

ISSN: 2588-0756

Revista Semestral de Educación de Fe y Alegría Ecuador  
Volúmen 1, N° 1 Agosto 2016 - Enero 2017



# SABERES ANDANTES

## Género y Educación

## SABERES ANDANTES REVISTA DE EDUCACIÓN

Volumen 1, Número 1, año 2017  
"EDUCACIÓN Y GÉNERO"

### Revista semestral de Educación.

Dirigida a educadores, profesionales y académicos con el objeto de promover y difundir aportes para el debate y generación de propuestas en el campo de la educación que coadyuven a su transformación. Las colaboraciones que recibe son nacionales e internacionales para ampliar el campo de intercambio.

**Coordinación:** Centro de Formación e Investigación de Fe y Alegría.

**Entidad editora:** Movimiento de Educación Popular Integral y Promoción Social Fe y Alegría Ecuador.

### Director General:

Carlos Vargas

### Editora Responsable:

Beatriz García

### Comité editorial

Milton Calderón (Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación)

Antonio Pérez Esclarín (Universidad Experimental Simón Rodríguez. Venezuela)

Pablo Oshiro (Fe y Alegría Ecuador)

P. Fabricio Alaña, S.J. (Director de Educación de la red de Colegios Jesuitas. Ecuador)

Hugo Encalada (Centro de Formación e Investigación Fe y Alegría)

Pedro Fabián Negrete (Pontificia Universidad Católica del Ecuador)

### Colaboración

María Dolores Briceño Área de Acción Pública de Fe y Alegría Ecuador.

**Edición y diseño gráfico:** Christian Simbaña

Oficina de Comunicación de Fe y Alegría Ecuador

**Pintura portada:** José Bastidas, 2016

### Fe y Alegría Ecuador

Dirección: Asunción Oe2-38 y Manuel Larrea, Quito-Ecuador

Teléfonos: (593 2) 321 4455/ 321 4407

Casilla: 17 - 08 – 8623

Email: [info@feyalegria.org.ec](mailto:info@feyalegria.org.ec)

Facebook: [www.facebook.com/feyalegria.ecuador](http://www.facebook.com/feyalegria.ecuador)

ISSN: 978-9942-8650-0-7



Revista Saberes Andantes. Fe y Alegría Ecuador. N° 1 by Centro de Formación e Investigación. Fe y Alegría Ecuador is licensed under a Creative Commons Reconocimiento-No Comercial-CompartirIgual 4.0 Internacional License.



# **Saberes Andantes**

## Género y Educación

Revista Semestral de Educación de Fe y Alegría Ecuador  
**Volúmen 1, N° 1 Agosto 2016 - Enero 2017**

## TABLA DE CONTENIDO

### 5 PRESENTACIÓN

Carlos Vargas. Director Nacional Fe y Alegría Ecuador

### 7 EDITORIAL

Género y Educación

Beatriz García. Coordinadora del Centro de Formación e Investigación Fe y Alegría

### 11 ENSAYOS E INVESTIGACIONES

12 La Equidad de Género en Fe y Alegría Ecuador.

**Mg. Antonio Narváez**

32 El ecofeminismo: más allá de una tendencia, apuntes para una transversalidad educativa.

**Dr. Vicente Palop**

47 Chicas delicadas y chicos fuertes. Relaciones de género en siete centros educativos de Fe y Alegría Ecuador.

**Mg. Amélie Teisserenc Huamán**

68 Cátedra de sexualidad humana en el programa de psicología UCLA

**Mg. Hisveth Fernández**

### 88 ENTREVISTA

El género en la escuela

**Entrevista a Dra. María M. Pessina Intriago**

# PRESENTACIÓN

**Carlos Vargas**

*Fe y Alegría Director Nacional*

**U**na de las preguntas que nos hacemos al crear espacios para escribir nuestras experiencias y reflexiones es: ¿qué nos mueve a compartir saberes?, o mejor dicho, ¿para qué escribirlos?

Desde las tertulias de Fe y Alegría, siempre estamos preocupados por tener comunidades educativas más inclusivas y a esto estamos llamados los que tenemos el deseo de compartir saberes, "verdades" y realidades que llevan la razón utópica de trabajar por sociedades más humanas e incluyentes, por eso escribimos y nos atrevemos a buscar la verdad, como nos decía el poeta Antonio Machado, "¿Tu verdad? No, la Verdad, / y ven conmigo a buscarla. / La tuya, guárdatela." (Proverbios y cantares LXXXV)

Desde este punto de vista, viene bien la reflexión que hace sobre la verdad el filósofo Richard Rorty desde la perspectiva de una política democrática que representan comunidades humanas inclusivistas, nos dice: que Filósofos interesados en esta política democrática afirman que hay un acuerdo humano universal sobre la suprema deseabilidad de la verdad con otras dos premisas: que la verdad es correspondencia con la realidad y que la realidad tiene una naturaleza intrínseca. Desde aquí argumentan que la Verdad es Una, y que el interés humano universal por la verdad proporciona un motivo para crear una comunidad inclusivista. Cuanto más descubramos esa verdad, más bases comunes compartiremos y, por ende, más tolerantes e inclusivistas seremos. Se dice que el surgimiento de sociedades relativamente democráticas y tolerantes en los siglos recientes se debe a la mayor racionalidad de los tiempos modernos, donde 'racionalidad' denota el empleo de una facultad innata orientada a la verdad. En definitiva, lo que los filósofos esperan mostrar, más allá de creencias y deseos que se encuentran en las sociedades, es que la existencia de esas verdades es una prueba de posibilidad o de la obligación de construir una comunidad planetaria inclusivista. Para Rorty este deseo universal de verdad puede describirse mejor como el

deseo universal de justificación, ya que la justificación para él es más reconocible que la verdad (Sobre la verdad: ¿validez universal o justificación? / Richard Rorty / Jürgen Habermas. 2007. Págs.: 10 y ss).

No es momento para entrar en estas distinciones y lectura más profunda sobre la verdad: ¿validez universal o justificación? de los filósofos Richard Rorty y Jürgen Habermas. Lo que interesa es preguntarnos ¿cuál es la verdad que nos encamina a estas sociedades inclusivistas que hablan los filósofos? Obviamente que no vamos a encontrar un enunciado con pretensión de absoluta verdad que nos dé como por arte de magia una sociedad en la que ya esté todo solucionado y no tengamos más que añadir. Aquí hablamos de aprendizajes, experiencias, creencias, verdades que al estar insertas en comunidad se van despojando de particularidades y van tomando cuerpos comunitarios que resignifican e integran valores que solo, desde un lenguaje y experiencia común, se puede justificar como verdaderas o como experiencia que tienen mayor transcendencia universal para seguir construyendo comunidades inclusivistas. De aquí la importancia de compartir saberes (creencias, experiencias, "verdades"), pero como dice Rorty, para ello hay que reformular nuestras ambiciones intelectuales en términos de relación con los otros; agregamos lo humano y lo no humano. Esto es lo más importante al querer crear espacios "intelectuales de reflexión"; no buscamos el intelectualismo por el intelectualismo, sino compartir comunitariamente nuestras generosas, inclusivistas y democráticas esperanzas.

Auguramos que esta revista "Saberes Andantes" pueda ser un espacio más, donde la verdad pueda hacer su danza de preguntas que anhelan respuestas que dan sentido a la vida.

# EDITORIAL

## Género y educación

**Beatriz García**

Centro de Formación e Investigación Fe y Alegría  
Coordinadora Nacional

**A** pesar de la determinación de la UNESCO de asumir la equidad de género como objetivo global, y de las diversas iniciativas en torno a la erradicación de esta grave problemática social, es indudable que falta mucho por hacer para construir un mundo donde los hombres y mujeres podamos convivir sin discriminaciones.

Según cifras de CLADEM (Comité de América Latina y el Caribe para la Defensa de los Derechos de las Mujeres) en su informe “Patrones de violencia contra las mujeres en América Latina y el Caribe” presentado a la ONU en 2014, son alarmantes las altas tasas de feminicidio que se encuentran en la región:

*“...el patrón mundial de feminicidios/femicidios refleja que 66 mil mujeres perdieron la vida por el hecho de ser mujeres entre 2004 y 2009, lo que representa el 17% de todas las muertes por homicidios (396 mil)7 . Más de la mitad de los 25 países con tasas altas y muy altas se encuentran en América Latina y el Caribe: 4 en el Caribe, 4 en Centroamérica y 6 en Sudamérica” (CLADEM, 2015, p.4)*

El Observatorio de Igualdad de Género de la CEPAL, en comunicado de prensa web, indica que al menos 1.678 mujeres fueron asesinadas en 2014 por razones de género en 14 países de América Latina y 3 del Caribe (Cepal, 2015). Las cifras no mienten. La inequidad y violencia de género no son un invento o exageración. El rostro más inhumano y dramático es este que señalamos llamado feminicidio, cuya palabra recién entra en la RAE, pero no es el único. Son múltiples las manifestaciones de su instauración en la vida cotidiana: acoso sexual, moral, el maltrato físico, psicológico, la discriminación en el trabajo, el acoso laboral, la falta de responsabilidad paterna en el hogar ... son solo algunas de ellas.

La discriminación y violencia de género forman parte de la cultura que hemos inventado intrincada por un sistema patriarcal dominante, y lo hace de tal modo que se enraiza en la mente de mujeres y hombres. La discriminación y violencia que subyacen en la inequidad de género se aprende, va pasando de generación en generación; se aprende en la casa, escuela, calle, instituciones, medios de comunicación... porque está instaurada como sistema de relaciones, en el que ni sospechamos ni se pone en duda maneras de actuar, pensar y sentir. Es normal enseñarle a los niños varones que su pene es para conquistar mujeres, a las niñas que deben aprender labores de hogar, que en la escuela las niñas aprenden cocina y los varones fútbol. Cosas “pequeñas” que en el tiempo se trasladan a cosas grandes: el hombre manda, la mujer atiende a los hijos, el hombre es “dueño” de la mujer, la mujer obedece. Hay cosas que son indiscutibles, discriminaciones de fondo que no vemos porque están allí aprendidas y forman parte de lo que “siempre hemos hecho”.

Avanzar hacia a la equidad implica considerar la educación como factor clave para su erradicación. Si hemos aprendido la discriminación, entonces debemos desaprenderla, para aprender nuevas formas de relación basadas en el respeto verdadero al otro y otra. Los patrones de masculinidad y feminidad, cómo se establecen y regulan las relaciones entre hombres y mujeres, las identidades de género son un asunto que atañe a la educación, pero no solo a la educación de puertas adentro de la escuela, aquella que tiene que ver con el currículo explícito y oculto de centros educativos, con lo que se enseña, cómo se enseña y evalúa; sino a la labor educadora que la sociedad en su conjunto tiene. De manera que educar para la equidad de género es responsabilidad compartida.

El machismo está en el sistema de vida de hombres y mujeres que lo recrean, no son suficientes las políticas, decretos o buenas intenciones de asambleas o convenciones de organismos internacionales, no son suficientes la creación de leyes de defensa de la mujer, ni siquiera mejorar el empleo y condiciones laborales. Es imperativo tocar el corazón y mentes de ciudadanos y ciudadanas que llevan el germen de la inequidad en su seno, reeducar para aprender a vernos iguales y a respetar las diferencias.



En este primer número de la Revista de Educación “Saberés Andantes” tenemos el privilegio de abordar este tema. Inauguramos una experiencia de verdadero reto para Fe y Alegría Ecuador y su Centro de Formación e Investigación: la edición de una revista en camino a su indexación como espacio de divulgación de conocimientos, propuestas, investigaciones que aporten a la educación. Presentamos artículos que comparten reflexiones e investigaciones realizadas en este marco de búsqueda de nuevas maneras de comprender la feminidad y masculinidad y de visualizar caminos para una perspectiva de género en los sistemas escolares que coadyuve al logro de la equidad.



The image features a central red horizontal band with white text. Above and below this band are abstract, monochromatic drawings in shades of gray and white. The top drawing shows two curved, overlapping shapes resembling stylized eyes or masks. The bottom drawing shows a grid-like structure with vertical and horizontal lines. The entire composition is set against a textured, light gray background.

**ENSAYOS E  
INVESTIGACIONES**

# La Equidad de Género en Fe y Alegría Ecuador

**Antonio Narváez<sup>1</sup>**

*antoniodan41@gmail.com*

Artículo recibido en octubre 2016 y aprobado en noviembre 2016

## Resumen

El presente ensayo se vincula a la experiencia del autor en el proceso de ir cayendo en la cuenta de un mundo que sistemáticamente vulnera la integridad de la mujer. La categoría "reconocimiento", conforme la comprende Paul Ricoeur en *Caminos del Reconocimiento*, es empleada para esclarecer la problemática del género en Fe y Alegría; en este sentido, en primer lugar, se pretende identificar las raíces y exponer las manifestaciones actuales de los conflictos vinculados a la invisibilización de la mujer por parte de la sociedad predominantemente patriarcal. En segundo lugar, se muestra lo que Fe y Alegría dice y hace en relación al género. De esta manera, se motiva a tomar una posición a favor de la promoción de la mujer y de la equidad de género en la institución.

**Palabras clave:** patriarcalismo, género, homogenización, invisibilización del género femenino.

## Abstract

This essay derives largely from the author's experience to become aware of a world that systematically violates the integrity of women. The "recognition" category, as understood by Paul Ricoeur in "Caminos del Reconocimiento", is used to clarify the difficulties of gender in Fe y Alegría; in this sense, firstly, it is intended to identify the roots and present the current manifestations of the conflicts related to invisibilization of women by the predominantly patriarchal society. Second, it shows what Fe y Alegría says and does in relation to gender. In this way, it encourages to take a position in favor of the promotion of women and gender equity in the institution.

**Keywords:** patriarchy, gender, homogenization, invisibility of female gender.

---

1 Máster en Diseño y Gestión de Proyectos Socioeducativos (Universidad Central del Ecuador), Diplomado Superior en Investigación Social (CLACSO). Coordinador de Planificación y Gestión Estratégica de Fe y Alegría Ecuador.

## Introducción

La aproximación a la realidad de una persona siempre implica una gran dosis de respeto y sensibilidad, especialmente cuando atraviesa situaciones de dolor, injusticia o discriminación, como muchas veces sucede con las mujeres. Si bien se han dado grandes pasos a favor de la promoción de los derechos de la mujer, una mirada atenta revela que hay mucho por hacer para que los pueda ejercer y sea respetada en todos los ámbitos de la vida.

Esta tarea se vuelve difícil debido a que es indiscutible que la sociedad y cultura de la que todos y todas participamos es el principal lugar donde se reproducen conductas, comportamientos y posturas que no favorecen la promoción de los derechos a favor de la mujer, sino que por lo contrario, más fácilmente perpetúa actitudes que la discriminan.

El presente ensayo está vinculado a la experiencia del autor en su proceso de reconocimiento de un mundo que vulnera la integridad de las mujeres, y explicita los temas que esclarecen esta problemática en el lugar donde labora, esto es el Movimiento de Educación Popular Integral y Promoción Social Fe y Alegría. En este sentido, se posicionará el lugar epistemológico desde donde se revisarán algunas problemáticas de la mujer ecuatoriana. Posteriormente, se realizará una lectura de lo que Fe y Alegría dice y hace en relación al enfoque de género; de esta manera, se busca una toma de posición que permita bosquejar unas posibles líneas de acción que fomenten la equidad de género en la institución.

