

Universidad Andina Simón Bolívar

Sede Ecuador

Área de Comunicación

Maestría en Comunicación Estratégica

Usos estratégicos de la comunicación para la igualdad y equidad de género en la comunidad educativa de educación inicial y básica

Caso Colegio Liceo Campoverde

Andrea del Carmen Rosero Vela

Tutor: Edgar Clotario Vega Suriaga

Quito, 2021

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 del Carmen Rosero Vela, autora de la tesis intitulada “Usos estratégicos de la comunicación para la igualdad y equidad de género en la comunidad educativa de educación inicial y básica”, mediante el presente documento dejo 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 Comunicación Estratégica 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.

21 de mayo de 2021

Firma: _____

Resumen

La igualdad de género ha sido un tema que gradualmente ha ido tomado visibilidad y relevancia en diversos contextos sociales, gracias a los numerosos y diversos movimientos y colectivos feministas. En Ecuador, desde mediados de la década de los ochenta y principios de los noventa, los movimientos de mujeres iniciaron un trabajo que impulsaría la participación política de la mujer. Así, en la última década, a nivel de país, el gobierno central promovió acciones e hizo énfasis en el diseño e implementación de proyectos a favor de la transversalización de la igualdad de género en diferentes niveles. En el ámbito educativo, es necesario dirigir la mirada hacia el Ministerio de Educación, cuya prioridad –al menos en teoría– es asegurar el acceso a una educación pública, gratuita y de calidad para cualquier persona, sin importar su orientación sexual, religión, raza o etnia. En el año 2010, dicha entidad, efectivamente, revisó la *Reforma curricular* de 1996 y redactó la *Actualización y fortalecimiento curricular de la Educación General Básica*, vigente a partir de septiembre de 2010, en la que se propone y defiende un trabajo integrador estructurado a partir de cuatro ejes transversales: la formación de una ciudadanía democrática, la protección del medio ambiente, el cuidado de la salud y los hábitos de recreación de los estudiantes y la educación sexual en los jóvenes. Es necesario preguntarse de qué manera dicha institución ha logrado integrar el principio de igualdad en los centros educativos del país y, más específicamente, de qué forma, los integrantes de la comunidad educativa han sabido adaptar, fomentar y apropiarse de estos lineamientos. Para aproximarse a una respuesta a esta interrogante, se eligió el Colegio Liceo Campoverde como objeto de estudio ya que su misión, principios y valores educativos persiguen una educación en igualdad, el cual se abordó según la metodología propuesta para la investigación en comunicación enactiva. Esto posibilitó identificar actores clave, así como los problemas relativos a la construcción de una educación en igualdad y proponer una serie de productos comunicacionales que consideraran el contexto, la situación y la diversidad de actores involucrados y, por tanto, que ofrecieran soluciones reales y efectivas.

Palabras clave: feminismo, patriarcado, coeducación, complejidad y fluidez, comunicación estratégica, comunicación enactiva

A Tomi y Flor, por ser inspiración.

Tabla de contenidos

Figuras y tablas	11
Introducción.....	13
Capítulo primero: Comunicación estratégica, educación y género	17
1.Educación y género	17
1.1. Teoría de género.....	18
1.3. Teorías feministas, igualdad y equidad de género	21
1.3. Teoría del aprendizaje social.....	28
1.4. Roles, espacios y atributos	31
2.Coeducación y comunicación.....	33
2.1. Coeducación	34
2.2. Comunicación asertiva	35
2.3. Comunicación enactiva	39
Capítulo segundo: Liceo Campoverde, la equidad e igualdad de género.....	41
1.Educación, igualdad y equidad.....	41
1.1. Misión, visión, valores y ejes de trabajo	46
1.2. Modelo pedagógico y metodologías de aprendizaje	48
Capítulo tercero: Caso de Estudio: Educación, igualdad y equidad de género en la comunidad educativa	51
1.1. Observación no participante.....	51
1.2. Entrevistas a profundidad.....	56
1.3. Focus Group	65
1.4. Puntos de convergencia en los resultados	69
Capítulo cuarto: Estrategias de comunicación para la igualdad de género	73
1.Comunicación estratégica.....	73
1.1. Conceptos de comunicación estratégica.....	73
1.2. Aspectos y niveles del problema	76
1.3. Matrices Socioculturales y Actores	83
1.3. Árbol de soluciones y Plan operativo.....	87
Conclusiones y recomendaciones.....	99
Obras citadas.....	105

Figuras y tablas

Tabla 1. Frase Núcleo del problema.....	78
Tabla 2. Aspectos del Problema	78
Tabla 3. Niveles del problema por aspecto de la VTC.....	79
Tabla 4. Niveles del problema por aspecto de la VTC.....	80
Tabla 5. Niveles del problema por aspecto de la VTC.....	81
Tabla 6. Niveles del problema por aspecto de la VTC.....	82
Tabla 7. Reconocimiento de Matrices Socioculturales	83
Tabla 8. Caracterización de matrices socioculturales.....	84
Tabla 9. Caracterización de matrices socioculturales.....	85
Tabla 10. Caracterización de matrices socioculturales.....	86
Tabla 11. Caracterización de matrices socioculturales.....	86
Tabla 12. Árbol de Soluciones de la Estrategia Comunicacional.....	88
Tabla 13. Plan operativo del proyecto IEC.....	91
Tabla 14. Ejes de acción.....	93
Tabla 15. Eje de acción 1 - nivel 1	93
Tabla 16. Eje de acción 1 - nivel 2	94
Tabla 17. Eje de acción 1 - nivel 3	94
Tabla 18. Eje de acción 2 - nivel 1	95
Tabla 19. Eje de acción 2 - nivel 2	96
Tabla 20. Eje de acción 2 - nivel 3	96
Tabla 21. Eje de acción 3 - nivel 1	97
Tabla 22. Eje de acción 3 - nivel 2	97
Tabla 23. Eje de acción 3 - nivel 3	98
 Figura 1. Actores por componente del problema comunicacional	 84

Introducción

En el transcurso de las últimas décadas, la igualdad de género ha sido un tema que gradualmente ha ido tomando visibilidad y relevancia en diversos contextos sociales. La poca representatividad femenina en ámbitos reconocidos como masculinos (científico, académico, político e, incluso, artístico); el maltrato estructural hacia grupos de mujeres, modelado por el patriarcado (la diferencia de salarios entre hombres y mujeres o la ausencia de políticas públicas eficaces en cuanto a género, por ejemplo), y los alarmantes índices de violencia de género, la cual comprende feminicidios, violencia doméstica, la trata de personas para fines de esclavitud o sexuales, la violencia patrimonial y psicológica, el abuso sexual, entre otras manifestaciones, son realidades que mantienen en pie de lucha a los numerosos y diversos movimientos y colectivos feministas. Todos, a pesar de las diferencias en sus fundamentos ideológicos, formas de expresión y estrategias de militancia, buscan la igualdad en derechos y oportunidades entre hombres y mujeres; es decir, la igualdad de género.

En Ecuador, el feminismo comenzó a gestarse a finales del siglo XIX e inicios del XX, a partir de las diversas miradas de las mujeres que hacían sus reclamos o solicitudes en el contexto de la política y la militancia o desde una postura más conservadora, al respaldar el matrimonio y a la Iglesia Católica. A lo largo de la historia de nuestro país, una multiplicidad de voces y sectores han hablado de diferentes tipos de feminismo, de igualdad y equidad, pero, sobre todo, de la necesidad de que las mujeres cuenten con más espacios y posibilidades de participación en la esfera pública. Desde mediados de la década de los ochenta y principios de los noventa, los movimientos de mujeres iniciaron un trabajo que impulsaría la participación política de la mujer. Así, en la última década, a nivel de país el gobierno central promovió acciones, como la paridad (que, aunque debatible y perfectible, es un resultado), en un intento de equiparar la participación de las mujeres en la toma de decisiones y en la construcción política del país. Asimismo, hizo énfasis en el diseño e implementación de proyectos a favor de la transversalización de la igualdad de género en diferentes niveles.

Ya que el Estado es el garante del cumplimiento de los derechos fundamentales de los ciudadanos y ciudadanas, se infiere que las iniciativas de este tipo (promover una sociedad cuyos habitantes se desenvuelvan en igualdad de condiciones) trascienden a las instituciones responsables de gestionarlas, diseñarlas e implementarlas. En cuanto a

la igualdad de género en el ámbito educativo, se dirigiría la mirada hacia el Ministerio de Educación, cuya prioridad, al menos en teoría, es asegurar el acceso a una educación pública, gratuita y de calidad para cualquier persona, sin importar su orientación sexual, religión, raza o etnia. En el año 2010, el Ministerio de Educación del Ecuador, efectivamente, revisó la *Reforma curricular* de 1996 y redactó la *Actualización y fortalecimiento curricular de la Educación General Básica*, que entró en vigencia en septiembre de 2010, para el régimen Sierra, y en abril de 2011, para el régimen Costa. Este documento propone y defiende un trabajo integrador estructurado a partir de cuatro ejes transversales: la formación de una ciudadanía democrática, la protección del medio ambiente, el cuidado de la salud y los hábitos de recreación de los estudiantes y la educación sexual en los jóvenes. No obstante, es evidente que quedan muchos temas pendientes que trabajar y corregir, sobre todo, si nos detenemos en la historia reciente. Cabe preguntarse, por tanto, de qué manera dicha institución ha logrado integrar el principio de igualdad en los centros educativos del país y, más específicamente, de qué forma, los integrantes de la comunidad educativa han sabido adaptar, fomentar y apropiarse de estos lineamientos.

Para aproximarse a una respuesta a esta interrogante, se eligió el Colegio Liceo Campoverde como objeto de estudio ya que, como se verá en el desarrollo de este trabajo, su misión, principios y valores educativos persiguen una educación en igualdad. Asimismo, se decidió implementar una investigación que permitiera detectar no solo cuales son los actores decisivos en el proceso de implementación de este tipo de educación, sino sobre todo determinar cuáles son los alcances reales y potenciales de la comunidad educativa en tanto individuos y como colectivo, así como sus logros y desafíos. De esta manera, se trabajó según la metodología propuesta para la investigación en comunicación enactiva, de la Escuela de Rosario, Argentina, sobre la cual se profundizará más adelante. Esto posibilitó, además, identificar los problemas al respecto y proponer una serie de productos comunicacionales que consideraran el contexto, la situación y la diversidad de actores involucrados y, por tanto, que ofrecieran soluciones reales y efectivas.

Para analizar las capacidades institucionales de este centro educativo de desarrollar estrategias de comunicación que fomenten la igualdad de género, el marco teórico y los resultados de esta investigación se desarrollan a continuación. En un primer momento, se contextualizará el estudio por lo que se tratará sobre la igualdad de género y la educación, haciendo énfasis en la necesidad de comprender el modelo social

patriarcal en el que nos desenvolvemos y, como consecuencia, la importancia de asimilar y deconstruir prejuicios y paradigmas construidos social y culturalmente. En el mismo capítulo, se pondrá en evidencia de qué manera dichos preconceptos se perpetúan y replican mediante los modelos educativos tradicionales y, finalmente, se describirá y pondrá en diálogo a varios modelos de comunicación, entre los que se destaca el enactivo, los cuales concuerdan en que el objeto de estudio de la teoría de la comunicación debe trascender el mensaje y concentrarse en el contexto.

Posteriormente, en el segundo capítulo, se tratará la influencia de los grupos y movimientos feministas en el ámbito educativo para, luego, presentar el objeto de estudio misión, visión, valores y principios, así como el modelo pedagógico y las metodologías de aprendizaje del colegio. También, se incluirán los testimonios y entrevistas recogidos durante el trabajo en terreno, para poner en evidencia los retos que enfrenta la comunidad educativa en cuanto a la inclusión de principios de igualdad tanto en el aula como en el hogar.

Finalmente, se hablará sobre la comunicación estratégica y la aplicación de estrategias comunicativas en la comunidad educativa, con el propósito de determinar qué productos proponer para solucionar los problemas detectados. Asimismo, se presentará la información registrada en las matrices propuestas por la teoría de este modelo comunicativo y una lista de conclusiones y recomendaciones resultantes.

Capítulo primero

Comunicación estratégica, educación y género

1. Educación y género

La manera en que los adultos educan a los niños y las niñas, preparándolos para cumplir los roles establecidos por la sociedad, pone en evidencia una estructura articulada que se replica de manera constante, de generación en generación. Desde su nacimiento, el infante recibe información y conocimientos diferenciados por su sexo; por ejemplo, el color rosado se destina únicamente a las niñas y el celeste, a los niños. De esta manera, cuando son más grandes manifiestan comportamientos asimismo diferenciados: las niñas ayudan en casa, por ejemplo, y los niños juegan.

Mientras crecen, en ocasiones los niños reciben un trato distante por parte del padre, quien limita el cariño, las palabras de amor y las caricias que ofrece, con el único objetivo de formar el carácter y personalidad de su hijo de la manera más firme posible. De acuerdo con la académica Bronwyn Davies (1994, 30), el hombre cumple un rol que le exige denotar fuerza, firmeza y otras actitudes que, gradualmente, eliminan su sensibilidad y capacidad de demostrar cariño, así como su naturalidad esencial. Por otro lado, las niñas representan el amor, el encanto, la dulzura; se considera que son innegablemente maternales y sumisas. Por esta razón, reciben una educación que exalta estas cualidades y que las impulsa a ser serviciales y atentas, con el propósito de que atiendan a su familia, a su futuro esposo. Este es el rol que se les enseña a cumplir en la sociedad cuando se conviertan en mujeres.

Para entender mejor esta realidad, en este apartado se hablará sobre la teoría de género y la teoría del aprendizaje social. Posteriormente, se explicará la incidencia de los roles, espacios y atributos que la posibilitan y, finalmente, se hará una aproximación a la coeducación y los desafíos que debe asumir para generar cambios.

1.1. Teoría de género

No se nace mujer, se llega a serlo. Ningún destino biológico, psíquico o económico define la figura que reviste en el seno de la sociedad la hembra humana; es el conjunto de la civilización el que elabora ese producto intermedio entre el macho y el castrado al que se califica de femenino.
(Beauvoir 2005, 11)

Históricamente, la mujer ha enfrentado diferentes circunstancias que han limitado sus acciones y la han relegado a cumplir un rol considerado inferior al masculino. De acuerdo con Simone de Beauvoir (2005, 275), en la primitiva sociedad humana, la fuerza del hombre superaba sin duda la de la mujer, por lo que la responsabilidad de cazar y traer el alimento recaía en ellos, mientras que la mujer enfrentaba desafíos físicos, como la menstruación, la ausencia de periodos de infertilidad y, por tanto, embarazos continuos y la responsabilidad de cuidar de sus hijos y de ella.

Adicionalmente, varias instituciones han permitido, hasta la actualidad, que los roles femeninos y la comprensión que se tiene de ellos se perpetúen en la sociedad. La primera es la familia, seguida de la educación y la Iglesia cristiana, que mantiene una imagen de la mujer en la que esta es pecadora, inferior por ser creada de la costilla del hombre, y cuya voz no merece atención pues no se encuentra en el Evangelio. Lomas (1999, 23) manifiesta:

En las sociedades históricas, de las que existe un conocimiento aceptable, hay otra característica invariable: el hecho de que el género masculino siempre es considerado superior al femenino y, por lo tanto, de que se establece una jerarquía entre los individuos según su sexo [...] En este aspecto, el sistema genérico es desfavorable a las mujeres mientras beneficia a los hombres.

Si bien algunas mujeres se han destacado en el ámbito científico, artístico y político, entre otros, no es posible hablar de “igualdad de oportunidades” entre hombres y mujeres; es precisamente este hecho lo que lo evidencia. Beauvoir (2005, 312) afirmaba:

[L]os antifeministas extraen del examen de la historia dos argumentos contradictorios
1.- Las mujeres nunca han creado nada grande 2.- La situación de la mujer no ha impedido nunca la floración de grandes personalidades femeninas. Hay mala fe en tales

afirmaciones; los éxitos de algunas privilegiadas no compensan ni excusan el rebajamiento sistemático del nivel colectivo; y el que esos éxitos sean raros y limitados prueba precisamente que las circunstancias les son desfavorables.

A inicios de los años setenta, gracias al activismo de grupos feministas y académicos cuya lucha inicial fue alcanzar igualdad en el acceso a la educación; logros institucionales, como el derecho al divorcio; la autonomía del cuerpo femenino y su libre sexualidad, aparecen los postulados y definiciones actuales de “equidad”. Durante estas iniciativas reivindicativas, se identificaron las limitaciones laborales y la inequidad de oportunidades para el crecimiento profesional de la mujer. Se reconoció, además, que, para cambiar estos paradigmas sociales, era necesaria una nueva lucha, esta vez, por la “equidad”.

Años después, a mediados de los ochenta, la *teoría de género* ya empezaba a posicionarse. Esta consiste en analizar teóricamente la relación entre hombres y mujeres en la sociedad y la subordinación de la mujer ante el hombre, ya que el género como “categoría de la desigualdad [...] permitió un eje transversal en problemáticas”, que comprenden, entre otras, los “regímenes de género”, identificados en manifiestos del poder institucional (Estado, Iglesia, familia), y la tensión que estos generan en los espacios metainstitucionales y cotidianos (Santos Velásquez 2009, 21). Pero, ¿qué se entiende por “género”?

La historiadora Joan Scott, citada por Luis Santos (2009, 28), identifica cuatro componentes para definirlo. El primero tiene que ver con una dimensión simbólica; en el cristianismo, por ejemplo, la mujer está representada por la figura de María. El segundo está vinculado a una dimensión interpretativa, en la que se otorga significado a los símbolos. Las interpretaciones o lecturas que se hagan de él se normalizan y naturalizan, convirtiéndose así en normativas sociales. Siguiendo el mismo ejemplo, la mujer es entonces interpretada como un ser casto, puro, obediente y resignado, y estas características son las que definen su rol en la sociedad. El tercer componente son las organizaciones sociales, como la familia, los sistemas educativos o los espacios de trabajo. Finalmente, el cuarto es la identidad subjetiva.

Interesa detenerse en el tercer componente. Autoras como Beauvoir y Viqueira, coinciden en que la familia es el lugar idóneo para el análisis de género en la sociedad y proponen que la trasmisión de roles parte del papel que desempeñan padre y madre, esposo y esposa. De esta manera, el género se constituye como una construcción social y cultural, y no biológica, que los deberes, responsabilidades, roles y privilegios sociales

de una persona corresponden a un encaje establecido por su sexo y origen. Culturalmente, entre una sociedad y otra, varían los sistemas de transmisión de información de una generación a la siguiente y, por tanto, también las consideraciones y reglas establecidas para cada uno de sus miembros.

En la misma línea, Simone de Beauvoir (2005, 127) lo define como el apareamiento de la “propiedad privada: dueño de los esclavos y de la tierra, el hombre se convierte en propietario de la mujer. Es la ‘gran derrota histórica del sexo femenino’. Es la aparición de la familia patriarcal fundada en la propiedad privada. En semejante familia, la mujer está oprimida. El hombre reina como soberano”. Asimismo, para la psicóloga Vanessa Viqueira García (2016, 5), desde la perspectiva patriarcal, los destinos de hombres y mujeres son diferentes. El femenino es nacer, reproducirse y morir, mientras que el masculino es nacer, dominar, hacerse reproducir, legar y morir.

Este modelo tradicional ha sido replicado por culturas y sociedades a lo largo del tiempo, ya que niños y niñas aprenden por imitación de sus padres, maestros, pares y todo aquel que ejerza una influencia sobre niños y niñas y, por tanto, es evidente que la manera de socializar de las personas tiene una influencia patriarcal. Esto, a su vez, posibilita una comprensión de la sociedad en tanto construcción binaria; es decir, dividida en hombres y mujeres, masculino y femenino. Según la equidad de género, esta visión binaria de la sociedad proviene de una educación que se sostiene en las diferencias sexogenéricas de las personas, lo que limita su elección individual a dos opciones.

lo que determina la identidad y el comportamiento masculino o femenino no es el sexo biológico, sino el hecho de haber vivido desde el nacimiento las experiencias, ritos y costumbres atribuidos a los hombres o a las mujeres; además, la asignación y adquisición de una identidad es más importante que la carga genética, hormonal y biológica Stoller (citado en Cruz y García-Horta 2016)

Esta polarización social ha facilitado el sostenimiento de la diferencia de roles que cada persona debe cumplir en sociedad, basado en si son hombres o mujeres, desde la visión patriarcal. La construcción de la personalidad e identidad de los individuos se ve limitada por esta diferenciación que, a través de los procesos de socialización, se mantienen, replican y naturalizan. Al respecto, el filólogo Carlos Lomas, en su libro *¿Iguales o diferentes?* (1999, 23), afirma que “los géneros constituyen sistemas de identidades y comportamientos que, al prescribir lo que deben hacer los individuos según cuál sea su sexo, introducen una fuerte limitación en sus posibilidades de

desarrollo humano y les fuerzan a adaptarse a patrones que no siempre corresponden a sus capacidades y a sus deseos”. Esto nuevamente pone en evidencia la importancia que cobra la réplica de roles a través del tiempo y en los espacios en que las mujeres se desenvuelven, ya que, en algunas ocasiones, esta limitación de posibilidades se refleja en el acceso a la educación, el crecimiento y desarrollo personal e, incluso, en las aspiraciones laborales.

La conjunción de las diferencias de rol según género y patriarcado hace que, en distintas sociedades, las mujeres enfrenten limitaciones en su desarrollo como individuos, ya que solo es aceptable que cumpla funciones específicas, aprobadas por un contexto social en el que predomina la voluntad y deseo del hombre.

1.3. Teorías feministas, igualdad y equidad de género

La igualdad sólo puede restablecerse cuando ambos sexos gocen de derechos jurídicamente iguales; pero esta liberación exige la vuelta de todo el sexo femenino a la industria pública.
(Beauvoir 2005, 137)

Si bien los movimientos reivindicativos sociales tuvieron su auge a partir de la década de los cincuenta del siglo pasado, estos nunca han dejado de reinventarse, expresarse, luchar y denunciar. Muchos se han convertido en referentes para los activismos actuales. Hoy, la igualdad en cuanto al acceso y cumplimiento de los derechos humanos fundamentales es un tema que, en sus múltiples manifestaciones, sean estas ambientales, políticas o sociales, vuelve a estar sobre el tapete. Una de las luchas que más visibilidad ha conseguido en la historia reciente es la encabezada por los distintos grupos feministas, los cuales abogan por la igualdad y la equidad de género, sustentados precisamente en el hecho de que estos conceptos forman parte de la lista de derechos humanos que las instituciones pertinentes deben garantizar a todos los ciudadanos y ciudadanas. Sin embargo, debido a la diversidad de enfoques y contextos de estos movimientos, así como a la gran cantidad de exigencias y denuncias, es evidente la existencia de una confusión, quizás generalizada, en cuanto al significado de sus premisas fundamentales.

Nuevamente, es necesario hacer énfasis en el lenguaje: que el feminismo, en cuya raíz lingüística es inevitable encontrar la palabra “femenino” o “fémina: mujer”, sea el protagonista de estas manifestaciones no excluye lo “masculino” ni al “hombre”.

Asimismo, que se denuncie el “patriarcado”, término que se relaciona con otras palabras como “padre”, “hombre” e, incluso, “familia”, no significa que se rechace al hombre ni la masculinidad. Estas asociaciones, posibilitadas por el lenguaje, por la palabra, y, por supuesto, por el imaginario colectivo, no dejan ver nada más que los cimientos de una sociedad con creencias, ideologías, fanatismos, costumbres, modos de ver y hacer, integrados en el núcleo mismo de la cultura y la historia de la humanidad.

Resulta esencial, por tanto, conocer y entender estas definiciones, para comprender y replantear los fundamentos de estos movimientos y la importancia de sus propuestas e iniciativas; sobre todo, en un contexto social en el que su cambio y desarrollo dependen de una educación de calidad, coherente con principios de igualdad, que permita replicar estos valores en la sociedad.

En un primer momento, es necesario mencionar las diferencias entre igualdad y equidad de género, términos que en apariencia son sinónimos, pero que en realidad operan a partir de enfoques distintos. Por un lado, la igualdad de género se fundamenta en la premisa de que tanto hombres como mujeres merecen los mismos derechos y oportunidades, independientemente de su sexo. María Fernanda Porras, experta en género, educación, prevención de la violencia y embarazo adolescente mantiene al respecto: “el tema de la igualdad es incómodo porque te rompe todos estos esquemas que te dicen que no somos iguales biológicamente. [...] El feminismo no hace énfasis en las diferencias biológicas; hace énfasis en las diferencias sociales” [en comunicación personal].

Esto quiere decir que la igualdad de género no contempla las diferencias biológicas y psicológicas entre hombres y mujeres como fundamento de su diversidad y, por tanto, “implica que los intereses, necesidades y prioridades de mujeres y hombres se toman en cuenta, reconociendo la diversidad de diferentes grupos de mujeres y hombres. [S] e considera una cuestión de derechos humanos y un requisito como indicador del desarrollo centrado en las personas” (Alfaro Reyes 2017, 63).

La equidad de género, por otra parte, es una expresión construida desde el imaginario colectivo y, por tanto, impregnada de los valores culturales e históricos que norman la sociedad. Este concepto fue acuñado en el año 1995 en Beijing en un encuentro de mujeres, a partir de entonces sus aportes se han ido transformando, replanteando y adaptando según las necesidades de cada época. Su fundamento base es que “todas las dimensiones de la justicia incorporen la perspectiva de género en los documentos legislativos, con el objetivo de combatir las discriminaciones, la

desigualdad, la opresión y violencia contra hombres y mujeres” (Cruz y García-Horta 2016, 112).

