

Universidad Andina Simón Bolívar

Sede Ecuador

Área de Educación

Maestría en Investigación en Educación

Enfoque de género en Proyectos Escolares

Estudio de caso

Andrea Carolina García Jácome

Tutor: Miguel Ángel Herrera Pavo

Quito, 2024

Trabajo almacenado en el Repositorio Institucional UASB-DIGITAL con licencia Creative Commons 4.0 Internacional

	Reconocimiento de créditos de la obra	
	No comercial	
	Sin obras derivadas	

Para usar esta obra, deben respetarse los términos de esta licencia

Cláusula de cesión de derecho de publicación

Yo, Andrea Carolina García Jácome, autora del trabajo intitulado “Enfoque de género en Proyectos Escolares. Estudio de caso”, mediante el presente documento de constancia de que la obra es de mi exclusiva autoría y producción, que la he elaborado para cumplir con uno de los requisitos previos para la obtención del título de Magíster en Investigación en Educación en la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.

1. Cedo a la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, los derechos exclusivos de reproducción, comunicación pública, distribución y divulgación, durante 36 meses a partir de mi graduación, pudiendo por lo tanto la Universidad, utilizar y usar esta obra por cualquier medio conocido o por conocer, siempre y cuando no se lo haga para obtener beneficio económico. Esta autorización incluye la reproducción total o parcial en los formatos virtual, electrónico, digital, óptico, como usos en red local y en internet.
2. Declaro que, en caso de presentarse cualquier reclamación de parte de terceros respecto de los derechos de autor/a de la obra antes referida, yo asumiré toda responsabilidad frente a terceros y a la Universidad.
3. En esta fecha entrego a la Secretaría General, el ejemplar respectivo y sus anexos en formato impreso y digital o electrónico.

23 de septiembre de 2024

Firma: _____

Resumen

Como experiencia obtenida mientras se realizaba un reemplazo en 9no nivel de Educación Básica Superior, se pudo constatar que, a nivel de la planificación microcurricular, la asignatura de Proyectos escolares tenía que ver con la elaboración de productos dependiendo del docente a cargo, sea hombre o mujer. Las actividades fueron diferenciadas, si un hombre estaba a cargo de la asignatura los proyectos escolares se basaban en actividades que requerían la fuerza física, como el mantenimiento de los espacios verdes, recoger la basura y clasificarla o pintar murales, mientras que, si una mujer está a cargo, se realizaron manualidades reciclando fundas plásticas, botellas y ropa en desuso. El objetivo principal de esta investigación es describir el enfoque de género en la asignatura de Proyectos escolares de 9no nivel de Educación Básica Superior, periodo lectivo 2020-2021, en un colegio de sostenimiento fiscal ubicado en el sector sur, parroquia San Bartolo, del cantón Quito. Se aplicó un método cualitativo en el que a partir de entrevistas semiestructuradas se describen, comprenden e interpretan las experiencias de docentes y estudiantes. Los hallazgos evidencian que, en la práctica, la socialización de género, la reproducción de patrones culturales mediante la interacción que se da en la escuela, ocasiona que la reproducción de la perspectiva patriarcal se sostenga a través de formas de ser, de pensar, de actitudes, de expectativas, de actividades, del lenguaje, de comportamiento y de costumbres de docentes y estudiantes. No obstante, también existen voces que manifiestan la existencia de discriminación en las actividades desarrolladas, lo cual podría ser el punto de partida para tomar acciones que contribuyan a la implementación del enfoque de género en las prácticas escolares.

Palabras clave: educación básica superior, currículo oculto, enfoque de género, escuela, perspectiva patriarcal

A mi esposo por haber acompañado y comprendido el esfuerzo realizado al culminar la presente maestría.

Agradecimientos

A mi esposo, por haber sido compañero también en esto y porque me muestra a diario que fue una gran decisión casarnos.

A mi papá y mi mamá, porque sé que puedo contar con ustedes.

A Miguel Herrera, por saber acompañarme de tan buena manera.

Tabla de contenidos

Introducción.....	13
Capítulo primero: Enfoque de género en la educación en Ecuador	17
1. Patriarcado y desigualdad de género	17
2. Construcción social de género y desigualdades en el ámbito educativo	18
3. Currículo oculto y su función en el espacio educativo.....	32
4. Género como categoría para analizar las relaciones entre docentes y estudiantes	35
5. Género en educación	38
6. La perspectiva de género en el marco normativo de la educación en Ecuador ..	41
7. Proyectos escolares, aspectos normativos	43
Capítulo segundo: Aproximación metodológica al estudio de caso sobre el enfoque de género en la asignatura de Proyectos escolares	47
1. Etapas del estudio de caso	48
2. Población y muestra	51
3. Recolección de información	51
4. Diseño de las entrevistas.....	52
5. Tratamiento de la información	55
6. Interpretación de los datos.....	55
Capítulo tercero: Resultados y discusión: socialización de género y reproducción de patrones en el entorno escolar	59
1. Modelos de feminidad y masculinidad a partir de las expectativas de docentes y estudiantes	59
2. Actúo y me comporto como lo espera la sociedad	62
3. Hombres y mujeres no pueden hacer las mismas actividades	66
4. El trato diferenciado de los docentes afecta las relaciones entre hombres y mujeres	68
5. Proyectos escolares atravesados por creencias de género.....	73
6. Organización y liderazgo de hombres y mujeres en el desarrollo de los proyectos	76
7. Acciones invisibles que refuerzan la desigualdad	79

8. Uso del lenguaje para transmitir mensajes discriminatorios	81
Conclusiones.....	85
Lista de referencias	89
Anexos	93
Anexo 1: Formulario de consentimiento informado para participación en entrevistas..	93
Anexo 2: Guías de entrevistas	95
Anexo 3: Encuesta de la Guía para fomentar la inclusión de hombres y mujeres en la gestión escolar en el desarrollo profesional directivo y docente de Bachillerato Técnico	97

Introducción

Este interés en estudiar el enfoque de género desde la educación se debe a que la escuela es uno de los espacios principales de transmisión de patrones culturales de género (Azorín 2017; Buxarrais 2008; Gómez Jarabo 2015; Leyva, Proenza, y Naranjo 2020) ya que es en los establecimientos educativos donde las normas y patrones culturales de una determinada sociedad son transmitidos y expresados (Apple 2008; Giroux 1999; Torres 1998).

En Ecuador, se dispuso que los entes rectores de política pública en educación básica, secundaria y superior elaboren y/o actualicen las mallas curriculares, guías docentes y textos escolares. que incorporen temáticas alrededor de: la construcción sociocultural sobre roles y valores asociados al comportamiento de hombres y mujeres libres de discriminación sexista o prevalencia del varón sobre la mujer, el desarrollo de conductas no discriminatorias y la eliminación de toda forma de estereotipos (EC 2018, art. 2). Es así como en la Ley Orgánica Reformatoria de la Ley Orgánica de Educación Intercultural, la igualdad de género es un principio rector de la educación (EC 2021, art. 2.1).

No obstante, aunque las instituciones educativas podrían ser espacios para propiciar cambios positivos, también lo son para reproducir estereotipos y prácticas sexistas (Pacheco y López 2019; Urruzola 1995; Vázquez 2002). A nivel local, los debates se han desarrollado alrededor de temáticas sobre el enfoque de género (Cepeda 2017; Espinosa 2017; Ortega 2018), inclusión de las mujeres en la educación técnica (Aguas 2018; Cabezas 2020), equidad de género (Baño 2015), las relaciones de género (Proaño 2004) los cuales describen prácticas, dinámicas, formas en que se manifiesta la reproducción de estereotipos de género, relaciones desiguales entre hombres y mujeres, como consecuencia de roles de género difundidos por autoridades, docentes y estudiantes. Estas discusiones son importantes porque visibilizan una problemática que se da en el sistema educativo, al que se ha conferido la característica de ser neutral, cuando las instituciones educativas tienen impacto en sus estudiantes con relación a cómo se vivencia y se edifica el género, por lo que en realidad, no son neutras ya que perpetúan relaciones e identidades de género (Leyva, Proenza, y Naranjo 2020; A. Rodríguez y Pease 2020; Valenzuela y Cartes 2020). Así, en la escuela no solo se transmiten conocimientos sino

que también se reproduce disposiciones, ideas y principios que enlazan a la escuela con la sociedad (Giroux 1999).

La aplicación obligatoria del currículo nacional en todas las instituciones independientemente de su sostenimiento plantea que en el desarrollo curricular se consideren temas relacionados con la prevención de violencia que garanticen la modificación de patrones culturales que ocasionan diferentes problemas psicosociales que afectan al sistema escolar (EC Ministerio de Educación 2016a). De este modo, en las asignaturas se tendría que integrar en sus contenidos con el objetivo de ayudar a la prevención de violencia en la comunidad educativa y fortalecer la formación integral de los estudiantes. En respuesta a esta necesidad, la reforma al plan de estudios para el nivel de educación general básica superior estableció dos horas semanales para Proyectos escolares (EC Ministerio de Educación 2018). Este espacio estaba enfocado en que los estudiantes con apoyo del tutor, desarrollen habilidades sociales, cognitivas y emocionales de manera interdisciplinaria (8). No obstante, los hallazgos dan cuenta de la presencia de modelos de feminidad y masculinidad a partir de expectativas de docentes y estudiantes. También se devela el trato diferenciado de los docentes hacia estudiantes hombres y mujeres, lo que influye en la permanencia de relaciones desiguales entre ambos. Además, se reconoce la manifestación de violencia simbólica plasmada en prácticas y formas de actuar que perpetúan la subordinación de las mujeres y prolongan roles de género tradicionales.

Este trabajo de investigación toma como caso de estudio un colegio de sostenimiento fiscal ubicado en el sector sur, parroquia San Bartolo del cantón Quito. El 63 % de estudiantes son mujeres y el 37 % son hombres, la mayoría provienen del sector en el que se encuentra situado el colegio. La planta docente está conformada por un 60 % de mujeres y un 40 % de hombres, por lo que la mayor parte de la educación en este establecimiento la imparten las mujeres.

De esta manera, el presente estudio pretende responder a la pregunta: ¿Cómo se expresa el enfoque de género en la asignatura de Proyectos escolares? Para responder esta pregunta se plantearon los siguientes objetivos específicos:

1. Identificar si las actividades que los docentes llevaron a cabo tenían impregnados roles de género.
2. Explicar las formas de conducta, relaciones de jerarquía, mensajes, manifestaciones que lleven dentro estereotipos de género.

3. Conocer las formas de contestación de mujeres y hombres frente a situaciones de desigualdad.

Este trabajo se compone de tres capítulos. El primero trata sobre las motivaciones del presente estudio y aborda una revisión de la literatura que contempla los debates alrededor de prácticas identificadas en los procesos de enseñanza aprendizaje que perpetúan roles estereotipados, criterios de jerarquía de los hombres ante las mujeres, lenguaje sexista y la percepción acerca de lo que es el género a nivel local.

El capítulo segundo explica la metodología implementada que comprende un estudio de caso y contempla fuentes primarias correspondientes a entrevistas realizadas a estudiantes y docentes. El capítulo tercero desarrolla la interpretación de los datos y la discusión a partir de la definición de categorías deductivas e inductivas, exponiendo los principales hallazgos de la investigación. Por tanto, en la práctica se reconoce la socialización de género, la reproducción de patrones culturales mediante la interacción que se da en la escuela ocasiona que la reproducción de la perspectiva patriarcal se sostenga a través de formas de ser, pensar, actitudes, expectativas, actividades, lenguaje, comportamiento y costumbres de docentes y estudiantes.

Finalmente, se presentan las conclusiones, las cuales visibilizan que en medio de prácticas que detienen el camino hacia la implementación del enfoque de género, también existieron acciones por parte de estudiantes frente a situaciones de desigualdad por lo que creemos que no todo está perdido. También se habla de las limitaciones y posibles líneas de investigación futuras.

Capítulo primero

Enfoque de género en la educación en Ecuador

Este capítulo trata sobre las motivaciones que animaron el presente estudio y se presenta una revisión de la literatura. Se considera los debates vigentes acerca de las prácticas identificadas en los procesos de enseñanza aprendizaje que perpetúan roles estereotipados, criterios de jerarquía de los hombres ante las mujeres y la utilización del lenguaje sexista. También se exponen estudios sobre género en educación a nivel local. La revisión de literatura comprende un planteamiento detallado del marco conceptual que aborda los conceptos de currículo oculto, género y su implicación en la educación, lo cual es la base teórica de este estudio. El capítulo también incluye la perspectiva de género en el marco normativo de la educación en Ecuador. Por último, se aborda la normativa específica para los Proyectos escolares.

1. Patriarcado y desigualdad de género

La sociedad ecuatoriana se caracteriza por su estructura patriarcal, un sistema que organiza la vida social y cultura de manera jerárquica, con roles de género que históricamente han favorecido a los hombres. Este contexto patriarcal se manifiesta en instituciones como la familia, la escuela y el ámbito laboral, influyendo en las prácticas educativas. Según León (2001), el patriarcado en Ecuador tiene profundas raíces en los valores y prácticas sociales heredados de la época colonial, que establecen y refuerzan la superioridad en el ámbito familiar y educativo. Esta estructura patriarcal se refleja en los contenidos educativos y en las relaciones dentro del aula, donde aún prevalecen estereotipos de género que condicionan la percepción de los estudiantes y sus roles futuros (Goetschel 2007).

En el sistema educativo, el patriarcado afecta limitando el desarrollo integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Espinosa (2017) señala que los materiales y programas educativos suelen omitir figuras femeninas en la historia y en las ciencias, perpetuando la idea de que el protagonismo y el conocimiento son atributos masculinos. Además, expone que, en las relaciones entre docentes y estudiantes, se esperan un mayor desenvolvimiento de estudiantes mujeres que de los hombres en la actuación y en las

actividades artísticas que están enfocadas en las manualidades (Cepeda 2017). También sucede que los docentes se interrelacionan más con los hombres ofreciéndoles más ocasiones para participar activamente (Baño 2015).

Para avanzar hacia una educación que promueva la equidad de género, es necesario insistir en la perspectiva de género, reconocer y desafiar los sesgos inconscientes que perpetúan la desigualdad. En las interacciones en la escuela se siguen reproduciendo patrones de comportamiento y valores patriarcales, lo que limita las acciones que se realizan para implementar el enfoque de género (Aguas 2018; Baño 2015; Cabezas 2020; Cepeda 2017; Espinosa 2017; Lupa 2009; Proaño 2004; Reinoso 2022). Este enfoque de género en la educación permite desarrollar una conciencia crítica tanto de docentes como de estudiantes, para reconocer y cuestionar las desigualdades estructurales que los rodean, y promover una comunidad más equitativa (Buxarris 2008).

La educación en Ecuador tiene un rol fundamental en la promoción de la equidad de género, aunque enfrenta grandes desafíos. Es fundamental considerar la igualdad de género como un eje transversal de todos los procesos educativos. Lagarde (1997, 152) señala que:

Lo importante es promover la construcción de una cultura nueva de género que se fundamente en la solidaridad entre hombres y mujeres como principio ético-político, que implique el reconocimiento del otro, de la otra en defensa de la libertad y del poder personal y grupal para ambos géneros, la eliminación de jerarquías de un género sobre otro y la comprensión de todos y todas como ciudadanos del mundo, sin discriminación de género, clase, región, nacionalidad o raza.

El sistema educativo puede funcionar como una herramienta poderosa para la transformación social si se implementan políticas inclusivas y programas educativos que fomenten la igualdad entre hombres y mujeres (Guzmán y Zambrano 2023).

2. Construcción social de género y desigualdades en el ámbito educativo

La construcción social del género y sus implicaciones, así como las desigualdades que de ella se derivan, es un tema de gran relevancia en la actualidad. Requiere un análisis crítico y una deconstrucción en todas las esferas sociales. En las instituciones educativas, este enfoque es necesario y debe integrarse al currículo, tal como lo establece la Ley para prevenir y erradicar la violencia contra las mujeres: “el ente rector de educación diseñará la política pública de educación con enfoque de género, respecto de la prevención y

erradicación de la violencia contra las mujeres, niñas y adolescentes; con eliminación de los mitos, hábitos y estereotipos que legitiman la violencia” (EC 2018, art. 24).

Uno de los objetivos curriculares del subnivel de Educación General Básica Superior es “Investigar colaborativamente los cambios [...] en las estructuras sociales de dominación [...] como medio para reflexionar sobre la construcción social del individuo y sus relaciones con el entorno en una perspectiva histórica, incluyendo enfoques de género” (EC Ministerio de Educación 2016a, 33). En el área de Ciencias Sociales, se han considerado aprendizajes centrados en la visión de género como categoría de análisis. Al respecto el currículo señala: “La consideración de las categorías de análisis de clase social, género, étnicas y regionales, [...] son ejes fundamentales para la comprensión y construcción de nuestro continente y el planeta, como un gran proyecto de unidad en la diversidad” (2016a, 216).

Se puede incorporar el enfoque de género para transformar los valores existentes y fomentar habilidades y destrezas basadas en las diferencias sexuales y de género, como parte del proceso de aprendizaje (Azorín 2017). La igualdad de género requiere cambiar las concepciones y prácticas que se han aprendido socialmente a través de un proceso de aculturación (21). Educar desde una perspectiva de género que promueva la igualdad contrarresta la reproducción de estereotipos de género.

La aplicación obligatoria del currículo nacional en todas las instituciones independientemente de su sostenimiento, plantea que en el desarrollo curricular se consideren temas relacionados con la prevención de violencia que garanticen la modificación de patrones culturales que ocasionan diferentes problemas psicosociales que afectan al sistema escolar (EC Ministerio de Educación 2016a). De este modo, en las asignaturas se tendría que integrar en sus contenidos con el objetivo de ayudar a la prevención de violencia en la comunidad educativa y fortalecer la formación integral de los estudiantes.

La puesta en marcha de Proyectos escolares ofrece la oportunidad para incorporar el enfoque de género ya que fue pensada para fomentar el desarrollo integral de los estudiantes. No obstante, en Proyectos escolares se refuerzan los estereotipos de género a través de las interacciones entre docentes y estudiantes por medio de las actividades que se desarrollan. El género asociado al sexo perpetúa diferencias sociales, culturales, económicas y políticas (Leyva, Proenza, y Naranjo 2020; Valenzuela y Cartes 2020; Rodríguez y Pease 2020).

Mediante acuerdo ministerial, se establece Proyectos escolares con una carga horaria de dos horas semanales para los subniveles de Educación General Básica Elemental y Media, y tres para Superior (EC Ministerio de Educación 2016b, art.2) Posteriormente se reforma el número de horas, quedando una hora semanal para los subniveles de Educación General Básica Elemental y Media, y dos para Superior (EC Ministerio de Educación 2018). El proyecto escolar es un producto interdisciplinario, elaborado con base en los intereses de los estudiantes, evidencia conocimientos, destrezas y también valores trabajados durante el año lectivo.

En la experiencia que tuve cuando reemplacé a un docente en 9no nivel de Educación Básica Superior, me percaté que, a nivel de la planificación microcurricular, la asignatura de Proyectos escolares tenía que ver con la elaboración de productos dependiendo del docente a cargo sea hombre o mujer. Así, las actividades que desarrollaron los estudiantes estuvieron marcadas por roles de género ya que en aquellos proyectos a cargo de mujeres se hicieron manualidades, mientras que el proyecto que tuvo a cargo un hombre predominó las actividades que requerían la fuerza física. Las actividades diferenciadas planificadas envían mensajes implícitos que reproducen estereotipos y roles de género. Me interesa investigar los contenidos del currículo y lo que se desarrolló en la asignatura de Proyectos escolares en el 9no nivel de Educación General Básica, para identificar si las actividades que los docentes llevaron a cabo tenían impregnados roles de género; explicar las formas de conducta, relaciones de jerarquía, mensajes, manifestaciones que lleven dentro estereotipos de género y conocer las formas de contestación de mujeres y hombres frente a situaciones de desigualdad.

Varios estudios realizados a nivel local señalan que los estereotipos de género son reproducidos por autoridades, docentes y estudiantes de instituciones educativas (Aguas 2018; Baño 2015; Cabezas 2020; Cepeda 2017; Espinosa 2017; Lupa 2009; Ortega 2018; Reinoso 2022). Estos trabajos ponen en evidencia que las relaciones desiguales entre hombres y mujeres son consecuencia de actividades orientadas para mujeres y otras para hombres, de acuerdo con el sexo. Además, señalan que a pesar de que se habla de la categoría de género en la Ley Orgánica de Educación Intercultural, en las políticas institucionales sobre equidad de género dentro del aula de clases, el currículo y la planificación microcurricular, esta no se asienta en la práctica.

Espinosa (2017) realizó un estudio sobre flexibilidad curricular y diseño de estrategias metodológicas con enfoque de género en Educación General Básica. Sostiene que los docentes reconocen la importancia del enfoque de género e incluyen en la

planificación microcurricular; sin embargo, las estrategias aplicadas no siempre reflejan este enfoque (65). Además, explica que se realizan acciones para potenciar la participación igualitaria y el respeto en las relaciones entre hombres y mujeres. No obstante, muchos docentes no tienen una comprensión sobre cómo aplicar el enfoque de género efectivamente en sus estrategias metodológicas (66). La autora expone que los recursos y materiales proporcionados en el aula, como libros o juegos estimulados por el docente a cargo, a menudo contienen estereotipos de género que refuerzan las ideas tradicionales sobre los roles masculinos y femeninos (67).

Los estereotipos de género presentes en los materiales educativos, la literatura y los juegos pueden tener un impacto significativo y duradero en la percepción que los estudiantes tienen de sí mismos y de sus talentos. Por ejemplo, si los libros de texto muestran a los hombres como científicos y a las mujeres como cuidadoras, los estudiantes pueden internalizar la creencia de que las ciencias no son un campo adecuado para las mujeres, y viceversa. Esto hace que las mujeres se sientan menos capaces o interesadas en áreas como las matemáticas y las ciencias, mientras que los hombres pueden evitar actividades relacionadas con el cuidado y las artes. De acuerdo con lo señalado por Chuquimango y Bazualdo (2023) pese a los avances de los últimos años en materia de igualdad de género, los modelos sexistas por tradición siguen presentes en el espacio escolar.

En el estudio de Lupa (2009) sobre el género en el currículo de educación básica identificó que pese a los esfuerzos por incluir el género como eje transversal, este no está claramente definido ni metodológicamente incorporado en las planificaciones (75). La falta de una metodología limita la incorporación del enfoque de género en el currículo de forma efectiva. De esta manera, el enfoque de género se trata de forma somera y no se integra a cada una de las áreas de aprendizaje (76). Se expone que, en los textos analizados, las imágenes y contenido, muestran una representación desigual de hombres y mujeres, en donde los hombres se encuentran generalmente en roles activos, mientras que las mujeres en roles pasivos (77). También expresa que la práctica y los discursos están permeados de estereotipos y roles de género. Los docentes generalmente sin darse cuenta refuerzan estos estereotipos a través de los juegos, el lenguaje o las actitudes (78).

En el estudio de Cepeda (2017) se analizó cómo se relaciona el enfoque de género con la enseñanza de la Educación Cultural y Artística en la Educación General Básica y el Bachillerato. La autora manifestó que docentes, estudiantes y directivos tienen un conocimiento limitado sobre enfoque de género y su aplicación en la educación (43).

También, expresa que no hay suficientes materiales didácticos que incorporen la perspectiva de género (43). Además, expone que los docentes esperan un mayor desenvolvimiento de estudiantes mujeres que de los hombres en la actuación y en las actividades artísticas que están enfocadas en las manualidades (44). Así mismo, sobre la participación de las mujeres, a pesar que se desenvuelven en actividades artísticas y culturales, sus capacidades de liderazgo no se reconocen ni promueven plenamente (45).

Baño (2015) en su investigación sobre la educación en equidad de género en el currículo de Bachillerato General Unificado, menciona que en el desarrollo de contenidos curriculares se transmiten estereotipos de género. Se expone que en los materiales educativos utilizados destacan a la figura masculina, dejando de lado a las mujeres, en un segundo plano o invisibles (69). También se identificó que existe una falta de representación de las mujeres en los contenidos del currículo en áreas como la ciencia, historia y el arte (72). Además, en las relaciones áulicas, los docentes se interrelacionan más con los hombres ofreciéndoles más ocasiones para participar activamente (75). Igualmente, las sanciones cambian dependiendo si se trata de un estudiante hombre o mujer, siendo más rígidos con los hombres (77).