## Antecedentes de la propuesta

### La investigación con enfoque de género

En *¿Existe un método feminista?* (Harding, 1987), la autora reflexiona en torno a las características de una investigación con enfoque de género, e indica que son tres los aspectos que deberían ser tomados en cuenta: la experiencia de vida, en cuanto que se rescata una vivencia

propia, diferente de una realidad propia de los estudios andróginos, que no muestran las preocupaciones propias de las mujeres, ni su trayectoria de lucha ni de crítica ni de confrontación con el mundo masculino. La otra característica es el enfoque de los problemas femeninos propiamente, no los problemas del hombre blanco, occidental y burgués, que plantea preguntas que no afrontan las problemáticas de la mujer, ni sus intereses ni necesidades. Una última característica se refiere a que se presentan feminismos: feminismo de las latinoamericanas, de las europeas, etc., cada uno con características propias.

Al referirse a la integración de la mujer en los ámbitos intelectuales, la autora subraya que no basta únicamente con la participación de la mujer en círculos científicos masculinos porque en conjunto, se corre el riesgo de que se trabajen problemas planteados por hombres, lejos de las problemáticas propias de la mujer, además de que la misma aproximación al objeto de estudio contiene ya características andróginas que no consideran el aspecto relacional ni circunstancial entre el sujeto y el objeto estudiado, esto es lo que se conoce como la reflexividad de la ciencia.

La autora indica además, que es erróneo pensar que las experiencias científicas masculinas validan las femeninas, o lo contrario, pues se relativizarían unas a otras. Tampoco se podría afirmar que los hombres no pueden producir conocimiento en el campo feminista pues sería lo mismo que decir que un hombre de origen burgués está imposibilitado de aportar a la liberación de un pueblo. Importa ubicarse en la perspectiva feminista, evidenciar sus problemáticas propias y sus necesidades particulares, invisibilizadas por las posturas andróginas.

### **Una experiencia frente al enfoque de género**

Al desarrollar las características de una investigación desde un punto de vista feminista, Sandra Harding (1987), es muy enfática al destacar la necesidad de que el autor de una investigación con enfoque de género debe explicitar su propia posición frente al problema que investiga. Esta postura va en la línea de que una investigación que busque

descubrir las causas de una problemática social, deberá explicitar la posición del investigador frente a dicha problemática y explicitar el destino que ocuparán los resultados de la investigación (Katzer & Samprón, 2011-2012).

Con esta premisa, es fundamental explicitar que el autor del presente ensayo es hombre, académicamente formado en una matriz patriarcal, pues los estudios secundarios los realizó en un colegio regentado por militares y su formación académica ha estado influenciada por una orden religiosa masculina de la cual formó parte. Entre los temas que le han llamado la atención siempre han estado las Ciencias Exactas, particularmente la Física, además la Lingüística, la Filosofía y la Teología. El interés por las problemáticas de género tiene raíces en la propia experiencia académica, donde descubrió que problemáticas semejantes pueden ser vividas diferentemente por hombres y mujeres.

En otros casos, el trabajo conjunto con mujeres lo llevó a confirmar la diferencia de sensibilidades entre hombres y mujeres; finalmente, fue muy esclarecedor caer en cuenta de la violencia contra las mujeres por el único hecho de pertenecer al género femenino, y que estos abusos son originados por varones; los acosos que sufren las mujeres en el transporte público, por poner un ejemplo, difícilmente lo experimentan los hombres.

Con el tiempo, el autor fue mirando, que en muchas disciplinas, son muy diferentes los estudios realizados por hombres y los realizados por las mujeres, y muy especialmente aquellos con enfoque de género, es decir, que no todo estudio realizado por una mujer evidencia la particularidad femenina; así, pueden existir estudios realizados por varones con enfoque de género que sí destaquen problemáticas propias que sufren las mujeres.

Una de las causas que origina los atentados a los derechos de la mujer está íntimamente relacionada con el fomento de la homogenización que promueve la globalización del mercado, además de la tendencia a invisibilizar las problemáticas sufridas por las mujeres, y que se evidencia, por ejemplo, en el desconocimiento del trabajo en los ambientes más domésticos o privados, mientras que destaca las labores

realizadas en el ámbito público y por los hombres. Es justamente esta postura la que debe ser primeramente superada si se pretende aportar para que la mujer tenga un trato más justo y libre de violencia.

Con estos preámbulos, el autor se ubica con mayor conocimiento de causa ante una problemática que de suyo aparece prácticamente invisibilizada, pero a la vez sabe que la primera acción es una labor de concientización de sí mismo, de la organización a la que pertenece, que también es una obra eclesial, y de la misma mujer.

## **El reconocimiento**

Un concepto muy útil que permite fundamentar el enfoque de género, es decir destacar el aporte de la mujer, fomentar sus derechos e inclusive las mismas luchas de reivindicación, es el “reconocimiento”. Uno de los estudios más profundos y fundamentados sobre el reconocimiento es el desarrollado por Paul Ricoeur, *Caminos del reconocimiento* (2005). Inicia con una aproximación lexicográfica donde articula las definiciones alrededor de *identificación* y *distinción*: para identificar hay que distinguir y para distinguir se necesita identificar. Al referirse a la identificación, explica que comprende tanto a la identidad como a la ipseidad, sea de una persona o de un objeto.

Otro aspecto destacado en el reconocimiento, proviene de la conjugación de su verbo en la voz pasiva: *ser reconocido*, lo cual permite vincular con la lucha por el reconocimiento que Hegel desarrolla en la *Fenomenología* y que en la actualidad sustenta los debates acerca de identidad y diferencia, así como las exigencias para el reconocimiento de posturas éticas, políticas o sociales que personas o grupos humanos los exigen (Fraser y Honneth, 2006).

## **¿Por qué la subordinación de la mujer?**

En la profundización sobre los motivos que llevan a la invisibilización de la mujer, y su consecuente subordinación al hombre, Sherry B. Ortner desarrolla el artículo “¿Es la mujer con respecto al hombre lo que



la naturaleza con respecto a la cultura?”, destaca que la violencia contra la mujer es un hecho presente en prácticamente todas las culturas y en casi todos los tiempos. En este sentido, la autora se pregunta por el motivo de esta realidad. En la respuesta, se remite a la condición natural de la mujer y del hombre. Como en muchas especies, el macho se encarga de la protección y la mujer a la maternidad, perpetuando así la especie. En el caso humano, esta situación generaría una situación de comodidad a la mujer. Sin embargo no se tienen estudios antropológicos serios en este sentido, de manera que esta hipótesis estaría descartada.

Por otra parte, la autora se pregunta ¿existe algo negativo propio de la naturaleza que se asocie a la mujer?, en otras palabras, ¿hay algo del ámbito no humano vinculado a la mujer que, como consecuencia, genera esta percepción de subordinación? En la respuesta a esta cuestión, se muestra que en el afán por subyugar la naturaleza, la humanidad desarrolla la cultura como una forma de dominio de la naturaleza; mediante los ritos y símbolos procura purificar, sanear y ejercer el dominio sobre las fuerzas naturales.

La autora se inclina a pensar que la mujer ha sido asociada a la naturaleza, mientras que los hombres a la cultura, entendiéndola como mediación para dominar la naturaleza. La autora dice no tanto asociación sino la consideración de la mujer como más cercana a la naturaleza y el hombre más cercano a la cultura. Es decir los hombres trascienden la naturaleza mientras las mujeres no. Entre los motivos que aparentemente explicarían esta subordinación, destaca el propio cuerpo de la mujer que la situaría más cercana a los procesos de la naturaleza, mientras que el del hombre lo dejan más libre para los culturales; por otra parte, siendo el cuerpo la mujer más favorable al cuidado de los recién nacidos y la familia, se asocia a roles sociales considerados menos trascendentes que los culturales, configurando, finalmente, una *siquis* que le llevarían a asumir esta posición de subordinación.

La supuesta cercanía de la mujer a la naturaleza y del hombre a la cultura, es por sí misma, una construcción cultural, pues tanto hombres como mujeres están en contacto con la naturaleza, aunque la psicología, el cuerpo y el rol social de la mujer, parecen jugar en su contra. La cercanía de la mujer a la naturaleza y por tanto su estatus de inferioridad

en relación al hombre se institucionaliza, lo que implica una subordinación en funciones y participación.

La superación del carácter inferior de la mujer respecto del hombre, debería ser, consecuentemente, trabajada tanto a nivel institucional como a nivel cultural: al mismo tiempo que se procuran leyes para una participación política, laboral, académica, entre hombres y mujeres, de forma equitativa, se debería trabajar el aspecto cultural, simbólico y lingüístico que vinculan a la mujer a procesos más cercanos a la naturaleza que a los trascendentes, rituales o culturales.

## Un contexto de injusticias contra la mujer

### Violencia de género

Las mujeres que asisten a Fe y Alegría pertenecen a familias con muchas necesidades. Muchas de ellas son maltratadas cada día por sus esposos o parejas. Hacen parte del 60 % de mujeres que reciben algún tipo de maltrato, sea psicológico, físico, sexual o de patrimonio. Muchas de ellas callan porque aprendieron que "aunque pegue y mate, marido es". Han sido humilladas, menospreciadas, encerradas, vigiladas o amenazadas con quitarles a sus hijos o correrles de la casa.

Lo más impresionante es que el 90% de la mujeres que ha sufrido algún tipo de violencia por parte de su pareja no se ha separado. De este grupo el 54% no piensa separarse, el 23,5% se separó por algún tiempo y regresó con su pareja y el 11,9% piensa en separarse.

Según la Encuesta Nacional de Relaciones familiares y violencia de Género contra las Mujeres (INEC, 2012), el 52,5% de las mujeres (a pesar de ser sujeto de violencia) no se separa porque consideran que "las parejas deben superar las dificultades y mantenerse unidas", el 46,5% piensa que "los problemas no son tan graves" y el 40,4% "quiere a su pareja", mientras el 22% "no se puede sostener económicamente".

De acuerdo a la etnia, el porcentaje más alto que ha vivido algún tipo de violencia se concentra en la población indígena con el 67,8% seguida de la mujer afro-ecuatoriana con el 66,7%.

## **Discriminación laboral**

En cuanto a la situación laboral, entre marzo del 2014 y marzo del 2015, la tasa de empleo global aumenta en 0,51 puntos porcentuales para las mujeres y 1,39 puntos porcentuales para los hombres, de manera que la tasa de empleo global para las mujeres es 1,78 puntos porcentuales menor que la de los hombres.

En el mismo período la tasa de empleo adecuado aumenta en 0,47 puntos porcentuales para los hombres y disminuye en 4,67 puntos porcentuales en las mujeres, de manera que las mujeres tienen 16.24 puntos porcentuales menor que la de los hombres.

La tasa de empleo inadecuado aumenta en 0,74 puntos porcentuales para los hombres y aumenta en 4,99 puntos porcentuales en las mujeres, de manera que la tasa de empleo inadecuado para las mujeres es 14,4 puntos porcentuales mayor que la de los hombres.

En cuanto al desempleo, disminuye en 1,36% para los hombres y 0,55 puntos porcentuales para las mujeres, de manera que el desempleo en las mujeres es el 1,78 puntos porcentuales mayor en las mujeres que los hombres.

En cuanto al salario, mientras el hombre con empleo tiene un salario promedio de 483,13 USD, la mujer con empleo es de 398,83 USD.

Por último, las mujeres tienen un promedio laboral de 36 horas semanales, los hombres tienen 36 horas. (Censos, 2015).

La empresa Deloitte en Ecuador, solo 30% de las empresas consultadas asegura contar con algunas políticas de flexibilidad para madres ejecutivas. De estas, las empresas del sector financiero son las que más políticas presentan para beneficiar a las madres.

Las posiciones gerenciales también tienen diferencias sustanciales marcadas por género. El estudio de Deloitte revela que solo un 13% de empresas tiene una mujer en el cargo de regenta general y un 3% en cargo de presidenta.

Esta realidad no solo deja a las mujeres en desventaja en cuanto a los niveles de salario, sino que además podría ser perjudicial para las empresas.

La firma McKinsey&Co realizó el año pasado un estudio en Londres con unas 366 empresas y evidenció que en aquellas donde existía un mayor balance de género en cargos de liderazgo había una mayor probabilidad de presentar resultados financieros superiores al promedio nacional del sector.

Las principales áreas donde se destacan las mujeres ejecutivas, según el estudio de Deloitte, son los departamentos de finanzas (24%) y recursos humanos (26%).

Si clasificamos a las mujeres por nivel de instrucción, el 70% de las que asisten a centros de alfabetización ha sufrido algún tipo de violencia y aunque las que más educación tienen sufren menos violencia, los porcentajes no bajan del 50%.

## **La Legislación ecuatoriana y los derechos de la mujer**

En la constitución de 1998, se dieron algunos avances, especialmente garantizaba el derecho a la integridad personal y a una vida libre de violencia, a la igualdad ante la ley y la no-discriminación. En cuanto a la participación política, fomenta la equidad de mujeres y hombres en cuanto a los procesos de elección popular, instancias de dirección y decisión en el ámbito público, en la administración de justicia, los organismos de control y los partidos. También garantizaba el derecho de las mujeres a tomar decisiones libres y responsables sobre su vida sexual y reproductiva. Reconoce de manera formal el trabajo doméstico como labor productiva así como la igualdad y corresponsabilidad en la familia y el apoyo a las jefas de hogar, además de la obligatoriedad del Estado de aprobar políticas públicas e institucionalidad para impulsar la igualdad de las mujeres.

La constitución de Montecristi (2008) incluye el principio de equidad de género entre hombres y mujeres en los ámbitos de la salud, la educación, el trabajo, el empleo, la comunicación, la producción, la familia, la participación, entre otros, y garantiza el ejercicio de cada uno de esos derechos en igualdad. Los derechos sexuales y reproductivos, la valoración y distribución igualitaria del trabajo doméstico y las actividades de autosustento, el derecho a una vida libre de violencia que incluye la garantía de cada persona a la integridad física, psicológica y sexual, constituyen derechos en sí mismos pero también son preceptos a observarse al momento de ejercer otros.

Esta constitución brinda protección especial y prioritaria a niños, niñas, adolescentes, mujeres adultas, mujeres embarazadas y en período de lactancia, adultas mayores y desplazadas, sobre todo cuando éstas sean víctimas de maltrato, violencia doméstica o sexual; y/o explotación sexual. Otorga el derecho a la seguridad social a quienes tienen a su cargo el trabajo no remunerado en el hogar, en su mayoría mujeres; y se determina la prioridad de dotar de vivienda a mujeres jefas de hogar.

En resumen, la constitución del 2008 acerca a los ecuatorianos y ecuatorianas a vivir en una sociedad igualitaria, pero su vigencia no será posible solamente con la Constitución, es necesario entenderla, interpretarla, difundirla, impulsarla, vigilar su cumplimiento, legislar acorde con sus mandatos, ejercer el derecho a la participación que otorga, generar jurisprudencia. Las mujeres tienen en ello una gran tarea por desarrollar.