Esto implica, como explica Paola Mera, especialista en derechos de las mujeres, derechos humanos y población LGBTI, que la equidad se plantea como un marco conceptual, como pasos para llegar a la igualdad, “sin embargo, la constitución ecuatoriana no cuenta con un sustento legal que garantice la equidad” pero sí puede garantizar la igualdad de oportunidades. Para Paola Mera, se debe garantizar la “igualdad dentro de la diferencia”, pues reconoce que la definición de “mujer” comprende a una diversidad de mujeres, con contextos y realidades distintas y, por tanto, es necesario contemplar y desarticular estas diferencias para conseguir una verdadera igualdad. Dice:

no tenemos el mismo trato si somos una mujer afrodescendiente o indígena o una mujer blanca empresaria. Sufrimos desigualdades de diferente manera. Por eso, se plantea el tema de la equidad, porque dentro del derecho internacional se reconoce el derecho a la igualdad y a la no discriminación. Nunca puedes hablar de igualdad sin hablar de no discriminación. A partir de 1995, las mujeres [...] plantean la “equidad” como un concepto social que determina que las mujeres no quieren ser iguales a los hombres; es decir, plantean la equidad como un marco conceptual según el que las mujeres quieren llegar a ser iguales desde la diferencia. Es entonces cuando se propone hablar de “equidad” en lugar de “igualdad” [en comunicación personal].

Sin embargo, otros teóricos sostienen que es precisamente el planteamiento político y jurídico de la equidad de género el que le otorga “un elemento de interpretación de la justicia social, generalmente basada en la tradición, costumbres, religión o cultura, más frecuentemente en detrimento de las mujeres” (2017, 49). De esta manera, se cuestiona a la equidad en tanto, en la práctica, se siguen perpetuando comportamientos que favorecen la desigualdad. Al respecto, María Fernanda Porras sostiene:

Desde la igualdad, se impulsa la igualdad de derechos y oportunidades; que las mujeres tengan las mismas condiciones que los hombres. Desde la sociedad, se sigue promoviendo esta desigualdad y hace, estructuralmente, que se mantenga y se siga reproduciendo. No importa que tengamos el mismo número de asambleístas hombres y mujeres si, finalmente, se siguen replicando discursos patriarcales y machistas. La equidad es lo *políticamente correcto* y la igualdad es lo *éticamente correcto*, porque es desde la estructura desde donde entiendes el origen de la desigualdad [en comunicación personal].

Gracias a las diferentes posturas de los teóricos y expertos en el tema sobre la definición y alcance de estas expresiones, queda claro que es un debate que se mantiene

abierto. La evolución de lo que la sociedad comprende tanto por equidad como por igualdad se mantiene constante, precisamente, porque las construcciones culturales y el desarrollo de la historia la enfrentan permanentemente a necesidades y problemáticas nuevas. No obstante, cabe recalcar el punto en común que comparten equidad e igualdad: ambas consideran las diferencias que existen dentro de los grupos de hombres, así como de mujeres. Sin embargo, como se mencionó anteriormente, son los grupos femeninos los que han encabezado las manifestaciones y luchas por lograr ambas. De esta manera, para establecer la importancia de estos movimientos, así como de la reflexión y la participación del conjunto de la sociedad en este debate, se considera necesario hacer una revisión de los tipos de feminismos, así como de las masculinidades y el patriarcado.

Ya que esta investigación se sostiene en el feminismo de la diferencia y el feminismo liberal, se describirán primero.

El planteamiento central del feminismo de la diferencia es que “lo contrario a la igualdad no es la diferencia, sino la desigualdad” (Área de Juventud. Educación y Mujer del Cabildo Insular de Tenerife 2005, 25) Persigue, por tanto, la implementación de cambios estructurales desde una dimensión simbólica, justamente, para que hombres y mujeres “sean iguales” en tanto individuos que conforman una misma sociedad. Cabe destacar entonces que este tipo de feminismo no defiende ni se apoya en las diferencias entre sexos, sino que más bien pretende transformar los roles de subordinación a los que las mujeres han estado sometidas históricamente. Su lucha es, por tanto, contra el patriarcado, término cuya definición se explicará más adelante.

Así, los grupos feministas de la diferencia, representados principalmente por las corrientes francesa e italiana, que aparecieron y se visibilizaron a inicios de la segunda década del siglo pasado, proponen una resignificación de los símbolos a los que se asocia lo femenino y lo masculino. Para esto, buscan la construcción de una identidad propia en concordancia con el planteamiento de que las manifestaciones intelectuales, artísticas y filosóficas de las mujeres tienen el mismo valor e importancia que las de los hombres. Nuria Varela (Área de Juventud. Educación y Mujer del Cabildo Insular de Tenerife 2005, 25) explica: “[s]e reivindica que lo que hacen las mujeres puede ser significativo y valioso, sea igual o no a lo que hacen los hombres. Entre las fórmulas para crear otro orden simbólico se da mucha importancia al arte, el cine, la literatura, la música y las plásticas diversas, que utilizan símbolos que van al corazón del problema”.

En la misma línea, el feminismo liberal, proveniente de los países anglosajones y apoyado en los postulados por los derechos civiles (cabe recordar a las sufragistas en Inglaterra y a los movimientos contra la segregación racial en Estados Unidos), aboga por la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres y considera las diferencias existentes y persistentes dentro de cada grupo. “Esta corriente representa el auge del feminismo de la igualdad, que ubica a las mujeres como recipientes unívocos de la feminidad sin distinciones de clase, color, sexualidad y etnia” (Belausteguigoitia y Mingo 1999, 22). De acuerdo con Barquet (2002, 13), esta corriente es la más aceptada socialmente hasta la actualidad y es la que más logros ha alcanzado a través de sus manifestaciones reivindicativas. Estos, se han evidenciado, sobre todo, en el campo laboral y educativo (coeducación, análisis de estereotipos en la escuela, cuestionamiento de la relación entre docentes y estudiantes en el aula, manejo adecuado del lenguaje).

No obstante, la autora dice (2002, 14) “el feminismo de corte liberal persiste hasta nuestros días actualizando las demandas de igualdad jurídica, educativa, laboral y salarial como las relevantes tras la consecución de atribuciones y percepciones de las cuales, sin embargo, el *hombre sigue siendo modelo y depositario*”. A pesar de los grandes aportes de este movimiento, esta afirmación pone en evidencia las críticas contra esta corriente, las cuales se sustentan precisamente en que los logros alcanzados no han sido suficientes para deconstruir los roles sociales de un sistema heteronormado y, por tanto, suponen una carga social adicional para las mujeres:

Los cuestionamientos en esta corriente apuntan al carácter acrítico de la tan buscada incorporación [...]. En otras palabras, las prácticas liberales son criticadas por concentrarse en hacer competitivas a las mujeres, sin cuestionar a fondo los modelos socioeconómicos y políticos que la noción de igualdad ofrece y por su carencia de análisis de las múltiples formas que adopta la sujeción femenina. Estas prácticas obedecen a la creencia de que las instituciones educativas centradas en modelos de igualdad entre los sexos son capaces de remediar la opresión de mujeres. (1999, 23)

Rescatar los postulados del feminismo de la diferencia y del feminismo liberal en el ámbito educativo es entonces relevante, ya que es necesario romper con determinados paradigmas asociados a los roles femeninos y masculinos en nuestro medio para lograr una educación en equidad. Esta ruptura corresponde no solo a una dimensión simbólica e inconsciente del individuo, sino también al ámbito estructural del modelo social en el que nos desenvolvemos. Por eso, cabe destacar la importancia de un manejo adecuado del lenguaje en el aula, así como la importancia de generar materiales

propios desde la comunidad educativa y la necesidad de revalorizar asignaturas específicas, relacionadas con las ciencias humanas, que, al estar relacionadas socialmente con la dimensión femenina, generalmente, son subestimadas con respecto a otras de carácter científico o económico, vinculadas más bien a una dimensión masculina.

Asimismo, cabe indicar que la suerte de fallo, por decirlo de alguna manera, del feminismo liberal destaca la oportunidad de que todos los involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje participen de manera simultánea y coherente entre sí. Esto, además, posibilitará el entendimiento entre una variedad de voces, lo que implica una comunicación empática, respetuosa y asertiva para reflexionar y generar estrategias de cambio desde las diferencias.

En contraposición a estas corrientes, cabe mencionar tres más cuyos postulados permitirán contrastar los objetivos de las dos recién descritas. El feminismo marxista, por un lado, se basaba en la premisa de que la opresión de las mujeres era consecuencia del surgimiento de la propiedad privada. Sin embargo, debido a que esta corriente nació paralelamente a los partidos socialistas europeos, su labor fue dejando de lado sus principios fundamentales y se sometió a los intereses del aparato estatal, por lo que fue desprestigiada. Sus aportes más significativos se dieron en la academia y en la documentación de casos, los cuales servirían de base al feminismo radical. Esta corriente es la que pone en evidencia la noción de “patriarcado” y cómo este domina la sociedad; su objetivo es mucho más específico: eliminar la dominación masculina tanto en la esfera del conocimiento como cultural, en donde las mujeres no habían sido capaces de participar ni de contribuir.

Desde esta perspectiva, el patriarcado se entiende y se construye como una maquinaria de producción de sentidos masculinos y femeninos, pero centrando el sistema de significaciones en la experiencia y los deseos masculinos. Esta economía de la significación ha silenciado las voces que podrían representar la experiencia de las mujeres. Así, el patriarcado ejerce un control no sólo ideológico, sino también material. (1999a, 20)

Finalmente, el feminismo socialista, plantea que “el modelo económico sostenido a partir del capitalismo es la causa fundamental de la opresión femenina pues se beneficia de ella” (1999a, 21). Su principal campo de acción es la educación, pues afirma que es en el ámbito escolar donde se reproducen dinámicas que perpetúan los

roles de género y las clases sociales, convirtiéndose así en el espacio que concentraría toda su atención y análisis.

Entre los campos “nuevos” que han surgido, en parte relacionados con la más reciente producción del feminismo socialista, está el de los “estudios culturales”. Este campo interdisciplinario se ha ido consolidando poco a poco, tomando como centro no las formas hegemónicas de dominación, sino la capacidad, las estrategias y las alternativas de los otros para resistirse al control social. (1999b, 26)

Como se mencionó anteriormente, la igualdad y la equidad de género convocan e interpelan no solo a los grupos de mujeres, sino también a los de hombres. Por tanto, para finalizar, es esencial tomar en cuenta las masculinidades y lo que estas implican. La sociedad en la que nos desenvolvemos privilegia de manera innegable a los hombres pero, para ellos, esto también presupone un problema. En efecto, desde el nacimiento, a los hombres les asignan un rol que durante su vida deberán cumplir de manera exitosa, pues de otra manera implicaría un fracaso. De esta manera, desde el inicio de su proceso de aprendizaje, se encuentran condicionados a demostrar un comportamiento, actitud, aptitudes y formas de relacionarse que confirmen a la sociedad que son, en efecto, hombres. Los atributos masculinos que esta les asigna implican por tanto una diferenciación entre ellos y las mujeres y, por tanto, están destinados a perpetuar modelos y prácticas de desigualdad e inequidad. Dicha distinción y su obligación de defenderla provoca, que durante su crecimiento y desarrollo, vean reprimido su universo emocional y afectivo. Al respecto, Valdés y Olavarría (1997, 18) mantienen:

[N]i los hombres son tan parecidos entre si potencialmente, ni son potencialmente tan distintos a las mujeres. Aún después de sufrir el proceso de socialización o constitución social del género, los varones y las mujeres manifiestan notables coincidencias con respecto a personas del otro sexo. Pero el *sistema patriarcal se encargará de tratar a las personas como si fuesen idénticas a las de su mismo sexo y muy diferentes del opuesto.*

Esto pone en evidencia que el patriarcado no solo afecta a los grupos de mujeres, sino también a los de hombres. Este debe ser entendido como un sistema social androcéntrico que rige todos sus ámbitos desde sus necesidades e intereses; es, entonces, un sistema desigual, inequitativo e indiferente ante las diferencias de los individuos y colectivos que lo conforman, los cuales se encuentran inmersos en él por tradición. Sin embargo, es posible transformar las tradiciones y, como consecuencia, los cimientos diferenciadores, machistas y exclusivos de nuestras sociedades. Como

plantean o sugieren las corrientes feministas mencionadas anteriormente, este cambio solo es posible mediante la educación y, por eso, se insiste en la necesidad de abrir canales de diálogo pertinentes entre todos los involucrados y en la importancia de explorar los aprendizajes que una perspectiva de género aportaría en la enseñanza escolar.

1.3. Teoría del aprendizaje social

La psicología del conocimiento o aprendizaje social se conceptualiza como la naturaleza de las interacciones sociales y de la información social. Donde se destacan cualidades psicológicas de relaciones entre personas, como la amistad, amor poder e influencia.
Turiel, Ileana y Linaza (2007, 23)

La teoría del aprendizaje social sostiene que niñas y niños aprenden mediante la observación y réplica de aprendizajes de diferentes contextos, los adultos responsables de su crianza, de sus pares y de contenidos a los que acceden en televisión, internet, otros. Desde un punto de vista evolutivo propuesto por Patricia Bouzas (2004, 14), el conocimiento se adquiere a través de la formación de esquemas o funciones que se cumplen mediante roles y su interacción con otros roles. Estos permiten interiorizar con más rapidez y de manera automática diferentes circunstancias que se repetirán en el futuro o que se experimentaron en el pasado. Esto implica que, durante su proceso de aprendizaje social, niños y niñas aprenden modelos para reaccionar o interactuar, así como las habilidades sociales necesarias para enfrentar diversas situaciones de manera efectiva y aceptada socialmente. Al respecto, Patricia Bouzas (2004, 14) plantea que la relación social es determinante en la *interacción social*, que, de acuerdo con Vigotsky [citado en Bouzas, 2004: 16] (Bouzas 2004, 16), facilita la adquisición de habilidades para resolver problemas y desenvolverse durante la vida. La información recibida del entorno y las relaciones se convierte en una herramienta de aprendizaje y desempeño social.

Para la investigadora y docente, ya que las funciones superiores psicológicas (atención, memoria, percepción, pensamiento y lenguaje) se desarrollan a partir de las relaciones que niños y niñas mantienen con sus pares y los adultos de su entorno, es evidente que la imitación es parte de los procesos de aprendizaje. Los niños y niñas

imitan la información que interiorizaron luego de sus interacciones y, al hacerlo, son capaces de superar sus límites personales y participar en tareas conjuntas, en un plano colectivo, y sentir seguridad al replicar acciones que aprendieron mediante la observación de los adultos, en un plano individual. La imitación “[p]resume que los unos se convierten en los otros. Aunque el aprendizaje está directamente relacionado con el desarrollo, ninguno de los dos procesos se realiza en la misma medida o paralelamente. Las relaciones entre unos y otros son, por el contrario, dinámicas y complejas” (2004, 15).

Culturalmente, el proceso de socialización permite que el ser humano interiorice conceptos, espacios, roles y atributos, entre otros, de los cuales se hablará con más profundidad en el siguiente apartado. La teoría de la socialización posiciona a los adultos como los responsables de los primeros conocimientos que los niños y niñas reciben y, por tanto, son quienes condicionan su crecimiento y formación a través de su relación con ellos. Así, transmiten, de forma intencional o no, las pautas de comportamientos que niños y niñas deben cumplir para ser aceptados socialmente. Los espacios donde aprenden y se apropian de las actitudes que desempeñarán en la sociedad son la familia, el centro educativo y los lugares en que interactúen con sus pares. Según los autores del libro *Desarrollo infantil y construcción del mundo social* (Amar, Abello, y Tirado 2014, 18), el hogar y la familia son la base de la educación social.

La satisfacción de las necesidades básicas de niños y niñas, como la alimentación o la atención y cuidado, pasa a segundo plano cuando se trata de acompañar su desarrollo social: la educación psicológica es esencial para los seres humanos. Tan importante es la familia, entendida como primer contexto social, que la forma en que una persona adulta se desenvuelve socialmente es el reflejo de cómo inició y transcurrió su infancia, en su espacio familiar: “[e]s dentro de la familia donde el niño adquiere en primera instancia, una formación de valores y la enseñanza de normas que posteriormente se trasladan a su contexto secundario, qué es la escuela, y luego a la sociedad en general. Los roles de los miembros de la familia son determinantes en el desarrollo del menor” (2014, 18).

Es evidente, por tanto, que, si bien el proceso de socialización, o de aprendizaje social, no solo se desarrolla en la infancia y se adapta y cambia según las circunstancias de aprendizaje y los nuevos contextos que cada persona vaya enfrentando, el primer contexto social de aprendizaje para los seres humanos está compuesto por los padres y

la familia cercana. Durante el crecimiento, dichos contextos se amplían a lugares como la escuela, donde los niños y las niñas interactúan con maestros, compañeros y otros integrantes de la comunidad educativa. “[D]e ahí la importancia de las instituciones educativas de todo tipo en cuanto instrumentos para la adquisición de ese sentido de colectividad, así como la dimensión colectiva de la recuperación y reconstrucción del sujeto expuesto a mecanismos y dinámicas desocializadoras” (Carrasco y García del Dujo 2001, 25).

Sin embargo, los centros educativos no son los únicos responsables del conocimiento que adquieren niños y niñas fuera de su hogar. Es importante considerar los grupos de pares que, “por definición, [...] son grupos formados por personas aproximadamente de la misma edad, que muestran actitudes similares frente a los adultos y las figuras de autoridad, y poseen un estatus social semejante” (Brigido 2016, 10). La construcción de estos grupos no se compara con ninguna otra en las demás instancias de socialización. En determinado momento, las personas comienzan a compartir más espacios y afinidades con sus amigos que con su familia, lo que se pone en evidencia en la adolescencia. Desde esta etapa hasta la edad adulta, el desarrollo social de las personas se define y continuará construyéndose por el resto de la vida. Es importante recalcar, no obstante, que es durante la infancia cuando los seres humanos se apropian de los conceptos, influencias y conocimientos que definirán su personalidad más adelante, pero es a partir del encuentro entre la individualización y la socialización, que los replican y naturalizan en los espacios y contextos en los que se desenvuelven. Raimundo Abello Llanos (2014, 20) manifiesta: “los niños llegan a comprender que la entidad de las personas, tanto de ellos mismo como de los otros seres humanos, se mantiene en el tiempo y a través de las circunstancias cambiantes”.

Los procesos de socialización considerados exitosos son aquellos en los que las personas son aceptadas como miembros de una comunidad en función de la figura que representan dentro de ella, “hasta [...] dar la impresión de que son naturales[. E]s la prueba más contundente que pudiera aducirse sobre el hecho, el poder y la profundidad que puede alcanzar en un individuo y en un grupo el proceso de socialización, el proceso de formación dentro de la urdimbre relacional que actúa como referencia afecto cognitiva del sujeto” (2001, 28). Las actitudes y acciones son validadas de manera natural y se profundizan en cada integrante de un grupo al contar con la aceptación de los demás.

Estos procesos de adaptación e inclusión se manifiestan en diferentes situaciones y contextos: la familia, el trabajo, el centro educativo. En efecto, a lo largo de su vida, una persona almacena gran cantidad de información y conocimiento sobre el mundo social; es decir, sobre la manera de interactuar, relacionarse y ser aceptada en la sociedad. Cada individuo encuentra la forma de conseguir aceptación por parte de las personas que conforman su entorno, mediante el ejercicio de estrategias sociales como el cumplimiento de un rol determinado, la preferencia por uno u otro sistema de creencias, la socialización y adquisición de conocimientos y el despliegue de atributos. Todos estos aspectos organizan el funcionamiento social y conductual de las personas.

El crecimiento y el desarrollo del ser humano ocurre en fases delimitadas por un rango etario. Según la teoría de la mente, durante el periodo entre los cuatro y seis años de edad, se consolidan aspectos y estructuras organizacionales gracias a las cuales este se desempeñará socialmente. Carrasco (2001, 303) mantiene que, en esta etapa, se manifiesta un comportamiento del “engañador-engañado”; es decir, una falsa conciencia de los modelos aprendidos que se evidencia a través del lenguaje, el condicionamiento de actividades, el comportamiento afectivo y la actividad discursiva. Todos estos mecanismos tienen como objetivo apropiarse o cambiar las creencias propias por las de otros, en función de los intereses de cada individuo.

1.4. Roles, espacios y atributos

Los roles de género corresponden a una división social sustentada en la segmentación sexo - genérica que separa al todo en hombres y mujeres, quienes cumplen funciones específicas y preestablecidas para desarrollarse de manera personal en su contexto social. Dichas funciones son asumidas por todos de forma natural. Esta distribución normalizada de funciones, basada en los roles que se otorgan al individuo en el momento de nacer según su sexo, pone en evidencia que la sociedad tiene expectativas determinadas de cada uno. Como se mencionó anteriormente, estas son transmitidas inicialmente al infante por su círculo más cercano: su familia. Cuando los niños y niñas aprenden las prácticas discursivas de su sociedad, también comprenden que deben ser socialmente identificables como hombre o mujeres, ya que el discurso plantea estándares para la forma de vestir, peinarse, comportarse, etc. Estos se convierten en manifestaciones clave para cumplir con éxito su papel de niños o niñas (2001, 91).

En algunos casos, por tanto, los padres designan sin intención las responsabilidades del cuidado del hogar (limpiar, lavar platos, tender camas) a sus hijas mujeres, mientras que a sus hijos hombres, les permiten jugar, entretenerse y realizar actividades que impliquen un esfuerzo físico. Esto se debe a que, socialmente, se espera que las niñas sean tranquilas y delicadas y que los niños sean fuertes y valientes. Sin embargo, es necesario recordar que los niños y niñas no adquieren conocimiento únicamente a través de la palabra, sino también de la observación y la imitación. De esta manera, si en casa la madre se encarga de limpiar, cocinar, cuidar a los niños, y el padre descansa porque tiene un trabajo, el mensaje que el niño recibe es: “los hombres no hacen los quehaceres del hogar y deben recibir el cuidado de las mujeres”. En cambio, la niña aprenderá que debe servir y atender a los hombres, que además lo merecen.

[S]e establece que la realidad vivida y la identidad femenina como una condición subordinada de la mujer ante el hombre y de segundo orden en el mundo social, no es una condición natural sino una diferencia socialmente construida a partir del proceso educativo y formativo que experimentan las mujeres desde pequeñas. [...A] través de la introyección de ideas, preconcepciones, pautas emocionales y expectativas de vida que la sociedad, a través de la familia, de la educación escolar y sobre todo, de la cultura en sus múltiples manifestaciones, proponen e imponen a la mujer a lo largo de toda su trayectoria vital (Barquet 2002, 11).

En este punto, cabe mencionar la investigación de Davies (1994, 26), en la que se destaca el siguiente hallazgo: se identificó que las madres dedican más tiempo a la alimentación de sus hijos hombres que a la de sus hijas mujeres. A partir de esta observación, el infante aprende que los niños tienen la posibilidad de satisfacer sus necesidades de manera inmediata, mientras que las niñas deben esperar sus atenciones.

Se considera entonces que las mujeres pertenecen a la vida privada, a la casa, mientras que los hombres son parte de la vida pública, entendida como la vida laboral, la vida activa. Estas determinaciones se basan en diferencias emocionales y físicas designadas socialmente, según las cuales las mujeres son delicadas, emocionales e ilógicas y los hombres, por una inclinación natural, están asociados a la fuerza, la lógica y el trabajo. Esto, a su vez, sugiere que las mujeres presentan rasgos de debilidad, dependencia y sensibilidad, y que los hombres deben cumplir una función de protección: ser fuertes, tanto emocional como físicamente, para proveer estabilidad a su mujer y su familia (Saldívar Garduño et al. 2015, 6). De esta manera, se pone en evidencia que la sociedad patriarcal afecta tanto a mujeres como hombre, ya que se educa a estos últimos desde la agresividad, con la esperanza de que cumplan el

estereotipo, a partir del cual serán juzgados y medidos durante toda su vida. Aquellos que no calcen perfectamente con este perfil serán considerados “dañados” por el sistema. En definitiva, dicha sociedad determina las actividades autorizadas para cada sexo y que aquellas realizadas por las mujeres son siempre femeninas y las llevadas a cabo por los hombres son siempre masculinas.

Culturalmente, si un hombre no cumple con los estándares establecidos por su contexto social, está fallando. Esto se debe a que no cumple con el modelo o la imagen que debe representar, y esto le genera angustia y vergüenza precisamente por no ser el estándar establece. La sociedad, por otra parte, sospechará de este hombre que no lo es tanto y, como consecuencia, lo juzgará y acusará (1997, 21). Por tanto, desde el punto de vista de la igualdad, es necesario considerar también la diversidad de masculinidades afectadas por demostrar sensibilidad o cualquier rasgo definido como “femenino”.

Como se dijo anteriormente, las personas se construyen por etapas y de acuerdo con los espacios y contextos en los que cada una se desenvuelve. Las instituciones educativas son, entonces, uno de los espacios más relevantes en la formación, transmisión y creación de conceptos de niños, niñas y jóvenes. Las consecuencias de los actos sociales tienen un alcance de largo plazo, por lo que es usual identificar nuevas generaciones que replican roles preestablecidos, lo que retrasa el crecimiento cultural de la sociedad: “[d]entro del modelo del mundo que presenta la teoría de la socialización de los roles sexuales es, por lo general, un adulto quien enseña al niño su rol sexual, aunque también ‘presionan’ para que el niño persista en el rol asignado otros muchos adultos (maestros, medios de comunicación, etc.)” (1994, 52).