En el estudio de Ortega (2018) se menciona que la equidad de género consta en los documentos como lineamientos, pautas y guías para docentes de la asignatura Educación para la Ciudadanía y el Programa de Participación Estudiantil en el Bachillerato (63). A pesar de esto, el tema de la equidad de género se trata de manera aislada y no como eje transversal (64). Por ejemplo, la equidad de género consta brevemente en un solo tema relacionado con los derechos humanos. En el resto del contenido no existe la relación sobre el impacto de la equidad de género en otras áreas como la participación ciudadana, el acceso a recursos o la toma de decisiones (66). En las guías para docentes, hacen falta que se propongan actividades con la mirada en la equidad de género de forma integral. También que esas actividades convoquen a la reflexión sobre este tema en asuntos como la democracia o el desarrollo social (2018, 67). Si el enfoque de género no se plantea de forma integral queda condicionado a una mención, en lugar de ser un marco transversal.

Ortega (2018) también señala que en el currículo, uno de los planteamientos centrales de la asignatura Educación para la Ciudadanía es el análisis sobre el poder; en el que bien podría considerarse al género; sin embargo, no se lo aborda en la práctica debido a que existen omisiones, empezando por su significado que, de acuerdo con las entrevistas realizadas por la autora, es impreciso e incompleto (65). Los estudiantes

asimilan el concepto de género con identidades sexogenéricas, al tener una percepción asociada a las características específicas de hombre y mujer, desconocen que este se construye socialmente y que involucra las relaciones de poder.

Cuando la equidad de género no se aborda de manera integral, los estudiantes no reciben una formación que les permita cuestionar los roles y estereotipos de género existentes, como la concepción de que ciertos trabajos o responsabilidades están estrechamente relacionados a hombres o mujeres. También limita en el desarrollo de una comprensión crítica sobre cómo el género influye en las oportunidades, derechos y responsabilidades de las personas. Que los estudiantes no desarrollen la capacidad de analizar cómo las dinámicas de poder y género marcan sus vidas y su entorno, afecta la capacidad para promover la igualdad no solo en el espacio escolar sino en el ámbito familiar, con su comunidad o a futuro en lo laboral (Ortega 2018).

En el estudio realizado por Proaño (2004) sobre lo que representa para los adolescentes del colegio cambiar al sistema de coeducación. Analizó la representación de los estereotipos de género en las prácticas escolares y actividades extracurriculares. La autora identificó que en las prácticas escolares, las asignaturas como física y matemática son percibidas como áreas masculinas, mientras que las humanidades y ciencias sociales son vistas como más apropiadas para mujeres (61). También refiere que quienes participan más en clase son los hombres mientras que las mujeres piden la palabra con menos frecuencia. Además, expresa que hay la percepción de que los hombres no se toman tan en serio los estudios como las mujeres. En la relación con docentes, expone que los docentes hombres son generalmente más autoritarios y menos accesibles emocionalmente, mientras que las docentes mujeres son percibidas como más comprensivas y cercanas, imitando el rol materno (63).

En las actividades extracurriculares, como por ejemplo el fútbol y otros deportes son dominados por los hombres, mientras que las mujeres son parte de actividades menos agresivas (Proaño, 2004). Las tareas de organización y decoración son frecuentemente realizadas por mujeres, mientras que los hombres se centran en tareas que requieren más esfuerzo físico (65). En las ferias, las mujeres se encargan del bar y la comida, mientras que los hombres de la logística y transporte de los materiales (66). En el comportamiento de los estudiantes, los hombres son vistos como agresivos y protectores, mientras que las mujeres en cambio son percibidas como delicadas y necesitadas de protección (66). Inclusive los estereotipos están presentes en las relaciones entre estudiantes, percibiéndose a los hombres como conquistadores y a las mujeres como cuidadoras (67).

Los estereotipos atraviesan actividades que realizan los estudiantes dentro y fuera del aula, existe una “naturalización de mandatos para construir una feminidad tradicional y una masculinidad hegemónica en la escuela” (Barrientos, Montenegro, y Andrade 2022, 235).

La reproducción de estereotipos pone en evidencia la ausencia de un verdadero sistema de coeducación. Urruzola (1995, 267) señala que una escuela coeducadora debe:

Educar a las chicas y a los chicos, al margen del género femenino y masculino, es decir, educarles partiendo del hecho de la diferencia de su sexo, potenciando el desarrollo de su individualidad, pero sin tener en cuenta los roles que se les exige cumplir desde una sociedad sexista, por ser de uno u otro sexo.

No es lo mismo coeducación que la educación mixta porque, la coeducación va más allá de reunir a los estudiantes en una misma aula para hablar de coeducación. De hecho, la educación mixta aparta la cultura de las mujeres del currículo y de las formas de actuar puesto que “parte de la idea de que existe una igualdad plena entre hombres y mujeres y por tanto niega las diferencias culturales entre grupos” (275).

En el estudio de Reinoso (2022) quien analizó la violencia simbólica ejercida desde el currículo oculto hacia las estudiantes mujeres. Señala que los estereotipos de género surgen en las prácticas escolares donde se privilegia la participación de los estudiantes hombres, bajo la supuesta creencia de que se expresan mejor, mientras que las estudiantes mujeres son invisibilizadas (71). Además, observó con frecuencia situaciones de desigualdad de género, como la exclusión de algunas actividades escolares para las estudiantes mujeres o la propuesta de menos trabajo a los estudiantes hombres (74). La autora también descubrió que en las relaciones entre docentes y estudiantes mujeres se refuerzan las estructuras sociales que mantienen la desigualdad de género. En estas interacciones los docentes tienen el rol de agentes que de forma consciente o no, validan concepciones tradicionales de género. Estas concepciones legitiman a quienes se acoplan a los roles y expectativas de la sociedad, utilizando el capital simbólico, es decir el reconocimiento que poseen, para consolidar su poder en la interacción. El capital simbólico influye en la forma de actuar de los demás, generando procesos de dominación que no son visibles y se manifiestan a través de actitudes y comportamientos dentro del aula (73).

Los procesos de dominación reproducen una práctica de poder que impone significados y limita la participación de las mujeres. En este sentido, las actitudes de discriminación hacia las estudiantes no solo dan forma a las relaciones en el aula, sino

que afectan a cómo las estudiantes perciben su rol en la sociedad. El hecho de no desafiar los estereotipos y las jerarquías de poder refuerza el orden social que continúa sin dar valor a las contribuciones y capacidades de las mujeres. El impacto está en la forma en que las estudiantes interpretan sus propias posibilidades de acción y desarrollo. Esto perpetúa una desigualdad que se extiende más allá de la escuela y afecta la vida social de las mujeres.

Cabezas (2020), en su trabajo investigativo sobre la inclusión de las mujeres entre la educación técnica y las políticas educativas. Menciona que el periodo en que se dio la implementación del sistema mixto existió la manifestación frecuente de discriminación hacia las mujeres. Se identificó un predominio de la cultura masculina que emplea la violencia física y simbólica para conservar la disciplina y excluir a las mujeres (32). Por ejemplo, las novatadas violentas y el uso del lenguaje discriminatorio. También señaló que la inclusión de las mujeres en la institución no fue adecuadamente planificada. Esto se demostró en la ausencia de infraestructura necesaria como sanitarios para mujeres y en la falta de asesoramiento y apoyo particular a las estudiantes (32). Además, pone en evidencia que al escoger el bachillerato técnico industrial las estudiantes se enfrentaron con estereotipos de género ya que para ser reconocidas tuvieron que demostrar sus habilidades técnicas, mientras que en el caso de los estudiantes se dio por entendido que tiene esas habilidades (33). Sumado a esto, en los equipos de trabajo, se encargaron a los estudiantes hombres las actividades donde se necesitaba destrezas técnicas y liderazgo (34). En las instituciones educativas se mantiene el predominio de la figura masculina en actividades de liderazgo (Ricaldi, Sánchez, y Subiría 2020).

La conservación de una cultura escolar violenta en los rituales como las novatadas, así como los mensajes discriminatorios que se transmiten por medio del lenguaje. Excluyen a las mujeres y generan un ambiente desfavorable. Esto puede llevar a que las mujeres se sientan inseguras y desmotivadas, teniendo como consecuencia que se reduzca su participación e inclusive que exista un impacto negativo en la culminación exitosa de su educación en el campo técnico. El hecho de que las mujeres tengan que demostrar constantemente que tienen habilidades para ser reconocidas, mientras que a los hombres se les considera capaces, refuerza los estereotipos de género. Acentúa la idea de que las mujeres no son aptas para las carreras técnicas.

En la investigación de Aguas (2018) sobre la condición de género en el proceso de enseñanza-aprendizaje en un instituto tecnológico. Se muestra que los factores sociales y culturales influyen en el proceso de enseñanza aprendizaje y acentúan los estereotipos

de género (56). La autora expone que existen actitudes y comportamientos machistas en el aula y en la institución en general (57). En el aula, docentes y estudiantes tienen comentarios despectivos hacia mujeres, que se refieren a que ciertas materias y las carreras en sí no son adecuadas para ellas (58). Se asignan tareas basadas en estereotipos de género, como pedir a las mujeres que tomen notas o realicen tareas administrativas, mientras los hombres realizan trabajos técnicos (58). Las mujeres no lideran los proyectos integradores, sino solo los hombres pues, de acuerdo con la percepción de los estudiantes no se les ve a las mujeres como coordinadoras (57). En las actividades extracurriculares, a las mujeres se les encarga del protocolo de bienvenida, dirigir a los visitantes en las casas abiertas, y la participación en la elección de la reina de los deportes (58). En cambio, los hombres dan los discursos de apertura, son los investigadores en las casas abiertas y llevan la llama olímpica en los deportes (59).

Cuando las mujeres no asumen roles de liderazgo, se perpetua la disparidad y se refuerza la percepción de que las mujeres no son aptas para esos roles. Esta situación envía un mensaje implícito a todos los estudiantes de que las habilidades de liderazgo y coordinación son características masculinas. También, esa acción dictamina que las estudiantes tienen menos competencias en comparación con sus compañeros hombres. La falta de representación femenina en el liderazgo de los proyectos integradores sostiene la percepción de que las mujeres no poseen las habilidades o competencias necesarias para liderar, lo que puede disuadir en las estudiantes a desarrollar sus propias capacidades de liderazgo.

Aguas (2018) también observó que hay poca representación de las mujeres en cargos directivos (60). Además, sacó a la luz que hay hostigamiento hacia las mujeres por parte de docentes y compañeros, lo que a menudo no es denunciado por miedo a represalias y la falta de mecanismos apropiados de denuncia (61). A nivel institucional, la ausencia de mecanismos de denuncia eficaces crea un ambiente de impunidad. El no actuar frente a este tipo de situaciones genera desconfianza en los estudiantes y crea un ambiente educativo negativo. Esta situación, refuerza estereotipos de género, especialmente en disciplinas técnicas donde la representación femenina es escasa, perpetuando así la inequidad y desincentivando la participación de las mujeres.

Tras revisar las investigaciones a nivel local sobre equidad de género, género y enfoque de género en educación, se identificaron varios hallazgos clave sobre los problemas que persisten en este campo. A continuación, se describen los problemas encontrados con base en los estudios revisados.

- **Reproducción de estereotipos y roles de género**

Uno de los problemas es que las actividades que se asignan a mujeres y hombres refuerzan los roles tradicionales de género (Aguas 2018; Baño 2015; Cepeda 2017; Espinosa 2017; Lupa 2009; Proaño 2004). Las actividades manuales y de cuidado son realizadas por las mujeres mientras que los hombres realizan aquellas que requieren emplear la fuerza física. Estas diferenciaciones fomentan la percepción de que las mujeres son más aptas para tareas que requieren delicadeza o aspectos estéticos, mientras que los hombres están mejor preparados para tareas que requieren habilidades técnicas. Estas prácticas fomentan los estereotipos y roles de género en el que las mujeres son marginadas en roles de menor reconocimiento.

La distribución desigual de actividades con base en los roles tradicionales de género refuerza la noción de que hombres y mujeres poseen habilidades innatas exclusivas en función de su sexo. Esta idea restringe las oportunidades de las mujeres para avanzar en campos como la ciencia, tecnología, ingeniería o el liderazgo. Al tiempo que consolida el estereotipo que las mujeres deben desempeñar roles más pasivos y menos técnicos. Por otro lado, se instruye a los hombres para que asuman posiciones de mayor poder y autoridad, lo que perpetúa las estructuras de dominación masculina.

En las relaciones entre estudiantes hombres y mujeres, marcadas por estereotipos y roles de género, reflejan claramente la jerarquía de género que existe en el aula. Esta jerarquía no solo discrimina a las mujeres al reducir sus oportunidades de expresar sus opiniones y ser tomadas en serio, sino que también refuerza las nociones de los hombres que tienen derecho a dominar los debates y los espacios de toma de decisiones. Si bien se podría pensar que las diferencias en la participación son una cuestión personal, en realidad responde a expectativas sociales que limitan la confianza de las mujeres y les imponen un papel pasivo, al tiempo que recompensan la confianza en los hombres. Esta dinámica es perjudicial para el desarrollo general de las mujeres y fomenta la perpetuación de roles de poder desiguales.

- **Relaciones desiguales reproducen ideas, características de hombres y mujeres con base en el sexo.**

Las interacciones entre docentes y estudiantes también están impregnadas de estereotipos de género. Los docentes hombres son vistos como más autoritarios y menos accesibles emocionalmente, mientras que las docentes mujeres son vistas como comprensivas y accesibles simulando un papel maternal. Estas ideas estereotipadas, influyen en las percepciones y el trato que reciben tanto docentes como estudiantes y refuerzan los estereotipos sobre el comportamiento esperado de cada género.

La perpetuación de estereotipos en la relación entre docentes y estudiantes restringe el desarrollo profesional de hombres y mujeres. Para las mujeres en la docencia, ser encasilladas en roles afectivos y de cuidado implica que su autoridad en el aula puede ser subestimada o cuestionada, lo que constituye una forma de discriminación en el ámbito profesional. Por otro lado, los hombres docentes enfrentan la presión de ser percibidos como autoritarios o carentes de emociones, lo que puede resultar en una falta de empatía en sus interacciones con los estudiantes, perjudicando así el ambiente de aprendizaje. En ambos casos, se perpetúan estereotipos que no solo obstaculizan el desarrollo docente, sino que también transmiten mensajes erróneos a los estudiantes sobre las expectativas de género.

El problema de la permanencia de roles y estereotipos de género también se encuentra en las actividades extracurriculares. En donde se evidencia que a las mujeres se asigna funciones vinculadas al protocolo, la decoración o el servicio de alimentos, mientras que los hombres asumen posiciones de liderazgo, investigación y actividades físicas (Aguas 2018; Baño 2015; Cabezas 2020; Cepeda 2017). Esta distribución de roles refuerza la noción de que las mujeres deben desempeñar papeles de apoyo mientras que los hombres son considerados líderes innatos, lo que impacta negativamente en las oportunidades de desarrollo y liderazgo de las mujeres.

La asignación de roles según estereotipos restringe el crecimiento de habilidades de liderazgo y autoconfianza en las mujeres (Espinosa 2017; Lupa 2009). Al no permitirles asumir responsabilidades significativas o de toma de decisiones, se refuerza la noción de que las mujeres no están preparadas para liderar. Esta forma de discriminación tiene consecuencias duraderas, ya que las mujeres encuentran mayores obstáculos para acceder a posiciones de liderazgo. Además, fomenta la percepción de que las mujeres deben ocupar roles subordinados, lo que perpetúa la desigualdad en la distribución del poder y los recursos en la sociedad.

Las actividades extracurriculares, como los deportes o la organización de eventos, son espacios clave donde los estudiantes practican habilidades que necesitarán en la vida

adulta. Si las mujeres son excluidas de estos roles o se les asignan tareas secundarias, su potencial de liderazgo y autoconfianza se ve mermada. Estos espacios deberían ser utilizados para fomentar la equidad de género, promoviendo que tanto mujeres como hombres asuman responsabilidades de liderazgo, gestión y trabajo físico en igualdad de condiciones. Si no se atiende este problema, las mujeres continuarán percibiéndose como menos capaces para asumir roles de liderazgo en el futuro (Cheryan, Ziegler, y Montoya 2017).

Otro problema está en la percepción de que ciertas disciplinas como las matemáticas o las ciencias son consideradas masculinas mientras que las humanidades o las ciencias sociales con vistas como más femeninas (Aguas 2018; Cabezas 2020; Cepeda 2017; Reinoso 2022). Este sesgo se fundamenta en la creencia de que los hombres poseen una mayor capacidad para actividades racionales o lógicas, mientras las mujeres sobresalen en tareas emocionales o sociales. Como resultado, se produce una desigualdad en las oportunidades educativas ya que las mujeres se sienten menos motivadas a involucrarse en áreas técnicas o científicas, lo que restringe su desarrollo en dichos campos (González, Mateos de Cabo, y Sáinz 2020).

La segregación de materias y actividades en función del género no solo refuerza la idea de que ciertos campos son apropiados solo para hombres, sino que también restringe el acceso de las mujeres a profesiones de mayor demanda y mejores salarios (Montané 2015; Rodríguez y Castro 2024). Si las materias técnicas y científicas se consideran "masculinas" y las humanidades y artes "femeninas", se perpetúa una división en la que las mujeres son excluidas de áreas clave de desarrollo económico y profesional (Rodríguez y Castro 2024).

La segregación de materias tiene repercusiones a largo plazo en la representación femenina en sectores estratégicos para el desarrollo económico (Rodríguez y Castro 2024). Las profesiones relacionadas con la tecnología y la ciencia están entre las más demandadas en el mercado laboral, y son precisamente las áreas donde las mujeres están subrepresentadas debido a las barreras que se les imponen (Montané 2015). Las mujeres que no acceden a estas áreas enfrentan mayores dificultades para obtener empleos de calidad, lo que contribuye a la brecha salarial de género y a su menor representación en posiciones de liderazgo (Rodríguez y Castro 2024).

- **Violencia de género como barrera para el desarrollo académico de las mujeres**

Un problema alarmante es la violencia de género que se manifiesta en las interacciones diarias entre estudiantes, docentes y en el ámbito institucional (Aguas 2018; Cabezas 2020). Las mujeres son objeto de comentarios despectivos, segregación en roles y tareas, así como hostigamiento por parte de docentes y compañeros. Este tipo de violencia abarca conductas machistas y la falta de denuncias por temor a represalias, lo que genera un entorno de aprendizaje poco inclusivo que afecta de manera particular a las mujeres. Estas prácticas al estar normalizadas se perpetúan dentro de la dinámica educativa, invisibilizando el daño que ocasionan.

Estas situaciones de violencia de género limitan la participación de las mujeres y por tanto su desarrollo académico. Lo que perpetúa desigualdades estructurales en la educación, al verse relegadas a roles secundarios y ser víctimas de violencia simbólica, su confianza y motivación se ven afectadas. De esta forma se limita su desempeño y desarrollo. Además, la falta de mecanismos adecuados para denunciar y la naturalización de estas prácticas refuerzan un ciclo de impunidad, que no solo perpetúa el problema, sino que también contribuye a la reproducción de actitudes y comportamientos sexistas.

Si no se aborda la violencia de género en las instituciones educativas, se perpetúa un entorno hostil que impide el desarrollo integral de las mujeres. La violencia simbólica, como los comentarios despectivos o la exclusión de las mujeres en ciertas actividades, puede parecer menos grave, pero tiene efectos profundos en la auto percepción y en la manera en que las mujeres participan en la sociedad. Además, la violencia física y el acoso generan un ambiente de miedo que limita la capacidad de las mujeres para estudiar y desarrollarse plenamente. Es fundamental que se implementen políticas claras y mecanismos de denuncia eficientes en las instituciones educativas, para garantizar un entorno seguro y equitativo para todos los estudiantes. Si no se combate la violencia de género en el ámbito educativo, se estará perpetuando una cultura de impunidad que refuerza la desigualdad y afecta la vida de las mujeres a largo plazo.

En los estudios revisados que fueron aplicados en educación básica y en el bachillerato, la discriminación hacia las niñas y mujeres se evidencia en la perpetuación de estereotipos de género en las actividades tanto escolares como extracurriculares. En el aula las mujeres son menos incentivadas a participar activamente, mientras que los hombres dominan la palabra, reforzando la idea de que las mujeres son más aplicadas, pero menos aptas para el liderazgo. Además, las asignaturas como la matemática y la física se consideran masculinas, mientras que las humanidades son vistas como más

apropiadas para mujeres, limitando sus oportunidades en áreas de mayor prestigio. En actividades extracurriculares, los hombres tienen un rol protagónico mientras que las mujeres son asignadas tareas de apoyo como la organización o la decoración, lo que perpetúa roles tradicionales que disminuyen su autonomía y potencial de liderazgo.

Es necesario continuar atendiendo esta problemática sobre la participación desigual y la reproducción de estereotipos de género en estos niveles porque son los años fundamentales en la formación de la identidad personal y social. Los estereotipos que se refuerzan desde la niñez y la adolescencia moldean las percepciones de las niñas sobre sus propias capacidades y sobre lo que la sociedad espera de ellas. Si las niñas son relegadas a roles pasivos en el aula, y los niños dominan el espacio discursivo, se perpetúa una cultura donde el liderazgo, el asertividad y la visibilidad se asocian solo con lo masculino. Esto limita gravemente la autoconfianza de las niñas y disminuye sus expectativas para asumir roles activos y de liderazgo en el futuro. La representación y las experiencias que puedan tener son claves para que las niñas se sientan capaces y motivadas a ingresar en áreas como las ciencias, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas (Cheryan, Ziegler, y Montoya 2017; Dasgupta y Stout 2014; González, Mateos de Cabo, y Sáinz 2020; Tal et al. 2024). Si este problema no se atiende, la brecha de género en estas áreas se mantendrá.

En la educación técnica, la discriminación de género es más explícita, reflejada en la predominancia de una cultura masculina que excluye a las mujeres de roles técnicos y de liderazgo. Las actitudes machistas relegan a las mujeres a tareas administrativas o de apoyo, mientras que los hombres asumen roles técnicos, lo que refuerza la idea de que las mujeres no son aptas para esas actividades. Además, la falta de representación femenina en cargos directivos limita las oportunidades de las mujeres para demostrar sus habilidades y acceder a posiciones de poder en un entorno dominado por estereotipos de género.

Continuar abordando este problema es crucial porque las mujeres están subrepresentadas en áreas técnicas, que son esenciales para el desarrollo económico (Rodríguez y Castro 2024). Al garantizar que las mujeres tengan acceso igualitario a la formación técnica y a posiciones de liderazgo, se contribuye a una mayor equidad en el mercado laboral y a un mayor desarrollo social y económico (Rodríguez y Castro 2024). Además, es necesario que se implementen en las instituciones educativas, infraestructuras inclusivas, como instalaciones adecuadas y políticas de apoyo, que permitan la plena integración de las mujeres en estos espacios.

3. Currículo oculto y su función en el espacio educativo

El currículo oculto, en esta investigación sirve para evidenciar una realidad con una connotación profunda que no aparece de manera explícita, que no se ve y que está oculta en lo que se manifiesta. El currículo oculto ha sido estudiado y conceptualizado desde distintas dimensiones: como parte de la organización escolar o como un sistema de mensajes simbólicos que inciden en la reproducción de un orden social. Estos aspectos pueden incluir valores, actitudes, creencias, expectativas y comportamientos que se transmiten de manera implícita a través de la interacción en el aula, la selección y presentación de los materiales y la forma en que se evalúan y recompensan los aprendizajes (Apple 2008).

El currículo oculto desde la dimensión de la organización escolar es definido como “las normas y valores que son implícitas, pero eficazmente enseñadas en la escuela y de las que no suele hablarse en las declaraciones de fines u objetivos de los profesores” (Apple 2008, 109). Contrariamente a los objetivos cognitivos establecidos explícitamente en el currículo oficial, el currículo oculto está fundamentado en aspectos de la organización escolar que ni los estudiantes ni los maestros advierten pero que, sin embargo, están cargados de significado. Está formado por normas institucionales, procesos de aprendizaje y valores, o por aquello que se aprende sin ser consciente de ello.

En este punto, Torres (1998, 77) también lo define como “todos los conocimientos, habilidades, conductas y valores que se adquieren a través de la participación en las actividades de enseñanza y aprendizaje, más ampliamente, en las interacciones diarias que tienen lugar en las aulas y las instituciones educativas”. Se refiere al currículo formal y al aprendizaje que tiene lugar en las relaciones entre actores de la educación. No obstante, estos conceptos no son suficientes porque el currículum oculto no es solo la transmisión de aprendizajes, normas de aula, valores o experiencias sociales entre docentes y alumnos, se extiende mucho más allá de la escuela. Hace referencia a aquellos aspectos no escritos en los currículos oficiales, pero que aun así influyen en las experiencias y aprendizajes de los estudiantes.