Relativamente hace pocos años, en 1995, el sistema legal asume como delito la violencia contra la mujer (Ley 103). Se especifica más la diferencia entre delito y contravención en temas de violencia contra la mujer o integrantes del núcleo familiar, en el *Código Orgánico Integral Penal* (COIP), vigente desde el 10 de agosto del 2014, el maltrato dentro de la pareja y en el núcleo familiar por golpes, insultos, acoso y abuso sexual, así como las humillaciones, tienen sanciones penales porque son delitos. Antes del COIP estaba en vigor la Ley Contra la Violencia a la Mujer y la Familia, constituida en la denominada Ley N° 103. En esta los casos de violencia contra la mujer eran una contravención y

conocidos en las comisarías, que después fueron reemplazadas por las unidades de violencia intrafamiliar.

La tipificación de delitos contra la mujer, como el femicidio, fue una propuesta que nació de Fiscalía, en noviembre del 2011, en los primeros meses de iniciada la administración de Galo Chiriboga Zambrano, fiscal General del Estado. Como resultado de largas jornadas de trabajo se elaboró una propuesta para incluir delitos de violencia de género basados en las relaciones dominantes y de poder hombre-mujer, documento que se presentó ante la Comisión de Justicia de la Asamblea Nacional.

Es delito cuando los actos violentos se repiten una y otra vez, con conocimiento del daño que se genera en la víctima, con toda la gana de hacerlo. El agresor se aprovecha de su posición de poder y de la vulnerabilidad de la persona afectada que puede ser una mujer, un niño, una adolescente o una persona de la tercera edad.

Sus victimarios: padre, madre, esposo, esposa, tío, tía... todo aquel que por su rango jerárquico dentro del núcleo familiar tenga autoridad y poder sobre la víctima. La violencia se tipifica en el COIP como física (Art. 156), sexual (Art. 158) y psicológica (Art. 157). Sus sanciones varían según el caso y sus agravantes, pueden ser de meses y también de años de penas privativas de la libertad.

La menos visible, porque no deja huellas como hematomas (moretones), pero igual de destructiva porque destroza el sentido de ser humano, es la violencia psicológica. Esta es considerada como golpes directos a la autoestima a través de insultos, amenazas, humillaciones, desprecios o privación autoritaria de su libertad.

Se trata de una contravención cuando la agresión a la víctima no es grave, es decir, que el daño ocasionado no dura más de tres días. En el Art. 159 del COIP se determina la sanción de pena privativa de libertad de siete a 30 días si las lesiones causadas le provocan incapacidad de hasta tres días.

La incapacidad se determina por la falta de dinamismo o de energía que la persona tiene para hacer sus actividades diarias como consecuencia de lo sucedido o cuando necesita descansar para regresar a su vida normal.

Estos casos se resuelven en las Unidades Judiciales de la Niñez y la Familia, en los juzgados de contravenciones.

## **El género en Fe y Alegría Ecuador**

Una vez desarrollados los preámbulos como claves de lectura para interpretar la problemática de la equidad de género, se procurará contrastarlos con la equidad de género en Fe y Alegría Ecuador, lo que implica desarrollar estas características a partir de una aproximación a la bibliografía de la institución y a proyectos que involucran a la mayoría de actores y actoras que hacen Fe y Alegría, de manera que se puedan pensar acciones en favor de la equidad de género.

## **Participación de la mujer en el nacimiento de Fe y Alegría**

Para todos y todas que hacen parte de Fe y Alegría, es conocido que este Movimiento “no nació de y progresó por la fácil confianza en las chequeras bien provistas” sino que fue la respuesta natural de una mirada apostólica, movida por la compasión cristiana, a una realidad marcada por la miseria, la injusticia y la exclusión. Si bien su fundador, el P. José María Vélaz nutrió su fe y su compromiso en el manantial de la espiritualidad ignaciana y heredó el tesón y la garra de los grandes misioneros jesuitas, casi nunca se revisa la historia de Fe y Alegría desde la mirada de las mujeres que participaron en su fundación.

Por una parte, las estudiantes de la universidad Católica Andrés Bello, reciben la invitación de uno de los directores espirituales de la universidad. Conocerán el rostro empobrecido de Caracas. Allí se dedican a preparar para la catequesis a las niñas y niños del barrio. Esta realidad las golpea sobremedida, no conocían sino sus hogares acomodados donde todo lo tenían a pedir de boca. Con sus compañeros y el capellán se emocionan ante la idea de crear una escuela para aquellos niños y niñas que fuera más allá de las catequesis; con las mujeres del barrio apoyan la propuesta. Otra mujer, Patricia, habitante del barrio, con 8 hijos y un marido que trabaja como albañil, lo anima para ofrecer la casa que acaban de construir y se eduquen los primeros estudiantes.

Otras jóvenes que están a punto de terminar el bachillerato se ofrecen como maestras y más adelante se unirán algunas religiosas que desde entonces no han dejado Fe y Alegría.

Muchas de estas mujeres deben sortear dificultades; a menudo son molestadas por los hombres del barrio que las acosan. No conciben que puedan hacer algo diferente que servir en el hogar, a los hijos o a los hermanos menores, pues les recuerdan que su lugar es la casa.

Así nace Fe y Alegría, que en un lapso de diez años iniciará su expansión a Ecuador y a otros países de América Latina. En nuestro país, la idea de fundar Fe y Alegría emociona a muchas religiosas y se crean los primeros centros educativos; una de las primeras secretarías ejecutivas, será Blanca Crespo, que colaboró con todo lo que pudo en los primeros años de Fe y Alegría Ecuador. Muchas jóvenes y niñas participarán años más tarde en la famosa rifa de Fe y Alegría.

## En los documentos institucionales

Los valores inspiradores de la identidad de Fe y Alegría se explicitan más directamente en algunos de los documentos que recogen su ser y quehacer: el **Ideario** y los **Congresos Internacionales**. Además se considerará **Las Políticas Federativas de la Equidad de Género**, y el decreto 14 de la *Congregación General 34 de la Compañía de Jesús*, que es la orden religiosa encargada de Fe y Alegría.

En el *Ideario*, documento que condensa la razón de ser del Movimiento, Fe y Alegría define como un Movimiento de Educación Popular que nacido e impulsado por la vivencia de la Fe Cristiana, frente a situaciones de injusticia, se compromete con el proceso histórico de los sectores populares en la construcción de una sociedad justa y fraterna. Entre los objetivos que persigue se encuentra una referencia a las mujeres, en cuanto que se plantea “promover la formación de hombres y mujeres nuevos, conscientes de sus potencialidades y de la realidad que los rodea, abiertos a la transcendencia, agentes de cambio y protagonistas de su propio desarrollo.” (Carrasco, 2008: 11). Este documento se elaboró en el XV y XVI Congreso Internacional de Fe y Alegría, en 1984 y 1985.



En los Congresos Internacionales hay dos referencias a la equidad de género, en el *XXX Congreso Internacional*, en 1999, "Educación y tecnología para un desarrollo sustentable y demandas del mundo del trabajo", en la primera parte del documento de trabajo (con el mismo nombre del Congreso) en la explicitación del contexto mundial, visto como un mundo donde los procesos sociales se imponen desde una perspectiva cada vez más global y menos humana, trayendo consigo un cambio vertiginoso en los ámbitos económico, cultural y político. Es en el ámbito político donde se verifica una "crisis ideológica generalizada y un fortalecimiento de tendencias autoritarias en los gobiernos; la universalización del discurso sobre principios en materia de derechos humanos, equidad de género y solidaridad hacia los más pobres (Carrasco: 2008: 157).

Otra referencia se encuentra en el *XXXV Congreso Internacional "Fe y Alegría: actor internacional y agente de sensibilización para la transformación social"* (2004), en la cuarta parte del documento final, que se refiere a los criterios y orientaciones para el trabajo de sensibilización y acción pública, explícitamente en la defensa de la justicia y equidad, no solo desde la perspectiva económica y social, sino "incorporando la equidad de género (para garantizar el acceso de la mujer a los derechos y beneficios sociales, en igualdad de condiciones, y promover su participación en la sociedad, con liderazgo e identidad propios)" (Carrasco, 2008: 312).

Parece importante destacar que el **XXXVII Congreso Internacional**, "Educación y promoción social comunitaria" (2006), en la tercera parte del documento final, "Criterios para la promoción social", la explicación de la constitución de la persona como sujeto, pide la transformación de mapas y diccionarios mentales, y explica que la identidad de género no es equivalente a la identidad sexual, sino una "convención sociocultural". Afirma que la identidad sexual se construye sobre la realidad biológica de manera que la identidad de género es socialmente construida a partir de la diferenciación biológica. Es más, afirma que el sujeto es masculino o es femenino, de la manera cómo se construya socialmente esa identidad. Aclara que como son identidades relacionales, dependerá también de ese proceso de ser hombre y mujer las relaciones de equidad o de subordinación entre personas y al interior de la sociedad (FIFYA, 2008: 384).

En el *III Plan Estratégico de la Federación Internacional de Fe y Alegría 2010-2014*, se encuentra una significativa referencia a la equidad de género, en la justificación del plan estratégico, al reconocer las debilidades del contexto interno, particularmente cuando admite que “todavía no se tiene una comprensión plena del enfoque de equidad de género en los programas” especialmente los relativos a la educación y promoción social (Fe y Alegría, 2009: 28, 78).

En el breve decreto 14 de la *Congregación General de la Compañía de Jesús*, si bien no se habla de equidad de género, pasa revista a la situación de la mujer en la sociedad y la reconoce particularmente discriminada por el varón. Aunque no dice que los jesuitas participan de esta discriminación, al menos podrían no haberla distinguido. La reacción de la Compañía consiste en reconocer una ‘feminización de la pobreza’ y un ‘rostro femenino de la opresión’, ante lo cual y movidos por su carisma originario, corporativa e individualmente se comprometen a superarla. Entre las mediaciones a emplearse, se destacan: la enseñanza explícita, en todos los apostolados, de la igualdad esencial entre la mujer y el varón; el apoyo de los movimientos de liberación de la mujer, y la promoción de su participación en la vida pública; la atención particular al fenómeno de la violencia contra la mujer; el uso del lenguaje inclusivo; la promoción de la educación de la mujer y, en particular, la eliminación de toda forma de discriminación injustificada entre muchachos y muchachas en el proceso educativo.

En la *Política de Género de la Federación Internacional de Fe y Alegría* (2011), se busca proporcionar un marco de acción en el campo del género para el conjunto de las Fe y Alegría. El objetivo es construir colectivamente justicia, con perspectiva de equidad de género, y desde la visión de desarrollo humano integral sustentable para todas las personas, tanto en la gestión institucional del Movimiento Fe y Alegría como en su acción con los sectores poblacionales con quienes se relaciona para hacer realidad su Misión. El principal fundamento es la afirmación de la dignidad humana, igual y absoluta tanto para el hombre como para la mujer. Las políticas son las siguientes:

1. Construir e institucionalizar el enfoque de Equidad de Género en Desarrollo Humano Integral Sustentable de Fe y Alegría.

2. Integrar el enfoque de Equidad de Género en Desarrollo Humano Integral Sustentable tanto en las políticas, como en la praxis, y la acción pública de Fe y Alegría.
3. Transversalizar y fortalecer la equidad de género en toda la acción y las proyecciones de Fe y Alegría.
4. Fomentar el empoderamiento individual y colectivo, desde la perspectiva de equidad de género, en el Movimiento de Educación Popular y Promoción Social Fe y Alegría

En el *Plan Estratégico 2015-2019* de Fe y Alegría Ecuador, la misión dice: “Soñamos con un Ecuador donde todas y todos tengamos las mismas posibilidades de una educación para la vida, transformadora, liberadora, inclusiva y de calidad, con una Fe y Alegría más profética, que responda a los nuevos contextos y necesidades educativas, con una presencia e incidencia política renovada en las nuevas fronteras de exclusión.”

Además, uno de los valores de Fe y Alegría es la “equidad de género”, de manera que “la educación ha de partir del reconocimiento de cada ser humano en su particularidad esencial y, por tal razón, se hace imprescindible un trabajo que busque la igualdad de derechos y oportunidades de las personas, más allá de los roles previamente definidos culturalmente en relación al sexo.

### **Actoras y Actores del proceso educativo de Fe y Alegría**

Las y los principales actores del proceso educativo de Fe y Alegría son niñas, niños, jóvenes, docentes y directivos/as.

En general, al referirse a las y los actores, fuera de un lenguaje inclusivo, la institución parece no reconocer la diversidad de género. Por ejemplo, en las Memorias 2011 (Narváez, 2012) en las estadísticas se mencionan únicamente valores totales de estudiantes, sin indicar cuántos son niñas, cuántos niños, jóvenes, maestras, maestros.

En otros espacios formativos, como el MIFA (Movimiento Infantil Fe y Alegría), el CEFA (Campamentos Ecuatorianos Fe y Alegría), no

se verifica la perspectiva de género en ninguno de los módulos formativos. Algo parecido se puede afirmar de los proyectos educativos o pastorales destinados a la formación de las y los docentes, no hay ninguno que hable explícitamente de la equidad de género (Narváez, 2013). Esto no quiere decir que no se haga nada en favor de la equidad de género. Eventualmente se ofrecen cursos sobre enfoque de género. Ahora bien, ningún espacio formativo tiene el peso de otros programas más sistemáticos.

En cuanto a los directivos, se observa una tendencia a la equidad de género, la dirección está en manos de un hombre y la subdirección está a cargo una mujer. De las seis regionales, cuatro están lideradas por hombres y dos por mujeres. Las cuatro áreas institucionales: pastoral, educación, acción pública y administración, tres están a cargo de mujeres y una a cargo de un hombre.

Sin embargo de la relativa equidad directiva, desde una perspectiva simbólico - cultural se puede observar que de una u otra manera, Fe y Alegría encarga ciertos procesos de mayor profundidad a los hombres, mientras que lo logístico tiende a ser asignado a la mujer.

## Conclusiones y Recomendaciones

Desde un punto de vista legal, se puede decir que Fe y Alegría tiene garantizado el marco jurídico para promover y fortalecer la equidad de género.

Desde una mirada del reconocimiento, se puede observar un relativo avance. Si en el año 1984, que se formuló el *Ideario*, este no se expresa en un lenguaje inclusivo, no obstante reconoce a la mujer como sujeto de explotación en el contexto de otros/as marginados/as, explotados/as y excluidos/as, en el año 2011 se formula la *Política de género de la Federación Internacional de Fe y Alegría*, que procura afrontar la explotación y la discriminación contra la mujer. Esto se confirma en la práctica, pues al menos en el lenguaje se busca distinguir lo masculino de lo femenino.

Desde la misma perspectiva del reconocimiento, se puede verificar que aún falta por explicitar y describir el rostro femenino de la pobreza, de la opresión y la exclusión. Desde una perspectiva despatriarcalizadora, se podría leer que Fe y Alegría no ha sido lo suficientemente determinante en identificar la subordinación de la mujer, no obstante promueve la transformación, la liberación y la construcción de la historia. Esta suposición se podría fortalecer aún más, si se considera que el tema ha sido escasamente considerado en los *Congresos Internacionales*, y ninguno de ellos se ha dedicado a la equidad de género; más aún si el propio plan estratégico de la Federación reconoce que el tema no ha sido suficientemente comprendido. Mirando los espacios formativos del movimiento, también se descubre la invisibilización de la problemática del género al no incluirse la perspectiva de género.

