas, es ineludible reconocer que el rol que tiene la mujer en el ámbito social y, de manera especial, en la parte educativa ha tenido cambios

transcendentales de paradigmas; la mujer desempeña un rol preponderante en el campo de la praxis, debido a que conoce, edifica y esquematiza su profesionalismo, sin embargo, es necesario concientizar su valor.

Por ello es necesario determinar los roles de la mujer docente en la provincia del Azuay, durante el segundo semestre del 2021, para evidenciar el sentir de la maestra en sus diferentes ámbitos de acción mediante la aplicación de instrumentos de investigación.

La mujer es una parte activa dentro del proceso de formación, por ello es trascendental que el sistema educativo del país establezca e implemente políticas para promover aún más la equidad e igualdad, considerando que no hay diferenciación entre los derechos y obligaciones de las personas. En la práctica educativa y en su rol formativo, las mujeres atraviesan por algunas situaciones de cambio, ocasionadas por las transformaciones de la sociedad contemporánea que ha ampliado la percepción sobre quienes pueden asumir puestos directivos y administrativos. Por ello, es necesario que todos los actores educativos cambien su visión y aborden las nuevas concepciones, perspectivas y paradigmas del rol que tienen en la educación.

En esta investigación se asumen las apreciaciones de un grupo de treinta y cinco profesoras del nivel inicial, preparatoria, básica elemental, media y superior de la zona de educación número seis, perteneciente a los distritos de Cuenca, Paute, Chordeleg, Gualaceo y Nabón. Ellas emiten su punto de vista encauzándose en el feminismo y en el enfoque de género, puesto que consienten examinar la práctica educativa, permitiendo vigorizar las competitividades femeniles e indagar la realidad que aún está presente en el sistema educativo. Pero lo más destacable es dar voz a estas docentes y reconstruir su rol preponderante en la educación y la sociedad. Surge entonces la pregunta de investigación: ¿cuáles son los roles que asume de la mujer docente en la provincia del Azuay actualmente?

DESARROLLO

Desgaste de la mujer en sus múltiples roles

La mujer desempeña un trabajo sobresaliente en la praxis docente, cumpliendo roles significativos en los contextos sociales y educativos, lo que ha ocasionado un cambio vertiginoso de los esquemas y paradigmas tradicionales, pues han sido referentes y visionarias en la transformación del cambio educativo que busca una renovación que constituya espacios de igualdad y equidad social en un contexto integral que incluya políticas por y para la mujer.

En los últimos años en el Ecuador el ingreso de las mujeres en el campo de la docencia ha registrado un aumento considerable, según expresa el Telégrafo (2018), el 70,73 % de los docentes del país pertenecen al género femenino. De la misma manera, en el reporte anual de información educativa del Ministerio de Educación (2018), en la figura 13, se ve que las maestras, en el año lectivo 2009-2010, doblaron su intervención y, para el 2020-2021, esta sigue en ascenso; lo que significa que 72 de cada 100 docentes son mujeres. Además de ello, su nivel académico ha ascendido de alguna manera con la obtención de títulos como licenciaturas, maestrías, especialidades e incluso doctorados, por lo que es muy importante destacar su impacto en el ámbito de la investigación y promoción de proyectos en el campo educativo. Por ello, es necesario que todos los actores educativos cambien su visión y aborden las nuevas concepciones, perspectivas y paradigmas del rol que tiene la mujer docente.

Noonan (2001) señala que las mujeres distribuyen su tiempo en diligencias domésticas, incluyendo el cuidado de los hijos y de la pareja, a diferencia de los hombres quienes pueden tener tiempo los fines de semana para realizar actividades deportivas y sociales. La exigencia que implica las múltiples actividades que realizan las docentes genera discriminación y

desigualdad a la hora de enfrentar los retos de formación y evolución social.

La mujer docente como directivo o administrativo

Los espacios educativos y los estudios descriptivos ratifican el ascenso de la mujer a cargos administrativos, a pesar de ello, no existen muchas investigaciones al respecto. Por esto, es necesario continuar ahondando en el rol de la mujer en estos escenarios, desde una posición de género muy poco monopolizada y con escasa mediación en el contexto educativo.

Un estudio del 2018, denominado “Estrategias para mejorar la visibilidad de las mujeres directivas en las instituciones educativas” y publicado en Barcelona, España, por la Revista International Journal of Educational Leadership and Management (IJELM), indagó con respecto a treinta y ocho directoras de centros educativos, mediante la aplicación de una investigación secuencial que constaba de dos fases: la primera encaminada a la acumulación de datos y la segunda, al análisis, priorización y toma de decisiones. Este permitió averiguar las oportunidades y dificultades para el acceso y desarrollo de las maestras en puestos de dirección de instituciones educativas; en este contexto, se plantearon algunas estrategias de mejora, enfocadas en su reconocimiento, formación, normativa, comunicación y presencia (Tomás y Castro, 2018).

En tanto, en el estudio “Liderazgo femenino en el escenario educativo: un fundamento para posibles intervenciones psicoterapéuticas y sociales”, publicado por la Revista AVFT de Venezuela y aplicado desde el enfoque cualitativo, sistemático, metódico y constituido, con énfasis en una exploración fundamentada en análisis de artículos con disímiles bases de datos científicas, se menciona que, en los espacios educativos, pese a los progresos y la integración de la mujer, su ingreso a cargos directivos es inferior que el de los hombres (Navarro *et al.*, 2018).

A nivel nacional existe un estudio de Almeida y Barroso (2020), denominado “Equidad de género en docentes líderes de la Universidad Central del Ecuador, en el contexto del Objetivo de Desarrollo Sostenible 5” y publicado por la Revista Internacional de Administración (2020), que cita un artículo de El Comercio que afirma que “Una mayor participación femenina todavía es un reto en el país” (s.p.). Así se refleja que la intervención docente femenina en la universidad tiene porcentajes que llaman la atención. Según estudios realizados en el 2013, el personal docente femenino en el Ecuador está presente con el 36 %, en comparación a los hombres, quienes poseen el 64 %; así mismo, en los rectorados, el 18 % son mujeres.

A nivel local, la Universidad del Azuay (2018), en su página web, publica “La UDA debate el rol de la mujer y la niña en la ciencia y celebra a «sus» pioneras” (s.p.) y resalta la participación de la mujer como estudiante, docente y directiva. Además, presenta porcentajes del 53 % de participación académica en pregrado, el 49 % en posgrado, así como resalta la pertenencia del 35 % de maestras de esta universidad, quienes ostentan títulos de PhD, en un 42 %; además, del 45 % que ocupan cargos directivos. Sin embargo, en las 6 facultades, solo existe 1 decana. “Estas cifras al interior de nuestra Universidad son una realidad a nivel nacional, aunque las mujeres son mayoría en el pregrado vemos que los hombres son más en los estudios de posgrado y ocupan más cargos directivos” (s.p.).

En la presente época, el concepto de pluralidad ha despertado el interés de todos los involucrados en el campo educativo, a pesar de esto, no existe una relación causal entre la diversidad de género y la ocupación de cargos importantes de liderazgo en las instituciones educativas.

Concepciones sobre el feminismo

La desigualdad de género tiene raíces muy profundas y antiguas, pues aún existe distancia sustancial en las coyunturas, por tanto, el trabajo de genealogía que han realizado distintas investigadoras feministas desvela esta realidad. Para que se pueda disminuir esta brecha se debe educar a hombres y mujeres como seres humanos iguales, únicos, irrepetibles, en equivalencia de oportunidades y derechos. En el mundo ya se están tomando medidas necesarias para oponerse a conductas y privilegios masculinos arbitrarios y a la violencia masculina (Unesco, 2012). Para reflexionar sobre la igualdad ontológica entre hombres y mujeres, varias autoras han dedicado mucho esfuerzo y tiempo para centrarse en el análisis de los textos que dieron origen a las sociedades modernas y el nacimiento del feminismo como teoría política.

Los estudios de género en los últimos tiempos se han acrecentado, pues consideran que es necesaria una autenticación en la edificación social contemporánea. La trayectoria, a través de la historia, que ha tenido la mujer ha sido inmensurable, es así que desde los años noventa del siglo xx, la teoría del feminismo inició un paradigma de “deconstrucción” de las disertaciones patriarcales, acompañado de una cimentación e impulso de modelos, metodologías y programaciones disyuntivas. Es fundamental considerar que, hoy en día, el régimen de dominio establecido en las sociedades surge a partir de las disímiles formas de estratos sociales acordes a cada periodo (Pérez, 2018).

A nivel nacional, Almeida y Barroso (2020), en la investigación antes mencionada, aluden a estudios simbólicos que sobresaltan la equidad de género, desde el discernimiento de la presencia de áreas no tan reconocidas científicamente, en



las que las docentes tienen mayor intervención. Es así que citan un artículo de El Comercio (2018) que informa que existe un 52 % de investigadoras en educación; en medicina, un 48 %; en ciencias sociales, un 50 %; mientras que, en las ciencias físicas y matemáticas, un 26 %; y, finalmente, en ingeniería, un 25 %.

El *feminismo*, para la Real Academia Española (2021), es un principio que defiende la igualdad de derechos entre hombres y mujeres; sin embargo, aún se mantiene la concepción de considerarlo como un extremo radical, muy parecido al machismo. Así se olvida que su surgimiento es producto de un despertar una conciencia social y de la necesidad de reivindicar a las mujeres víctimas de la opresión y explotación, para dotarlas de total libertad de derechos. Es transcendental recordar que esta definición depende de la diversidad de los valores, cultura, religión y contexto social (Marañón, 2018).

La transversalización del feminismo y enfoque de género en la institución educativa

Con respecto a la transversalización del enfoque de género, se debe mencionar que la Constitución del Ecuador declara a la educación como un derecho incluyente que impulsará la equidad de género ([Art. 26] 2008). Por consiguiente, el sistema educativo nacional deberá aplicar estrategias o políticas para garantizar la inclusión femenina en el campo educativo, así dará oportunidades para que la mujer docente tenga la opción de liderar campos de administración y sea ocupe puestos directivos, tomando en consideración su vocación y capacidad intelectual, y las barreras que debe enfrentar para que se promuevan sus derechos y capacidades.

Atender las exigencias del trabajo docente, diligencias domésticas, hijos y pareja requiere multiplicación de tiempo y energía, todo esto se convierte en un compromiso extra con el que las docentes mujeres deben lidiar, día a día, en una sociedad y cultura donde se evidencia una creencia patriarcal. Por esto, es responsabilidad

de las instituciones educativas que, en su visión y misión, se puedan adherir prácticas inclusivas que promuevan la igualdad y equidad de género.

METODOLOGÍA

La presente investigación se basa en un paradigma interpretativo; tal como menciona Ruiz (2019), este comprende los fenómenos y enfatiza en el análisis cualitativo de relación entre la realidad y la praxis educativa interpretada por los protagonistas. En tanto el enfoque es de corte mixto, cuantitativo y cualitativo, y está respaldado por Garduño (2002); quien propone, en primera instancia, la recolección de datos de manera objetiva y, en segunda, la subjetividad de interpretación que busca la relación entre lo medible y las emociones.

Así mismo, este estudio se fundamenta en la investigación fenomenológica, apoyada en la conceptualización que aborda Fuster (2019) y que considera que el tratado de las experiencias de la vida existe en afinidad a un hecho, desde el punto de vista del sujeto que conoce sus vivencias para poder comprender la naturaleza del entorno.

El método de investigación que se utiliza es el inductivo-deductivo, respaldado en el aporte de Rodríguez (2005), quien alude que se parte de un estudio de casos determinados, para tener conclusiones particulares de leyes generales y para explicar los fenómenos estudiados.

En el caso de esta investigación, se indagan también las experiencias, juicios, opiniones y concepciones que tienen las mujeres docentes sobre su rol en su vida personal y laboral. El documento se desarrolla mediante las fases de Borzi *et al.* (2016), puesto que brindan beneficios para ahondar varias dificultades o hechos educativos; estas son proactiva, interactiva y postactiva.

En la primera fase, proactiva, se examina la fundamentación epistemológica que delimita el problema, junto con los argumentos de selección, además, del planteamiento de objetivos que

se procuran conseguir. La siguiente fase, interactiva, consiste en el trabajo de campo, con los procedimientos y las técnicas cualitativas y cuantitativas escogidas para la investigación, como una encuesta anónima mediante Google Forms que usa como instrumento un cuestionario con veinte preguntas enfocadas en el rol que realiza una docente en su contexto personal y laboral, además de las concepciones que tiene sobre el feminismo y enfoque de género, junto con las estrategias existentes dentro de la institución educativa para implementar el papel de la maestra en estos contextos. En último lugar está la fase postactiva, la que constituye un informe final que detalla los resultados,

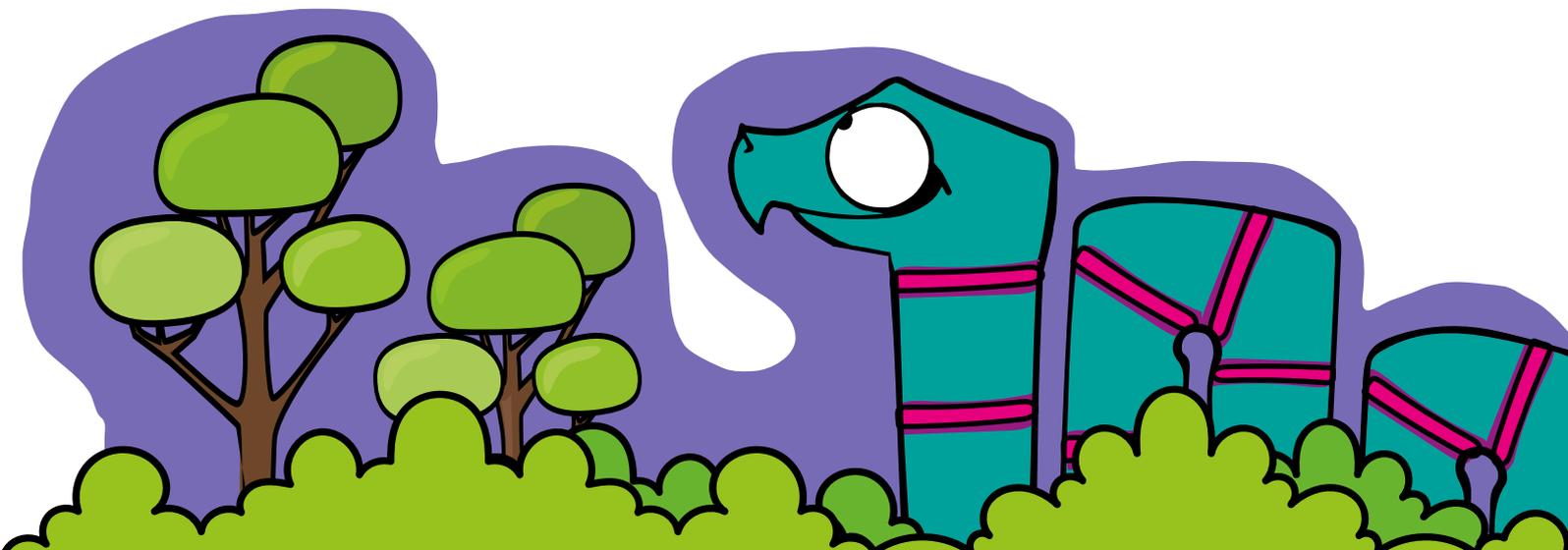
juicios, conceptualizaciones, reflexiones y desenlaces sobre el caso.

La muestra seleccionada es intencional y finita, y se basa en el eje temático, feminismo y enfoque de género, para el tratado de las experiencias que han tenido las mujeres docentes en los diferentes roles que desempeñan en su vida personal y profesional. La encuesta se aplicó a 35 docentes mujeres de los distritos de Paute, Chordeleg, Gualaceo y Nabón. Los criterios de selección considerados son: ser mujeres, docentes, laborar en inicial y educación general básica en los lugares antes mencionados; en tanto los criterios de exclusión son: ser del género masculino y laborar en otros niveles o profesiones.

Tabla 1. Datos generales de la muestra

| Estado civil | | Casada | | | Soltera | | Divorciada | | |
|-----------------------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|---------------------|--|
| | | 13 | | | 13 | | 8 | | |
| Edad | 18 a 25 años | 26 a 30 años | 31 a 35 años | 36 a 40 años | 41 a 45 años | 46 a 50 años | 51 a 60 años | 60 años en adelante | |
| | 0 | 2 | 6 | 6 | 5 | 5 | 9 | 2 | |
| Raza | | Mestiza | | | Blanca | | Indígena | | |
| | | 32 | | | 1 | | 2 | | |
| Nacionalidad | | Ecuatoriana | | | Venezolana | | Otro | | |
| | | 34 | | | 1 | | 0 | | |
| Años de servicio en el magisterio | | 0 a 5 años | 6 a 10 años | 11 a 15 años | 16 a 20 años | 21 a 30 años | | 30 en adelante | |
| | | 2 | 9 | 7 | 4 | 6 | | 7 | |

Fuente: elaboración propia



ANÁLISIS DE RESULTADOS

Las respuestas obtenidas, junto con la observación, análisis y reflexión de la experiencia que han vivenciado las docentes mujeres en el ámbito educativo, promueven la determinación relevante de ciertos aspectos efectivos que se observan con respecto a la categoría principal, es decir, roles de la mujer docente con respecto a: (a) liderazgo de la mujer en el sistema educativo, (b) discriminación y acoso laboral de la mujer docente, (c) el rol protagónico de la mujer en su hogar, (d) la mujer como docente, (e) la transversalización del feminismo y enfoque de género en las instituciones educativas, y (f) concepciones que tienen las docentes sobre feminismo y enfoque de género.

Tabla 2. Liderazgo de la mujer en el sistema educativo

| Seleccione el género del director o rector de su unidad educativa | | | | | |
|--|---------------------------|--------------|----------------------|--------------|----------------|
| Hombre | Mujer | | | | |
| 48,6 % | 52,4 % | | | | |
| ¿Desempeña algún cargo directivo o administrativo actualmente en su institución educativa? | | | | | |
| Si | No | | | | |
| 74,3 % | 25,7 % | | | | |
| ¿Qué cargo administrativo desempeña en su IE? | | | | | |
| Directora/Rectora | Subdirectora/Vicerrectora | Inspectora | Coordinadora de área | | |
| 44,4 % | 22,2 % | 0 % | 33,2 % | | |
| ¿Cuánto tiempo se encuentra ocupando ese cargo? | | | | | |
| 0 a 5 años | 6 a 10 años | 11 a 15 años | 16 a 20 años | 21 a 30 años | 30 en adelante |
| 66,7 % | 33,3 % | 0 % | 0 % | 0 % | 0 % |
| ¿Considera que ocupar estos cargos directivos o administrativos le ha ocasionado dificultades en su vida personal o en su hogar? | | | | | |
| Si | No | A veces | | | |
| 11,10 % | 55,6 % | 33,3 % | | | |

Fuente: elaboración propia

Interpretación

En la aplicación de la muestra se obtuvo que, en la mayoría de los planteles de las participantes, sus líderes son mujeres, con un 52,4 %; mientras el 48,6 % de instituciones está a cargo de hombres. Considerando los demás cargos directivos o administrativos, se refleja que el 74,3 % oscilan estos puestos, de esta cifra el 44,4 %

es directora o rectora, el 22,2 % subdirectora o vicerrectora, y 33,2 % coordinadora de área. Para el 66,7 %, el tiempo que vienen desempeñando este rol oscila entre los 0 a 5 años, entre 6 a 10 años para el 33,3 %. Es imperecedero destacar el papel de líder que ahora desempeña la mujer, puesto que se ha ganado por méritos propios. También se menciona que al ejecutar estos cargos existe un 11,1 % que informa que hacerlo ha ocasionado dificultades en su vida personal o en su hogar; el 33,3 % dice que esto ocurre a veces, mientras un alto índice, el 55,6 %, niega estos problemas, lo que debe destacarse.

Análisis

Las respuestas obtenidas evidencian que en la actualidad existe una readaptación de estereotipos que favorecen a la mujer para asumir de ejercicios de liderazgo en las instituciones educativas, cosa que es cada vez es más aceptada, tanto por su entorno familiar como laboral.

Tabla 3. Discriminación y acoso laboral de la mujer docente (En=encuestado)

| ¿Alguna vez sintió discriminación en su trabajo por ser mujer? | |
|--|---|
| No | Si |
| 82,9 % | 17,1 % |
| En caso de marcar "sí", ¿puede relatar brevemente lo sucedido? | |
| En 1 | Menospreciar el trabajo, comentarios machistas. |
| En 2 | Varones que minimizan el trabajo. |
| En 3 | No consideran las opiniones. |
| En 4 | Después de estar como directiva, un compañero, a quién no le gustó esto, dijo que no debería estar en ese puesto. |
| En 5 | Acoso laboral. |

Fuente: elaboración propia

Interpretación

Algunos datos de la investigación demuestran que existen mujeres que han tolerado algún tipo de segregación profesional, el 17,1 %; mientras el 82,9 % lo niega. Las eventualidades que han sufrido incluyen comentarios machistas, menosprecio al trabajo realizado y la no escucha de ideas, opiniones o propuestas.

Análisis

La discriminación laboral es un hecho muy presente en nuestros entornos, en especial hacia la mujer, quien en algunas ocasiones lo ha normalizado, en pocas ocasiones lo ha denunciado y en otras tantas lo ha aceptado.

Tabla 4. Acoso en su institución educativa

| Si alguna vez ha sufrido acoso en su institución educativa, marque el/los tipos | | | | | | |
|---|-------------|--------|--------|--------|---------------|--------|
| Ninguno | Psicológico | Verbal | Sexual | Social | Ciberbullying | Físico |
| 68,6 % | 20 % | 5,7 % | 2,9 % | 0 % | 0 % | 2,8 % |
| ¿Cuál es el género de la persona que le acosó? | | | | | | |
| Hombre | | | | Mujer | | |
| 72,7 % | | | | 27,3 % | | |

Fuente: elaboración propia

Interpretación

De acuerdo a las respuestas, el 68,6 % expone que no ha sufrido ningún acoso, mientras el porcentaje restante lo afirma, siendo el psicológico el más común, con un 20 %; seguido del verbal, con un 5,7 %; del sexual, con un 2,9 %; del social y *ciberbullying*, con un 0 %; y del físico 2,8 %. El género que profirió el acoso, en su mayoría, fue el masculino, con un 72,7 %; sin embargo, no se descuida mencionar el índice que existe también de mujeres, con un 27,3 %.

Análisis

El acoso dentro de las instituciones educativas, en la mayoría de los casos, se ha naturalizado. En un principio, por no tener claro los límites y, por otro lado, por temor al escándalo. Así se diluyen las acciones que se deberían tomar para erradicar la agresión. Es necesario considerar que este acoso lo causan tanto hombres como mujeres.

Tabla 5. El rol protagónico de la mujer en su hogar

| En su hogar, ¿quién tiene mayores ingresos económicos? | | | |
|--|--------------------------|----------------------|-----------|
| Usted | Condiciones igualitarias | Solo aporta la mujer | Su pareja |
| 77,10 % | 10,6 % | 4,9 % | 7,4 % |
| ¿Su pareja acepta que usted tenga mejores remuneraciones económicas? | | | |
| Sí | No | No tiene pareja | |
| 63 % | 14,8 % | 22,2 % | |

Fuente: elaboración propia

Interpretación

El rol protagónico de la mujer en su hogar es tan relevante que un 77,1 % de las encuestadas tiene mejores ingresos económicos que sus parejas, el 10,6 % reporta condiciones igualitarias, incluso existe un 4,9 % que dice que solo aporta la mujer, mientras el 7,4 % afirma que su pareja supera sus ingresos. En la mayor parte de ocasiones, los compañeros aceptan esto (el 63 %), mientras que el 14,8 % no lo hace. Cabe mencionar que el 22,2 % de las encuestadas no tiene pareja.



Análisis

La motivación de las maestras por avanzar en su profesión no germina exclusivamente en la aparición de una sabiduría interior, sino está acompañada de la búsqueda por superar problemas sociales y económicos, lo que le demanda, junto con su pareja, encontrar fuentes de ingreso. Por esto, en la actualidad, es más aceptada esta motivación.

Tabla 6. El rol protagónico de la mujer en su hogar

| En su hogar, ¿quién tiene la responsabilidad de los quehaceres domésticos? | | | |
|--|--------------|-------------|-------------------------|
| Usted | Su pareja | Sus hijos | Igualdad de condiciones |
| 71,4 % | 2,9 % | 2,9 % | 22,9 % |
| ¿Qué ha ocasionado en usted esta responsabilidad? | | | |
| Disfrute | Relajamiento | Agotamiento | Estrés |
| 0 % | 0 % | 62,5 % | 37,5 % |

Fuente: elaboración propia

Interpretación

La acentuada presencia de las mujeres en el ámbito laboral involucra la reivindicación de los quehaceres domésticos como su genuina responsabilidad, es así que dentro de las respuestas obtenidas se ve que el 71,4 % de encuestadas dijo que se encargan solas de las tareas del hogar; el 2,9 % reportó que su pareja lo hace; el 2,9 %, sus hijos; y el 22,9 % reportó igualdad de condiciones en esta responsabilidad. Esta situación ha ocasionado en un 62,5 % agotamiento y en el 37,5 %, estrés.

Análisis

Se reconoce, en una alternativa sin zozobras, normal que la mujer anhele una carrera que le deje un espacio libre para atender a sus hijos, esposo y familia, dejando de lado sus

aspiraciones profesionales y personales. A pesar de la emancipación que obtienen para desempeñar una profesión docente, para muchas de ellas, al instituirse la familia, se disipa su derecho a profesar su vocación, ya que deben dedicarse a actividades domésticas, en ocasiones, asumiendo la total responsabilidad y, en pocas, con el apoyo de la familia.