Todo aquello que se aprende en la escuela sin que esté planificado, cuestiones que no están en el currículum formal y de las que no se es consciente, se denomina currículo oculto, para Sacristán (1987, 29) “el currículo oculto es el conjunto de efectos producidos como consecuencia de actividades y contenidos de enseñanza-aprendizaje no

intencionadamente planeados o abiertamente reconocidos, que socializan a los individuos en la aceptación básica de las estructuras sociopolíticas y culturales dominantes”.

Continuando con el marco conceptual sobre el currículo oculto, para los fines de este trabajo, se lo denomina como “aquellas normas, creencias y valores no declarados, implantados y transmitidos a los alumnos por medio de reglas subyacentes que estructuran las rutinas y las relaciones sociales en la escuela y en la vida de las escuelas” (Giroux 2004, 73). Desde esta perspectiva, el currículum oculto se entiende como los mensajes implícitos adquiridos mediante aprendizajes que produce la estructura educativa de la escuela. Está presente en toda labor educativa por medio de la cual se reproduce lo que está pasando en la sociedad.

Los debates en torno al currículum oculto han sido significativos no solo porque destacan “aspectos de la vida escolar que vinculan a las escuelas con la sociedad, sino también porque han puesto de relieve la necesidad de un nuevo conjunto de categorías en las que examinar la función y mecanismos de escolarización” (73). Giroux, con base en los estudios sobre el concepto de currículo oculto, desarrolló varios enfoques sobre el mismo: tradicional, liberal y radical. Identificó a qué responde cada uno de los enfoques; determinó que elementos como ideología y política son esenciales y deben abordarse como parte del currículo oculto para que este concepto sea usado como herramienta teórica para desarrollar una pedagogía crítica.

El enfoque tradicional se basa en que “la educación desempeña un papel fundamental para la conservación de la sociedad existente” (Giroux 2004, 82). Por tanto, tiene su preocupación primordial por el consenso y continuidad. Este enfoque acepta los valores y normas de la sociedad imperante y su interés está en cómo estos valores y normas se enseñan en las escuelas (82). Así pues, las tareas escolares reproducen en los estudiantes las habilidades sociales necesarias para desenvolverse en la sociedad actual; a través de este proceso los estudiantes aprenden normas sociales y habilidades que no podrían adquirir dentro de los límites de la familia (82). El enfoque tradicional tiene que ver con los valores sociales necesarios que son silenciosamente transferidos a través del currículo oculto.

El énfasis liberal coloca el enfoque del estudio en la variedad de formas en que el conocimiento es arbitrariamente mediado e intercambiado en el salón de clases (Giroux 2004, 92). Este enfoque se refiere a cómo docentes y estudiantes se influyen mutuamente a través de la producción mutua de significados e interacciones (92). Así pues, son distintos los patrones que usan los docentes para enseñar lo mismo a estudiantes de clase

media y estudiantes de clase trabajadora (93). A los estudiantes de clase trabajadora se les enseña a seguir reglas, a no preguntar y mucho menos plantear preguntas que enfrenten las ideas en las que se basa el docente. A los estudiantes de la clase media, en cambio, se les presentan procesos complejos y su participación en el aula se mantiene, no se cuestiona (94). La postura liberal deja de lado el estudio de la estructura social y analiza solo cómo las personas crean y negocian el significado en el aula.

El enfoque radical afirma que las relaciones sociales en la escuela y en el aula reflejan inquebrantablemente las relaciones sociales en el trabajo. Con el resultado final de la reproducción de la división social y de las estructuras de clase que son necesarias para la producción y legitimación del capital y sus instituciones (Giroux 2004, 97). Así pues, el enfoque de los currículos generales y vocacionales, a donde los adolescentes de clase trabajadora en su mayoría son canalizados, hacen hincapié en el cumplimiento de reglas y una estrecha supervisión; mientras que el currículo universitario con estudiantes de clases altas y medias, enfatizan en la asimilación de normas y estándares de control (100). El enfoque radical considera que las escuelas existen en una relación especial con el orden industrial.

Giroux desarrolló una redefinición del currículo oculto. Señala que los estudios sobre currículo oculto deberían tener la visión de “las escuelas como sitios de dominación y contestación” (Giroux 2004, 110). Debido a que las escuelas son sitios sociales en donde están reproducidas la clase, el género y las relaciones raciales que caracterizan a la sociedad dominante (110). Con estos elementos, se pueden promover prácticas pedagógicas alternativas al estudiar las relaciones entre la cultura de la escuela, y las experiencias de docentes y estudiantes que registran disposiciones de dominación y resistencia. Para ello es necesario examinar críticamente aquello que la escuela define como legítimo e ilegítimo, distinguir a qué intereses sirve esa cultura, cómo se sostiene en el discurso y en las prácticas sociales (112).

El enfoque teórico del currículo oculto permite comprender la importancia de lo que está oculto y normalizado en el entorno educativo. Su relevancia radica en hacer visibles los mensajes y manifestaciones presentes en las actividades escolares de 9no nivel de Educación General Básica, que refuerzan estereotipos y asignan roles diferenciados a hombres y mujeres. Este estudio propone una redefinición del currículo oculto que permita revelar los intereses del discurso dominante, reproducidos en la esfera escolar. Además, se fundamenta en la transformación hacia principios de justicia social, preservando valores y creencias que promuevan una reflexión crítica sobre el mundo.

4. Género como categoría para analizar las relaciones entre docentes y estudiantes

El presente trabajo tiene la finalidad de investigar los contenidos del currículo y lo que se desarrolla en Proyectos escolares en el 9no nivel de Educación General Básica. Para observar si las actividades que los docentes llevan a cabo están impregnadas de estereotipos encasillando a las estudiantes en roles para hombres y mujeres. Este apartado trata sobre género y considera los aportes de Benhabib (1992), Facio y Fries (2005), Gallegos (2012), Lagarde (1997), López (2015), Molina (2000), Salgado (2006). El género, “está determinado por la cultura que es la que designa características, roles, comportamientos *masculinos* y *femeninos*” (Benhabib 1992, 40; énfasis en el original). El género como categoría de análisis contribuye al descubrimiento de las relaciones desiguales entre los seres humanos, divergencias construidas social e históricamente atribuidas a las diferencias biológicas (Salgado 2006, 164).

La cultura es la que influye en el significado que la sociedad da a lo que considera femenino o masculino. Como identidad genérica el género funciona como una adscripción a una apropiación de lo que en una cultura determinada se entiende por femenino o masculino (Molina 2000). Por medio del género “se asignan características y expectativas a cada sexo” (275) y es el “proceso mediante el cual una representación social es aceptada e incorporada por un individuo como su propia representación” (276). El género al ser un constructo establecido social y culturalmente por un determinado contexto es susceptible de ser aprendido (Lagarde 1997). En todas las culturas, el género se construye a partir de una determinada visión del mundo, cada sociedad, pueblo, grupo y las personas tienen una noción propia del género con base en su cultura (14). Esta forma particular de ver el mundo de género “es etnocentrista porque, lleva consigo ideas, prejuicios, valores, interpretaciones, normas, deberes y prohibiciones sobre la vida de las mujeres y de los hombres” (21).

La sociedad interviene en la construcción de la identidad masculina y femenina. Por lo que la sociedad es la que sentencia que las mujeres son de casa y los hombres de la calle (Facio y Fries 2005). Las desigualdades se erigen a partir de una excesiva importancia de las diferencias biológicas. Se fijan características opuestas con la expectativa de un comportamiento agresivo, racional, activo, público y de las mujeres un comportamiento dulce, emocional, pasivo, hogareño, son los atributos del modelo de lo

masculino y lo femenino (271). La sociedad subordina e invalida a las mujeres para el trabajo intelectual y hasta para ciertos trabajos físicos. Así ocurre en unos entornos como:

La ciencia, la política, la epistemología donde “lo femenino” definido a partir de lo emocional, lo privado y lo alógico no tiene cabida —a pesar de su pretensión de universalidad—. En estos contextos, el género actúa como un subtexto donde puede leerse entre líneas la exclusión de las mujeres. (Molina 2000, 256)

A partir de las diferencias biológicas, la sociedad ha construido una distribución de características que ha delimitado que los seres humanos tengan particularidades opuestas que los diferencian. Al respecto Facio y Fries expresan que “el género es un disfraz, una máscara con la que hombre y mujeres bailan su desigual danza” (2005, 271). La presencia de la subordinación y la desigualdad de las mujeres “se considera que tiene origen en la naturaleza de la mujer; no obstante, la categoría de género permite desarmar la naturalización de la opresión, basada en hechos biológicos (diferencia genital) que son proyectados en desigualdades sociales” (Salgado 2006, 164). Debido a que el género toma forma en las relaciones sociales, es necesario situar el origen de la opresión de las mujeres en lo social, no en la biología.

Género es una categoría utilizada para examinar las relaciones que se tejen entre hombres y mujeres y para identificar el origen de las diferencias que no son naturales, sino que han sido construidas histórica y socialmente. Para Benhabib (1992, 52), el género es:

Una categoría relacional que busca explicar la construcción de un tipo de diferencia entre los seres humanos. Las teorías feministas [...] coinciden en el supuesto de que la constitución de diferencias de género es un proceso histórico y social, y en que el género no es un hecho natural.

Para Molina (2000, 255), “el género fue adoptado como una categoría analítica esencial para estudiar cualquiera de las ciencias humanas [...] Al introducirse la variable ‘género’ como pertinente, se desvelaban en los discursos ciertas relaciones de poder”.

El género, como categoría de análisis, permite desentrañar las diferencias entre seres humanos atribuidas por naturaleza y construidas socialmente. Posibilita “situar las desigualdades entre hombres y mujeres porque las remite a relaciones sociales, a elaboraciones culturales, a prácticas discursivas” (López 2015, 180). El género ha contribuido a “evidenciar la construcción cultural de lo que es ser mujer u hombre, así como la relación de poder que existe entre estas dos clases de sexos en lo social, lo material y lo simbólico” (180). También, ha contribuido a manifestar cómo estas

relaciones están inmersas en diferentes instituciones sociales. El género es considerado como “una de las formas primarias de las relaciones y estructuras sociales por la cual se significa el poder” (183).

La concepción de género como categoría de análisis posibilita otras miradas y análisis de los acontecimientos históricos, sociales y/o educativos, por lo tanto, la perspectiva de género es, a la vez, un marco conceptual, un modo de interpretar y un instrumento para mirar la realidad. El enfoque de género ayuda a “comprender que muchas de las cuestiones que se consideran como atributos naturales de las mujeres o de los hombres son en realidad características construidas socialmente y no están determinadas por la biología” (Gallegos 2012, 706). La cultura es la que hace que las personas incorporen patrones de comportamiento que diferencian lo femenino de lo masculino.

La perspectiva de género propicia el análisis y la comprensión de las características que definen a las mujeres y a los hombres de manera específica, así como sus semejanzas y diferencias. Esta perspectiva analiza:

las posibilidades vitales de las mujeres y los hombres; el sentido de sus vidas, sus expectativas y oportunidades, las complejas y diversas relaciones sociales que se dan entre ambos géneros, así como los conflictos institucionales y cotidianos que deben enfrentar a las maneras en que lo hacen. Contabilizar los recursos y la capacidad de acción con que cuentan mujeres y hombres para enfrentar las dificultades de la vida y la realización de los propósitos, es uno de los objetivos de este examen. (Lagarde 1997, 14)

Desde la perspectiva de género se analizan “*las instituciones* civiles y estatales, tradicionales, informales y formales, educativas, [...] y todos los mecanismos *pedagógicos* de enseñanza genérica” (Lagarde 1997, 14). Son de la mayor importancia los mecanismos que en todas las instancias mencionadas o en otras instituciones “ejercen la *coerción* social” (21) para sancionar a quienes incumplen con las normas, los deberes y los límites de género. El análisis de género estima aquellos elementos que han establecido las desigualdades sociales entre los sexos a partir del ámbito sociocultural. Las personas de una determinada sociedad se encasillan como masculino o femenino pese a que no existe con exactitud un precepto de lo que es naturalmente masculino o femenino; excepto que “es un sistema de roles y relaciones entre el hombre y la mujer determinado por el contexto social, cultural, político y económico” (Gallegos 2012, 706).

El presente trabajo tiene la finalidad de investigar los contenidos del currículo y el desarrollo de la asignatura Proyectos escolares en el 9no nivel de Educación General

Básica. Para observar si las actividades que las docentes llevan a cabo están impregnadas de estereotipos encasillando a las estudiantes en roles para hombres y mujeres. Para tomar conciencia de que el género es una categoría construida por la sociedad. Por consiguiente, determina disposiciones para hombres y mujeres, las mismas que siguen causando desigualdades y limitaciones en el desenvolvimiento de los seres humanos. La división de lo masculino y lo femenino establece estereotipos que condicionan y limitan las potencialidades humanas de las personas al animar o coartar comportamientos en función de su adecuación al género.

5. Género en educación

La socialización de género que se da en las familias también se da de forma muy natural en la escuela, que “reproduce expectativas sociales, actitudes, comportamientos típicamente asociados con hombres y mujeres, lo cual se apoya por los materiales didácticos, los roles de los maestros y por la discriminación del sistema escolar” (Vázquez 2002, 72). La escuela es un lugar donde se transmite la cultura, ya que en ella se produce la interacción social entre docentes, estudiantes y otros actores. La tradición ha asociado la masculinidad hegemónica con las alternativas curriculares de los hombres, que muestran preferencia por las ciencias y la educación física (Segura et al. 2021).

Los modelos socialmente aceptados de “masculinidad y feminidad corresponden a unos estereotipos que atribuyen de manera exclusiva al sexo femenino la realización de las tareas del hogar y de cuidado de las personas” (Solsona 2015, 34). La escuela tiene un papel fundamental en la transmisión del género, de los roles y estereotipos que conforman la identidad de género. Pacheco y López (2019) afirman que las desigualdades entre hombres y mujeres parten de la reproducción de estereotipos de género que se socializa en la escuela, y que refuerzan características intrínsecas a las personas con base en su sexo.

En la construcción del género, existen múltiples aspectos de la escuela que influyen como, por ejemplo:

la organización de la escuela, la organización y gestión del aula, el currículo explícito y oculto, las experiencias de aprendizaje de hombres y mujeres, las actitudes y actividades del profesorado, la estructura de la formación docente, la cultura informal de los estudiantes. (Buxarrais 2008, 105)

Los recursos didácticos funcionan como filtro de selección de los conocimientos y verdades que se corresponden con los intereses de las clases y los grupos sociales dominantes. Estos recursos desempeñan un papel decisivo en la reconstrucción de la realidad que efectúan en el estudiantado y el profesorado (Torres 1998).

En la investigación de Salas y Gallardo sobre la influencia del género en la identificación y desarrollo de alumnas talentosas, se menciona que “existe un trato diferenciado hacia las mujeres talentosas influido por el género, denominadas *prácticas con sesgo de género*, que definen los criterios de identificación, selección y admisión con base en rutinas culturales de ambientes masculinos” (2022, 367; énfasis en el original). Los autores señalan, además, que “existe una tendencia en las expectativas del profesorado en esperar más en el rendimiento cognitivo de los varones (verbal, matemático) y más en el artístico socioemocional de las mujeres (música, danza, relaciones interpersonales)” (367).

El sistema educativo facilita la reproducción de formas de conducta, relaciones sociales y conocimientos que son requisito para el funcionamiento de modelos económicos, políticos y culturales dominantes en la sociedad en la que se desarrolla. Los contenidos están definidos por un orden social, “el conocimiento escolar seleccionado, clasificado, transmitido y evaluado refleja tanto la distribución del poder en nuestra sociedad como los principios de control social” (Sacristán 1987, 27). El conocimiento que se imparte estructura una realidad y una sola forma de percibirla, con ello las estudiantes acogen lo que se ha determinado como legítimo.

El currículo es la primera forma de manifestación de fragmentación de la realidad. Es la presentación de:

Una perspectiva masculina del mundo social. El currículo ofrece una visión de la realidad sesgada, al ser encubiertos los acontecimientos y contribuciones que son desagradables, controvertidas o conflictiva. La representación incompleta y la falsedad de la información proporcionan una imagen no realista de la historia, cultura y de situaciones de la vida contemporánea. Un ejemplo evidente de esta cuestión lo constituye el hecho de excluir sistemáticamente la homosexualidad, el lesbianismo o la auto estimulación femenina en lo relacionado con la educación sexual. (Buxarrais 2008, 108–11)

Puede ocurrir que se eviten determinados temas en el currículo que pueden resultar incómodos para ciertos colectivos sociales, concretamente, para los que se encargan de proponer un determinado currículo oficial. Cada vez que el currículo oculta la diversidad sexual intenta preservar el modelo de sexualidad de los grupos hegemónicos de nuestra sociedad. La “irrealidad presente en los textos de historia o literatura es evidente cada vez

que se excluyen la homosexualidad y el lesbianismo por ser consideradas conductas de las denominadas *minorías* o como acontecimientos extraordinarios” (Buxarrais 2008, 109; énfasis en el original). Al respecto, el currículo está definido por las políticas educativas de cada país, los planes y proyectos educativos que promueven las instituciones (Valenzuela y Cartes 2020). Así, las escuelas se conducen bajo la dirección de grupos con intereses particulares o de un conjunto de profesionales con creencias en común, estas definen aquello que se enseña en las instituciones (García y Montenegro 2021). Por lo tanto, el “enfoque de género y su implementación estarán dirigidas a partir de un marco interpretativo sesgado por ideas impuestas de estos grupos con poder dentro de las instituciones educativas” (Montes 2019, 107).

Para la pedagogía crítica, “el currículum hay que desarrollarlo como parte de un compromiso vigente con una variedad de narrativas y tradiciones que se puedan releer y reformular en términos políticamente diferentes, no como texto sagrado” (Giroux 1999, 176). El currículum se puede considerar como una pauta cultural que introduce al estudiante a tipos específicos de razonamiento que estructuran historias y formas de vida específicos (177). El conocimiento siempre debe ser evaluado en términos de sus límites y rechazarse como un conjunto de información que debe ser transmitido al estudiante. Es crucial desarrollar prácticas pedagógicas que se caractericen por el libre intercambio abierto de ideas, el diálogo amplio y de las condiciones tangibles para la expresión de la libertad individual y social (177).

La educación para la igualdad demanda; una revisión de los contenidos sexistas en el currículo, llevar a la práctica la utilización de un lenguaje menos discriminatorio. La comunidad educativa tiene un rol importante en la superación de cualquier discriminación. Es importante sensibilizar a la institución y a todos sus integrantes para que sean conscientes del papel que desarrollan. En las instituciones educativas, los deportes siguen siendo diferentes, aunque las mujeres juegan al fútbol, pero en grupos separados. Y a pesar de que a hombres y mujeres se ofrezcan los mismos contenidos y actividades en clase, su experiencia es diferente (Basto y Heredia 2020; Buxarrais 2008).

El enfoque de género es un tema que atraviesa el currículo y se vive en toda la escuela, debe incorporarse en la educación como recurso para mitigar la violencia estructural y desigualdad de género (Marrero 2019; Pacheco y López 2019; Vásquez y Aragón 2021). Este es a la vez un mecanismo importante para gestionar potencialidades formativas desde la equidad de género (Marrero 2019; Valenzuela y Cartes 2020). La introducción educativa de la perspectiva de género de carácter transversal impide que la

discriminación se enfoque únicamente desde la situación de desventaja personal de las mujeres y “hace visibles las jerarquías culturales, desnaturaliza las prácticas de trabajo jerarquizadas, desarticula los sobreentendidos de género en todos los ámbitos sociales, e interroga sin pausa las formas de producción, distribución y circulación de conocimientos en la academia” (López 2015, 178).

Desde la educación, es posible “comprometerse en un proceso de deconstrucción/reconstrucción epistemológica de las disciplinas que forman parte de las asignaturas, con el fin de conocer los presupuestos que sostienen su estructura, las orientaciones teóricas subyacentes, las propuestas culturales e ideológicas que se desprenden” (178). Es importante darse cuenta de que la educación también crea sujetos políticos, además de conocimientos. Desde el enfoque de la pedagogía crítica, significa que la educación esté comprometida con las escuelas “como entornos críticos de aprendizaje para ciudadanos que pueden ejercer control sobre sus propias vidas, particularmente en lo que respecta a las condiciones para la producción y adquisición del conocimiento” (Giroux 1999, 173). Que los maestros practiquen los conocimientos, hábitos y habilidades de los ciudadanos críticos, con la oportunidad de desarrollar en los estudiantes la capacidad crítica para cambiar las estructuras sociales y políticas actuales. Habilidades que necesitan para comprender su lugar en la historia, encontrar sus propias voces y tener las convicciones y el carácter necesarios para ejercer la responsabilidad ciudadana (173).

El tema de la diferencia es un componente clave en la pedagogía crítica. Es necesario comprender cómo se forman las identidades y subjetividades de los estudiantes. La experiencia del estudiante debería ampliarse a las categorías de raza, género y clase para incluir las formas en que sus identidades se han desarrollado a lo largo de diversas formaciones históricas y sociales (Giroux 1999, 167). De esta forma, la pedagogía crítica puede centrarse en cómo se sostienen las diferencias entre los grupos que componen la sociedad democrática. Además, sirve para entender cómo se constituyen los grupos sociales y analizar las diferencias históricas que se manifiestan en las luchas públicas (167). Y, con ello, “comprender cómo se soportan las diferencias dentro y entre grupos sociales, en y afuera de las escuelas, en redes de dominación, subordinación, jerarquía y explotación” (169). Para pensar en sus experiencias en términos que identifiquen relaciones opresivas y también proporcionen soluciones para superarlas.

6. La perspectiva de género en el marco normativo de la educación en Ecuador

En el Ecuador, la Constitución (EC 2008, art.66) garantiza el derecho a una vida digna, y asegura el acceso a la salud, alimentación y nutrición, agua potable, vivienda, saneamiento ambiental, educación, trabajo, empleo, descanso y ocio, cultura física, vestido, seguridad y otros servicios sociales necesarios para la sostenibilidad de la vida. Según el artículo 11 de la mencionada Constitución, el ejercicio de los derechos se regirá por el principio de igualdad y no discriminación por razones de:

etnia, lugar de nacimiento, edad, sexo, identidad de género, identidad cultural, estado civil, idioma, religión, ideología, filiación política, pasado judicial, condición socioeconómica, condición migratoria [...] que tenga por objeto o resultado menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos. (EC 2008, art.11)

En la Ley Orgánica Reformatoria de la Ley Orgánica de Educación Intercultural se determina como principios rectores de la educación: acceso universal, no discriminación, igualdad de oportunidades y trato, inclusión, igualdad de género. A fin de garantizar la igualdad de condiciones, oportunidades y trato entre hombres y mujeres, promoviendo una educación libre de violencias (EC 2021, art. 2.1). El sistema educativo tiene la responsabilidad de gestionar las actuaciones necesarias para hacer efectivo el goce y ejercicio de derechos de las niñas, niños, adolescentes; y deberá coordinar con otras entidades para la ejecución de sus actos y pertinencia (art. 2.2). De este modo, se garantiza a los estudiantes una formación que responda a las necesidades de su entorno social, natural y cultural en los ámbitos local, nacional, regional y mundial (art. 2.2).

En la Ley Orgánica Integral para Prevenir y Erradicar la Violencia contra las Mujeres. Que tiene la finalidad de erradicar la violencia de género contra las mujeres producida en el ámbito público y privado, Así como transformar los patrones socioculturales y estereotipos que la naturalizan, reproducen y perpetúan (EC 2018, art. 2). Dispone que los entes rectores de política pública en educación básica, secundaria y superior deberán: (a) elaborar y/o actualizar las mallas curriculares para todos los niveles educativos y de textos escolares y guías docentes que incluyan:

la igualdad entre hombres y mujeres en todas las esferas políticas, económicas y sociales, la construcción sociocultural sobre roles y valores asociados al comportamiento de los hombres libres de machismo o supremacía hacia las mujeres; la prevención y erradicación de la violencia contra las mujeres; el desarrollo de conductas no discriminatorias; y, la eliminación de toda forma de estereotipos y, (b) ajustar sus protocolos de atención para los casos de violencia contra las mujeres presentados en el ámbito educativo. (EC 2018, art. 2)

La igualdad de género en la educación es fundamental para el desarrollo sostenible y la equidad social. De acuerdo con la Agenda Nacional para la Igualdad de Género 2021-2025 existen desafíos en la implementación de políticas que aborden la igualdad de género en la educación, es por ello por lo que, en el eje de educación y conocimiento, la agenda propone:

(a) Educación inclusiva y de calidad en los niveles inicial, básico y bachillerato para las niñas, adolescentes, jóvenes y mujeres, promoviendo su permanencia y culminación de los estudios. [...]. (c) Garantizar escuelas libres de violencia, promoviendo una convivencia y aprendizaje basados en derechos humanos y con enfoque de género [...](e) Establecer espacios para trabajar en masculinidades con niños de todas las instituciones educativas (EC Consejo Nacional para la Igualdad de Género 2022, 138–73).