Como discursos a partir de los cuales se pueden inspirar acciones, está el decreto 14 de la *Congregación General 34 de la Compañía de Jesús* y la *Política de género de la Federación Internacional*. Desde todas las perspectivas, aunque corto, el Decreto 14 parece más profundo en su análisis y sus propuestas: reconoce la invisibilización de la problemática, denuncia la inequidad de género y propone acciones en la educación, la sociedad, la cultura, el lenguaje. El segundo documento muestra que aún se está construyendo una perspectiva de equidad de género y podría ser más arriesgado en el análisis y la propuesta, no obstante no coarta las posibilidades de acción a favor de la equidad de género.

En general, se constata que institucionalmente hay apertura al fortalecimiento del enfoque de equidad de género. De hecho, el último Plan estratégico asume como un valor la equidad de género.

Por otra parte, se observa que hay mucho por trabajar, en cuanto al conocimiento del sentido y de las implicaciones de un enfoque de género en la institución. Si bien el plan estratégico lo tiene como uno de sus valores, resta incorporarlo en los procesos institucionales, ya sean pedagógicos, pastorales, inclusive en la elaboración de los proyectos educativos.

## Referencias

- Asamblea Constituyente, (2008). *Constitución del Ecuador*. Versión digital.
- Carrasco, Luis (Compilador), (2008). *El pensamiento de Fe y Alegría. Documentos de los Congresos Internacionales 1984-2007*, Caracas, Federación Internacional Fe y Alegría.
- Chávez, Patricia, “Estado, descolonización y patriarcado”, en: Chávez, P. et alii, *Despatriarcalizar para descolonizar la acción pública*, La Paz, Vicepresidencia del estado Plurinacional de Bolivia. Versión digital: [https://www.vicepresidencia.gob.bo/IMG/pdf/depatriarcalizacion\\_rev.pdf](https://www.vicepresidencia.gob.bo/IMG/pdf/depatriarcalizacion_rev.pdf).
- Compañía de Jesús, *Decreto 14 de la Congregación General 34 de la Compañía de Jesús*, versión digital, <http://www.jesuitas.info/Document/documentos.htm>.
- Deloitte. (2015). *Mujeres 2015: una radiografía de las ejecutivas ecuatorianas*. Versión digital: <https://www2.deloitte.com/content/dam/Deloitte/ec/Documents/deloitte-analytics/Estudios/Estudio%20Mujeres%202015.pdf>.
- Tapia, E. (2015) “La mujer enfrenta la desventaja laboral”. En: *El Comercio*, 1° de mayo de 2015. Enlace: <http://www.elcomercio.com/actualidad/mujeres-desventaja-laboral-hombres.html>.
- Federación Internacional de Fe y Alegría, (2009). *III Plan Estratégico de la Federación Internacional de Fe y Alegría 2010 – 2014*. Federación Internacional Fe y Alegría.
- Federación Internacional de Fe y Alegría, (2011). *Política de Género de la Federación Internacional de Fe y Alegría*.
- Fraser, N., Honneth, A. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político filosófico*, Madrid, Ediciones Morata.
- Harding, Sandra. (1987). *¿Existe un método feminista?* Versión digital: [http://148.206.107.15/biblioteca\\_digital/capitulos/81-2350ske.pdf](http://148.206.107.15/biblioteca_digital/capitulos/81-2350ske.pdf).

- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (Inec). (Marzo, 2015). Encuesta Nacional de Empleo, Desempleo y Subempleo. Indicadores Laborales. Versión digital: [http://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/EMPLEO/2015/Marzo-2015/Presentacion\\_Empleo\\_Marzo\\_2015.pdf](http://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/EMPLEO/2015/Marzo-2015/Presentacion_Empleo_Marzo_2015.pdf).
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC). Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (SENPLADES), (2012). Primera Encuesta Nacional de Relaciones Familiares y Violencia de Género contra las Mujeres. Versión Digital: [file:///C:/Users/Antonio/Downloads/violencia%20genero%20desayuno%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Antonio/Downloads/violencia%20genero%20desayuno%20(1).pdf).
- Katzer, L., Samprón, A. "El trabajo de campo como proceso. La "etnografía colaborativa" como perspectiva analítica". En: Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social. N°2. Año 1. Oct. 2011 - Marzo 2012. Págs.: 59-70.
- Narváez, Antonio, (2010). *El respeto activo: del reconocimiento a la valoración. (Disertación previa a la obtención del título de licenciado en Filosofía)*, Quito, PUCE.
- Fe y Alegría. (2013). Fe y Alegría. Memorias 2011-2012, Quito, Fe y Alegría Ecuador. Versión digital: [\\_ http://www.feyalegria.org.ec/images/biblioteca/memorias/Memoria%20Institucional%20Fe%20y%20Aleg%C3%ADa%202011-2012.pdf](http://www.feyalegria.org.ec/images/biblioteca/memorias/Memoria%20Institucional%20Fe%20y%20Aleg%C3%ADa%202011-2012.pdf).
- Fe y Alegría. (2015). Plan estratégico 2015-2019. Quito. Fe y Alegría Ecuador.
- Ortner, Sherry, "¿Es la mujer con respecto al hombre lo que la naturaleza con respecto a la cultura?", Perú, Biblioteca virtual de Ciencias Sociales. Versión digital.
- Presidencia de la República (DEL POZO, Hugo, Dir.), (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Quito. Registro Oficial. Versión digital.
- Ricoeur, Paul (2005). *Caminos del reconocimiento*, Madrid, Trotta.

# EL ECOFEMINISMO: MÁS ALLÁ DE UNA TENDENCIA, APUNTES PARA UNA TRANSVERSALIDAD EDUCATIVA

**Vicente Palop Esteban<sup>2</sup>**

*vicente.palop@gmail.com*

*Artículo recibido en agosto 2016 y aceptado en septiembre 2016*

## Resumen

El Ecofeminismo, más allá de una tendencia, es un modo de ver la vida y los procesos que de ella subyacen, es por tanto una filosofía de trabajo. Este modo de entender la existencia, basado en la reivindicación de modelos no patriarcales y holísticos, está surcado por diferentes tendencias, desde experiencias diversas, pero nacen de un tronco común y complementan un modo de estar del mundo: la conciencia de ser naturaleza. Estos principios de trabajo, por la riqueza de los mismos, podrían muy bien ayudar a hilvanar el discurso transversal de un programa formativo basado en el humanismo muy en sintonía con la Educación Popular.

**Palabras claves:** Ecofeminismo, educación, feminismo, contenidos transversales, género.

## Abstract

Ecofeminism, beyond a trend, is a way of life and the processes that underlie it; it is therefore a work philosophy. This understanding of life, based on the claim of non-patriarchal and holistic models, crisscrossed by different trends from different experiences, but arise from a common core and complement a way of being in the world: the awareness of being in nature. This working principles, because of their richness, could very well help to put together a transversal discourse of a training program based on humanism extremely in harmony with Popular Education.

**Key words:** Ecofeminism, education, feminism, transversal contents, gender.

---

<sup>2</sup> Doctor en Cooperación al Desarrollo. Premio Manuel Castillo por la paz y el desarrollo de los pueblos. Colaborador habitual de organizaciones y entidades de trabajo, desarrollo y cooperación, en los entornos educativos y del emprendimiento. Autor de manuales y artículos de índole social y en el entorno técnico-educativo.



## Introducción

En este artículo se pretenden desgranar los aportes más importantes para la educación del ecofeminismo, para lo cual, es conveniente apuntar primeramente algunas definiciones y conceptos generales que puedan situar la cuestión.

Al ecofeminismo podemos definirlo como la corriente cultural y reivindicativa que incide en el maltrato ambiental como dominación y reclama un nuevo orden de valores rescatando la parte que nunca protesta (Tardón, 2011), que tradicionalmente son las mujeres; a partir de esta percepción de la diferencia se asimilan las estructuras de dominación y jerarquización social, especialmente en el género. Es decir, el movimiento ecofeminista vincula la desvalorización de la naturaleza con la desvalorización de las mujeres a través de la identificación mujer-naturaleza.

### **Género, ecología, desarrollo y feminismo**

El concepto de género tiene un origen social y es difundido a partir de los años 80. Surge a través de la traducción del vocablo inglés *gender*. El género como disciplina filosófica trata de las desigualdades en los roles que se asignan a hombres y mujeres, muchas veces en función de la realidad socioeconómica y cultural entre las diferentes sociedades (ACSUR - Le Monde selon les femmes, 2004). Este concepto de género, diferencia a los hombres y a las mujeres en sus relaciones sociales, y es precisamente en este punto donde surgen las primeras reacciones que conocemos como feminismo o corriente que reivindica el carácter desigual en los roles asignados a las personas en función de su sexo.

Desde finales de los 60 surgen diferentes corrientes feministas que profundizan el estudio y la reacción ante la desigualdad, pero podríamos fijar dos como fundamentales que ayudan a comprender el entramado reivindicativo. Encontramos una primera tendencia denominada Feminismo de la Igualdad (1) donde se pretende un escenario de asunción de iguales cotas de poder y derechos, independientemente del sexo con el cual hemos nacido, esta corriente es mayoritaria desde unos años a esta parte en los movimientos de reivindicación femenina,

aunque no podemos descartar la segunda tendencia que destacamos a continuación, la corriente del Feminismo Cultural (2) o de la diferencia, la cual trata de salvar las mermas del feminismo de la igualdad, es decir, es quizás necesario una reivindicación de lo femenino como respuesta a la tendencia dominante machista y excluyente, y por otro lado, tendríamos que reflexionar al respecto de los valores que subyacen de esa misma tendencia dominante. Por ejemplo, la emancipación, el progreso o el mismo desarrollo desde valores tradicionales están marcados por valores masculinos y patriarcales (dominación, verticalidad, competencia...), por tanto, la emancipación femenina, no necesariamente tendría que seguir los patrones masculinos, en otras palabras no se trata necesariamente de "hacerse hombres", es necesario explorar líneas que permitan un desarrollo pleno como seres humanos sin necesidad de absorber estereotipos andróginos (Rodríguez, 1994).

Como vemos, esta segunda tendencia tiene un interés en sí misma, además en muchos casos ha sido nutriente de la primera, y como vamos a ver, tiene algunos planteamientos metodológicos que pueden justificar el análisis que ahora se presenta.

Por lo tanto, el ecofeminismo o feminismo ambiental, no se trata de una asociación aleatoria de ideas desconexas, como el género, el feminismo o la naturaleza. El planteamiento es ligado y parte de asumir que existen modelos de desarrollo femenino, y por lo tanto, no masculinos. Además estos modelos pueden complementar o sustituir (dependiendo de la tendencia ecofeminista) los modelos actuales de tratamiento del mundo natural, buscando nuevas formas de trabajo las cuales este artículo va a intentar desarrollar.

Si bien este abordaje basado en las corrientes esencialistas y de la diferencia puede conllevar algún riesgo (Holland-Cunz, 1996) en el sentido de crear bandos irreconciliables entre mujeres y hombres, cuestión que sería altamente negativa, el análisis propuesto puede resultar fecundo ya que abordamos el fenómeno medioambiental desde un nuevo enfoque basado en una relación diferente entre humanidad y la naturaleza. Aunque el debate entre las diferentes tendencias de la diferencia y la igualdad es uno de los ejes recurrentes del feminismo moderno (Rodríguez, 1994).

## **Lineamientos Ecofeministas**

Como vemos el ecofeminismo tuvo su origen de la combinación de diversas tendencias, pero también se encontraron diferentes movimientos sociales, como las confluencias que se dieron a finales de los 70 donde convergieron el movimiento por la promoción femenina, los movimientos por la paz y las corrientes medioambientalistas. Estos grupos, en principio, se centraron y encontraron acuerdo, sobre todo en contra de los modos de producción de energía, el consumo de la misma y sus consecuencias. Por ejemplo unas de las líneas de confluencia fue toda la lucha en contra de las centrales nucleares que se dio en aquel entonces, sobre todo en Europa.

El término “ecofeminismo” es acuñado por primera vez en el trabajo *Le Féminisme ou la Mort*, donde se proclama la unión de la esencia femenina con la naturaleza (D'Eaubonne, 1974). Según esta idea hay una estrecha relación entre la dominación y explotación de las mujeres y la explotación de los recursos naturales. La analogía sería encontrar la dualidad entre la cultura de lo masculino, donde predomina la razón, la producción, el conocimiento y el orden, y la cultura de lo femenino, donde se establece como característico la emoción, la reproducción, la espiritualidad y el caos (Ortner, 2011; Rodríguez, 1991). Desde esa lógica, el planteamiento dominante basado en el sistema patriarcal-capitalista es el origen de la crisis ecológica y social que afecta a la humanidad. En este planteamiento masculino, la naturaleza es vista únicamente como recurso o materia prima, y de esta forma, explotada sin mayores planteamientos o consecuencias.

## **Tipologías Ecofeministas**

La filosofía ecofeminista ha producido diversas corrientes, dependiendo de su énfasis político social. Aunque su línea de convergencia es la percepción de un mundo androcéntrico, dominador de lo femenino y por lo tanto del medio natural (Rodríguez, 1991). En este sentido podemos distinguir al menos cuatro categorías, el ecofeminismo cultural, el liberal, el social y el socialista (Merchant, 2005).

- El ecofeminismo cultural propone una revisión a fondo de los valores, de los medios y de los fines de la cultura occidental moderna. Se celebra la asociación mujer-naturaleza, reivindicando por tanto el valor de lo femenino. La naturaleza es vista como fuente de inspiración para la recuperación de ella misma y de ritos, mitos y leyendas pre-cristianos (paganos) donde la mujer era símbolo de vida, fertilidad y de culto. Al tiempo se mantiene una postura crítica con la ciencia, la tecnología moderna, así como el concepto de racionalidad y desarrollo desde la ilustración hasta nuestros días. El debate es si esta circunstancia es una cuestión biológica o cultural. También es importante señalar que esta corriente ha dado por supuesto que las cualidades femeninas son propias a las mujeres, sin tener en cuenta que no todas las mujeres son iguales y que, en cada sociedad y en cada periodo temporal, se atribuyen distintas peculiaridades a cada género.
- El ecofeminismo liberal es un movimiento más pragmático, mantiene propuestas para reformar las situaciones de explotación, tanto en el caso de las mujeres como en el medio ambiente, dentro del orden social y económico existente. El problema ha sido la depredación de medio ambiente por el acelerado crecimiento y el uso inadecuado de los recursos naturales. Se propone una regulación y control de la contaminación. No se cuestiona tanto la subordinación del medioambiente a la especie humana, ni el orden social, pero se propone la mejora de leyes y reglamentaciones para permitir una producción compatible con la conservación del medio ambiente. Se comparte con el ecofeminismo cultural la defensa de una ética ambientalista basada en el cuidado, la solidaridad y la empatía, en la que los hombres y las mujeres compartan en igualdad de condiciones la responsabilidad de una sociedad en armonía social y ecológica. Las mujeres aparecen con un papel activo, aunque la importancia recae en el cambio de visión de una lógica occidental del desarrollo por el desarrollo.
- El ecofeminismo social considera la dominación de la naturaleza como un efecto de la jerarquización de la humanidad y reflejo

de la dominación del mundo masculino sobre el femenino. Por lo cual, el respeto por la naturaleza solo es posible en un entorno sin explotación, donde prime lo local a lo supranacional, donde la democracia sea directa y no representativa, donde no exista una dicotomía entre lo manual y lo intelectual, o lo público y lo privado, o lo rural y lo urbano, donde la diferencia no sea vista como jerarquía. Esta tendencia tiene una fuerte carga ética y comparte con el ecofeminismo cultural, la búsqueda de un nuevo orden fundamentado en el cuidado, la confianza y la cooperación, en contraposición a los derechos, las normas y la utilidad.