Tabla 7. El rol protagónico de la mujer en su hogar

| ¿Tiene hijos? | | |
|---|--------|---------|
| Sí | No | |
| 31 | 4 | |
| ¿La maternidad ha sido un conflicto para su aspiración a realizarse como mujer? | | |
| Sí | No | A veces |
| 3,2 % | 80,6 % | 16,1 % |

Fuente: elaboración propia

Interpretación

El 91,17 % de las docentes son madres; de estas un porcentaje del 80,6 % considera que la maternidad no es un conflicto en su aspiración profesional, mientras el 3,2% afirma que es un problema y el 16,1 % dice que a veces lo es.

Análisis

El rescatar distintos roles ha ocasionado que la mujer enfrente varias dificultades en su vida; al mismo tiempo, su temple y carácter le han permitido afrontar su rol como docente, madre, mujer, esposa, entre tantos más.

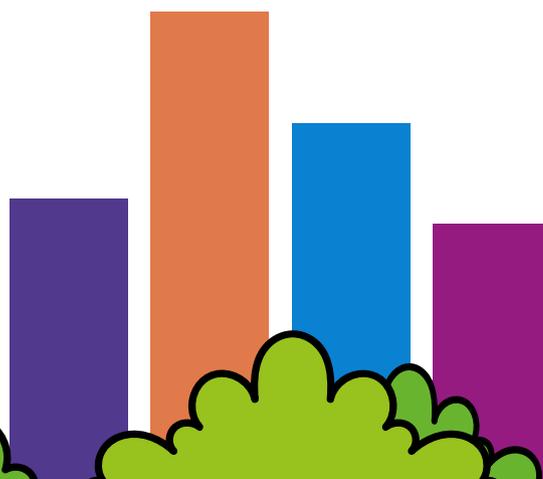


Tabla 8. Nivel de estudios (En=encuestado)

| Seleccione su nivel de estudios | | | | |
|--|--------------|---------------------------|----------|-----------|
| Docencia o tecnológico | Licenciatura | Especialización | Maestría | Doctorado |
| 25,7 % | 2,9 % | 37,1 % | 31,4 % | 2,9 % |
| Mencione los motivos que ocasionó que no continúe con sus estudios | | | | |
| En 1, 2, 3, 6, 7 | | Situación económica | | |
| En 4 | | No he dejado de estudiar | | |
| En 5 | | No lo consideré necesario | | |
| En 8 | | Ninguno | | |

Fuente: elaboración propia

Interpretación

De las 35 docentes, existe un 25,7 % con un título de profesor o tecnológico, el 2,9 % ha obtenido una licenciatura, el 37,1 % una especialización, 31,4 % una maestría y 2,9 % un doctorado. El limitante que se ha presentado para no continuar los estudios ha sido, en la mayor parte, el factor económico y, en otros casos, no ha habido impedimentos.

Análisis

Si antes se creía que la ausencia de la mujer en puestos de poder se debía a su estado natural de subordinación, hoy esas brechas, paulatinamente, se han suprimido gracias al avance vertiginoso de conocimientos que posee y a la competitividad presente que ya tiene por los títulos académicos obtenidos. En este contexto, el limitante que enfrenta es el factor económico.

Tabla 9. La transversalización del feminismo y enfoque de género en la institución educativa (En= encuestado)

| En la institución educativa en la que usted trabaja, ¿cómo se transversaliza el feminismo y enfoque de género? | |
|--|---|
| En 1, 2, 3, 4, 7, 8, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35 | Normal |
| En 5, 17 | En todas las actividades propuestas para el trabajo con los estudiantes. Existen proyectos de investigación referentes a este tema. |
| En 6, 10, 12, 16, 27 | No se lo transversaliza |
| En 9, 11, 13, 14,15, 20, 23, 25,26, 34 | En nuestra institución educativa son tan importantes las labores que realizan tanto los varones como las mujeres, no se menosprecia a ninguno de los dos géneros. |

Fuente: elaboración propia

Interpretación

La transversalización del feminismo y enfoque de género en las instituciones educativas en donde laboran las docentes, a concepción de las entrevistadas, es en su mayoría normal; en otros casos hay igualdad, como también se desarrollan proyectos de investigación sobre la temática, junto con charlas de instituciones aliadas; sin embargo, hay momentos que se prefiere evitar el tema y no se trabaja sobre ello.

Análisis

En algunas instituciones educativas se transversaliza el feminismo y enfoque de género, incorporando programas educativos para que se aborden, en la formación, cambios que la sociedad actual exige y necesita, que resultan trascendentales en el sistema educativo. Sin embargo, aún están presentes recintos en donde se considera como normal o en donde no se abordan estos conceptos, lo que puede genera cambios de pensamiento en la búsqueda permanente del bien común.



Tabla 10. Concepciones que tienen las docentes sobre feminismo y enfoque de género (En=encuestado)

| ¿Qué conoce sobre el feminismo? | |
|---|---|
| En 1, 5, 7, 10, 17, 19, 28, 29 | Es un movimiento que busca poner a la mujer sobre el resto. |
| En 2, 23, 24, 27, 30, 31 | No mucho. |
| En 3, 4, 6, 9, 11, 12, 15, 16, 18, 20, 21, 23, 25, 26, 32 | Es reivindicar los derechos de las mujeres, como un ser en las mismas condiciones que los varones. |
| En 8, 13, 14, 22, 33, 34, 35 | Que el feminismo es un movimiento social que pide para la mujer el reconocimiento de unas capacidades y unos derechos que tradicionalmente han estado reservados para los hombres. |
| Para usted, ¿qué es un enfoque de género? | |
| En 1 | Dedicarse solo a una cosa. |
| En 2, 3, 8 | Pienso que es una dimensión que busca construir relaciones equitativas en todo aspecto y creo que no debe inclinarse solo a la mujer. |
| En 1, 4, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 25, 26, 30, 31, 32, 35 | Igualdad. |
| En 5, 6, 7, 9, 11, 12 | Es la visión dirigida hacia la oportunidad para diferentes géneros. |
| En 10 | Estudio sobre el desempeño de hombres y mujeres, y siempre tratando de su igualdad de derechos. |
| En 13 | Es contribuir a la construcción subjetiva y social de una nueva configuración, a partir de la resignificación de la historia, la sociedad, la política y la cultura, desde las mujeres y con las mujeres. |
| En 14, 19, 23 | Constructo social del rol de hombres y mujeres, basado en la sexualidad. |
| En 24 | Determinar ciertas actividades según el sexo. |
| En 27 | Caracterización. |
| En 28 | Leyes que les amparan. |
| En 29, 33, 34 | Es hacer las cosas sin discriminación. |

Fuente: *elaboración propia*

Interpretación

Las concepciones que las participantes tienen sobre el feminismo demuestran que para ellas consiste en una ideología, un movimiento social, una reivindicación, equidad e igualdad de derechos; por otro lado, otras docentes lo desconocen o no les parece correcto, ya que lo relacionan con el machismo y les parece exagerado, extremista, pues sobrepasa la igualdad de las personas. El enfoque de género es apreciado como una dimensión que pretende

edificar relaciones equilibradas, considera que todos somos iguales y, por lo tanto, propicia a que se respeten los derechos de las personas vistas como seres humanos. Sin embargo, en otros casos no se tiene aún una idea clara de este enfoque.

Análisis

Enfatizando a las aseveraciones personales de las entrevistadas, se aprecia cómo se relacionan los roles que desempeña la mujer, así como también la influencia que existe de la clase social, académica e incluso de una mirada religiosa en su concepción de feminismo y enfoque de género. Esto, a más de que algunas tienen desconocimiento de estas concepciones, lo que suele estar acompañado de algunas discriminaciones de las que han sido víctimas en las diferentes actividades que han desempeñado.

DISCUSIÓN Y RESULTADOS

Como resultado del objetivo planteado se ha determinado el sentir de la docente del Azuay en sus diferentes ámbitos de acción; primeramente, en función del rol en su vida personal y laboral, el que contempla el inicio de la ruptura de los estereotipos que la limitaban a asumir ejercicios de liderazgo en las instituciones educativas, puesto que en la mayoría de los planteles de las que son integrantes, sus líderes son mujeres. Sin embargo, es imperecedero considerar que, en algunos casos, la práctica de estos cargos ha ocasionado dificultades en su vida personal o en su hogar, aunque el liderazgo de la mujer ya es admitido en su contexto familiar y laboral. Al respecto Noonan (2001), sostiene que las mujeres organizan su tiempo en actividades domésticas a diferencia de los hombres, quienes pueden realizar acciones deportivas y sociales. Esto genera discriminación y desigualdad en el ámbito educativo; así mismo, Martínez (2012) acota que las mujeres, en la parte académica, no consideran que tienen restricciones; sin

embargo, presentan síntomas del síndrome de *burnout*, como un desgaste físico y mental.

En cuanto a la discriminación laboral existen mujeres que han tolerado comentarios machistas, menosprecio al trabajo realizado y la no escucha de sus ideas, opiniones o propuestas. Las docentes, en su mayoría, comentan que no han vivido acoso, pero también están presentes casos de acoso psicológico, verbal, sexual y físico. De estos, la mayoría lo ocasionaron hombres, pero, en otros casos, también mujeres. Desde esta perspectiva, Espinoza y Gallegos (2018) determinan la discriminación como un acto presente en muchos escenarios de la vida de las personas, por ello se debe reflexionar sobre estos sucesos, aplicando las leyes y promoviendo la desaparición de estas barreras que segregan los derechos del ser humano. Además, se debe promover el buen vivir en condiciones de igualdad de oportunidades. Así mismo, la Constitución del Ecuador (2008), en su Artículo 331, afirma que el Estado debe garantizar igualdad a las mujeres, para que accedan a empleos, formación, promoción laboral y profesional, y para que, de esa manera, obtengan una remuneración justa y equitativa; también se prohíbe cualquier tipo de discriminación, acoso o acto de violencia directa o indirecta.

La maestra en su hogar tiene un papel preponderante, la mayor parte de encuestadas expresa que tienen mejores ingresos económicos que sus parejas; también, en menor grado, se reportan condiciones igualitarias, incluso, existen casos en los que solo se cuenta con su aporte o su pareja tiene mejores ingresos. Esta realidad, en un porcentaje considerable, es aceptada por sus compañeros de vida, pero existe un bajo porcentaje de parejas que no la acepta, como también se reportan docentes que no tiene pareja. En un gran porcentaje, la responsabilidad de los quehaceres domésticos recae únicamente en la mujer; mientras que, un bajo índice, participan la pareja y los hijos en igualdad de condiciones. En este sentido, se evidencia que esta actividad ha originado agotamiento y estrés en las encuestadas. Otro rol que cumplen es la maternidad; existe un significativo porcentaje que tiene hijos, sin embargo, esto no es un limitante para su aspiración profesional. Bautista (2018) añade que tradicionalmente se consideraba que la mujer debía conseguir un esposo para que le aporte seguridad y protección, mientras ella se dedicaba a actividades que se enfocaban en el servicio y atención a su hogar; en este contexto, el hombre era la figura de autoridad. Por lo que, cuando esta figura faltaba, se pensaba que la



mujer no sería capaz de afrontar la responsabilidad de llevar sola su hogar.

En el ámbito laboral la mujer ha mejorado su preparación académica y ha obtenido así especializaciones, maestrías, licenciaturas e, incluso, doctorados. El limitante que ha tenido para continuar su formación es el económico. Desde esta perspectiva, el Diario Expreso, dice que “Solo 13 de cada 100 mujeres tiene estudios superiores en Ecuador” (Tubay, 2022, s.p.), según datos del Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC) que reflejan que el nivel de instrucción de las mujeres en el Ecuador. El INEC indica también que el 50 % tiene educación general básica y 13 de cada 100 han accedido a la universidad, como también aún está presente un grupo que no tiene estudios (Tubay, 2022).

La transversalización del feminismo y enfoque de género en las instituciones educativas en donde laboran las docentes es, en su mayoría, normal; en otros hay igualdad. Las concepciones que tienen las docentes sobre el feminismo y enfoque de género son limitantes, ya que los relacionan con aspectos como el machismo. En este contexto, es importante considerar la noción del feminismo que tiene Pérez (2019), quien lo considera como una corriente de pensamiento que congrega tendencias e ideologías alineadas a la política, cultura y economía, que se enfocan en la búsqueda de la igualdad y equidad de género, junto con la evolución de la interacción entre ambos sexos. Así también, vale mencionar que, para Castro (2018), la definición del feminismo, en algunos casos, tiene una negativa insinuación, por lo que es conveniente considerar que esta acepción no hace referencia al odio por el género masculino ni pretende pensar en superioridad de las mujeres, tampoco es una moda. El feminismo es mucho más, por ello se cita a la Real Academia Española (2021) y se aporta la definición del feminismo como un principio que busca la igualdad de derechos para la mujer y el hombre. Londoño (2019) expone que es conveniente entender los conceptos de género y equidad de género, para facilitar el avance a un universo más justo, en donde tanto hombres y mujeres tengan semejantes oportunidades y

sean libres de intervenir, sin discriminación, en cualquier espacio; en una situación muy distante de lo que se ha designado socialmente según los roles que “deben” cumplir las mujeres o los hombres. La atribución que se hace según estos roles puede exhibir inequidades en la función asignada por la sociedad para cada persona, lo que ocasiona la adopción de actitudes segregacionistas cuando la actuación de alguien no está vinculada con lo que se esperaría.

Con las contestaciones conseguidas se evidencia que es transcendental una transformación social en el sistema educativo, todos los actores deben buscar la implementación de condiciones de equidad, independientemente del género, y teniendo plena garantía de sus derechos y oportunidades, para que todos puedan aportar con sus ideas, pensamientos y emociones con asertividad y empatía, y desde un conocimiento equitativo que permita interiorizar actitudes, aptitudes, prácticas y costumbres incluyentes y respetuosas a las diferencias individuales, sin centrar su mirada en el género al que se pertenezca.

En algunas instituciones educativas ya se transversaliza el feminismo y enfoque de género, lo que crea reflexión y criticidad; además se los ha incorporado en los programas educativos para que se aborden durante el desarrollo de cambios transcendentales en el sistema educativo, cambios que la sociedad actual exige y necesita. Se requiere vincular el conocimiento, los recursos pedagógicos y la experiencia para generar cambios de pensamiento durante la búsqueda permanente del bien común.

Ahora como resultado de la pregunta de investigación, se evidencia la presencia de varios roles de la mujer docente en la provincia del Azuay, como profesional, ama de casa, esposa, madre y líder, para ello ha perfeccionado su formación académica y ha obtenido especializaciones, maestrías, licenciaturas e, incluso, doctorados.

CONCLUSIONES

Este tema es importante puesto que se requiere conocer los roles que cumple la maestra dentro del sistema educativo y en su vida personal. El sentir de la mujer en sus diferentes ámbitos ha implicado un fraccionamiento de los estereotipos que le impedían a tener cargos en puestos directivos o administrativos y le ha permitido abrirse camino por méritos propios.

La preparación académica ha motivado a la mujer a ser más competitiva en el ámbito laboral y, con ello, a conseguir mayor estabilidad y mejores fuentes de ingresos económicos, junto con el avance vertiginoso de conocimientos que posee y la competitividad asertiva que ya tiene, por los títulos académicos que ha obtenido.

El empuje de las mujeres por avanzar en su profesión está acompañado por el anhelo por superar problemas sociales y económicos que le demandan escudriñar fuentes de ingreso. En este contexto, el rol protagónico de la mujer en su hogar es tan relevante que, en algunos casos, muchas tienen mejores ingresos económicos que sus parejas, además, se evidencia que su profesión es un medio de apoyo para su proyecto de vida y genera un sustento significativo para sus familias.

Es fundamental que los actores educativos conciban el feminismo y el enfoque de género como una reivindicación de libertades y derechos, y que promuevan una mutación social significativa en el sistema educativo, una que esté acompañada de escenarios equitativos e igualitarios, en donde, independientemente del género, todas las personas tengan plena garantía de sus derechos y oportunidades.

Con el avance vertiginoso de los roles de la docente azuaya, se han eliminado las barreras esquemáticas que se presentaban; ahora estas mujeres abordan múltiples acciones, desde la dirección en centros educativos, además se dedican a atender a su hogar y son madres y esposas y, en muchas ocasiones, asumen estas responsabilidades solas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, S. y Barroso, M. (2020). *Equidad de género en docentes líderes de la Universidad Central del Ecuador, en el contexto del Objetivo de Desarrollo Sostenible 5*. UASB-E. <https://revistas.uasb.edu.ec/index.php/eg/article/download/2412/2320?inline=1>
- Bautista, N. (2018). *Formación de la ciudadanía en primera infancia en entornos de vulnerabilidad*. Universidad Cooperativa de Colombia.
- Borzi, S.; Cardós, P. y Gómez, M. (2016). El uso de estudio de caso/s y la elaboración de informes en investigación psicoeducativa. *Relevamiento bibliográfico. Scielo*, 16, 73-84. Obtenido de <http://www.scielo.org.ar/pdf/orisoc/v16/v16a09.pdf>
- Castro, D. (2018). ¿Qué es el feminismo? Una guía completa para principiantes. *El Periódico de Catalunya, S.L.U.* <https://www.elperiodico.com/es/sociedad/20220308/feminismo-que-es-guia-completa-7876808>
- Espinoza, M. y Gallegos, D. (2018). Discriminación laboral en Ecuador. *Revista Espacios*, 3 <https://www.revistaespacios.com/a18v39n23/a18v39n23p32.pdf>
- Real Academia Española. (2021). feminismo. En *Diccionario de la Lengua Española*. <https://dle.rae.es/feminismo?m=form>
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Scielo*, 7. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2307-79992019000100010
- Garduño, S. (2002). *Enfoques metodológicos en la investigación educativa*. Instituto Politécnico Nacional de México. <https://www.ipn.mx/assets/files/investigacion-administrativa/docs/revistas/90/ART2.pdf>
- Londoño, A. (2019). *Enfoque de género ¿Por qué importa?* orientame.org.co. <https://orientame.org.co/enfoque-de-genero-por-que-importa/>
- Marañón, I. (2018). *Educación en el feminismo*. Plataforma. <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=seukDwAAQBA-J&oi=fnd&pg=PT3&dq=que+es+el+feminismo&ots=WWCwqalMu8&sig=5Pmlr0lBeGZP-quQ6uMYJnSGXHTM#v=onepage&q=que%20es%20el%20feminismo&f=false>
- Ministerio de Educación. (2018). *Reporte anual de información educativa del Ministerio de Educación* (Vol. 2). Ministerio de Educación.

Navarro, J.; Vergara, M. y Eljach, M. (2018). Liderazgo femenino en el escenario educativo: un fundamento para posibles intervenciones psicoterapéuticas y sociales. *Redalyc*, 37(5), 495. Obtenido de <https://www.redalyc.org/journal/559/55963207009/55963207009.pdf>

Pérez, I. (2019). *¿Qué significa el feminismo? Sus luchas históricas y aún vigentes*. ciencia.unam.mx: <http://ciencia.unam.mx/leer/926/-que-significa-el-feminismo-sus-luchas-historicas-y-aun-vigentes->

Pérez, J. (2018). La explicación del rol de la mujer en las comunidades rurales. *Extremeña de Ciencias Sociales "ALMENARA"*(10).

Rodríguez, E. (2005). *Metodología de la investigación*. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. <https://books.google.com.ec/books?id=r4yrEW-9Jhe0C&pg=PA29&dq=metodo+de+investigacion+inductivo+%E2%80%93+deductivo&hl=es-419&sa=X&ved=2ahUKEwi31u3mu-vH4AhVCKlQIHfLyC0YQ6AF6BAGHEAI#v=one-page&q=metodo%20de%20investigacion%20inductivo%20%E2%80%93%20deductivo&>

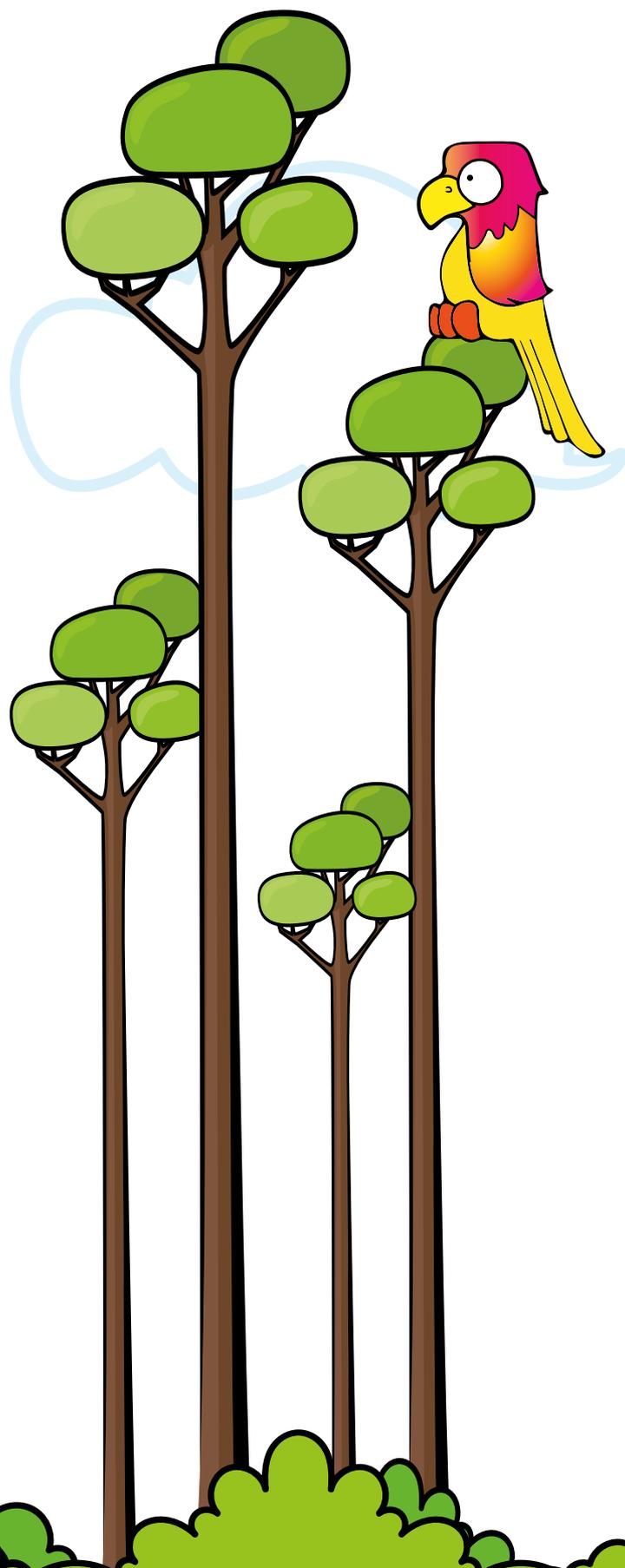
Ruiz, J. (2019). *Teoría del Currículum: Diseño, Desarrollo e Innovación Curricular*. Universitas, S.A.

s.a. (2018, 8 de marzo). *El Magisterio ecuatoriano está conformado por el 70,73% de maestras*. El Telégrafo. <https://www.eltelegrafo.com.ec/noticias/sociedad/6/el-magisterio-ecuatoriano-esta-conformado-por-el-70-73-de-maestras>

Tomás, M. y Castro, D. (2018). Estrategias para Mejorar la Visibilidad de las Mujeres Directivas en las Instituciones Educativas. *IJELM*, 6, 76-95. <https://www.hipatiapress.com/hpjournals/index.php/ijelm/article/view/2876/2249>

Tubay, N. (2022, 8 de marzo). *Solo 13 de cada 100 mujeres tiene estudios superiores en Ecuador*. Diario Expreso. <https://www.expreso.ec/actualidad/13-100-mujeres-estudios-superiores-ecuador-123023.html>

Universidad del Azuay. (2018). *La UDA debate el rol de la mujer y la niña en la ciencia y celebra a "sus" pioneras*. Universidad del Azuay. <https://www.uazuay.edu.ec/detalle-prensa/26420>



La mediación docente en los procesos de (de)construcción del género en la escuela

Teacher mediation on gender (de)construction processes at school

Josue Paul Cale Lituma

josuecale18@hotmail.com

Universidad Nacional de Educación

Recepción: 15 de junio de 2022

Aceptación: 22 de julio de 2022

RESUMEN

Los estudios de género en educación (re)presentan alternativas en torno a la enseñanza tradicional y cómo se ha desarrollado, en este caso, en Ecuador. Los procesos de mediación docente (de)construyen el género como categoría social en las niñas y los niños, pues son seres que asimilan, reinterpretan y (re)producen el discurso de las prácticas docentes. El objetivo de esta investigación fue analizar la mediación docente en los procesos de (de)construcción del género. En tal sentido, se realizó una investigación etnográfica en la Unidad Educativa Víctor Gerardo Aguilar, con docentes del subnivel medio, en la que se identificaron elementos que derivan de la mediación docente, como la aproximación y la (de)construcción de estereotipos de género. Se concluye destacando que los procesos de mediación docente pueden ser analizados desde múltiples dimensiones y que su impacto en las niñas y los niños depende de cómo se desarrollen los discursos orales, al igual que sus prácticas, dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: género, educación, mediación docente

ABSTRACT

Gender studies in education (re)present alternatives around traditional education and how it has been developing in Ecuador. Teacher mediation processes (de)construct gender as a social category in girls and boys, since they are beings that assimilate, reinterpret, and (re)produce the discourse of teaching practices. The objective of this research was to analyze teacher mediation on gender (de)construction processes. In this sense, this study carried out ethnographic research at Víctor Gerardo Aguilar School, with teachers of the middle school, from which elements that derive from teacher mediation were identified, such as the approximation, and (de)construction of gender stereotypes. As a conclusion, it is emphasized that teacher mediation processes can be analyzed from multiple dimensions and that their impact on children depends on how oral discourses are developed, as well as their practices within the teaching-learning process.