2. Coeducación y comunicación

El lenguaje es la base de la comunicación y esta, a su vez, fundamenta el proceso de aprendizaje, en este apartado se hablará sobre dos modelos comunicativos cuyas particularidades y metodologías de aplicación son pertinentes para este estudio. Por un lado, se planteará la coeducación como una base para cambios estructurales en las instituciones educativas, por otro lado se describirán los principales postulados de la comunicación asertiva, según la cual, es necesario un replanteamiento del rol del docente y del estudiante, y una recuperación de las aulas a través del aprendizaje de nuevas habilidades comunicativas.

Finalmente, se hará una revisión de la comunicación enactiva que es la propuesta de la Escuela de Rosario para la creación y articulación de estrategias de comunicación complejas y fluidas.

2.1. Coeducación

No hay nada neutro en la estructura, el funcionamiento y la cultura de las organizaciones. En ellas vivimos y trabajamos. En ellas aprendemos cómo ser hombres y mujeres y nos comunicamos en función del género [...]. La cultura androcéntrica de las escuelas exige un análisis riguroso y urgente, ya que los “contextos tóxicos” envenenan a sus integrantes
Juan José Leiva, Víctor Martín y Eduardo Vila
(2015, 27)

Como se sugirió en el primer apartado de este capítulo, históricamente los hombres siempre tuvieron acceso a la educación, a diferencia de las mujeres que, por años, estuvieron excluidas de los ámbitos académicos. Gracias a la lucha de varias mujeres, se rompió este esquema y se empezó a considerar la educación formal para ellas también. Sin embargo, su escolarización avanzó con mucha lentitud. En el siglo XIX, los contenidos escolares dirigidos a esta parte de la población fueron coherentes con los estereotipos determinados por la sociedad patriarcal. En la escuela, a las mujeres se les enseñaba a cantar, rezar y coser, mientras que los hombres accedían a contenidos relacionados con las matemáticas y la escritura. Adicionalmente, era obligatorio mantener la educación dirigida a los hombres separada de la de las mujeres (Subirats 2021, 11).

Alrededor de 1890, se propuso la implementación de una educación mixta, aunque la diferenciación de roles femeninos y masculinos no permitió que esta propuesta fuera aprobada sino hasta una década después, momento a partir del cual se empezó a dar forma a las primeras ideas de coeducación, que es la aplicación de una educación mixta. La exigencia por parte de los grupos femeninos de contar con una educación mixta se sostenía en el argumento principal del tipo de educación que se lograría, sin diferenciaciones en los contenidos impartidos tanto para hombres como para mujeres. Sin embargo, cuando finalmente esto fue posible, se constató que la estructura educativa a la que las mujeres se incorporaron fue construida por y para los

hombres, ignorando por completo la incorporación de contenidos para todos. (Morales 2008, 16).

Desde entonces, los educadores han identificado la existencia de una discriminación hacia las mujeres en el ámbito educativo. La coeducación, por tanto, empezó a promover la igualdad entre hombres y mujeres en el acceso a oportunidades educativas y se ha ido adaptando según las conquistas sociales alcanzadas por las mujeres. En la actualidad, si bien la educación mixta es la única opción en algunos países, como Ecuador, por ejemplo, todavía queda trabajo pendiente para mejorar la funcionalidad interna de las instituciones educativas, principalmente impartir conceptos de equidad de género dentro de las comunidades educativas. (Martori, 1994: 62)

De esta manera, el reto actual de la coeducación es trabajar los conceptos fundamentales de la desigualdad de género a partir de las bases de la educación, ya que:

[e]sta igualdad formal no va acompañada de una igualdad real, es decir, que en la práctica de las relaciones sociales, siguen manteniéndose muchas formas de discriminación que están aceptadas porque se consideran ‘normales’, dado que forman parte de unas pautas culturales profundamente arraigadas en los individuos y en el conjunto de la ideología social (Martori 1994, 62).

2.2. Comunicación asertiva

[P]ara recuperar el aula de clase las relaciones entre comunicación y educación, entre maestro y estudiante, se deben ampliar las oportunidades del docente asociadas estas a más espacios democráticos, a ampliar sus conocimientos en lo relacionado con los avances de la ciencia y la tecnología; [...] el docente tiene que reconocer su misión, la cual es la de optimizar el desarrollo del aprendizaje. (Mayorca et al. 2009, 84)

La comunicación asertiva proviene de la conjugación de varias definiciones de “asertividad”, planteadas desde distintos ámbitos y perspectivas. La Psicología, la Pedagogía y la Comunicación, por ejemplo, son algunas de las disciplinas que más atención le ha prestado. La primera la considera como una de las habilidades fundamentales para el funcionamiento saludable y aceptable del individuo en sociedad, y es uno de los ejes alrededor de los cuales este construye su autovaloración, la

conciencia sobre sí mismo, su autoestima y su capacidad para resolver o enfrentar conflictos. De acuerdo con Mayorca et al. (2009, 84), la definición que mejor engloba las características de la asertividad es la propuesta por Aguilar (2002) [(citado en Mayorca et al. 2009, 84)]:

[A]sertividad significa tener la habilidad para transmitir los mensajes de sentimientos, creencias u opiniones propias o de los demás de una manera honesta, oportuna, profundamente respetuosa, cuya meta fundamental es lograr una comunicación satisfactoria hasta donde el proceso de la relación humana lo haga necesario. [... I]mplica actuar bajo la plena convicción de que se tiene el derecho de ser uno mismo y de expresar los propios pensamientos y sentimientos, en tanto se respeten los derechos y la dignidad de los demás.

Esta definición sugiere un proceso, ya que las cualidades que la posibilitan deben aprenderse. Supone, en efecto, un comportamiento determinado y habilidades comunicativas específicas por parte del individuo. Cabe añadir, por tanto, la definición considerada por Pérez (2017, 61):

La comunicación asertiva tiene que ver con la capacidad de expresar verbal y preverbalmente en forma apropiada a la cultura y a las situaciones. Un comportamiento asertivo implica un conjunto de pensamientos, sentimientos y acciones que ayudan a un niño o adolescente a alcanzar sus objetivos personales de forma socialmente aceptable. La comunicación efectiva también se relaciona con la capacidad de solicitar consejo o ayuda en momentos de necesidad (Corrales, Quijano, y Góngora 2017, 61).

En un contexto educativo, la aplicación de una comunicación asertiva pone de manifiesto su importancia en el proceso de aprendizaje escolar, particularmente entre los docentes y los estudiantes; la necesidad de entender los roles y atributos de cada actor involucrado en dicho proceso, y los objetivos que esta debe cumplir en la formación psíquica, de capacidades, aptitudes, actitudes y de comunicación de niñas, niños y adolescentes. Por un lado, si bien parece una obviedad que el aprendizaje es imposible si no se mantienen canales de comunicación entre el profesor y los estudiantes, no resultan tan evidentes las características que este intercambio debe cumplir para que la comunicación sea efectiva y repercuta de manera positiva en el rendimiento y comportamiento de los alumnos.

De acuerdo con los modelos de educación tradicionales, no existe un intercambio como tal: el profesor encarna una figura de autoridad a la que no se puede cuestionar y el estudiante, muchas veces, se encuentra obligado a captar la información recibida sin la posibilidad de aclarar dudas, contradicciones o puntos de vista propios.

En este sentido, la comunicación es unidireccional y pierde sus ventajas e impacta negativamente en el desarrollo cognitivo y emocional de los alumnos.

Es entonces necesario considerar maneras adecuadas de comunicarse y dialogar con los estudiantes. Ya que, durante su vida escolar, niños, niñas y adolescentes pasan la mayoría de su tiempo en el centro educativo, que se aplique la asertividad en el aula no solo mejora su rendimiento, sino que, sobre todo, representa una herramienta efectiva para la construcción de un entorno seguro, que promueva la confianza en uno mismo, los demás y la “figura de autoridad”. Esto es relevante porque la comunicación y el aprendizaje en el aula no solo sucede entre estudiantes y profesores, sino también entre compañeros y compañeras. Este último intercambio se relaciona con el aprendizaje de habilidades para la vida, capacidades sociales y de adaptación, resolución de problemas, aptitudes y actitudes ante conflictos, entre otros aspectos constitutivos del individuo. De esta manera, las capacidades relativas a la comunicación asertiva que los docentes sepan transmitir a sus estudiantes juegan un papel fundamental en cómo estos últimos se comuniquen y dialoguen con sus pares y otras personas de su entorno, así como la manera de desenvolverse en la vida.

En este sentido, vale la pena revisar el rol de los docentes, ya que “esa capacidad ilimitada de aprendizaje que posee el ser humano no es posible si no existiese alguien que desempeñe el rol social de enseñar” (Mayorca et al. 2009, 80). Dejando de lado el modelo autoritario y tradicional del profesor en el aula y en la relación con sus estudiantes, este enfrenta un desafío. “[L]a conversación entre el maestro y el estudiante es una de las formas originarias de experiencia dialógica; sin embargo, a pesar del mejoramiento en esta práctica pedagógica, existe en la situación del profesor una especial dificultad para mantener la capacidad de diálogo” (2009, 86). Esto sucede, principalmente, por el manejo del lenguaje en el aula.

Hay que recordar que la expresividad humana no solo se materializa a través de la palabra, escrita o verbal. El lenguaje corporal es un potente canal de comunicación que deja ver los preconceptos, niveles de tolerancia y creencias propias del individuo, entre otros aspectos. La lectura que se haga de dicha información dependerá en gran medida del universo emocional, psicológico y cultural del receptor; en este caso, de los niños y las niñas. Es evidente, por tanto, que, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se debe considerar el *currículo explícito* y el *currículo oculto* de la comunicación, en tanto el centro educativo no es el único lugar en que los niños y niñas aprenden, sino que también captan información y conocimiento de los demás espacios en los que se

desarrollan y de las distintas personas o grupo de personas con los que se relacionan. Estos conceptos se revisarán con más profundidad en el siguiente capítulo.

De esta manera, es tarea de los docentes no solo adquirir y aplicar nuevas capacidades comunicativas, sino también nuevos conocimientos (sobre igualdad y equidad de género, por ejemplo), ya que de ellos y del rol que desempeñen en el aula también depende la formación y comportamiento social de sus estudiantes. Al respecto, Parra (2003), [(citado en Mayorca et al. 2009, 85)] propone:

algunas exigencias para su labor a partir de la realidad educacional, entre ellas la exigencia predominante sociopsicológica, lo cual implica comunicarse con los estudiantes ininterrumpidamente en la clase o fuera de ella; [...] valorar acertadamente las características psicológicas de sus estudiantes y tenerlas en cuenta en el trato individual; [...] exigencias predominantemente didácticas: estimular en los estudiantes la reflexión individual; [...] plantearse interrogantes en el transcurso de la clase que exigen respuestas con argumentos que hagan pensar; [...] y] exigencias predominantemente de oratoria: explorar óptimamente los recursos del lenguaje oral en la búsqueda de la originalidad, lo interesante, lo que mantenga la atención en el contenido; utilizando los recursos no verbales en función del contenido que se expone, de modo que las inflexiones de la voz, [...] la expresión del rostro, el desplazamiento por el aula se emplee con sabiduría y oportunidad.

En definitiva, la comunicación asertiva reclama un proceso de autoconocimiento por parte de los emisores. Para convertirse en sujetos de cambio que aporten en el desarrollo cognitivo, social, emocional y personal de los estudiantes, los docentes, psicólogos y padres y madres de familia deben replantear los paradigmas y preconcepciones sociales que los han acompañado durante toda su vida, así como sus creencias y actitudes ante la realidad. Es necesario que aprendan a comunicarse de otra manera: con eficiencia, transparencia, honestidad, manejando las emociones propias y comprendiendo las del otro, incluso, si estas son contradictorias. Solo de esta manera será posible establecer un canal de comunicación con los niños y las niñas que evidencie la importancia que le otorgan a sus sentimientos, necesidades y puntos de vista, y por tanto, los haga sentir seguros y motivados.

2.3. Comunicación enactiva

El conocimiento no está en el objeto ni tampoco en el sujeto, el conocimiento es una tensión que emerge, enactúa a medio camino entre ambos. Y nos habilita a un pensar y un hacer distinto en torno a la comunicación. Varela, citado en (Massoni 2011, 42)

Otro modelo comunicativo que es importante destacar para este estudio es el propuesto por la Escuela de Comunicación Estratégica de Rosario, Argentina: la comunicación enactiva postula una nueva perspectiva para entender y analizar el proceso comunicativo. En contraposición con las escuelas de comunicación clásicas, que reconocían al mensaje como único objeto de estudio, esta nueva teoría considera también el contexto, el ambiente, el entorno, la ideología, el conocimiento de los actores del proceso comunicativo, así como los cambios que se manifiestan en una situación determinada. En este sentido, dicho proceso no implica únicamente un ejercicio de transmisión de información, sino que se amplía a otras dimensiones convirtiéndose también en un modelo sociocultural, alineándose a varios postulados de la comunicación para el cambio social, descrita anteriormente.

La comunicación enactiva se concentra en el “encuentro como un cambio social conversacional” (Massoni 2016, 137). Reconoce la diversidad y las particularidades de cada caso comunicativo en el que se tenga que diseñar una estrategia. Por tanto, implica desarrollar la capacidad de trabajar con los otros y un intercambio mutuo que potencie las habilidades de cada quien. Esto, a su vez, permite enriquecer el entendimiento de la realidad de cada uno de los involucrados y por cada uno de ellos; el diálogo es entonces transformador, pues en él se basa la generación de herramientas y metodologías coherentes con cada situación comunicativa. Ya que estas son únicas, la comunicación enactiva no admite la existencia de fórmulas, lecciones únicas ni modelos universales con respecto a los procesos comunicativos. De acuerdo con Sandra Massoni (2016, 137), principal vocera de esta nueva teoría, esta

plantea abordar la comunicación como *fenómeno histórico, complejo, situacional y fluido*. Alejándose de los enfoques sociológicos y semiológicos clásicos que estudian lo comunicativo en tanto significaciones transmitidas, este nuevo enfoque estudia lo comunicacional en tanto acciones y sentidos emergentes que no se desentienden de los acoplamientos dinámicos y evolutivos de la realidad. Define a la comunicación como

encuentro sociocultural, en tanto espacio y momento relacionante de la diversidad micro / macrosocial.

Uno de los puntos en los que enfatizan los teóricos de esta escuela es que la comunicación es dinámica, “fluida” y, por tanto, está sujeta a transformaciones constantes. El diálogo, la conversación, se entiende entonces como una acción que exige una reacción y esta, inevitablemente, afecta al conjunto. En efecto, al ofrecer la posibilidad de transformar opiniones, puntos de vista, modos de ver, etc. y al exigir una conciencia plena del presente en el que se desenvuelve una situación comunicativa determinada, este permite cambiar realidades. Por eso, el acto comunicativo se convierte además en un acto sociocultural. De esta manera, para los teóricos de esta línea comunicacional el trabajo de campo es tan imprescindible como la necesidad no solo de aplicar un modelo, sino, sobre todo, herramientas y metodologías que contribuyan a la construcción de estrategias adecuadas para cada situación. Massoni (2016, 17) mantiene: “Los seres humanos conocemos a partir de nuestras vivencias como ser seres vivos, de ser seres en el mundo que estamos en un interesantísimo acoplamiento dinámico y evolutivo con el mundo. Entonces no hay tal posibilidad de observar un mundo separado de ese acoplamiento dinámico y evolutivo [*sic*]”.

Para terminar, otro aspecto que es necesario poner en valor sobre la comunicación enactiva es su aproximación a la “complejidad”. Si se considera que esta teoría efectivamente toma en cuenta una dimensión sociocultural, este concepto debe entenderse como la manera en la que el mundo y todos sus componentes se mueven en simultáneo e interactúan entre sí. Esto supone que, para aplicar o investigar de acuerdo con sus lineamientos teóricos, es necesario ampliar el horizonte del punto de vista desde el que se observa y comprende que todo lo que nos rodea posee un carácter multidimensional, en tanto se conforma de una variedad de categorías, niveles, dimensiones.

La comunicación enactiva propone de esta manera poner en evidencia los diferentes aspectos que se entretajan en cada situación y lo que resulta de ellos. Massoni (2016, 138) explica: “el conocimiento es acción y no solo representación del mundo. Eso mismo es lo que hace emerger ‘mundos’ con la investigación, es una espiral sin límites precisables mientras el sistema permanezca ‘vivo’ o ‘activo’”.

Capítulo segundo

Liceo Campoverde, la equidad e igualdad de género

1. Educación, igualdad y equidad

Impulsar una escuela respetuosa con la diversidad es [...] algo más que atender las individualidades. Supone estructurar acciones que promuevan el conocimiento y respeto de las diferentes personas que conviven en el contexto escolar y hacer real la utopía de una escuela que permite, en condiciones de igualdad y equidad, el desarrollo de todos y cada uno de los usuarios.
Joaquín Gairín Sallán (2007, 24)

En la actualidad, es impensable –por lo menos en teoría– que a las mujeres se les niegue el derecho al voto, a la educación o al trabajo. El acceso igualitario y la no discriminación por género en estos ámbitos, hoy, forman parte de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* y son temas reconocidos por diversas organizaciones no gubernamentales como ejes centrales y transversales para garantizar el cumplimiento de los objetivos que cada una pretende alcanzar en beneficio de todos. Los Objetivos de Desarrollo propuestos por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), por ejemplo, cuyo “principal propósito es promover el cambio y conectar a los países con las redes de conocimiento, la experiencia y los recursos necesarios para ayudar a los pueblos a forjar una vida mejor”, considera la igualdad de género como uno de los objetivos más importantes. Observa:

Poner fin a todas las formas de discriminación contra las mujeres y niñas no es solo un derecho humano básico, sino que además *es crucial* para el desarrollo sostenible. Se ha demostrado una y otra vez que empoderar a las mujeres y niñas tiene un efecto multiplicador y ayuda a promover el crecimiento económico y el desarrollo a nivel mundial. [...] Garantizar el acceso universal a la salud reproductiva y sexual y otorgar a la mujer derechos igualitarios en el acceso a recursos económicos, como tierras y propiedades, son metas fundamentales para conseguir este objetivo. Hoy más mujeres que nunca ocupan cargos públicos, pero alentar a más mujeres para que se conviertan en líderes ayudará a alcanzar una mayor igualdad de género. (PNUD 2021)

Asimismo, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), igualdad de género en la educación, mantiene: "garantice no sólo que

las niñas y los niños, las mujeres y los hombres obtengan acceso a los distintos niveles de enseñanza y los cursen con éxito, sino que adquieran las mismas competencias en la educación y mediante ella". (UNESCO 2013)

No es posible dudar de las conquistas sociales de los grupos femeninos. En cuanto a la equidad de género, los avances son notables: es visible una mayor participación femenina en el mundo laboral e, incluso, se registra un incremento de mujeres que acceden a la educación. El catedrático de Pedagogía, Joaquín Gairín Sallán (2007, 81) afirma:

en el acceso a la educación primaria, lo cierto es que ya, a inicios de la década pasada, los países de América Latina y el Caribe, en promedio, mostraban una situación de virtual igualdad entre hombres y mujeres. En efecto, el índice de paridad de género, que expresa la situación relativa de las mujeres respecto de los hombres, en este caso, en cuanto a la tasa neta de matrícula en educación primaria, alcanzó tanto en 2000 como en 2012 valores cercanos a uno, de igualdad perfecta.

Sin embargo, el reconocimiento, la promoción y la valoración de la igualdad de género en espacios en los que históricamente las mujeres se han encontrado en desventaja, como el político, el científico o el académico, permiten poner en evidencia el camino que queda por recorrer, principalmente, dentro de las instituciones que representan cada uno de estos ámbitos. Esto se debe a que la esfera institucional de nuestras sociedades sigue funcionando bajo las premisas del modelo patriarcal; es decir, de un modelo social según el cual el hombre, lo masculino, ejerce roles dominantes, mientras que la mujer, lo femenino, cumple un papel subordinado. De esta manera, a pesar de dichas conquistas, todavía existe una serie de problemáticas que impiden conseguir una verdadera igualdad de género. Seguimos viviendo en una sociedad en la que es frecuente, por ejemplo, que a las mujeres se les pague salarios inferiores a los de los hombres; en la que se protege la identidad del agresor, en casos de violencia, y no la de las supervivientes; en la que todavía luchan por la autonomía de su cuerpo.

Lo mismo sucede en el ámbito educativo, que es el que interesa para este trabajo. En tanto institución y modeladora social y cultural, la escuela ha permitido y legitimado la perpetuación del patriarcado. Carlos Lomas (1999, 26) explica:

el sistema educativo ha sido diseñado desde los hombres y para los niños; es decir, para la reproducción de la masculinidad. Los niños constituyen la figura central en este panorama y las niñas –aunque en la escuela mixta son admitidas a participar junto a los niños– continúan siendo figuras secundarias porque ninguno de los valores o

comportamientos considerados propios del género femenino es relevante para la escuela y, cuando se transmiten, es siempre en el tono y en la forma de un valor subordinado.

En la misma línea, la catedrática en Teoría de la Educación, Pilar Aznar (2011, 96), mantiene:

Tampoco deberíamos obviar que la ciencia, la historia, la política y la cultura están fundamentadas sobre valores masculinos. Lo femenino ha quedado desplazado. Los valores dominantes pertenecen al género masculino. Por tanto, se hace necesario reflexionar sobre la interrelación que se produce en las aulas entre lo masculino y lo femenino, para potenciar el intercambio y la valoración de ambos aspectos. El objetivo final de la tarea educativa es formar personas e individuos con integridad personal y expectativas propias, carentes de prejuicios; seres libres y autónomos que puedan decidir cómo ser y qué hacer.

Gracias al encuentro entre la sociología de la educación, que concentró sus estudios en la escuela como espacio determinante de las construcciones sociales y personales del individuo, y el pensamiento feminista, que comenzó a cuestionar y analizar la escolarización femenina, en la década de los ochenta, se visibilizó el carácter sexista y discriminatorio de la educación y, por tanto, fue posible indagar sobre las oportunidades de cambio en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula, a favor de un modelo educativo igualitario. Para esto, primero fue necesario establecer de qué manera los patrones y estereotipos sociales se reproducían en el aula y, por tanto, se revisó no solo la metodología de enseñanza, sino también el material (libros de texto) y el lenguaje utilizados, así como el currículo docente. Las conclusiones de estas investigaciones pusieron en manifiesto que, efectivamente, todos estos elementos contribuían al trato y comportamiento diferenciado de niños y niñas en todos los espacios escolares, pero también determinaron el papel de los docentes en la transmisión de ciertos paradigmas sociales, no precisamente positivos en todos los casos. De esta manera, es necesario

preguntar[se] cuáles son las influencias no manifiestas que ejerce la escuela y de qué manera marca a las personas en una serie de dimensiones que no se refieren únicamente a los conocimientos, sino al establecimiento de identidades, jerarquías y desigualdad y [...] tratar de cambiar la escuela para que no contribuya de forma inconsciente a transmitir estereotipos que limiten el desarrollo de la personalidad humana (Lomas 1999, 19).

Ya que el género es una construcción social, es posible afirmar que las imposiciones del sistema educativo, la forma de enseñar de los docentes, la producción

de libros de texto, el currículo docente y el papel de madres y padres de familia en la educación de sus hijos e hijas están directamente relacionados con las creencias, ideologías y posturas personales al respecto de quienes están a cargo de cada una de estas labores. Por un lado, esto quiere decir que la educación tradicional está impregnada de estereotipos que diferencian a hombres de mujeres, los cuales se naturalizan mediante el lenguaje y el comportamiento, tanto dentro como fuera de la escuela y, en consecuencia, se siguen transmitiendo a las nuevas generaciones. Por otro, que es esencial hacer una revisión de este currículo oculto para generar el terreno adecuado para construir una educación en equidad. Cabe detenerse en este punto.

De acuerdo con la académica María Rosa Buxarraís Estrada (2011, 108),

Nos referimos al currículo como lo que se conoce como currículo oficial, las materias académicas, además de todo cuanto sucede en la escuela: actitudes, aptitudes, valores e influencias implícitas y explícitas del contexto, que pueden afectar de forma personal el actuar tanto de las profesoras como de los profesores, así como de los alumnos y alumnas del centro educativo. También podemos entender el currículo escolar como el conjunto de conocimientos útiles para mantener las estructuras sociales y culturales, que no ha podido excluir la reproducción del orden social patriarcal.

Esto quiere decir que, detrás de los contenidos del currículo definido por el sistema educativo e implementado por la escuela, subyace de manera simbólica la mentalidad de la época, la cual comprende no solo sus beneficios, sino también, los prejuicios, las tradiciones y la dificultad de romper o transformar algunas, las formas de hacer y de ver, las ideologías, los estereotipos y las problemáticas que la caracterizan.