La “Guía para fomentar la inclusión de hombres y mujeres en la gestión escolar y en el desarrollo profesional directivo y docente de Bachillerato Técnico” expresa un compromiso con la equidad de género en el campo educativo, ajustándose con los ideales de desarrollo incluyente y equitativo planteados a nivel nacional. Esta guía ofrece orientaciones particulares para la puesta en marcha de políticas de igualdad de género en la gestión escolar y el desarrollo profesional, con la finalidad de garantizar la equidad de género en cargos directivos y docentes en el Bachillerato Técnico (EC Ministerio de Educación 2019). Al enfocarse en la capacitación con perspectiva de género, la guía busca promover un entorno educativo más inclusivo y equitativo, en sintonía con las políticas nacionales que abogan por la justicia social y la equidad de género.

A través de las políticas públicas existe una mejora significativa hablando de derechos y garantías. Es así como la Constitución fomenta la educación como un ámbito para asegurar la inclusión y equidad de género (EC 2008, art. 11). De la misma manera en la Ley Orgánica Reformatoria de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (EC 2021, art. 2.1) se considera el enfoque de género con relación a educación en valores, igualdad de género, integración, inclusión y aprovechamiento de oportunidades. No obstante, “el género continua siendo causa esencial de desequilibrio y desigualdad en diferentes ámbitos”(Guzmán y Zambrano 2023, 40) En el espacio escolar permanecen rutinas relativas a la utilización de los espacios, designación de actividades, socialización de roles de género que reproducen desigualdades entre hombres y mujeres (43).

7. Proyectos escolares, aspectos normativos

El proyecto escolar es un producto interdisciplinario, elaborado con base en los intereses de los estudiantes. Evidencia “conocimientos, destrezas, valores obtenidos durante el año lectivo, y de forma transversal la colaboración, emprendimiento y creatividad” (EC Ministerio de Educación 2016b, 8). Los Proyectos escolares se enfocan en cómo los estudiantes pueden desarrollar sus habilidades sociales, cognitivas y emocionales de forma interdisciplinaria con la ayuda de un tutor en una sesión de dos horas una vez por semana en 9no año de Educación General Básica subnivel Superior. Para fomentar la innovación, el espíritu empresarial y la interdisciplinariedad, se lleva a cabo la investigación y se integran los intereses personales en los procesos académicos. El proyecto está orientado a fomentar la pertinencia, colaboración, emprendimiento y sostenibilidad (8).

El Proyecto Escolar se diseña como un proceso gradual que permite la consecución de los objetivos.

- Primero, se plantea un tema como una pregunta a resolver. Esto permite identificar las ideas previas que poseen los estudiantes para la formulación del proyecto. Es importante porque ubica la investigación en las fortalezas de los estudiantes y sus posibilidades y se dirige a la construcción de un producto, que puesto en marcha contribuirá al conocimiento del estudiantado (8).
- Segundo, es la configuración de los equipos colaborativos. Son grupos de estudiantes que trabajarán de hasta diez personas, quienes participarán conjuntamente durante todo el proyecto (9).
- Tercero, se definen los objetivos del proyecto y el producto final que será implementado con TICS (9).
- Cuarto, se organiza y planifica el trabajo, mediante la distribución de roles dentro del grupo, y se definen tareas y tiempos. El establecimiento de roles otorga a cada integrante una responsabilidad con ello se busca generar compromiso grupal e individual (9).
- Quinto, es la búsqueda y recopilación de información a partir de la revisión de objetivos. Se rescatan los conocimientos previos, se descubren nuevos conocimientos (9).
- Sexto, es el análisis y síntesis de la información levantada por el grupo, la misma que es compartida con la finalidad de que las investigaciones y las ideas que fueron fruto de ese trabajo sean contrastadas. Se llega al discernimiento

de la información con lo cual se toman decisiones, se resuelven problemas que se presenten en el desarrollo del proyecto (9).

- Séptimo, es el taller en donde mediante la aplicación de los nuevos conocimientos, se desarrolla y ejecuta el proyecto final. En esta fase se muestran las competencias y se obtiene un resultado (10).
- Octavo, es la presentación del proyecto y del producto mediante defensa pública. El proyecto es revisado y validado a través de un grupo de expertos (10).
- Noveno, es la reflexión sobre la experiencia que generó el proyecto en los integrantes del grupo, desde el inicio hasta el final. Es el momento en el que se da una respuesta colectiva a la pregunta inicial (10).
- Décimo, los estudiantes realizan la autoevaluación de su rol en el proyecto y una evaluación del trabajo realizado. Algunos elementos adicionales son que los estudiantes obtengan apoyo económico o de recursos del entorno, de la comunidad o de su grupo familiar. Se espera que el producto final sea sostenible para que sea funcional en el paso del tiempo (10).

Los proyectos deben simular situaciones reales que pueden surgir en diversas situaciones cotidianas. Una vez que se ha desarrollado una solución concreta a un problema, se cuenta con una experiencia de aprendizaje significativa (9). Los proyectos están orientados a que el estudiantado sea el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es por ello que el docente se convierte en un facilitador que guía el proceso mientras el estudiante descubre, planifica y crea el producto final (9). Se pretende que el proyecto escolar se desarrolle como un trabajo en conjunto, que utiliza diferentes conocimientos de diferentes personas y que incentiva la formación de nuevas habilidades sociales a través del trabajo en equipo (9).

El rol del docente en los proyectos escolares difiere dependiendo de los subniveles de aprendizaje de la Educación General Básica. En el nivel superior se da mayor autonomía y toma de decisión al estudiante, y el docente es un observador que orienta, apoya y acompaña el proceso de creación y aprendizaje (11). El problema o situación y producto son propuestos en un 10 % por el docente basado en los intereses de los estudiantes (11). Las tareas que se desarrollan en los proyectos permiten el desarrollo cognitivo debido a que el estudiante conecta el conocimiento aprendido en clase sobre varios temas, lo interpreta y pone en práctica (12). Al mismo tiempo fortalece la

cognición, mejora las habilidades sociales como el trabajo en equipo, la consecución de objetivos grupales y el manejo de las emociones (12).

El presente trabajo expone los proyectos que se realizaron para identificar a través de las experiencias del estudiantado y del profesorado de 9no nivel de Educación General Básica nivel Superior, si las actividades desarrolladas reproducen diferencias entre mujeres y hombres que acentúan estereotipos y roles de género. Así mismo, se busca conocer las formas de contestación de mujeres y hombres frente a situaciones de desigualdad.

Capítulo segundo

Aproximación metodológica al estudio de caso sobre el enfoque de género en la asignatura de Proyectos escolares

En el presente capítulo se describe la metodología aplicada en este trabajo, la misma que se fundamenta en un estudio de caso. En este estudio se aplica un muestreo por conveniencia (Hernández, Fernández, y Baptista 2010). Para obtener la información que sustenta este trabajo se realizó una revisión documental y se aplicó la entrevista semiestructurada a estudiantes y docentes. Para la aplicación de las entrevistas se obtuvo el consentimiento informado de los participantes. Las entrevistas se realizaron de forma telemática a estudiantes y docentes. Posteriormente para el análisis de los datos se establecieron un conjunto de categorías con base en el marco teórico. Las entrevistas aportaron información primordial para explorar las perspectivas y experiencias de los participantes.

La presente investigación está orientada a “descubrir las motivaciones e intenciones de las acciones de los sujetos cuando actúan” (García Fraile 2005, 306). Por ello es preciso utilizar el método cualitativo ya que se quiere “describir, comprender e interpretar los fenómenos, a través de las percepciones y significados producidos por las experiencias de los participantes” (Hernández, Fernández, y Baptista 2010, 11). El presente estudio es de alcance descriptivo porque expone los puntos de vista del estudiantado y profesorado. También es explicativo, porque desarrolla el enfoque de género en la asignatura de Proyectos escolares y su diseño es fenomenológico porque “describe el significado de las experiencias vividas por una persona o un grupo de personas [...] sobre un fenómeno determinado” (Creswell 2007, 50).

Con la finalidad de contar con la autorización para el desarrollo de esta investigación, se hicieron visitas a cuatro instituciones educativas del Sur de Quito. Las instituciones que mostraron apertura fueron dos. En una de ellas se tuvieron algunas reuniones con diferentes actores. En cada una de las reuniones se expusieron las motivaciones del trabajo de investigación. La institución solicitó una carta de recomendación para verificar la autenticidad de que la información que se solicitaba para fines de investigación; sin embargo, a pesar de que se entregó la carta, el cambio de

autoridades que se dio posteriormente impidió continuar con el trabajo. Se solicitaron reuniones con las nuevas autoridades; sin embargo, no se tuvieron respuestas.

La segunda institución se visitó en algunas ocasiones, con la finalidad de que las autoridades den una contestación para poder desarrollar este trabajo. En todas las veces se explicaron los objetivos de la investigación a varios funcionarios por la desconfianza y las preguntas que hacían. Para que no existan dudas, se hicieron cartas dirigidas al rector y vicerrector. Finalmente, luego de estas gestiones y también debido a que en esta institución se tuvo la oportunidad de reemplazar a un docente en años anteriores, las autoridades aceptaron el desarrollo de este estudio. Para fines de esta investigación, se ha reservado el nombre de la institución. Tener la aprobación de las autoridades hizo posible que estudiantes y docentes se sumen sin desconfiar a la investigación.

La institución educativa que decidió participar en el estudio es un colegio de sostenimiento fiscal ubicado en el sector sur, parroquia San Bartolo, del cantón Quito. La institución educativa tiene 45 años de vida institucional y oferta los niveles de Educación General Básica y Bachillerato en modalidad presencial, jornadas matutina y vespertina. La población estudiantil está constituida por 1251 estudiantes, que provienen en su mayoría del sector en el que se encuentra situado el colegio. El 63 % son mujeres y el 37 % son hombres. La planta docente está conformada por 49 profesores de los cuales el 60 % son mujeres y el 40 % son hombres. Por lo tanto, la mayor parte de la educación en este establecimiento la imparten las mujeres. Las relaciones de la institución con la comunidad se encuentran dentro de un margen de respeto y tolerancia, inclusive la comunidad se encarga de reportar casos en los que los estudiantes se ven involucrados en problemas como ingerir alcohol, pandillas y otros.

1. Etapas del estudio de caso

El objeto de estudio es el enfoque de género en la asignatura de Proyectos escolares. El estudio utilizó un muestreo por conveniencia. Se seleccionaron a estudiantes que cursaron la asignatura Proyectos escolares en 9no año y a docentes que estuvieron a cargo de dicha materia y aún pertenecían a la institución.

Tabla 1
Etapas y tareas del estudio de caso

Etapa	Código	Tarea
Contexto situacional	1	Descripción de la asignatura de Proyectos escolares y su estructura con base la experiencia que tuve cuando reemplacé a un docente en 9no nivel de Educación Básica Superior
		Estudio de las dinámicas de género en el aula, con un enfoque en cómo las actividades varían según el género del docente a cargo.
		Identificación del interés en estudiar cómo el enfoque de género se expresa en las prácticas educativas de esta asignatura.
		Revisión de estudios previos sobre género, equidad de género y enfoque de género en educación.
Planteamiento del problema	2	Identificación del problema: Diferencias en las actividades asignadas a estudiantes según el género, perpetuando estereotipos y roles de género, jerarquías de los hombres sobre las mujeres, violencia simbólica hacia las mujeres.
		Formulación de la pregunta de investigación: ¿Cómo se expresa el enfoque de género en la asignatura de Proyectos escolares?
Desarrollo metodológico del estudio de caso	3	Población: Aplicación del muestreo por conveniencia. La institución que decidió participar fue un colegio fiscal del sur de Quito y población de estudiantes y docentes de 9no nivel. Selección de la muestra: 6 estudiantes y 6 docentes involucrados en Proyectos escolares.
		Recolección de información: Revisión documental y entrevistas semiestructuradas.
		Diseño de las entrevistas: Se utilizó el marco teórico para definir categorías. También se tuvo como referencia la Encuesta sobre relaciones hombres y mujeres de la Guía para la transversalización de la perspectiva de género en la gestión operativa de la educación técnica en el Ecuador. Se obtuvieron dos guías de entrevista, una para docentes y otras para estudiantes. Se validaron las entrevistas con expertos en educación y sociología. Se validaron las entrevistas con dos estudiantes y dos docentes.
		Tratamiento de la información: Se obtuvo el consentimiento informado de docentes y estudiantes.
		Codificación y análisis de datos con ATLAS.ti, incluyendo categorías.
		Interpretación de los resultados en función de los objetivos del estudio, identificando patrones de género en el entorno escolar.
Resultados y discusión	4	Interpretación de los resultados en función de los objetivos del estudio, identificando patrones de género en el entorno escolar.
Conclusiones	5	Redacción de los resultados, destacando cómo las prácticas escolares refuerzan estereotipos de género en la asignatura.

Fuente: (Balladares 2021; Creswell 2007)

Elaboración propia

En este estudio de caso la primera etapa fue comprender el contexto situacional de la investigación, que está centrado en la asignatura de Proyectos escolares de un colegio fiscal ubicado en el sur de Quito. Esta asignatura fue seleccionada porque en la experiencia que tuve cuando reemplacé a un docente en 9no nivel de Educación Básica Superior, observé una clara diferenciación en las actividades dependiendo del género del

docente encargado. Las actividades asignadas por docentes hombres involucraban tareas físicas, como el mantenimiento de espacios verdes, mientras que las mujeres a cargo de la asignatura optaban por proyectos manuales relacionados con el reciclaje. Esta diferenciación implicaba una reproducción de roles tradicionales de género, lo que despertó el interés por investigar cómo se reflejan estos estereotipos en la planificación curricular y en las interacciones en el aula. El contexto de la institución es importante debido a su influencia en la construcción de roles y estereotipos de género.

La segunda etapa del estudio de caso es el planteamiento del problema, que está centrado en la perpetuación de estereotipos, roles de género, jerarquías de los hombres ante las mujeres y violencia simbólica. La diferenciación en las actividades asignadas a estudiantes según el género del docente puso de manifiesto una problemática que es la socialización de roles de género en el entorno escolar. Eso genera una reproducción de la perspectiva patriarcal, lo que afecta las dinámicas de comportamiento, actitudes y expectativas de los estudiantes. Por tanto, la pregunta principal de investigación es: ¿Cómo se expresa el enfoque de género en la asignatura de Proyectos Escolares?

La tercera etapa es el desarrollo metodológico del estudio de caso, que involucra varias fases interrelacionadas que incluyen: la selección de la población y la muestra, recolección de información, diseño de las entrevistas, tratamiento de la información e interpretación de los datos.

La cuarta etapa de resultados y discusión es una etapa clave porque conecta los hallazgos obtenidos con los objetivos de la investigación. Tras la recolección de la información y su codificación, se identificaron patrones y categorías que revelan cómo los estereotipos de género influyen en las dinámicas escolares. Los hallazgos se discuten a la luz del marco teórico, permitiendo comprender cómo las prácticas escolares contribuyen a perpetuar las diferencias con base en el género.

En la etapa final de conclusiones, se sintetizan los principales hallazgos del estudio. Las conclusiones resaltan que, aunque la asignatura de Proyectos escolares tiene el potencial para fomentar el desarrollo integral de los estudiantes, en la práctica, refuerza los estereotipos y roles de género. También pese a estas dinámicas que detienen el camino hacia la implementación del enfoque de género, existieron acciones por parte de estudiantes frente a situaciones de desigualdad.

2. Población y muestra

Para desarrollar el presente trabajo se utilizó un muestreo por conveniencia, al respecto Hernández, Fernández y Baptista (2010, 401) indican que se trata “simplemente [de] casos disponibles a los cuales tenemos acceso”. Los informantes fueron estudiantes y docentes. El criterio utilizado para la participación de los estudiantes fue que hayan recibido la asignatura Proyectos escolares en 9no año. Mientras que, para los docentes, se consideró a quienes estuvieron a cargo de la mencionada asignatura y aún pertenecieran a la institución. A través de las docentes se tuvo acceso a documentos como las planificaciones microcurriculares y el registro fotográfico de los proyectos que desarrollaron los estudiantes. Se realizaron seis entrevistas a estudiantes y seis a docentes entre hombres y mujeres como se observa en la tabla 2.

Tabla 2
Participantes registrados del estudio

	Estudiantes	Docentes
Mujeres	4	5
Hombres	2	1
Total	6	6

Fuente y elaboración propias

3. Recolección de información

Las técnicas de recolección de información que se utilizaron fueron la revisión documental y la entrevista. La elaboración del marco teórico implicó la búsqueda de estudios previos sobre género en Educación General Básica Superior. Además, se realizó una exploración sobre género, currículo oculto y género en educación en libros y artículos científicos. Se revisó el currículo, la normativa nacional y documentos emitidos por el Ministerio de Educación sobre Proyectos escolares. También, se tuvo acceso al archivo de la planificación microcurricular de Proyectos escolares, así como a los registros fotográficos de los trabajos realizados por los estudiantes.

Se optó por la entrevista semiestructurada debido a que, a pesar de que se cuenta con una guía de preguntas formuladas abiertas, hace que puedan surgir nuevas posibilidades no previstas y la interrelación de diferentes temas (Kvale 2023). Además, se pretendió que “el entrevistado manifieste sus ideas, pensamientos, opiniones de forma libre” (Mejía 2002, 137). Este tipo de entrevista se vincula a los objetivos del trabajo de

investigación. También se consideró que existen más posibilidades de que los informantes manifiesten sus puntos de vista que en una entrevista estandarizada. Esta técnica ayudó a “recoger información sobre las motivaciones, creencias y sensaciones” (139) en relación con el enfoque de género.

Para llevar a cabo la entrevista se diferenciaron dos tipos de informantes: estudiantes y docentes. En la entrevista a los estudiantes se hicieron preguntas para conocer las apreciaciones personales sobre estereotipos, roles y relaciones entre hombres y mujeres durante el desarrollo de los proyectos escolares. En la entrevista para los docentes, el cuestionario se enfocó en conocer qué tipo de proyectos escolares se desarrollaron, la finalidad de estos, y las acciones que se tomaron frente a situaciones de desigualdad entre hombres y mujeres.

Se aplicaron una entrevista a estudiantes y otra a docentes con la finalidad de contrastar y consolidar la situación sobre el enfoque de género. Las preguntas tuvieron un orden de lo general al inicio a lo más específico al final. Todas las preguntas fueron abiertas para dar completa libertad al entrevistado en su respuesta de tal forma que su situación u opiniones se puedan argumentar lo máximo posible. Se evitó un exceso de preguntas ya que esto podría causar fatiga o disminuir la confiabilidad de las respuestas. Con la finalidad de minimizar posibles sesgos durante las entrevistas, se desarrollaron las preguntas con los siguientes criterios:

- Fueron elaboradas de modo sencillo para facilitar su comprensión.
- Se hicieron cortas para minimizar que los entrevistados pierdan el interés.
- Fueron formuladas de manera personal y directa, previendo de esta manera que las respuestas se fundamentaran en suposiciones o juicios de valor erróneos.
- Se bosquejaron de forma neutral, para no incidir en la valoración de los entrevistados y favorecer su libre expresión.

4. Diseño de las entrevistas

Para la elaboración de ambos cuestionarios se utilizó el marco teórico, en el que se describen varios estudios sobre género que fueron realizados en instituciones educativas a nivel nacional. Así, el análisis de datos responderá al conjunto de categorías que se recogen en la tabla 3. También se utilizó la Encuesta sobre relaciones hombres y mujeres de la Guía para la transversalización de la perspectiva de género en la gestión operativa de la educación técnica en el Ecuador (EC Ministerio de Educación 2019)

(Anexo 3). La guía tiene como objetivo conocer la realidad personal y profesional de la institución educativa respecto a las relaciones entre hombres y mujeres. Esta encuesta consta de cuatro bloques en los que se trata sobre estereotipos y creencias sobre género, situación en los colegios y percepción acerca de la transversalización de la perspectiva de género en la educación técnica del país.

Tabla 3
Categorías utilizadas para las guías de entrevista

Macro categoría	Categoría	Definición	Referencias
Género en educación	Reproducción de expectativas sociales	<p>La escuela, que reproduce expectativas sociales, actitudes, comportamientos típicamente asociados con hombres y mujeres, lo cual se apoya por los materiales didácticos, los roles de los maestros y por la discriminación del sistema escolar (Vásquez y Aragón 2021, 72).</p> <p>Lagarde (1997) señala que la cultura ha construido prejuicios, interpretaciones, normas y prohibiciones sobre la vida de mujeres y hombres.</p> <p>La sociedad interviene en la construcción de la identidad masculina y femenina. Por lo que la sociedad es la que sentencia que las mujeres son de casa y los hombres de la calle (Facio y Fries 2005).</p>	(Vásquez 2002) (Lagarde 1997) (Facio y Fries 2005)
Género en educación	Trato diferenciado	<p>Existe una tendencia en las expectativas del profesorado en esperar más en el rendimiento cognitivo de los varones (verbal, matemático) y más en el artístico socioemocional de las mujeres (música, danza, relaciones interpersonales) (Salas y Gallardo 2022, 367)</p> <p>En las instituciones educativas, los deportes siguen siendo diferentes, aunque las mujeres juegan al fútbol, pero en grupos separados. Y a pesar que a hombres y mujeres se ofrezcan los mismos contenidos y actividades en clase, su experiencia es diferente (Buxarrais 2008)</p>	(Salas y Gallardo 2022) (Buxarrais 2008)
Género en educación	Lenguaje discriminatorio	<p>La influencia del currículo oficial, currículo oculto y el discurso desde los docentes, están permeados de sexismos y estereotipos que siguen reproduciendo desigualdades entre hombres y mujeres. A través del currículo oculto, que incluye componentes del currículo oficial por sus formas de transmitir contenidos, por ejemplo, los mensajes escritos, los textos escolares, imágenes, planificaciones de aula; mensajes verbales, el lenguaje de las maestras y entre los educandos (Aguas 2018; Baño 2015; Espinosa 2017; Lupa 2009).</p>	(Aguas 2018) (Baño 2015) (Espinosa 2017) (Lupa 2009)
Currículo Oculto	Mensajes implícitos	<p>En la escuela no solo se transmiten conocimientos sino que también se reproduce disposiciones, ideas y principios que enlazan a la escuela con la sociedad (Giroux 2004).</p> <p>Normas y valores que son implícitas, pero eficazmente enseñadas en la escuela y de las que no suele hablarse en las declaraciones de fines u objetivos de los profesores (Apple 2008, 109)</p>	(Giroux 2004). (Apple 2008) (Sacristán 1987)

Macro categoría	Categoría	Definición	Referencias
		El currículo oculto es el conjunto de efectos producidos como consecuencia de actividades y contenidos de enseñanza-aprendizaje no intencionadamente planeados o abiertamente reconocidos que socializan a los individuos en la aceptación básica de las estructuras sociopolíticas y culturales dominantes” (Sacristán 1987, 29)	
Currículo Oculito	Relaciones entre hombres y mujeres	<p>La educación desempeña un papel fundamental para la conservación de la sociedad existente (Giroux 2004, 74)</p> <p>El currículo oculto ha sido estudiado y conceptualizado desde distintas dimensiones: como parte de la organización escolar o como un sistema de mensajes simbólicos que inciden en la reproducción de un orden social (Apple 2008)</p> <p>La escuela es un espacio donde se reproducen las estructuras de poder hegemónicas mediante el currículo oculto, el cual refuerza estereotipos y desigualdades, naturalizando así la violencia simbólica a través de prácticas cotidianas como el uso del lenguaje (Torres 1998).</p>	(Giroux 2004) (Apple 2008) (Torres 1998).