Keywords: gender, education, teacher mediation

INTRODUCCIÓN

Los estudios de género en educación han sido desarrollados con una serie de enfoques que incluyen su definición como categoría social. La serie de enfoques en torno a sus definiciones caracteriza las diferenciaciones —en términos de atribuciones, colores, símbolos, emociones y roles sociales— que cada sociedad otorga a las mujeres y a los hombres. Esto, en el campo educativo, da lugar al análisis de la incidencia de estas distinciones sociales en torno a las auto-definiciones, subjetividades y/o identidades de las personas. Cabe mencionar que estas diferenciaciones podrían causar estereotipos, desigualdad o inequidad entre las personas, a corto y largo plazo, dentro de los contextos escolares y de los procesos educativos (Solís, 2016; Camacho, 2011).

Es importante mencionar que la educación con perspectiva de género tiene como fin alcanzar la igualdad y equidad entre personas. La igualdad brinda a los seres humanos las mismas oportunidades, tratos y condiciones de vida. Permite el progreso de cada quien a través de hechos y situaciones que se desliguen de un estatus privilegiado que se deriva de ser mujer u hombre. La equidad es considerada, desde la ética, como una forma para proponer alternativas que compensen la desproporción, en cuanto al goce de derechos, que se genera por el género que tenga cada persona.

En Ecuador, la equidad de género es mencionada y salvaguardada por la Constitución de la República (2008), en el Art. 11, en el que se menciona que “nadie podrá ser discriminado por razones de etnia, lugar de nacimiento, edad, sexo, identidad de género...” (p. 11). El Art. 66, numeral cuatro, destaca el “derecho a la igualdad formal, igualdad material y no discriminación” (p. 29). De tal manera, a nivel legal se reconoce el derecho ineludible de una vida libre de discriminación de cualquier índole, ya sea social, económica o de identidad personal.

La educación permite reconocer los elementos o situaciones que son mejorables

en la realidad de cada contexto, por lo que, el educar crítica y reflexivamente apoya a que cada persona goce de sus derechos sin discriminación alguna. La educación ecuatoriana es concebida como un elemento que desarrolla el ejercicio de los derechos expuestos en la Constitución, con el fin de construir un país soberano.

En adición, el Art. 27 de la Constitución alude a que el sistema educativo ecuatoriano se enfocará principalmente en el progreso holístico de su población, enmarcándose en el “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” (Asamblea Constituyente de Montecristi, 2008, p. 16).

Como se ha mencionado con anterioridad, los estereotipos de género son las características de lo que una sociedad considera como femenino o masculino. Esta consideración puede generar discriminación, desigualdad de condiciones o violencia entre las personas (Castillo-Mayén y Montes-Berges, 2014). Un tipo de comportamiento estereotipo que se ha normalizado en la actualidad es la revelación del género del bebé de una mujer en estado de gestación. En esta revelación, se colocan globos rosas, muñecas, cocinas de juguete, decoración de colores pasteles, entre otros, para comunicar que es niña; mientras que se colocan autos, globos azules, decoración con pelotas de fútbol, colores llamativos, etc., para comunicar que es niño. Este ejemplo representa a algunas acciones que están guiadas por estereotipos; el hecho asociar un color al género es arbitrario, por lo que un pigmento no supone una personalidad específica (más delicada o más fuerte) para una niña o un niño. Cabe mencionar que estas acciones, con el tiempo, se normalizan.

Como el ejemplo señalado, otros pueden mostrar lo que son los estereotipos de género y cómo podrían dar lugar a la inequidad y desigualdad de género, cuando la feminidad y masculinidad se enmarcan en una actividad, color o actitud específica. La importancia con

relación a la individuación y deconstrucción de estereotipos de género en educación —que podrían formar parte de la (de)construcción del género— parte desde una mirada holística de la asimilación de las mediaciones docentes específicas que pudiesen irrumpir con aspectos que estereotipan actividades, actitudes o comportamientos.

La mediación docente representa el accionar de profesoras y profesores en espacios (no) aúlicos, así como las implicaciones de la interrelación de la comunidad educativa con el proceso formativo, participación y sus componentes — metodologías, estrategias, recursos, métodos de evaluación, entre otros—. La mediación docente puede ser un elemento que puede intervenir en cómo se (de)construye el género, como categoría social, que puede o no desarrollarse dentro de la escuela. De ahí que el objetivo del presente artículo sea analizar la mediación docente en la (de)construcción del género como categoría social; para esto se realizó un trabajo etnográfico con tres docentes de EGB media (quinto, sexto y séptimo), en la Unidad Educativa Víctor Gerardo Aguilar, de la ciudad de Cuenca, en Ecuador.

El género en la educación

El género es la caracterización diferenciada que, de manera estructurada, segmenta roles específicos, para mujeres y varones; estos llegan a ser naturalizados, lo que da como resultado desigualdad e inequidad entre individuos. La

educación con enfoque de género implica la deconstrucción de prácticas sociales que segregan a las personas por su género, a través de alternativas inclusivas y disidentes para la transformación educativa (Solís, 2016).

La igualdad sin diferenciación de género implica entender que las personas pueden convivir sin la discriminación o segregación que, mayoritariamente, ha sido causa del pensamiento de sociedades concretas que no aceptan la diversidad, cuando en la realidad existe una gama múltiple de rasgos y características humanas que pueden coexistir en un mismo espacio (Héritier, 2002). Camacho (2011) señala que para la educación con perspectiva de género hace falta reconocer que:

hombres y mujeres somos diferentes, pero no por ello superiores o inferiores; respetar esas diferencias y las opiniones divergentes y enriquecernos de ellas, significa ser abiertos a la diversidad [...] la diferencia no implica que seamos inferiores o superiores, desiguales como menciona claramente, la desigualdad está en el hecho de que no se respeten esas diferencias. (s.p.)

Por tal, las unidades educativas, como agentes de cambio, deberían desarrollar el conocimiento, por medio de mediaciones docentes que construyan el género desde una perspectiva incluyente y que no se base solamente en el elemento que genere diferencias que estereotipen a los géneros, sino que



presenten alternativas que impliquen un alcance a la igualdad. Guil (2016) menciona que se puede utilizar un lenguaje de tipo inclusivo que permita visibilizar a mujeres y varones.

En el ámbito educativo, hay docentes y estudiantes, sujetos insertados dentro de una estructura social que marca una importante perspectiva para mediar espacios en los que existe interacción (Foucault, 1972). Por una parte, los docentes son quienes pueden ejercer comentarios a partir de lo que saben, interpretan, leen o conocen, en torno a las temáticas escolares que manejan; por otra, los estudiantes son quienes reciben la interpretación de los docentes, pero no son meros receptores pasivos de las instrucciones, sino que las reinterpretan a su manera.

La mediación docente caracteriza la idea del docente como “mediador” y no como un mero “transmisor”, pues en una mediación se articulan variaciones entre lo que se imparte y lo que se recibe; también influye en la (de)construcción de estereotipos de género que pueden presentarse en los discursos orales que se ejercen a partir de lo que quieren transmitir a sus estudiantes.

Prácticas docentes

En el proceso de enseñanza-aprendizaje los docentes, generalmente, guían la comunicación en el aula. El control del discurso educativo parte de la relación de poder que existe entre un docente y sus estudiantes, además, el discurso oral de los profesores se condiciona porque se debe ajustar a lo que está escrito en los materiales que utiliza, es decir, a lo estipulado en los recursos escolares, los que encausan al docente en la generación un tipo de discurso específico —según sea la temática de estudio—. En este contexto, los docentes podrían guiar a los estudiantes a ejercer no solo un discurso, sino a desarrollar y construir sus aprendizajes (Van Dijk, 1993).

Rockwell (1995) menciona que la apropiación y abordaje de las temáticas que se manejan en un espacio determinado construyen significados compartidos por docentes y estudiantes, mediante prácticas discursivas orales en el aula. Es necesario destacar que los discursos orales tienen alternativas de interpretaciones orales propias, ya sea de docentes o estudiantes.



METODOLOGÍA

El proceso de enseñanza-aprendizaje, con la mediación docente, genera la construcción, no solo del conocimiento, sino también de la subjetividad personal de cada individuo. Por tal, si los discursos potencian o refuerzan elementos que (de)construyen el género, como los estereotipos, los estudiantes y docentes, por medio de la oralidad, pueden fortificar aún más dichos estereotipos. Esto depende, claro, de los tipos de discursos orales que se generen, pues también se puede dar la situación de que se deconstruyan dichos estereotipos.

Cumming y Ono (1997) mencionan que en el proceso de desarrollo oral de los discursos existen factores interactivos. Estos factores interactivos se refieren a quienes conforman el proceso comunicativo y ejercen procesos conversacionales, en los que se puede visibilizar la sintaxis que construye una interacción compleja. Principalmente se toma en cuenta el discurso de más de un interactuante, por lo que la información se destina a introducir el referente del discurso o para confirmar una explicación.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje un estudiante puede ser omitido y convertirse únicamente en receptor de lo que dice su docente. De ahí que se genere adultocentrismo, el que puede ser identificado como una serie de prácticas en las que existe subordinación entre las personas jóvenes, así como en infantes (Vásquez, 2013). Quienes regulan el conocimiento podrían estar ubicados en la planta docente (adultos), mientras que, quienes son regulados (estudiantes) pueden crear reinterpretaciones de la regulación o incluso resistencias —en las que un estudiante establece un marco de relacionalidad y de interacción social específica—. Entonces, los discursos orales de un docente podrían contener elementos que (de)construyen el género a partir de la resignificación de prácticas de mediación que se podrían desarrollar en los espacios escolares (Cale Lituma, 2021).

El presente artículo está vinculado a los estudios de género en educación. Para ello, se ha asumido el paradigma sociocrítico que presenta las siguientes características:

- (a) la adopción de una visión global y dialéctica de la realidad educativa; (b) la aceptación compartida de una visión democrática del conocimiento así como de los procesos implicados en su elaboración; y (c) la asunción de una visión particular de la teoría del conocimiento y de sus relaciones con la realidad y con la práctica. (Alvarado y García, 2008, p. 190)

Los tres elementos mencionados por los autores citados permitieron identificar y encasillar la investigación dentro de dicho paradigma; la realidad educativa es específica, pues pertenece al contexto ecuatoriano. Además, con base en reflexiones epistemológicas se logró sistematizar el pensamiento del autor con relación a su investigación y se pudo asumir una visión del proceso que permitió desarrollar el tema propuesto. Esto, con el fin de teorizar la práctica y practicar la teoría referente al tema de investigación.

Por otra parte, el enfoque que se utilizó fue el cualitativo, debido a que el tema que se propone puede ser estudiado desde diversas perspectivas y puntos de vista, con realidades específicas, subjetivas y holísticas (Sánchez, 2019). De manera que se pudieron interpretar y asimilar los resultados y realidades de manera personal e interpretativa; los comentarios, así como las ideas, son de carácter personal e invitan a la reflexión, por medio de los resultados más relevantes que se encontraron en el proceso de investigación.

Los métodos que sustentan el artículo son la investigación acción (IA) y la etnografía. Vidal y Rivera (2007) afirman que la IA es una forma de vincular el estudio de problemas sociales generales con un contexto determinado, con la finalidad de generar un cambio social a través

de la elaboración de un trabajo investigativo que se origina desde la insatisfacción con el estado actual del objeto de estudio y que avanza hasta la presentación de alternativas que brinden una posible solución al problema identificado.

Finalmente, el método etnográfico analiza, describe y comprende el funcionamiento de las culturas, así como sus problemas, estos son analizados e interpretados desde la caracterización y comprensión de las relaciones humanas que permiten entender la realidad que se desea estudiar (Cotán, 2020). Este método, al igual que el anterior, tuvo como meta analizar la mediación de docentes para la (de)construcción del género como categoría social. Las técnicas de recolección de información fueron la observación participante y la entrevista no estructurada.

La técnica de la observación participante permite recolectar la información durante el proceso en el que se desarrollan las acciones que el investigador quiere observar (Díaz, 2011). La observación estuvo enfocada en las mediaciones docentes de tres docentes que laboran en EGB media de la Unidad Educativa Víctor Gerardo Aguilar. Finalmente, la entrevista no estructurada es la que no forma parte de un esquema elaborado de manera previa, por lo que se configuran y articulan preguntas al momento en el que interactúan el entrevistador y persona entrevistada; esto, alrededor de unos argumentos predefinidos por el investigador (Albert Gómez, 2007).

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Los elementos de análisis son *la aproximación al género* y *la (de)construcción de estereotipos de género*. Las dos dimensiones están desarrolladas desde el trabajo etnográfico que se realizó en el área de Lengua y Literatura de EGB media de la Unidad Educativa Víctor Gerardo Aguilar. También se pone a consideración la información que se pudo obtener a lo largo de las entrevistas no estructuradas. Se considera oportuno mencionar que la observación para

detectar elementos con relación al género como categoría social puede ser más amplia, por lo que se invita a que, a partir de lo que se presenta en esta sección, se puedan ampliar estudios derivados del tema del presente artículo, en más subniveles y en más espacios escolares.

La aproximación al género

La aproximación al género en la mediación docente fue evidente en casos puntuales. En quinto año se pudo evidenciar cómo se desarrolla el contenido del tema de las palabras por género y número. Abelardo³ inició la explicación del tema diciendo: “Bien chicos, abran el libro en la página cincuenta y siete. Las palabras tienen que ser ‘la’ o ‘el’, ‘las’ o ‘los’, masculino o femenino. Entonces, tengan cuidado, porque en los textos ya viene dado, pero cuando vayamos a escribir debemos tener cuidado” (Diario de campo, 5 de enero de 2022).

Parece interesante el discurso que utilizó el docente, pues en efecto, el libro de texto determina el género de las palabras como *masculino* o *femenino*. Es decir, la dualidad también se lleva a los escenarios escolares. Después, la aproximación más explícita al género se vio durante el discurso: “El género es si es masculino o femenino. Femeninas son las mujeres” (Diario de campo, 5 de enero de 2022). Al terminar de decir esto, el docente señaló a dos estudiantes y continuó diciendo: “Él es masculino, varón, y ella es femenina, mujer” (Diario de campo, 5 de enero de 2022).

Esta última mención determina de forma argumentativa cómo se asocia a la mujer con lo femenino y a los varones con lo masculino

3 Los fragmentos de los diarios de campo que se presentan en cada elemento del apartado “Análisis de resultados” son parte del trabajo etnográfico realizado por el autor durante el curso correspondiente al periodo IIS2021 de la UNAE y que se desarrolló en el subnivel medio de EGB, de la Unidad Educativa Víctor Gerardo Aguilar. Los nombres de la planta docente, así como el de estudiantes que se observaron fueron cambiados para proteger su identidad.

socialmente. A partir de esto, cada estudiante puede construir un imaginario en el que cataloga lo que está asociado a mujeres y varones. En diálogos con estudiantes se identificó la razón por la que los objetos tienen determinados colores: “Profe, el rosado es para las niñas y el azul es para nosotros, por eso [hay] cosas de esos colores” (Diario de campo, 20 de enero de 2022).

Figura 1. Asociación de colores con lo femenino o masculino en la escuela



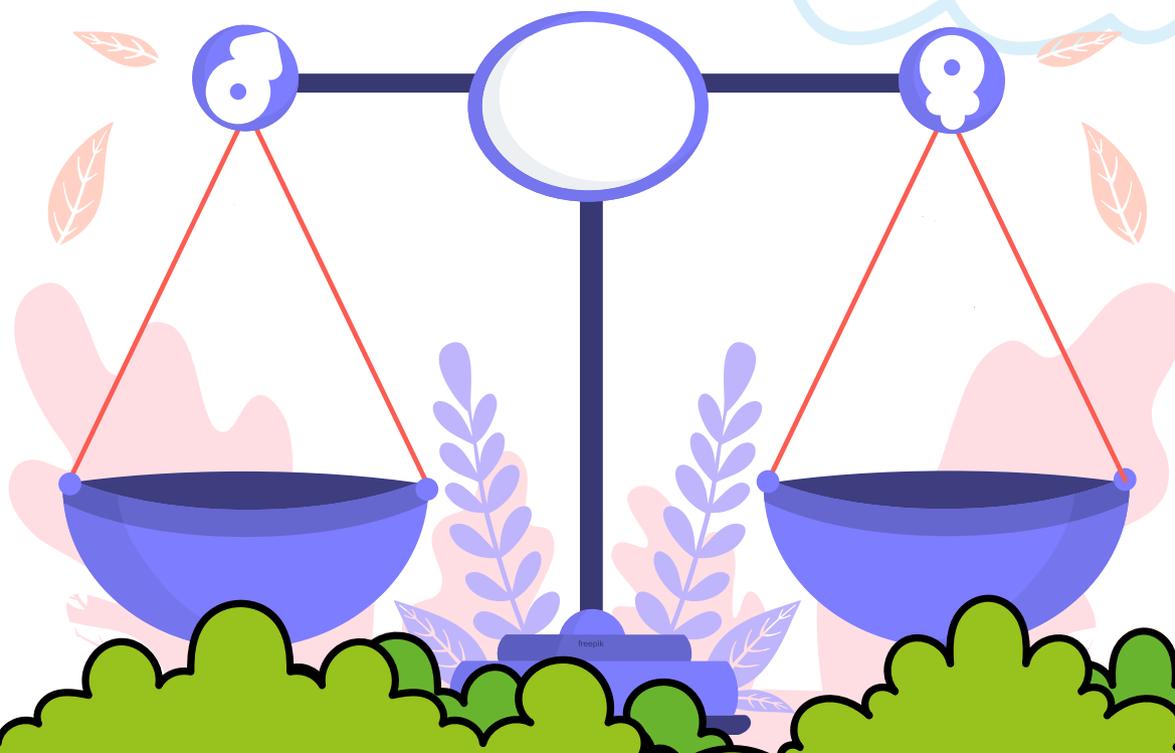
Fuente: elaboración propia

La Figura 1 visibiliza cómo la mayoría de estudiantes tienen posesiones cuyos colores se asocian con la idea estereotipada de lo femenino o masculino: niños con mochilas de colores oscuros, niñas con mochilas de color rosa. Como se ve, la construcción de la subjetividad

personal sí se desarrolla en clases, pues existen enunciados que configuran lo que es femenino y lo que es masculino, ya sea desde la mediación docente o entre las relaciones interpersonales entre estudiantes.

Otro elemento que se puede destacar del proceso etnográfico fue cuando, en clases de quinto año, se dió el debate con relación al aborto. Los argumentos que da cada estudiante son interesantes. Martha mencionó que estaba en contra del aborto porque “Los niños no tienen la culpa” (Diario de campo, 9 de febrero de 2022). En adición, Elena afirmó que estaba en contra porque “El niño no tiene la culpa” (*ibidem*). Uno de los comentarios que resultó más interesantes fue el de Lenin, pues en contra del aborto, señaló que “El niño no violó a la madre, entonces no tienen que abortarlo. Él no tiene la culpa” (*ibidem*). Daniel, por su parte, estaba a favor del aborto, porque piensa que “Algunas niñas no tienen edad para cuidar al bebé” (*ibidem*). Otro de los comentarios que llaman la atención es el de Carlos: “Estoy en contra del aborto porque cuando mi papá le dejó a mi mamá, ella no me abortó” (*ibidem*).

Se considera que el tema del aborto es importante dentro de los estudios de género. La igualdad entre personas incluye la decisión —en el caso de mujeres— de ser o no madres. Hablar de aborto es una acción que exige reflexionar sobre la libre elección de tener o no





descendencia, sea o no producto de violación —como uno de los ejemplos que se destaca del proceso etnográfico—. Se evidenció que en quinto año se puede hablar de más temas de género, de feminismo, de no violencia hacia las personas, entre otros.

La mayoría de estudiantes está inmersa en la sociedad del conocimiento, con acceso a información de diverso índole. Debería ser una tarea de la educación garantizar la ampliación de temáticas que no coloquen al género como un tema tabú, sino que lo expliquen, por medio de la incorporación de contenidos con enfoque de género en material educativo, así como la capacitación a docentes en torno a este tema, para que los procesos de mediación docente estén derivados de una capacitación teórica, conceptual y metodológica rigurosa, con temáticas de género. Uno de los posibles resultados que surgen de no hablar de temas de género es la naturalización de actitudes y comportamientos que pueden recaer en violencia.

Yo le he contado una anécdota medio dolorosa [...] viene una guagua y me dice contentísima: “¡Ay!, ni sabe profe”. Digo: “¿Qué paso?”. “Hoy día vamos a comer pollo asado”, dice. “¡Qué rico!”, le digo. “Mi amor ¿cómo así?”, le digo, “¿Alguien cumple años?”. Dice: “No, lo que pasa [es] que papi, anoche, le pegó a mami y, para reconciliarse, siempre le compra pollo asado”. Imagínese cómo le relacionaba ella el maltrato a la mamá con el regalo que ellos tenían. O sea, imagínense cómo

le van [...] a mí me dolió tanto. Le juro que me dolió ese día y hasta me salió una lágrima, porque digo, o sea: ¿en qué hogar están viviendo estos guaguas?, ¿cuál es el futuro de la niña? O sea, la niña también va a ser una maltratada, porque [...] a la final le van a recompensar con un pollito asado. O sea, ella la veía a la recompensa, no sé, o sea [de] una forma distorsionada y no [es lo correcto]. Y tenemos así un montón de casos de guaguas. Y sabe que siempre recuerdo eso porque, no sé [...] sí me molesta un poco aquí eso con los papitos, y tenemos muchos casos, y los papitos siguen juntos porque la mamá dice: “Yo no trabajo, yo tengo que seguir mantenida de mi marido”, pero porque, porque se dio antes. Por ejemplo, aquí, le cuento otra anécdota: [...] justo en el mismo grado, le[s] veo que corren con unas *chompitas* y empiezan hacer guaguas, y están “Ah, ah, ah”. Les quedo viendo, digo: “No quiero guaguas”. Me quedan viendo [y preguntan] “¿Por qué?”. [Les respondo:] “Yo quiero que lleven en sus brazos libros y quiero que sean unas buenas profesionales”. Eso les decía a las chicas; digo “Verán, mis amores, por más que ustedes tengan una relación, por más que ustedes se casen y todo eso, ¿quién termina haciéndose cargo de la educación de sus hijos? Son las mamás, no son los papás, son siempre las mamás”. Siempre, todo el mundo, todos, todos acudimos siempre a la mamá. Sean varones o sean mujeres, es: “Mami, no sea mala, ayúdeme en esto”. (Mercedes, comunicación personal, 10 de marzo 2022)

Las anécdotas que recuerda esta docente son un claro ejemplo para reflexionar en torno a la sensibilización y educación con temas género. Prevenir, educar y desnaturalizar la violencia, por medio de la mediación docente, puede prevenir que la violencia se normalice y sea aceptada o tolerada con un “pollito asado”, por ejemplo. De igual manera, capacitar a docentes, representantes legales y la comunidad, en general, en

temas de género, puede evitar que las niñas, a manera de juego, simulen ser mamás, mientras que los niños juegan en el patio con un balón; y para que, al igual que la docente Mercedes, puedan incentivar a sus estudiantes para “que lleven en sus brazos libros”. De esta manera se hará énfasis en la superación y empoderamiento femenino.

La (de)construcción de estereotipos de género

La construcción de estereotipos de género es una acción que se desarrolla desde la mediación docente hasta las relaciones interpersonales entre estudiantes.

Ismael, un estudiante de quinto año, pidió un borrador, pues se había equivocado en una actividad. Elvira, amable, ofreció prestarle su borrador [...] de color rosado e Ismael se negó a usarlo. En cuanto vi eso surgió el diálogo:

—Ismael, ¿por qué no usas nada de color rosado?

—¡Ay, profe! Eso usan las niñas.

—Pero, Ismael, yo tengo mi suéter, que tiene color rosado, y no soy niña.

—Mmm, sí, profe, pero... Mmm... No sé, no me gusta.

La reacción de Ismael me sorprendió. (Diario de campo, 23 de febrero 2022)

Los estereotipos de género, en cuanto a colores, están muy impregnados en muchos niños. Sí, niños. La mayoría de estereotipos en cuanto al uso de colores predominan en varones. Mientras las niñas buscan involucrarse en actividades que socialmente han estado predominadas por varones, como el fútbol; los varones evitan toda forma que pueda “minimizar” su virilidad.

La actitud de Gabriela me parece un poco fuera de lo común. En toda mi experiencia en escuelas, [he visto que] la mayoría de niñas evitan involucrarse en juegos como

el fútbol. Pero Gabriela, en cambio, invita a sus amigas y propone a sus amigos que se hagan partidos de fútbol que sean mixtos. La docente Mercedes tiene razón, muchas veces la gente adulta impregna de estereotipos a cada niña y niño. (Diario de campo, 23 de febrero 2022)

Entonces, la actitud de Gabriela representa la deconstrucción de estereotipos de género a lo largo de la jornada escolar. Esto es apoyado por Mercedes:

Me han dicho a mí: “¿Por qué solamente las niñas juegan básquet y los niños juegan futbol?”. Yo, incluso, fui a manifestarle a la profesora de Educación Física que: “Verá, cuando hagamos los equipos, hagamos mixtos, la escuela es mixta, ¿sí? Si las niñas quieren jugar futbol, que jueguen; si los niños quieren jugar básquet, que jueguen”. O sea, no tenemos por qué remarcar tanto eso; porque [en] el básquet, usted ha visto la NBA, los que juegan son los varones, no mucho las mujeres. Eso dicen ellos, [que] juegan también futbol. Igual ahora también [hay] la selección de futbol de mujeres. Usted vea. Va a ver, ahorita, en el patio; por lo menos, va a ver cuatro o cinco niños jugando y lo bueno es que los compañeros los aceptan, no es que les mandan. A veces nosotros ponemos la división, nosotros los grandes; los niños no hacen ninguna diferencia entre ellos. Si [una niña o niño] quiere jugar futbol, juega; si quiere jugar básquet, juega; [en] eso no hay problema. [Por] Eso digo: nosotros los grandes ponemos la división, pero [...] no está bien. (Comunicación personal, 10 de marzo 2022)

El tipo de discurso que señala Mercedes es alentador, busca formas de involucrar a sus estudiantes en espacios comunes, sin importar el tipo de actividad. También mantiene diálogo con más docentes de distintas áreas, como Educación Física; todo, con la finalidad de

generar situaciones que no distingan a mujeres y hombres, y que, al contrario, se desarrollen procesos de socialización en los que convivan niñas y niños por igual.