En cuanto a la comprensión y postura frente a la noción de “género”, esto se refleja en un sinnúmero de situaciones curriculares y cotidianas: la poca visibilización de niñas y mujeres como agentes de cambio o como personajes significativos para la historia, las artes y la ciencia en los libros de texto; la omisión de cierta información que, para la época, resulta polémica o inadecuada y, por tanto, transmite una visión parcializada e incompleta de la realidad histórica; la atribución de determinados colores para los niños y otros para las niñas; la poca motivación que reciben las niñas para apropiarse del área de juegos durante los recesos; el lenguaje sexista, utilizado tanto por adultos como por pares, que asocia comportamientos femeninos con algo negativo; la confusión entre “sexo” y “género” por parte del equipo docente y otros adultos presentes, etc. Al respecto, (Buxarraís 2011, 108) sostiene:

Todo currículo es siempre una selección de la cultura, pero no es neutra ni equitativa [...]. El conocimiento que se considera valioso refleja la visión que tienen los grupos sociales dominantes de lo que es representativo de su cultura y, por tanto, de lo que merece ser transmitido a las generaciones venideras. Así pues, las decisiones curriculares son de carácter cultural, no de naturaleza epistemológica. [...] Las decisiones en este ámbito no pueden considerarse meramente técnicas sino morales, tanto en sus principios rectores como en sus consecuencias.

Es fundamental, por tanto, como se mencionó en el anterior capítulo, plantear modelos coeducativos de enseñanza en igualdad de género en la que todos los involucrados en la educación de niños y niñas trabajen juntos por una conciencia de género y se comuniquen entre sí, de modo que todos tengan la oportunidad de reflexionar, cuestionar y transformar sociedad y cultura en conjunto.

Para producir cambios eficaces en la consecución de una igualdad de género en la educación, habrá que tomar medidas como, por ejemplo, transformar los criterios de profesores y profesoras, corregir sus actitudes sexistas tanto dentro como fuera del aula, eliminar el trato diferenciado y discriminatorio, valorar el comportamiento de las niñas, potenciar su máximo desarrollo personal y su independencia, no reprimir los comportamientos femeninos de los niños. Y será necesaria una formación inicial y permanente del profesorado [...] coherente con dicho planteamiento (2011, 105).

Para que estas transformaciones ocurran, es imprescindible que primero se distinga “sexo” de “género”. Parte de la incompreensión de estas nociones contribuye a que el patriarcado perdure debido a que los estereotipos sociales relacionados con la diversidad de género se construyen a partir de la premisa de que la única diferenciación posible es la biológica; es decir, la sexual. Los roles sociales se adoptan e imponen a partir de si se es hombre o mujer; sin embargo, el género es el que se construye y se manifiesta socialmente y, por tanto, admite muchas más posibilidades. Lomas (1999, 23) explica:

los géneros no son invariables a través de la historia, sino que presentan una amplia variabilidad tanto por épocas como por culturas. Lo único que se ha mantenido invariable a través de todas las sociedades es la diferenciación entre género femenino y género masculino, pero sus perfiles internos son muy diferentes para las diferentes culturas. Los géneros constituyen sistemas de identidades y comportamientos [...]. Lo que deben hacer los individuos según cual sea su sexo introduce una fuerte limitación en sus posibilidades de desarrollo humano y el esfuerzo de adaptarse a patrones que no siempre corresponden a sus capacidades y a sus deseos, y eso tanto para los hombres como para las mujeres.

En tanto el propósito sea lograr una educación en igualdad, es importante que la comunidad educativa aprenda a integrarlos, naturalizarlos y tratarlos con empatía,

seguridad y respeto y, así, construya también las capacidades para dejar que cada persona desarrolle sus potenciales humanos y se convierta también en agente de cambio.

1.1. Misión, visión, valores y ejes de trabajo

El Liceo Campoverde, ubicado en la ciudad de Quito, Ecuador, es un colegio que cuida particularmente la manera en que se trabaja su currículo. Los valores y principios en los que fundamenta su idea institucional ponen en valor acciones cuyo objetivo general es formar individuos íntegros como se verá más adelante. La metodología de aprendizaje del Liceo Campoverde implica que no solo se ocupan de brindar conocimientos a sus estudiantes, sino también las herramientas necesarias para que sean capaces de desarrollar al máximo su potencial y capacidades particulares para desenvolverse en su entorno y conocerse a sí mismos. De esta manera, la forma de educación que propone se aleja del enfoque educativo tradicional y no se centra únicamente en los estudiantes, sino que considera a la comunidad educativa en su conjunto. En coherencia con esto, define su visión y misión de la siguiente manera:

Misión. Educar desde otro punto de vista.

Visión. Ser [...] una institución valorada por su prestigio educativo, reconocida por su constante innovación didáctica, el desarrollo de sus prácticas educativas bajo un marco metodológico diferenciador, unificado, compartido y coordinado para la formación permanente de individuos que trascienden y transforman los ámbitos personales, sociales, ambientales y culturales en los que se desenvuelvan. (Liceo Campoverde 2021)

En cuanto a los valores y principios que rigen este centro educativo, se destaca asimismo su intención de valorar y respetar la diversidad y, al mismo tiempo, de desarrollar las capacidades individuales de cada uno de sus integrantes. Esto es significativo, puesto que se trabaja de manera simultánea la dimensión personal de los estudiantes y los roles que desempeñarán en sociedad, aunque estos se construyan a partir de consideraciones que cuestionan y rompen los modelos sociales a los que generalmente se espera que se adapten y de los que normalmente se exige que se apropien.

En otras palabras, al concentrarse en el universo personal de cada estudiante, lo que se quiere lograr es formar individuos que se conviertan en agentes transformadores de una sociedad que todavía impulsa la diferencia, la creación de estereotipos y el cumplimiento estricto de expectativas sociales preestablecidas. Para esto, el Liceo

Campoverde también toma en cuenta las fortalezas y aptitudes de su personal (docentes, psicólogos) y de otros miembros de la comunidad educativa (padres y madres de familia).

La educación es por tanto reconocida en esta institución como la base de la creación de oportunidades de cambio social y cultural y, por tanto, se preocupa de que los adultos involucrados en el proceso de aprendizaje tengan la capacidad de posibilitar y promover dicho cambio. Por eso, de sus valores cabe mencionar la “actualización y formación continua, investigación pedagógica e innovación”, el “reconocimiento y respeto por la diversidad para garantizar las mismas oportunidades de aprendizaje”, la “calidez y buen trato, condiciones imprescindibles en toda relación humana” y la “solidaridad para una convivencia cordial mediante la participación activa, respetuosa y eficaz en la sociedad”. Además, de sus principios educativos se destacan: “aprender a aprender”, “modificar los esquemas de aprendizaje” y educar “para la autonomía y la autodeterminación, en y para la diversidad”.

Para implementar estos valores y principios, el colegio Liceo Campoverde considera la inteligencia emocional y pone énfasis en el papel que esta desempeña en el desarrollo de las fortalezas de carácter de sus estudiantes, las cuales “contribuyen al éxito escolar y a una vida satisfactoria”. De acuerdo con el centro educativo, dichas fortalezas son destrezas no académicas (perseverancia, pensamiento crítico, inteligencia social, curiosidad, gratitud, optimismo y autocontrol) que, al ser trabajadas en el aula y demás actividades académicas, complementan y enriquecen los valores transmitidos en el hogar y contribuyen a la creación de una comunidad más positiva.

De esta manera, su intención es que de la institución se gradúen estudiantes con capacidades para enfrentar el mundo real, tales como la comunicación asertiva de pensamientos y emociones; la valoración de la identidad cultural propia y el respeto de la de los demás; la toma de decisiones basada en un pensamiento crítico; la creatividad, curiosidad e innovación; la autonomía; la construcción de relaciones sociales efectivas y el trabajo en equipo; la comprensión del error y el fracaso como parte del proceso de aprendizaje; el desarrollo de liderazgo, y el conocimiento, tanto físico como emocional, de uno mismo.

Todo esto confluye en el modelo pedagógico y metodologías de aprendizaje implementadas en el colegio. Estos se describirán a continuación.

1.2. Modelo pedagógico y metodologías de aprendizaje

El colegio Liceo Campoverde, con el objetivo de poner en práctica sus valores y principios, utiliza un modelo pedagógico que recoge diferentes metodologías para centrarse en los estudiantes y permitirles ser responsables de su propio aprendizaje. Dicho modelo se divide en cuatro ejes principales que se organizan alrededor de la idea de que los estudiantes deben ser los protagonistas de su educación. Estos son: fortalezas individuales y desarrollo afectivo, desarrollo del Ecuador y el mundo, desarrollo sustentable y, finalmente, identidad y cultura. Cada uno de estos ejes se basa en distintas metodologías, las cuales se relacionan principalmente con un enfoque constructivista, según el cual “todas las actividades del estudiante involucran procesos cognitivos activos como la creatividad, la solución de problemas, el razonamiento, la toma de decisiones y la evaluación”. Asimismo, toman en cuenta un enfoque social, histórico, cultural y lingüístico. Este último, en tanto el colegio es bilingüe (español e inglés).

En cuanto a la educación inicial (Campito), dirigida a niños y niñas de tres a cinco años y educación básica para niños de cinco a siete años, la metodología se enfoca en los postulados y teorías del psicólogo Lev Vygotski, quien propuso el juego como herramienta válida para el aprendizaje, ya que este favorece el desarrollo cognitivo y el aprendizaje sociocultural de los niños y niñas, sobre todo, a temprana edad. En el Liceo Campoverde, se hace particular énfasis en la propuesta del juego sostenido de roles, o juego dramático, que, según Carla Avellán, directora de la institución, “consiste en que niñas y niños elijan un rol de los establecidos según la temática que trabajarán en cada módulo” [en entrevista propia]. En efecto, esta metodología busca que los estudiantes desarrollen destrezas no académicas, mencionadas anteriormente, que los fortalezca tanto emocional como socialmente, y que los docentes les brinden las herramientas necesarias (“herramientas de la mente”, en palabras de Vygotski) para lograrlo.

Las herramientas de la mente hacen más que ampliar nuestras habilidades naturales. Vygotski creía que en realidad transforman la manera misma en que ponemos atención, recordamos y pensamos. Los seguidores de Vygotski están convencidos de que las herramientas de la mente tienen un papel crucial en el desarrollo de la misma; han investigado la forma en que los niños las adquieren y consideran que el papel del maestro es poner las herramientas a disposición de los niños. Esto implica mucho más que sólo la enseñanza directa; implica capacitar al niño para que utilice las herramientas con independencia y creatividad. Conforme los niños crecen y se desarrollan, se convierten en activos empleadores y creadores de herramientas; se hacen diestros. [...] El papel del maestro es ponerlos en el camino hacia la independencia (Bodrova, Leong, y Jiménez 2008, 4)

En esta dinámica, el lenguaje es fundamental ya que se convierte justamente en una herramienta gracias a la que niños y niñas tienen la posibilidad de expresar y compartir significados. En este sentido, en concordancia con los planteamientos del psicólogo ruso, el juego “propicia en los niños el desarrollo de habilidades mentales y sociales [...] es una actividad tanto simbólica como social” (2008, 57) y, por tanto, es necesaria para la interacción, la comprensión de las estructuras sociales que influyen en niños y niñas, como la familia y la comunidad educativa, y en su participación efectiva en sociedad: “el juego sirve como una herramienta de la mente que habilita a los niños para regular su conducta. Las situaciones imaginarias creadas en el juego son las primeras restricciones que encauzan y dirigen la conducta de una manera específica. El juego organiza la conducta en vez de producir una conducta totalmente espontánea” (2008, 125)

Con respecto a la metodología aplicada en la educación básica, por otro lado, el colegio se basa en el aprendizaje basado en proyectos (AbP). Al enfrentar a los estudiantes a la resolución de un trabajo de este tipo, se promueve que estos pongan en práctica las destrezas aprendidas anteriormente con el objetivo de que sean ellos quienes protagonicen su proceso de aprendizaje, ya que esta dinámica posibilita que desarrollen “autonomía, pensamiento crítico y resolución de problemas; además, fomenta la creatividad, el trabajo colaborativo, la toma de decisiones, la eficiencia y la facilidad de expresar opiniones personales”.

El Liceo Campoverde es un colegio que fundamenta su educación en principios de respeto a la individualidad. Desde cada una de sus áreas y espacios, promueve la valorización de la persona tal como es. Entre sus valores educativos fomenta el reconocimiento y respeto por la diversidad para garantizar las mismas oportunidades de aprendizaje y la modificación de los esquemas de aprendizaje. Esto hace que el contexto del colegio podría ser un espacio adecuado para promover y trabajar una educación en equidad.

Capítulo tercero

Caso de Estudio: Educación, igualdad y equidad de género en la comunidad educativa

1. Caso de Estudio y Metodologías

El estudio se realizó con niños y niñas de Educación Inicial, 2do y 3ero de Básica, las profesoras titulares de cada clase, psicólogos y psicólogas de cada nivel educativo y las coordinadoras de las áreas de Inicial y Básica Elemental y Media. El contexto de la investigación fue la cotidianidad del colegio y se procuró no interrumpir ni influir en su desarrollo.

1.1. Observación no participante

Se arrancó con una observación no participante en las clases de los más pequeños a los más grandes. La ficha utilizada para la observación no participante fue la siguiente:

FICHA DE OBSERVACIÓN		
DATOS INFORMATIVOS		
Fecha:		
Clase:		
No. de Estudiantes		
Materia:		
Contexto	Descripción:	
INTERACCIÓN		
Profesores/as	Lenguaje	
	Prácticas	
	Conocimientos	
	Creencias	
Clase	Interacción	
Niñas y Niños	Actitudes	
	Aspiraciones	
	Conocimientos	

La primera impresión durante la observación fue que las circunstancias o momentos de inequidad de género no provienen de los niños y niñas. Primero, los espacios y momentos dentro de las clases son muy controlados, basados en una agenda precisa y apretada de actividades que son dirigidas por sus maestras, definitivamente, con el objetivo de mantener el orden, de que aprendan a seguir reglas y de que todos

participen. Las maestras tratan de ser inclusivas en las actividades tanto para niños y niñas; incluso, alguna maestra se refirió a ellos como “niños y niñas”, no solo como “niños” que muchas veces se piensa que es suficiente para englobar a este grupo de pequeños seres.

En las clases de 2^{do} inicial y 1^{ero} de básica se percibió una diversidad de personalidades. Algunos buscan destacar, brillar; otros, pasar desapercibidos, pero la mayoría solo quería tener un buen día, todos querían conversar, contar cómo fue su fin de semana, qué comieron, qué les gustaba hacer en casa, qué hacía *la mami*, qué hacía *el papi*, si tenían mascotas, qué nombre les pusieron, qué pensaban, qué aprendieron, qué sabían. Llenos de energía, se preocupaban mucho por sus compañeros, de que se pusieran la gorra para salir a jugar al patio porque el sol estaba muy fuerte, de que una de sus compañeras recogiera las pinturas para que no se perdieran, de que uno de los niños no ensuciara la mesa con plastilina. Son buenos y generosos entre ellos, son únicos, pero para los niños y niñas son iguales.

Todos tienen las mismas responsabilidades y oportunidades en el aula. “A esta edad están aprendiendo del mundo. Aprenden de todo y son muy inocentes. No hay muchos comentarios de tipo discriminatorio entre ellos, porque innatamente son inocentes y su forma de ser es tan linda que ellos sí creen que todos podemos hacer todo. Ellos no tienen prejuicios y es tan lindo y rescatable. No tienen los prejuicios que la sociedad nos impone”. Entonces, ¿en qué momento empiezan a destacarse las diferencias entre niños y niñas definidos como hombres y mujeres?

En 2^{do} y 3^{ero} de Básica, pasan a una etapa de escolaridad en que el aprendizaje en contenidos se incrementa. De pronto, estos niños y niñas tienen más conocimiento en matemáticas, inglés, ciencias sociales y demás materias. A esta edad, la madurez aumenta y se define de mejor manera la personalidad, por lo que se observa que empiezan a formar grupos de juego por selección: los niños prefieren jugar con los niños y las niñas, con las niñas. De esta manera, con el apoyo de las coordinaciones del área de Campito y de Básica Elemental, se planificaron actividades en clase dirigidas por las maestras para escuchar lo que niños y niñas entienden por “equidad de género” mediante lecturas de cuentos o visualización de videos que permitieran generar una conversación al respecto. En 1^{ero} de Básica se trabajó con el libro *Yo te quiero siempre* que, según su autora fue escrito para rescatar la emotividad y sinceridad en la manera en que nos comunicamos niñas, niños y adultos.

Preguntas realizadas por la maestra (Fonseca, et al. 2020)

- ¿Quién nos quiere siempre?
- Los niños y niñas responden: el papi, la mami, la familia.
- ¿Quién está preocupado en casa?
- El papá
- ¿Los papis están mal genios en casa por trabajo?
- Si
- ¿Quién cocina en la casa?
- La mayoría responde cocina la mamá
- ¿Quién juega con ustedes el papá o la mamá?
- El papi ni juega conmigo
- Ninguno
- La mami a veces
- ¿Quién lava ropa en la casa?
- Tres papás lavan la ropa
- El resto indica que la mamá lava la ropa
- ¿Quién propone los planes del sábado?
- La mayoría indica que el papi
- ¿Quién está más preocupado en casa?
- La mamá y el papá
- ¿Quién les despide en la cama?
- Mamá, dice la mayoría

En 2^{do} de básica la maestra leyó el cuento “Un papá con delantal” y proyectó su ilustración. Este cuento de la autora argentina Magela Demarco es una invitación a considerar la desigualdad que existe en los hogares en la distribución de roles, siendo en su mayoría asignadas a la madre. El cuento es la historia de una mamá que se encargaba de todas las tareas en casa y su hija la acompañaba a realizarlas, mientras el papá y el hermano mayor no tenían responsabilidades dentro de casa y la mayor parte del tiempo descansaban y veían televisión; un día la mamá decide contratar un ayudante para los quehaceres de casa y entonces llega Amador.

¡A que no lo sabéis! En casa, en lugar de una señora que nos ayuda con los quehaceres del hogar, tenemos un hombre que usa delantal. Se llama Amador, lo contrató mamá y lo sabe hacer todo. Pasa el trapo rapidísimo, como si bailara, limpia los muebles y deja los azulejos brillantes. Compra comida ecológica y a buen precio, lava y plancha como nadie, y conoce un montón de trucos. Desde que llegó ha revolucionado toda la casa... y también a los que vivimos en ella. Sobre todo a papá y a Santi, mi hermano. “Amador, eres mi ídolo, tú sí que llevas el delantal bien puesto”, le digo yo. Mamá le dice: “¿Por qué no te conocí antes?”.(Otero 2019)

En la historia, para el padre es desconcertante que quien ayude en casa sea un hombre con delantal, y sepa hacer tantas cosas que él desconoce. Finalmente, el padre decide agradecer a Amador por su ayuda y el compartir responsabilidades en el hogar como lavar y secar los platos. Al finalizar el cuento la maestra concluye diciendo “El papá también debe ayudar y ser responsable como lo es la mamá, ahora el papá va a

poder lavar, limpiar, cocinar, planchar y toda la familia junta podrá trabajar en casa, aprendieron a compartir las tareas de la casa”. Invita a los niños y niñas a conversar, sobre las tareas del hogar y por último les pide que dibujen a papá en casa.

—¿Qué hacen las mami en casa?

—Niño: Hacen todo, el papi se fue.

—Niño: yo lavo los platos

—Niño: un día ayude a lavar los platos a mi abuelita

—¿Qué hace el papá en la casa?

—Niño: mi papi está separado, va al trabajo y se hace todo en casa

—Niña: mi papi solo pasa en la computadora

—Niño: mi papi come y ve películas en la computadora

—Niña: mi papi tiende la cama y lava los platos

—Niño: limpia el piso y todo lo de la casa y yo también ayudo

—Niña: le lleva a mi hermano a casa, trabaja y come pimienta

—Niña: mi papá trabaja y a veces hace el desayuno y barre.

—Niño: cuando viene de viaje a veces me ayuda a hacer deberes, el papi no me presiona.

En 3^{ero} de básica se trabajó con el videocuento “Rosa Caramelo”, es la historia del país de los elefantes, donde tan pronto nacen las elefantas deben comer flores anémonas y peonías, que tenían un sabor terrible pero lo hacían para tener la piel rosada y los ojos grandes y brillantes para que cuando sean grandes un guapo elefante quiera casarse con ellas. Para verse aún más lindas las elefantitas vestían zapatos, cuellos y lazos, además, no podían salir del cerco en donde estaban porque sus trajes se podrían ensuciar, mientras que los elefantes hombres eran grises, comían hierba, jugaban en el río, en el lodo y tomaban siestas bajo la sombra de los árboles. Hasta que un día Margarita, una de las elefantas por más que comía todas las flores no lograba cambiar el color de su piel a rosa, ella se sentía mal porque sus papás estaban molestos por no cambiar el color, al perder la esperanza de que cambie su color pudo salir del jardín cercado y jugar sobre la hierba y comer frutas. Al inicio el resto de elefantas la juzgaron por salir del jardín y ensuciarse, después sintieron que también querían salir de ahí, comer frutos y sentirse libres, entonces salieron todas y nunca más volvieron al jardín cercado, cambiaron el tono de su piel a gris al dejar de comer flores y desde entonces todos son grises y es muy difícil encontrar una diferencia entre ellos.

Después de ver el videocuento, la maestra invita a los niños y niñas a conversar sobre la historia. (Chávez et al. 2020)

—Niña: me pareció que tenían valentía las elefantas porque no se quedaron encerradas y fueron a comer pasto y frutas.

—Niña: la elefantita que no se ponía de color rosado, el papá se enojaba. Le elefantita podía hacer lo que quería, aunque no sea rosada podría hacer las cosas y las otras elefantitas tendrían más derechos.

—Profesora: se esperaba que las elefantitas sean rosas y vistan lazos y estén encerradas.

—Niño: los elefantes podían jugar, disfrutar, bañarse en el agua.

—Profesora: ¿Creen que era justo? ¿Se les trataba igual?

—Niños y niñas: ¡¡No!!

—Niña: antes no les dejaban trabajar a las mujeres y tenían que cuidar a los niños. Unas mujeres buscaron sus derechos.

—Profesora: Ha cambiado el trato de niños y niñas.

—Niño: Hombre y mujer tienen los mismos derechos.

—Niña: antes a las niñas no les dejaban ir a la escuela, esto aprendí de mi cuento mujeres maravillosas que me dio mi abuela. Todos tenemos los mismos privilegios.

—Niño: la elefantita se sentía triste porque su papá se enojaba con ella porque no era igual que las otras elefantitas. Pensaba que no se iba a casar y su familia no iba a crecer.

—Profesora: ¿Todos podemos ser iguales?

—Niños y niñas: ¡No! Pero podemos hacer lo mismo.

—Niña: Las niñas y niños pueden hacer lo mismo

—Niña: En distintas maneras tenemos distintas leyes. Pero en trabajo podemos hacer lo mismo.

—Niña: los papás pueden enseñarles a los niños a hacer cosas de grandes como cocinar pancakes.

—Niño: Los hombres no les mandan a las niñas, ellas pueden hacer lo que ellas quieren.

—Niña: Los hombres no pueden tener hijos, no pueden dar a luz.

1.2. Entrevistas a profundidad

La siguiente fase de la investigación, se trabajó a nivel de maestras titulares de cada clase, psicólogos y psicólogas de los diferentes niveles y las coordinadoras de las áreas de Inicial 2 y Básica Elemental. La metodología aplicada fue entrevistas a profundidad con cada uno de ellos conversamos sobre qué entienden por “equidad de género” y cómo ven reflejado su aplicación en el colegio, se trabajó en función de las siguientes preguntas:

Maestros/as

1. ¿Qué entiende usted por equidad de género?
2. ¿Cómo define el rol de la mujer en la sociedad?
3. ¿Cómo define el rol del hombre en la sociedad?
4. ¿Cuál es el rol del educador en temas de equidad de género?
5. ¿Cómo aplica mensajes de equidad de género dentro en sus clases?

Psicólogos/as

1. ¿Qué entiende usted por equidad de género?

2. ¿Cómo define el rol de la mujer en la sociedad?
3. ¿Cómo define el rol del hombre en la sociedad?
4. ¿Cuál es el rol del educador en temas de equidad de género?
5. ¿Qué actividades implementa el Colegio para trabajar en equidad de género?
6. ¿Qué acciones realiza el colegio para capacitar a sus profesionales en temas de equidad de género?

Como resultado inicial encontramos que en ciertas ocasiones confunden la equidad de género con la diversidad de género y educación sexual. Una de las maestras explica “equidad de género entiendo que debe ser los roles que cumplen tanto las mujeres cómo los hombres pero que les corresponden por su condición sexual porque somos seres sexuados, desde el principio antropológico las mujeres y los hombres tienen diferentes cerebros y son aptos para distintas cosas cada uno” para una de las personas del área de psicología “la campaña de sexualidad que ejecuta el colegio de manera interna ayuda a los estudiantes a identificarse con su género niño o niña, aunque el objetivo más grande es un tema de protección de todo lo que les hace sentir incómodos, realmente sexualidad muy poco entra no importa quién seas un niño o una niña, no está formalmente dicho pero ofrecer el mismo tipo de actividades para todos desde todas las áreas y todos están expuestos a las mismas oportunidades”.

Otro representante del área de psicología comentó “otro punto clave son los temas de educación sexual que también trabajamos, dónde se trata de promover el respeto desde uno mismo para que pueda transferirlo al otro y cómo el colegio hace eventos no muy marcados en las diferencias entre niños y niñas, por ejemplo los deportes son mixtos de niños niñas y esto marca una diferencia”. De manera evidente, se confunden los espacios donde educar a los estudiantes sobre equidad de género considerándolos parte del mismo espacio de educación sexual, no obstante, los conceptos de equidad de género se deben aplicar en todos los niveles educativos de cada área principalmente con acciones propias de los educadores.