Elaboración propia

Se realizó una validación de las entrevistas con el objeto de contar con la retroalimentación relacionada a redacción, contenido, pertinencia, relevancia y congruencia. En la validación participaron dos expertas de amplia trayectoria en los campos de conocimiento de la educación y sociología. Se consideró que hayan trabajado en los temas que trata este estudio. En general se puede afirmar que las evaluadoras se mostraron de acuerdo con las preguntas planteadas. Posteriormente, se tuvo el asesoramiento de un experto en educación y metodologías de investigación. Al final se contó con las siguientes herramientas: una guía de entrevista para aplicar a los docentes y una guía de entrevista dirigida a los estudiantes (Anexo 2).

Así mismo, una vez que las guías de entrevista fueron revisadas por las expertas, se realizó un proceso de validación con dos estudiantes y dos docentes de características análogas a quienes participaron en este estudio. Se solicitó que contestaran las preguntas y que indiquen las dificultades que hallaron para comprender las mismas. También se pidió que muestren si alguna pregunta tenía que ser modificada. Luego de este proceso, no fue necesario hacer actualizaciones debido a que los estudiantes y los docentes indicaron que las preguntas se entendieron.

5. Tratamiento de la información

En primer lugar, se hizo contacto con estudiantes y docentes vía correo electrónico, luego, telefónicamente, y antes de realizar las entrevistas se hizo llegar el consentimiento informado (Anexo 1). Las entrevistas se realizaron de forma telemática, esta modalidad fue posible debido a que estudiantes y docentes tuvieron experiencias en entornos virtuales a causa de la pandemia. El procedimiento de aplicación de las entrevistas fue alternado, primero un docente, luego un estudiante. En el desarrollo de la entrevista se tuvo en cuenta las siete normas señaladas por Gómez (2015). Se consideraron cuatro aspectos, que se adaptan a la modalidad de la entrevista:

- Hacer preguntas claras y tratar los temas progresivamente.
- Demostrar respeto, escucha activa e interés genuino por las respuestas, otorgando a los entrevistados el tiempo necesario para que puedan expresarse con claridad.
- Imparcialidad para fomentar la libertad de expresión. Evitar dar orientación, emitir juicios, contradecir, debatir o expresar acuerdo con las opiniones expresadas.
- Fundamentar la presencia de aparatos de grabación y solicitar autorización a los entrevistados.

6. Interpretación de los datos

Tras la realización de las entrevistas, se procedió a la transcripción de cada una de ellas. A partir del marco teórico, se establecieron las categorías y subcategorías, que se recogen en el *codebook* correspondiente para la presentación de los resultados (Tabla 4). Las categorías definidas fueron: género y currículo oculto. Se analizó cada respuesta completa con el fin de identificar unidades de significado comunes, clasificándolas en las subcategorías correspondientes o creando nuevas cuando no encajaban en las existentes. Este procedimiento permitió correlacionar la información obtenida con los objetivos específicos del estudio. Para preservar la confidencialidad de los informantes, se les asignaron códigos: D para docente y E para estudiante.

Tabla 4
Codebook utilizado para la entrevista

Macro categoría	Categoría	Ejemplo de cita ilustrativa	Referencias
Género	Esteriotipos de género	“Las mujeres fueron mucho más atentas, mucho más despiertas son más perceptivas en cambio los varones son mucho más prácticos, no es que están poniéndose en los detalles que normalmente las mujeres si caemos en esos pequeños detalles más que todo ciertas sutilezas”. (D4).	(Vizuet y Lárez 2021) (Rodríguez y Pease 2020)
Género	Roles de género	“Por parte de los hombres hubo un poco de oposición al realizar las manualidades, porque ellos mencionaron que no son actividades para ellos, o sea, son más como actividades para mujeres, que es más fácil que puedan realizar las mujeres”. (D1).	(Ricaldi, Sánchez, y Subiría 2020) (Ochoa 2005)
Género	Actividades diferenciadas para hombres y mujeres	“Los hombres se encargaban de limpiar el área, ellos trabajaban con las palas y con lo más fuerte se puede decir en tanto a las mujeres, nosotros, en cambio, nos encargábamos de la basura que ellos sacaban o lo que no servía, íbamos a botar. También, las mujeres se encargaban de sembrar y los hombres como que hacían el espacio para que nosotras simplemente coloquemos la planta”. (E5).	(Salgado 2006) (Pacheco y López 2019)
Género	Proyectos escolares de acuerdo con el docente a cargo	“Para proponer el proyecto, lo que hice primero fue conocer las técnicas, no es mi especialidad, pero yo personalmente pinto para mi uso personal para mi casa, entonces primero busqué la técnica que podrían aplicar los chicos y por otro lado también aprendí otras nuevas con lo que pude demostrar a los estudiantes el paso a paso para que ellos también puedan tener su pintura”. (D4).	(Marrero 2019) (Leyva, Proenza, y Naranjo 2020))
Género	Liderazgo de grupos	“Las mujeres fueron las que lideraron en cada grupo. Supongo que por el hecho de que los chicos opinaron que este es un trabajo para mujeres, entonces creo que a partir de eso los hombres tal vez se sintieron temerosos de tomar las riendas del grupo”. (D5).	(Guzmán y Zambrano 2023) (García y Montenegro 2021)
Género	Lenguaje sexista	“En el grupo hubo compañeros que ayudaron y otros no, todos los que no nos ayudaron eran como niñas, no ayudaron a retirar la tierra porque se necesitaba usar las herramientas y salíamos cansados”. (E2)	(Buxarrais 2008)
Currículo Oculto	Mensajes implícitos	“Se pudo identificar que algunos nunca han usado un metro y las mujercitas más se mantenían atrás, los hombres como que tenían más tendencia en las tareas, no les importaba el lodo porque recuerdo que el primer día que salimos de estaba un poco lloviznando. En cambio, hubo oposición de las mujercitas para este proyecto, ellas se quedaron como bastante al margen”. (D1).	(Apple 2008) (Giroux 2004) (Sacristán 1987) (Torres 1998)
Currículo Oculto	Relaciones entre hombres y mujeres	“Hubo un comentario de los chicos, pero fue a forma de broma, yo lo vi a forma de broma en el grupo de estudiantes que estaban conmigo y que eran molestos, me acuerdo de que una vez a ellos los mandaron a las llantas y a nosotras nos mandaron en cambio a colocar las semillas de eucalipto en el piso. Entonces ahí mis compañeros dijeron que nos mandan a hacer lo más fácil y a ellos les toca estar luchando. Fue en broma sí, pero en todo caso, esas actividades fueron las que repartió la tutora”. (E4)	(Apple 2008) (Giroux 2004) (Sacristán 1987) (Torres 1998)

Elaboración propia

Para el análisis de las transcripciones de las entrevistas se utilizó el programa ATLAS.ti. Los resultados de esta investigación revelan las consideraciones sobre el

género en la asignatura Proyectos escolares a través de las visiones de estudiantes y docentes en una institución educativa en particular.

Capítulo tercero

Resultados y discusión: socialización de género y reproducción de patrones en el entorno escolar

En este capítulo se desarrolla la discusión de los resultados que responden a la delimitación de categorías deductivas e inductivas. Los hallazgos dan cuenta de las manifestaciones en torno a la socialización de género y la reproducción de patrones en el entorno escolar. Las mismas que se transfieren en las interacciones en el espacio educativo. Estas sostienen la reproducción de la perspectiva patriarcal que se mantiene a través de formas de ser, pensar, actitudes, expectativas, actividades, lenguaje, comportamiento y costumbres de docentes y estudiantes. De este modo, se identifica la presencia de modelos de feminidad y masculinidad a partir de expectativas de docentes y estudiantes. También se devela el trato diferenciado de los docentes hacia estudiantes hombres y mujeres, lo que influye en la permanencia de relaciones desiguales entre ambos. Además, se reconoce la manifestación de violencia simbólica plasmada en prácticas y formas de actuar que perpetúan la subordinación de las mujeres y prolongan roles de género tradicionales. La interpretación y discusión de estos hallazgos posibilita comprender de qué forma estas dinámicas preservan la perspectiva patriarcal en las instituciones educativas.

1. Modelos de feminidad y masculinidad a partir de las expectativas de docentes y estudiantes

En las intervenciones de docentes sobre lo que se desarrolló en la asignatura de Proyectos escolares se identificaron estereotipos de género. Los docentes describieron características y comportamientos relacionados con el deber ser de un hombre y una mujer de acuerdo con lo que dicta la sociedad. Las manifestaciones de los estudiantes en la ejecución de los proyectos encajaron con lo que consideran características de lo femenino y masculino. Diferenciaron para las mujeres características como: tener atención al detalle y ser sutiles mientras que los hombres fueron prácticos y sencillos.

La cultura delimita que las personas acepten e incorporen como propia una representación social de lo femenino o masculino (Molina 2000). Por tanto, se espera que

hombres y mujeres realicen actividades, tengan actitudes, comportamientos, sentimientos, formas de pensar, lenguajes y relaciones específicas que demuestren que de verdad son hombres o mujeres. Cuando se preguntó a los docentes sobre el desempeño de las estudiantes en las actividades, aludieron que las mujeres “eran mucho más observadoras y cumplieron las actividades más a detalle” (D3), También mencionaron que las mujeres fueron:

Mucho más atentas, mucho más despiertas son más perceptivas en cambio los varones son mucho más prácticos, no es que están poniéndose en los detalles que normalmente las mujeres si caemos en esos pequeños detalles más que todo ciertas sutilezas. (D4)

Las opiniones de los docentes circunscriben a mujeres y hombres a expectativas y características que la sociedad ha dado para cada género. Los estereotipos de género se reproducen de manera inconsciente por lo que es necesario reconocerlos ya que la interacción entre docentes y estudiantes tiene un papel destacado en su transmisión.

En el proyecto escolar de pintura, cada estudiante debía escoger una figura según su gusto y preferencia. A decir de la docente entrevistada, las mujeres fueron más detallistas a diferencia de los hombres que fueron más prácticos:

Las señoritas dibujaban sus florecitas un detalle mucho más femenino, una figura de cerámica en esta técnica al frío se necesita darle vida para que tome cuerpo porque si no simplemente se pinta en plano, pero en cambio las chicas si se identificaban con la figura y por ahí si se necesitaba un detallito para que la figura resalte ellas la hacían, en cambio como digo los varones escogían su producto que era más práctico, más alineado a sus afinidades. Siempre los chicos por ejemplo les gustaba pintar las alcancías había unas de cerámica que eran balones entonces para ellos estaba muy bien y no se necesitaba de un arte sutil o de algún detalle femenino. (D4)

Se enfatiza la atención al detalle y sutileza como una tendencia de las mujeres, en cambio, lo contrario se vincula con los hombres. Facio y Fries manifiestan que “se han fijado características con la expectativa de un comportamiento agresivo, racional, activo, público para los hombres y un comportamiento dulce, emocional, pasivo, hogareño para las mujeres” (2005, 261). Esta socialización de género es interiorizada en función de las expectativas que la sociedad pone en las personas, dependiendo si son hombre o mujer. Es debido a la socialización de género que mujeres y hombres escogieron para pintar figuras que representan su identidad de género.

Las diferencias de género también se erigen por una exagerada importancia que se da a las diferencias biológicas con las que se establecen características opuestas de lo femenino y masculino (Facio y Fries 2005). Del hombre se tiene la expectativa de un

comportamiento orientado al resultado final, a adquirir recursos y por lo tanto su disposición es que sea más práctico. Al respecto, en el proyecto escolar de pintura, la docente entrevistada comentó:

La idea mía era que todos se acoplen, pero ahí sí fue, yo diría que su estructura mental de los varones, que son más prácticos, más orientados a un solo trazo, desarrollaron mejor y es eso los chicos desarrollaron mejor esa técnica de pintura de trazos, más que las mujeres. (D4)

Por otra parte, la expectativa que se tiene de la mujer es que sea cuidadora, protectora y por ello se espera que sea minuciosa. En los microproyectos escolares de tejido, confección de estuches, bolsos y alfombras, las docentes entrevistadas manifestaron: “Las chicas eran más detallistas, los chicos en cambio eran más formales” (D1). “Ellas les daban el toque femenino porque ellos como varoncitos lo hacían así, muy sencillo” (D2). “Ellas, en cambio, eran más delicaditas en las situaciones que ponían sus adornos” (D3). En estas declaraciones se aprecian las ideas, creencias y pensamientos sobre disposiciones para mujeres y para hombres.

En el microproyecto de confección de alfombrillas a partir de materiales reciclados, las estudiantes realizaron tareas que van acorde a los mandatos de género establecidos. Es así como los hombres ayudaron a las mujeres en tareas que requirieron la fuerza, mientras que las mujeres se dedicaron al tejido:

Los chicos en cada parcial propusieron las tareas que iban a realizar. Le doy un ejemplo, cuando se elaboraron las alfombrillas utilizamos las tapas de las botellas de cola porque fue parte de la iniciativa de reciclaje entonces, los chicos tuvieron más trabajo que para las chicas porque para hacer los huecos en las tapas los chicos necesitaban hacer fuerza, con eso les ayudaron a las chicas para que luego ellas tejieran las alfombras. (D6)

No solo es evidente que las tareas que se realizaron reproducen los roles de género, sino que también se da una jerarquía a las tareas que realizaron los hombres frente a las que hicieron las mujeres.

Una frase que llamó la atención fue que las mujeres dieron el toque femenino, al utilizar esta expresión se está reforzando expectativas construidas alrededor de lo que debe ser lo femenino como algo característico de un solo género. Los estereotipos derivados de las diferencias biológicas hacen parecer que las desigualdades entre hombres y mujeres son naturales; sin embargo, a partir de esta creencia es que las diferencias se transforman en jerarquías.

Los estereotipos de género ocasionan que mujeres y hombres estén presionados para responder a unas cualidades establecidas como propias de su género. En las intervenciones se evidenciaron los estereotipos de género que se manifestaron en el desarrollo de las actividades y que están internalizados por docentes y estudiantes. Se tienen expectativas de lo femenino y masculino en función a lo que dicta la sociedad y también se asocian características de acuerdo con las diferencias biológicas. Es así como en los microproyectos de tejido, confección de estuches, bolsos y alfombras las docentes entrevistadas señalaron que las mujeres son detallistas, sutiles, delicadas, perceptivas, mientras que los hombres son prácticos, formales, sencillos.

A través de la categoría de género se han reconocido interpretaciones, juicios, expectativas en relación con estereotipos de género que ocasionan desigualdades entre hombres y mujeres resultado de construcciones culturales alrededor de lo que es ser hombre o mujer.

2. Actúo y me comporto como lo espera la sociedad

Lagarde (1997) señala que la cultura ha construido prejuicios, interpretaciones, normas y prohibiciones sobre la vida de mujeres y hombres. Las creencias, opiniones incorporadas por las personas por medio del contexto que les rodea ocasionan una posición de prejuicio frente a su realidad, hacia una persona o grupo, dando espacio a una discriminación que es respaldada por el estereotipo reconocido por el entorno. En el caso de los roles de género, estas presunciones determinan ciertas formas de ser y estar de las personas, destinos que hombres y mujeres deben desempeñar por el hecho de serlo.

Las creencias sobre roles de género que habitan la forma de pensar de estudiantes ocasionaron actitudes de rechazo para realizar las manualidades propuestas. Tal como lo señalaron varias de las docentes entrevistadas:

Por parte de los hombres hubo un poco de oposición al realizar las manualidades, porque mencionaron que no son actividades para ellos, o sea, son más como actividades para las mujeres, que es más fácil que puedan realizar las mujeres. (D1)

Cuando se menciona no estar de acuerdo con las actividades propuestas porque se cree que solo las mujeres las pueden realizar, se manifiesta una forma de pensar que marca una diferencia entre tareas para hombres y para mujeres. Esto refuerza la existencia de roles de género. Al decir que algo es más propio de mujeres, se está acreditando unas

funciones sin un fundamento racional, no obstante, se ha aprendido desde los primeros años que todo el contexto que nos circunda apoya ese argumento.

La reproducción de roles de género se da a través de formas de pensar a cerca de ciertas labores que siempre han estado asociadas a los hombres o las mujeres. En el microproyecto escolar de tejido la docente refuerza que tejer es una labor propia de las mujeres. De acuerdo con la experiencia descrita por una de las estudiantes:

Cuando la docente nos enseñaba como teníamos que hacer, siempre decía que nosotros como mujeres, teníamos que saber tejer y destacarnos en esa actividad, mientras que con los hombres a veces solo les llamaba la atención porque no tenían el material o no avanzaban. (E1)

Esta declaración establece como debe actuar una persona y personifica unas funciones que se adjudican de forma diferente a hombres y mujeres.

Vázquez (2002) señala que tanto en la familia como en el espacio escolar “la socialización de género se da de forma natural y se apoya por los materiales didácticos, los roles de los maestros y por la discriminación del sistema escolar” (72). De acuerdo con lo señalado por las estudiantes, entre las docentes se asumía que las mujeres tenían un talento natural por el tejido o por las manualidades. Las estudiantes indicaron que existía una expectativa diferente desde las docentes hacia estudiantes hombres y mujeres: “Era más la preferencia para los que tenían más facilidad para hacer las manualidades y como la profe decía que las mujeres tienen esa habilidad, como desde la casa donde les enseñan a hacer el tejido” (E3). “No era un trato igual de la docente con los hombres, o sea para nosotras creo que ella siempre tenía presente lo que había manifestado, que las mujeres tenemos que saber tejer (E2).

Los roles de género se manifiestan en las expectativas de las docentes y en la disposición de las estudiantes para realizar las actividades. De acuerdo con lo comentado por el docente a cargo del microproyecto escolar de mantenimiento de los espacios verdes: “los hombres pusieron más entusiasmo porque la actividad de arreglo del jardín se desarrolló en un espacio fuera del aula, también porque las actividades eran para trabajar con herramientas” (D3). En cambio, en el proyecto de pintura manifestaron que “las chicas se adaptaron bastante bien y pronto porque es una situación bastante sutil trabajar más que todo en cerámica” (D5). En estas acotaciones se refuerzan las diferencias entre hombres mujeres a partir de roles de género que se sostienen en comportamientos aprendidos y características atribuidas por la sociedad de acuerdo con el género.

Se reconocen roles de género en la forma de pensar de estudiantes, tal como en lo expresado por una de las entrevistadas: “la actividad en sí de hacer con el tejido los monederos es todavía como acciones que, o sea, son de ejecución para las mujeres no más” (E1). El bordado, la confección, la elaboración de adornos, pintar en cerámica que fueron las actividades elegidas para los proyectos escolares, no llegaron a ser ejecutadas por todos los estudiantes. En algunos casos hubo oposición a realizarlas por considerarse que son solo para las mujeres, como en la actividad de tejido. Una de las docentes entrevistadas mencionó que varios estudiantes no estuvieron de acuerdo: “Cuando quise implementar el tejido, los varoncitos no querían hacer porque dijeron que es para las mujeres, ellos optaban por entretenerse en otras actividades” (D3).

En el microproyecto de elaboración de artesanías también existió la negativa de los estudiantes. En estas actividades la oposición a realizar las manualidades se manifestó como una dificultad de los estudiantes: “Tuvimos problemas con los muchachos, ellos tuvieron un poquito de inconvenientes en realizar las manualidades, más que las mujeres” (D6). La idea de que hay tareas definidas para hombres y mujeres está interiorizada en docentes y estudiantes. Lo que hace que de forma inconsciente se socialicen roles de género, cuando se expresa el rechazo a realizar las actividades manifestando que las mujeres tienen más facilidad que los hombres para hacerlas.

Las docentes para promover el interés en las actividades motivaron el trabajo en grupo: “Justamente para que entre los integrantes se desarrolle este tipo de ayudas buscando las destrezas y habilidades de cada una de las personas que integraban el grupo” (D2). Con la organización de grupos se consiguió la participación de los estudiantes: “Se pudieron colaborar tanto las chicas como los chicos. Ahí colaboraban con sus ideas y en algunas actividades que los chicos no pudieron desarrollar bien las chicas les ayudaban y de forma contraria” (D3). De acuerdo con la experiencia de una de las docentes, los estudiantes decidieron que unas actividades eran más apropiadas para ellos:

Trabajé primero con los jóvenes y les dije que no son netamente actividades para las mujeres, puesto que estas actividades también las pueden realizar ellos como varones. Les expliqué que había muchas personas, tanto hombres como mujeres, que vivían de las manualidades. (D5)

En el microproyecto de alimentación saludable los estudiantes prepararon alimentos utilizando ingredientes que tengan en casa. De acuerdo con lo manifestado por la docente estas actividades fueron realizadas más por las mujeres: “Hicimos recuerdo el proyecto alimentación nutritiva, entonces las que más se desempeñaban eran las mujeres

en la cocina” (D3). En general, se asume que las tareas del hogar como cocinar, están a cargo de las mujeres que lo hacen para su familia. Si otros miembros del hogar no participan de este tipo de tareas, lo que sucede es que se asume que existe un rol de género que asocia ciertas actividades para las mujeres que no comparten los hombres. Responsabilidad que se transmite y se pone de manifiesto en la socialización que se da en la escuela.

En el microproyecto escolar de confección de alfombrillas, se conoció que fue realizado también por las madres de familia de los estudiantes. Cuando se preguntó sobre el desempeño y las fortalezas de los estudiantes en el desarrollo de las actividades, una de las docentes indicó:

Las mujeres tuvieron un mejor desempeño porque elaboraron ellas mismas y su fortaleza fue que terminaron el trabajo. En cambio, los varoncitos, las mamitas les ayudaron. La fortaleza de los chicos fue colaborar haciendo los agujeros en las tapas de gaseosa, ellos perforaban porque eso era ya fuerza y se necesitaban más precisión. (D6)

Los roles de género establecidos para hombres y mujeres se manifiestan en el desarrollo de los proyectos escolares y marcan la diferencia en cómo actuaron los estudiantes. Está asumido que las tareas como el tejido y la confección corresponde a las mujeres mientras que a los hombres aquellas asociadas a la fuerza.

En el microproyecto para dar mantenimiento a los espacios verdes de la institución. Algunas de las tareas realizadas por las estudiantes fueron pintar las paredes, limpiar la tierra para sembrar plantas ornamentales, poner las cercas, pintar las líneas de las canchas y pintar los arcos de básquet y fútbol. La idea de que los hombres son más fuertes que las mujeres ha ocasionado que “la sociedad subordine e invalide a las mujeres [...] para ciertos trabajos físicos” (Molina 2000, 210). En este proyecto escolar los protagonistas fueron los hombres:

Los hombres se encargaron de ejecutar y las mujeres de lo que hablábamos, que era del diseño. O sea, no hubo participación de las chicas en la ejecución, pero sí diseñaron los artes para pintar en las paredes y prepararon el refrigerio. El día que teníamos proyectos los tocada con falda, entonces prácticamente ellas hacían otras cosas. (D1)

Cuando realizaron la mejora de los espacios verdes del colegio, varias estudiantes coincidieron en que “hombres y mujeres pueden hacer las mismas actividades” (E3) (E4). Sin embargo, en la ejecución algunas actividades que requieren la fuerza las hicieron solo los hombres para avanzar más rápido con el trabajo. Uno de los estudiantes comentó: “Ellas también podrían haber trabajado la tierra para sembrar, pero para agilizar el

proceso hicimos nosotros ese trabajo para acabar más rápido” (E5). En la ejecución de este proyecto estudiantes y docentes separaron las actividades en función a roles establecidos socialmente. A decir de una de las docentes, “El trabajo en el jardín eran mejores los varones que las mujeres” (D5).

En este proyecto la participación de las estudiantes fue limitada debido a que las mujeres fueron parte solo en el diseño de los artes, pintura de murales y preparación de refrigerio. Mientras que los hombres se encargaron de remover la tierra, quitar los escombros y sembrar las plantas. Hay que tener en cuenta lo mencionado por uno de los docentes entrevistados, que el día que tenían proyectos a las estudiantes les tocaba utilizar el uniforme con falda. Alrededor de su uso existe un control para que se la lleve por debajo de la rodilla. Además, genera incomodidad porque no se puede correr o hay que tener cuidado al sentarse. Existe una evidente limitación para hacer las mismas actividades que sus compañeros debido al uniforme. Esta prenda, además tiene una connotación asociada a la feminidad. Así pues, la socialización de género que ocurre en el espacio escolar es parte fundamental de la transmisión de estereotipos y roles de género (Solsona 2015).