Figura 2. Espacios de socialización escolar



Fuente: elaboración propia

La Figura 2 muestra espacios de socialización en los que conviven niñas y niños. Como se ve, en este proceso, también interviene un factor clave: el vestuario. La vestimenta puede ser un agente que determina el desenvolvimiento de niñas y niños. Por la pandemia, derivada de la covid-19, la planta estudiantil debe usar el uniforme de forma opcional. Muchas niñas han estado contentas con esto. Al respecto, el docente, Abelardo opina que:

Usar pantalón y falda, referente a las niñas, no creo. No creo que exista ningún estereotipo. Ahora [...] nosotros estamos viviendo en una época [diferente] [...], más antes, a lo mejor, era de asustarse: una niña jugando fútbol [...]. Entonces nosotros ya, desde hace años, hemos visto niñas que, por ejemplo, juegan con varones al fútbol y juegan muy bien. Entonces, yo creo que esto no conlleva a que se trate de estereotipar o [de usar un] calificativo, no, sino sería de respetar las individualidades de cada uno. (Comunicación personal, 18 de marzo de 2022)

Aunque la individualidad de cada estudiante se construye por medio de factores externos, como los que están presentes en los espacios de clases, también se desarrolla con material gráfico que puede ubicarse dentro o fuera del aula de clases. Estos elementos también muestran qué debe usar una niña o un niño. Aunque no se diga de manera verbal o se explique en una imagen, los carteles, al estar expuestos de manera permanente en el salón de clases, pueden ser un elemento que determina lo femenino y lo masculino del vestuario.

Figura 3. Fotografía de cartel ubicado en sexto año



Fuente: elaboración propia

Aunque el cartel presenta a una niña utilizando pantalón, se considera también importante destacar a la niña con falda, sobre todo, porque ningún niño utiliza otra prenda que esté fuera de lo común, pues esta situación se replica en el uso de uniformes dentro de la unidad educativa.

También consideré, de manera especial, la opinión de estudiantes de EGB-Media. Pregunté cuál es la opinión del uso de uniformes a niñas y niños. Alexandra, de sexto año, afirma que “El uniforme es con falda, pero me gusta ahora porque se usa pantalón y es más cómodo”. Paola, de quinto año: “No me gusta la falda, siempre me han gustado los pantalones porque me siento más cómoda, con más libertad”.

En cambio, Marcos, de sexto año no tiene asombro o interés porque las niñas no usen falda —al igual que muchos varones—, “Sería solo cosas de niñas usar faldas y cosas de niños usar pantalón”. Cuando Marcos señaló esto, le pregunté la razón por la que dice eso. Marcos, muy seguro, responde: “La ropa tiene género y el género es hombre y el otro mujer”. (Diario de campo, 17 de marzo 2022)

Se considera que los argumentos de Marcos, en primera instancia, evidencian rasgos que naturalizan el vestir de una persona según su género. Después, se apunta a que la normalización de estereotipos de género puede recaer en conductas machistas. En este contexto, resulta contradictorio que Mercedes promueva la participación de la mujer en más campos, pero, de manera inconsciente, presente ideas que pueden caer en estereotipos de género:

Es lo que pasa, que el concepto lo tienen las mamitas. Decimos que el machismo [lo] fomentamos las mamás, nosotros [lo] fomentamos. Los varones no [lo] fomentan; nosotras fomentamos el machismo. Por ejemplo, si es que el guagua se pone la mochila rosa [decimos]: “Ay, mijito, pero por qué te pones [la] rosada, pues, si rosada no es para niños”. No es que [no] sea para niño, si le gusta rosada que se [la] ponga, que se ponga rosada; no tiene problema. Ahora que sí tenemos que tomar en cuenta, [...] por ejemplo, que, si vemos al niño que tiene alguna, o sea no soy psicóloga, pero tenemos que ver que, si el niño tiene, por ejemplo, alguna forma bien distinta, bien marcada [de ser], tenemos que, por lo menos, [...] no alterarle a la mamá. (Comunicación personal, 10 de marzo 2022)

Todos los elementos que se rescatan del proceso etnográfico en la unidad educativa y los fragmentos de las entrevistas sobre cada elemento de análisis de la medicación docente han permitido identificar que el profesorado está

consciente de las temáticas de género, por lo que podría ser útil capacitar a la planta docente en estos temas, sobre todo, porque su mediación, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es importante para guiar al estudiantado para que, a su vez, cada estudiante pueda ampliar y (de) construir sus percepciones en torno a temáticas con género, desde las relaciones interpersonales, en los diferentes espacios de socialización que se presentan en la escuela.

CONCLUSIONES

Durante el desarrollo del trabajo etnográfico se pudo comprender que la medicación docente tiene como finalidad brindar la mejor educación posible, pero que requiere de apoyo, de formación y actualización, de capacitaciones, de teorías, de metodologías que permitan trabajar y mejorar la forma en la que el género es (de) construido, desde la praxis. La aproximación a temáticas de género, por parte de docentes, devela la cercanía que mantiene el profesorado con perspectivas que, desde los estudios de género, son consideradas disidentes. Las principales razones para esta afirmación parten desde su accionar, en la intervención, para garantizar espacios de socialización en los que participen mujeres y hombres, por ejemplo.

También, el aceptar y reconocer el rol de inmersión de las niñas en espacios de socialización permite construir igualdad y equidad desde la guía de quienes enseñan; esto también permite deconstruir prácticas que, históricamente, segregan a las mujeres. Asimismo se deberían promover discursos docentes en los que se indique que los niños pueden utilizar ropa, material educativo o participar en cualquier tipo de actividades que prescindan de estereotipar sus acciones y se debe enfatizar que utilizar cosas de color rosa, por ejemplo, no va a afectar su virilidad.

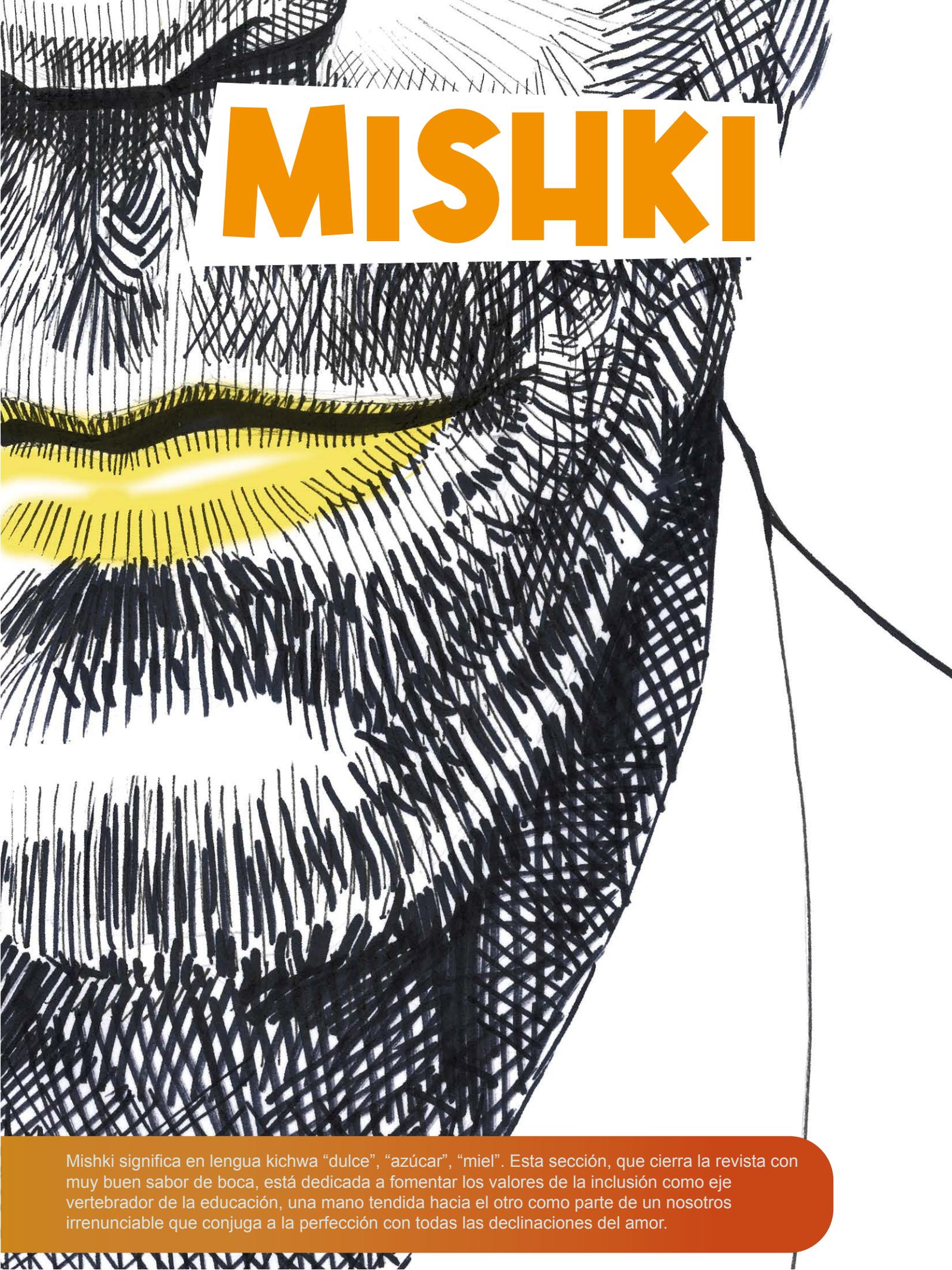
Cada docente podría mejorar su mediación con la promoción de espacios en los que la voz de cada niña y niño sea escuchada, con la finalidad

de analizar y tomar en cuenta sus opiniones con relación a cómo se están llevando a cabo las acciones y toma de decisiones por parte del profesorado, es decir, promover la participación más activa de cada estudiante puede evitar el adultocentrismo, la naturalización de elementos como estereotipos o la predominación de mujeres u hombres en determinados espacios.

Finalmente, articular los contenidos, (re)interpretaciones y la (re)construcción de significados para (de)construir el género —por medio de enfoques disidentes y feministas—, por parte de docentes y estudiantes, puede ser un primer paso para la construcción de una sociedad más tolerante hacia la diversidad y, además, así se pueden evitar escenarios que propicien la segregación y exclusión de las de personas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albert Gómez, M. (2007). *La investigación educativa*. Claves teóricas. Mc-Graw Hill.
- Alvarado, L. y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma sociocrítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 9 (2), 187-202.
- Asamblea Constituyente de Montecristi. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Última modificación: 01/25/2021. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/08/Constitucion.pdf>
- Bourdieu, P. (2008). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI.
- Cale Lituma, J. P. (2021). Capítulo 5: El binarismo en las escuelas: críticas y retos para la práctica educativa. En J. González Díez y V. Gámez Ceruelo, *Familias, géneros y diversidades: reflexiones para la educación* (167-206). Editorial UNAE y Casa Editorial del GAD Cuenca. <http://repositorio.unae.edu.ec/handle/123456789/2253>
- Camacho. (2011). La perspectiva de género en la educación. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3(28).
- Castillo-Mayén, R. y Montes-Berges, B. (2014). Análisis de los estereotipos de género actuales. *Anales de Psicología*, 30 (3), 1044–1060. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.138981>
- Cotán, A. (2020). El método etnográfico como construcción de conocimiento: un análisis descriptivo sobre su uso y conceptualización en ciencias sociales. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(1).
- Cumming, S. y Ono, T. (1997). El discurso y la gramática. En T. Van Dijk, *El discurso como estructura y proceso*. Estudios del discurso: introducción multidisciplinaria (Vol. 1, 171-206). Gedisa.
- Díaz, L. (2011). *La observación*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Foucault, M. (1972). *The Archaeology of Knowledge*. Tavistock.
- Guil, A. (2016). Género y construcción científica del conocimiento. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 18(27), 263-288. <https://www.redalyc.org/pdf/869/86948470013.pdf>
- Héritier, F. (2002). *Maschile e femminile. Il pensiero della differenza*. Editori Laterza.
- Ley Orgánica de Educación Intercultural*. (2011). Última modificación: 08/25/2015. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/02/Ley_Organica_de_Educacion_Intercultural_LOEI_codificado.pdf
- Sánchez, F. (2019). Fundamentos epistémicos de la investigación cualitativa y cuantitativa: Consensos y disensos. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 13(1), 102-122. <https://dx.doi.org/10.19083/ridu.2019.644>
- Solís, A. (2016). La perspectiva de género en la educación. En J. Trujillo y J. García, *Desarrollo profesional docente: reforma educativa, contenidos curriculares y procesos de evaluación* (97-107). Escuela Normal Superior Prof. José E. Medrano R.
- Van Dijk, T. (1993). Discourse, Power and Access. En C. Caldas, *Studies in Critical Discourse Analysis*. Routledge.
- Vásquez, J. (2013). Adultocentrismo y juventud: Aproximaciones foucaulteanas. *Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, (15).
- Rockwell, E. (1995). En torno al texto: tradiciones docentes y prácticas cotidianas. *La escuela cotidiana*, 198-222.
- Vidal, M. y Rivera, N. (2007). Investigación-Acción. *Educación Médica Superior*, 21(4). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S086421412007000400012&lng=es&tlng=es



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.

Evolución de la normativa relacionada a la educación integral de la sexualidad en Ecuador e instrumentos vigentes para su abordaje

Evolution of Regulations Related to Sex Education in Ecuador and Current Instruments for its Approach

 **Mireya Yolanda Arias Palomeque**
mireya.arias@unae.edu.ec
Universidad Nacional de Educación, UNAE

Recepción: 10 de mayo de 2022

Aceptación: 11 de julio de 2022

RESUMEN

La educación integral de la sexualidad (EIS) es uno de los retos más urgentes que tienen los Estados y sus sistemas educativos. La literatura ha evidenciado, desde hace décadas, cómo la EIS puede mejorar las condiciones materiales de vida de los individuos y de las sociedades; por lo que conocer la evolución de la normativa que se relaciona con su desarrollo, así como los instrumentos que la abordan en el sistema educativo, resulta de trascendental importancia. El presente artículo está compuesto por dos apartados: el primero consiste en una línea de tiempo que analiza la evolución —e involución— de la normativa ecuatoriana en torno a la EIS y el segundo presenta distintos instrumentos (guías, manuales y protocolos) vigentes para trabajar la EIS en el sistema educativo ecuatoriano. Mediante una revisión de literatura, se ha construido una sistematización que permita cumplir el objetivo general del artículo: poner a disposición de los miembros de la comunidad educativa una compilación que funcione como un material de consulta y un catálogo interactivo de instrumentos que permitan poner en práctica una Educación Integral de la Sexualidad, desde las recomendaciones técnicas y sus enfoques fundamentales.

Palabras clave: educación integral de la sexualidad, normativa, educación sexual, Ecuador

ABSTRACT

Sex Education is one of the most urgent challenges facing states and their educational systems. The literature has shown, for decades, how Sex Education can improve the material living conditions of individuals and societies; therefore, knowing the evolution of regulations related to its development, as well as instruments that address it in the educational system has transcendental importance. This article is composed of two sections: the first consists of a timeline that analyzes the evolution —and involution— of the Ecuadorian regulations regarding Sex Education and, the second, presents different instruments (guides, manuals and protocols) in force to work on Sex Education in the Ecuadorian educational system. Through a literature review, a systematization has been built that allows to fulfill the general objective of the article: to make available to the members of the educational community a compilation that works as a reference material and an interactive catalog of instruments that allow putting into practice Comprehensive Sexuality Education, from the technical recommendations and its fundamental approaches.

Keywords: sex education, regulations, Ecuador

INTRODUCCIÓN

Cuando una niña no desarrolla su potencial, todos salimos perdiendo. Por el contrario, cuando puede ejercer sus derechos, mantenerse sana, completar su educación y tomar decisiones sobre su vida, gana ella y se benefician todas las personas que la rodean, ya que estará más sana y sus hijos también, si más adelante decide formar una familia. Además, llevará una vida más productiva y tendrá mejores condiciones económicas, lo que, a su vez, contribuirá a convertir el mundo en un lugar mejor. [...] En muchos sentidos, la trayectoria vital de una niña de 10 años será el verdadero criterio para medir el éxito o el fracaso de la Agenda 2030. (Osotimehin, 2016, p. 3)

La educación integral de la sexualidad (EIS), como la ha definido la Unesco (2018), es un proceso de enseñanza-aprendizaje, guiado en un currículo, que trabaja las dimensiones cognitivas, emocionales, físicas y sociales de la sexualidad. La meta final de la EIS es proveer habilidades, conocimientos y actitudes para que las personas (desde edades tempranas) puedan tomar decisiones acertadas y disfrutar de una vida digna. En consecuencia, la EIS se presenta como un campo en el que la educación y los enfoques de género, de derechos, intercultural e intergeneracional se articulan y complementan. En este sentido, la EIS se entiende como un asunto que nos compete a todos y todas, pues el camino hacia el desarrollo de una sociedad plena, necesita de sujetos que conozcan y ejerzan sus derechos, que tomen decisiones autónomas e informadas y que asuman su corresponsabilidad en causas comunes.

Al considerar la realidad social del Ecuador, la necesidad de trabajar en EIS se hace evidente e imperante; basta con revisar algunas cifras para comprender la magnitud de la problemática. Por ejemplo, según la Encuesta Nacional de Salud y Nutrición —ENSANUT— (Ministerio de Salud, 2018), del total de mujeres de 20 a 24 años, un 7,2

% se casó o empezó una unión de hecho antes de los 15 años y el 41,6 % antes de los 18 años. Por otra parte, hay una correlación positiva entre el nivel educativo de la mujer y la cantidad de controles prenatales que han recibido; así, el 64,2 % de mujeres que no han concluido la educación básica ha tenido 5 controles prenatales, frente al 89,7 % de mujeres con educación superior. Además, si consideramos que la EIS excede el control de natalidad y las relaciones sexuales y que tiene que ver con las diferentes dimensiones que conforman la integralidad del ser humano, esta misma encuesta (ENSANUT de 2018) demuestra la importancia de mejorar la nutrición donde aún se mantienen tasas de desnutrición infantil y considerando que en Ecuador 35 de cada 100 niños de 5 a 11 años tienen sobrepeso y obesidad (Ministerio de Salud, 2018). En otro ámbito, vemos que es primordial trabajar en equidad de género y corresponsabilidad en la crianza, pues, actualmente, el 50,6 % de niños han realizado 4 o más actividades de estimulación con su madre, frente a un 6,5 % de niños que lo han hecho con su padre (Ministerio de Salud, 2018).

La necesidad de EIS no solamente se justifica desde el punto de vista social, sino también tiene un impacto económico muy alto. Según el estudio de Costos de Omisión en Salud Sexual y Reproductiva (Ministerio de Salud Pública *et al.*, 2017), 25 400 embarazos en adolescentes de 15 a 19 años fueron no intencionados. En este mismo año se registraron 24 794 partos en adolescentes, esto es el 26 % del total de partos del año; de los cuales, el 7 % correspondió a niñas de 10 a 14 años. Se estima que el Estado ecuatoriano perdió 331,7 millones de dólares debido a los embarazos no intencionados en adolescentes. El costo de omisión en salud sexual y salud reproductiva (correspondiente a la atención de embarazos no deseados y sus complicaciones, incluyendo el costo médico directo y el costo social), es 17 veces más alto que el costo de prevención efectiva.

Por lo antes expuesto —y por múltiples razones adicionales—, se entiende a la educación integral de la sexualidad como un

derecho de la niñez y la adolescencia. Por esto, la Unesco (2018) ha publicado un manual de recomendaciones técnicas internacionales para educación en sexualidad, cuyos lineamientos deben constituirse en la base del accionar de los distintos sistemas educativos. En este sentido, el Estado ecuatoriano debe garantizar este derecho y debe construir marcos legales e instrumentos específicos que permitan su materialización.

El presente artículo busca sistematizar las diferentes acciones que ha desarrollado el Estado ecuatoriano para la implementación de la EIS. Para esto, se encuentran dos apartados: el primero es una línea de tiempo sobre normativas ecuatorianas que regulan la EIS y el segundo comprende una compilación o catálogo interactivo de documentos (guías, manuales, instructivos) vigentes para trabajar EIS en el sistema educativo ecuatoriano. Para esto, se realizó una revisión documental que permitió sistematizar la información pertinente y organizarla secuencialmente. El objetivo principal de este esfuerzo sistematizador es proveer a los miembros de la comunidad educativa de un documento que ponga a su alcance los instrumentos necesarios para comprender y ejecutar mejores prácticas en el ámbito de la EIS.

DESARROLLO

Normativa ecuatoriana que regula la educación integral de la sexualidad, desde 1998 hasta la actualidad

A continuación, se propone una reconstrucción, a través del tiempo, del proceso de formulación de normativas ecuatorianas relacionadas con la EIS. Como se observará, la EIS es una problemática que empieza a manifestarse en el ámbito público y en los documentos oficiales, a finales de la década de los noventa. En la siguiente figura se observan los hitos principales en esta línea de tiempo, los que serán descritos en este primer apartado.

Figura 1. Línea de tiempo sobre normativa ecuatoriana relacionada a la EIS



Fuente: elaboración propia basada la propuesta de Paz (2018) y Acosta y Aguilar (2018)

Constitución de 1998

La Constitución de 1998 establecía ciertos principios que dieron pie a la formulación de una ley específica para la educación sexual; así, en su Artículo 23, numeral 25, establecía el derecho de los ecuatorianos a “tomar decisiones libres y responsables sobre su vida sexual” (Asamblea Nacional Constituyente, p. 6). Asimismo, en el Artículo 43, inciso segundo, se establecía la obligación del Estado de promover una “cultura por la salud y la vida, con énfasis en la educación alimentaria y nutricional de madres y niños, y en la salud sexual y reproductiva...” (Asamblea Nacional Constituyente, p. 11). Finalmente, en la sección octava, “De la educación”, se manifestaba que esta constituía un derecho irrenunciable de los ciudadanos y un deber inexcusable del Estado y, por tanto, sería un área prioritaria para la inversión pública y para el desarrollo y ejecución de políticas públicas que permitieran alcanzar estos propósitos (Asamblea Nacional Constituyente, 1998). La importancia de esta norma suprema radica en que sentó las bases sobre las que se generaron distintas normativas en el ámbito de la EIS.

Ley de educación para la sexualidad y el amor

La primera ley expedida en Ecuador, en materia específica de educación sexual, fue publicada en el registro oficial en el año 1998, con el nombre de Ley de Educación de la Sexualidad y el Amor, por el Congreso Nacional. Esta ley marcó un hito importante en la historia de las normas ecuatorianas relacionadas con la educación sexual, pues respondía a ciertos principios de la constitución vigente (de 1998) y pretendió operacionalizarse a través del acuerdo ministerial 910, denominado PLANESA, plasmándose así en el currículo oficial de la época. Según Paz (2018), pese al gran avance representado por esta ley, en cuanto a la institucionalización y obligatoriedad de la educación sexual, el enfoque con el que se la hizo promovía el mantenimiento de los valores dominantes (de ahí la vinculación intencional entre *sexualidad* y *amor*). Además, se señala que, por problemas presupuestarios y por la falta de capacitación de los funcionarios de aquel entonces, esta ley no llegó a materializarse.

PLANESA

Mediante el Acuerdo Ministerial No. 910, de 28 de mayo del 2000, se aprobó y dispuso la ejecución del Plan Nacional de Educación de la Sexualidad y el Amor (PLANESA), en todos los niveles educativos, organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, medios de comunicación y personas interesadas (Paz, 2018). Este Plan, al basarse en la Ley de Educación para la Sexualidad y el Amor, tuvo una fuerte intención de mantener “los valores éticos

y morales conforme a las culturas existentes” — como lo expresa textualmente en su Artículo 2 (Congreso Nacional, 1998)—. Se evidencia, así, cómo el punto de partida de la normativa para la sexualidad tuvo un enfoque conservador que no incomodó a las estructuras vigentes.

PRONESA

Mediante Acuerdo Ministerial No. 3152, publicado en el Registro Oficial No. 233, de 16 de diciembre del 2003, se creó el Programa Nacional de Educación de la Sexualidad y el Amor (PRONESA), para operativizar PLANESA. La función de PRONESA era definir la política y estrategia para la inserción de la educación sexual en todo el país. Esta educación sexual se centraba en prevenir las infecciones de transmisión sexual y también en promover la participación de la comunidad educativa en estos ámbitos (Ministerio de Educación, 2003). Se colige que el enfoque del riesgo fue, también, una de las principales bases de estas primeras normativas para la educación sexual en Ecuador.

Institucionalización de la Educación Sexual

A través del Acuerdo Ministerial 403, el 10 de agosto de 2006, se dispuso la institucionalización de la Educación Sexual en los niveles de educación básica y bachillerato del sistema educativo ecuatoriano. Para esto, se encargó al equipo técnico del PRONESA la implementación de la educación de la sexualidad y el amor, prevención del embarazo, prevención de infecciones de transmisión sexual, concientización sobre temas de maltrato, abuso sexual, tráfico y explotación sexual. De la misma manera,



se dieron pautas claras para que cada institución educativa del país pudiera conformar un comité que operacionalizara las directrices del Plan Nacional (Ministerio de Educación, 2006). Como se observa, los temas en los que se enfocó el interés en torno a la educación sexual tuvieron un marcado tinte de peligro y riesgo, es decir, en este periodo, los componentes afectivos, del deseo o de la corresponsabilidad, aún no ocupaban un lugar central en la normativa.