Es importante destacar que, basado en la premisa del aprendizaje mediante la imitación, el Colegio Liceo Campoverde implementa la metodología del juego dramático sostenido o juego de roles, como parte de su forma de enseñanza hasta primero de básica. El objetivo es que los niños y niñas sientan la libertad de experimentar diferentes representaciones de la sociedad, es decir, interpretan diferentes oficios o funciones de su comunidad.

Así, mediante módulos niños y niñas interpretan a bomberos o policías, arquitectos o arquitectas, mamá o papá. La coordinación del área de inicial indica “tratamos de ser neutrales de respetuosos y no asustarnos sin marcar nada porque eso es el juego de roles me pongo una máscara y me puedo convertir en cualquier cosa no pasa nada si me pongo una corbata si me pongo un vestido en el caso de que los niños usen un vestido, nosotros respetamos.”

Al conversar con cada uno sobre el rol del educador y cómo aplican mensajes de equidad de género entre los estudiantes de la comunidad, consideran que como educadores tienen una gran responsabilidad, no solo en conocimiento también en la formación personal de cada estudiante, los maestros comparten con niños y niñas cerca del 70% de su día. “Nosotros como educadores además de brindar todos los conocimientos y aprendizaje que damos a los niños también les damos los valores en función de la filosofía que maneja el colegio pero también como ser humano”.

Por este motivo, es crucial que los educadores mantengan una misma línea comunicacional respecto a la equidad de género y como trabajarla dentro las clases, y en lugares de encuentro de los estudiantes. “El rol del educador debe ser primero de respeto absoluto, de conciencia y de empoderamiento explicarles porque tenemos los mismos derechos y capacidades, es un trabajo personal fuerte porque cada uno tiene un bagaje cultural pero debemos promover la igualdad para todos”.

En el colegio, los educadores reciben constantes capacitaciones y actualizaciones de conocimientos, pero de las capacitaciones que han recibido ninguna de ellas ha sido de equidad de género, al consultarles a los psicólogos del colegio nos dicen “hemos tenido cursos de derechos humanos y salud que se enfoca también en temas sexuales pero trabajos puntuales de equidad de género no los hemos realizado y tampoco está en la planificación”. Todas las maestras creen que están educando en equidad, tratando de llegar a los niños y niñas con mensajes de respeto, porque incluso la equidad es un acto de respeto desde la filosofía del colegio.

Sin embargo, una de las maestras siente que sí es necesario impartir conocimientos base a los profesores, uno de los casos en los que sostiene su propuesta es que ha escuchado momentos en los que se replican mensajes basados en pensamientos patriarcales “yo creo que los profesores, en algunos casos, no tienen conceptos de equidad de género que puedan replicar con sus estudiantes. Dentro del área de educación física en la que nosotros nos desarrollamos vemos en algunos casos hay maestros y maestras que todavía separan a niños y niñas y he escuchado

comentarios como que las niñas no se pongan licras porque les marca las curvas y los niños les ven y eso les provoca y ese tipo de frases justifican los acosos”.

Esta no es la única dificultad que enfrentan el momento de educar en equidad, si bien una persona puede tener una consciencia que le permite identificar momentos de inequidad o como aplicar actos y acciones dentro de su clase, en ciertos momentos pueden encontrarse con otra dificultad, los padres. Para una de las maestras:

el rol del educador es un poco limitante porque el tipo de crianza que llevan los papás influye muchísimo y tú no puedes ni imponer algo que tú crees, sin embargo, creo que hay que darles la oportunidad a los niños de que ellos puedan ver de qué tanto hombres como mujeres tienen la posibilidad de hacer las mismas cosas, es decir el mismo respeto. A mí, a veces me molesta mucho porque dicen ella es mujercita no le pegué, pero como él es hombre si le puedes pegar; no puedes decir eso, punto, ni porque ella es mujer, ni porque el es hombre tiene derecho a ser maltratado o a maltratar al resto. Pero pienso que los docentes si tenemos que ir trabajando en abrir esta brecha de posibilidades para que los niños entiendan que todos estos esquemas, estereotipos que vienen marcados de la sociedad.

Y es que los roles para hombre y mujer se basan en su definición sexual, tal vez, es por eso que la gente en general lo confunden con diversidad de género y educación sexual. La distribución de roles principalmente se aprende en casa y por imitación. Usualmente, la madre se hace cargo de las responsabilidades de la casa y el padre sale a trabajar, incluso en casos en las que las mujeres trabajan se asume que los quehaceres del hogar le corresponden, por ser mujer.

Para la Coordinadora de educación básica y media, esto también le corresponde al sistema educativo del país al promover un currículo muy teórico y escolarizado “en países nórdicos mediante el currículum, todos los niños, aprenden a cocinar, a coser, a hacer plomería, carpintería, todo esto lo aprenden en la escuela y lo replican en casa, eso también les permite a los niños que tengan un espacio educativo en el aprenden esas destrezas y habilidades de la cotidianidad” dándoles herramientas para desenvolverse de manera independiente en su futuro, como resultado tienes mujeres que pueden arreglar una tubería, instalar repisas o cambiar una llanta y hombres que puedan cocinar, lavar o planchar, logrando que la distribución de roles no sea por género sino por capacidad, eso hace sociedades y personas más libres.

Un adecuado currículum y maestros capacitados en equidad de género son la base de una nueva educación, el rol del maestro y la maestra es complejo al tener que luchar con la naturalización de los roles, deberán marcar una educación sustentada en los derechos humanos para crear una sociedad más justa donde ni los hombres ni las

mujeres sean juzgados por cumplir ciertas actividades atribuidas al hombre o la mujer. “El rol principal es romper mitos y moderar a cada uno de estos seres pequeñitos y que sea un proceso natural para cuando lleguen a ser adolescentes y llegan a tomar decisiones importantes”.

Algunas situaciones comunes, en la que los estudiantes demuestran una actitud opuesta al principio de equidad, refuerzan la percepción de que la diferenciación de roles se construye en casa. Una de las profesoras relataba que los niños y las niñas marcan una diferencia puntual entre ellos con respecto a su fuerza física: cuando hay que abrir o cerrar tapas, o cargar objetos pesados, por ejemplo. “Muchas veces les digo que me pasen las agendas, que son pesadas, y hay niños que me dicen que ellos van a hacer eso porque son más fuertes. Yo les digo que las niñas también son fuertes y pueden hacerlo”.

Esto, a su vez, vuelve a poner de manifiesto que la brecha que se abre entre niños y niñas corresponde no solo a un proceso de aprendizaje por imitación, sino también a una construcción cultural posicionada socialmente, principalmente, en el núcleo familiar y, luego, en el contexto educativo, que las niñas y los niños reproducen en su cotidianidad. Otra maestra explica: “Cuando hay algún conflicto, por ejemplo, a la hora del recreo cuando juegan fútbol, los niños manifiestan que solo ellos pueden jugar porque las niñas no lo hacen. Les explico que las niñas también pueden jugar. Algunos niños vienen con esa mentalidad, que pensamos que viene desde casa influida por los adultos a su alrededor.”

Este testimonio además evidencia otro elemento que posee una carga simbólica diferenciadora: el espacio del juego o los juguetes. Este posee además una particularidad: posibilita la diferenciación de géneros de manera sutil y naturalizada ya que se sostiene en un fundamento lúdico y, de esta manera, niños y niñas asimilan y se van apropiando de los roles que la sociedad tiene preparados para ellos y ellas.

Para los maestros y las maestras, es indiscutible que esta proviene de construcciones adultas y lo observan en la forma de interactuar de sus estudiantes y en las cosas que les responden o comentan entre ellos y ellas por los pasillos. “Cuando les digo que no hay juguetes de niños o niñas, por ejemplo, les pregunto: “¿ustedes creen que los carritos solo son para niños?”. Entonces ellos dicen: “sí, porque mi papi me compra solo carros y a mi ñaña le compra muñecas”. Esto viene de la casa, pero es importante abrir la oportunidad de que experimenten. No es que influya mucho, pero abres la posibilidad de que esté abierta para todo tipo de crianza.”

Es esencial, por tanto, que se construyan canales de diálogo entre estas dos partes en un marco de respeto, de modo que la enseñanza en el ámbito educativo y la enseñanza en el hogar se complementen y posibiliten la creación de una sociedad más inclusiva y libre. Asimismo, es importante la comunicación entre docentes y estudiantes, ya que “contradecir” o cuestionar los preconceptos a los que los niños y las niñas están expuestos en su vida diaria merece un trato cuidadoso y que se haga a partir de la reflexión: “He escuchado, por ejemplo en mi clase, que los niños no lloran. Y, ¿cómo te digo? Muchas de estas cosas vienen de casa y es importante romper con ellas, porque llorar no te hace menos grande o más pequeño. Necesitas desahogarte”.

Una de las docentes relató: “Una vez, dos niños estaban discutiendo. Uno le dijo al otro: ‘te ríes como niña’ y este se molestó mucho y le dijo que estaba muy enojado porque él no era una niña. Entonces yo le expliqué que no era un insulto que le dijeran “niña”, pero que si no le gustaba que le dijeran así, podía aclararlo. Le dije también que no se sintiera mal porque no era un insulto. De todas maneras, tuve que corregir porque el otro niño buscó ofender”. Se trata, por tanto, de construir un nuevo modelo educativo en el que el rol que cumplen docentes, psicólogos y padres y madres de familia también cambie.

En el mismo sentido y desde un punto de vista más amplio, a partir de los testimonios de docentes, psicólogos y psicólogas de la institución, también se pone en evidencia que este cambio requiere la integración del sistema educativo (Ministerio de Educación) que es el que determina los métodos de enseñanza y los contenidos que serán impartidos. Algunos docentes indican: “Muchas veces los gráficos o las imágenes de los libros muestran algo diferente a lo que dice el texto. El texto puede explicar una situación, pero en la gráfica, se ve algo completamente diferente y los estudiantes lo asimilan de manera inconsciente.”

Otros manifiestan además que parte de los materiales con los que trabajan perpetúan los roles sociales tradicionales de hombres y mujeres: “Por ejemplo, los cuentos de hadas te dan una ideología de la mujer perfecta cuyo principal objetivo es casarse para que todo esté bien y del hombre que busca una mujer hermosa que se encargue del cuidado de los guaguas. En la vida real, no es así.”

Otro elemento diferenciador que las docentes reconocen en los estudiantes es la carga simbólica que le dan a los colores, especialmente al azul y el rosado: “Tuve un caso en que un niño le decía a una profesora, que ya andaba tiempo con el pelo pintado de rosado, que ese color era horrible, que el rosado era feo.” En este caso específico, se

hace aún más obvia la interferencia de las ideas de los padres de familia en la construcción del imaginario de sus hijos y los profesores son conscientes de esto: “Hay un papá que está muy preocupado porque a su hijo le gusta mucho el rosado. Le hemos explicado que es un color como cualquier otro, que no tiene nada de malo y que no se puede restringir a un niño o una niña a jugar con un color.

La connotación de estos colores la construye el adulto, no el niño, y esto representa un reto.” En el mismo sentido, otra maestra explica: “He tenido casos en años anteriores, en que los niños me han dichos que no les gusta el rosado porque es de niña. Les explico que los colores y los juguetes no son solo de los niños o las niñas.”

De esta manera, las maestras reconocen que impartir conocimientos en el marco de una educación en equidad, en ocasiones también implica educar a los padres y madres de familia. Como ya se ha dicho, cuestionar las formas de crianza y las creencias que los adultos tienen integradas representa una dificultad que la comunidad educativa tiene que afrontar de manera empática, aunque no puedan medir los resultados o el impacto de estas intervenciones: “A veces, a los papás les molesta la información que una como maestra puede compartir con los niños.

Sí me ha pasado que hay papis que me han pedido que sus niñas sean respetadas por ser niñas, en lugar de que sean respetadas por ser personas. También, en cuanto a la agresión por parte de un niño, dicen: ‘es un hombre, ¿cómo le puede pegar a una mujer?’ y no simplemente que no se debería pegar, comenzando con los papis. No sé si lleguen a cambiar de pensamiento, pero van entendiendo un poquito la diferencia”.

Sin embargo, el desafío no solo implica una comunicación asertiva con los padres y madres de familia o con los estudiantes. Los mismos docentes observan en ellos el preconcepto de que el azul o el celeste le corresponde a los niños y el rosado, a las niñas. Sin embargo, al ser conscientes de que deben reflexionar y trabajar estas ideas y, además, reconocer que deben poner en práctica la empatía y un buen manejo de las emociones para dar un mensaje adecuado y directo a los estudiantes, se empieza a abonar el terreno para un cambio transformador. Los y las docentes se encuentran en una observación constante de lo que determinadas actitudes o comportamientos por parte de los estudiantes les provoca; por ejemplo, que a un niño le guste el rosado.

El contacto con los paradigmas sociales y culturales a los que obedecen, si bien puede resultar difícil de asimilar, permite que se den cuenta y, sobre todo, que cuestionen las connotaciones que los adultos atribuyen a determinados elementos, como los colores e, incluso, los juguetes. Y esta reflexión es necesaria para lograr una

educación en equidad efectiva. Una de las docentes notó: “es como un rechazo a ser mujer, porque si a una niña le gusta el celeste no pasa nada, pero si a un niño le gusta el rosado, piensas muchas cosas y, realmente es el adulto el que pone el tinte de valor, que va más allá de lo que el niño piensa realmente. El adulto puede pensar que el día de mañana este niño será amanerado y que no le van a gustar las mujeres”.

Otra maestra afirmó: “Hay muchas cosas que están entredichas en la cultura y que si no las reflexionas un poquito, no te das cuenta de que estás discriminando a una mujer. Incluso, la mujer todavía hace eso. Aunque los roles están cambiando, todavía el rol de la mujer es protagónico. El hecho de que llegue a la casa a calentar la comida y poner la mesa, incluso si el papá y la hija están en la casa, no hay un “ayúdame”. Y lo veo en otras cosas sencillas, por ejemplo, en el taller de juguetes que tenemos en el colegio. Me doy cuenta de que no tengo que pensar en juguetes para niña y para niño. Son cosas que están en mi cabeza. Pero si no le doy juguetes para niños a los niños y juguetes para niñas a las niñas, puedo generar una controversia entre los padres de familia. Entonces trato de hablar de juguetes en general. Son cosas de la sociedad en general, que te pasan en el día a día, que están ahí y no te cuestionas”.

También comenta “en los juegos de roles, sí nos hemos visto obligados a tomar una postura y a realizar intervenciones porque al explorar la dinámica, encontramos niños a los que les encanta usar vestidos y jugar a que son la mamá. Entonces, ahí está el tema de cómo intervengo yo. Y ahí está todo el tema de las experiencias personales. Nosotros, como educadores, debemos tener autocontrol y el mensaje que estamos transmitiendo depende de una buena o mala intervención”. Esta reflexión, inevitablemente genera un cuestionamiento individual y personal por parte de cada miembro de dicha comunidad con respecto a su experiencia personal y profesional, lo que a su vez posibilita no solo replantear conductas, heridas y sentimientos propios, sino también corregir errores y mejorar las estrategias de comunicación en el colegio.

Durante el año lectivo, por ejemplo, hubo un caso que llamó particularmente la atención de profesoras y psicólogas. En uno de los juegos dramáticos sostenidos, los niños y niñas tenían que jugar a la peluquería. Uno de los niños escogió el rol de peluquera y cuando llegó a casa le contó a su papá que ese día había sido peluquera. Posteriormente, la familia pidió una cita porque estaba preocupada de que su hijo jugara a la peluquera en casa. “La duda de los padres es súper válida. Tuvimos que enfrentar la reacción de un padre que tenía todo este cuestionamiento y un criterio de valor de que su hijo iba a tener cierta tendencia porque las profes le dan la oportunidad de ser

peluquera. Creo que, como colegio, estamos dispuestos a conversar con estos perfiles de papá que van a cuestionar el tipo de educación.”

Esta experiencia motivó a las profesoras a realizar una revisión del material. Identificaron entonces que en las tarjetas que los niños y niñas elegían para descubrir el rol que les tocaba para el juego, solo existía la opción “peluquera” y no “peluquero”. Se dieron cuenta de este modo que lo que molestó a los padres no era la profesión en sí, sino la denominación “peluquera”, aunque en su momento las maestras enfrentaron al padre de familia por las connotaciones que la profesión podría tener. “Debemos ser muy coherentes con el lenguaje en clases”. En este punto cabe enfatizar sobre las posibilidades transformadoras del lenguaje: si este es utilizado de manera empática, respetuosa y no discriminatoria, se convierte en una herramienta muy poderosa para generar los cambios sociales necesarios en la actualidad. Como se mencionó en el apartado anterior, el lenguaje no solo posibilita la expresión y la comprensión del mundo, sino que, sobre todo, lo moldea.

Otros entrevistados coincidieron en que en la actualidad hay más padres involucrados en el hogar y en la crianza de sus hijos e hijas, y no como “una ayuda”, sino más bien como participantes activos en el núcleo familiar, y que esto visibiliza que la paternidad y la maternidad son roles que se deben aplicar de manera corresponsable.

Incluso, observan que ya no requieren el apoyo de una mujer que los encamine, de acuerdo con la creencia tradicional, y que hay más padres solos. “Ahora también hay una evolución en este rol, porque ves padres que asumen muy bien su paternidad, que se quedan en casa cuidando a los chicos, mientras su esposa sale a trabajar. Yo creo que nuestro medio social actual está cambiando un poquito. Ahora se valoran más los dos roles; el papá también puede hacer, puede estar a cargo del cuidado de sus hijos y la mujer puede asumir un rol laboral. Eso me parece bien”.

En los encuentros individuales con maestras, psicólogos y psicólogas y coordinadoras de áreas, también se habló sobre su percepción en cuanto a los roles masculinos y femeninos, no solo en el ámbito educativo en el que se desenvuelven, sino también en otros contextos. Muchas estuvieron de acuerdo en que observan cambios, principalmente, en la forma en que se asume el rol masculino con mayor participación en la crianza y responsabilidades dentro del hogar, incluso una mejor distribución de funciones por roles. No obstante, también están de acuerdo en que aún es posible fomentar una educación en igualdad y equidad con una visión más amplia.

1.3. Focus Group

Finalmente, el estudio terminó con grupos focales diferenciados de madres y padres de familia del Liceo Campoverde. El objetivo de estos encuentros consistió en conocer la percepción que estos actores tienen sobre equidad y género, y cómo la viven, y, por tanto, de qué manera transmiten los valores y principios relacionados a sus hijos e hijas.

Se realizaron las siguientes preguntas:

1. ¿Qué entiende usted por equidad de género?
2. ¿Cómo define el rol de la mujer en la sociedad?
3. ¿Cómo define el rol del hombre en la sociedad?
4. ¿Cómo se distribuyen las responsabilidades en casa?
5. ¿Considera que en casa la mujer desempeña más roles o es equitativo?

Se identificaron temas comunes que preocupan tanto a madres como a padres de familia, así como tópicos en los que el punto de vista de las madres difiere del de los padres. Entre las inquietudes que comparten se encuentra, por ejemplo, el rol que desempeña el centro educativo en la educación de sus hijos e hijas. Sin embargo, esta no está sustentada en la idea de una educación en equidad, la cual exige que trabajen en conjunto con los maestros y las maestras, desde casa.

También se observó que no presentan resistencia a aprender ni a compartir responsabilidades en el hogar; identifican que, como individuos, pueden tener afinidad con un rol determinado y reconocen que estos no necesariamente corresponden a un género. Sin embargo, también se constató que los roles y responsabilidades de padres y madres de familia en el hogar sí influyen en la formación personal de sus hijos e hijas, por lo que la forma en que los desempeñen es crucial para la formación de sus personalidades y construcción cultural en la sociedad.

En efecto, el aprendizaje mediante imitación promueve la configuración de hombres y mujeres que encajen según lo establecido socialmente; esto significa que mientras los adultos del entorno familiar cercano de niños y niñas continúen desempeñando los roles sociales asignados, sin cuestionarlos, repensarlos o resignificarlos, y favorezcan o nieguen dinámicas de desigualdad entre hombres y mujeres en el hogar, es seguro que sus hijos e hijas también lo harán como adultos.

Al hablar con los padres y madres de familia, estos atribuyeron parte de la responsabilidad a los compañeros y compañeras de sus hijos. Se observó, por tanto, una especie de impotencia al confrontar el tema, ya que sienten que no tienen control sobre lo que sus hijos e hijas aprenden de sus pares, lo que dificulta la búsqueda de soluciones adecuadas. Esto pone en evidencia la importancia de una educación participativa y colaborativa que permita al estudiante y a sus compañeros expresar, construir y discutir significados de manera conjunta.

Para construir una educación en equidad, es necesario concientizar y asumir el aporte de cada uno, sea intencional o no, a la brecha que se intenta cerrar, de modo que, gracias al lenguaje y la comunicación, los padres y madres de familia puedan contribuir desde el hogar a encaminar los aprendizajes adquiridos y desarrollados por los niños y las niñas hacia una perspectiva igualitaria, empática y respetuosa de los demás y el entorno. Así también, ellos se convertirán en agentes de cambio. “Mi hijo me ha dicho que yo hago determinadas cosas porque soy mujer, a pesar de que ve el ejemplo. Yo le pregunto que por qué dice eso y me contesta que porque un amiguito le dijo.”

Llamó particularmente la atención el énfasis que algunos padres de familia hicieron sobre ser abiertos y tolerantes. Sin embargo; afirmaciones como “yo trato de que no les afecte cuando escuchan solo ‘niño’, que no se sientan aludidas si les dicen ‘feliz día del niño’ y no aclaren ‘niña’. A ellas no les afecta eso”, “en mi casa, yo no tengo problema con que mi hija juegue fútbol y mi hijo, con muñecas. Para mí, increíble que mi hija juegue como Messi y me saque de la pobreza”, “si tú te pones a ver, en el colegio, en el grupo de teatro no hay hombres y el único que está ahí es medio amanerado. Porque los papás quieren verle a su hijo jugando fútbol y no en baile moderno” o “la mujer puede ser más existencial, tener más cuestionamientos existenciales; el hombre es más mecánico y hay un millón de estudios que certifican eso” ponen de manifiesto un prejuicio y un rechazo subyacente, pero latente, hacia la equidad de género y el feminismo.

Otras afirmaciones ambiguas, que en apariencia defienden valores de equidad y respeto, demuestran que en el imaginario de los padres de familia persisten los roles asignados a hombres y mujeres históricamente. Y no solo eso, también evidencian un desconocimiento, o confusión, y una resistencia a considerar conceptos o movimientos relacionados con género. Nuevamente, cabe enfatizar en este punto sobre la importancia del lenguaje. El hecho de que con él se exprese y se afirme de manera contundente una postura determinada, sin una profundización o apertura al diálogo o al replanteamiento

de ciertos paradigmas o creencias, dificulta la puesta en marcha de una educación en equidad. En este sentido, los grupos focales permitieron detectar posibles puntos a trabajar de manera conjunta y confirmaron la importancia de construir canales de comunicación asertivos, abiertos al debate y el diálogo, respetuosos y equitativos, entre todos los responsables de la educación de los niños y las niñas.

Para ejemplificar, uno de los padres comentó: “Hay prejuicios y es un hecho. Yo respeto y procuro que mis hijos respeten que tienen la posibilidad de tomar sus propias decisiones. Si quieren abrir la puerta del carro o que les abran, eso es decisión de ellos desde una propia visión. No veo diferencias entre niños y niñas”. Asimismo, otro manifestó: “La idea es que trabajamos en familia para no llegar a los extremos del machismo y feminismo. Los hombres y mujeres somos diferentes. Yo soy un poquito chapado a la antigua; creo que debemos aceptar que somos diferentes: los estereotipos hay en todas las formas. Por ejemplo, si una niña dice que de grande quiere ser princesa, le dicen ‘nooo, deberías ser presidenta’. Si un niño quiere jugar con muñecas, tendría que tener acceso a ellas. Sí hay cosas que se pueden catalogar como ‘masculino’ o ‘femenino’ y no se deben catalogar como estereotipos. Yo creo que las mujeres son más sensibles, que tienen un sexto sentido, o mejor hechas que los hombres. En general, el hombre es muy básico.”

Por supuesto, también hubo quienes fueron más directos en cuanto a su forma de pensar. Un padre se lamentó, por ejemplo: “Este uso de ‘todes’ me parece que es algo que promueven los gays y capaz en algún momento se acepte que usemos ‘todes’ en lugar de ‘todos’”. Otro padre mantenía: “Tengo conflicto con el feminismo. No creo que hombre y mujer deban equilibrar masculino y femenino. No son tareas de mujer o de hombre. Simplemente son tareas y ahora, en cuarentena, las tenemos divididas y todo fluye mejor en casa.” Estas opiniones dejan ver un prejuicio que también se genera a partir del desconocimiento y, quizás, desde el temor de romper con las estructuras sociales y culturales que rigen nuestra sociedad y nuestra forma de hacer comunidad. Por eso, es necesario insistir en un trabajo conjunto entre padres y docentes a favor de una educación en equidad para sus hijos.