3. Hombres y mujeres no pueden hacer las mismas actividades

Como resultado de la reproducción de estereotipos y roles de género, las actividades desarrolladas en los proyectos escolares fueron diferenciadas para hombres y mujeres. Los hombres se encargaron de las tareas en las que se requería la fuerza física, mientras que las mujeres realizaron aquellas que la sociedad ha establecido como propias de su género. De acuerdo con la experiencia de una de las estudiantes, las docentes tenían la expectativa de un desempeño mejor por parte de las mujeres en los proyectos de confección, tejido, elaboración de adornos, pintura en tejas y figuras de cerámica. Una de las estudiantes mencionó: “Se veía que eran como actividades diferenciadas, donde más teníamos la responsabilidad las mujeres, según la profesora” (E1). La escuela refuerza roles de género por medio de las interacciones que se dan entre docentes y estudiantes. Para Buxarrais (2008), las instituciones educativas influyen en la construcción y consolidación del género a través de elementos como las actitudes y actividades propuestas por profesoras y profesores.

En los microproyectos escolares de manualidades, con la utilización de materiales reciclados, se propusieron una variedad de trabajos para que realicen los estudiantes. De

acuerdo con lo señalado por la docente entrevistada, si bien todo el grupo realizó las manualidades, explicó que los proyectos fueron diferenciados:

Los estudiantes se dividieron, dijeron este parcial para que las chicas tejan las alfombrillas y el otro parcial para los chicos reutilicen las tapas de cola y hacer un soporte para utensilios calientes. Se llevaron muy bien, hubo un bajo porcentaje de estudiantes que no quería participar, pero ellos en cambio se pusieron a hacer otras cosas. Hubo un muchachito que se puso a elaborar un castillo porque mencionó que quería ser arquitecto, fue el único. (D6)

La diferenciación de tareas para hombres y mujeres en función del género se presenta como algo normal en la organización de los proyectos. La designación de actividades en función de roles de género pasa desapercibida, tal es así que, al no ser evidente, las estudiantes se acomodaron a lo propuesto.

En el microproyecto de mantenimiento de espacios verdes, al igual que el proyecto de manualidades, comentado en el párrafo anterior, algunas de las tareas fueron repartidas por los estudiantes. En general, las mujeres tuvieron a cargo recoger la basura, mientras que los hombres hacían tareas que requerían la fuerza física como hacer huecos en la tierra, sembrar las plantas y ayudar a todo el grupo girando neumáticos que fueron usados como maceteros:

Nosotros dividimos en grupos y repartimos el trabajo. Por lo general las mujeres éramos las encargadas de la decoración de botellas en cambio, los hombres se encargaron, por ejemplo, de dar la vuelta a las llantas. También, utilizaron las herramientas para hacer huecos y sembrar las plantas. (E4).

Cuando se preguntó si creían que era mejor que las actividades estén separadas para hombres y mujeres, uno de los estudiantes entrevistados mencionó estar de acuerdo:

Sí me pareció bien como nos organizamos porque el trabajo pesado realizábamos nosotros. Partes donde había piedras había que remover la tierra, pintar la fachada, todo ese tipo de cosas, pero hasta eso las mujeres se encargaron de pintar los muros, recoger la basura. En mi grupo, había mujeres que pintaban y dibujaban bien entonces, ellas se encargaban de hacer los dibujos de la fachada del colegio. (E5)

En la repartición de actividades están presentes estereotipos y roles de género. Un estereotipo que se reproduce es que las tareas asignadas a los hombres son independientes, mientras que las mujeres tienen tareas que son dependientes de las que realizan sus compañeros. Esto se puede observar en la descripción de la experiencia de una de las estudiantes:

Los hombres se encargaban de limpiar el área, ellos trabajaban con las palas y con lo más fuerte se puede decir en tanto a las mujeres, nosotros, en cambio, nos encargábamos de la basura que ellos sacaban o lo que no servía, íbamos a botar. También, las mujeres se encargaban de sembrar y los hombres como que hacían el espacio para que nosotras simplemente coloquemos la planta. (E6)

En particular, en el microproyecto de mantenimiento de espacios verdes, existió una diferenciación de tareas en función a la norma social que sostiene unas expectativas y roles distintos para mujeres y hombres. Estudiantes y docentes no percibieron que en la repartición de tareas estaban implícitos estereotipos y roles de género. En este microproyecto estuvo presente la ideología masculina tradicional en la que los hombres tuvieron el protagonismo como hombres fuertes superiores a las mujeres. Docentes y estudiantes no están conscientes que la cultura con su mandato limita como tienen que ser las personas, ya que se exige de los hombres una forma de ser en donde tienen que demostrar que son fuertes todo el tiempo, lo que es irreal y no permite explorar otras formas de expresarse.

Las experiencias de estudiantes y docentes nos han permitido identificar roles y estereotipos de género que se ocultan en las tareas que participaron hombres y mujeres. Estos roles y estereotipos de género que se reproducen en la interacción de estudiantes y docentes no solo limitan a los seres humanos a descubrir otras versiones de sí mismos. También afectan a las personas porque crean personalidades e identidades que disponen los papeles que desempeñarán en la sociedad.

4. El trato diferenciado de los docentes afecta las relaciones entre hombres y mujeres

En este apartado se tratarán las relaciones entre estudiantes y docentes en el desarrollo de los proyectos. Los microproyectos propuestos estaban relacionados con las manualidades y con el mantenimiento de las áreas verdes de la institución. Se destaca la participación de las mujeres en los proyectos de manualidades mientras que los hombres sobresalen en el proyecto de mantenimiento de áreas verdes. Esta diferencia tiene mucho que ver con el género ya que se observó que su origen está en la disparidad del trato de docentes hacia hombres y mujeres debido al género. Para Salgado (2006), la subordinación y desigualdad de las mujeres que se piensa que tiene procedencia en la naturaleza de la mujer en realidad tiene origen en las relaciones sociales. A través de la categoría de género se analizarán las relaciones que se tejen entre hombres y mujeres.

En las tareas realizadas por estudiantes existió una marcada diferencia en cómo fueron repartidas. De acuerdo con la experiencia descrita por uno de los docentes entrevistados los hombres se desempeñaron activamente mientras que las mujeres fueron relegadas:

Las mujeres se fueron prácticamente al diseño de lo que se tenía que pintar, también tomaron fotos e hicieron un video porque a la final la conclusión del trabajo era entregar un video. Solo hubo la colaboración de ellas en el momento que ya estuvo plantado todo, o sea para el mantenimiento, cuando fue para regar las plantas y ya no intervenían herramientas, o también colocando las semillas de algunas plantas. (D1)

En el microproyecto de mantenimiento de las áreas verdes las tareas que realizaron los hombres fueron: hacer huecos en la tierra y girar los neumáticos que servirían como maceteros. Mientras las mujeres recogían la basura y se encargaban de colocar las plantas en los huecos realizados por sus compañeros. Esta distribución desigual de las tareas ocasionó el desacuerdo de varios estudiantes:

Hubo un comentario de los chicos, pero fue a forma de broma, yo lo vi a forma de broma por parte de los compañeros que estaban en mi grupo. Eran molestos, me acuerdo de que una vez a ellos los mandaron a las llantas y a nosotras nos mandaron en cambio a colocar las semillas de eucalipto en el piso. Entonces ahí mis compañeros dijeron que nos mandan a hacer lo más fácil y a ellos les toca estar luchando. Fue en broma sí, pero en todo caso, esas actividades fueron las que repartió la tutora. (E4)

El trato de los docentes hacia los estudiantes mujeres y hombres es diferente ya que las tareas no fueron repartidas de forma equilibrada. Además, se manifiesta que están asignadas en función a estereotipos y roles de género. Esta división legitima las diferencias construidas en torno a expectativas de comportamiento y desenvolvimiento de hombres y mujeres.

Uno de los estudiantes entrevistados comentó su experiencia en relación con el trato desigual hacia los hombres:

Nos han dicho que hay igualdad entre el hombre y la mujer, pero siempre que necesitan mover los libros de la biblioteca o recibir los cartones con galletas y jugos cuando nos daban, siempre nos mandan a hacer a los hombres, si estábamos en clase nos sacaban a ayudar, eso sí a las mujeres nunca les hacían eso, entonces yo no sé de qué hablan ¿Por qué a las mujeres no les piden ayuda? o sea, siempre es a nosotros. (E2)

Las diferencias en el trato son resultado de la existencia de un sistema de relaciones y roles entre hombres y mujeres que ha sido dispuesto por el contexto social,

cultural, político y económico (Gallegos 2012). Por ejemplo, en la escuela y fuera de ella se concibe la fuerza física como una característica de los hombres.

El trato hacia hombres y mujeres estudiantes no fue igual. A continuación, se observa el comentario de uno de los estudiantes que fue parte del microproyecto para el mantenimiento de espacios verdes. Cuando se preguntó sobre el apoyo que recibieron de los docentes, él respondió:

El profe sí nos ayudó, pero decía que las mujercitas se vayan a lastimar y cómo no tenemos ni botiquín en el colegio, le daba bastante miedo que utilicen las herramientas. Entonces, las mujeres no usaron las herramientas, lo hicimos nosotros. Por eso el profe estaba más pendiente de quienes usamos todas las herramientas. Pero con el grupo de mujeres fue diferente solo iba a revisar si ellas necesitaban que nosotros les ayudemos. Era como que intentaba estar con los dos grupos. Lo que sí pasó fue que a las mujeres no les hizo hacer muchas cosas. El profe intentó ser amistoso con todos, pero la preferencia y la comunicación era distinta porque con ellas fue diferente que con nosotros. El profe medio chistoso siempre les trata de mi reina, mi hijita, con esas expresiones hacia las chicas. (E2)

La disparidad en el trato se encuentra en la asignación de tareas, en el cuidado que se tuvo de que las mujeres no manipulen las herramientas, mientras que los hombres si lo hicieron. También está en que las mujeres hicieron menos tareas que los hombres. Se observa la figura masculina del docente y estudiantes hombres como superior. Esto está respaldado por la noción de la mujer como individuo insuficiente o poco competente. De allí que surge un paternalismo protector, basado en la creencia de que los hombres son proveedores y protectores de las mujeres. En este sentido, López (2015) manifiesta que, en las prácticas escolares, existen actitudes paternalistas de docentes hombres, es decir, se considera proteger a las estudiantes mujeres por ser el sexo débil. Esto lleva a los docentes a proteger y cuidar a las estudiantes. Así se les facilita la participación en los proyectos con un menor esfuerzo y, en algunos casos, hasta se puede llegar a conferir una buena calificación, ya que en proyectos la evaluación fue cualitativa.

El modelo de feminidad y masculinidad está idealizado en el imaginario social y condiciona la actuación de hombres y mujeres en los proyectos. Un trato diferenciado hacia los estudiantes por ser hombres o mujeres genera una distribución desigual en las tareas que se realizaron. Las relaciones entre docentes y estudiantes son desiguales. A las mujeres no se les implicó en ninguna de las actividades que requerían el uso de herramientas.

A nosotros nos tocó hacer todo, prácticamente las mujeres eran como nuestras jefas y nos decían, ¡ay! que hagan así, que aquí va esta planta, que no sé qué, que no sé cuánto y el

profe les dejaba. Ellas no colaboraron en nada y como es una materia donde no se tiene nota. A la final el profe a todos nosotros nos puso buena, o sea, la calificación más alta. Pero igual, o sea, ellas no ayudaron, entonces no entiendo dónde está esa igualdad. (E2)

Las diferencias en el trato a los estudiantes no son visibles, ya que en las entrevistas los estudiantes respondieron que sí había igualdad de trato: “el trato era por igual, siempre con respeto, sea hombre o mujer” (E5). “Tanto a hombres como mujeres nos trataron por igual” (E6). Cuando se preguntó sobre la relación que tenía el docente con los estudiantes hombres y mujeres mencionaron: “Pues ahí que era lo mismo, tanto con hombres como con mujeres, no eran como de que a las mujeres les trataré mejor y a los hombres no, o viceversa, siempre trataban de iguales formas” (E4).

Cuando a las docentes se les preguntó si existió igualdad de trato hacia los estudiantes señalaron:

Primero en la organización y pidiendo el respeto desde el inicio de los proyectos escolares. El acuerdo fue que haya respeto entre todos, entre estudiantes y de ellos a mí. Si yo respeto, me respetan. Así que vamos a trabajar. De esta manera se logró organizar desde el principio. (D6)

Con base en lo señalado por estudiantes y docentes, no existe desigualdad en las relaciones entre hombres y mujeres. Sin embargo, se identificó que los roles asignados a mujeres y hombres están internalizados. Por lo que, en la interacción, la socialización de los roles de género no permite que sean visibles las desigualdades que están implícitas en la distribución de las tareas.

En el microproyecto para elaborar artesanías a partir de material reciclado, se manifiesta que hubo un acompañamiento más de cerca para los hombres que para las mujeres, de acuerdo con lo que comentó una docente:

A todos les hice realizar un origami. Les dije que a sí mismo es la manualidad, requiere de paciencia, de tiempo y que sí lo podemos hacer. Entonces se sintieron un poco más cómodos y avanzaron, aunque no se les quitó el pensamiento de que es más fácil realizar la manualidad para las mujeres. El rol que yo desempeñé en clase fue específicamente un poco más dedicado a los hombres por el hecho de que ellos, o sea, se sintieron temerosos al realizar la actividad, entonces estas actividades de ayuda más a los hombres, porque las mujeres, lo hicieron prácticamente solitas. (D5)

La socialización de género se manifiesta en las ideas de las estudiantes sobre la división de las tareas en función al sexo. Esto se refuerza por las docentes en el momento que existe una desproporción en la ayuda que se da a los hombres frente a la que se da a

las mujeres. Estudiantes y docentes refuerzan la desigualdad al tener que realizar tareas que se enmarcan en roles asignados de acuerdo con el género.

Cabe mencionar que una de las docentes entrevistadas tenía conciencia de las diferencias en el trato que se pueden dar en torno al género. Llamó la atención la experiencia que comentó cuando se preguntó cuál fue el apoyo que dio a las estudiantes:

El apoyo que se dio fue en función a que los chicos tomen la iniciativa de hacer algo diferente en que se animen a dejar fuera lo cultural. Es decir que suelten el pensamiento de que solo las mujeres pueden pintar o que pintar les corresponde a mujeres. Lamentablemente estamos expuestos a este tipo de discriminación. Aún hay cosas que se nos proyecta solo para mujeres cuando en realidad la paridad tiene que ser parte del pensamiento humano. O sea, todos podemos hacerlo y eso es lo que se pretendía para animar a los estudiantes. (D4)

Lo manifestado por la docente puede considerarse el inicio para tener en cuenta el impacto de los roles de género en las desigualdades sociales entre hombres y mujeres.

Las relaciones de docentes con estudiantes hombres y mujeres fueron definidas de acuerdo con la organización de las tareas de los proyectos. Se advirtió que no existe igualdad de trato ya que dependiendo del proyecto se dio más tareas a los hombres que las mujeres o viceversa. En el proyecto escolar de mantenimiento de espacios verdes, quienes tuvieron más trabajo fueron los hombres. Las mujeres participaron en menos actividades; mientras que lo contrario sucedió en el proyecto de manualidades en donde las mujeres se desarrollaron mejor y por lo tanto tenían la responsabilidad de acabar el proyecto y apoyar a sus compañeros.

Es por medio de la categoría de género que se pueden palpar estas diferencias en el trato que pasan desapercibidas. La transmisión de formas de pensamiento que refuerzan la separación de unas tareas para mujeres y otras diferentes para hombres, influyen en las relaciones desiguales entre hombres y mujeres (Valenzuela y Cartes 2020). El enfoque de género devela de qué forma la organización de las tareas y la participación desigual en los proyectos reflejan y refuerzan estereotipos de género. Por ende, al aproximarse a estas diferencias a partir de la perspectiva de género, es factible favorecer una distribución más equitativa de trabajo y tareas, enfrentando las disposiciones que mantienen la disparidad entre hombres y mujeres.

Como resultado, el enfoque de género favorece el reconocimiento de acciones excluyentes e induce al desarrollo de prácticas que impulsen una genuina igualdad de trato, desarmando las bases de las conductas paternalistas y estereotipadas que prevalecen en el entorno escolar.

5. Proyectos escolares atravesados por creencias de género

De acuerdo con la normativa, en el diseño del Proyecto escolar intervienen los estudiantes con la finalidad de conocer las ideas previas que tienen sobre el proyecto. El producto lo propone en un 10 % el docente, con base en los intereses de los estudiantes (EC Ministerio de Educación 2018). Los proyectos, a diferencia de lo señalado en la normativa, fueron concebidos por los docentes a cargo, quienes comentaron que “surgieron a partir de la idea de lo económico, primero que no les cueste mayor cosa a los muchachos, porque, son de bajos recursos, no había dinero, entonces había que ver cosas prácticas que ellos puedan trabajar” (D3). En esta declaración, se pone de manifiesto la importancia del contexto social para implementar una propuesta como los Proyectos escolares.

También, un aspecto que se tomó en cuenta de acuerdo con el comentario de una de las docentes fue que el producto del proyecto les sirva a las estudiantes para generar un ingreso posteriormente: “a los chicos les gusta hacer las manualidades, estamos hablando de los que eran de 14 y 15 años, ellos querían hacer es algo laboral y sí, bueno, hubo una muy buena acogida” (D5). A las estudiantes, “[se] les dijo que eso les va a servir para su casa, para la vida, para aplicar en las necesidades que ellos tengan” (D4).

Una de las docentes entrevistadas mencionó que la propuesta de proyecto estuvo en función a lo que podía aportar:

No hubo el acompañamiento por parte del Ministerio para la implementación de Proyectos escolares. Los proyectos que hicimos fueron iniciativas de los docentes de acuerdo con lo que podíamos aportar. Además, es importante decir que los proyectos no tenían una calificación cuantitativa sino cualitativa, no había la posibilidad que el estudiante pierda la asignatura, por eso fue también que al inicio tuvimos un poco de dificultad con varios estudiantes no todos, para que asuman su responsabilidad en la asignatura. (D2)

El comentario de una de las docentes entrevistadas confirma que la propuesta de proyectos surgió de su gusto por la pintura:

Para proponer el proyecto, lo que hice primero fue conocer las técnicas, no es mi especialidad, pero yo personalmente pinto para mi uso personal para mi casa. Entonces, primero busqué la técnica que podrían aplicar los chicos y por otro lado también aprendí otras nuevas, con lo que pude demostrar a los estudiantes el paso a paso para que ellos también puedan tener su pintura. (D4)

De este modo cada docente elaboró la propuesta de acuerdo con lo que podía aportar desde sus habilidades. A continuación, uno de los docentes describe su experiencia de la propuesta realizada:

Los alumnos ya estaban trabajando con otras docentes manualidades como carteras de jeans usados y estaban por empezar a hacer macetas con botellas plásticas. Pero si les soy bastante sincero, yo lo que hice ahí es pedir autorización a la coordinadora de esa materia para poder cambiar, porque más me interesaba lo que yo podía aportar. Entonces se les propuso a los alumnos que cambiemos las actividades, dado que a la final fue voluntad mía hacerme cargo de la asignatura por petición de la rectora. Y empezamos a trabajar en el jardín, entonces había un espacio que estaba descuidado donde anteriormente había plantas, pero se dañó con el invierno y lo que no se dio mantenimiento. (D1)

En este comentario se evidencia el cambio de actividades de acuerdo con el docente a cargo ya que mientras una mujer estuvo liderando la asignatura, las actividades estaban relacionadas con las manualidades y posteriormente cuando el nuevo docente se hizo cargo el proyecto, este cambió al igual que las actividades.

En los comentarios de varios docentes, afirmaron que los estudiantes sí tuvieron la participación en el diseño de los proyectos: “Se realizó como una lluvia de ideas para el tema de qué manualidades iban a realizar y a partir de qué materiales. Entonces la mayoría de los estudiantes estuvieron de acuerdo” (D2). También opinaron:

Las actividades que los chicos realizaron fueron: enunciando en el tema, lo que se va a hacer, lluvia de ideas, pero uno ya se va con la idea central, sino que a ellos se les hace más o menos participar para ver qué es lo que quieren hacer. De las ideas, pues se proyecta el producto final, que es la exhibición de cualquier proyecto que ellos hayan elegido siempre y cuando estén todos de acuerdo. (D6)

Los proyectos también incluyeron actividades propuestas por el órgano colegiado de la institución: “el proyecto para arreglar los espacios verdes y pintar la fachada fue propuesto por el docente, mientras que pintar las canchas fue propuesto por el Consejo estudiantil” (E3).

En la tabla 4, se observan los microproyectos a cargo de las mujeres. Se aprecia una disposición en relación con actividades que han sido asociadas a las mujeres, al igual que los microproyectos en los que estuvo a cargo un hombre. Los Proyectos escolares se mantienen dentro de unas expectativas y roles asociados a hombres y mujeres. Al respecto, Valenzuela y Cartes (2020, 11) señalan que:

Los establecimientos educacionales producen y reproducen modelos, cumpliendo la función de transmisión de cultura por medio del currículo explícito, además cada establecimiento cuenta con su propio régimen de género conformado por expectativas,

reglas, códigos y por el orden jerárquico establecido que lleva a la creación de distintos repertorios de acción insertados en el currículo oculto de cada institución.

Las rutinas presentes en las instituciones educativas hacen difícil contar con nuevas perspectivas que afecten las transformaciones que se quieren llevar adelante en las escuelas. Es así como los temas “como el género, la no discriminación, la sexualidad dependen del proyecto educativo de cada institución” (Segura et al. 2021, 13).

En la selección de los proyectos están implícitas creencias, expectativas y comportamientos alrededor de lo que se espera de hombres y mujeres. Apple (2008) señala que los valores y normas son implícitos, están cargados de significado y son transferidos en las interacciones a través del currículo oculto.

Los proyectos escolares fueron propuestos por los docentes al contrario de lo que se señala en la normativa, que se enfoca en los intereses de los estudiantes. De acuerdo con las experiencias de los docentes, la implementación de la asignatura se realizó desde el aporte de los docentes de acuerdo con su formación y experiencia en la institución educativa, ya que, si bien se dispuso una normativa emitida por el Ministerio de Educación, esta no fue suficiente para poder llevar a cabo en el contexto de la institución educativa objeto de este estudio. A continuación, en la tabla 4 se observan los proyectos propuestos por docentes.

Tabla 4
Proyectos Escolares

Proyecto	Docente a cargo	Formación	Años en la institución	Microproyecto
Manos creativas	Mujer	Licenciatura en Lenguaje y Literatura	21 años	Tejido y bordado
				Confección de delantales y bolsos
				Alimentación saludable
Trabajo aprendo reciclo y reutilizo	Mujer	Licenciatura en Ciencias Naturales	23 años	Estuches para lápices
				Canastos para frutas
				Adornos para el jardín
Cuido mi colegio	Hombre	Licenciatura en Educación Física	10 años	Siembra de plantas medicinales
				Mantenimiento de espacios verdes y recreativos
				Pintar la fachada del colegio
Rescatando saberes ancestrales para el cuidado de nuestro planeta	Mujer	Licenciatura en Ciencias Sociales	12 años	Objetos decorativos
				Reciclaje de papel para elaborar tarjetas de cumpleaños.
				Portarretratos
Pinto con mis propias manos	Mujer	Licenciatura en Historia y Geografía	32 años	Pintura en tejas
				Pintura en figuras de cerámica
				Pintura de fachaditas
	Mujer		17 años	Elaboración de alfombrillas
				Confección de un camino de mesa

Aprovecho lo que tengo en casa para reciclar		Licenciatura en Comunicación Social		Trabajo con papel periódico
--	--	-------------------------------------	--	-----------------------------

Elaboración propia

Desde la experiencia de las estudiantes, en el proyecto de manualidades, se mencionó que les hubiera gustado realizar actividades diferentes:

En el colegio lo que se propuso era que se reutilicen algunas cosas por mejorar el medio ambiente. Pero yo sí creo que pudimos haber hecho no sé, otro tipo de actividades y que sean incluso diferentes para las mujeres. Porque, por ejemplo, yo hablo de la profesora que ella ha aprendido a hacer esas manualidades, pero podríamos haber hecho otras actividades que sean más de nuestro interés que no sean como las manualidades, ¿por qué tenemos que tejer o coser? (E1)

En las intervenciones de estudiantes, se corrobora que los proyectos fueron diseñados por los docentes: “Todos los trabajos que hicimos, que los propuso una de las profesoras. Creo que nos propuso porque tenía habilidad para hacer eso” (E1).

Las actividades como manualidades están relacionadas históricamente al espacio del hogar y han sido invisibilizadas. A quienes realizan estas actividades se les confiere características como la perfección, delicadeza, pureza. Esto está asociado al empeño que demandan o el detalle que requiere elaborarlas, pero también es una vinculación que construye un ideal de lo femenino (Basto y Heredia 2020). Por lo tanto, los proyectos fueron propuestos en su totalidad por los docentes a cargo de la asignatura.