Plan Andino de Prevención del Embarazo en la Adolescencia

Este Plan Andino surgió como resultado de la cooperación internacional y se basó en los resultados de las encuestas sociodemográficas aplicadas en Ecuador, las que reflejaban situaciones alarmantes; por ejemplo, para la época, “2 de cada 3 adolescentes de 15 a 19 años, sin educación, son madres o están embarazadas por primera vez” (Plan Andino de Prevención y Reducción del Embarazo en Adolescentes, 2008, p. 14). De esta manera y con varias cifras de respaldo, se estableció de forma determinante a la educación como un factor de protección ante el embarazo de las adolescentes.

En general, el Plan Andino promovió un enfoque de género y evidenció la necesidad de generar estructuras sociales que transformarían los imaginarios y prácticas sexuales en la región; en este sentido, evidenció un importante avance en la comprensión de la integralidad de la educación sexual. Así, se afirmó que:

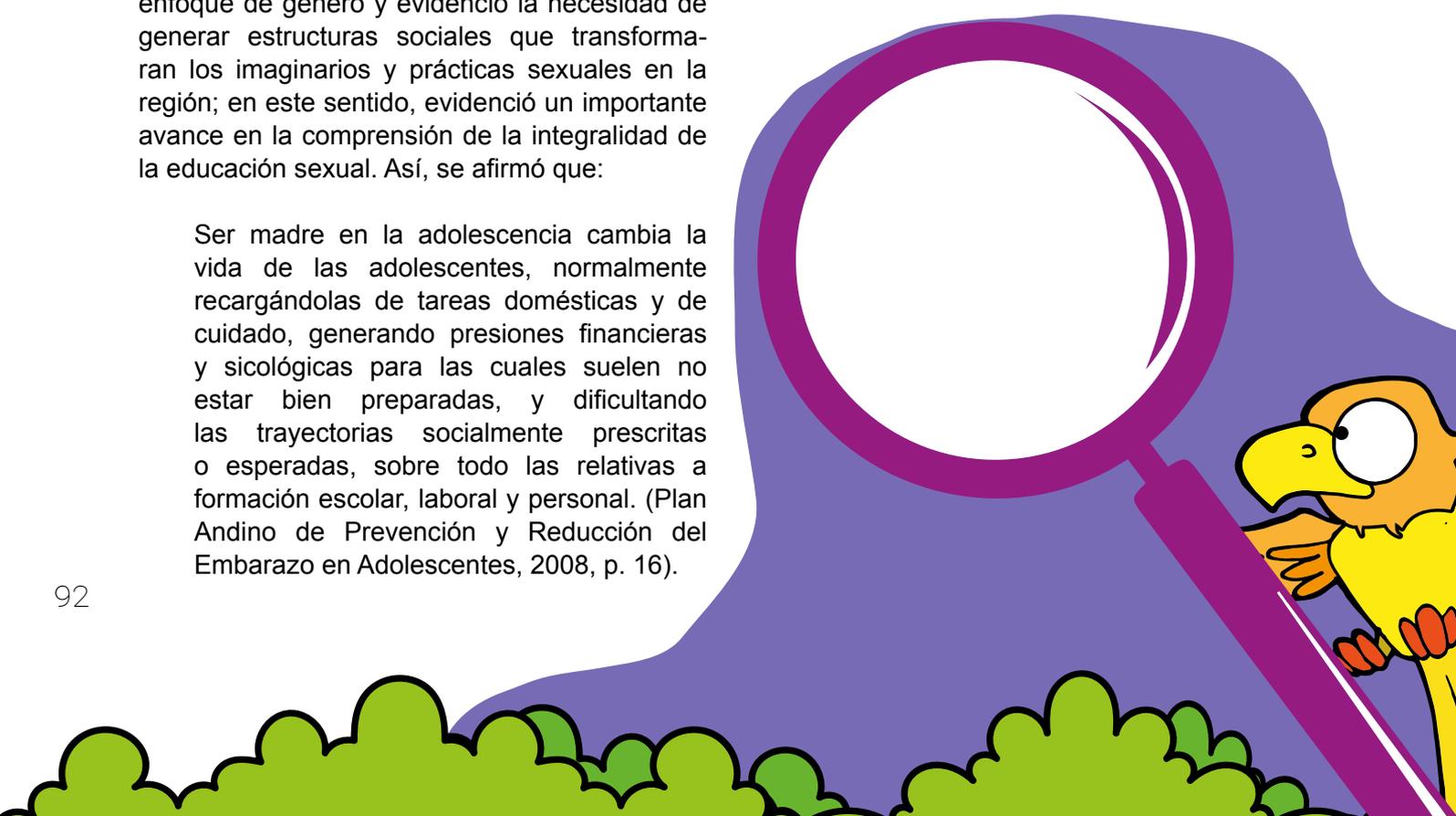
Ser madre en la adolescencia cambia la vida de las adolescentes, normalmente recargándolas de tareas domésticas y de cuidado, generando presiones financieras y psicológicas para las cuales suelen no estar bien preparadas, y dificultando las trayectorias socialmente prescritas o esperadas, sobre todo las relativas a formación escolar, laboral y personal. (Plan Andino de Prevención y Reducción del Embarazo en Adolescentes, 2008, p. 16).

Constitución de la República del Ecuador de 2008

En la historia ecuatoriana, la Constitución de 2008 representa varios hitos en diferentes ámbitos. En el campo específico de la EIS, se encuentran varios artículos que la enmarcan como una práctica necesaria e ineludible que debe ser ejecutada sin ningún tipo de discriminación y a la que, además, se le deben asignar los recursos necesarios para su ejecución. A partir de este momento, se empezó a visualizar un enfoque de derechos en la ESI, el que privilegia al ser humano frente al capital —tal como lo proclamaban los gobiernos izquierdistas latinoamericanos de la época—. A continuación, observamos los artículos más relevantes relacionados al tema:

Art. 3.-Son deberes primordiales del Estado:

1. Garantizar sin discriminación alguna el efectivo goce de los derechos establecidos en la Constitución y en los instrumentos internacionales, en particular la educación, la salud, la alimentación, la seguridad social y el agua para sus habitantes. (Asamblea Constituyente de Montecristi, 2008, p. 9)



Art. 11.-El ejercicio de los derechos se regirá por los siguientes principios: [...]

2. Todas las personas son iguales y gozaran de los mismos derechos, deberes y oportunidades.

Nadie podrá ser discriminado por razones de etnia, lugar de nacimiento, edad, sexo, identidad de género, identidad cultural, estado civil, idioma, religión, ideología, filiación política, pasado judicial, condición socio-económica, condición migratoria, orientación sexual, estado de salud, portar VIH, discapacidad, diferencia física; ni por cualquier otra distinción, personal o colectiva, temporal o permanente, que tenga por objeto o resultado menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos. La ley sancionará toda forma de discriminación.

El Estado adoptará medidas de acción afirmativa que promuevan la igualdad real en favor de los titulares de derechos que se encuentren en situación de desigualdad. (Asamblea Constituyente de Montecristi, 2008, p. 11)

Art. 26.- La educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado. Constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir. Asamblea Constituyente de Montecristi, 2008, p. 15)

Art. 347.- Será responsabilidad del Estado: [...]

4. Asegurar que todas las entidades educativas impartan una educación en ciudadanía, sexualidad y ambiente, desde el enfoque de derechos.

6. Erradicar todas las formas de violencia en el sistema educativo y velar por la integridad física, psicológica y sexual de las estudiantes y los estudiantes. (Asamblea Constituyente, 2008, p. 102).

Estrategia Nacional Intersectorial de Planificación Familiar y Prevención del Embarazo en Adolescentes (ENIPLA) de 2010

La Estrategia Nacional Intersectorial de Planificación Familiar y Prevención del Embarazo en Adolescentes (ENIPLA) representa un avance significativo dentro del desarrollo de políticas públicas para la Educación Integral de la Sexualidad, pues surge como una estrategia intersectorial cuya ejecución estuvo a cargo del Ministerio de Salud Pública, en coordinación con los ministerios de Educación, de Inclusión Económica y Social, y Coordinador de Desarrollo Social. En este sentido, la ENIPLA se enmarca en los postulados de los gobiernos izquierdistas de la época y se alinea con el Plan Nacional de Buen Vivir 2009-2013 (SENPLADES, 2009). Para esto, la ENIPLA tenía cuatro líneas de acción: en primer lugar, el desarrollo de una educación integral de la sexualidad que permita a las personas tomar decisiones autónomas y responsables; en segundo lugar, la provisión de servicios de salud sexual y reproductiva (principalmente, métodos anticonceptivos); en tercer lugar, la búsqueda de cambio en los patrones socioculturales basados en la desigualdad de género; y, finalmente, la promoción de la veeduría social para el cumplimiento de estas líneas de acción (Ministerio de Salud Pública, 2010).

Varias revisiones coinciden en señalar a la ENIPLA como una de las estrategias más exitosas en cuanto al cumplimiento de los objetivos de Educación Integral de la Sexualidad (Paz, 2018). Como muestra, podemos mirar ciertas estadísticas:

En el periodo 2010-2013 Ecuador logró un récord internacional en disminución del embarazo de adolescentes, en el marco de estrategias intersectoriales de intervención: en personas de 10 a 14 años se redujo en un 10,2%, y en personas de 15 a 19 años de edad se redujo en un 12,9%. (Ministerio de Salud Pública, 2014, párr. 1).

Ley Orgánica de Educación Intercultural de 2011

En el marco de la nueva Constitución de la República, se expidió la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011), la que es coherente con las bases sobre las que debe desarrollarse la EIS. Tal como se puede ver en los siguientes artículos, la igualdad de género, el laicismo, el enfoque de derechos y la obligatoriedad de la EIS, marcaban un precedente importante para la materialización de estas políticas.

Art. 2.- Principios.- La actividad educativa se desarrolla atendiendo a los siguientes principios generales, que son los fundamentos filosóficos, conceptuales y constitucionales que sustentan, definen y rigen las decisiones y actividades en el ámbito educativo:

a) Universalidad.- La educación es un derecho humano fundamental y es deber ineludible e inexcusable del Estado garantizar el acceso, permanencia y calidad de la educación para toda la población sin ningún tipo de discriminación. Está articulada a los instrumentos internacionales de derechos humanos; [...]

c) Libertad.- La educación forma a las personas para la emancipación, autonomía y el pleno ejercicio de sus libertades. El Estado garantizará la pluralidad en la oferta educativa; [...]

i) Educación en valores.- La educación debe basarse en la transmisión y práctica de valores que promuevan la libertad personal, la democracia, el respeto a los derechos, la responsabilidad, la solidaridad, la tolerancia, el respeto a la diversidad de género, generacional, étnica, social, por identidad de género, condición de migración y creencia religiosa, la equidad, la igualdad y la justicia y la eliminación de toda forma de discriminación;

j) Garantizar el derecho de las personas a una educación libre de violencia de género, que promueva la coeducación;

k) Enfoque en derechos.- La acción, práctica y contenidos educativos deben centrar su acción en las personas y sus derechos. La educación deberá incluir el conocimiento de los derechos, sus mecanismos de protección y exigibilidad, ejercicio responsable, reconocimiento y respeto a las diversidades, en un marco de libertad, dignidad, equidad social, cultural e igualdad de género;

l) Igualdad de género.- La educación debe garantizar la igualdad de condiciones, oportunidades y trato entre hombres y mujeres. Se garantizan medidas de acción afirmativa para efectivizar el ejercicio del derecho a la educación sin discriminación de ningún tipo; [...]

y) Laicismo.- Se garantiza la educación pública laica, se respeta y mantiene la independencia frente a las religiones, cultos y doctrinas, evitando la imposición de cualquiera de ellos, para garantizar la libertad de conciencia de los miembros de la comunidad educativa. (Función ejecutiva, 2011, 9-11)

Plan Nacional de Fortalecimiento de la Familia de 2014

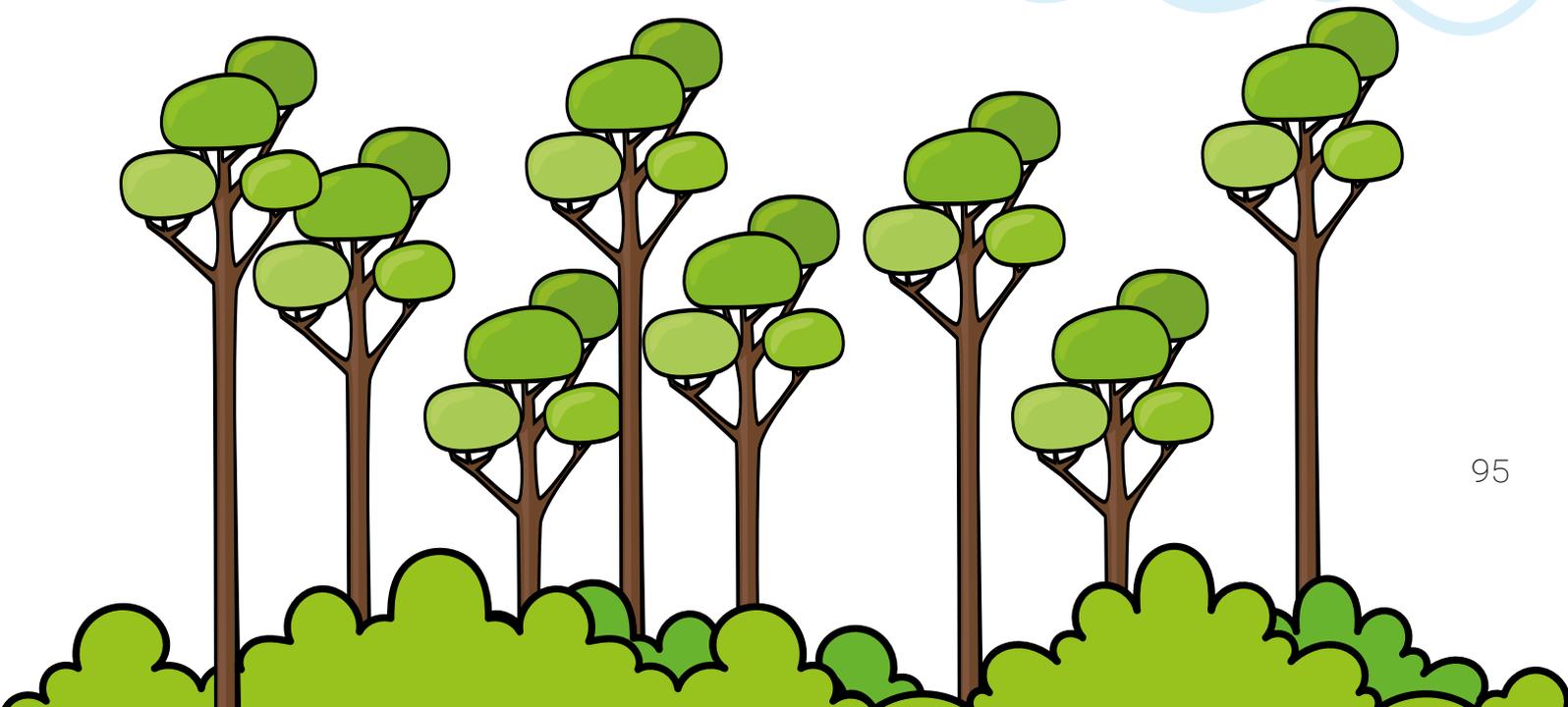
Pese al evidente éxito que tuvo la ejecución de la ENIPLA —para lo que contaba con un presupuesto holgado— también hubo muchas voces contrarias que la consideraban inadecuada. El acceso a métodos anticonceptivos en los centros de salud o la educación sexual obligatoria en las escuelas no fueron recibidas con agrado por ciertos sectores conservadores del país. Así, a finales del 2014, se dio un cambio en la política pública, terminando la ENIPLA e inaugurando el conocido Plan Familia, cuyo eje estaba en la “recuperación de valores” y “fortalecimiento de la familia”. No es un detalle menor que la directora del nuevo Plan Familia era integrante del Opus Dei —una de las alas más conservadoras de la iglesia católica— (Acosta y Aguilar, 2018). Diversas voces se levantaron contra este cambio, acusándolo de significar un retroceso en los derechos sexuales

y reproductivos, de desconocer la realidad de los adolescentes y de querer imponer una moral conservadora y reforzar los roles tradicionales de género (PlanV, 2015). Así, con defensores y detractores, el Plan Familia tampoco pudo institucionalizarse y fue terminado, de manera abrupta, a través de un decreto del presidente Lenin Moreno en 2017.

Proyecto de Ley de Prevención y Erradicación de la Violencia de Género contra la Mujer y reacción “Con mis hijos no te metas” de 2017-2018.

En el año 2017, en la Asamblea Nacional se presentó el Proyecto de Ley de Prevención y Erradicación de la Violencia de Género contra la Mujer. Varias agrupaciones activistas denunciaron un intento de boicot a esta ley, pues, durante la votación, existió gran presión para incluir artículos sobre la protección de la vida desde la concepción y la tutela de familiares a menores de edad para denunciar violencia sexual (Acosta y Aguilar, 2018). A partir de entonces, se entabla una disputa entre dos sectores de la sociedad; por un lado, organizaciones civiles y activistas que defendían la necesidad de una EIS, como política pública, basada en información científica y en evidencias y, por otro lado, grupos religiosos y conservadores que reclamaban su derecho a educar a sus hijos con sus valores y exigían la no intervención del Estado, acuñando eslóganes como “Con mis hijos no te metas” o “A mis hijos los educo yo”.

El medio de comunicación independiente Wambra Medio Comunitario, con base en el estudio de Acosta y Aguilar (2018), elaboró una línea de tiempo con los acontecimientos más relevantes de esta disputa: en 2018, a través del Decreto Ejecutivo 397, se otorgaron 180 días para el cambio en las mallas curriculares, incluyendo aspectos de EIS. Enseguida, se difundieron mensajes en redes sociales con información falsa acerca de los textos que supuestamente se estarían impartiendo en las escuelas, por lo que el Ministerio de Educación tuvo que emitir un comunicado desmintiendo esta información. Ante la presión social, el 16 de julio de 2018, el presidente Lenin Moreno emitió el Decreto Ejecutivo 460, que reforma al 397, quitando la palabra “género” de la transitoria del reglamento de la ley. Días después, la organización A mis hijos los educo Yo anunció que conformaría parte de las mesas de trabajo para la elaboración de textos escolares que realizaba el Ministerio de Educación. En este contexto, los grupos conservadores organizaron dos grandes marchas nacionales, en las que participaron varias autoridades, miembros de la Iglesia y personas de la sociedad civil, con la consigna “Con mis hijos no te metas”. Finalmente, en julio de 2018, con 70 votos, la Asamblea Nacional exhortó a la Corte Constitucional a defender el derecho de padres y madres a criar a sus hijos de acuerdo a sus principios.



Política Intersectorial de Prevención del Embarazo en Niñas y Adolescentes (PIPENA), años 2018-2025

En relación directa con el Plan Nacional de Desarrollo Toda una Vida, surge la PIPENA, cuyo objetivo central es “contribuir a la prevención y reducción del embarazo en niñas y adolescentes, en el marco del ejercicio de los derechos sexuales y derechos reproductivos, del derecho a la integridad personal, a una vida libre de violencia...” (Buchelli *et al.*, 2018). Esta política nació y se articuló a través de distintos actores estatales: Ministerio de Salud Pública; Ministerio de Educación; Ministerio de Inclusión Económica y Social; Ministerio de Justicia, Derechos Humanos y Cultos; Fondo de Población de las Naciones Unidas; y Organización Mundial de la Salud. Asimismo, la PIPENA está concebida desde un abordaje ecológico que implica actuar sobre los factores de riesgo y de protección del embarazo en niñas y adolescentes, en distintos niveles: (1) macroinstitucional, (2) comunitario, (3) de pares, (4) ámbito escolar o laboral, (5) familiar y (6) individual. Por otra parte, se estableció que los enfoques que regirán la PIPENA serán múltiples: de derechos, de igualdad, de género, de sexualidad integral, de inclusión social, de interculturalidad e intergeneracional (Buchelli *et al.*, 2018).

La PIPENA reconoce al embarazo adolescente como una problemática de salud pública, de desigualdad social y como una violación a los derechos humanos que genera impactos sociales, económicos y culturales, pues existe un claro vínculo entre pobreza, exclusión, etnicidad y fecundidad temprana. Así, al ser la PIPENA la política intersectorial vigente, resulta muy interesante analizar las cifras estadísticas en las que se apoya; las que demuestran que, pese a que el Ecuador lleva más de veinte años diseñando e implementando diversas normativas para la EIS, aún queda mucho trabajo por hacer.

Entre las consecuencias del embarazo en niñas y adolescentes se encuentran: la suspensión o deserción escolar y la falta de oportunidades laborales formales, lo que implica una enorme dificultad para el cumplimiento

de sus proyectos de vida. Adicionalmente, existe un riesgo de morir durante el embarazo, parto o postparto. En Ecuador, al igual que en varios países de la región, la fecundidad en adolescentes es mayor si ellos pertenecen al quintil más pobre de la población, si tienen un bajo nivel educativo, si son indígenas o afrodescendientes, o si viven en el área rural. Esto, evidentemente, configura y refuerza los círculos de pobreza que determinan el acceso a educación, salud, vida digna y desarrollo integral de las familias (Buchelli *et al.*, 2018).

Además de las enormes repercusiones a nivel personal y social que implica que las niñas y adolescentes deban abandonar la escuela a causa de un embarazo, esto también trae costos económicos muy altos. Según el Estudio de Costos de Omisión en Salud Sexual y Reproductiva en Ecuador:

en el 2015, 6.487 adolescentes abandonaron sus estudios por un embarazo. Más de la mitad (56%) cursaba en ese momento la educación básica, lo que da un total de 36.871 años de escolaridad perdidos, con una media de 5.8 años por mujer, esto equivale a 728.5 millones de dólares de ingresos perdidos que habrían percibido de no haber abandonado los estudios antes del nivel superior. (Ministerio de Salud Pública *et al.*, 2017, p. 194).

Instrumentos vigentes para la educación integral de la sexualidad en Ecuador

Tras esbozar una línea de tiempo que retrate la evolución —e involución— de la normativa relacionada con la EIS, se complementa este artículo presentando un compendio de los documentos oficiales vigentes que permitirán a la comunidad educativa —principalmente a los docentes— trabajar y superar los retos que se presentan en las distintas aristas de la EIS. A continuación, en la Figura 2, se presenta un catálogo interactivo que permitirá enlazarse directamente con los documentos oficiales descritos más adelante.

Figura 2. Catálogo interactivo de instrumentos para trabajar la EIS en el sistema educativo ecuatoriano



Fuente: elaboración propia

1. Currículo de los niveles de educación obligatoria

El currículo nacional es el principal documento que ampara las estrategias para la EIS. A través del currículo, las distintas leyes y normativas pueden materializarse en las aulas de clase. Como sabemos, el currículo expresa el proyecto educativo de un país, en este se establecen los principios a partir de los cuales serán socializadas las nuevas generaciones y todos los ciudadanos. Además, se señalan las formas de alcanzar este proyecto educativo y comprobar su consecución (Mineduc, 2016a). Es importante reconocer el carácter flexible del currículo, el mismo que permite a la comunidad educativa interpretarlo, evaluarlo y perfeccionarlo; por esto, el rol de las instituciones educativas y de sus docentes es clave, pues tienen autonomía para planificar y ejecutar actividades que respondan a los objetivos de la EIS.

2. Proyecto educativo institucional

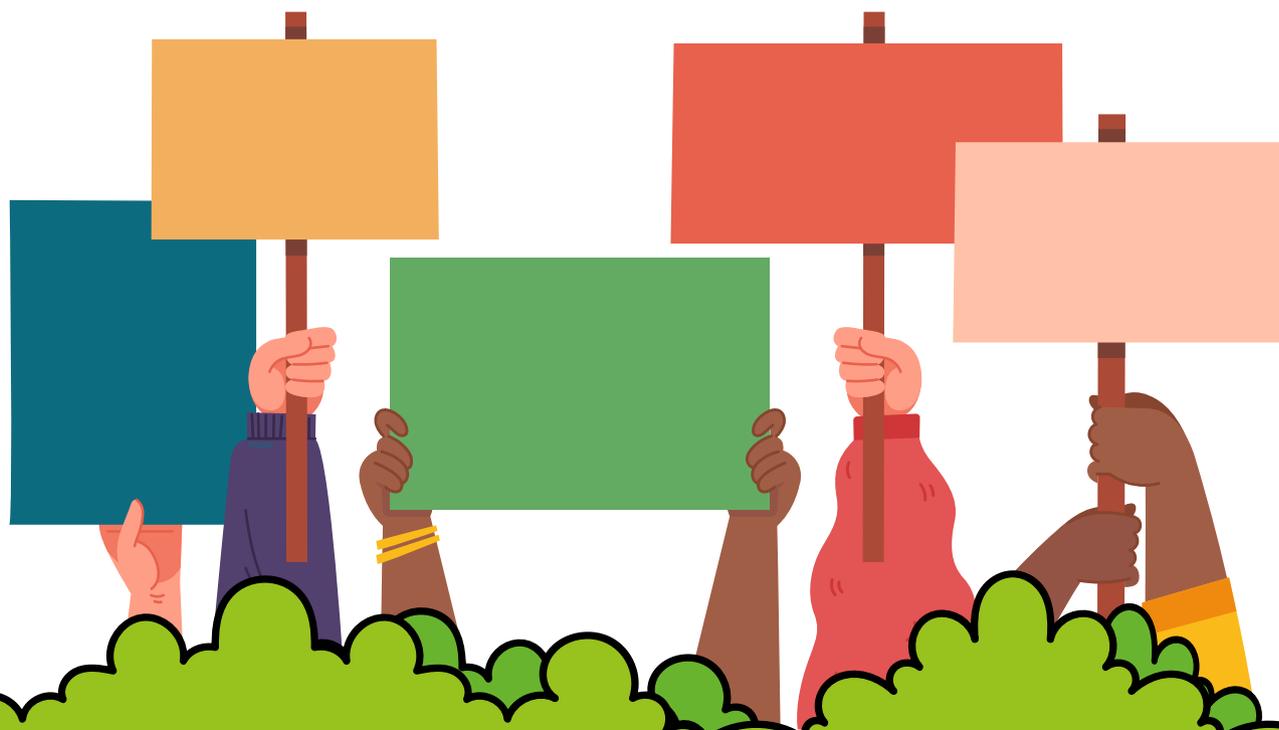
El PEI es

el instrumento de planificación estratégica participativa que orienta la gestión de los procesos que se desarrollan al interior de una institución educativa a partir de los principios éticos establecidos en la Propuesta Pedagógica; principios que son el cimiento para fomentar la convivencia armónica. (Mineduc, s.f., s.p.)