En contraste, otros padres sí reconocen observar en ellos ciertas limitaciones que les impide ser más receptivos a la equidad de género y lo que esta implica. Asimismo, están conscientes de la dificultad que presupone romper con las creencias según las cuales han desarrollado toda una vida, aunque entienden que es un cambio necesario y que solo es posible si toda la familia se compromete con él. “Hay que integrarles a todos

a hacer todo en casa. En mi casa todavía hay algo del chip anterior. Si le hablé a mi hija, mi esposa me dice que no le hable así porque es niña o me corrige y me dice que le deje hacer cosas a mi hijo porque sí puede”. Otro dijo: “Hoy por hoy, tenemos algo del chip antiguo. Conozco hombres que empiezan a sentir vergüenza si sus esposas ganan más que ellos”.

Por otro lado, al hablar con las madres de familia, se observó un mayor cuestionamiento en cuanto a los roles que desempeñan hombres y mujeres en el hogar y los valores y principios que transmiten a sus hijos e hijas. Muchas estuvieron de acuerdo en que se trata de una problemática cultural que se configura en los modelos de crianza tradicionales, ya que reconocen patrones inequitativos en la relación con sus parejas y de estas con sus madres u otras figuras maternas: “Cuando almorzamos con mi suegra y le pido a mi esposo que pique la cebolla, mi suegra salta. Dice: ‘no, no, no... yo pico la cebolla’. Yo le digo: ‘no, déjele. Sí puede.’ ¿Por qué le hace inútil? Le manda a saltar sogas en lugar de hacer las cosas. Además, solo le pide a mi hija que ponga la mesa; yo le digo a mi hijo que también lo haga y a mi suegra no le gusta.” En el mismo sentido, otra madre comentó: “Yo he vivido esto con mi abuela, que no le deja servir la comida a mi esposo conmigo. Me muero de las iras porque no debe ser así.” Es necesario, entonces, considerar que las abuelas juegan un rol determinante en la educación recibida en el hogar ya que, en muchos casos, son ellas las encargadas de sus nietos y nietas mientras sus padres cumplen con la jornada laboral. Son actores importantes que deben ser incluidos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que también forman parte de la comunidad educativa.

A partir de estos testimonios, es claro que las mujeres manifiestan estos planteamientos porque son ellas las que lidian directamente y en varios ámbitos con la problemática de la inequidad de género. No solo la han observado, sino que también la experimentan y, por tanto, reconocen los modelos tradicionales de educación en casa como una de las causales de este problema. Esto resulta novedoso, pues como se describió anteriormente las figuras maternas de otras generaciones también reproducen modelos de crianza que giran alrededor de la figura masculina.

Una madre de familia manifestó, refiriéndose a sus hijas: “Al verle al papá cocinar, ellas se sienten orgullosas de que su papá cocine mejor que yo. Van a crecer con eso. En todo sentido mi caso es muy diferente. Mi esposo perdió a su mamá muy joven y aprendió a hacer todo.” Otra compartió que su marido participaba en las labores del hogar, pero que había que pedirselo pues no tenía iniciativa propia, y una más que a

su esposo no le gustaba participar en estas actividades, que no se sentía bien y que como no las disfrutaba, no las hacía.

Al terminar el trabajo de campo fue posible constatar la necesidad de que los padres y madres de familia sean re-educados; es decir, que tengan la posibilidad de cuestionar sus creencias y prejuicios propios en beneficio de la educación de sus hijos e hijas. Indudablemente, esto presenta ciertas limitaciones relacionadas precisamente con sus posturas personales y su apertura a cuestionarlas. Sin embargo, no se pueden obviar los logros que también han alcanzado: la concientización, el reconocimiento y la posibilidad de diálogo entre ellos en cuanto a la brecha de género que viven o atestiguan y que no quieren que sus hijos e hijas reproduzcan.

1.4. Puntos de convergencia en los resultados

Después de finalizar el levantamiento de información del caso de estudio, no cabe duda de que los niños y niñas son receptivos a trabajar mensajes de equidad de género. Esto se debe, seguramente, a que en su temprana construcción social todavía es natural la igualdad de oportunidades, derechos y capacidades entre niños y niñas. Se identifican como individuos diferentes pero iguales en su desarrollo diario, tanto en el contexto escolar como familiar.

En el caso de niños y niñas de entre seis y ocho años, aparentemente tienen los conceptos básicos claros, ya que es el periodo en que se evidencia un trabajo de equidad en el aprendizaje. Sin embargo, también existe la posibilidad de que todavía no hayan construido por completo los conceptos de inequidad que se transmiten de generación en generación a través de los padres de familia y los educadores, los cuales se tratará de deconstruir posteriormente, en procesos educativos basados en la igualdad. De esta manera, estas son las edades ideales a las que dirigir la ejecución de planes educativos y comunicacionales; así, niños y niñas tendrán la oportunidad de mantener en el tiempo y transmitir a la cultura su construcción social innata.

También se observó que, si bien algunas participantes demuestran un proceso de autoconocimiento y una exploración personal sobre su rol social como mujeres, todavía no logran soltarlo completamente. Al preguntarles su opinión sobre cómo debería construirse una educación en equidad, también pusieron en evidencia su preocupación de no conseguirla si “casi nadie cuestiona los patrones que cada uno reproduce en casa o si tenemos un discurso diferente a nuestro actuar” y si no existe un cambio real en el rol

que asumen los hombres y las mujeres: “hay mucha correlación entre el ser y el deber ser y, cuando te das cuenta, dentro de la casa los hombres son más consentidos. Hacen tareas más sencillas y las niñas, tareas más complejas”, “al ser las madres de la casa, tienen mucho más peso en la tradición, en la transmisión de valores y creencias. Lo que la madre cree, los hijos aprenden. Sí se piensa que la mujer tiene un rol más fuerte, aunque sea inconsciente”.

Se observó, además, que otra de las inquietudes que la educación en equidad produce en la comunidad educativa es, precisamente, de qué forma esta puede comunicarse con los padres y madres de familia en un contexto regido por principios de respeto y equidad, aunque aplicados desde un punto de vista que se aleja de los paradigmas de la educación tradicional. Esto, inevitablemente, genera una reflexión individual por parte de cada miembro de dicha comunidad con respecto a su experiencia personal y profesional.

De esta manera, es evidente la necesidad de que tanto madres y padres de familia como docentes realicen un trabajo conjunto que suponga una resignificación de lo que entienden como “género” y “equidad de género”, basado en la reflexión, la empatía y el conocimiento de uno mismo. Esto supone asimismo un trabajo individual: una deconstrucción o un desaprendizaje de los paradigmas culturales y sociales que los adultos creen y defienden. Como se mencionó anteriormente, no es posible dejar de considerar las creencias e ideologías de estos actores, ya que lograr una verdadera educación en equidad implica también ver hacia adentro y reconocer en uno las acciones o pensamientos que van en contra o, mejor dicho, no son coherentes con este nuevo modelo de educación. Es un proceso, duro y largo como muchos, pero transitarlo, sin duda permitirá generar cambios necesarios en la educación y posibilitará un aprendizaje valioso tanto a nivel individual como colectivo.

Se requieren canales de comunicación eficientes, que posibiliten un debate y la construcción conjunta de nuevos paradigmas educativos que incluyan la equidad como eje transformador, son igual de importantes entre docentes, las autoridades pertinentes, padres y madres de familia y estudiantes.

Asimismo, es fundamental que las actualizaciones y capacitaciones profesionales incluyan temas relacionados con la educación en equidad de modo que los docentes tengan la oportunidad de entender el material del que disponen para sus clases desde un punto de vista más inclusivo y sin prejuicios y, de esta manera, puedan

replantear sus métodos de enseñanza y el lenguaje que utilizan en el aula, así como cuestionar el material impuesto por el sistema educativo junto con los y las estudiantes.

Capítulo cuarto

Estrategias de comunicación para la igualdad de género

1. Comunicación estratégica

1.1. Conceptos de comunicación estratégica

La comunicación estratégica implica, ante todo, un gran esfuerzo para salirnos del corset de los mensajes, para abordar el espesor de la comunicación en tanto fenómeno que está haciéndose y rehaciéndose todo el tiempo.
(Sandra Massoni 2011, 43)

Como se ha sugerido a lo largo de este trabajo, para lograr una transformación positiva, tanto social como culturalmente, es necesario desplegar un aparato de estrategias comunicacionales alejadas de los enfoques tradicionales, según los cuales el centro de toda reflexión reside de manera casi exclusiva en el mensaje. Históricamente, se ha tenido que atravesar determinados momentos para entender que los escenarios en los que sucede la comunicación son mucho más complejos y merecen ser considerados de manera mucho más amplia e integral.

Esta comprensión permitió generar una propuesta comunicativa más abarcadora e inclusiva, coherente con los cambios que se manifiestan en la actualidad. Por esta razón, esta investigación se centra en los planteamientos de la comunicación estratégica, propuestos por la Escuela de Rosario, la cual se desprende de la comunicación enactiva, mencionada en el capítulo primero: es necesario construir espacios de diálogo que tomen en cuenta las distintas dimensiones en los que se desenvuelve cada uno de los actores que conforman la comunidad educativa, para alcanzar objetivos reales a favor de una educación en equidad.

Para comprender los postulados de la comunicación estratégica es necesario, primero, considerar dos hechos fundamentales: el estado de permanente cambio del mundo y la importancia que implica experimentar el presente; es decir, la “fluidez” y “complejidad” del entorno, por un lado, y la dimensión “situacional” de la comunicación, por otro. Si bien es posible que estos conceptos resulten demasiado

abstractos en un primer momento, todos se refieren a la necesidad de contemplar el contexto en el que ocurre el proceso de comunicación y las diversas realidades de los actores que intervienen, ya que estos elementos influyen en él y, a su vez, se ven influenciados por él.

En este sentido, dicho proceso es “multidimensional” y la comunicación debe ser entendida como un fenómeno sociocultural, cuya dinámica enriquece y transforma a partir de la implementación de estrategias con un enfoque enactivo. En este punto, es pertinente recordar que, como se mencionó en el capítulo primero de este trabajo, la enacción implica transformación mediante el enriquecimiento individual y colectivo, por lo que las investigaciones, metodologías y estrategias se centran en el diálogo; persiguen de esta manera un “cambio social conversacional”.

Sandra Massoni (2011, 43), teórica de este modelo de comunicación, explica:

en el enfoque estratégico enactivo se ofrece un aspecto central y es la identificación de actores relevantes para la resolución de la problemática que aborda la estrategia. Esta intenta descubrir una red de interacciones, de una vez y para siempre, que aseguraría una correcta distribución de los mensajes. Este diagnóstico se hace buscando reconocer las trayectorias y sus vínculos en tanto modalidades de relación con la problemática. Si de lo que se trata es de comunicar, resulta imprescindible movilizar procesos que incorporen el conocimiento circulante a la producción de nuevo conocimiento. [...] Desde esta perspectiva, entendemos a la comunicación como un momento que relaciona la dinámica social y, por lo tanto, como un espacio estratégico para pensar sus bloqueos y contradicciones.

Es por tanto evidente que la comunicación estratégica difiera de las premisas y fundamentos de los modelos de comunicación tradicionales, ya que toma en consideración la variedad de elementos que conforman el tiempo y el espacio del proceso comunicativo. Esto implica que las estrategias enactivas implementadas para solucionar un problema determinado o para estudiar un caso específico presten especial atención a la dimensión sensorial de la comunicación: no se puede desasociar la percepción, la emoción, la interpretación, la intuición –todas estas posibles gracias a los sentidos– del acto de comunicar.

Tomando todo esto en consideración, ¿cuáles son, entonces, los objetivos de las estrategias enactivas? Antes de responder a esta interrogante, parece pertinente explicar primero qué se entiende como “estrategias de comunicación” desde el punto de vista de la teoría de la comunicación estratégica. Para esta línea de pensamiento, estas son consideradas “dispositivos de diseño” (Massoni 2013, 19) e investigación, deben

cambiar de manera paralela o, mejor dicho, simultánea, a las múltiples dimensiones de la situación, de modo que sean funcionales.

Cabe detenerse en este punto: el modelo de comunicación estratégica admite la definición del concepto “dispositivo” propuesta por Gilles Deleuze a finales del siglo pasado. Para el filósofo francés, este es un mecanismo que posibilita alterar la situación, mientras interactúa con ella, de modo que favorece la emergencia de realidades hasta el momento inexistentes; de esta manera, la solución a un problema determinado, o la constatación de qué elementos necesitan ser transformados, solo es posible a partir de la implementación de dicho dispositivo. Según esto, la estrategia comunicacional

no es una fórmula de verdad. [...] No es un plan elaborado para ser aplicado, sino un dispositivo flexible y especialmente atento a lo situacional en tanto espacio fluido, en tanto lugar habitado en el que coexisten las alteridades socioculturales. Es una mirada respetuosa de las diversidades presentes en la situación que desea transformar, que no se limita tampoco a lo discursivo (Massoni 2016, 164).

Por eso, estas también identifican la variedad de actores, la cual comprende no solo aspectos identitarios, sino además aquellos relacionados con el mundo subjetivo del individuo y del colectivo (creencias, prejuicios, principios, valores, traumas, etc.). De acuerdo con este planteamiento, la comunicación posibilita entonces la ampliación o la reconsideración de puntos de vista y, así, presenta numerosas oportunidades de cambio. Massoni (2013, 19) manifiesta:

Una estrategia de comunicación es un proyecto de comprensión, un principio de inteligibilidad que busca abordar la comunicación como fenómeno complejo y fluido. Resulta un dispositivo doble: por un lado, en torno al reconocimiento de la diversidad; y por otro, en torno al sentido enactuado, que emerge a partir de operar otras dimensiones de la comunicación en la situación que aborda la estrategia.

De esta manera, volviendo a la pregunta planteada, las estrategias de comunicación buscan poner en evidencia “lo que estaría obstaculizando la transformación” (Massoni 2011, 44) con el propósito de ofrecer soluciones reales a las necesidades de cambio de los actores. El ámbito en el que se implementan es, por consiguiente, el sociocultural ya que se estructuran en torno a una manera de relacionarse con el otro en la que las prioridades son la aceptación y el aprendizaje constante y, por lo tanto, la apertura consciente al cambio.

Por eso, las estrategias de comunicación también buscan concertar intercambios y diálogos directos, por lo que no solo se implementan, sino que también se definen

durante las investigaciones de campo, las cuales, en este sentido, representan una de las metodologías fundamentales de la comunicación estratégica. Esto permite que las estrategias sean flexibles y se adapten a cualquier situación sobre la marcha. Además, “privilegia[n] lo simbólico como forma de vinculación con la situación. Desde la perspectiva estratégica, el objetivo no es un acuerdo social generalizado [...], sino más bien un espacio de conversación que rebasa aquello que puede ser representado” (Massoni 2011, 44).

Para cumplir con estos propósitos en una situación determinada, las estrategias comunicacionales se sostienen en una variedad de herramientas y metodologías, como la versión técnica del problema comunicacional, análisis de matrices socioculturales, árbol de soluciones, entre otras, que permiten registrar y documentar el proceso comunicativo desde varias dimensiones, convirtiendo así la estrategia en un dispositivo de investigación. Massoni (2016, 163) dice: “La investigación en comunicación estratégica habilita, inquiere, busca la enacción de otras modalidades del encuentro a partir de la constitución de un cambio social conversacional que se ofrece como un valor agregado a los modelos de investigación tradicional”.

A continuación, se describirán dichas herramientas, así como los hallazgos de su aplicación en el Colegio Liceo Campoverde, respecto a las posibilidades de construir una educación en equidad y las transformaciones que esto requiere.

1.2. Aspectos y niveles del problema

En un primer momento de la investigación enactiva es necesario identificar cuál es el problema para el que es necesario implementar una estrategia de comunicación. Por eso, la primera herramienta que se aplica es la Versión Técnica Comunicacional (VTC). De acuerdo con Sandra Massoni (2020, 28), esta es una técnica de investigación enactiva comunicacional que “utiliza un conjunto de procedimientos estandarizados de investigación mediante los cuales registra y considera una serie de datos de interés comunicacional en el marco de la ciencia de la articulación”. Esta permite determinar el problema comunicacional *in situ*, a partir de un análisis de la complejidad de la situación, así como registrar sus componentes (aspectos y subaspectos) y niveles (síntomas, consecuencias, causas próximas y causas básicas).

Al aplicarlas en la comunidad educativa que conforma al Colegio Liceo Campoverde, es decir, al convivir y observar el contexto de la educación y a sus actores,

se observó lo siguiente: por un lado, las relaciones entre niños y niñas y su entorno familiar y educativo deben basarse en la confianza, la amabilidad y el respeto. Esto facilita el aprendizaje ya que existe una predisposición a recibirlo sin dudas y, por tanto, solo se asimila.

Por otro lado, los medios de comunicación y la sociedad en general demostraron una actitud indiferente en cuanto a la información y contenidos sobre equidad de género que se emiten o transmiten en sus contextos. Finalmente, se registró un retraimiento por parte de los actores adultos a aceptar que el machismo y la violencia están naturalizados en nuestra sociedad. Esto evita que ocurra una transformación significativa en su construcción como individuos y, por tanto, como sociedad.

A continuación, se muestran las matrices de registro de la VTC:

Emocionalidad

Amor y confianza

1. Responsables de la educación en casa
2. Niños y niñas

Confianza, amabilidad, respeto

1. Maestros
2. Niños y niñas
3. Responsables de la educación en casa
4. Instituciones educativas

Indiferencia

1. Medios de comunicación
2. Sociedad en general

Retraimiento / Abstienen

1. Estado
2. Ministerios
3. Consejo para la igualdad de género
4. Instituciones educativas
5. Maestros
6. Responsables de educación en casa
7. Personas cercanas a los niños
8. Medios de comunicación
9. Sociedad en general

Tabla 1
Frase Núcleo del problema

Tabla 1	Herramienta 1
VTC – versión técnica comunicacional	1
Frase núcleo del problema	Agosto/2020
Tema	Usos estratégicos de la comunicación sobre la igualdad de género dirigidos a padres y maestros de Inicial II a 3ero de Básica del Colegio Liceo Campoverde en Quito
Para quién	Colegio Liceo Campoverde
Frase núcleo de la VTC	Pre - conceptos y prácticas de inequidad de género (patriarcales) replicadas por padres y maestros de la comunidad educativa.

Fuente y elaboración propia a partir de tabla propuesta por Massoni.

Tabla 2
Aspectos del Problema

Tabla 2	Herramienta 2
VTC – versión técnica comunicacional del proyecto	Agosto/2020
Usos estratégicos de la comunicación sobre la igualdad de género dirigidos a padres y maestros de Inicial II a 3ero de Básica del Colegio Liceo Campoverde en Quito.	
Aspectos del problema	
Frase núcleo de la VTC	
Preconceptos y prácticas de inequidad de género (patriarcales) replicadas por padres y maestros de la comunidad educativa.	
Sociocultural	<p>1.1: La construcción social de nuevas generaciones desde una visión patriarcal naturalizada. Reproducción de prácticas discursivas y culturales en nuevas generaciones.</p> <p>1.2: Apego a los roles dentro de la sociedad, tal como han sido establecidos. (costumbres arraigadas a la cultura que la validan)</p> <p>1.3: La legitimación de estereotipos tanto en hombres como en mujeres, contruidos desde el patriarcado.</p> <p>1.4: Desconocimiento o confusión de los conceptos de equidad de género. Rechazo frente al feminismo.</p>
Educacional	<p>2.1: Pre - conceptos de educadores que se comunican desde la inequidad de manera involuntaria.</p> <p>2.2: Pre - conceptos de padres y responsables del cuidado de niños y niñas en casa. (roles y funciones dentro de casa)</p> <p>2.3: Textos escolares con mensajes en inequidad o que refuerzan roles y estereotipos.</p>

	2.4: No se identifica una necesidad de promover una educación en equidad.
Comunicacional	3.1: Falta de uso de un lenguaje incluyente para niños y niñas.
	3.2: <u>Falta de un método que implemente conceptos de equidad de género en padres y maestros.</u>
	3.3: Necesidad de hacer una revisión del uso del lenguaje en todos sus niveles y aplicaciones dentro de las clases.
	3.4: Se requieren espacios de discusión por niveles sobre conceptos y prácticas de equidad implementadas dentro del colegio.
	3.5: Apertura al diálogo sobre equidad de género en la comunidad educativa (padres y colegio).
Institucionalidad	4.1: Falta de implementación de espacios para impartir conceptos equidad de género con los maestros.
	4.2: Necesidad de incorporar en la metodología de enseñanza mensajes de equidad de género en niños y niñas.
	4.3: Planificación curricular no considera temas de equidad de género y lo confunde con diversidad de género.

Fuente y elaboración propia a partir de tabla propuesta por Massoni.

Tabla 3
Niveles del problema por aspecto de la VTC

Tabla 3 VTC – versión técnica comunicacional del proyecto		Herramienta 3 Agosto/2020
Usos estratégicos de la comunicación sobre la igualdad de género dirigidos a padres y maestros de Inicial II a 3ero de Básica del Colegio Liceo Campoverde en Quito.		
Niveles del problema por aspecto de la VTC		
Síntomas	1.1 Reproducción de roles y prácticas en inequidad por hombres y mujeres. 1.2 y 1.3 Niños y niñas replican conceptos basados en estereotipos. Falta de conceptos claros de equidad de género. 1.4 Se resta importancia a una lucha de equidad de género.	
Consecuencias	1.1 Nuevas generaciones reproduciendo prácticas machistas. 1.2 y 1.3 Niños y niñas continúan procesos de aprendizaje basados en estereotipos. Desinformación sobre la equidad de género, confusión sobre el feminismo y rechazo a la importancia de una sociedad en equidad. 1.4 Minimizar actos machistas que afectan al desarrollo de una sociedad en equidad.	

Aspecto de la VTC:	<p>1.1: La construcción social de nuevas generaciones desde una visión patriarcal naturalizada. Reproducción de prácticas discursivas y culturales en nuevas generaciones.</p> <p>1.2: Apego a los roles dentro de la sociedad, tal como han sido establecidos. (costumbres arraigadas a la cultura que la validan)</p> <p>1.3: La legitimación de estereotipos tanto en hombres como en mujeres, contruidos desde el patriarcado.</p> <p>1.4: Desconocimiento o confusión de los conceptos de equidad de género. Rechazo frente al feminismo.</p>
Causas próximas	<p>1.1 Falta de propuestas comunicativas (educativas) constantes que ayuden a visibilizar las prácticas machistas y de inequidad de género.</p> <p>1.2 y 1.3 Educación impartida desde casa donde la diferenciación entre hombres y mujeres está basada las funciones de cada uno en la sociedad. (roles)</p> <p>1.4 Falta de espacios de educación donde se impartan principios básicas de equidad, no sólo prácticas sino conceptos.</p>
Causas básicas	<p>1.1 Falta de cuestionamiento al estándar establecido de organización y funcionamiento de la sociedad sustentado en roles y estereotipos pre – establecidos.</p> <p>1.2 y 1.3 La naturalización de los roles por parte de la sociedad.</p> <p>1.4 Falta de educación en equidad, desconocimiento del feminismo como una lucha social y la sobre valoración de masculinidades violentas.</p>

Fuente y elaboración propia a partir de tabla propuesta por Massoni.

Tabla 4
Niveles del problema por aspecto de la VTC

<p>Tabla 4</p> <p>VTC – Versión técnica comunicacional del proyecto</p> <p>Usos estratégicos de la comunicación sobre la igualdad de género dirigidos a padres y maestros de Inicial II a 3ero de Básica del Colegio Liceo Campoverde en Quito.</p> <p>Niveles del problema por aspecto de la VTC</p>		<p>Herramienta 3 Agosto/2020</p>
Síntomas	<p>2.1 y 2.2 Educadores, padres y responsables de educación y acompañamiento de niños y niñas replican mensajes de inequidad al no tener una consciencia del poder de sus mensajes y acciones.</p> <p>2.3 Textos escolares que replican la imagen de roles y estereotipos, o que no promueven nuevos conceptos de equidad en niños y niñas.</p> <p>2.4 Carecen de una necesidad de generar espacios de discusión sobre temas de equidad por lo que hay desconocimiento de conceptos claros.</p>	
Consecuencias	<p>2.1 y 2.2 Nuevas generaciones reproduciendo prácticas de inequidad de género al ser educadas con los mismos estándares de generaciones anteriores.</p> <p>2.3 Se mantiene la producción de textos escolares que no promueven la equidad de género y tienen influencia directa en niños y niñas.</p> <p>2.4 Carencia de espacios óptimos para aprendizaje sobre equidad de género sin prejuicios.</p>	

Aspecto de la VTC:	<p>2.1: Pre - conceptos de educadores que se comunican desde la inequidad de manera involuntaria.</p> <p>2.2: Pre - conceptos de padres y responsables del cuidado de niños y niñas en casa. (roles y funciones dentro de casa)</p> <p>2.3: Textos escolares con mensajes en inequidad o que refuerzan roles y estereotipos.</p> <p>2.4: No se identifica una necesidad de promover una educación en equidad.</p>
Causas próximas	<p>2.1 y 2.2 Futuras generaciones continúan aceptando y replicando prácticas y roles pre establecidos.</p> <p>2.3 Falta de cuestionamiento de las entidades educativas hacia las editoriales para realizar textos con mensajes de equidad de género.</p> <p>2.4 Falta de espacios armónicos de difusión de mensajes de equidad, no promovidos desde una lucha radical.</p>
Causas básicas	<p>2.1 y 2.2 Aceptación de roles y estereotipos como se han establecido durante generaciones y desconocimiento de la importancia de la equidad de género.</p> <p>2.3 Falta de cuestionamiento por parte de las editoriales para realizar textos con mensajes de equidad de género.</p> <p>2.4 Falta de una necesidad base como sociedad de fomentar la equidad de género.</p>

Fuente y elaboración propia a partir de tabla propuesta por Massoni.