- El ecofeminismo socialista está ligado al desarrollo de las fuerzas productivas que las feministas revolucionarias han compartido con el resto de la sociedad marxista. Según esta corriente, la crisis ambiental es el resultado de la evolución del capitalismo y la explotación de la naturaleza para el progreso humano. El ecofeminismo socialista, es posible que se trate de un movimiento en construcción, ya que desde un tiempo a esta parte, ha iniciado una paulatina desvinculación de la lógica productiva acumulativa a la lógica reproductiva donde resulta prioritaria la protección de la vida antes que la acumulación de bienes para el reparto entre los trabajadores y trabajadoras. También aborda la superación de la explotación de las mujeres, que pasa por la internalización y visibilización de los costes del trabajo no remunerado, como es el cuidado de los hijos o de familiares en dependencia, o el mantenimiento de micro economías familiares, donde suele recaer en hombros femeninos. También en este caso, el sistema social precisa de una profunda transformación. Este nuevo modelo, por tanto, busca mayor justicia social, igualdad y solidaridad. En esta orientación se requiere la participación de todas las personas: hombres y mujeres, ya que ambos son integrantes de un sistema donde la naturaleza está amenazada y necesitada de cuidados, y se deben concebir a la humanidad como constructora de cultura de cambio. (A. Puleo, 2011)

## **Aportes ecofeministas para su visionado educativo**

Profundizando en la idea de la dualidad existente en todo fenómeno vital, podemos avanzar en la reflexión de la falta de sentido del actual desarrollo dominante, como atestiguan algunos indicadores: graves desequilibrios económicos, falta de participación ciudadana, desprecio por el medio ambiente, etc.; y es muy posible que una de las razones de su fracaso, como ya se ha avanzado, esté siendo su falta de integridad en los planteamientos, es decir, estén primando valores que podemos considerar andróginos o patriarcales, como la necesidad de verticalidad en las instituciones, el deseo de competencia, la fuerza como solución de los problemas, etc., y la parte femenina de las acciones, como el cuidado, la acogida, la escucha..., ha quedado tradicionalmente en la sombra, ninguneada y en muchos casos perseguida y reprimida. Focalizando al medio natural, como parte fundamental del citado menos precio de parte de la humanidad.

El desarrollo por tanto, debería ser un concepto que abarque la integralidad, teniendo en cuenta la dualidad natural de las acciones, es decir, ser holístico, cuestión que se denuncia desde la experiencia ecofeminista. Así pues cuando hablamos de desarrollo integral sustentable y democrático, el ecofeminismo tiene una propuesta, que partiendo del equilibrio de las dualidades (Vilardell, Fuentes, & Burruezo, 2007), es una alternativa para garantizar la sostenibilidad social y ambiental.

Por lo cual, el nuevo paradigma resultante tiene que venir con ciertas características de calado metodológico:

### **Cuidado y respeto por el medio natural**

La naturaleza no debería ser vista como entorno accesorio o infinita receptora de maltrato y expoliación, somos naturaleza y a ella nos debemos, por lo cual, la relación debería de estar marcada por un respeto profundo hacia el medio ambiente, primando su conservación frente al modelo de desarrollo dominante.

Los aportes ecofeministas, por tanto pasan por la promoción de postulados donde los ritmos económicos deberían regirse desde los

r ritmos naturales, es decir, la tierra no puede someterse a procesos que alteren su natural evolución, como lo hacen las tecnologías químicas o genéticas, donde se fuerza el crecimiento y la reproducción de especies en beneficio del capital, generando desequilibrios ambientales de consecuencias difícilmente predecibles (Carson, 1962). La propuesta sería la adecuación de las necesidades humanas a las posibilidades naturales que las especies naturales pueden producir, solo así, el sistema puede ser sostenible (Shiva, 2006).

### **Promoción de la economía local**

Muchas ecofeministas presentan una historia de lucha contra la degradación del medio ambiente, dado que el sistema patriarcal-capitalista está generando demasiados efectos negativos en el ambiente, y con mayor gravedad en los países del Sur (Stang, 2005). Uno de los casos más característicos es el trabajo de la ambientalista Hna. Stang. Ella eligió la ciudad de Anapu por estar ubicada en una de las partes más pobres en la región Amazónica del Brasil. Su propuesta pasa por el desarrollo sostenible a través de garantizar a los trabajadores y trabajadoras rurales tierra para cultivar.

En los años 80, la región de Anapu, que era el centro del estado de Pará, empezó a ser un área de deforestación y generó conflictos entre madereros y pequeños productores. La Hna. Stang elevó el problema a autoridades brasileñas con gran repercusión mediática. Su modelo consistió en la promoción de asentamientos basados en la producción agrícola familiar y en las actividades de extracción para la supervivencia, sin daños irreversibles para medio ambiente. La cólera de los hacendados hacia la Hermana fue inevitable, pues estas iniciativas iban en contra sus intereses. En 2005 fue asesinada, presuntamente por sus detractores, descubriendo un entramado de explotación local de consecuencias transnacionales.

El trabajo desde lo local tiene consecuencias directas en las personas, ya que las personas que participan se convierten en sujetos de propio desarrollo, pero además, a través de lo local, también se puede llegar a lo global como le ocurrió a la Hna. Stang. El trabajo en cultivos

locales, siguiendo criterios conservacionistas, puede ser una vía para ir recuperando la soberanía alimentaria<sup>3</sup> y, de ese modo, potenciar nuevas formas de solidaridad y de apoyo mutuo entre colectivos.

## **Nuevo orden y democracia de la tierra**

Se reclama una decidida apuesta de los gobiernos para la democratización del acceso a la tierra, al crédito y al agua; lo que se conoce en ambientes altermundistas como “democracia de la tierra” (Shiva, 2006), para ello se proponen diferentes líneas de muy diverso calado, pero que confluyen en la promoción de las personas agricultoras y en sus capacidades para una gestión participativa de los recursos, evitando la mercantilización transnacional de bienes vitales para la supervivencia.

El paradigma convencional del desarrollo, sólo ve la pobreza en términos de ausencia de patrones de consumo capitalista, o bien en ausencia de ingresos monetarios (A. H. Puleo, 2002). Por tanto, los gobiernos convencionales no son capaces de tomar en consideración las economías autosuficientes, ni de advertir que la destrucción de dichas economías, genera pobreza y pérdida de representatividad de las personas en el desarrollo comunitario. Esta circunstancia es lo que se conoce como “mal desarrollo” (Shiva, 2006).

El crecimiento económico que produce el mal desarrollo invisibiliza la destrucción de la naturaleza y de la mujer como productora de vida, bienes y servicios que satisfacen las necesidades básicas de las personas. El desarrollo occidental, por tanto, no es más que un desarrollo patriarcal que subordina a la mujer y deteriora el medio ambiente.

La economía de las capacidades (Nussbaum, 2010; Sen, 2000) también participa de esta visión, es decir, solo desde el planteamiento del acceso a los bienes productivos, y de participación para su gestión democrática, es posible un planteamiento de desarrollo; dicho de otro modo, sería interesante conseguir la atenuación de las diferencias de

---

3 La soberanía alimentaria trabaja por la autonomía de las comunidades, para que puedan producir y consumir aquellas especies naturales que respeten y se desarrollen en el entorno donde viven, garantizando una supervivencia y una consecuente sostenibilidad.



clase mediante el reparto de la tierra y la propiedad, como medio para proponer un nuevo sistema democrático y sustentable, desde un punto de vista económico y social.

### **Acción reproductiva frente a la acción productiva**

Cuando se piensan en las posibilidades de desarrollo local de una comunidad, es conveniente analizar el territorio y aquellas actividades productivas que en él acontecen. Aunque también es importante analizar otros procesos que se están llevando a cabo. Muchas veces de intercambio de servicios, sin mediar un intercambio monetario. Pueden ser simplemente favores que repercuten en el capital social de manera positiva, dinamizando otros procesos con indudable dinamismo comunitario (Benería, 2006). Son por ejemplo, el cuidado compartido de hijos/as, la compra de insumos a turnos, la compra de herramientas de trabajo comunitarias, etc. Estas actividades suelen quedar ocultas por no mediar un objetivo exclusivamente comercial, y muchas veces las personas que las ejercen, no son capaces de identificarlas como actividades que reportan beneficios, son las llamadas actividades reproductivas.

Las actividades reproductivas, en comunidades rurales y de ubicación local, suelen venir de la mano de las mujeres, y como ya se ha dicho, suelen quedar invisibilizadas, bien por la ausencia de intercambio de papel moneda o por el mero hecho de tratarse de una actividad realizada por las mujeres.

Otra característica de la acción reproductiva, es la capacidad para proteger y generar vida, y en este sentido la unión mujer-naturaleza tiene una significación vital, ya que solo a través de las actividades reproductivas podremos garantizar escenarios de desarrollo social y comunitario, respetuosos con el medio ambiente (Vilardell et al., 2007). Por tanto un método de lucha contra el llamado "mal desarrollo" de Vandana Shiva explicado con anterioridad, es recuperar el principio femenino que sustenta la existencia la empatía de las mujeres con la naturaleza, y establece una relación armoniosa sobre la base de características compartidas: la capacidad de crear y sostener la vida.

La activista Vandana Shiva sostiene que la manera de luchar, por tanto, es recuperar el principio que sustenta la existencia, es decir la empatía de lo femenino con la naturaleza para establecer una relación armoniosa sobre la base de características compartidas: el mismo género, la capacidad de crear y sostener la vida y un mismo proceso de dominación por lo masculino (Shiva, 2004).

### **La compasión frente a la competencia**

El modelo de desarrollo actual, como ya se ha venido comentando, es un modelo altamente destructor y expoliador del medio ambiente, pero además está dominado por la presencia constante de la competencia y el establecimiento de escalas que estandarizan la calidad de cualquier proceso. Escalas que por cierto, suelen no tener en cuenta todos los criterios para realizar valoraciones ajustadas al contexto, dejando en muchos casos grupos y personas sin oportunidad para demostrar siquiera quienes son. Dentro de estos grupos descartados o invisibilizados suelen estar las mujeres.

La crisis medioambiental y de la humanidad viene como resultado de una serie de ausencias de valores, como la compasión. La ética del cuidado, a lo largo de la historia tradicionalmente, ha sido desarrollada por las mujeres que han tenido a su cargo la crianza de los niños y niñas, así como de la atención de personas mayores. Es por tanto necesario un nuevo enfoque ético donde se puedan dejar atrás los valores inherentes a rivalidad o a la lucha del más fuerte, y para ello se reclama la participación no solo de las mujeres, en esta tarea estamos citados todos los seres humanos, ya que para potenciar la igualdad de género ligada a la conciencia ecologista, es necesario que las actividades ligadas al cuidado y la compasión sean asumidas también por los hombres (A. Puleo, 2011).

### **Reconocimiento de lo sagrado**

También es interesante los aportes de índole espiritual, donde la percepción de la unidad de relación delimita una conciencia integra-

dora e interrelacionada, por lo cual, es preciso el tratamiento de lo natural como sagrado tanto en cuanto determina el cosmos y un orden demasiado grande para ser descubierto tan solo con los ojos de la razón (Palop Esteban, 2015; Vilardell et al., 2007).

Cuando hablamos de espiritualidad no nos estamos refiriendo necesariamente a ninguna religión en concreto, estamos hablando de la energía que nos une a las personas como seres humanos, y de ver lo sagrado en lo pequeño, en lo que ocurre cada día, en lo que en teoría es irrelevante (Gandhi, 2000). Según la propia Shiva relata "La tierra, el agua, las semillas... son sagradas para todas nosotras. Obviamente, algunos sistemas sociales no son paraísos y tienen problemas que habría que resolver [...] Las soluciones no están en la tecnología, sino en la espiritualidad" (Vilardell et al., 2007). Por lo cual, la solución tendría que pasar por reconocer lo sagrado de la naturaleza y su preservación. Esto desde un punto de vista práctico sería por ejemplo: dejar de emitir gases de efecto invernadero, la reforestación de bosques, eliminar el uso de fertilizantes químicos, etc. "Somos hijos de Gaia y debemos vivir dentro de sus límites" (Vilardell et al., 2007).

## Conclusiones

En el recorrido que acabamos de realizar vemos que es urgente un cambio de paradigma en todos los ámbitos para conseguir, por un lado una preservación ambiental, y en el mismo sentido, un nuevo orden entre las personas donde ningún grupo pueda sentirse excluido.

Dentro de esos grupos excluidos, de manera habitual están las mujeres, donde los informes de pobreza de Naciones Unidas y de otros organismos internacionales revelan un franco deterioro de las posibilidades personales si el sujeto es mujer y mucho más si es niña (Lantigua, 2016), en la práctica totalidad de puntos del planeta, aunque con diferentes intensidades.

La corriente ecofeminista precisamente atiende y resalta, que no es por casualidad esta tendencia, el mundo ha pretendido un desarrollo basado en el androcentrismo y en el patriarcado, dejando fuera y

marginando a la parte femenina de la humanidad, parte que por cierto, aporta precisamente los valores ausentes del desarrollo actual, como la compasión, el cuidado o la misma espiritualidad.

Es por tanto, tarea urgente en el ámbito educativo la revisión de los valores ecofeministas para posibilitar, también desde las aulas, el urgente cambio que la sociedad necesita. La necesidad de un mundo más equitativo y respetuoso con el medio natural, es tarea donde no bastan las mujeres, hombres y mujeres deberán permearse y trabajar juntos para conseguir los cambios que la humanidad y el medio ambiente requieren.

En este sentido los aportes ecofeministas, y a la vista del recorrido realizado en este artículo, los podríamos concretar en al menos cuatro ejes de trabajo donde la vida del centro educativo podría girar (ver Figura 1): (1) la promoción por el cuidado del medio natural, (2) el consumo consciente y local, (3) la promoción de valores que generan capital social, como el cuidado, la compasión, la proximidad o la empatía, y (4) la espiritualidad. Además podemos ver cómo estas líneas, que a su vez se pueden interconectar, con lo cual la sinergia que se generaría podría multiplicar los resultados educativos.

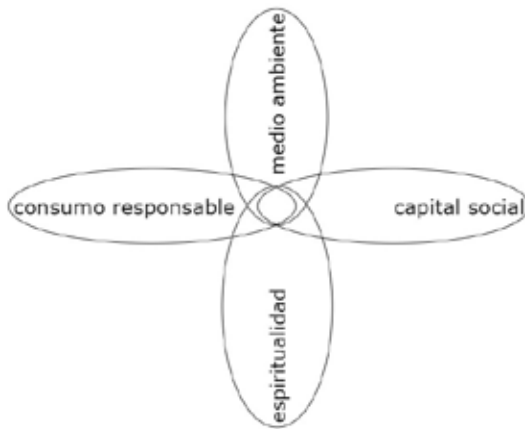


Figura 1: Áreas de trabajo a partir de los aportes ecofeministas. Las áreas comunes entre las tendencias, son las que educativamente deberíamos priorizar por la sinergia educativa que pudieran procurar.