En el PEI se despliegan las estrategias que permitirán llevar a la práctica las distintas consignas planteadas en la Propuesta Pedagógica de las instituciones educativas, las que buscan la innovación como meta final. En este sentido, es imprescindible que el PEI de cada institución se construya tomando en cuenta los objetivos de la EIS, desde las voces de los distintos miembros de la comunidad educativa.

3. Guía de desarrollo humano integral

La *Guía de desarrollo humano integral* está dirigida a docentes para generar el desarrollo e implementación de habilidades para la vida, en los estudiantes ecuatorianos. Los objetivos de esta guía se enmarcan en la garantía de derechos y la prevención de todos los tipos de violencias y riesgos psicosociales asociados al consumo de tabaco, alcohol y otras drogas, y el embarazo, maternidad y paternidad en adolescentes. Esta guía forma parte del proyecto de Desarrollo Humano Integral, para cuya ejecución se ha dispuesto una carga horaria específica y se articula con la elaboración de códigos de convivencia en las distintas instituciones educativas. Se ha demostrado que el desarrollo de habilidades para la vida genera muchos beneficios, por ejemplo, retrasar el inicio de uso de drogas, prevenir conductas sexuales de riesgo, mejorar el desempeño académico, entre otros (Mineduc, 2018a).



4. Herramientas para orientar la construcción de proyectos de vida de estudiantes

Esta guía provee información, herramientas y orientaciones metodológicas para que tanto docentes y autoridades como personal del DECE de las instituciones educativas puedan acompañar la construcción de los proyectos de vida de niños, niñas y adolescentes. Este proceso de construcción se sustenta en tres ejes fundamentales: autoconocimiento, información y toma de decisiones. A través de distintas actividades, organizadas de acuerdo a los distintos subniveles de educación, se busca dar respuesta a preguntas trascendentales como: “¿Quién soy yo?” y “¿Cuál es el propósito de mi vida?”. La relación de esta guía con los objetivos de la EIS es muy fuerte, pues muchas decisiones en este ámbito tienen repercusiones directas en la viabilidad del proyecto de vida de cada persona.

5. Lineamientos para el funcionamiento del programa Educando en familia en las instituciones educativas

La guía para docentes tutores sugiere pautas que le permitan cumplir con el rol de facilitador de las actividades del Programa Educando en Familia —las que corresponden al módulo de Educación de la Sexualidad y Afectividad—, en el grupo de padres, madres y representantes de los estudiantes a su cargo. La forma en la que se aborda la sexualidad en esta guía es desde una perspectiva integral que considera que en ella se expresan las dimensiones biológicas, psicológicas, culturales, sociales y éticas de las personas. Por eso, cuando hablamos de emociones, comportamientos, expectativas, formas de expresión, etc. estamos hablando de sexualidad (Mineduc, 2016c).

6. Protocolos de acción frente a la situación de embarazo, maternidad y paternidad de estudiantes en el sistema educativo

Estos protocolos tienen como objetivo general dotar de lineamientos específicos al personal de los departamentos de consejería estudiantil (DECE) y, en general, a los miembros de la

comunidad educativa, para atender casos de embarazo dentro del sistema educativo y garantizar el derecho a la educación de los adolescentes implicados, procurando su permanencia y la culminación de sus estudios. Para esto, se parte de una contextualización del embarazo adolescente y sus determinantes sociales, y se enfatiza la importancia de la EIS. Además, se desarrollan estrategias para la detección, la intervención, la derivación y el seguimiento a estudiantes en situación de embarazo temprano, para así conseguir garantizar su permanencia en el sistema escolar. Cabe indicar que la aplicación de estos protocolos es obligatoria en todas las instituciones educativas del país, ya sean públicas o privadas (Mineduc, 2017b).

7. Guía metodológica prevención del embarazo en niñas y adolescentes

Esta guía reúne diversas metodologías, contenidos y propuestas para prevenir embarazos precoces no planificados. Estas estrategias se plantean desde un enfoque de derechos y de género; se basan en evidencia científica verificable y actualizada; no reproducen patrones de violencia y son flexibles y están adaptadas al contexto ecuatoriano. Además, en la presentación de la guía se afirma que sus contenidos fueron construidos a partir de las voces de docentes, estudiantes y familias. Un aspecto relevante de esta guía es que plantea una propuesta metodológica organizada por niveles de progresión, en función de la etapa de aprendizaje que atraviesan los estudiantes en los distintos años de educación (Mineduc, 2019).

8. Guía de orientaciones técnicas para prevenir y combatir la discriminación por diversidad sexual e identidad de género en el sistema educativo nacional

Esta guía surge de un esfuerzo conjunto entre el Consejo Nacional para la Igualdad de Género y el Ministerio de Educación para generar un material que contribuya a que los distintos miembros de la comunidad educativa sean partícipes de una cultura de respeto e inclusión hacia las personas

LGBTIQ+. Para esto, se establecen lineamientos y actividades específicas que permiten interacciones que superen la discriminación basada en el género u orientación sexual y prevengan prácticas de acoso o violencia (Mineduc, 2018b).

9. Protocolos de actuación frente a situaciones de violencia detectadas o cometidas en el sistema educativo

Este documento surge por la iniciativa conjunta del Ministerio de Educación, el Consejo de la Judicatura y la Fiscalía General del Estado, con el objetivo central de determinar los protocolos de actuación para situaciones de violencia cometidas o detectadas en el sistema educativo y para promover la prevención, atención oportuna, protección, investigación, restitución de derechos vulnerados y trabajo con las personas agresoras. En este documento se encontrará una perspectiva teórica sobre la violencia y sus diferentes tipos: negligencia, violencia física, violencia psicológica y violencia sexual. Se hace un especial énfasis en la actuación frente a la violencia sexual, pues se conocen sus repercusiones personales y sociales (Mineduc, 2017).

10. Guía básica para prevenir y actuar frente a la violencia sexual en el sistema educativo

Con base en los protocolos de actuación frente a situaciones de violencia (descritos anteriormente), se elabora una guía corta que funciona como un resumen del documento más amplio y que se centra únicamente en la violencia sexual. Este resumen se encuentra dividido en dos partes: la primera parte teoriza sobre la violencia sexual, sus consecuencias, víctimas y el silencio habitual; la segunda parte, en cambio, habla sobre el rol

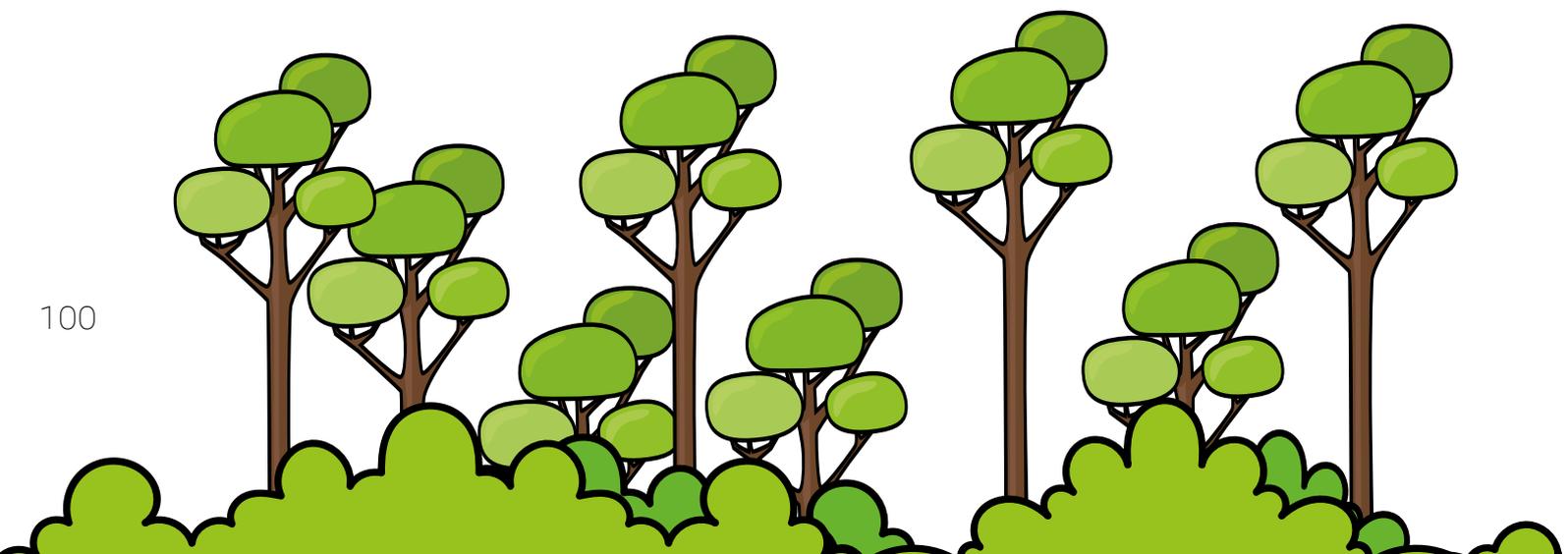
que deben desempeñar los distintos miembros de la comunidad educativa ante una situación de este tipo y también qué hacer si somos víctimas de violencia sexual o si queremos denunciarla (Mineduc, 2017a).

11. Recorrido de la Prevención. Manual para la facilitación del recorrido participativo de la prevención de la violencia sexual

La metodología de este recorrido permite que los estudiantes reflexionen, a partir de imágenes sugerentes que están organizadas secuencialmente, sobre las siguientes temáticas: roles de género, mitos y verdades sobre la violencia sexual, cómo exigir los derechos, formas de prevención y protección, y valores humanos. El *Manual para la facilitación del recorrido participativo para la prevención de la violencia sexual* se creó para la formación de facilitadores en la metodología de *recorrido participativo*. Este manual “está estructurado con el objetivo de guiar el proceso de capacitación y formación de facilitadores, y asegurar el buen uso de la información, para abordar la violencia sexual en el ámbito educativo” (Mineduc, 2016b, p. 11).

12. Oportunidades curriculares de educación integral de la sexualidad

Para concluir este ejercicio de sistematización es imprescindible revisar un documento reciente y muy potente: *Oportunidades curriculares de educación integral de la sexualidad*. Estas guías han sido diseñadas con la participación de distintos actores (Ministerio de Educación del Ecuador, Fondo de Población de las Naciones Unidas —UNFPA— y la Oficina de la Organización de las Naciones Unidas para la



Educación, la Ciencia y la Cultura —Unesco— en Quito) para que los docentes de los distintos niveles del sistema educativo ecuatoriano cuenten con material actualizado, lúdico y contextualizado para transversalizar la EIS en sus clases. Los contenidos de esta guía articulan los objetivos curriculares de la EIS, propuestos en las *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad de la Unesco* (2018), con varios objetivos de las áreas del tronco común del currículo nacional ecuatoriano, para brindar una herramienta adaptable a cada subnivel educativo. A través de este material se brindan herramientas para que los docentes afronten los temas de sexualidad, desde un enfoque múltiple (derechos, género, intercultural, intergeneracional, etc.), con compromiso y sin prejuicios o temores (Mineduc, 2021).

CONCLUSIONES

Al finalizar la revisión de la línea de tiempo de la normativa que se ha realizado en Ecuador y de los distintos instructivos y guías pensados específicamente para abordar la educación integral de la sexualidad, se puede ver con claridad la importancia y urgencia del tema. Ecuador necesita una EIS que permita que sus niños y jóvenes se empoderen en sus derechos y decisiones, que conozcan las alternativas que el mundo ofrece, que puedan gozar de una vida digna y así construir mejores condiciones para todos y todas.

Por otra parte, en la revisión de la línea de tiempo se puede observar que la normativa ha evolucionado siguiendo los intereses políticos de los gobernantes de turno y también se han regido en función de la presión que ejercen grupos de poder. Si dividimos esta línea de tiempo en subperiodos, podemos esbozar que entre 1998 y 2006, el enfoque que dominaba la educación sexual era el del riesgo y lo prohibido e incluso asociado al corte neoliberal de la época en el que lo importante era el capital económico; de esta manera se configuró una visión velada y rodeada

de tabús que, evidentemente, no contribuía en la materialización de una sexualidad plena. En cambio, en el periodo comprendido entre 2006 y 2014, hubo un giro epistémico en los espacios que generaban las normas y se planteó que el ser humano está sobre el capital económico y, por consiguiente, el disfrute de sus derechos es el objetivo principal de las sociedades.

Sin embargo, la línea de tiempo no presenta siempre una evolución clara, pues varias decisiones tomadas no se basaron en resultados, un ejemplo de ello es el paso de la ENIPLA — que ha demostrado a través de evidencias tener un impacto positivo en los indicadores deseados (reducción de embarazos no planificados, retraso del inicio de la vida sexual, etc.)— al Plan Familia —cuyos principios conservadores abandonaban el enfoque de derechos y se centraban en la preservación de la familia como una estructura única y desconociendo la realidad diversa de las familias ecuatorianas—. Asimismo, la presión de organizaciones sociales, como A mis hijos los educo yo, tuvo impactos significativos en la construcción de normativas.

Otro aspecto que cabe señalar es cómo, generalmente, esta normativa e instrumentos revisados se centran en la dimensión biológica de la sexualidad (por ejemplo, inicio de la vida sexual y embarazos adolescentes), dejando a un lado la amplitud de dimensiones que componen la sexualidad (autoestima, relaciones interpersonales, autocuidado, afectos, etc.). Sin embargo, a pesar de ciertos retrocesos, el proceso de construcción de normativa en Ecuador, en general, ha sido de evolución, de menos a más. Así, actualmente, se cuenta con un marco legal fuerte que permite y exige el accionar dentro de la comunidad educativa. Se han realizado grandes esfuerzos desde distintas entidades gubernamentales y también en colaboración de organismos internacionales para construir y publicar las guías, manuales y protocolos compilados en este artículo.

Ahora, para que este material pueda ser utilizado y aprovechado con todo su potencial, es necesario que la comunidad educativa los conozca y para esto se necesitan acciones

concretas, como, por ejemplo: difusión en medios de comunicación y redes sociales; distribución del material (impreso y digital) en escuelas, bibliotecas, universidades y otros espacios educativos; y creación de cursos, talleres y procesos formativos en general. Un buen ejemplo de estas prácticas es el curso Reconoce, elaborado por el Ministerio de Educación, en conjunto con la ONG Plural y con la participación el grupo de Educomunicación de la Universidad Nacional de Educación (UNAE). El curso Reconoce está capacitando a miles de docentes del sistema educativo ecuatoriano, de forma virtual, para reconocer las oportunidades que brinda el currículo ecuatoriano para trabajar la EIS. Se necesitan más iniciativas como esta.

Es importante señalar las limitaciones de este estudio, comprendiendo que el objetivo no es hacer un análisis exhaustivo de la normativa ecuatoriana, sino plantear un recorrido temporal que dé cuenta de los rasgos principales de este proceso. Queda abierta la invitación para profundizar en estos análisis y plantear cuestionamientos. Finalmente, se extiende una recomendación a todos los miembros de la comunidad educativa para que podamos informarnos y formarnos en EIS. Las brechas que han existido, entre la generación de normativas y la ausencia de acciones concretas que las materialicen, pueden ser disminuidas si existe voluntad política, académica o personal, en general. Se debe comprender a la EIS como un compromiso de todos y todas. Su ejecución no es una opción o dádiva, es un derecho y, por tanto, nuestra obligación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, A. M., y Aguilar, L. (2018). *Educación sexual: el campo de disputa de los antiderechos*.
- Asamblea Constituyente de Montecristi. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Última modificación: 01/25/2021. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/08/Constitucion.pdf>
- Asamblea Nacional Constituyente. (1998). *Constitución Política de la República del Ecuador*.

<https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2002/0061.pdf>

- Bucheli, A.; Illapa, M.; Masabanba, M.; Oña, N. y Sobrino, S. (2018). *Política intersectorial de prevención del embarazo en niñas y adolescentes*. Ministerio de Salud Pública. https://ecuador.unfpa.org/sites/default/files/pubpdf/Politica_Interseccional%20%282%29.pdf
- Congreso Nacional. (1998). *“Ley 73.” Ley de Educación para la Sexualidad y el Amor*. Registro oficial.
- Freire, W.; Ramírez-Luzuriaga, M. y Belmont, P. (2015). Tomo I: Encuesta Nacional de Salud y Nutrición de la población ecuatoriana de cero a 59 años, ENSANUT-ECU 2012. *Revista Latinoamericana de Políticas y Acción Pública*, 2(1), 117.
- Función Ejecutiva. (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Última modificación: 08/25/2015. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/02/Ley_Organica_de_Educacion_Intercultura_LOEI_codificado.pdf
- Ministerio de Educación. (2003). *Acuerdo Ministerial 3152. Creación del programa nacional de Educación para la Sexualidad y el Amor*.
- Ministerio de Educación. (2006). *Acuerdo No. 403*. Ministerio de Educación de Ecuador.
- Ministerio de Educación [Mineduc]. (2016a). *Currículo de los niveles de educación obligatoria*. Ministerio de Educación. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/Curriculo1.pdf>
- Ministerio de Educación [Mineduc]. (2016b). *Recorrido de la Prevención. Manual para la facilitación del recorrido participativo de la prevención de la violencia sexual*. Ministerio de Educación. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/05/recorrido-de-la-prevencion.pdf>
- Ministerio de Educación [Mineduc]. (2016c). *Lineamientos para el funcionamiento del programa Educando en familia en las instituciones educativas*. Ministerio de Educación. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/05/5_Lineamientos_funcionamiento_PeF.pdf
- Ministerio de Educación [Mineduc]. (2017a). *Guía básica para prevenir y actuar frente a la violencia sexual en el sistema educativo*. Ministerio de Educación. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2018/10/Guia-Super-Profes.pdf>
- Ministerio de Educación [Mineduc]. (2017b). *Protocolos de actuación frente a situaciones de embarazo, maternidad y paternidad de estudiantes en el sistema educativo*. Ministerio de

Educación. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/12/Protocolo-frente-embarazo.pdf>

Ministerio de Educación [Mineduc]. (2017c). *Protocolos y rutas de actuación frente a situaciones de violencia detectadas o cometidas en el sistema educativo*. Ministerio de Educación. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/03/Protocolos_violencia_web.pdf

Ministerio de Educación [Mineduc]. (2018a). *Guía de desarrollo humano integral dirigida a docentes para la implementación de habilidades para la vida en el Sistema Nacional Educativo*. Ministerio de Educación. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2018/09/GUIA-DE-DESARROLLO-HUMANO-INTEGRAL.pdf>

Ministerio de Educación [Mineduc]. (2018b). *Guía de orientaciones técnicas para prevenir y combatir la discriminación por diversidad sexual e identidad de género en el sistema educativo nacional*. Ministerio de Educación <http://repositorio.dpe.gob.ec/handle/39000/2409>

Ministerio de Educación [Mineduc]. (2018c). *Guía para docentes de educación en sexualidad y afectividad*. Ministerio de Educación. <https://educacion.gob.ec/wpcontent/uploads/downloads/2019/10/Guia-Educacion-de-laSexualidad-y-Afectividad.pdf>

Ministerio de Educación [Mineduc]. (2018d). *Herramientas para orientar la construcción de proyectos de vida de estudiantes*. Ministerio de Educación <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2018/11/Herramientas-Proyectos-de-Vida.pdf>

Ministerio de Educación [Mineduc]. (2019). *Guía metodológica para la prevención del embarazo en niñas y adolescentes*. Ministerio de Educación <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/06/Guia-Prevencion-Embarazo.pdf>

Ministerio de Educación [Mineduc]. (s.f.). *Proyecto educativo institucional para la convivencia armónica*. Ministerio de Educación. <https://educacion.gob.ec/proyecto-educativo-institucional-para-convivencia-armonica/>

Ministerio de Educación y UNFPA. (2021). *Oportunidades curriculares de Educación Integral en Sexualidad. Educación General Básica: Preparatoria, Elemental y Media*. Ministerio de Educación. <https://es.unesco.org/sites/default/files/oportunidades-curriculares-de-educacion-integral-en-sexualidad.pdf>

Ministerio de Educación y UNFPA. (2021). *Oportunidades curriculares de Educación Integral en Sexualidad. Educación General Básica Superior y Bachillerato*. Ministerio de Educación. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/02/Bachillerato-UNFPA.pdf>

Ministerio de Salud Pública, Senplades, UNFPA y SENDAS. (2017). *estudio costos de omisión en salud sexual y salud reproductiva en Ecuador*.

Ministerio de Salud Pública. (2010). *Estrategia nacional intersectorial de planificación familiar y prevención del embarazo en adolescentes*. https://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/Estadisticas_Sociales/ENSANUT/ENSANUT_2018/Principales%20resultados%20ENSANUT_2018.pdf

Ministerio de Salud Pública. (2018). *Encuesta Nacional de Salud y Nutrición*. Quito, Ecuador.

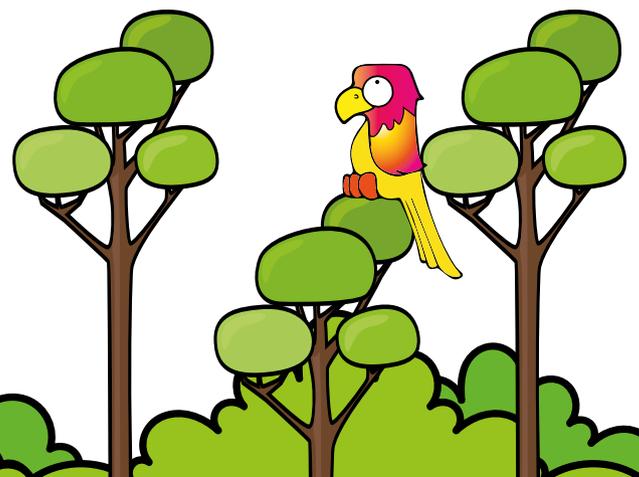
Osoimehin, B. (2016). Prólogo. En *10, Nuestro futuro depende de las niñas que cumplen esta edad decisiva*. UNFPA. https://www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/The_State_of_World_Population_2016_-_Spanish.pdf

Plan Andino de Prevención y Reducción del Embarazo en Adolescentes. (2008). *Plan Nacional para la Prevención de Embarazos en Adolescentes. 2008*. <http://www.planandino.org/portal/?q=node/61>

Paz Enríquez, D. F. (2018). *El sujeto en el discurso de la educación sexual: Resistencias, posicionamientos y adaptaciones* [Tesis de Maestría]. Flacso Ecuador.

Redacción PlanV. (2015). *Plan Familia Ecuador o un retroceso de cien años. PlanV*. <https://www.planv.com.ec/historias/testimonios/plan-familia-ecuador-o-un-retroceso-cien-anos#:~:text=La%20aplicaci%C3%B3n%20del%20Plan%20Familia,las%20diversidades%20sexuales%20por%20sus>

Unesco. (2018). *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad*. <https://www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/265335spa.pdf>



Actitudes de estudiantes sobre el proceso inclusivo de una persona sorda en un contexto áulico universitario, una experiencia inicial en la Universidad Nacional de Educación

Student Attitudes About the Inclusive Process of a Deaf Person in a University Classroom Context, an Initial Experience at Universidad Nacional de Educación

 **Paulina Elizabeth Mejía Cajamarca***

paulina.mejia@unae.edu.ec

 **Jaime Iván Ullauri Ullauri***

jaime.ullauri@unae.edu.ec

*Universidad Nacional de Educación, UNAE

Recepción: 9 de mayo de 2022

Aceptación: 14 de julio de 2022

RESUMEN

Este artículo presenta las percepciones de estudiantes universitarios frente a una experiencia de inclusión de una persona sorda en el contexto áulico universitario. La metodología de la investigación fue de tipo cualitativa, incluyó la participación de cincuenta y tres estudiantes universitarios de dos grupos clase de tercer semestre de la carrera de Educación Básica de la Universidad Nacional de Educación. La experiencia incluyó una planificación previa que consideró la participación del docente tutor de aula y la docente intérprete de lengua de señas ecuatoriana, esta organización facilitó la selección de actividades y materiales para el desarrollo de la experiencia áulica compartida con estudiantes universitarios y la persona sorda. El estudio analizó las percepciones de los alumnos sobre el proceso de inclusión a partir de dos grupos focales. Los resultados visibilizan diversos aspectos percibidos por los participantes, entre ellos: limitaciones que tiene una persona sorda en el proceso inclusivo, propuestas de soluciones para llevar adelante la inclusión y percepciones sobre la experiencia misma como futuros docentes que afrontarán la diversidad de un aula.

Palabras clave: discapacidad, universidad, actitud, inclusión, persona sorda

ABSTRACT

This article presents university students perceptions regarding a deaf person inclusion experience at an university classroom context. The research methodology was qualitative, it included participation of 53 university students from two classes in the third semester of the Basic Education degree at Universidad Nacional de Educación. The experience included a prior planning that considered the participation of the classroom tutor teacher and a Ecuadorian Sign Language interpreter teacher, this organization facilitated activities and materials selection for the development of classroom experience shared with university students and a deaf person. The study analyzed the students' perceptions about an inclusion process. The results obtained from two focus groups make visible various aspects perceived by the participants, among them: limitations that a deaf person has in the inclusive process, proposals for solutions to carry out inclusion, and the thoughts about the experience itself as future teachers who could face diversity in a classroom.

Keywords: disability, university, attitude, inclusion, deaf person.