Tabla 5
Niveles del problema por aspecto de la VTC

<p>Tabla 5 VTC – Versión técnica comunicacional del proyecto</p> <p>Usos estratégicos de la comunicación sobre la igualdad de género dirigidos a padres y maestros de Inicial II a 3ero de Básica del Colegio Liceo Campoverde en Quito.</p> <p>Niveles del problema por aspecto de la VTC</p>		<p>Herramienta 3 Agosto/2020</p>
Síntomas	<p>3.1 y 3.3: Niñas que no se sienten identificadas cuando un adulto habla sobre los niños en general.</p> <p>3.2 y 3.4 : Padres y maestros que continúan replicando una educación que no fomenta la equidad.</p> <p>3.5: Desinformación y rechazo a conceptos de feminismo pero apertura a equidad de género.</p>	
Consecuencias	<p>3.1 y 3.3: Niñas que en base al lenguaje se pueden sentir excluidas de ciertos procesos y proyectos.</p> <p>3.2 y 3.4 : Nuevas generaciones replicando una educación que no fomenta la equidad.</p> <p>3.5: Seguir promoviendo desde el desconocimiento el sostenimiento de estereotipos.</p>	

Aspecto de la VTC:	<p>3.1: Falta de uso de un lenguaje incluyente para niños y niñas.</p> <p>3.2: Falta de un método que implemente conceptos de equidad de género en padres y maestros.</p> <p>3.3: Necesidad de hacer una revisión del uso del lenguaje en todos sus niveles y aplicaciones dentro de las clases.</p> <p>3.4: Se requieren espacios de discusión por niveles sobre conceptos y prácticas de equidad implementadas dentro del colegio.</p> <p>3.5: Apertura al diálogo sobre equidad de género en la comunidad educativa (padres y colegio).</p>
Causas próximas	<p>3.1 y 3.3: No hay un cuestionamiento por parte de adultos si las niñas se sienten integradas dentro de la palabra niños. Se desconoce sobre la influencia y el poder del lenguaje sobre las acciones.</p> <p>3.2 y 3.4 : Desconocimiento de la importancia de trabajar una educación en equidad, se da por entendido que ya existe una equidad.</p> <p>3.5: Falta de identificación de la necesidad de la educación en equidad.</p>
Causas básicas	<p>3.1 y 3.3: Desconocimiento de la influencia del lenguaje.</p> <p>3.2 y 3.4 : Falta de las entidades gubernamentales promover educación en equidad.</p> <p>3.5: Falta de la sociedad en general identificar la necesidad de convivir en equidad.</p>

Fuente y elaboración propia a partir de tabla propuesta por Massoni.

Tabla 6
Niveles del problema por aspecto de la VTC

<p>Tabla 6 VTC – Versión técnica comunicacional del proyecto</p> <p>Usos estratégicos de la comunicación sobre la igualdad de género dirigidos a padres y maestros de Inicial II a 3ero de Básica del Colegio Liceo Campoverde en Quito.</p> <p>Niveles del problema por aspecto de la VTC</p>		<p>Herramienta 3 Agosto/2020</p>
Síntomas	<p>4.1: Desconocimiento de conceptos equidad de género en los maestros.</p> <p>4.2: Situaciones de inequidad no identificadas como tal.</p> <p>4.3: Confusión de educación en equidad con diversidad y libertad sexual.</p>	
Consecuencias	<p>4.1: Aprendizaje con rasgos de inequidad comunicados involuntariamente.</p> <p>4.2: Mal manejo de situaciones de inequidad de género.</p> <p>4.3: Manejar la equidad de género basada en la sexualidad.</p>	
Aspecto de la VTC:	<p>4.1: Falta de implementación de espacios para impartir conceptos equidad de género con los maestros.</p> <p>4.2: Necesidad de incorporar en la metodología de enseñanza mensajes de equidad de género en niños y niñas.</p> <p>4.3: Planificación curricular no considera temas de equidad de género y lo confunde con diversidad de género.</p>	

Causas próximas	<p>4.1: Falta de identificación de una educación en equidad.</p> <p>4.2: Falta de revisión de los procesos internos, identificación de posibles situaciones de inequidad y la forma del manejo de situaciones.</p> <p>4.3: Se considera que una educación basada en el respeto de la individualidad cubre la equidad de género.</p>
Causas básicas	<p>4.1 - 4.2 y 4.3: Falta de un plan de educación incluyente en equidad de género desde las instituciones del estado y la sociedad en general.</p>

Fuente y elaboración propia a partir de tabla propuesta por Massoni.

1.3. Matrices Socioculturales y Actores

Otras de las herramientas de las estrategias comunicacionales utilizadas durante esta investigación fueron las matrices socioculturales (MS) y de actores. Las primeras permiten al investigador observar de qué manera los actores se relacionan con el espacio y el presente de la situación y, por tanto, registrar la fluidez y complejidad de la misma, las cuales se manifiestan como patrones situacionales. A su vez, esto permite empezar a diseñar y transformar la estrategia de comunicación en curso. Massoni y Bussi (2020, 104) explican:

Esta técnica busca captar las trayectorias cambiantes de grupos y sectores sin descartar la interactividad y la fluidez. Procura capturar, registrar su particular modalidad de vinculación intersubjetiva para relacionarse con el problema, incluyendo registros simbólicos, materiales, emocionales, [de acción], etc., según lo requiera la estrategia comunicacional.

A continuación, se presenta la matriz respectiva:

Tabla 7
Reconocimiento de Matrices Socioculturales

<p>Tabla 7 Reconocimiento de matrices socioculturales proyecto</p> <p>Usos estratégicos de la comunicación sobre la igualdad de género dirigidos a padres y maestros de Inicial II a 3ero de Básica del Colegio Liceo Campoverde en Quito.</p>	<p>Herramienta 4 Agosto/2020</p>
Los que gobiernan (Ministerio de Educación).	
Los que educan (Instituciones educativas, maestros, padres de familia)	
Los que aprenden (niños y niñas)	

Los que inciden (sus pares, abuelos y abuelas, familiares y empleadas domésticas)

Fuente y elaboración propia a partir de tabla propuesta por Massoni.

Por otra parte, el mapeo comunicacional de actores permite graficar la importancia que desempeñan cada uno de los actores en la problemática que se quiere transformar y de qué maneras se vinculan entre sí, teniendo una gran carga quienes educan y los que gobiernan en la construcción social de las próximas generaciones como se muestra a continuación con respecto al objeto de estudio de esta tesis:

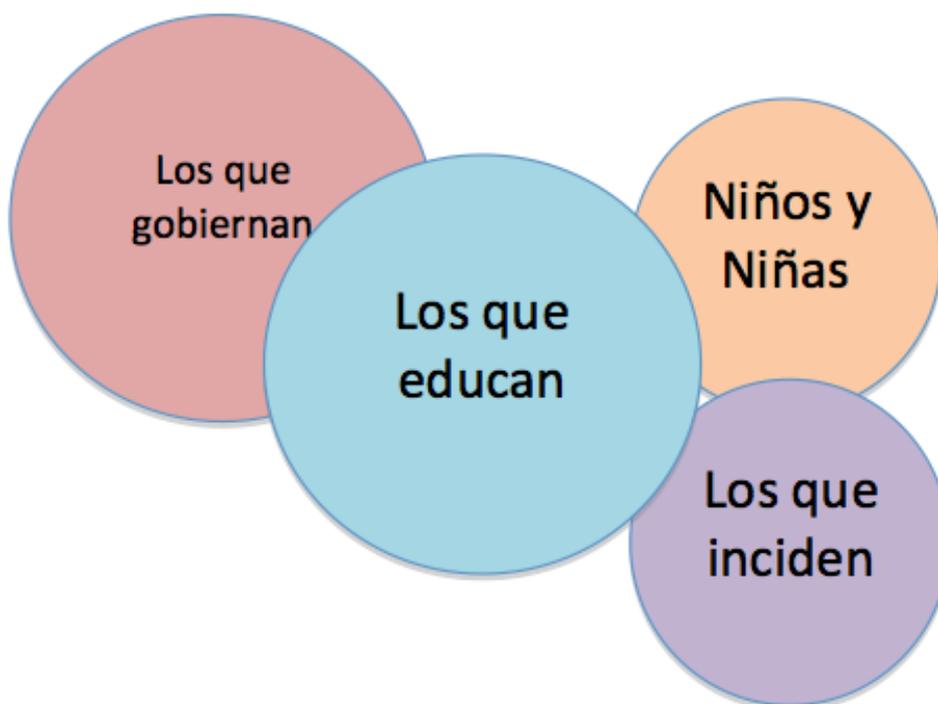


Figura 1. Actores por componente del problema comunicacional
Fuente y elaboración propia a partir de tabla propuesta por Massoni

Tabla 8
Caracterización de matrices socioculturales

Tabla 8 Caracterización de matrices socioculturales proyecto		Herramienta 5 Agosto/2020
Usos estratégicos de la comunicación sobre la igualdad de género dirigidos a padres y maestros de Inicial II a 3ero de Básica del Colegio Liceo Campoverde en Quito.		
Matriz sociocultural: Los que gobiernan		
Actores	Ministerio de Educación	
Expectativas	Desarrollar e implementar campañas estratégicas dirigidas a la sociedad en general sobre conceptos de equidad de género.	

Necesidades	Alinearse las instituciones gubernamentales para poder implementar una estrategia conjunta a nivel de todas las entidades.
Intereses	Que la equidad de género se asimile en cada uno de los actores sociales para que se puedan reproducir en cada generación.
Saberes	Naturalización de estereotipos y roles construidos desde el machismo a nivel de sociedad.
Emociones	Retraimiento y Abstinencia.

Fuente y elaboración propia a partir de tabla propuesta por Massoni.

Tabla 9
Caracterización de matrices socioculturales

Tabla 9 Caracterización de matrices socioculturales proyecto		Herramienta 5 Agosto/2020
Usos estratégicos de la comunicación sobre la igualdad de género dirigidos a padres y maestros de Inicial II a 3ero de Básica del Colegio Liceo Campoverde en Quito.		
Matriz sociocultural: Los que educan		
Actores	Instituciones educativas, maestros, padres de familia.	
Expectativas	Crear un discurso y educación que contemple la equidad de género en sus contenidos. Y que los estereotipos, roles y mensajes de inequidad no se sigan replicando en la sociedad y en las nuevas generaciones.	
Necesidades	Hacer una revisión interna de contenidos educativos, en las instituciones, para generar un discurso positivo. Empoderarse de contenidos sobre equidad de género.	
Intereses	Que los contenidos de equidad de género se naturalicen en los diferentes contextos de la sociedad y cada persona los asuma desde su individualidad.	
Saberes	Identificación de prácticas y conceptos previos basados en una construcción social patriarcal.	
Emociones	Amor y Confianza. Respeto. Retraimiento / Abstienen.	

Fuente y elaboración propia a partir de tabla propuesta por Massoni.

Tabla 10
Caracterización de matrices socioculturales

Tabla 10 Caracterización de matrices socioculturales proyecto		Herramienta 5 Agosto/2020
Usos estratégicos de la comunicación sobre la igualdad de género dirigidos a padres y maestros de Inicial II a 3ero de Básica del Colegio Liceo Campoverde en Quito.		
Matriz sociocultural: Los que aprenden		
Actores	Niños y niñas	
Expectativas	Integrar en sus conocimientos mensajes naturalizados de equidad de género. Crear una cultura de valorización y potenciación de las diferencias entre hombres y mujeres.	
Necesidades	Aprender en casa y escuela, en sus dos contextos más comunes de forma natural la equidad de género y que las diferencias son válidas y buenas.	
Intereses	Obtener conocimiento de una manera positiva con mensajes buenos y conocer herramientas adecuadas de transmisión del conocimiento del uno al otro.	
Saberes	Replicas de mensajes que se han transmitido entre generaciones y en algunos casos se mantienen.	
Emociones	Amor, confianza y respeto.	

Fuente y elaboración propia a partir de tabla propuesta por Massoni.

Tabla 11
Caracterización de matrices socioculturales

Tabla 11 CARACTERIZACIÓN DE MATRICES SOCIOCULTURALES PROYECTO		Herramienta 5 Agosto/2020
Usos estratégicos de la comunicación sobre la igualdad de género dirigidos a padres y maestros de Inicial II a 3ero de Básica del Colegio Liceo Campoverde en Quito.		
Matriz sociocultural: Los que inciden		
Actores	Pares (niños y niñas cercanos) abuelos y abuelas, familiares y empleadas domésticas.	
Expectativas	Visualización de los mensajes y contenidos que se transmiten en una comunicación cercana a niños y niñas, tanto en lenguaje, mensaje, acciones y roles.	
Necesidades	Crear conciencia en diferentes niveles educativos, sociales y económicos la importancia de educar en equidad.	
Intereses	Fomentar una corresponsabilidad de los mensajes, lenguaje y saberes que se comparten con niños y niñas.	
Saberes	Preconceptos machistas que han sido naturalizados en la sociedad, replicados por las personas.	
Emociones	Desconocimiento, Retraimiento y Abstinencia.	

Fuente y elaboración propia a partir de tabla propuesta por Massoni.

1.3. Árbol de soluciones y Plan operativo

Finalmente, se aplicaron dos técnicas más para completar el análisis. Por un lado, se consideró la técnica del Árbol de Soluciones (AS), ya que esta permite reconfigurar, rediseñar la variedad de elementos que conforman la problemática para posibilitar la transformación necesaria mediante la generación de productos comunicacionales pertinentes. Para esto, se sostienen en las matrices socioculturales (MS). Massoni y Bussi (2020, 130) manifiestan:

El diseño trabaja en propiciar lo comunicacional como encuentro en la diversidad que tensa tres ejes a la vez: lo semiótico, lo simbiótico y la corporalidad desde la emocionalidad diferencial de los actores en torno a la problemática. Esos tres ejes no devienen separados en las trayectorias de las MS como dispositivos fractálicos y colectivos: por el contrario, es allá donde cada una de las identidades de grupos y sectores especifica su modalidad diferencial de cambio.

Es imperativo disponer de una política educativa en el país, que contemple procesos de formación y capacitación continua para los educadores en temas de derechos humanos, dentro del cual se incluye la igualdad de género, los mismos que deben ser sostenidos a lo largo del tiempo superando tendencias políticas de los gobiernos de turno. Sólo un proceso continuo permitirá de - construir estos procesos sociales, además, se deben garantizar procesos de selección que garantice que los educadores sean titulados y una co – relación con las universidades para incorporar en el currículo, la materia de igualdad y equidad de género.

Estas capacitaciones no pueden recaer directamente sobre las instituciones educativas, es el Estado quien a través del Ministerio de Educación deberá llegar a las comunidades educativas, educadores y padres de familia, a través de las instituciones trabajando un proceso de socialización en cascada que involucre procesos inter - sociales y multinivel, para de esta manera tejer resistencias de conocimiento para la inequidad y la desigualdad.

A continuación, se muestran las matrices de esta técnica registradas durante esta investigación:

Tabla 12
Árbol de Soluciones de la Estrategia Comunicacional

Tabla 12 Árbol de soluciones de la estrategia comunicacional Herramienta 6 - Agosto/2020 Proyecto				
Usos estratégicos de la comunicación sobre la igualdad de género dirigidos a padres y maestros de Inicial II a 3ero de Básica del Colegio Liceo Campoverde en Quito.				
Sub aspectos	Actores	Intereses /Necesidades	Proceso comunicacional	Acciones a desarrollar
1.1: La construcción social de nuevas generaciones desde una visión patriarcal naturalizada. Reproducción de prácticas discursivas y culturales en nuevas generaciones.	Los que educan (Instituciones educativas, maestros, padres de familia)	<p>Hacer una revisión interna de las instituciones de contenidos educativos para generar un discurso positivo. Empoderarse de contenidos sobre equidad de género.</p> <p>Que los contenidos de equidad de género se naturalicen en los diferentes contextos de la sociedad y cada persona los asuma desde su individualidad.</p>	<p>Encuentro</p> <p>Participación</p>	<p>Talleres entre la comunidad educativa para impartir conocimientos base de equidad e igualdad de género.</p> <p>Producto: - Talleres para padres y madres por niveles: Ideas base de equidad / Educar con el ejemplo / Casos de Estudio de Equidad e Igualdad de Género</p> <p>- Talleres vivenciales (casos de estudio) entre profesores y profesoras mensualmente para compartir sus experiencias de igualdad y equidad de género.</p>
	Los que aprenden (niños y niñas)	<p>Aprender en casa y escuela, en sus dos contextos más comunes de forma natural la equidad de género y que las diferencias son válidas y buenas.</p> <p>Obtener conocimiento de una manera positiva con mensajes buenos y conocer herramientas adecuadas de transmisión del conocimiento del uno</p>	<p>Información</p> <p>Participación</p>	<p>Aplicación de contenidos de equidad de género en las tareas en clase, juegos y contenidos en diferentes materias.</p> <p>Crear una campaña de comunicación interna en diferentes niveles para la comunidad educativa. Colegio - Casa - Niños y Niñas.</p> <p>Productos: - Creación de</p>

		al otro.		<p>personajes que cuenten en primera persona realidades de equidad e inequidad.</p> <p>Productos: Campaña gráfica en impresos posicionados en lugares concurridos del colegio.</p> <p>Productos: - Show de títeres con los personajes creados para los productos impresos y visuales.</p> <p>Proyectos escolares que trabajen el entendimiento de la equidad y como promoverla desde la visión de quienes aprenden. Niños y niñas.</p>
1.2: Apego a los roles dentro de la sociedad, tal como han sido establecidos. (costumbres arraigadas a la cultura que la validan)	Los que inciden (pares, abuelos y abuelas, empleadas domésticas)	<p>Crear conciencia en diferentes niveles educativos, sociales y económicos la importancia de educar en equidad.</p> <p>Fomentar una corresponsabilidad de los mensajes, lenguaje y saberes que se comparten con niños y niñas.</p> <p>Que los contenidos de equidad de género se naturalicen en los diferentes contextos</p>	<p>Sensibilización</p> <p>Participación</p> <p>Integración de la comunidad educativa.</p>	<p>Realizar un taller específico para abuelos y abuelas. Se debe ser muy cuidadosos con los mensajes específicamente en este grupo.</p> <p>Dentro de la campaña se deben generar productos comunicacionales con ejemplos de inequidad y equidad en diferentes contextos.</p> <p>Producto: - Videos animados (audiovisuales) con ejemplos de posibles acciones de abuelos y abuelas.</p> <p>Estructurar acuerdos de trabajo conjunto en casa y colegio.</p> <p>Producto: - Manuales impresos</p>

	Los que educan (Instituciones educativas, maestros, padres de familia)	de la sociedad y cada persona los asuma desde su individualidad.		gráficos de los acuerdos de cooperación en casa y colegio.
1.3: La legitimación de estereotipos tanto en hombres como en mujeres, construidos desde el patriarcado.	Los que gobiernan (Ministerio de Educación)	Alinearse las instituciones gubernamentales para poder implementar una estrategia conjunta a nivel de todas las entidades.	Encuentro político y sociocultural.	Implementación de mesas de diálogo en diferentes niveles para hablar de acciones a implementarse en equidad de género. Generación de un estrategia como estado.
		Que la equidad de género se asimile en cada uno de los actores sociales para que se puedan reproducir en cada generación.	Interacción	Implementación de un plan de capacitación en equidad e igualdad de género para educadores.
	Los que educan (Instituciones educativas, maestros, padres de familia)	Revisión interna de las instituciones de sus contenidos educativos para generar un discurso positivo.	Participación	Revisión de textos educativos y de literatura. Fomentar un lenguaje inclusivo en cotidianidad.
		Empoderarse de contenidos sobre equidad de género.		Promover la lectura de textos alternativos pensados desde la equidad.
1.4: Desconocimiento o confusión de los conceptos de equidad de género. Rechazo frente al feminismo.	Los que educan (Instituciones educativas, maestros, padres de familia)	Revisión interna de las instituciones de sus contenidos educativos para generar un discurso positivo.		Fomentar el dialogo entre padres y maestros mediante reuniones trimestrales donde se expliquen los beneficios de manejar un discurso de equidad de género unificado en casa y escuela. Dar a conocer las palabras y conceptos adecuados. Ejemplo: Escuela para Padres.
	Los que inciden (pares, abuelos y abuelas, empleadas domésticas)	Empoderarse de contenidos sobre equidad de género.	Sensibilización	Con la educación de padres y maestros, lograr que mensajes de equidad se fortalezcan
		Crear conciencia en diferentes niveles educativos, sociales y económicos la		

		<p>importancia de educar en equidad.</p> <p>Fomentar una corresponsabilidad de los mensajes, lenguaje y saberes que se comparten con niños y niñas.</p>		<p>en casa y escuela, mediante un trabajo conjunto.</p> <p>Producto: Manual de acuerdos en casa y en el colegio.</p>
--	--	---	--	---

Fuente y elaboración propia a partir de tabla propuesta por Massoni.

Por otro lado, se aplicó la técnica del plan operativo (PO). Esta permite definir y delimitar las acciones estratégicas que se desarrollarán con cada matriz sociocultural, a plazo inicial, mediano y largo.

El PO reorganiza las acciones comunicacionales en torno a los procesos comunicacionales y a las dimensiones de la comunicación que se requieren, según la dirección estratégica de la transformación. Trabaja en el cambio social conversacional examinando y operando la multidimensionalidad desde un dispositivo doble: de reconocimiento de la multidimensionalidad y de interpelación de la complejidad para propiciar el encuentro en la diversidad (Massoni y Bussi 2020, 179).

Tabla 13
Plan operativo del proyecto IEC

Tabla 13 Plan Operativo del Proyecto IEC Usos estratégicos de la comunicación sobre la igualdad de género dirigidos a padres y maestros de Inicial II a 3ero de Básica del Colegio Liceo Campoverde en Quito.			Herramienta 7 Fecha Agosto/2020
	ID	Nombre acción comunicacional	ID VTC
Líneas de acción	LA.1	- Talleres para padres y madres por niveles: Ideas base de equidad / Educar con el ejemplo / Casos de Estudio de Equidad e Igualdad de Género	1.2; 1.3
	LA.2	- Talleres vivenciales (casos de estudio) entre profesores y profesoras mensualmente para compartir sus experiencias de igualdad y equidad de género.	1.4; 2.4
	LA.3	- Aplicación de contenidos de equidad de género en las tareas en clase, juegos y contenidos en diferentes materias.	3.3
	LA.4	- Realizar un taller específico para abuelos y abuelas. Se debe ser muy cuidadosos con los mensajes específicamente en este grupo.	2.1; 2.2
	LA.5	Estructurar acuerdos de trabajo conjunto en casa y colegio. Producto: - Manuales didácticos de los acuerdos de cooperación en casa y colegio.	3.5

	LA.6	Revisión de textos educativos y de literatura.	2.3
	LA.7	Fomentar un lenguaje inclusivo en cotidianidad.	2.1; 2.2
	LA.8	Promover la lectura de textos alternativos pensados desde la equidad.	
Proyecto	PY.1	<ul style="list-style-type: none"> - Campaña de comunicación interna en diferentes niveles para la comunidad educativa. Colegio - Casa - Niños y Niñas. (se puede vincular a la Campaña de Igualdad para su introducción) <p>Productos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Creación de personajes que cuenten en primera persona realidades de equidad e inequidad. <p>Productos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Campaña gráfica en impresos posicionados en lugares concurridos del colegio. <p>Productos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Show de títeres con los personajes creados para los productos impresos y visuales. 	3.1; 3.3
	PY.2	<p>Dentro de la campaña se deben generar productos comunicacionales con ejemplos de igualdad y desigualdad de género en diferentes contextos.</p> <p>Producto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Videos animados (audiovisuales) con ejemplos de posibles acciones de abuelos y abuelas. 	1.1; 2.1; 2.2
	PY.3	Proyectos escolares que trabajan el entendimiento de la igualdad y como promoverla desde la visión de quienes aprenden. Niños y niñas.	2.1; 2.2; 3.1; 3.3
	PY.4	<p>Fomentar el dialogo entre padres y maestros mediante reuniones trimestrales donde se expliquen los beneficios de manejar un discurso de equidad de género unificado en casa y escuela. Dar a conocer las palabras y conceptos adecuados. Ejemplo: Escuela para Padres.</p> <p>Con la educación de padres y maestros, lograr que mensajes de equidad se fortalezcan en casa y escuela, mediante un trabajo conjunto.</p> <p>Producto: Manual de acuerdos en casa y en el colegio.</p>	2.2; 2.3; 3.5
Programa	PG.1	Implementación de un plan de capacitación en equidad e igualdad de género para educadores.	1.4; 4.1
Política	PL.1	<p>Implementación de mesas de diálogo en diferentes niveles para hablar de acciones a implementarse en igualdad de género.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Generación de un estrategia como estado. 	2.3; 4.3; 4.2

Fuente y elaboración propia a partir de tabla propuesta por Massoni.

1.5 Ejes de la estrategia

Tabla 14
Ejes de acción

Eje de acción 1	Estructurar acuerdos de trabajo alineado en la comunidad educativa.
Eje de acción 2	Campaña de comunicación interna en diferentes niveles para la comunidad educativa. Colegio - Casa - Niños y Niñas.
Eje de acción 3	Gestión de política educativa para la creación de un plan de educación en igualdad.