Por lo cual, y para hacer más efectiva la transversalización y que realmente el aporte sea holístico, como se proclama desde el ecofeminismo, se podrían estudiar actividades, que a ser posible, busquen la promoción de las cuatro áreas descritas al tiempo, por ejemplo, la realización de un mercado de productos hortofrutícolas locales producidos desde la agricultura ecológica, con lo cual, estamos fortaleciendo las áreas 1, 2 y 3, y si además introducimos la percepción de la unidad espiritual con las especies naturales, estamos trabajando las 4 áreas. Las posibilidades pueden ser múltiples y sería necesario hacerlo desde grupos de trabajo de profesorado, padres y madres de familia e incluso con el alumnado, de ese modo también incidimos en la participación como modelo de gestión, donde al menos las actividades que tengan que ver con los valores, son articuladas desde un punto de vista democrático.

## Referencias:

- ACSUR - Le Monde selon les femmes. (2004). *Cuestiones esenciales sobre género - Les essentiels du genre*. Bélgica: ACSUR-Las Segovias.
- Benería, L. (2006). *Trabajo productivo/reproductivo, pobreza y políticas de conciliación*. *Nómadas*, (24), 8-21.
- Carson, R. (1962). *Silent Spring*. *Foreign Affairs*, 76(5), 218-219. [http://doi.org/10.1016/0160-9327\(88\)90109-3](http://doi.org/10.1016/0160-9327(88)90109-3)
- D'Eaubonne, F. (1974). *Le féminisme ou la morte*. P. Horay.
- Gandhi, M. (2000). *Mi Religión*. elaleph.com.
- Holland-Cunz, B. (1996). *Ecofeminismos*. València: Universitat de València.
- Lantigua, I. (2016, abril 18). *La pobreza es sexista*. *El Mundo*, pp. 4-9.
- Merchant, C. (2005). *Radical Ecology*. Routledge.
- Nussbaum, M. (2010). *Las mujeres y el desarrollo humano. El enfoque de las capacidades*. *En Feminismo y desarrollo internacional*.

- Ortner, S. B. . (2011). *Is female to male as nature is to culture?* *Feminist Studies, Inc.*, 1(2), 5-31.
- Palop Esteban, V. R. (2015). *La Formación Profesional y su incidencia en el desarrollo local*. Universidad de Valencia (España). Recuperado a partir de <http://roderic.uv.es/handle/10550/44641>
- Puleo, A. (2011). *Ecofeminismo para otro mundo posible*. *Feminismos*, 439 p.
- Puleo, A. H. (2002). *Feminismo y ecología*. *El Ecologista*, (31), 36-39.
- Rodríguez, A. (1991). *Las mujeres y el medio ambiente: razones para un feminismo ecologista* (Vol. 3, pp. 98-104).
- Rodríguez, A. (1994). *Las mujeres, la ecología y el progreso. Algunas reflexiones sobre las propuestas ecofeministas*. En III Jornadas Feministas de Euskadi. Leioa.
- Sen, A. (2000). *El desarrollo como libertad*. *Gaceta Ecológica* (1.ª ed.). Planeta.
- Shiva, V. (2004). *La mirada del ecofeminismo (tres textos)*. Polis, 9.
- Shiva, V. (2006). *Manifiesto para una democracia de la tierra: justicia, sostenibilidad y paz*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Stang, D. (2005). *Struggling for Sustainable Development in the Brazilian Amazon*. American University.
- Tardón, M. (2011). *Ecofeminismo. Una reivindicación de la mujer y la naturaleza*. *El Futuro del Pasado*, 2, 533-542.
- Vilardell, T., Fuentes, M., & Burruezo, P. (2007, octubre 1). *Entrevista a Vandana Shiva*. «Sólo una visión sagrada de la vida puede proteger la vida». *The Ecologist*.

# CHICAS DELICADAS Y CHICOS FUERTES

Relaciones de género en siete centros educativos  
de Fe y Alegría Ecuador

**Amélie Teisserenc Huamán<sup>4</sup>**

*amelie.teisserenc@free.fr*

*Artículo recibido en septiembre 2016 y aceptado en noviembre 2016*

## Resumen

El estudio de las relaciones de género en siete centros educativos enseña que el proceso de socialización de género inicia desde las edades más cortas y deja ver, a pesar de la existencia de un discurso sobre igualdad de género, la pregnancia de los estereotipos sexistas y de la dominación del masculino sobre lo femenino en la mente de niños y niñas. Esta dominación también es visible en la ocupación del espacio, donde los niños disfrutaban mayormente de las canchas de fútbol céntricas y a las niñas les queda por ocupar los espacios periféricos. Resalta así tanto la reproducción social del patriarcalismo desde la niñez, como la absoluta necesidad de una educación sobre género en los centros educativos.

**Palabras claves:** Género, escuela, educación, patriarcalismo, estereotipos, igualdad.

## Abstract

This study of gender relations in seven schools teaches that the process of gender socialization starts from the early childhood and reveals the pregnancy of gender stereotypes and the domination of male over female in the minds of children, despite of the existence of a discourse on gender equality. This domination is also visible in the occupation of space, where boys usually enjoy the centrally-located football courts and girls are left to occupy the peripheral areas. Therefore, the study rightly emphasises the social reproduction of patriarchy from childhood, as the absolute necessity of gender education in schools.

**Key words:** Gender, school, education, patriarchy, stereotypes, equality.

---

4 Máster en historia contemporánea y en ciencias sociales aplicadas en América latina. Educadora y formadora en temáticas como derechos humanos, género, comunicación social, educación popular, interculturalidad, gestión de proyectos y de equipos.

## Introducción

Este artículo presenta las relaciones de género que se pudieron observar entre chicos y chicas en siete centros educativos (CE) de Fe y Alegría Ecuador, durante una investigación que se realizó entre septiembre y diciembre de 2015. La investigación abarcaba un trabajo más amplio y se enmarcaba en el proyecto “Mejora de la calidad de la educación popular en 29 centros que atienden a alumnos y alumnas en situación de vulnerabilidad en Ecuador” así como en el trabajo de la Federación Internacional Fe y Alegría sobre género. Tenía como propósito realizar un diagnóstico de las relaciones de género en los centros educativos, tomando en cuenta el contexto geográfico y cultural de cada centro, así como la realidad en la cual evolucionan tanto los alumnos y las alumnas, como los profesores y las profesoras, y equipos directivos.

Permitió tener una imagen global de lo que se está viviendo para luego elaborar una propuesta educativa que apunta a una transformación de las relaciones de género en los centros educativos de Fe y Alegría Ecuador.

La investigación se encaminó a estudiar la realidad de la igualdad entre mujeres y hombres, las discriminaciones que se ejercen, así como las representaciones y concepciones mentales y sociales tanto de los alumnos y las alumnas como del profesorado, de los y las directores/as, y de los padres y madres de familia.

La investigación fue llevada a cabo en los siguientes centros educativos: José de Anchieta en Manta (Manabí), Hermano Gárate, Padre Durana y Nuestra Señora de la Salud en Guayaquil (Guayas), Yayulihuí en Quero (Tungurahua), Glend Side en Píntag (Pichincha) y Santiago Apóstol en Puenbo (Pichincha).

Este artículo presenta una parte de los resultados de la investigación, los que corresponden a las relaciones de género que desarrollan niños, niñas y jóvenes en el seno de los centros educativos.



## Escuela y género

La escuela, y particularmente la Educación General Básica, constituye un espacio de socialización central en la construcción de las desigualdades entre niñas y niños: en parte porque conlleva y transmite normas relacionadas a roles y expectativas de la institución escolar en cuanto a comportamientos y aptitudes de chicas y chicos; y por otra parte, porque en el mismo tiempo que el niño o la niña descubre la institución escolar y aprende el "oficio" de alumno/a, construye su identidad sexuada y asume su pertenencia a un grupo sexual (Rouyer y Mieyaa, 2013). La escuela no es únicamente un espacio donde se adquiere conocimientos o se desarrollan competencias sociales o culturales, sino también un espacio de producción de sentidos y subjetividades. Además de la enseñanza del currículo oficial definido por la institución escolar, se desarrolla también el currículo oculto, o sea todas aquellas prácticas y aprendizajes que tienen lugar en la experiencia escolar pero que no figuran explícitamente como propuesta curricular. Así que podemos ver al ámbito escolar como un lugar de producción y reproducción social, donde se regulan comportamientos, se modelan cuerpos y se constituyen subjetividades, lo que incide en la conformación de la masculinidad y la feminidad (Muñoz, sf.)

## Relaciones y representaciones entre chicos y chicas

### Una socialización por género

En los centros educativos estudiados, la investigación permitió notar la evolución de la socialización de las niñas y los niños en cuanto a género. La socialización es el proceso durante el cual el individuo se apropia de las normas y valores de la sociedad en la cual vive y que van contribuyendo a la construcción de su identidad (Rouyer y Troupel-Cremel, 2013). En la primera infancia, una etapa fundamental de este proceso es la socialización de género, la cual empieza al nacer orientando al recién nacido hacia comportamientos y características atribuidas a su sexo. Empieza así un aprendizaje cultural de los roles asignados a cada uno según su sexo. Desde que nacen, los niños y

las niñas, reciben un trato distinto por parte de las personas a su alrededor, y aprenden a diferenciar entre los niños y las niñas y entre las mujeres y los hombres.

Es durante sus primeros años de vida que se elabora la identidad sexual del niño y de la niña, estrechamente vinculada a los primeros avances motores, cognitivos, sociales y afectivos. El sentimiento de pertenencia a un grupo sexual se desarrolla muy temprano a través de las interacciones entre el bebé y sus padres y se establece entre los 18 y 24 meses. El niño o la niña aprende a categorizarse y a categorizar a las personas de su alrededor en uno u otro grupo, basándose en las señales socioculturales de la masculinidad y feminidad: atributos físicos, accesorios, actividades y más tarde en los rasgos de personalidad. Pero en esta etapa, niños y niñas no tienen conciencia del carácter permanente de esta pertenencia a un grupo sexual: de esta manera, entre 3 y 7 años, niños y niñas piensan que se puede cambiar de sexo en función de los atributos socioculturales. A fin de asentar su identidad sexual procuran conocer los roles de niños y niñas, mujeres y hombres y van a manifestar comportamientos muy estereotipados, en conformidad con los roles de género, por ejemplo, valorizando los atributos de su propio grupo sexual y desvalorizando las características del otro grupo. Estos comportamientos pueden ir hasta rechazar temporalmente el jugar con pares del otro sexo. Cerca de los 7 años, habrá asimilado que su pertenencia sexual es estable los niños y las niñas podrán mostrar, en función del contexto y temporalidad, una cierta flexibilidad en cuanto a las normas de género (Rouyer y Mieyaa, 2013).

La observación de campo y las entrevistas a profesores y profesoras subrayan esta socialización de género: en los centros educativos, hasta los 6-7 años, niñas y niños socializan y juegan juntos, pero a la vez desarrollan concepciones muy estereotipadas de qué son las mujeres y qué son los hombres. A partir de los 7 años, se puede distinguir, poco a poco, que grupos de chicos y chicas se van formando, y que ya no tienden a mezclarse mucho. En la adolescencia, en el colegio, las representaciones sobre lo femenino y lo masculino aparecen aún más fuertes y con una presión de los mismos chicos y chicas entre ellos y ellas para que esta delimitación sea respetada, con comportamiento de denigración y burla hacia los que no se acomodan con estos comportamientos

estereotipados. En estas representaciones y atribución de sexo, de nuevo lo femenino está despreciado frente a lo masculino.

## **Percepción de igualdad**

En las entrevistas con el alumnado, una de las preguntas era si se sentían iguales entre niños y niñas. Como resultado se obtiene que 76% sí se sienten iguales, lo que es un marcador que puede ser considerado como bastante elevado, pero a la vez hay un 20 % que no se sienten iguales (12% son niños y 8% son niñas), lo cual llama la atención.

En las respuestas de "sí somos iguales" se puede escuchar la presencia de un discurso sobre igualdad que está asumido por niñas y niños. También se escucha: "hay equidad de género", aunque niños y niñas no sepan muy bien explicar qué es "género"... lo que demuestra que estas expresiones son ajenas a ellos, pero que las han integrado y asumido en sus vidas. A través de estas expresiones podemos ver el impacto de un discurso difundido por el profesorado y la institución, y cómo el alumnado se lo apropia. Así como elementos de lógica infantil que indica que esta igualdad corresponde, seguramente, a sus representaciones mentales:

*"Pensamos igual" / "Jugar juntas-os" / "Nadie es más y nadie es menos"*

Algunas otras respuestas ya empiezan a revelar el universo mental de los niños y niñas acerca de las especificidades (diferencias) entre chicos y chicas, y el hecho que estas diferencias y esta igualdad van cambiando cuando uno/una va creciendo:

*"Ambos barremos en aula" / "Porque somos niños" / "No se puede dejar a la mujer a un lado"*

Ahora, yéndose a las razones del por qué no se sienten iguales, una parte de los argumentos van por el camino de "somos diferentes":

*"Los niños caminan de otra forma" / "Somos inquietos" / "Niños pelo corto, niñas pelo largo"*

Pero también surgen argumentos que dejan entender una percepción de desigualdad:

*“Los quehaceres del hogar son para las chicas” / “Los niños juegan fútbol y las niñas solo caminan”*

## **Relaciones entre chicos y chicas**

### **Un discurso positivo**

Al momento de preguntar, tanto a las/os estudiantes como a los y las profesores/as, acerca de las relaciones entre chicas/os, invariablemente responden que las relaciones son buenas. Sin muchos más detalles, podemos analizar las respuestas de varias formas, rescatando primero que de manera general los centros educativos de Fe y Alegría logran tener una buena convivencia entre el alumnado, a diferencia, según muchos docentes, de las escuelas fiscales, y que en este entorno las relaciones de género aparecen como bastante pacíficas. También se puede analizar que las miradas del mismo profesorado no están muy agudas en cuanto a relaciones de género, lo que es bastante normal viendo que esta “mirada con enfoque de género” se adquiere a través de formación y sensibilización sobre el tema, lo que todavía no han recibido mucho.

### **Una identificación y socialización por grupos de género**

Sin embargo, se pudo rescatar algunos elementos que nos permiten aprender más sobre los lazos y tratos que existen entre ambos: en algunos casos, hay competencias entre los dos sexos, lo que nos indica que en sus representaciones de sí mismos, niños y niñas se identifican como perteneciendo al grupo de los niños o de las niñas, lo que está confirmado a través de estudios sobre la socialización de género (Rouyer y Mieyaa, 2013). Existe también un rechazo a comportarse como el otro género: las niñas no tienen que ser violentas y algunos niños no quieren usar el color rosado. Y finalmente, se nota algunas veces un rechazo al contacto físico con el otro sexo, lo que co-

rresponde también a una fase del proceso de identificación de género de los niños y niñas.