INTRODUCCIÓN

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (2021) más de 360 millones de personas tienen discapacidad auditiva y, 30 años más tarde, una de cada cuatro presentará una pérdida auditiva. A nivel nacional, con base en el Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades (2022), en el Ecuador existen 66 538 personas registradas con discapacidad auditiva y, en concreto, en el cantón Azogues (Cañar), 429 tienen algún tipo de discapacidad auditiva. De esta población total de personas con discapacidad auditiva, a nivel nacional se registran 5 personas matriculadas en educación superior.

Por tal motivo, se cuestiona la baja participación de la persona sorda en la universidad, la atención a la diversidad en el aula con la preparación de estrategias y, principalmente, la actitud frente a la discapacidad en la educación superior.

El concepto de *discapacidad* ha evolucionado como resultado de la interacción con las personas con discapacidad y barreras actitudinales que puede significar una dificultad para su participación social en las mismas condiciones que la demás población (Hernández, 2015; Portuondo, 2004). Desde la década del ochenta, la concepción sobre las personas con discapacidad ha tenido un cambio, con varias reformas en pro de la educación y del desarrollo social, y desde un modelo de prescindencia hasta un modelo de tipo social (Barnes, 1998; Palacios y Bariffi, 2007; Pérez y Chhabra, 2019; Velarde, 2012).

Esta transformación implica un cambio de actitud basado en la cooperación con los demás. Se han realizado varias investigaciones sobre la disposición que presenta el compañero oyente hacia el estudiante sordo (Cabra, 2005) y, en general, indican una actitud positiva, pero con dificultades de tipo académico y comunicativo, en coincidencia con estudios recientes (Gómez, 2013; Triviño *et al.*, 2020). Esto se debe a la limitación de la capacidad de la persona para comunicarse con los demás,

lo que deriva de la dificultad para descodificar el sonido. A su vez, esta dificultad tiene como consecuencia la restricción en los procesos de aprendizaje y afecta la inclusión educativa, social, familiar y laboral de las personas sordas (Federación de Asociaciones por la Integración del Sordo en la comunidad Valenciana, 2017; M. Rodríguez, 2016).

Otros estudios se han centrado en destacar diferentes actitudes según las ramas de conocimiento a las que pertenecen tanto el profesorado como el alumnado; se evidencia una mayor sensibilización en las áreas de las ciencias de la salud, ciencias sociales y jurídicas, frente a las ingenierías y Arquitectura. En esta investigación también se muestra que el haber tenido contacto con estudiantes con discapacidad mejora la calidad de las respuestas (Rodríguez y Álvarez, 2015).

El proceso de inclusión ha ido progresando lentamente en los diferentes niveles educativos, pero la mayor dificultad que los alumnos sordos encuentran para continuar sus estudios, al momento de ingresar a la universidad —a pesar de haber superado, con cierta dificultad, las pruebas de ingreso—, incluye la ausencia de intérpretes de lengua de señas en clases regulares (La Hora, 2018). Las oportunidades en el contexto universitario intentan garantizar una accesibilidad para todas las personas, pero parecen verse limitadas por dificultades para el ingreso y la permanencia en la educación.

De esta manera, la inclusión que se ha venido construyendo desde los primeros años de escolarización parece tener mayor efecto e incidencia cuando el alumno sordo supera los niveles iniciales y avanza hacia niveles educativos superiores. En este sentido, la inclusión debe ser vista como una búsqueda constante para responder a la diversidad del alumnado y promover actuaciones docentes que aprovechen la diferencia en todos los niveles educativos; se habla una educación que no deje a nadie atrás, una en la que la variabilidad humana es una oportunidad (Echeita, 2013; Elizondo, 2020). La evolución de la concepción de *discapacidad* ha tenido su recorrido junto

con las oportunidades y la atención de las necesidades de las personas con discapacidad. De acuerdo con la Organización de Naciones Unidas, ONU, (2015), el enfoque de derechos humanos consiste en la búsqueda de medios para la participación significativa de la diversidad de personas, incluidas quienes viven con discapacidad. Entre las medidas que se deben tomar está un cambio de actitudes y comportamientos que puedan provocar marginación o discriminación a las personas con discapacidad.

Por estas razones, el presente estudio tuvo como principal objetivo conocer las actitudes de los jóvenes universitarios hacia la presencia de una persona sorda en una sesión áulica. De esta manera, se plantea el siguiente cuestionamiento: ¿cuáles son las actitudes de estudiantes universitarios frente a la presencia de una persona sorda en el aula?

Finalmente, a partir de los resultados, se aporta con una conclusión y recomendaciones que favorezcan el ejercicio de la inclusión frente a la discapacidad de los alumnos universitarios.

MARCO TEÓRICO PERTINENTE

La persona sorda y el contexto universitario

Los enfoques no parten solo del individuo sino del colectivo; así se debe entender a las personas sordas, como un grupo social con su propia identidad lingüística y cultural (González, 2020), tal como se asume en este artículo.

En este contexto, las oportunidades de participación para las personas sordas en la educación superior se han ido incrementando, pero con necesidades pendientes por resolver. En efecto, la educación inclusiva se concibe como un proceso que permite tener presente la diversidad de las necesidades de todos, a través de la mayor participación en los diferentes ámbitos en los que interactúa el individuo.

Las personas sordas son percibidas como miembros de una minoría lingüística, usuaria

de una lengua, cultura e identidad propia, en la que falta de audición no implica una deficiencia a superar y no se percibe de manera negativa (Ferrante, 2019). Por otra parte, no hay que pasar por alto que la lengua de señas es parte de la cultura y de la identidad de la comunidad sorda, y que permite la comunicación con una lengua ágrafa que cuenta con los componentes que forman parte de cualquier idioma. La comunicación puede estar mediada por un intérprete de lengua de señas, quien sirve como un puente de conexión entre la lengua de los oyentes y la de la persona sorda.

En la Ley Orgánica de Discapacidades (Presidencia del Ecuador, 2012), en concreto en el Artículo 70, se señala que “Se reconoce la lengua de señas ecuatoriana como lengua propia y medio de comunicación de las personas con discapacidad auditiva” (p. 16). Así también, en el Artículo 39 reconoce la educación bilingüe e intercultural como un deber de las instituciones de educación especial. Asimismo, manifiesta que la autoridad educativa asegurará la capacitación y enseñanza de la lengua de señas ecuatoriana en los distintos niveles educativos, procurando la promoción de la identidad lingüística de las personas sordas. En este estudio, se pretende promover la reflexión sobre este último artículo y sugerir que este no solo se presente como obligación de centros de educación especial, sino como un compromiso y un derecho para las personas sordas, en todos los niveles educativos.

Modelos y mecanismos educativos para personas sordas en el Ecuador

Entre las causas principales para que los alumnos sordos se encuentren con barreras de acceso a la información está el desconocimiento de los docentes, el que está ocasionado por la cultura y la diversidad lingüística de la comunidad sorda (Domínguez, 2009). Esta misma autora, en su investigación, sugiere que entre las estrategias que se pueden aplicar para construir una educación inclusiva están: en primer lugar, promover actitudes positivas hacia la diversidad; en segundo lugar, fomentar estrategias

asociadas al sistema de comunicación; y, en tercer lugar, aplicar ajustes asociados con el currículo educativo.

Respecto a esta última estrategia, en Ecuador se ha instituido el *Modelo educativo nacional bilingüe bicultural para personas con discapacidad auditiva* (2019), con el objetivo de fortalecer la estructura de la Educación Especializada e Inclusiva del Sistema Educativo. En este documento se presentan generalidades de la discapacidad auditiva, modelos y estrategias para docentes. En el apartado de modelos educativos se proponen diferentes mecanismos de educación para una persona sorda, entre ellos: (i) el bilingüismo sucesivo con la adquisición de su lengua de forma consolidada, en este caso la lengua de señas, (ii) la lengua de señas ecuatoriana como idioma con todas las funciones lingüísticas que posee cualquier otra lengua, (iii) una tendencia *oralista* que excluye por completo a las señas y prioriza el método *ora* y (iv) una tendencia bimodal o comunicación simultánea que se refiere al uso de la lengua de señas y el lenguaje oral.

A pesar de que se mira cierto interés el avance de la inclusión en el ámbito educativo en el nivel de educación básica, parece ser que estos apoyos son considerados en menor escala en los niveles superiores, además, no se cuenta con un documento oficial para su aplicación. Lo que disminuye el interés o preocupación por la diversidad que los docentes encuentran en el aula.

Las actitudes de los estudiantes universitarios frente a la discapacidad

Aunque en la legislación se reconocen los derechos de las personas con discapacidad, tanto en el ámbito internacional (Naciones Unidas, 2006; Unesco, 2020) como nacional (Presidencia del Ecuador, 2012), se enfrentan todavía a múltiples factores; entre ellos, uno de los más influyentes se refiere a las actitudes que pueden tener los universitarios frente a la discapacidad, siendo este uno de los aspectos más importantes para el progreso de la inclusión y para el proceso educativo.

A partir de aportes de diferentes autores (Allport, 1935; Forgas *et al.*, 2016; Triandis, 1971; Verdugo *et al.*, 1994), se puede definir la *actitud* como un estado mental, organizado por medio de una experiencia, que tiene influencia sobre la respuesta que pueda tener un individuo en diferentes tipos de situaciones sociales. Sobre los últimos autores, se adicionan los componentes cognitivo, afectivo y conceptual que inciden en la actitud del individuo, sea positiva o negativa. En otras palabras, se trata de mediadores que interceden entre un estímulo externo y unas respuestas conductuales (Rodríguez *et al.*, 2018).

En este sentido, se han realizado varias investigaciones relacionadas con la actitud de estudiantes universitarios frente a la discapacidad (Findler *et al.*, 2007; Novo *et al.*, 2011; Rodríguez y Álvarez, 2015; Rodríguez, 2016), entre los



estudios se presentan resultados concernientes con el tipo de carrera de los alumnos, y sexo, edad, relación familiar o contacto con personas con discapacidad. Una de los más interesantes es la investigación desarrollada por Suriá *et al.* (2015), quienes exponen que, en la universidad, estudiantes de niveles superiores y de diferentes titulaciones presentan mayores grados de sensibilización hacia la discapacidad que los de niveles inferiores. Otro aspecto analizado, en función del sexo, apunta a que los varones muestran una actitud menos favorable hacia las personas con discapacidad. Asimismo, los resultados de la investigación desarrollada por Gómez e Infante (2005) indicaron que las actitudes hacia la discapacidad eran más positivas en los alumnos de último curso, lo que coincide con los resultados obtenidos en la investigación más reciente.

El Artículo 26 de la Constitución de la República del Ecuador se establece que “la educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado” (Asamblea Constituyente de Montecristi, 2008, p. 15). En esa misma línea, el Artículo 27 de la Ley Orgánica de Discapacidades determina que “el estado procurará que las personas con discapacidad puedan acceder, permanecer y culminar, dentro del Sistema Nacional de Educación...” (Presidencia de la República, 2012, p. 11), todo esto para poder entender la educación como un derecho para todos los ciudadanos sin distinciones. Asimismo, la Unesco (2011) subraya la importancia de la educación y la formación como instrumentos eficaces para lograr los objetivos de la lucha contra las barreras que provocan la exclusión social.

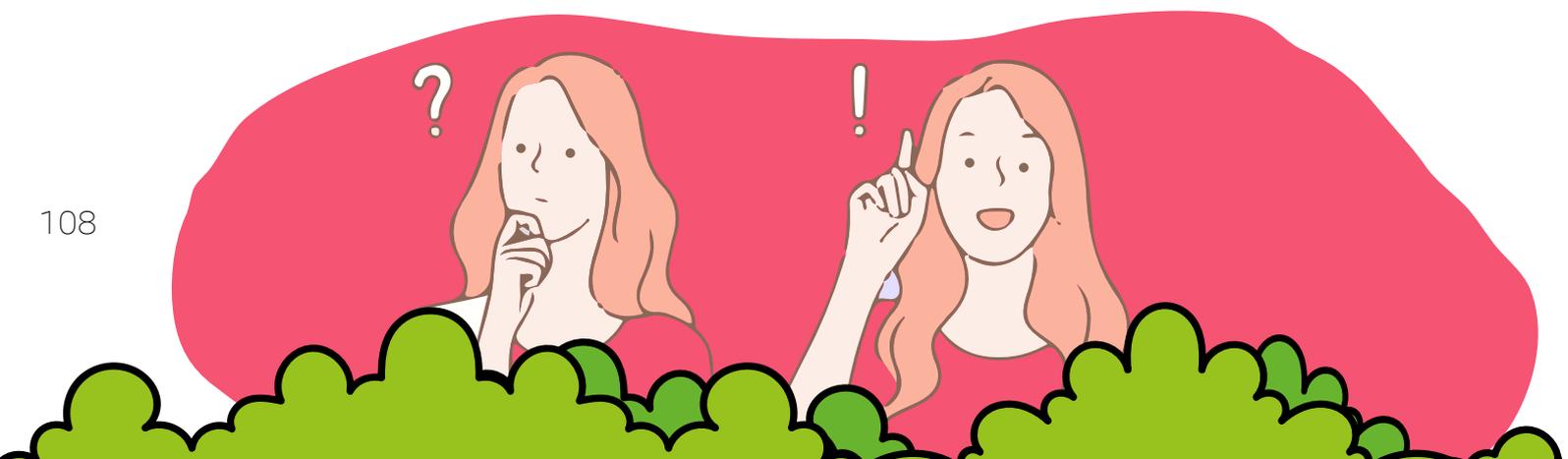
En cuanto a la accesibilidad, la Constitución de la República del Ecuador (Asamblea

Constituyente de Montecristi, 2008), en concreto el Artículo 33, afirma que toda institución educativa, pública o privada debe contar con infraestructura, diseño universal y adaptaciones físicas, ayudas técnicas y tecnológicas para las personas con discapacidad; asimismo, se deben hacer adaptaciones curriculares, garantizar la participación permanente de guías intérpretes que respondan a las necesidades del estudiante y que fomenten el desarrollo académico y social. Hay que mencionar, además, que en la Convención sobre los Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad (Organización de Naciones Unidas, 2006), en su Artículo 30, reconoce el derecho a la igualdad de condiciones y al reconocimiento y el apoyo de la identidad cultural y lingüística, incluida la lengua de señas y la cultura de la comunidad sorda.

Ahora bien, en la interacción entre el docente y el alumno es importante la comunicación para emitir y receptor aprendizajes (Salazar, 2018). Al mismo tiempo, se puede apreciar la diversidad lingüística tanto del profesor como del estudiante, a más de la gramática diferenciada entre el español y la lengua de señas que, en consecuencia, llevaría a una interacción nula o deficiente.

METODOLOGÍA

La presente experiencia de investigación educativa se enmarca en el paradigma cualitativo e incluye el trabajo de dos estudios de caso (Stake, 1998; Yin, 2009), mismos que se trataron en un ambiente natural. Estos estudios de caso son de tipo exploratorio, cualitativo y descriptivo, y de corte holístico, lo que implica



una investigación de caso único. Este marco metodológico se sostiene con las características fundamentales típicas de una investigación de corte cualitativo, esto quiere decir que se trata de un trabajo de campo cercano a la comunidad de participantes y la fortaleza de la revisión bibliográfica relevante y actual sobre la temática que se aborda. En este sentido, se ha desarrollado una investigación con enfoque cualitativo interpretativo (Erickson, 1989). Se ha intentado acercarse a la naturaleza real de los casos para comprender las actitudes de los participantes sobre el proceso inclusivo de una persona sorda en un contexto áulico universitario en el contexto (Evertson y Green, 1989).

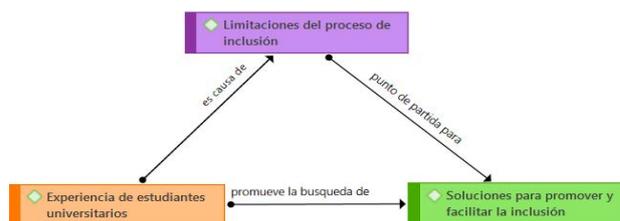
Sobre la recolección de datos

El contexto de la recolección de los datos en ambos casos de estudio comportó el desarrollo de dos sesiones de clase de la asignatura de Aprendizaje humano y mente consciente (emociones, memoria, razonamiento y lenguaje), de las que se videograbó para su respaldo una sesión por estudio de caso. La dinámica de estas sesiones de clase incluyó la participación, a más de los alumnos y de su docente tutor, de una persona sorda y una intérprete tutora.

Luego de cada una de estas sesiones de clase, se desarrollaron sendos grupos focales, fuente principal de información de este trabajo, que tuvieron como objeto captar las percepciones de los participantes sobre tres categorías de análisis que incluían: (i) el abordaje de las limitaciones del proceso de inclusión de persona sorda en el contexto áulico universitario, (ii) las soluciones que se pueden tomar en consideración para promover y facilitar la inclusión de la persona sorda en el aula universitaria, y (iii) sobre la experiencia de estudiantes universitarios, futuros docentes que afrontarán circunstancias de diversidad en el aula y en su práctica preprofesional. El registro de los grupos focales a los actores se captó en audio y video, y se transcribió en su completitud en el *software* Express Scribe Transcription 9.11. Después, dicha transcripción se examinó en el *software* de

análisis de datos cualitativos Atlas Ti 22 y sobre estos datos se realizó un análisis de temático de contenido (Willig, 2013) que mantuvo como secuencia fundamental la que se aprecia en la red semántica que se aprecia a continuación.

Figura 1. Relación de categorías preestablecidas para el análisis de las percepciones de los estudiantes sobre el proceso de inclusión de una persona sorda en el contexto áulico universitario



Fuente: elaboración propia

Participantes

La investigación comportó la participación del docente universitario de la asignatura Aprendizaje humano y mente consciente (emociones, memoria, razonamiento y lenguaje), los alumnos oyentes de dos paralelos de tercer semestre de la carrera de Educación Básica de la Universidad Nacional de Educación (UNAE), una persona sorda en el rol de estudiante y una intérprete de lengua de señas ecuatoriana, quienes interactuaron en un proceso de enseñanza-aprendizaje en un ambiente natural áulico universitario, durante el segundo semestre de 2018, por dos sesiones de la asignatura, cada una de dos horas; lo que comprendió un total de ocho horas clase, cuatro horas clase por cada uno de los casos de estudio. De estas sesiones, una de ellas, en cada uno de los casos, se videograbó, como se anotó en el apartado anterior.

Los criterios de selección de los casos fueron, en su momento, la predisposición del tutor de la asignatura y su valoración de la inclusión en contextos áulicos universitarios y de los alumnos universitarios de los grupos clase con

los que dicho tutor trabajaba la asignatura. El grupo de participantes de la experiencia estuvo compuesto por un total de 53 estudiantes de los dos paralelos del tercer semestre académico de la carrera de Educación Básica de la UNAE, los que estaban comprendidos por un 45,28 % (24) de hombres y 54,72 % (29) mujeres.

Fases de la investigación

Fase previa

Esta primera fase de investigación requirió la planificación anticipada de la sesión sincrónica por parte del docente y de la intérprete de lengua de señas ecuatoriana. El docente socializó, a la intérprete, las actividades planificadas para el inicio, desarrollo y cierre. Se llevó a cabo un proceso para informar a la intérprete respecto de la temática y el vocabulario que se trataría en la clase, como parte del protocolo de interpretación.

Fase de desarrollo

Al inicio, la intérprete y la persona sorda se convirtieron en participantes de la sesión. Durante este curso y en su proceso educativo, la persona sorda en el rol de estudiante estuvo acompañada por la intérprete, así, ambas lograron conocer los procedimientos académico-administrativos de la universidad y experimentaron la cotidianidad de la vida universitaria. El curso no fue solo un proceso de selección, sino también de adaptaciones y de afirmación del rol como estudiante.

Fase de cierre

Esta fase se caracterizó por el desarrollo de un grupo focal para cada uno de los casos. Esta actividad implicó la participación de cinco estudiantes de cada caso de estudio y se trataron aspectos como las limitaciones, soluciones y percepciones sobre la experiencia de inclusión en concordancia con las categorías de análisis definidas.

Grupos focales, procedimiento de recogida de datos

Las inquietudes que se plantearon como interrogantes en el grupo focal (Edmunds, 1999; Griffing y Sullivan, 2000) se enmarcan en tres categorías de análisis. La elaboración de las categorías de análisis parte de dimensiones previas establecidas en otras investigaciones y experiencias similares (Cambra, 2005; Gómez, 2013; Triviño *et al.*, 2020), en este sentido son de naturaleza deductiva. La primera es la limitación de participación de la persona sorda en un contexto áulico universitario; la segunda, la soluciones que se pueden desarrollar para la inclusión de la persona sorda este contexto y la tercera, las percepciones de los alumnos sobre su participación en una experiencia de inclusión de una persona sorda en el entorno mencionado. Para el análisis se emplean los planteamientos de Corbin y Strauss (1990) en un contexto de análisis temático de contenido (Willig, 2013).

Las preguntas guía que se plantearon a los estudiantes participantes fueron:

1. ¿Qué retos puede encontrar la persona con discapacidad?
2. ¿Qué debería hacer la universidad?
3. ¿Qué adecuaciones sugieren ustedes que se realicen o desarrollen? Por ejemplo: si tuvieran un estudiante con esta condición, ¿cómo harían?, ¿qué estrategias usarían?
4. ¿Cómo fue la experiencia sobre el trabajo en grupo?



RESULTADOS

A continuación, se muestran las percepciones de los alumnos, se aborda su tratamiento desde la secuencia de resultados por casos; en este sentido, se presentan los resultados con base en las categorías de análisis que se anotaron en el apartado anterior.

Resultados del caso a

Percepciones sobre las limitaciones

Los alumnos que participaron en la experiencia áulica consideran que existen variadas limitaciones al momento de incluir a una persona sorda en el contexto áulico universitario, entre las más relevantes destacan las que se anotan textualmente: “Los profesores no están capacitados para mejorar la educación inclusiva” (Comunicación personal, 2018) o “No sabemos lengua de señas, pudimos haber escrito para comunicarnos mejor” (*ibidem*).

Al poner el acento en estas percepciones se puede inferir, de primera mano, que probablemente la causa más importante de las barreras a la inclusión de una persona sorda en el contexto áulico es, sin lugar a dudas, la preparación, formación y capacitación de los docentes tutores universitarios y de estudiantes neurotípicos para la comunicación en lengua de señas.

Además, opinan, respecto a otras formas de comunicarse con personas sordas, que la comunicación no necesariamente puede estar vinculada al conocimiento estricto de lengua de señas, sino que puede ocurrir a partir del lenguaje escrito, como medida para vincularse con una persona que emplea otro idioma.

Percepciones sobre las soluciones

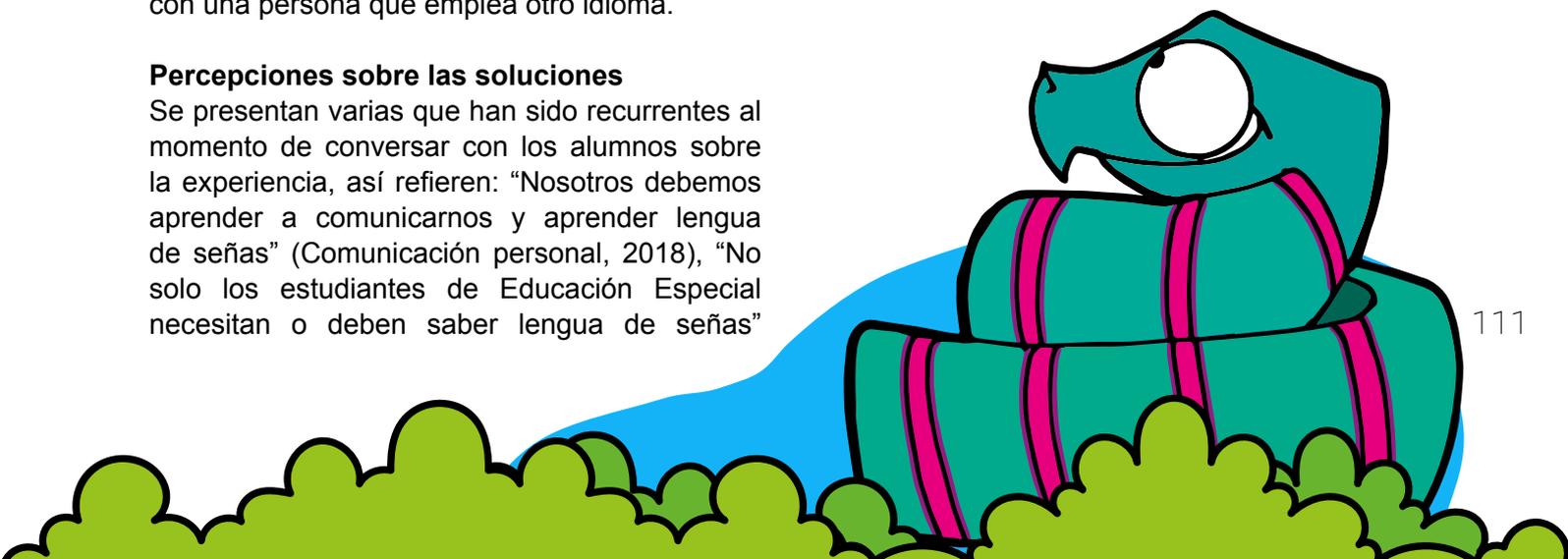
Se presentan varias que han sido recurrentes al momento de conversar con los alumnos sobre la experiencia, así refieren: “Nosotros debemos aprender a comunicarnos y aprender lengua de señas” (Comunicación personal, 2018), “No solo los estudiantes de Educación Especial necesitan o deben saber lengua de señas”

(*ibidem*), “Nosotros como docentes deberíamos estar preparados para afrontar esta diversidad” (*ibidem*), “El docente [tutor universitario] debe estar preparado previamente para dar la clase con estudiantes con discapacidad auditiva” (*ibidem*) y “Pudimos haber colocado en [sic] imágenes para comunicarnos [buscar otros mecanismos de comunicación]” (*ibidem*).