Fuente y elaboración propia a partir de tabla propuesta por Massoni.

1.5.1 Estrategia de Comunicación (versión sintética)

1.5.1.1. Eje de Acción 1: Estructurar acuerdos de trabajo alineado en la comunidad educativa.

Acciones a corto plazo (3 a 4 meses)

Tabla 15
Eje de acción 1 - nivel 1

Actividad	Objetivo	Grupo Meta
Talleres de aprendizaje	Difundir conceptos base sobre igualdad de género.	Padres y madres, abuelos y abuelas.
Creación de acuerdos de trabajo conjunto en casa y colegio.	Lograr un trabajo conjunto entre casa y colegio para alcanzar una educación en igualdad.	Comunidad Educativa
Revisión de mensajes en textos y contenidos educativos	Tomar consciencia de los mensajes de inequidad y desigualdad que se encuentran naturalizados en ciertos contenidos educativos. Esto también contempla el currículo oculto.	Educadores
Implementación de educación continua	Capacitar de manera constante y sostenida a los educadores en conceptos y aplicaciones de igualdad. Esta acción requiere continuidad en todos los niveles.	Educadores

Fuente y elaboración propia a partir de tabla propuesta por Massoni.

Acciones a mediano plazo (12 meses)

Tabla 16
Eje de acción 1 - nivel 2

Actividad	Objetivo	Grupo Meta
2da fase talleres de aprendizaje	Dar continuidad a los primeros conceptos aprendidos. Aprender en igualdad contempla la de – construcción de décadas de aprendizaje.	Padres y madres, abuelos y abuelas.
Acuerdo de Voluntades	Lograr la aceptación de la igualdad como una propuesta educativa y alcanzar el compromiso de todas las personas involucradas en la formación de niñas y niños.	Comunidad Educativa
Inclusión de textos y actividades que fomenten la igualdad.	Fomentar el aprendizaje mediante contenidos que si tengan en consideración prácticas de igualdad de género.	Educadores
Evaluación de educación continua.	Identificar que conceptos han sido interiorizados, puestos en práctica. Corregir y reforzar los conocimientos que necesiten ser reforzados.	Educadores

Fuente y elaboración propia a partir de tabla propuesta por Massoni.

Acciones a largo plazo (24 meses)

Tabla 17
Eje de acción 1 - nivel 3

Actividad	Objetivo	Grupo Meta
Talleres de evaluación de conocimientos adquiridos	Identificar que conceptos han sido interiorizados, puestos en práctica. Corregir y reforzar los conocimientos que necesiten ser reforzados.	Padres y madres, abuelos y abuelas.
Reuniones de acompañamiento	Desde la Institución capacitada y con aprendizajes interiorizados, realizar acompañamientos apropiados a las familias que lo requieran.	Comunidad Educativa

Fuente y elaboración propia a partir de tabla propuesta por Massoni.

1.5.1.2. Eje de Acción 2: Campaña de comunicación interna en diferentes niveles para la comunidad educativa. Colegio - Casa - Niños y Niñas.

Se puede lanzar la campaña, inicialmente, vinculada a la propuesta propia del colegio la “Campaña de Igualdad” que es una estrategia que se implementa durante una semana, anualmente. Su concepto vinculado a la prevención del bullying promueve el respeto en la diversidad, usa como elementos visuales a los animales de la sabana que

viven en un ambiente sano. La campaña de igualdad de género, se trabajaría como una campaña constante en diferentes momentos y actividades de la comunidad.

Acciones a corto plazo (3 a 4 meses)

Tabla 18
Eje de acción 2 - nivel 1

Actividad	Objetivo	Grupo Meta
“Campaña de Igualdad”. Proyectos escolares que trabajan el entendimiento de la igualdad y como promoverla desde la visión de quienes aprenden.	Lograr una interpretación propia de las niñas y niños sobre los conceptos y prácticas de igualdad de género. Vincularlo a la “Campaña de Igualdad” se considera un acierto comunicacional porque esta propuesta ha sido ya interiorizada en niños, niñas y jóvenes de la comunidad educativa.	Niños y Niñas
“Campaña de Igualdad” niños y niñas. Productos: Creación de personajes que cuenten en primera persona realidades de igualdad y desigualdad de género. Campaña gráfica impresa difundida de manera interna.	Lograr una interpretación propia de las niñas y niños sobre los conceptos y prácticas de igualdad de género.	Niños y Niñas
“Campaña de Igualdad” niños y niñas. Productos: Show de títeres con los personajes creados para los productos impresos y visuales.	Lograr una interpretación propia de las niñas y niños sobre los conceptos y prácticas de igualdad de género.	Niños y Niñas

Fuente y elaboración propia a partir de tabla propuesta por Massoni.

Acciones a mediano plazo (12 meses)

Tabla 19
Eje de acción 2 - nivel 2

Actividad	Objetivo	Grupo Meta
Aplicación de contenidos de igualdad de género en las tareas en clase, juegos y contenidos en diferentes materias.	Naturalizar en el contexto diario prácticas de igualdad de género.	Niños y Niñas Educadores
“Campaña de Igualdad” niños y niñas. Producto: Videos animados (audiovisuales) con ejemplos de posibles acciones de abuelos y abuelas.	Lograr que los abuelos y abuelas integren en su construcción ideas de igualdad de género que puedan ser transmitidas desde ellos.	Padres, madres, abuelos y abuelas.
Evaluación de conceptos e ideas interiorizadas	Identificar que conceptos se pueden reforzar o requieren un acompañamiento extra.	Padres, madres, abuelos y abuelas. Niños y Niñas Educadores

Fuente y elaboración propia a partir de tabla propuesta por Massoni.

Acciones a largo plazo (24 meses)

Tabla 20
Eje de acción 2 - nivel 3

Actividad	Objetivo	Grupo Meta
Evaluación de implementación de la “Campaña de Igualdad” niños y niñas.	Identificar que conceptos se pueden reforzar o requieren un acompañamiento extra.	Niños y Niñas
Diseño de mejoras en el plan y diseño de ejecución anual.	Reforzar la propuesta para lograr su sostenimiento a lo largo de la vida de la institución.	Niños y Niñas
Propuesta para réplica de campaña en otras comunidades educativas.	Lograr replicar la propuesta en otras instituciones educativas alcanzando un efecto cascada en la educación en igualdad de género. Promover un cambio cultural y social.	Comunidades Educativas

Fuente y elaboración propia a partir de tabla propuesta por Massoni.

1.5.1.3. Eje de Acción 3: Gestión de política educativa para la creación de un plan de educación en igualdad.

Acciones a corto plazo (3 a 4 meses)

Tabla 21
Eje de acción 3 - nivel 1

Actividad	Objetivo	Grupo Meta
Creación de mesas de diálogo multinivel	Articular el diálogo en niveles de gobierno que permitan la creación de una propuesta a largo plazo de educación en igualdad.	Gobierno Ministerio de Educación
Evaluación de la situación real igualdad y equidad.	Identificar el punto de partida. Encontrar los posibles puntos de divergencia frente a una educación en igualdad.	Gobierno Ministerio de Educación
Diseño del plan de capacitación de igualdad de género	Creación del plan base y lineamientos para la capacitación de educadores.	Gobierno Ministerio de Educación Educadores

Fuente y elaboración propia a partir de tabla propuesta por Massoni.

Acciones a mediano plazo (12 meses)

Tabla 22
Eje de acción 3 - nivel 2

Actividad	Objetivo	Grupo Meta
Creación de estrategia para formación continua	Identificar la manera en que se implementarán los sistemas de enseñanza continua.	Gobierno Ministerio de Educación Educadores
Generación de contenidos para capacitaciones	Creación de contenidos apropiados por niveles mediante el acompañamiento de expertos y expertas en: comunicación, igualdad de género y educación.	Gobierno Ministerio de Educación
Implementación de capacitación y formación continua	Lograr una capacitación continua y sostenida de prácticas y conceptos de igualdad de género. Aprender en igualdad contempla la de – construcción de décadas de aprendizaje.	Gobierno Ministerio de Educación Educadores Universidades
Creación de Escuela para Padres	La educación de los padres para lograr alinear la enseñanza en casa y en la escuela. Promover un cambio cultural y social. El espacio indicado para estas capacitaciones son las mismas instituciones educativas como punto de encuentro.	Gobierno Ministerio de Educación Instituciones Educativas

Fuente y elaboración propia a partir de tabla propuesta por Massoni.

Acciones a largo plazo (24 meses)

Tabla 23
Eje de acción 3 - nivel 3

Actividad	Objetivo	Grupo Meta
Evaluación de aprendizajes alcanzados	Identificar conocimientos adquiridos y prácticas implementadas.	Instituciones Educativas Educadores
Evaluación de resultados	Conocer los primeros resultados de la implementación de educación en igualdad tanto en educadores como en estudiantes y sus familias.	Gobierno Ministerio de Educación
Mejoras en los planes de formación continua	Fomentar la actualización continua del conocimiento que se imparte en los educadores. Propuestas de réplicas y sostenimiento.	Gobierno Ministerio de Educación Universidades

Fuente y elaboración propia a partir de tabla propuesta por Massoni.

Conclusiones y recomendaciones

Conclusiones

Siguiendo la metodología investigativa de la comunicación estratégica, se realizó un trabajo en campo, durante el que se convivió y observó el entorno de la situación y las formas de relacionarse entre distintos actores (niños y niñas, docentes, psicólogos, padres y madres de familia). Posteriormente, se organizaron encuentros y grupos focales con los adultos, promoviendo así el diálogo y estableciendo las bases para un cambio cultural conversacional en cuanto al tema que nos ocupa. Tanto la etapa de observación y registro como la de vinculación sociocultural pusieron en evidencia las distintas dimensiones que conforman el problema y contribuyeron a identificar el papel que cada grupo de actores desempeña en él.

Además, al poner en práctica las técnicas de investigación seleccionadas para este estudio, fue posible tener una visión integral de la situación que necesita ser transformada (la educación tradicional a favor de la igualdad de género) y se pudo detectar cómo las acciones individuales y colectivas de cada uno de los actores que la conforman se interrelacionan e interactúan entre sí, permitiendo determinar, de esta manera, ciertos patrones o ejes transversales que afectan la totalidad de la realidad que se pretende transformar, como, por ejemplo, el uso inadecuado del lenguaje, la tendencia a perpetuar valores tradicionales, la asignación de un significado determinado a la masculinidad y la feminidad y la naturalización de una estructura social machista y patriarcal.

Llama particularmente la atención el uso que se hace del lenguaje verbal y no verbal. Sin duda, al ser uno de los vehículos de la comunicación y el aprendizaje en el aula y en el hogar, este tiene el potencial de reproducir y perpetuar una diversidad de juicios de valor contruidos y replicados social y culturalmente. Es de esta forma uno de los componentes situacionales que influye en todos los demás.

A partir de la investigación en campo, se constató que todos los actores que conforman la comunidad educativa del Colegio Liceo Campoverde, a excepción de los niños y niñas de nivel inicial, manifiestan prejuicios y preconceptos en cuanto a los roles de género a través del lenguaje. Esto a su vez, permite visibilizar la dimensión interna de dichos actores ya que el lenguaje también es canal de la psiquis. Cabe

detenerse un momento en la excepción: el hecho de que los niños y niñas de nivel inicial no expresen sesgos ideológicos demuestra que, en efecto, los prejuicios se transmiten socialmente y que estos se aprenden.

No hay que olvidar, además, que el lenguaje (visual y literal) también está presente en el material y los libros de texto o de lectura que se utilizan en el aula o se leen en el hogar, así como en los medios de comunicación. Resulta preocupante percatarse de que mucho de este material se diseña, precisamente, a partir de ideas que se desprenden del patriarcado como modelo social, porque no existe un cuestionamiento hacia la desigualdad de género por parte de sus creadores. Esto impide que los estudiantes se sientan identificados en sus diferencias y, a su vez, posibilita que los discursos que engrandecen al hombre o lo masculino y subestiman a la mujer o lo femenino germinen y se desarrollen en su imaginario de manera naturalizada.

Ahora bien, así como el lenguaje tiene esta capacidad de preservar tradiciones, formas de pensar y ver el mundo, posee exactamente el mismo potencial para generar cambios culturales y sociales positivos y significativos. En este sentido, cabe destacar la metodología del juego de roles y la enseñanza mediante cuentos ilustrados con enfoque de género y valores de equidad, respeto, asertividad y empatía, implementados en el Liceo Campoverde. Esto indica que promover la reflexión, tanto individual como colectiva, sobre el uso de un lenguaje inclusivo, que promueva la equidad y la igualdad, el respeto, la generosidad, entre otros valores y principios no menos importantes, es esencial para lograr la transformación deseada.

Sin embargo, al observar estas dinámicas durante la investigación, se identificó que queda un largo tramo que recorrer. No es posible ignorar la relación entre la dimensión interna de los actores y el espacio del proceso educativo. Todos los elementos que conforman el universo interno del individuo —en este caso, docentes, psicólogos, padres y madres de familia— influyen directamente en su forma de enseñar, educar y relacionarse con sus estudiantes e hijos. Esto se evidenció gracias a las entrevistas y grupos focales: por un lado, docentes y psicólogos manifestaron una comprensión pobre de los conceptos que fundamentan la educación en equidad (por ejemplo: “educación sexual”, “diversidad de género”, “equidad de género”) y algunos reconocieron las dificultades que presupone, para ellos, tener que alejarse o desapegarse de sus creencias individuales; y, por otro, los padres y madres de familia expresaron cierto rechazo hacia los postulados feministas y una resistencia evidente a aceptar o reconocer el machismo propio o el que se experimenta.

El escenario es fértil, si se considera que estos grupos de actores perciben de mejor manera si se habla de “equidad de género” en lugar de “feminismo o igualdad”, demuestran distintos niveles de conciencia sobre la necesidad de transformar el contexto educativo en el que se desenvuelven niños y niñas, o “cambiar de *chip*”, como muchos mencionaron, y que, en general, presentan buena predisposición para dialogar al respecto.

En cuanto a los padres y madres de familia, es importante señalar las diferencias que se registraron entre hombres y mujeres ya que ponen en evidencia de qué manera opera la transmisión de los postulados heteronormados de generación en generación. Las madres mostraron dificultades a la hora de aplicar conceptos de equidad en su cotidianidad a pesar de comprenderlos, diferenciarlos y, en algunos casos, de experimentar situaciones de inequidad en casa.

Esta contradicción es mucho más clara cuando reconocen las molestias que supone la influencia de las abuelas en la educación de sus hijos e hijas, ya que resienten la construcción del rol asignado a la feminidad. Esto pone en manifiesto que, aunque existe una conciencia de la necesidad de un cambio, persiste una suerte de temor a convertirse en agentes de esta transformación. Es posible afirmar que esto obedece precisamente al cumplimiento de su rol asignado por la sociedad.

Los padres de familia concordaron con las madres en la influencia de la abuela en la educación de sus hijos e hijas, confirmando la réplica de los modelos machistas tradicionales. Se identificó además que este grupo de actores en específico es el que tiene mejor predisposición al cambio, ya que identifican estrategias que les permitirán generar un cambio de comportamiento; por ejemplo, integrar a los hijos en las tareas del hogar y participar en ellas o promover intereses, tradicionalmente asignados a los hombres, en sus hijas. Esto representa un punto favorable para la construcción de una educación en equidad, pero también significa que el proceso de educación en igualdad es multinivel.

Recomendaciones

Ya que los procesos de investigación enactiva también son parte de la situación en la que intervienen y, por tanto, permiten generar soluciones adaptadas a la multidimensionalidad de la misma, de las conclusiones presentadas en el apartado anterior, se desprenden varias recomendaciones para impulsar la implementación de un

modelo educativo basado en la equidad, en el Colegio Liceo Campoverde. Estas se traducen, principalmente, en productos comunicacionales.

Para empezar, es fundamental establecer canales y espacios de diálogo que permitan la vinculación e interacción del conjunto de actores que conforman la comunidad educativa. De este modo, la situación se mantendrá abierta a la transformación y se posibilitará el descubrimiento de nuevas soluciones. Esto es factible si se aplica un paquete de talleres dirigidos a cada grupo y en los que se promueva el encuentro entre el colegio y las familias, así como la estructuración de acuerdos de trabajo conjunto.

Dicho paquete comprende el diseño e implementación de un taller de conceptos generales basados en análisis realizados en el colegio mediante observación no participante; talleres vivenciales (casos de estudio) con una periodicidad semanal para que profesores y profesoras compartan sus experiencias; talleres para padres y madres, pensados por niveles, sobre las ideas base de la equidad, la educación a partir del ejemplo y casos de estudio de equidad de género; y, finalmente, un taller dirigido específicamente para abuelas y abuelos. Es importante anotar que en este último es muy importante cuidar cómo y qué mensajes se comunicarán.

Por otro lado, se sugiere la realización de una campaña de comunicación interna que permita abordar los conceptos relativos a equidad y género con todos los integrantes de la comunidad educativa. En este sentido, dicha campaña debe pensar en distintos públicos: niños y niñas, padres y madres de familia, docentes y psicólogos. De esta manera, se concientizará a todos haciendo demostración de un uso adecuado del lenguaje, lo que favorecerá la voluntad de transformación de dichos actores, convirtiéndolos en agentes de cambio.

Ya que se identificó que la palabra “*chip*” fue frecuente entre los entrevistados, se podría integrar como nombre de la campaña, con el propósito de facilitar la identificación y apropiación de las propuestas. Asimismo, se considera importante que la estrategia de comunicación se trabaje por fases: se propone que durante la primera se trabaje con los maestros y psicólogos del colegio; en la segunda, con los padres de familia y, en la tercera fase, con los niños y niñas.

Es destacable la importancia del lenguaje como agente materializador y transformador, por lo tanto es pertinente realizar una revisión de los contenidos de cuentos y textos escolares, y favorecer la adquisición y divulgación de aquellos que promuevan mensajes de equidad, así como manejar encuestas dirigidas a los estudiantes

para conocer su percepción sobre sí mismos y sus pares. Asimismo, se considera necesario impulsar que los niños y niñas de Educación Básica General desarrollen proyectos que fomente la equidad de género desde el respeto.

Finalmente, el Gobierno y las entidades gubernamentales vinculadas a educación y bienestar social, deberán involucrarse en la configuración de un sistema social que logre alcanzar un cambio significativo en su construcción cultural. Un sistema que ha perpetuado prácticas patriarcales a través de los diferentes niveles sociales interconectados, es relevante y muy necesario la implementación de capacitación continua y escuelas para padres en igualdad de género para que ese formato cascada permita la réplica de estos conocimientos a todo nivel.

De esa manera construir las resistencias que deben articularse para lograr cuestionar las prácticas de inequidad y en un proceso de trabajo continuo y sostenido lograr que se naturalicen las prácticas de igualdad de género. Definitivamente, el punto de encuentro y espacio adecuado para esa nueva construcción es a través de los centros educativos, donde confluyen las nuevas generaciones y los responsables de su educación formal y no formal.

Obras citadas

- Alfaro Reyes, Fredy, ed. 2017. *Glosario feminista para la igualdad de género*. Ecuador: Consejo Nacional para la Igualdad de Género.
- Amar, José, Raimundo Abello, y Diana Tirado. 2014. *Desarrollo infantil y construcción del mundo social*. Universidad del Norte.
- Área de Juventud. Educación y Mujer del Cabildo Insular de Tenerife, ed. 2005. “Igualdad de Oportunidades y Feminismo”. Producciones Gráficas.
- Barquet, Mercedes. 2002. “Reflexiones sobre teorías de género, Hoy.” *Umbrales*.
- Beauvoir, Simone de. 2005. *El segundo sexo*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Belausteguigoitia, Marisa, y Araceli Mingo, eds. 1999. *Géneros prófugos: Feminismo y educación*. Ciudad de México: Paidós / Universidad Nacional Autónoma de México / Colegio de la Paz Vizcaínas.
- Bodrova, Elena, Debora J Leong, y Amparo Jiménez. 2008. *Herramientas de la mente: el aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vygotsky*. México, D.F.: Secretaría de Educación Pública Pearson Educación de México.
- Bouzas, Patricia. 2004. *El constructivismo de Vigotsky: pedagogía y aprendizaje como fenómeno social*. Buenos Aires: Longseller.
- Brigido, Ana María. 2016. *Sociología de la educación: temas y perspectivas fundamentales*. Editorial Brujas.
- Buxarrais, María Rosa. 2011. “La perspectiva de género en los currícula: hacia la igualdad en la educación”. En *Educación, género y políticas de igualdad*. Barcelona.
- Carrasco, Joaquín García, y Ángel García del Dujo. 2001. *Teoría de la educación II: Procesos primarios de formación del pensamiento y la acción*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Corrales, Alejandra, Nayeli Quijano, y Elías Góngora. 2017. “Empatía, Comunicación Asertiva y seguimiento de normas: Un programa para desarrollar habilidades para la vida”. *Enseñanza e Investigación en Psicología* 22 (1): 58–65.
- Cruz, José María Duarte, y José Baltazar García-Horta. 2016. “Igualdad, Equidad de Género y Feminismo: Una mirada histórica a la conquista de los derechos de las mujeres”. *Revista CS*, n° 18: 107–58. doi:10.18046/recs.i18.1960.
- Davies, Bronwyn. 1994. *Sapos y culebras y cuentos feministas los niños de preescolar y*

- el género*. Madrid: Cátedra.
- García, Vanessa Viqueira. 2016. *Aplicación de conceptos básicos de la teoría de género y del lenguaje no sexista*. Madrid: Ediciones Paraninfo, S.A.
- Liceo Campoverde. 2021. “Nuestra promesa”. *Liceo Campoverde*. Accedido febrero 25. <https://www.liceocampoverde.edu.ec/liceo-campoverde/nuestra-promesa-educativa/>.
- Lomas, Carlos. 1999. *¿Iguales o diferentes?: género, diferencia sexual, lenguaje y educación*. Grupo Planeta (GBS).
- Martori, Marina Subirats. 1994. “Conquistar la igualdad: La coeducación hoy”. *Revista Iberoamericana de Educación*, n° 6: 49–75.
- Massoni, Sandra. 2011. *Comunicación estratégica: Comunicación para la innovación*. Rosario: Benemérita Universidad Autónoma de México / Universidad Nacional de Rosario / Homo Sapiens Ediciones.
- . 2013. *Metodologías de la comunicación estratégica: Del inventario al encuentro sociocultural*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones / Universidad Nacional de Rosario / Benemerita Universidad **Autonóma** de Puebla.
- . 2016. *Avatares del comunicador complejo y fluido: Del perfil del comunicador social y otros devenires*. Quito: CIESPAL.
- Massoni, Sandra, y Mateo Bussi. 2020. *Guía IEC: Investigación Enactiva en Comunicación: la ciencia de la articulación*. Rosario, Argentina; Puebla.
- Mayorca, Viviana Monje, Milena Camacho Camacho, Elizabeth Rodríguez Trujillo, y Luz Carvajal Artunduaga. 2009. “Influencia de los estilos de comunicación asertiva de los docentes en el aprendizaje escolar”. *Psicogente* 12 (21): 78–95.
- Minguet, Pilar Aznar. 2011. *Educación, género y políticas de igualdad*. Universitat de València.
- Morales, Graciela Hernández. 2008. *Coeducación: dos sexos en un solo mundo*. Ministerio de Educación.
- Olivencia, Juan José Leiva, Víctor Manuel Martín Solbes, y Eduardo Salvador Vila Merino. 2015. *Género, Educación y Convivencia*. Dykinson.
- Otero, Marta. 2019. “La Voz de Galicia”, diciembre 30. <https://www.lavozdeg Galicia.es/noticia/sociedad/2019/12/27/papa-ponte-delantal/00031577467377281221423.htm>.
- Pérez, Alejandra Corrales. 2017. “Empathy, assertive communication and follow-up of rules Y SEGUIMIENTO DE A program to develop skills for life” 22: 9.

- PNUD. 2021. “Igualdad de género y empoderamiento de la mujer – Desarrollo Sostenible”. Accedido febrero 28. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/gender-equality/>.
- Saldívar Garduño, Alicia, Rolando Díaz Loving, Norma Elena Reyes Ruiz, Carolina Armenta Hurtarte, Fuensanta López Rosales, Mayra Moreno López, Angélica Romero Palencia, Julita Elemí Hernández Sánchez, y Miriam Domínguez Guedea. 2015. “Roles de Género y Diversidad: Validación de una Escala en Varios Contextos Culturales”. *Acta de investigación psicológica* 5 (3). **Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología**: 2124–47. doi:10.1016/s2007-4719(16)30005-9.
- Sallán, Joaquín Gairín. 2007. *Coeducación y prevención temprana de la violencia de género*. Ministerio de Educación.
- Santos Velásquez, Luis. 2009. *Masculino y femenino en la intersección entre el psicoanálisis y los estudios de género*. Biblioteca abierta: Colección general Psicoanálisis 366. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Subirats, Marina. 2021. *La coeducación*. **2da**. Barcelona: Octaedro.
- Turiel, Elliot, Enesco Ileana, y José Luis Linaza. 2007. *El mundo social en la mente infantil*. Alianza Editorial Sa.
- UNESCO. 2013. “Educación e igualdad de género”. *UNESCO*. abril 25. <https://es.unesco.org/themes/educacion-igualdad-genero>.
- Valdés, Teresa, y José Olvarría. 1997. *Masculinidad/es Poder y crisis*. Ediciones de las Mujeres No. 24. Santiago, Chile: Isis Internacional - **FLACSO** Chile.