*“Los niños, pese a ser pequeños, sienten vergüenza de tener contacto con el otro género” (Entrevista CE Estero Salado).*

## **Violencia e insultos entre chicos y chicas**

A través de las entrevistas a las/os docentes, se constató que la mayoría (67%) piensan que son los chicos quienes imparten más insultos, y que son en su mayoría las chicas (49%) quienes son víctimas de estos insultos. La gran mayoría del profesorado piensa también que son los chicos (67%) quienes ejercen más violencia (en contra de únicamente 5% por las chicas) pero que son más las chicas (59% en contra de 13% por los chicos) las que sufren de esta misma violencia. Estas cifras nos revelan que hay una dominación y un cierto “maltrato” que se está ejerciendo en el seno del alumnado desde los chicos hacia las chicas. Es interesante también ver que al momento de preguntar a los chicos y chicas si les gustaría que cambiaran las relaciones entre ellos/as, una mayoría (60%) contestan que sí (32% son chicos y 28% son chicas). En los argumentos del “por qué”, resaltan en gran mayoría un deseo de menos machismo y mejor atención de los chicos hacia las chicas (resaltado también de manera mayoritaria por niñas):

*“Porque son machistas” / “Porque los niños pegan a las niñas” / “Que los chicos aprendan que las chicas podemos como ellos.”*

## **Representaciones y estereotipos desde el alumnado**

A través de una actividad lúdica se recogió las percepciones de niñas y niños, la mayoría entre 10 y 12 años, sobre su propio género y sobre el otro género. La actividad consistía en colocar adjetivos en una figura femenina y una masculina para caracterizarlas, siendo los adjetivos sacados de dos listas con atributos similares (creativo-creativa; sencillo-sencilla...). Se analizó los resultados tomando la mirada acerca de cada género, desde el mismo género y desde el otro género.

## Representaciones acerca de las chicas

En la mirada de las chicas hacia sí mismas, los 5 adjetivos que más se repiten son: “Creativas”, “Trabajadoras”, “Valientes”, “Delicadas” y “Sencillas”. Los 3 adjetivos que menos se repiten son: “Ambiciosas”, “Inquietas” y “Enérgicas”.

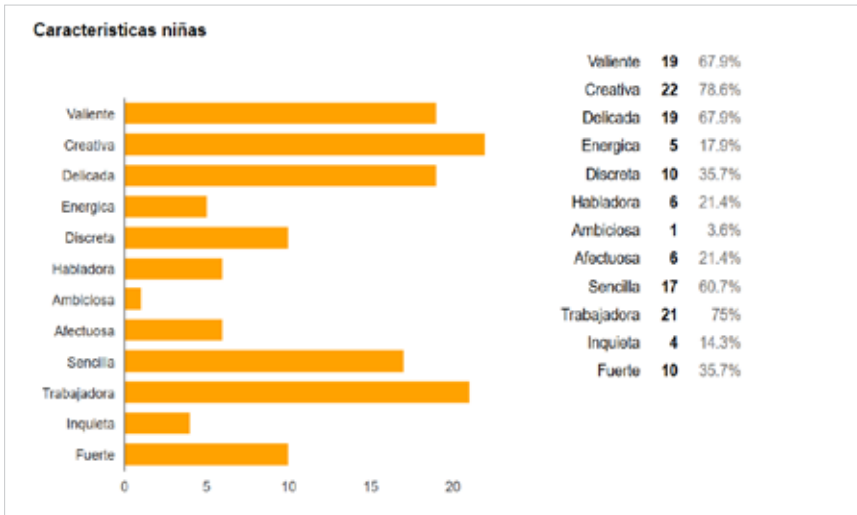


Figura 1: Mirada de las chicas hacia sí mismas

Fuente: Teisserenc, A. (2015). Investigación relaciones de género, Fe y Alegría Ecuador.

Desde los chicos, caracterizando a las chicas, los 5 adjetivos que salen más son: “Creativas”, “Trabajadoras”, “Delicadas”, “Sencillas” y “Valientes”. Los 3 adjetivos que salen menos son: “Ambiciosas”, “Discretas” e “Inquietas” y “Fuertes”, con la misma puntuación.

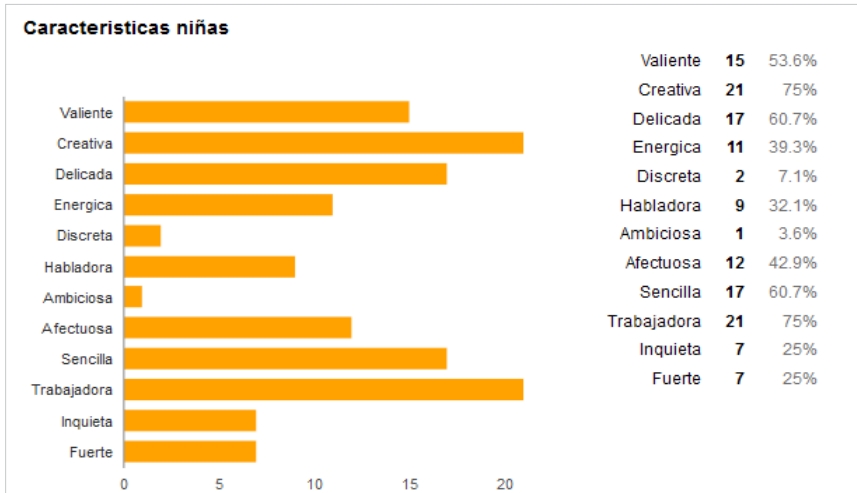


Figura 2: Mirada de los chicos hacia las chicas.

Fuente: Teisserenc, A. (2015). Investigación relaciones de género, Fe y Alegría Ecuador.

## Representaciones acerca de los chicos

En la mirada de los chicos hacia sí mismos, los 5 adjetivos que salen más son: "Trabajadores", "Valientes", "Fuertes", "Creativos" y "Habladores". Los 3 adjetivos que salen menos son: "Ambiciosos", "Afectuosos" y "Delicados".

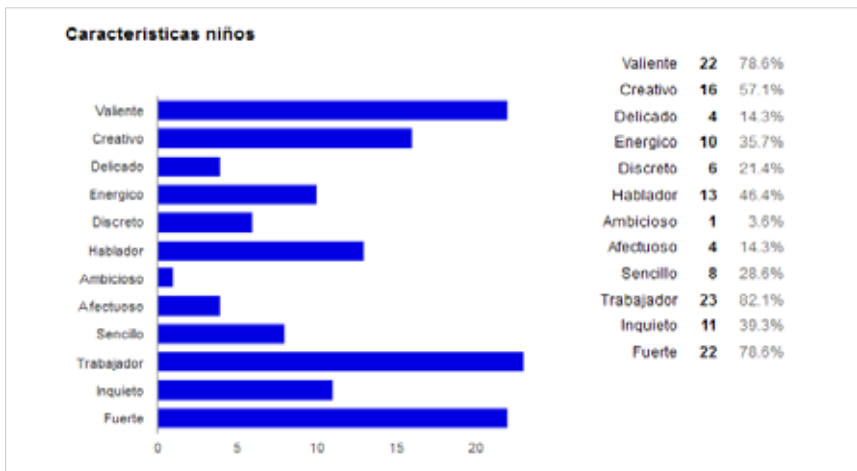


Figura 3: Mirada de los chicos hacia sí mismos

Fuente: Teisserenc, A. (2015). Investigación relaciones de género, Fe y Alegría Ecuador.

En cuanto a la mirada de las chicas hacia los chicos, los 5 adjetivos que se repiten son: “Valientes”, “Fuertes”, “Trabajadores”, “Creativos” y “Energicos”. Los 3 adjetivos menos repetidos son: “Ambiciosos”, “Discretos” y “Habladores”.

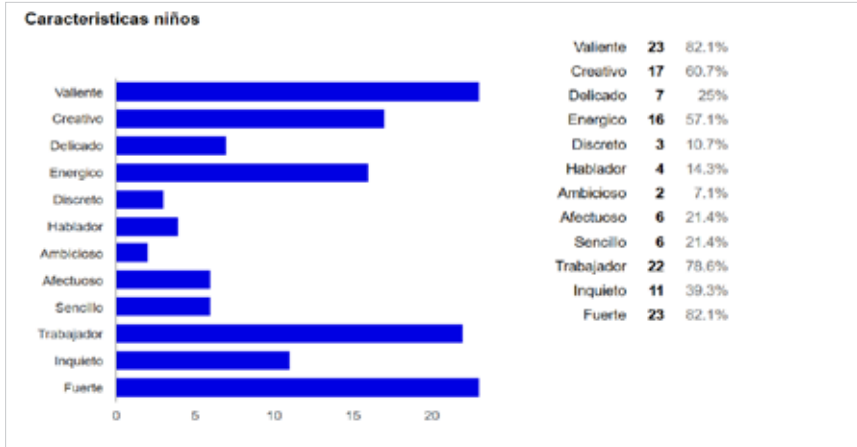


Figura 4: Mirada de las chicas hacia los chicos

Fuente: Teisserenc, A. (2015). Investigación relaciones de género, Fe y Alegría Ecuador.

## Análisis de las representaciones de género desde el alumnado

### Atributos bien definidos

De acuerdo a los resultados expuestos en los gráficos se puede notar que tanto chicos como chicas tienen algunas atribuciones específicas: chicas delicadas y sencillas (adjetivos que casi no aparecen para los chicos) y chicos fuertes (que casi no aparecen para las chicas). Pero también se puede notar que algunos adjetivos están usados tanto para niñas y niños, como “valiente”. (60% de ocurrencia calificando a chicas y 80% de ocurrencia calificando a chicos). Aquí podemos profundizar un poco el uso de este adjetivo a través de las explicaciones de los niños y niñas sobre su elección de términos. Analizando sus expresiones, resulta que si



el hombre es fuerte y valiente es porque defiende su familia, es protector. Lo que se puede ver como una actitud proactiva, hacia el mundo exterior.

*“El padre es muy fuerte ante situaciones peligrosas porque quiere defender el honor de su hijo y de los demás.” / “Porque es el pilar de cada hogar, el patriarca de cada hogar” (Entrevista CE Manta).*

En cuanto a las mujeres, las explicaciones acerca de su valentía son diferentes: ellas son valientes porque sacan a su familia adelante, no se dejan, aguantan. Notando que el término “aguenta” aparece en varias ocasiones. Aquí podemos advertir que es una posición más pasiva, y orientada hacia sí misma o la familia, hacia el interior.

*“Porque (la mujer) no se deja pegar de los hombres” (Entrevista CE Hermano Gárate).*

Este análisis está corroborado por los psicólogos y las psicólogas del centro educativo Padre Durana:

*Está clara la idea que tienen los niños, la idea de cómo debe ser el hombre, y como debe ser la mujer. Pero aun así hay mucha distinción de ponerle al hombre como más fuerte, más valiente. Y a la mujer ponerle fuerte, pero con otro tipo de percepción: fuerte porque aguanta al hombre que la golpea, valiente porque ayuda a los niños a salir adelante, pero no se lo ve igual con el hombre. No hay un significado común, valiente es una cosa para el hombre, y valiente es una cosa para la mujer.*

Se puede notar también, en los intercambios con el alumnado, algunos otros atributos que son vistos como reservados a la mujer. Es el caso del color rosado, identificado como femenino y que en muchas ocasiones los mismos niños, y a veces también sus familiares adultos, rechazan que sea usado por ellos. Por ejemplo, hay niños que cuando se les da el color rosado, preguntan y cuestionan el motivo por el que se les ofrece ese color, que ellos no son niñas para obtener ese color.

*“También hay problemas con el color rosado. Mi hijo me dice, mami cómprame esa camiseta rosada. Pero yo le digo rosado, pero si eso utilizan las mujeres” (Entrevista CE Hermano Gárate).*

Aquí es interesante analizar que cuando tradicionalmente se les atribuye el color azul a los niños y el color rosado a las niñas, sobre todo cuando son bebés, el azul puede, a fin de cuentas, ser usado por ambos, pero el rosado se quedará como atributo casi exclusivamente femenino, como se puede ver en las prendas, accesorios y juguetes para niñas donde predomina de manera aplastante el rosado. Y este mismo rosado está rechazado por niños u hombres, visto como una supuesta vulneración a su masculinidad (Subirats, M. & Brullet, C., 1992). Así que, otra vez, tenemos un ejemplo de una visión de depreciación de lo femenino de parte de niños y hombres.

Otra atribución que es vista como exclusivamente femenina es la maternidad. Y más allá, el cuidado de hijos e hijas:

*“Porque como le dieron la vida al niño (las mamás), tienen más sentimiento que el papá. Tienen un lazo sentimental inmenso” (Entrevista CE Manta).*

*“La mamá cuida más a los hijos. Le prepara la comida, le arregla la ropa, le lava la ropa, porque sin la mamá, el niño no estaría a gusto en su casa” (Entrevista CE Hermano Gárate).*

Esta responsabilidad está vista como algo natural y automático, como lo explica un niño, pensando que si una madre no se encarga de sus hijos/as es porque tiene su corazón vacío:

*“Porque si la mujer no cuida al hijo o la hija, ella piensa que no tiene algo en su corazón, un vacío por dentro.” (Entrevista CE Hermano Gárate)*

## **Roles bien determinados**

En el análisis de las expresiones de niñas y niños acerca de este ejercicio se puede notar que tienen en su mente imágenes de que son – y que tienen que ser – hombres o mujeres, cada uno/a con sus roles y tareas bien determinados. Así aprendemos que el hombre es el que trabaja y trae el dinero al hogar, y la mujer se queda en casa cocinando, limpiando y cuidando los hijos/as. Esta visión muy estereotipada apa-

rece de manera muy fuerte al momento de hablar de manera general sobre hombres y mujeres.

*“La mamá: Sirve la comida, el desayuno, hace las tareas de la casa, limpia la casa, arregla las cosas, lava, plancha, cuida de los hijos, cocina, barre, y espera ver al hombre que llegue del trabajo.”*

*El papá: Trabaja, trae el dinero a la casa para lo necesario, para darle de comer a sus hijos, a veces cuando le dan días libres tiene una sorpresa para sus hijos y se los lleva, a veces sí son cariñosos, y cuando tienen día libre ellos salen a pasear con los hijos, para que se diviertan.” (Entrevista CE Hermano Gárate)*

*“No es que los hombres no sepan cocinar, pero un hombre no puede tener sazón de mamá, por lo tanto, el papá tiene que salir a trabajar y la mamá quedarse en casa.” (Entrevista CE Hermano Gárate)*

Sin embargo, parece que esta visión no interfiere al cien por ciento en las proyecciones de niños y niñas hacia su propio futuro, ya que todos y todas se proyectan con una carrera. Pero tampoco se ha escuchado a ningún niño explicando que de grande se encargará de cuidar a sus hijos o hijas...

## **Una dominación simbólica a través del espacio**

Los espacios utilizados por niñas y niños de los centros educativos, al igual que los diferentes espacios existentes, tienen una carga simbólica modelada por el patriarcalismo. Como ejemplo se tiene los espacios recreativos construidos para el fútbol o fútbolito. Es decir, en los centros educativos existe en su mayoría espacios construidos para el niño y no para la niña.