Entre las soluciones indican la importancia de la formación en lengua de señas ecuatoriana, a la que consideran como un deber y compromiso para hacer frente a situaciones que se presenten en la vida profesional, cuando, en algún momento de su práctica laboral, se encuentren en las mismas circunstancias y en otro rol (no el de un compañero oyente de un compañero sordo, sino el de profesor oyente de un estudiante sordo). Hacen hincapié en que un docente debe estar en la capacidad de buscar e ingeniar formas para comunicarse con sus estudiantes, buscar elementos que posibiliten y reduzcan una exclusión por ausencia de un sistema de comunicación entre el docente y el estudiante sordo.

Percepciones sobre la experiencia

Los alumnos refieren: “No solo educadores especiales tendrán ese tipo de estudiantes, personas sordas, en sus aulas. Los educadores básicos también” (Comunicación personal, 2018), “No sabíamos qué nos decía la intérprete de lengua de señas” (*ibidem*) y “Debemos aprender cosas nuevas” (*ibidem*).



En este sentido, se comprende que la experiencia permitió ver a los alumnos claramente su necesidad de formación en diversas competencias para la atención de una necesidad educativa especial asociada a la discapacidad, en el caso de esta investigación, la discapacidad auditiva. Desde esta perspectiva, los estudiantes también han comprendido que un caso como este podría presentarse no solamente en el contexto de una escuela especializada, sino también en los contextos de las escuelas regulares en las que cada día hay más acciones y políticas educativas públicas que fomentan la inclusión de diferentes personas.

Resultados del caso b

Percepciones sobre las limitaciones

Destacan las afirmaciones: “Desconocemos la lengua de señas” (Comunicación personal, 2018), “No hay profesores capacitados [tutores universitarios] para responder las necesidades de los estudiantes” (*ibidem*), “La persona sorda se va a sentir sola y excluida al no comunicarse con los demás” (*ibidem*) y “Está como primera limitante el examen de admisión a la universidad” (*ibidem*).

Como se puede mirar en las percepciones de los estudiantes, se pone en evidencia reiterativamente que una de las limitaciones que dificulta la inclusión de una persona sorda en el contexto áulico universitario es la falta de formación de los docentes y estudiantes en la lengua de señas. A más de ello, estas limitaciones dificultan la interacción del estudiante sordo con la comunidad áulica, lo que potencia la exclusión y muy probablemente la discriminación.

Percepciones sobre las soluciones

Los estudiantes dijeron que: “Como parte de la enseñanza deberíamos aprender lengua de señas” (Comunicación personal, 2018), que “Deberíamos aprender lengua de señas” (*ibidem*) y “Que los compañeros aprendan también lengua de señas” (*ibidem*).

Con respecto a las soluciones que plantean los estudiantes, una vez más se demuestra la

necesidad de formar y capacitar a los actores educativos en lengua de señas, se considera este aspecto como primordial para poder atender las necesidades de inclusión de una persona sorda.

Percepciones sobre la experiencia

Los estudiantes refieren: “Fue estresante porque no le comprendíamos nada” (Comunicación personal, 2018) y “Fuera interesante [conocer] una forma de prepararse para afrontar la situación” (*ibidem*).

Como se ve, las reacciones de los estudiantes participantes en la experiencia denotan frustración porque no pueden comprender y atender las necesidades de comunicación de la persona sorda.

Como conclusión preliminar, ambos casos presentan similitudes muy recurrentes y similares, además se evidencia que los estudiantes comprenden que la limitación que más impacto tiene sobre la inclusión de una persona sorda en el contexto áulico universitario es el desconocimiento de la lengua de señas y la falta de formación en este campo. Asimismo, las soluciones están íntimamente vinculadas con solventar las limitaciones comunicacionales de las personas, tanto de la persona sorda como de los alumnos oyentes, y, en esta perspectiva, nuevamente surge la necesidad de formación y capacitación como una necesidad urgente para atender a las personas con esta condición. Además, cabe mencionar que esta experiencia ha permitido a los estudiantes, futuros docentes, visualizar las necesidades que podrían tener sus alumnos con discapacidad auditiva; así, la experiencia también los ha llevado a sentir frustración por no poder atender esta necesidad educativa asociada a una discapacidad.

CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos permiten llegar a varias conclusiones sobre el objetivo de la investigación. Los datos ponen de relieve lo necesario de profundizar el conocimiento de la diversidad

para comprender más allá, que lo único que nos diferencia es la forma de comunicarnos: el lenguaje oral para oyentes y una lengua ágrafa para las personas sordas.

Para hacer efectivo el derecho a la educación, se exige la garantía de acceso a una educación con una igualdad de oportunidades; en este proceso, una pieza clave es el profesorado (Moriña *et al.*, 2015). La investigación realizada puede sostener que la formación en discapacidad es algo inevitable y obligatorio para toda la comunidad universitaria y que conlleva la urgencia de aprender acerca de las necesidades de estudiantes con discapacidad y de realizar ajustes en la educación superior (Mejía y Pallisera, 2020). El proceso de la inclusión en la educación superior requiere una transformación para enfrentar cualquier forma de discriminación, exclusión y desigualdad de aprendizaje.

Las limitaciones que perciben los alumnos en ambos casos son coincidentes. Identifican que los tutores no cuentan con la preparación o con la suficiente preparación en el ámbito de la inclusión educativa; requieren, por ejemplo, el conocimiento y dominio de la lengua de señas ecuatoriana, además de otros aspectos que brinden el soporte y ayuda necesaria para la participación y formación universitaria efectiva de una persona sorda en el contexto áulico universitario. Por otro lado, los estudiantes consideran que sería posible emplear la escritura como canal de comunicación que los vincule a ellos y al docente tutor universitario con la persona sorda. Estas percepciones iniciales de los alumnos son coincidentes y se consideran clave en su proceso de formación de docente, en este caso, para atender casos de inclusión de personas sordas.

Todo ello también lleva a cuestionar sobre la formación de los futuros docentes de educación básica y sobre la necesidad de herramientas y estrategias que permitan la constitución de profesionales inclusivos que comprenden, pero que también responden a la diversidad existente en sus aulas.

Como cierre, los alumnos sostienen que la experiencia de proceso de inclusión es relevante

e importante y que, en este tipo procesos, no debería ser exclusiva participación de un docente tutor especialista o un intérprete de lengua de señas ecuatoriana, sino que concurrir en estas actividades es necesario para la formación de los actores que apoyen la inclusión.

LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES

La naturaleza propia de una investigación que contempla el trabajo de estudio de casos —para esta indagación, dos— no puede ser generalizable, pero aporta insumos fundamentales para replicarla en contextos similares.

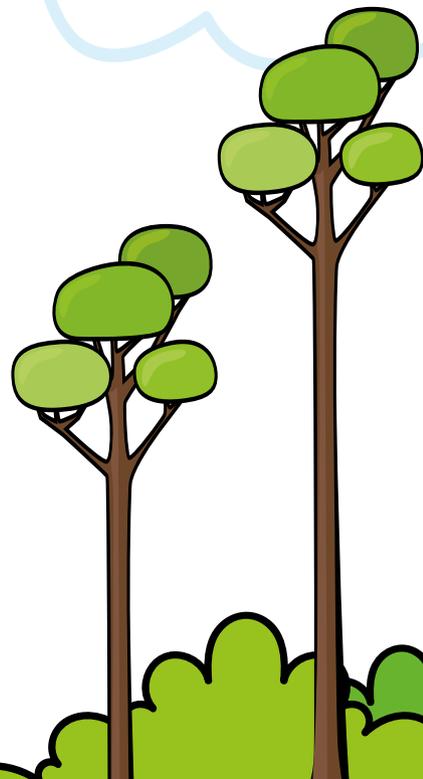
Al ser una investigación inicial que no comportó un período de tiempo prolongado, es preciso desarrollar un estudio en un tiempo más extenso, de tipo longitudinal, que permita diseñar un posible proceso y mecanismos para facilitar la inclusión de un estudiante sordo en un aula de clase regular en la universidad. En este mismo sentido, es necesario recordar que, al trabajar con una persona sorda que no necesariamente forma parte de la universidad, no se ha podido convenir mayor número de horas en el aula. También cabe mencionar que, aunque la investigación incluye estudiantes hombres y mujeres, el estudio no muestra la diferencia de percepción hacia la inclusión por género.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allport, G. (1935). *Attitudes*. En C. Marchison (Ed.), *A Handbook of Social Psychology* (798-844). Clark University Press.
- Asamblea Constituyente de Montecristi. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Última modificación: 01/25/2021. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/08/Constitucion.pdf>
- Barnes, C. (1998). *Las teorías de la discapacidad y los orígenes de la opresión a las personas discapacitadas en la sociedad occidental*. Morata (ed.).
- Cambra, C. (2005). Percepción de la sordera y la integración por parte del alumnado sin necesidades educativas especiales. *Educación*, 36, 155-168. <http://ddd.uab.cat/record/4783>
- Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades. (2022). *Total de personas con discapacidad registradas en el registro nacional de discapacidad*. www.conadis.gob.ec
- Corbin, J. y Strauss, A. (1990). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Domínguez, A. B. (2009). Educación para la inclusión de alumnos sordos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1), 45-51. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num1/art4.pdf>
- Echeita, G. (2013). Inclusión y Exclusión Educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 99-118.
- Edmunds, H. (1999). *The focus group research handbook*. NTC Business Books, Chicago.
- Elizondo, C. (2020). *Hacia la inclusión educativa en la Universidad: diseño universal para el aprendizaje y la educación de calidad*. U. de Barcelona.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrok (Ed.), *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación* (195-295). Paidós MEC.
- Evertson, C. y Green, J. (1989). La observación como indagación y como método. En M. Wittrok (Ed.), *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación* (303-421). Paidós-MEC.
- Federación de Asociaciones por la Integración del Sordo en la comunidad Valenciana. (2017). *Libro blanco sobre discapacidad auditiva. Ámbitos de actuación, recursos, ayudas y protocolos*. Helix.
- Ferrante, C. (2019). El deporte de sordos: combatir su incompreensión. Un espacio de juego y lucha por el reconocimiento. *Revista latinoamericana de estudios sobre cuerpos, emociones y sociedad*.
- Findler, L.; Vilchinsky, N. y Werner, S. (2007). The Multidimensional Attitudes Scale Toward Persons With Disabilities (MAS). *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 50(3), 166-176. <https://doi.org/10.1177/00343552070500030401>
- Forgas, J.; Cooper, J. y Crano, W. (2016). *The Psychology of Attitudes and Attitude Change*. Taylor y Francis Group.
- Gómez, R. (2013). La inclusión de la persona sorda a la educación superior. Avances en supervisión educativa: *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 8(19), 16.
- Gómez, V. y Infante, M. (2005). Actitudes de los estudiantes de educación hacia la integración de personas con discapacidad y hacia la educación multicultural. *Cultura y Educación*, 16(4), 371-383. <https://doi.org/10.1174/1135640042802455>
- González, L. (2020). La comprensión de la alteridad sorda desde una perspectiva sociocultural. *Revista Española de Discapacidad*, 8(1), 159-180. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.08.01.09>
- Hernández, M. (2015). El Concepto de Discapacidad: De la Enfermedad al Enfoque de Derechos. *Revista CES Derecho*, 6(2), 46-59.
- Joseph, D.; Griffin, M. y Sullivan, E. (2000). Videotaped focus group: Transforming a therapeutic strategy into a research tool. *Nursing Forum*, 35(1), 15-20.
- La Hora. (2018, marzo). Personas Sordas buscan ser incluidas en la educación superior. *La Hora*. <https://www.lahora.com.ec/noticias/personas-sordas-buscan-ser-incluidas-en-la-educacion-superior/>
- Mejía, P. y Pallisera, M. (2020). Las personas con discapacidad intelectual y la inclusión en la universidad: una investigación centrada en las opiniones de responsables académicos y personas con discapacidad intelectual. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 13, 40-61.
- Ministerio de Educación (2019). *Modelo educativo nacional bilingüe bicultural para personas con discapacidad auditiva*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2020/02/Modelo-Educativo-Bilingue-Bicultural-para-Personas-con-Discapacidad-Auditiva.pdf>
- Moriña, A.; Cortés, M. y Molina, V. (2015). Educación inclusiva en la enseñanza superior: soñando al profesorado ideal. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 9(2), 161-175.

- Novo, I.; Muñoz, J. y Calvo, C. (2011). Análisis de las actitudes de los jóvenes universitarios hacia la discapacidad: Un enfoque desde la teoría de la acción razonada. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 17(2), 1-26.
- Organización mundial de la Salud. (2021, marzo 2). *La OMS advierte que, según las previsiones, una de cada cuatro personas presentará problemas auditivos en 2050*. <https://www.who.int/es/news/item/02-03-2021-who-1-in-4-people-projected-to-have-hearing-problems-by-2050>
- Organización de Naciones Unidas. (2006). *Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. <https://www.un.org/development/desa/disabilities-es/>
- Organización de Naciones Unidas. (2015). *Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015*. https://www.senado.gob.mx/comisiones/fomento_economico/eventos/docs/resolucion_080916.pdf
- Palacios, A. y Bariffi, F. (2007). *La discapacidad como una cuestión de derechos humanos. Una aproximación a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. S. A. Grupo editorial Cinca.
- Pérez, M. E. y Chabra, G. (2019). Modelos teóricos de discapacidad: un seguimiento del desarrollo histórico del concepto de discapacidad en las últimas cinco décadas. *Revista Española de Discapacidad*, 7(1), 7-27. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.07.01.01>
- Presidencia de la República. (2012). *Ley Orgánica de Discapacidades*. https://www.consejo-discapacidades.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/02/ley_organica_discapacidades.pdf
- Portuondo, M. (2004). Evolución del concepto social de discapacidad intelectual. *Revista Cubana de Salud Pública*, 30(4).
- Rodríguez, A. y Álvarez, E. (2015). Universidad y discapacidad: Actitudes del profesorado y de estudiantes. *Perfiles Educativos*, 37(147), 86-102.
- Rodríguez, J.; Arias, V.; Jiménez, M.; Rodríguez, H.; Rubia, B. y Arias, B. (2018). La estructura de las actitudes hacia las personas con discapacidad: modelos de redes y modelos estructurales. *Siglo Cero*, 49(1), 69. <https://doi.org/10.14201/scero20184916987>
- Rodríguez, M. (2016). Actitudes hacia la discapacidad en alumnos de Magisterio de Educación Infantil. Propuestas de formación para una Educación Inclusiva. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9, 223-238.
- Salazar, M. (2018). Estrategias para la inclusión de estudiantes sordos en la educación superior latinoamericana. *Ratio Juris*, 13(26), 193-214.
- Stake, R. (1998). Investigación con estudio de casos. Morata.
- Suriá, R.; Rosser, A. y Villegas, E. (2015). ¿Actitudes favorables o barreras mentales ante la discapacidad? En M. Tortosa, J. Álvarez, y N. Pellín (Eds.), *XIII Jornadas de redes de investigación en docencia universitaria (2036-2047)*. Universidad de Alicante.
- Triandis, H. (1971). *Attitude and attitude change*. Wiley.
- Triviño, J.; Quiroz, A. y Pico, K. (2020). Estudiantes con sordera en la universidad. Dificultades en su proceso inclusivo. Mikarimin. *Revista Científica Multidisciplinaria*.
- Unesco. (2020). Informe de seguimiento de la educación en el mundo. En *Educación inclusiva*. <https://doi.org/10.2307/j.ctv153k3m3.6>
- Velarde, V. (2012). Los modelos de la discapacidad: un recorrido histórico. *Revista Empresa y Humanismo*, 15(1), 115-136.
- Verdugo, M.; Arias, B. y Jenaro, C. (1994). *Actitudes hacia las personas con minusvalía*. Instituto Nacional de Servicios Sociales.
- Willig, C. (2013). Introducing Qualitative Research in Psychology. *Journal of Chemical Information and Modeling*, 56, (9). <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Yin, R. (2009). Case study research: design and methods. En *Case study research: design and methods* (4ta ed.). Sage Publications.



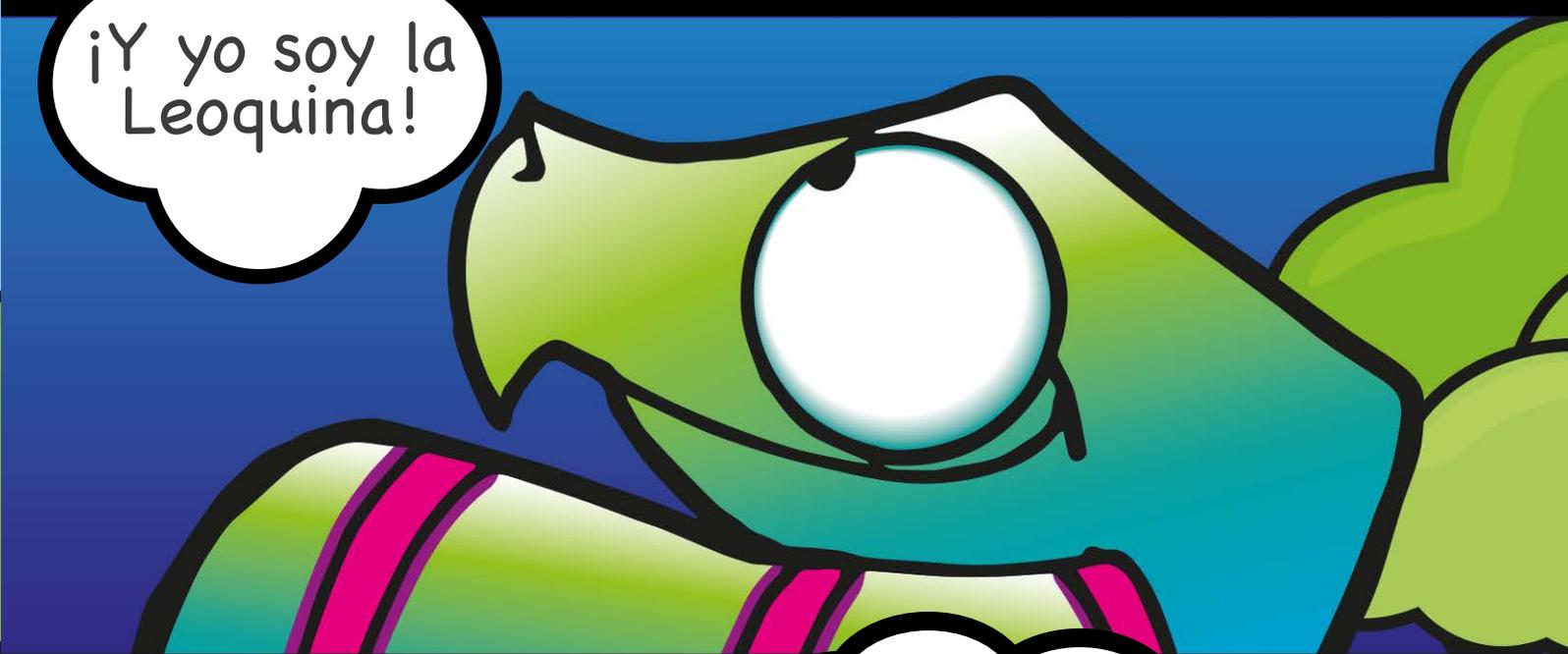
Bienvenidos
lectores, en esta sección
te ayudamos a
comprender la misión de la
Revista de divulgación
Mamakuna





¡Yo soy la Guacamaya!

¡Y yo soy la Leoquina!



somos personajes de la mitología cañari



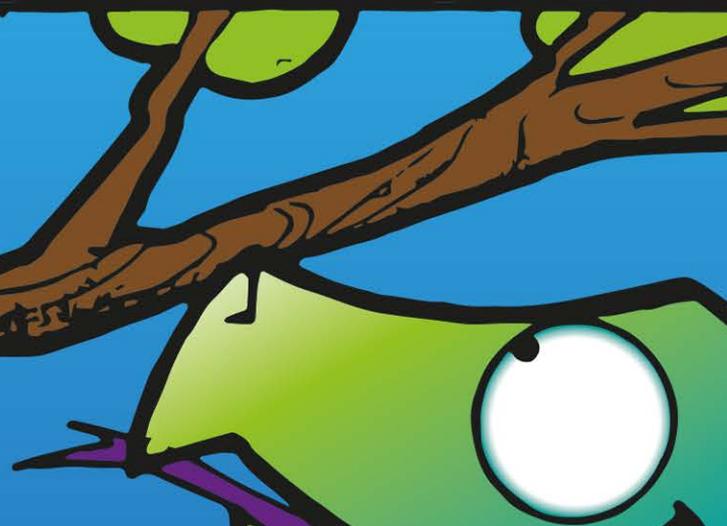
La Universidad
Nacional
de Educación

UNAE

Una publicación
de experiencias
pedagógicas
que pretende
impulsar el
desempeño de
docentes del
país

Con el propósito
de aportar a la
Educación del
Ecuador,
edita la revista
Mamakuna

¿Cómo
Funciona?
¿Qué
encontrarás
en ella?





De forma semestral se realiza una convocatoria masiva con una temática específica



Y todos los docentes investigadores y estudiantes, nacionales y extranjeros, pueden participar enviando su manuscrito

Los textos pasarán dos filtros de revisión de calidad para ser evaluados y tener un dictamen final: ser publicado o no.

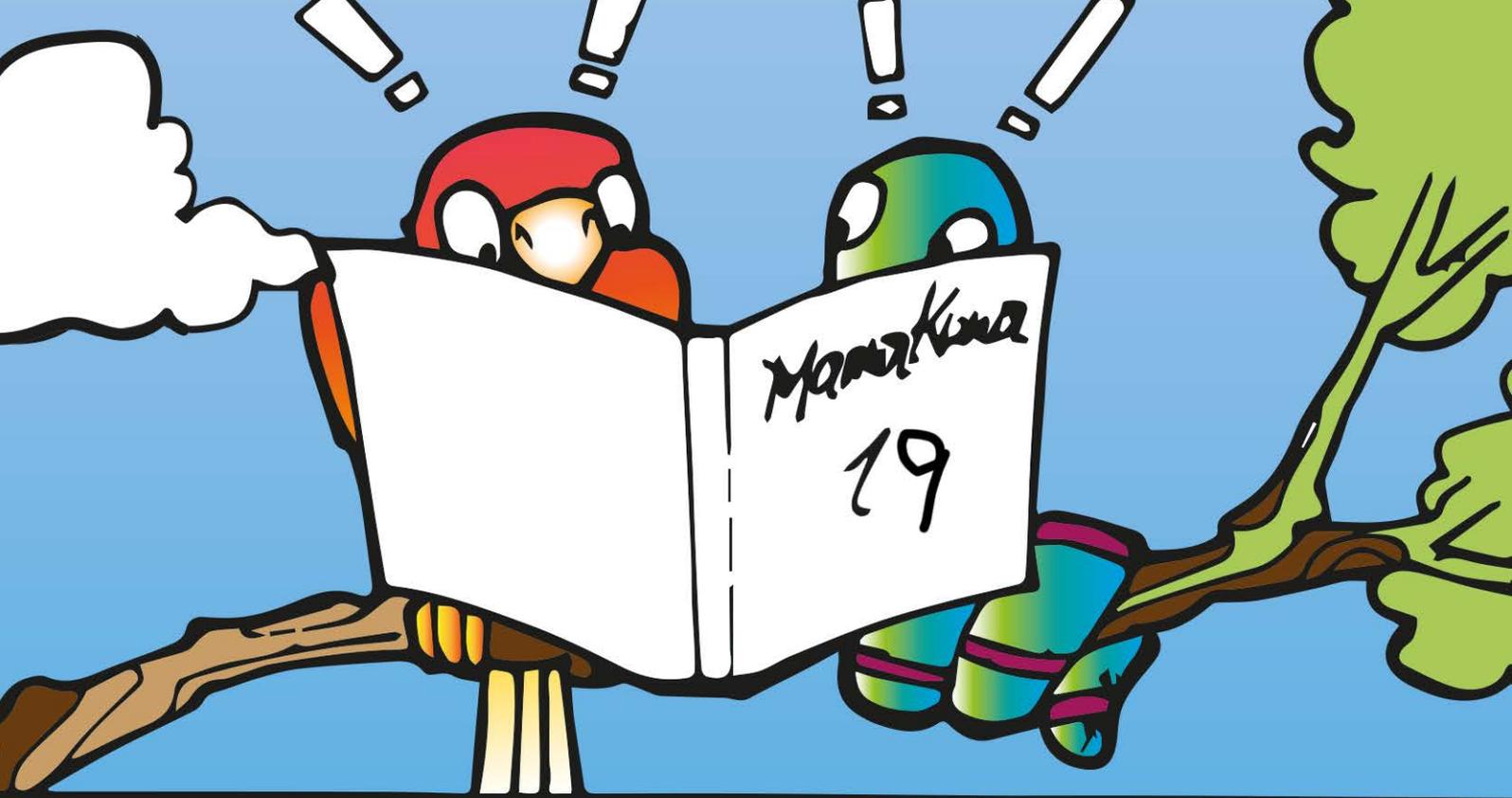
De esta manera, se obtienen experiencias pedagógicas de calidad que puedan ser utilizadas en aula por otros docentes



Al ser una
revista de divulgación
los textos son
de fácil
compresión



Se busca con
esto, que
no solamente
un público
especializado
lea Mamakuna



Mamakuna

Revista de divulgación
de experiencias pedagógicas

¡Eres docente!

¿Deseas compartir tus experiencias

pedagógicas?

*Te invitamos a enviar tu artículo mediante
nuestra plataforma digital:*

<http://revistas.unae.edu.ec/index.php/mamakuna>

Descarga las directrices y formatos de entrega

A large, stylized graphic of a human eye, rendered in white and light gray against a dark gray background. The eye is highly detailed, showing the iris, pupil, and eyelashes. The overall style is graphic and artistic.

 **EDITORIAL
UNAE**