6. Organización y liderazgo de hombres y mujeres en el desarrollo de los proyectos

La normativa de proyectos menciona el trabajo en equipos colaborativos para que el producto final sea resultado del trabajo de todos. En la realidad, los proyectos fueron individuales de acuerdo con lo mencionado por las docentes: “El proyecto era individual, pero los estudiantes compartían sus pinturas y se ayudaban entre ellos” (D4). “Los estudiantes colaboraron entre ellos en el intercambio de material, pero en el trabajo mismo no, cada uno manejaba su producto en forma individual” (D2). “Algunos proyectos eran individuales, otros eran grupales, se colaboraban entre ellos sobre todo a quienes no llevaban el material” (D3). “A varios estudiantes, les gustaba bastante la pintura, entonces terminaban rápido e iban a ayudar a otros, a quienes iban un poco atrasados les explicaban” (D5).

Desde las experiencias de los estudiantes, se infiere que la organización de los grupos estuvo relacionada con las tareas repartidas para hombres y mujeres:

Incluso yo les ayudaba a mis amigas para que no todas tengamos lo mismo, porque viene a ser como muy repetitivo para todos tener igual, entonces yo les ayudaba a pensar de otras formas y de otras maneras, incluso pensando en otros materiales que podíamos usar para hacer los portarretratos. (E1)

Sobre todo, en las tareas que fueron parte del microproyecto de mantenimiento de espacios verdes. Las estudiantes se apoyaron entre sí de acuerdo con la separación de las actividades: “Cuando fue pintar la fachada del colegio las chicas que dibujaban nos pidieron que les ayudemos lijándola, o sea, preparando la pared lijando, haciendo la base blanca para que ellas comiencen a hacer el dibujo” (E5).

En la ejecución no todos los proyectos definieron grupos de trabajo ya que el producto final era individual, al contrario de lo que señala la normativa. Mas bien en la medida en que avanzaba el proyecto se hicieron los grupos porque se identificó que unas actividades cumplían más las mujeres que los hombres y en otras fue al revés. Por lo que la finalidad de los grupos fue sacar adelante el producto individual con la colaboración entre compañeros.

Los grupos de trabajo fueron heterogéneos, conformados por hombres y mujeres. El propósito fue que se apoyen mutuamente ya que en varios proyectos manifestaron descontento al comentar que algunos de los microproyectos son para mujeres. Esta posición de los estudiantes obedece a creencias sobre roles de género en las que hombres y mujeres tienen destinos configurados por la sociedad a partir de lo que se espera de ellos. En los proyectos de manualidades los grupos fueron liderados por mujeres. Una de las docentes entrevistadas comentó:

Las mujeres fueron las que lideraron en cada grupo. Supongo que por el hecho de que los chicos opinaron que este es un trabajo para mujeres, entonces creo que a partir de eso los hombres tal vez se sintieron temerosos de tomar las riendas del grupo. (D5)

En estas actividades las estudiantes desempeñaron roles estereotipados atribuidos a las mujeres como por ejemplo el tejido, confección, bordado que han sido feminizados y se vuelven una obligación para las mujeres, mientras que para los hombres no lo es. Las estudiantes comentaron que en este proyecto “las mujeres se destacaron porque todas acabaron alguna manualidad” (E3).

En el ejercicio de las actividades pasaron desapercibidos los modelos de conducta hacia mujeres y hombres, los cuales estuvieron influenciados por factores sociales y culturales de docentes y estudiantes. Estos modelos de conducta afectan el proceso de enseñanza aprendizaje y acentúan los estereotipos de género. De igual forma la postura de las docentes que no toman acción frente a estas situaciones porque han sido normalizadas, asiste a la perpetuación de creencias de género por medio del currículo oculto ya que no se es consciente de los mensajes implícitos que los afianzan (Sacristán 1987).

En el proyecto de mantenimiento de espacios verdes en cambio el liderazgo de los grupos se acentuó en los hombres, a diferencia de los proyectos de manualidades en donde las mujeres fueron quienes estaban a la cabeza. Una de las causas para que fuera de esa forma se debió a que las mujeres decidieron participar en actividades específicas y no en todas las tareas. De acuerdo con la experiencia del docente a cargo de este proyecto:

Intenté hacer grupos heterogéneos y mi idea era que las chicas lideren, pero en la primera reunión, ellas prefirieron encargarse del diseño y conforme fue avanzando el tiempo, pues me di cuenta de que ellas no querían, además sus compañeros no les hacían caso, como le comento una parte importante fue el uso de herramientas para ayudarnos a remover la tierra y hacer huecos para sembrar y como el lugar no había tenido mantenimiento sí fue difícil dejarlo bien. Se necesitó más de los muchachos porque había que tener fuerza hasta para usar las herramientas. Eso a las chicas no les gustaba y algo adicional fue que tocaba ensuciarse eso fue lo que menos estuvieron de acuerdo. De hecho, hubo bastante desacuerdo de las mujercitas para este proyecto, por eso los estudiantes tenían el liderazgo más que las mujeres. (D1)

Aquí también se observan actitudes y valoraciones para el desempeño de unas funciones sociales para hombres y mujeres. Los patrones culturales que delinean los límites de lo que es femenino o masculino hacen más difícil despojarse de estereotipos.

En relación con la percepción de las estudiantes sobre el liderazgo en este proyecto ellas opinaron que “siempre hubo mujeres y hombres que lideren los grupos, no eran solo hombres” (E4) y comentaron que ellas fueron líderes de un grupo. Entre las actividades que tenían a cargo mencionaron: “ver que todos trabajen de que no estén jugando, que todos cooperen y que no haya problemas como malentendidos” (E4). Otra estudiante opinó “con las chicas veíamos la parte decorativa, para quede bien organizadas las plantas” (E6).

Mujeres y hombres fueron líderes de grupos de acuerdo con roles masculinos y femeninos. El peso de una división de tareas y un reparto en roles en los que priman unos valores asociados a lo masculino frente a otros asociados a lo femenino, ocasionó que en

los proyectos de manualidades las líderes fueran solo mujeres ya que la mayor parte de ellas acabaron el proyecto, pero sobre todo porque lo manifestaron estudiantes que las manualidades son actividades consideradas solo para mujeres. En el proyecto de mantenimiento de los espacios verdes si bien los grupos fueron liderados por hombres y mujeres, según lo manifestado por las estudiantes, las labores fueron diferentes, en el caso de las mujeres, ellas eligieron actividades como el control del grupo y el diseño en la parte decorativa del jardín.

7. Acciones invisibles que refuerzan la desigualdad

El género es la base en la que se sostiene la forma en que hombres o mujeres se comportan en una sociedad (Benhabib 1992). Muchas de las diferencias entre hombres y mujeres tienen su origen en las exigencias, expectativas y costumbres de la sociedad (Lagarde 1997). En las entrevistas, se identificaron creencias, formas de actuar, actitudes de estudiantes y docentes que interfieren de manera oculta en la reproducción de estereotipos y roles de género. Los estereotipos y roles de género provienen de la socialización que se da en la familia (Buxarrais 2008). Si bien esta temática no es parte del estudio, se la considera ya que influye en la incorporación de patrones culturales. Es en ese espacio donde cada miembro tiene un rol, así el padre se sitúa como jefe del hogar y por tanto con autoridad, por el contrario, la madre es dependiente y se le exige cumplir con el cuidado del hogar, dar afecto y estar para los hijos.

En el proyecto de manualidades en el que se realizaron tejidos, una de las estudiantes comentó su experiencia sobre los trabajos que desempeñan los miembros de su familia. Aquí se evidencia la existencia de roles de género:

Al menos, en mi casa, por ejemplo, yo veo que solo mis hermanas y yo nos dedicamos a ciertos trabajos, y mientras que mis hermanos y mi papá no. Entonces yo creo que ellos tampoco hubieran hecho las manualidades como coser o tejer y por eso igual mis compañeros. Prácticamente les dieron haciendo eso las mamás. (E1)

También algunas estudiantes comentaron que sería mejor si en el proyecto de manualidades no hubieran participado sus compañeros porque “se hacían un lío en los tejidos, no les gustaban” (E2), además mencionaron que “les dieron haciendo sus mamás o a nosotras nos tocó ayudarles” (E2).

Las creencias sobre el rol distinto que deben desempeñar hombres y mujeres hacen la diferencia sobre cómo deben actuar y cómo deben ser. Estas creencias son

acondicionadas por los estudiantes a su identidad de género y es por lo que se dieron comportamientos de rechazo a los microproyectos de tejido, bordado y confección, por parte de los hombres. La desaprobación de esta actividad obedece a una creencia arraigada desde la familia en donde se reconocen roles diferentes para los miembros del hogar. Los roles tradicionales de hombres y mujeres se replican en las aulas de forma inconsciente.

Las instituciones educativas son un factor esencial para transferir pautas culturales. En este sentido, la escuela se desempeña como dispositivo de reproducción social y cultural y obra de formas distintas en los estudiantes. Una de estas formas es a través del currículo oculto. La escuela es el sitio donde se modela la forma de ser y el pensamiento de las personas y tiene un papel importante para la conservación de la sociedad existente. Para Giroux (2004), las escuelas son sitios sociales en donde están reproducidas la clase, el género y las relaciones raciales que caracterizan a la sociedad dominante.

En los Proyectos escolares el currículo oculto está afianzado en varios componentes de la práctica y de la estructura de la escuela, como en creencias, relaciones, expectativas, materiales, y comportamientos. Las opiniones de los docentes en los proyectos de manualidades coincidieron en que los estudiantes se sintieron desanimados en estas actividades. Al respecto, indicaron que “los muchachos, como que se aburrían un poco en estas actividades que requieren un poco más de tiempo y de detalle al realizarlas” (D2). También refirieron que en los grupos se repartieron las actividades entre las estudiantes que tenían destrezas para determinadas tareas:

En el grupo identificaban quién era más hábil para cierta actividad y entre ellos se ayudaban, por ejemplo, las chicas eran más afín a los detalles a pegar ciertas cosas que son pequeñas y así se iban distribuyendo las actividades dentro del grupo. (D5)

Los docentes, por medio de sus expectativas, modelan el género cuando manifiestan que las mujeres tienen afinidad con ciertas tareas más que los hombres (Valenzuela y Cartes 2020). Los estudiantes interiorizan la expectativa por lo que el resultado final del proyecto llega a pensarse que es resultado no solo del esfuerzo personal sino también de la apreciación de las docentes. Además, se manifestaron las concepciones de los docentes en el comportamiento de los estudiantes hombres cuando hicieron las tareas de mantenimiento de los espacios verdes:

Ahí se pudo identificar que algunos nunca han usado un metro y las mujercitas más se mantenían atrás. Los hombres como que tenían más tendencia en las tareas, no les importaba el lodo porque recuerdo que el primer día que salimos de estaba un poco lloviendo. En cambio, hubo oposición de las mujercitas para este proyecto, ellas se quedaron como bastante al margen. (D1)

Las elecciones que realizaron los estudiantes frente a las tareas que desarrollaron responden en gran medida a la incorporación de roles y expectativas establecidas según el sexo. Frente al rechazo de los estudiantes a las actividades, una de las docentes comentó que lo más importante era que cuenten con el material.

Lo más importante era comunicarles a los padres de familia para que enviaran a sus hijos el material y no importaba si eran actividades exclusivas para un grupo o para otro. Lo más importante era desarrollar las habilidades y también de eso se dialogó con los estudiantes, motivándoles para que desarrollaran su trabajo. (D3)

Los docentes no son conscientes de los mensajes ocultos impregnados en el desarrollo de los proyectos y reafirman roles de género al manifestar en su discurso que las mujeres tienen afinidad con ciertas tareas que no son realizadas por los hombres. Por otra parte, los estudiantes deciden las tareas que van a realizar dejando a un lado aquellas que requieren un trabajo manual por considerarlas solo para mujeres. Las elecciones de los estudiantes tienen una tendencia a delegar unas tareas a las mujeres y seleccionar otras consideradas más adecuadas para los hombres. Estas acciones y apreciaciones acentúan la separación de roles de género y conservan estereotipos, afectando la equidad en el reparto de tareas y oportunidades. A través de mensajes ocultos se reproduce un orden social, estos mensajes pueden ser creencias, expectativas y comportamientos transferidos de forma implícita a través de la interacción en el aula (Apple 2008).

8. Uso del lenguaje para transmitir mensajes discriminatorios

El lenguaje que es intercambiado entre estudiantes y docentes transmite valores, ideas y reproduce roles y estereotipos de género (García y Montenegro 2021). Estudiantes y docentes no son conscientes de los mensajes que transmiten ni de la influencia que tienen. Las experiencias de las estudiantes mujeres en las interacciones con sus compañeros muestran que existen creencias que se resisten hasta la actualidad y manifiestan una ideología y lenguaje que rebaja a las mujeres en sus roles. En consecuencia, a través del lenguaje, existe una jerarquía desde los estudiantes hombres hacia las estudiantes mujeres perpetuando roles sexistas. Además, debido a que en las

entrevistas las docentes hablaron en masculino se evidencia la importancia que cobra el currículo oculto que hace invisibles a las mujeres (Ochoa 2005).

En la experiencia de uno de los estudiantes, sus compañeros que no colaboraron en el proyecto se comportaron como niñas haciendo referencia a que a los hombres les tocó hacer todo el trabajo duro como preparar la tierra para sembrar, cavar la tierra para colocar las plantas, lijar las paredes para pintar. Mientras que las mujeres se dedicaron a otras actividades como sembrar, pintar las paredes, recoger escombros: “En el grupo hubo compañeros que ayudaron y otros no, todos los que no nos ayudaron eran como niñas, no ayudaron a retirar la tierra porque se necesitaba usar las herramientas y salíamos cansados” (E2). En este proyecto se organizaron para que los hombres se encarguen de unas tareas, aquellas a asociadas a la fuerza física, característica que la cultura ha asociado con lo masculino.

En la experiencia de las estudiantes, se sintieron discriminadas ya que sus compañeros no les permitieron hacer las mismas actividades, lo cual da cuenta de sus creencias y de estereotipos que asocian la falta de algo a la debilidad a las mujeres. “Si hubo discriminación porque no nos dejaban coger las herramientas, decían que somos muy débiles y que para qué y más nos íbamos a demorar, entonces ellos entre juegos y chiste ya acababan muy rápido” (E4).

La siguiente entrevistada manifiesta que sus compañeros utilizaban un lenguaje discriminatorio para clasificar las actividades en roles para mujeres. “Los compañeros se enojaron porque no estaban de acuerdo con las manualidades y ellos también tenían comentarios como que hagan las mujeres que ellas saben y la profesora, pues también no hizo nada frente a esos comentarios” (E1). Las estudiantes mujeres en las interacciones con sus compañeros experimentaron comportamientos basados en el género, lo cual refuerza la discriminación.

La experiencia de uno de los docentes frente al comentario de estudiantes expone la división sexual del trabajo en donde a la mujer se le atribuye el rol reproductor y un espacio doméstico que invisibiliza su trabajo, además no se da importancia al lenguaje discriminatorio que perjudica a las mujeres:

Hay una pareja de enamorados entonces, el día que las mujercitas llevaron los sánduches, otro chico que es el bromista gritó ¡eso así vos cocina, que él trabaja!, refiriéndose a la compañera que estaba repartiendo la comida y al compañero que estaba sacando la tierra. ¡Ya mismo han de venir las guaguas para que te dediques a cuidarles, de gana, estás viniendo a estudiar! Entonces, todos se rieron, este chico creo que lo dijo de esa manera porque había confianza y una gran amistad con sus compañeros. (D1)

A través del lenguaje se perpetúan modelos culturales sexistas, este es capaz de restringir y acentuar la forma de ser y pensar. En las interacciones entre estudiantes y docentes el lenguaje se usa para transmitir y reforzar el sistema patriarcal sobre roles establecidos para mujeres y hombres. Las prácticas pedagógicas que reproducen desigualdades están naturalizadas y pasan por alto el impacto que pueden tener. Existe indiferencia ante el lenguaje sexista por lo que, las actuaciones discriminatorias por parte de estudiantes y docentes a pesar de que son visibles no se toman acciones sobre estas. Otro aspecto identificado en las entrevistas a los docentes y estudiantes fue que en el lenguaje que utilizan solo se visibiliza la presencia masculina.

El lenguaje sexista y la violencia simbólica tiene una relación estrecha, porque ambos funcionan como dispositivos para prologar diferencias de poder y opresión. Por medio de las expresiones y de las palabras, el lenguaje sexista quita valor y aparta a las mujeres, siendo una expresión específica de violencia simbólica. Para Torres (1998) es por medio del currículo oculto en la escuela que se perpetúan las estructuras de poder hegemónicas. Las mismas que mantienen las desigualdades de género con base en estereotipos, legitimando de esa forma la violencia simbólica a través de prácticas habituales como el uso del lenguaje. De aquí la relevancia de la pedagogía crítica que contraponga ese tipo de prácticas e impulse una educación encaminada hacia la justicia social. En situaciones en las que los docentes no interfieren frente a la utilización del lenguaje sexista, están asistiendo a la naturalización de la violencia simbólica, a la permanencia de las estructuras patriarcales que excluyen y callan a las mujeres, conservando el orden social desigual.

Conclusiones

En este trabajo se propuso describir el enfoque de género en la asignatura de Proyectos escolares, a través de las experiencias de docentes que estuvieron a cargo de la asignatura y de estudiantes de 9no nivel de Educación General Básica de un colegio de sostenimiento fiscal, ubicado en el sector sur, parroquia San Bartolo, del cantón Quito. El enfoque de género, tal y como se indica en la Ley para prevenir y erradicar la violencia contra las mujeres, debe formar parte del currículo (EC 2018, art. 2). No obstante, en la práctica, la socialización de género transferida por la reproducción de patrones culturales mediante la interacción que se da en las instituciones educativas ocasiona la permanencia de una perspectiva patriarcal. Esta perspectiva se sostiene a través de formas de ser, pensar, actitudes, expectativas, actividades, lenguaje, comportamiento y costumbres de docentes y estudiantes.

Respecto al primer objetivo, identificar si las actividades propuestas tenían impregnados en roles de género. En el desarrollo de las actividades se manifestaron roles de género que están internalizados por docentes y estudiantes. Quienes tienen expectativas de lo femenino y masculino en función a lo que dicta la sociedad y asocian características de acuerdo con las diferencias biológicas. Las creencias sobre las tareas que pueden asumir hombres y mujeres de acuerdo con el sexo ocasionaron que tanto hombres como mujeres se abstengan en participar en todas las actividades. Las docentes señalaron que las mujeres son detallistas, sutiles, delicadas, perceptivas, mientras que los hombres son prácticos, formales, sencillos.

Los estudiantes tuvieron una forma de actuación definida por los roles de género. Ellos manifestaron que los microproyectos de tejido o confección les corresponden a las mujeres mientras que la siembra de plantas y el mantenimiento de los espacios verdes les atañe a los hombres porque están asociados al uso de la fuerza física. Fue por este motivo que existió una diferenciación de tareas, tanto docentes como estudiantes eligieron las actividades de acuerdo con características que la cultura da a lo masculino y femenino.

En cuanto al segundo objetivo específico, explicar las formas de conducta, relaciones de jerarquía, mensajes, manifestaciones que determinen estereotipos de género. Se evidenció que las relaciones entre docentes y estudiantes hombres y mujeres fueron desiguales. Las mismas que estuvieron definidas de acuerdo con la organización de las tareas de los proyectos. No existió igualdad de trato hacia hombres y mujeres ya

que dependiendo del proyecto se dio más tareas a los hombres que las mujeres o viceversa. En el proyecto escolar de mantenimiento de espacios verdes, quienes tuvieron más trabajo fueron los hombres, las mujeres participaron en menos actividades; mientras que lo contrario sucedió en el proyecto de manualidades en donde las mujeres se desarrollaron mejor y por lo tanto tenían la responsabilidad de acabar el proyecto y apoyar a sus compañeros.

En el liderazgo de los grupos de trabajo, mujeres y hombres se hicieron cargo de diferentes tareas de acuerdo con roles definidos para masculino y femenino. El reparto de las tareas en función de roles en los que priman unos valores asociados a lo masculino frente a otros asociados a lo femenino ocasionó que, en los microproyectos de tejido, confección, alimentación, elaboración de objetos decorativos, reciclaje y pintura en cerámica, las líderes fueran solo mujeres. El liderazgo de las mujeres fue el resultado de que la mayor parte de ellas acabaron el proyecto, pero sobre todo por lo que manifestaron los estudiantes, que las manualidades son actividades consideradas solo para mujeres. Por otra parte, en el proyecto de mantenimiento de los espacios verdes si bien los grupos fueron liderados tanto por hombres como por mujeres, la diferencia estuvo en las labores que ejecutaron. En el caso de las mujeres, ellas eligieron actividades como el control del grupo y el diseño en la parte decorativa del jardín.

Detrás de las actividades que realizaron los estudiantes está la influencia del currículo oculto que refuerza la discriminación de manera poco visible a través de las interacciones entre docentes y estudiantes. Los docentes no son conscientes de los mensajes ocultos impregnados en el desarrollo de los proyectos. A través de la afirmación en los discursos que señalan que las mujeres tienen afinidad con ciertas tareas que no son realizadas por los hombres, se refuerzan roles de género. También los estudiantes perpetúan las diferencias de género cuando decidieron las tareas que iban a realizar dejando a un lado aquellas que requieren un trabajo manual por considerarlas solo para mujeres.

En el desarrollo de las tareas existieron comentarios discriminatorios por parte de estudiantes. El uso del lenguaje es un elemento importante ya que a través de este se perpetúan modelos culturales sexistas y es capaz de restringir y acentuar la forma de ser y pensar. En las interacciones entre estudiantes y docentes el lenguaje se usó para transmitir y reforzar el sistema patriarcal a través de roles establecidos para mujeres y hombres. Las prácticas pedagógicas que reproducen desigualdades están naturalizadas y pasan por alto el impacto que pueden tener. Existió indiferencia ante el lenguaje sexista

por lo que, las actuaciones discriminatorias por parte de estudiantes y docentes a pesar de que son visibles, no se tomaron acciones sobre estas. El lenguaje sexista y la violencia simbólica tiene una relación estrecha, porque ambos funcionan como dispositivos para prologar diferencias de poder y opresión. En situaciones en las que los docentes no interfieren frente a la utilización del lenguaje sexista, están asistiendo a la naturalización de la violencia simbólica, a la permanencia de las estructuras patriarcales que excluyen y callan a las mujeres, conservando el orden social desigual.

Respecto al tercer objetivo, conocer las formas de contestación de mujeres y hombres frente a situaciones de desigualdad. Se identificaron voces que sintieron la segregación en la asignación y distribución de las tareas. Hubo estudiantes hombres y mujeres que se sintieron discriminados por sus compañeros, cuando no les dejaron realizar las mismas actividades alegando que las mujeres son débiles. Por parte de los docentes, en cambio los estudiantes reaccionaron frente a la distribución desigual de las tareas. Estas expresiones que salieron a la luz bien pueden convertirse en el punto de partida para desarrollar un examen crítico sobre la reproducción de estereotipos, roles y el papel que juegan las interacciones entre docentes y estudiantes en la perpetuación de sistema patriarcal.

Finalmente, acerca de las limitaciones y posibles líneas de investigación futuras, resulta pertinente señalar la conveniencia de explorar las percepciones de otros actores educativos, como los padres y madres de familia. Además, sería valioso ampliar el estudio a un mayor número de estudiantes, empleando metodologías cuantitativas que permitan abarcar una población más amplia. Asimismo, se podrían analizar cómo se expresa el enfoque de género no solo en una institución sino en varias instituciones de diferente sostenimiento. En este mismo sentido, se podría sugerir un desarrollo más amplio para poder mirar dos realidades marcadas, sobre todo por los estudiantes que acuden a estas instituciones ya que el nivel social al que pertenecen delimita algunas condiciones. Por último, sería conveniente emplear metodologías como la investigación acción que permiten comprender la realidad tratando de cambiarla.

Lista de referencias

- Aguas, Christian. 2018. “La condición de género en el proceso enseñanza-aprendizaje de los y las estudiantes del Instituto Tecnológico Superior Central Técnico”. Universidad Central del Ecuador. <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/16253>.
- Apple, Michael. 2008. *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- Azorín, María. 2017. “Actitudes hacia la igualdad de género en una muestra de estudiantes de Murcia”. *Revista Complutense de Educación* 28 (1): 45–60. doi:10.5209/rev_RCED.2017.v28.n1.48715.
- Balladares, Jorge. 2021. “Percepciones en torno a una educación remota y a una educación híbrida universitaria durante la pandemia de la covid-19: estudio de caso.” *Revista Interuniversitaria de Investigación en tecnología educativa*, nº 11: 25–39. doi:doi.org/10.6018/riite.489531.
- Baño, Alexandra. 2015. “El currículo del bachillerato general unificada y la educación en equidad de género de los y las estudiantes de la Unidad Educativa Picaihua”. Tesis de maestría, Universidad Técnica de Ambato. <https://repositorio.uta.edu.ec:8443/jspui/handle/123456789/20594>.
- Barrientos, Pablo, Catalina Montenegro, y Danitza Andrade. 2022. “Perspectiva de Género en Prácticas Educativas del Profesorado en Formación: Una Aproximación Etnográfica”. *Revista internacional de educación para la justicia social* 11 (1). Grupo de Investigación Cambio Educativo para la Justicia Social (GICE): 235–56. doi:https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.013.
- Basto, Paula, y Norma Heredia. 2020. “El curriculum oculto de estereotipos de género en adolescentes de secundaria”. *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento* 20 (2): 211–41. doi:10.30827/eticanet.v20i2.15787.
- Benhabib, Seyla. 1992. “Una revisión del debate sobre las mujeres y la teoría moral”. *Isegoría* 1 (6): 37–63. doi:10.3989/isegoria.1992.i6.323.
- Buxarrais, María. 2008. “La perspectiva de género en los currícula: hacia la igualdad en la educación”. En *Educación, Género y Políticas de Igualdad*, 95–121. España: Universidad de Valencia.
- Cabezas, Piedad. 2020. “La inclusión de las mujeres. Entre la educación técnica y las políticas educativas caso IEF Sucre”. Tesis de maestría, Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador. <https://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/7784>.
- Cepeda, Selmira. 2017. “Enfoque de género y la enseñanza de Educación Cultural y Artística en la Educación General Básica y Bachillerato General Unificado en instituciones educativas públicas del Distrito Metropolitano de Quito - Zona 9”. Tesis de maestría, Universidad Central del Ecuador. <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/13853>.
- Cheryan, Sapna, Sianna Ziegler, y Amanda Montoya. 2017. “Why are some STEM fields more gender balanced than others?” *Psychological Bulletin* 143 (1): 1–35. doi:https://doi.org/10.1037/bul0000052.
- Chuquimango, Moisés, y Enzo Bazualdo. 2023. “Gender violence and academic performance: in an educational institution of the secondary level”. *Journal of Namibian Studies* 33 (3): 191–201.
- Creswell, John. 2007. *Qualitative inquiry research design. Choosing among five approaches*. Estados Unidos: Sage.

- Dasgupta, Nilanjana, y Jane Stout. 2014. “Girls and Women in Science, Technology, Engineering, and Mathematics: STEMing the Tide and Broadening Participation in STEM Careers”. *Sage Journals* 1 (1): 21–29. doi:10.1177/2372732214549471.
- EC. 2008. *Constitución de la República del Ecuador*. Registro Oficial 449. https://www.asambleanacional.gob.ec/sites/default/files/documents/old/constitucion_de_bolsillo.pdf.
- . 2018. *Ley para prevenir y erradicar la violencia contra las mujeres*. Registro Oficial 175, Suplemento. https://www.igualdad.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2018/05/ley_prevenir_y_erradicar_violencia_mujeres.pdf.
- . 2021. *Ley Orgánica Reformatoria de la Ley Orgánica de Educación Intercultural* Registro Oficial 434, Suplemento.
- EC Consejo Nacional para la Igualdad de Género. 2022. *Agenda Nacional para la Igualdad de Género 2021-2025*. <https://www.igualdadgenero.gob.ec/wp-content/uploads/2023/02/ANIG-NNA-OK.pdf>.
- EC Ministerio de Educación. 2016a. *Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria*. <https://educacion.gob.ec/2019/09/EGB-Superior.pdf>.
- . 2016b. *Acuerdo Nro. MINEDUC-ME-2016-00020-A*. Registro Oficial 725. <https://educacion.gob.ec/2016/02/MINEDUC-ME-2016-00020-A.pdf>.
- . 2018. *Acuerdo Ministerial Nro. MINEDUC-MINEDUC-2018-00089-A: Actualización del Instructivo de Proyectos Escolares* Registro Oficial Edición Especial 975. Ministerio de Educación. <chrome-extension://efaidnbmnnnibpajpcglclefindmkaj/https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/04/Instructivo-de-Proyectos-Escolares-ajustado-al-Acuerdo-11-A.pdf>.
- . 2019. “Guía para fomentar la inclusión de hombres y mujeres en la gestión escolar y en el desarrollo profesional directivo y docente de Bachillerato Técnico”. <https://efaidnbmnnnibpajpcglclefindmkaj/https://educacion.gob.ec/2019/03/Guia-fomentar-inclusion-hombres-mujeres.pdf>.
- Espinosa, María. 2017. “Flexibilidad curricular y diseño de estrategias metodológicas con enfoque de género para docentes de primer grado de EGB de los Distritos Quitumbe y Eloy Alfaro”. Universidad Central del Ecuador. <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/12650>.
- Facio, Alda, y Lorena Fries. 2005. “Feminismo, género y patriarcado”. *Academia* 3 (6): 259–94.
- Gallegos, María. 2012. “La identidad de género: masculino versus femenino”. En *I Congreso Internacional de Comunicación y Género*. España: Universidad de Sevilla. <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/34671/Pages%20from%20LIBRO%20ACTAS%20I%20CONGRESO%20COMUNICACION%20Y%20G%20%29%20NERO-4.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- García Fraile, Juan. 2005. “Investigar con métodos cualitativos”. En *Las perspectivas de la educación actual*, 297–310. España: Témpora.
- García, Rosario, y Catalina Montenegro. 2021. “Proyectos artísticos pedagógicos con enfoque de género para el trabajo en la escuela”. *Foro Educativo*, n° 36: 101–31. doi:10.29344/07180772.36.2738.
- Giroux, Henry. 1999. “Modernismo, Posmodernismo y Feminismo. Pensar de nuevo las fronteras del discurso educativo.” En *Géneros Prófugos. Feminismo y Educación*, 135–38. México: Paidós.

- . 2004. *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*. México: Siglo veintiuno. <https://www.otrasvoceeneducacion.org/wp-content/uploads/2021/07/Teoria-y-Resistencia-Henry-Giroux.pdf>.
- Goetschel, Ana. 2007. *Educación de las mujeres, maestras y esferas públicas. Quito en la primera mitad del siglo XX*. FLACSO.
- Gómez Jarabo, Inmaculada. 2015. “Formación del profesorado para el tratamiento educativo de los conflictos sobre diversidad cultural y de género”. Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid. <https://hdl.handle.net/20.500.14352/26067>.
- González, Susana, Ruth Mateos de Cabo, y Milagros Sáinz. 2020. “Girls in STEM: Is It a Female Role-Model Thing?” *Frontiers in Psychology* 11 (octubre): 1–21. doi:10.3389/fpsyg.2020.02204.
- Guzmán, Julio, y Sandra Zambrano. 2023. “Género y educación en Ecuador: Un análisis histórico sobre las dinámicas femeninas y masculinas en el espacio escolar”. *Revista Ecos de la Academia* 9 (18): 29–49. doi:10.53358/ecosacademia.v9i18.872.
- Hernández, Roberto, Carlos Fernández, y Pilar Baptista. 2010. *Metodología de la investigación*. 5.^a ed. México: Mc Graw Hill.
- Kvale, Steinar. 2023. *Las entrevistas en investigación cualitativa*. 5.^a ed. España: Morata.
- Lagarde, Marcela. 1997. *Género y feminismo. Desarrollo Humano y Democracia*. 2.^a da. Madrid: Horas y horas. <https://repositorio.ciem.ucr.ac.cr/handle/123456789/259>.
- León, Magdalena. 2001. *Antología de género*. Quito: FLACSO.
- Leyva, Yuniel, Yolanda Proenza, y Anabel Naranjo. 2020. “Fundamentos teóricos que sustentan la transversalización del enfoque de género en procesos educativos”. *Luz* 19 (2): 70–78.
- López, Alejandra. 2015. “Transversalidad de género: educación, formación y empleabilidad”. *Espaço do Currículo* 8 (2): 176–94. doi:10.15687/rec.2015.v8n2.176194.
- Lupa, Sirley. 2009. “El género en el currículo de educación básica de la ciudad de Quito”. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. <http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/2028>.
- Marrero, Gretel. 2019. “La perspectiva de género: una reivindicación necesaria en el ámbito educativo”. *Educación* 43 (2): 1–15. doi:10.15517/revedu.v43i2.32426.
- Mejía, Julio. 2002. *Problemas metodológicos de las ciencias sociales en el Perú*. Perú: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Molina, Cristina. 2000. “Debates sobre el género”. En *Feminismo y filosofía*, de ed. Celia Amorós, 255–86. Síntesis filosofía. Madrid: Editorial Síntesis.
- Montané, Alejandra. 2015. “Transversalidad de género: educación, formación y empleabilidad”. *Espaço do Currículo* 8 (2): 176–94.
- Montes, Alejandra. 2019. “Difficulties to Gender Mainstreaming at a Higher Education Institution”. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* 13 (1): 105–25. doi:10.4067/S0718-73782019000100105.
- Ochoa, Luz. 2005. “Investigación del currículo oculto en la Educación Superior: alternativa para superar el sexismo en la escuela”. *La ventana. Revista de estudios de género* 3 (21): 187–227.
- Ortega, Sofia. 2018. “Ideales y representaciones de la ciudadanía con enfoque de género, una mirada desde la educación”. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. <http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/14021>.
- Pacheco, Berenice, y Julián López. 2019. “‘Ella lo provocó’: el enfoque de género en la comprensión de la violencia escolar”. *Revista de Investigación Educativa* 37 (2): 363–78. doi:10.6018/rie.37.2.321371.

- Proaño, Paulina. 2004. “Convivencia educativa y relaciones de género en tres colegios particulares de Quito: Miradas adolescentes”. Universidad Andina Simón Bolívar. <https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/2665/1/T0325-MA-Proa%c3%b1o-Convivencia%20educativa%20y.pdf>.
- Reinoso, Gladys. 2022. “Análisis de la violencia simbólica ejercida desde el currículo oculto contra las estudiantes en un colegio público de Quito”. Universidad Andina Simón Bolívar. <https://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/8836>.
- Ricaldi, Manuel, Sebastián Sánchez, y María Subiría. 2020. “Enfoque de género y relaciones sociales en el aprendizaje social de estudiantes de nivel secundario”. *Apuntes Universitarios* 10 (4): 89–107. doi:10.17162/au.v10i4.493.
- Rodríguez, Andrea, y María Pease. 2020. “Creencias docentes: El enfoque de género en la educación y la educación sexual en secundaria”. *Revista Peruana de Investigación Educativa* 12 (12): 153–86. doi:10.34236/rpie.v12i12.145.
- Rodríguez, Elizabeth, y David Castro, eds. 2024. *Gender inequality in the global labor market. A feminist economics approach*. Routledge.
- Sacristán, Ana. 1987. “En torno al curriculum oculto.” *Aldaba*, 29–36.
- Salas, Emilio, y Katherina Gallardo. 2022. “Revisión de la literatura sobre el tema de la influencia del género en la identificación y desarrollo de alumnas talentosas”. *Revista Brasileira de Educação Especial* 28: 365–78. doi:10.1590/1980-54702022v28e0025.
- Salgado, Judith. 2006. “Género y derechos humanos”. *Foro: Revista de Derecho*, nº 5: 163–73.
- Segura, Elizabet, Lupe Graus, Meléndez Lindon, Gerardo León, Irene Merino, Beatríz Panche, y César Samané. 2021. “Política nacional de igualdad de género y el currículo nacional de la educación básica regular en el norte del Perú”. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar* 5 (4): 41–82. doi:10.37811/cl_rcm.v5i4.613.
- Solsona, Nuria. 2015. “Los saberes científicos de las mujeres en el currículum”. *Qurriculum*, nº 28: 33–54.
- Tal, Marina, Rea Lavi, Shari Reiss, y Yehudit Dori. 2024. “Gender Perspectives on Role Models: Insights from STEM Students and Professionals”. *Journal of Science Education and Technology* 33 (5): 699–717. doi:10.1007/s10956-024-10114-y.
- Torres, Jurjo. 1998. *El curriculum oculto*. Madrid: Ediciones Morata.
- Urruzola, María. 1995. *Introducción a la filosofía coeducadora*. Bilbao: Maite Canal.
- Valenzuela, Amanda, y Ricardo Cartes. 2020. “Perspectiva de género en currículums educativos: obstáculos y avances en educación básica y media”. *Revista Brasileira de Educação* 25 (1–19). doi:10.1590/S1413-24782020250063.
- Vásquez, Rosa, y Asunción Aragón. 2021. *La perspectiva de género: una asignatura pendiente en la formación inicial del profesorado*. Madrid: Dykinson. <https://www.dykinson.com/libros/hacia-una-docencia-sensible-al-genero-en-la-educacion-superior/9788413776415/>.
- Vázquez, Laura. 2002. “Educación y género. Una aproximación currículo oculto de género”. En , 71–75. España: Kronos. <https://idus.us.es/handle/11441/53207>.
- Vizuite, Ximena, y Alexander Lárez. 2021. “Perspectiva de género en Educación Básica Superior y Bachillerato”. *Alteridad* 16 (1): 130–41. doi:10.17163/alt.v16n1.2021.10.

Anexos

Anexo 1: Formulario de consentimiento informado para participación en entrevistas

El presente documento constituye un formulario de consentimiento informado, diseñado para obtener su consentimiento voluntario y fundamentado para su participación en entrevistas relacionadas con la tesis titulada “Enfoque de género en Proyectos Escolares”. Este estudio es llevado a cabo por Andrea Carolina García Jácome estudiante de la Universidad Andina Simón Bolívar y tiene como objetivo describir el enfoque de género en la asignatura de Proyectos Escolares.

Información del Participante:

Nombre Completo:

Correo Electrónico/Número telefónico:

Proceso de la Entrevista:

Las entrevistas se llevarán a cabo en un entorno telemático y tendrán una duración estimada de quince a veinte minutos. Durante la entrevista, se le formularán preguntas y se le alentará a compartir sus perspectivas y experiencias relacionadas con el tema de estudio.

Confidencialidad y Privacidad:

Toda la información proporcionada durante las entrevistas se considerará confidencial. Se tomarán medidas rigurosas para proteger su anonimato, y sus respuestas no se compartirán con terceros sin su consentimiento expreso. Los datos recopilados se utilizarán únicamente para fines de investigación.

Voluntariedad:

Su participación en este estudio es completamente voluntaria. En ningún momento estará obligado a responder preguntas con las que no se sienta cómodo, y tiene el derecho de retirarse del estudio en cualquier momento sin consecuencias adversas para usted ni su relación con la institución educativa.

Uso de los Datos:

Los datos obtenidos durante las entrevistas serán utilizados exclusivamente con fines de la presente investigación.

Consentimiento:

Mediante su firma a continuación, usted manifiesta que ha leído y comprendido la información proporcionada en este formulario y que otorga su consentimiento voluntario e informado para participar en las entrevistas relacionadas con el estudio “Enfoque de género en Proyectos Escolares”.

Firma del Participante:

Fecha:

Anexo 2: Guías de entrevistas

Guía de entrevista dirigida a docentes

1. ¿Qué actividades desarrollaron las/los estudiantes en proyectos?
2. ¿Cómo respondieron las/los estudiantes frente a lo que se propuso? ¿Qué opinaron las mujeres? ¿Qué opinaron los hombres?
3. ¿Identificó alguna oposición por parte de los y las estudiantes a las actividades que se plantearon? ¿De qué manera las/los estudiantes expresaron esa oposición?
4. ¿Se presentó alguna situación donde las/los estudiantes se hayan referido a que son actividades para hombres/mujeres ¿cómo se dieron esas situaciones? ¿Qué hizo en esta situación?
5. ¿Los proyectos se desarrollaron de forma individual o de forma grupal?
6. ¿Quiénes tuvieron mejores desempeños en los proyectos? ¿Hombres? ¿Mujeres?
7. ¿Cuáles fueron las fortalezas de las mujeres en los proyectos?
8. ¿Cuáles fueron las fortalezas de los hombres?
9. ¿Las/los estudiantes se ayudaban entre ellos? ¿Cómo se evidenció esto?
10. ¿Cómo fue su rol con las/los estudiantes en proyectos? ¿En qué acciones apoyó a las mujeres y a los hombres? ¿Apoyó más a las mujeres o a los hombres? ¿Por qué?

Guía de entrevista dirigida estudiantes

1. ¿Qué actividades desarrollaron en proyectos?
2. ¿Crees que los proyectos debieron estar separados para hombres y otros para mujeres? ¿por qué?
3. ¿Te sentiste discriminada/o en alguna actividad por ser hombre o mujer? ¿alguno de tus compañeros/as se sintió discriminado por ejemplo si hubo alguna situación donde los compañeros (as) se refirieron a que son actividades para hombres y mujeres? ¿cómo actuaste?
4. ¿En qué te destacaste durante el proyecto? En general ¿se destacaron más las mujeres o los hombres?
5. ¿De quién recibiste ayuda en los proyectos? ¿la ayuda era igual o diferente para un compañero/a?

6. ¿La comunicación del docente hacia usted es igual sea hombre o mujer? ¿cómo es la relación de la docente con las mujeres y con los hombres?

Anexo 3: Encuesta de la Guía para fomentar la inclusión de hombres y mujeres en la gestión escolar en el desarrollo profesional directivo y docente de Bachillerato Técnico

Encuesta sobre relaciones hombres y mujeres, realizada por el Ministerio de Educación en octubre del 2012

OBJETIVO: conocer la realidad que usted vive personal y profesionalmente en su colegio respecto a las relaciones entre hombres y mujeres, a fin de completar y actualizar el trabajo de investigación llevado por el Ministerio de Educación.

I. INFORMACION GENERAL

DATOS INSTITUCIONALES:

1. Nombre de la institución

2. Ubicación del colegio:
 - a. Amazonía
 - b. Sierra
 - c. Costa
 - d. Galápagos

3. Población de hombres y mujeres en el colegio:
 - a. Mayoría de mujeres
 - b. Hombres y mujeres por igual
 - c. Mayoría de hombres

4. Figura(s) profesional(es) del colegio:

DATOS PERSONALES:

5. Función de la persona entrevistada:
 - a. Rector/a
 - b. Vicerrector/a
 - c. Docente
 - d. Integrante DOBE
 - e. Estudiante
 - f. Integrante familiar

6. Antigüedad en la educación técnica (excepto estudiantes y representantes familiares)
 - a. Menos de 10 años
 - b. De 10 a 20 años
 - c. Más de 20 años
7. Sexo:
 - a. Mujer
 - b. Hombre
8. Edad:
 - a. Menos de 20 años
 - b. Entre 21 y 35 años
 - c. Entre 36 y 50 años
 - d. Más de 50 años

II. ESTEREOTIPOS Y CREENCIAS SOBRE GÉNERO

1. ¿Podría citar tres adjetivos que califiquen a las mujeres y otros tres que califiquen a los varones?
 - a. Mujeres
 -
 -
 -
 - b. Hombres:
 -
 -
 -
2. ¿Piensa que hombres y mujeres tienen **necesidades diferentes**?
 SÍ NO
3. ¿Piensa que existe desigualdades entre hombres y **mujeres en nuestra sociedad**?
 SÍ NO
4. ¿Piensa que existe **desigualdades entre hombres y mujeres en su colegio**?
 SÍ NO
5. Para usted la palabra género se refiere a:
 - a. Sexo
 - b. Mujeres

- c. Hombres
 - d. Relaciones Hombres-Mujeres
 - e. No sabe
6. ¿Piensa que hay carreras **orientadas a hombres o mujeres**?
- SÍ NO
7. ¿Piensa que hay trabajos **solo para hombres y solo para mujeres**?
- SÍ NO
8. ¿Para usted, el material didáctico que se usa en el colegio contiene elementos sexistas: o sea elementos que discriminan y estereotipan, desvalorizan a las mujeres o a los hombres? (ver concepto de sexismo final encuesta)
- SÍ NO
9. ¿Piensa que un material didáctico es bueno **aunque tenga elementos sexistas**?
- SÍ NO
10. ¿Piensa que en los colegios técnicos las chicas necesitan **ser protegidas por los varones**?
- SÍ NO
11. ¿Piensa que, **en general, el profesorado trata diferente a los estudiantes de las estudiantes**?
- SÍ NO
12. Si contesto Sí en la pregunta anterior, conteste lo siguiente: (se admiten varias respuestas)
- Los profesores y las profesoras:**
- a. Son más exigentes con los chicos
 - b. Son más exigentes con las chicas
 - c. Tienen un vocabulario más respetuoso cuando hay chicas
 - d. Piden a las chicas que se sienten adelante
 - e. Hacen que las chicas participen más que los varones
 - f. Hacen que los chicos participen más que a las chicas
 - g. Otra diferencia:

III. SITUACION EN LOS COLEGIOS

1. ¿Se escuchan comentarios sexistas en el colegio que desvalorizan a las mujeres?
- SÍ NO
- Si contestó **SÍ**, conteste ¿Con que frecuencia ha escuchado esos comentarios?
- a. Todos los días
 - b. Una vez a la semana

- c. Una vez al mes
 - d. Una vez al año
2. ¿Se ha presentado algún caso de embarazo no deseado en el colegio?
SÍ NO
3. ¿Se habla en el colegio **de salud sexual y reproductiva**?
SÍ NO
4. ¿Piensa que sería necesario hablar (más) de **salud sexual y reproductiva en el colegio**?
SÍ NO
5. ¿Piensa que hay algún problema de **violencia de género** en el colegio?
SÍ NO
6. Si contestó que **Sí** existe violencia, responda: ¿Por parte de quién y en contra de quién?
- a. Estudiantes hacia estudiantes
 - b. Estudiantes hacia personal del colegio
 - c. Personal del colegio hacia estudiantes
 - d. Personal del colegio hacia padres de familia
 - e. Padres de familia hacia personal del colegio
 - f. Otra. ¿Cuál?
7. Las personas involucradas en la violencia son:
- a. Hombres hacia hombres
 - b. Hombres hacia mujeres
 - c. Mujeres hacia mujeres
 - d. Mujeres hacia hombres
8. ¿Qué tipo de violencia?
- a. Verbal (insultos, amenazas por ejemplo)
 - b. Física (golpes, empujones por ejemplo)
 - c. Acoso sexual
 - d. De otro tipo: Cuál
- IV. PERCEPCION ACERCA DE LA TRANSVERSALIZACIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN TÉCNICA DEL PAÍS

1. ¿Piensa que es necesario y/o útil trabajar para la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres en los colegios técnicos?
SÍ NO

2. ¿Piensa que trabajar para la igualdad de oportunidades hombres y mujeres puede resolver problemas existentes en los colegios?
SÍ NO

3. ¿Piensa que trabajar para la igualdad de oportunidades hombres y mujeres puede mejorar la calidad de la educación técnica?
SÍ NO

4. ¿Piensa que trabajar para la igualdad de oportunidades hombres y mujeres benefician a las mujeres por encima de los hombres?
SÍ NO

5. ¿Piensa que trabajar para la igualdad de oportunidades hombres y mujeres beneficiar también a los hombres?

6. ¿Piensa que trabajar para la igualdad de oportunidades **hombres y mujeres es factible**?

7. ¿Estaría dispuesto/a a participar activamente para la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres en su colegio?
SÍ NO

8. ¿Qué alternativas o propuestas considera adecuadas, para lograr la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres en su colegio?
 - a.
 - b.
 - c.

9. ¿Le agrada hablar de ese tema?
SÍ NO

10. ¿Tal vez quiere agregar algo sobre el tema?

Gracias por su colaboración

Conceptos

Sexismo: se entiende por elementos sexistas, aquellos que consolidan las discriminaciones y los estereotipos de género* que perjudican a las mujeres o a los varones. Por ejemplo, los elementos que refuerzan los estereotipos de género* como el

hambre con el poder económico y político y la mujer en la casa. En general, en los manuales escolares todos los signos y sentidos, significados y valores simbólicos, invisibilizan, minimizan, niegan, desvalorizan o deslegitiman a las mujeres. Por ejemplo, casi nunca son presentadas como protagónicas o con poder de decisión.