Etimológicamente, la noción de “espacio” proviene del latín “spatium”, que, durante mucho tiempo, significó un intervalo cronológico o topográfico separado por dos puntos de referencia. En la antigüedad, el espacio se asignó a un receptáculo vacío, y era concebida como zona intermedia entre el cosmos y el caos. Asimismo, se entiende

el espacio como un lugar que hay que conquistar. Se trata de ordenar el mundo y adueñarse de él (Cantón Mayo, 2007).

A fin de ampliar la visión sobre espacios y conocer las relaciones de equidad de género, se menciona que el espacio privado es aquel en donde se establecen las relaciones familiares y se desarrolla el trabajo reproductivo; por tanto, es el que utilizan preferentemente las mujeres. Mientras que el espacio público o exterior es aquel donde se desarrolla el trabajo productivo, las actividades de ocio, los intercambios sociales, y el espacio del poder político; es el espacio utilizado por los hombres (Cantón Mayo, 2007). Así se puede afirmar que el espacio tiene connotaciones de género: existen espacios feminizados y espacios masculinizados; determinados según las divisiones de roles y según el género.

Los centros educativos son espacios donde confluyen y se interrelacionan niñas y niños desde el nivel básico, hasta el bachillerato. Son los espacios donde niñas y niños pasan en las aulas repasando las materias y se relacionan durante buena parte del día. Uno de los espacios que se utiliza en horarios de recreo o pausa es la parte céntrico-externa del centro educativo. Como se podrá ver en la figura 5, en la mayoría de estos espacios existen plataformas deportivas, es decir, se puede observar que los espacios recreativos donde juegan niñas y niños son construidos con imágenes mentales patriarcales. Por ejemplo, no existen espacios deportivos de vóley, o si los hay, son mínimos. Incluso dicho lugar es absorbido por el deporte masculino, el fútbol; conllevando al resto de niñas y niños, a apropiarse de los contornos de los espacios futbolísticos centrales. Esta situación fue observada por Mollo (1970), mostrando que en la mayoría de los casos los niños monopolizan el patio de recreo para sus juegos, mientras que las niñas quedan reducidas al papel de simples espectadoras.



Figura 5: Canchas deportivas masculinas  
Fuente: Trabajo de campo, Fe y Alegría, 2015.

Todos los centros educativos cuentan con canchas deportivas como espacios recreativos. El centro educativo Hermano Gárate, que por su ubicación geográfica, posee aulas para básica construidas de manera diferente, cuenta con una cancha deportiva de fútbol y juegos de columpios para básica. Pumbo cuenta con dos canchas deportivas y un juego de columpios para los más pequeños; Píntag, al igual que Yayulihui, cuenta con dos canchas de fútbol y un juego de columpios para los más pequeños; en el centro educativo P. Durana, que atiende hasta 7° de básica, cuenta con una cancha deportiva; Estero Salado cuenta con una cancha deportiva, y columpios para niñas y niños; Manta, cuenta con tres canchas deportivas, dado que tiene alumnos desde inicial hasta el bachillerato.

También se puede observar, ver figuras 6 y 7, que quienes gozan de espacios recreativos más democráticos y equitativos son las/os estudiantes de inicial y básica. Estos espacios recreativos, con columpios y otros juegos infantiles, son los únicos inclusivos donde pueden jugar tanto niñas como niños. Porque en cuanto a las canchas deportivas, ellas están copadas por la práctica del deporte masculino (ver figura 8).

En un estudio sobre el medio subjetivo de niños y adolescentes, se reconoce que en las edades más cortas, niños y niñas disfrutaron

del mismo grado de libertad, por lo que definen similares espacios de actividad y de percepción. Sin embargo, al crecer, y mientras el radio de acción de los muchachos continúa expandiéndose, el acceso de las chicas al espacio se constriñe, reduciéndose a los lugares más externos-periféricos de recreación (Sabaté, 1995).



Figura 6: Espacios equitativos para niñas y niños de básica  
Fuente: Trabajo de campo, Fe y Alegría, 2015



Figura 7:  
Fuente: Trabajo de campo, Fe y Alegría, 2015



Figura 8: Niños en su espacio masculino.  
Fuente: Trabajo de campo, Fe y Alegría, 2015

Finalmente, como espacios donde confluyen poder y estatus, donde se determina rasgos y conductas de quienes la ocupan, las figuras 8, 9, 10, 11 y 12 son de gran ayuda para analizar los espacios de los centros educativos de Fe y Alegría, y pensar cómo se podría feminizar y hacer más equitativo los espacios recreativos.



Figura 9: Niña que domina y gusta del fútbol, pero no puede jugar con sus compañeros  
Fuente: Trabajo de campo, Fe y Alegría, 2015.



Figura 10: Niños con mayor dominio del balón, que las niñas  
Fuente: Trabajo de campo Fe y Alegría, 2015.



Figura 11: Chicos y chicas juegan fútbol, pero pelota dura para niños, y pelota blanda (suave) para niñas.  
Fuente: Trabajo de campo, Fe y Alegría, 2015.





Figura 12: Chicas jugando fútbol en Olimpiadas, pero con arbitraje masculino.  
Fuente: Trabajo de campo, Fe y Alegría, 2015.

## Conclusiones

Los niños y niñas, alumnos y alumnas de Fe y Alegría crecen en un contexto de patriarcalismo, donde el machismo es imperante y las representaciones acerca de lo masculino y lo femenino están muy ancladas. En los centros educativos, los niños y niñas llegan con esta carga sexista, pero tanto ellos/ellas como los mismos equipos educativos son poco sensibles al tema, y la mayoría de las desigualdades existentes pasan desapercibidas. Así, se puede notar, siguiendo el proceso de socialización de niños y niñas, relaciones de género cambiantes, donde las interrelaciones entre chicos y chicas van evolucionando con el tiempo, y son sujetas a estereotipos de género existentes en la sociedad, así como a la dominación masculina. Es interesante notar sobre este aspecto que al 60% de los alumnos y alumnas les gustaría que cambiaran las relaciones entre chicos y chicas. En el campo de las representaciones mentales, se puede también notar una persistencia de los estereotipos de género en el alumnado, calificando a las chicas de “delicadas” y a los chicos de “fuertes”, y valorando la actuación del hombre hacia la esfera pública mientras que la mujer sigue relegada a la esfera privada.

En los mismos centros educativos, se puede notar la dominación masculina a través de la atribución y la ocupación de los espacios recreativos, ya que en la gran mayoría de centros educativos el patio central es destinado para el fútbol, juego aun meramente masculino. Cuando los niños ocupan de manera extensiva la parte central del patio de recreo, las chicas se juntan por pequeños grupos alrededor del patio central, haciendo un uso mucho más moderado del espacio.

Estas observaciones de las relaciones de género entre niños y niñas en los centros educativos subrayan la pregnancia del patriarcalismo en la socialización de género de los niños y niñas y recalcan la importancia de trabajar a una educación que valoriza la igualdad de género desde la primera infancia, y eso tanto en el ámbito familiar como en el ámbito escolar.

## Bibliografía

- Cantón, I. (2007). "El espacio educativo y las referencias al género". Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado: pp.115-135
- Mollo, S. (1970) *L'école dans la société*. París: Dunod
- Rouyer, V. & Troupel-Cremel, O. (2013). "Socialisation et construction de l'identité sexuée : dialectique des processus d'acculturation et de personnalisation" En *Penser la socialisation en psychologie. Actualité de l'œuvre de Philippe Mairieu*. Francia: ERES
- Rouyer, V. & Mieyaa, Y. (2013). *La construction des inégalités entre filles et garçons à l'école maternelle*. Toulouse: Université Le Mirail
- Sabaté, A & Rodríguez J. & Díaz, M. (1995). *Mujeres, espacio y sociedad. Hacia una geografía del género*. Madrid-España: Síntesis, S.A.
- Subirats, M. & Brullet, C. (1992). *Rosa y azul - La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid: Instituto de la Mujer/Ministerio de Asuntos Sociales

Subirats, M., (1991). "La educación como perpetuadora de un sistema de desigualdad: La transmisión de estereotipos en el sistema escolar". En *Infancia y Sociedad*, No. 10, julio-agosto, Ministerio de Asuntos Sociales, Madrid, 1991, pp. 43-52.

Teisserenc, A. (2015). Investigación relaciones de género, Fe y Alegría Ecuador.

### ***Documentos digitales***

Muñoz, Darío (s/f). Hacerse mujeres, hacerse hombre en ámbitos escolares. Presentación disponible en: [https://psicologiaiberoamericana.files.wordpress.com/2010/10/conferencia\\_sobre-genero.pdf](https://psicologiaiberoamericana.files.wordpress.com/2010/10/conferencia_sobre-genero.pdf)

# CÁTEDRA DE SEXUALIDAD HUMANA EN EL PROGRAMA DE PSICOLOGÍA UCLA

**Hisvet Fernández<sup>5</sup>**

*hisvetfernandez@gmail.com*

*Artículo recibido en septiembre 2016 y aceptado en noviembre 2016*

## Resumen

En la presente narración describimos la experiencia de la propuesta y desarrollo de la materia electiva Sexualidad Humana desde nuevos paradigmas en el programa de Psicología de la Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado (UCLA) en el Edo Lara / Venezuela. La narración de la experiencia tiene como objeto valorar el impacto de esta en el estudiantado y que sus testimonios sirvan como argumentos válidos para lograr convertir la materia de electiva a materia obligatoria en la carrera, dada la importancia que tiene el estudio de la Sexualidad Humana como materia del género para la formación en psicología actualmente.

**Palabras clave:** Sexualidad, Género, Psicología, Currículo, Materia obligatoria.

## Abstract

Presently work describes the experience of the proposal and development of elective "Human Sexuality" from new paradigms, in Psychology Program at Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado (UCLA) in Edo Lara / Venezuela. This experience aims to assess the impact of it on the students and that their testimonies serve as valid arguments to become a mandatory class that takes the place of an elective of the career, given the importance of the study of Human Sexuality on Gender for psychology training at the moment.

**Key words:** Sexuality, Gender, Psychology, Mandatory Class, Curriculum.

---

<sup>5</sup> Maestría en Desarrollo Integral de las Mujeres de UCLA 2001. Profesora de Desarrollo de Valores y Actitudes y Ética y DDHH en el IUJO (Instituto Universitario Jesús Obrero de Fe y Alegría). Profesora de Psicología Social y Sexualidad Humana desde Nuevos Paradigmas. Facilitadora de Procesos Educativos Andragógicos. Coordinadora del Observatorio Venezolano de los DDHH de las Mujeres/Lara.

## Introducción

La sexualidad es la materia del género. Asumir la perspectiva de género como enfoque pasa por entender los procesos de la sexualidad, no solo la de todas y todos en general como colectivo social, sino en especial la propia, hacer tu recorrido y abrir los ojos ante el que ha sido uno de los caminos encantados para la imposición de la dominación como forma de relación y para lograr la alienación de nuestras conciencias. La sexualidad como atributo distintivo de lo humano es producto de múltiples causas que incluyen atributos genéticos y prácticas sociales que se complejizan en el yo de cada quien en combinación con el momento histórico que le toca vivir. Es el delicado intersticio entre la historia personal y la historia social que vive cada ser humano, así como los nexos que establece en ese intercambio. La Teoría de Género es la luz que te sirve para comprender ese camino y ese recorrido que hacemos machos y hembras para alcanzar la pertenencia a determinado género, convirtiéndonos en esas mujeres y esos hombres pertenecientes a una época. Proceso que es edificado desde y sobre esa marca sexual inicial. La sexualidad y por lo tanto su educación, como proceso integrador, abarca toda nuestra existencia, con normas y recursos para su realización, su control y/o su liberación. La sexualidad queda expresada en objetivos individuales y colectivos que siendo previos y anteriores a nosotros/as mismos/as, por ser socialmente preestablecidos, llega a naturalizarse y hacerse nuestros, al quedar asignados como atributos de nuestras personalidades en un proceso social educativo.

La educación de la sexualidad no es más que el entramado de las múltiples conexiones entre acciones, afectividades, deseos, necesidades, voluntades, identidades, creencias, actitudes, aptitudes, lenguajes, imaginarios, fantasías, interpretaciones, sentido común, conocimiento científico, saberes en general y todos los rituales que hacen posible llegar a ser personas con cuerpos sexuados.

Pero, la sexualidad sigue siendo un tabú y sigue envuelta en misterios que velan los elementos de su integralidad y no nos permiten reconocerla en toda su posibilidad. Es un hecho concreto y constatable, que en todo el sistema educativo venezolano y particularmente al revisar el pénsum de las carreras de Psicología, por ejemplo, de las dife-

rentes universidades venezolanas la temática está ausente. No aparece la Sexualidad Humana como tema de estudio específico en una materia de carácter obligatorio y mucho menos como eje transversal de todo el pénsum que sería lo deseado y necesario. Sigue siendo tocada de manera tangencial dentro de alguna materia o como materia electiva en pocos casos, que resultan de la iniciativa "personal" de docentes que se interesan en la temática. La visión hegemónica de la sexualidad caracterizada por ser genitalizada, degradada, privatizada, en oposición de los sexos, y heteronormativa que hemos recibido de manera generalizada, se convierte en la referencia utilizada incluso por la mayoría de docentes y sigue estando como la perspectiva que sirve de marco referencial de la misma.

La educación de la sexualidad, por tanto, sigue siendo concebida desde una perspectiva biologicista/ reproductiva lo que limita la posibilidad de ubicarla dentro de la formación académica en general de cualquier nivel y de la Psicología como carrera en particular. Es una voz unánime en la educación informal y en la formal que sí no se habla de la genitalidad y de la reproducción humana no se está tratando la sexualidad ni se está dando educación de la sexualidad. Esto evidencia la reducción de ésta a sus aspectos biológicos-genitales. De la misma manera cuando se ha introducido en los programas de salud en determinados niveles de básica y diversificada se limita a contenidos del sistema reproductivo y genital de ambos sexos, infecciones de transmisión sexual (ITS), respuesta sexual humana, embarazo adolescente, violencia, desviaciones sexuales. Nunca tratada integralmente como condición humanizante, siempre tratada como riesgo y asociada al peligro.

En un material, guía para docentes, sobre Educación de la Sexualidad, Salud Sexual y Reproductiva del UNFPA 2010 publicado en Venezuela se lee textualmente en la Introducción: *"La aproximación al tópico de la sexualidad todavía es fuente de ansiedad y temores, no tanto por desconocimiento como por la presencia de pautas socioculturales fuertemente arraigadas, en las cuales el tema se excluye de las conversaciones familiares, con los hijos y hasta con la pareja, por considerarse "inapropiado", en el mejor de los casos"*. (UNFPA, 2010, p.7) ¿Cuál es el tema que se excluye? ¿A cual tópico se hace referencia sobreentendida? De cuáles aspectos de la sexualidad se hace referencia

como tema del que no se habla en la familia ni la pareja? Cuando se insiste que no se está dando educación sexual porque no se habla de estos aspectos relacionados con la respuesta sexual humana, se está excluyendo de la visión sobre la educación de la sexualidad sus aspectos psicológicos y sociales asumidos plenamente por toda la educación formal e informal. Se reduce simbólicamente la sexualidad a su dimensión biológica-genital y de esta dimensión a lo reproductivo y a los "peligros" que representa. No se asume que todas las personas damos educación de la sexualidad y que todas las personas hemos sido y somos educados/as sexualmente. No somos conscientes de la educación de la sexualidad que hemos recibido ni de la que hemos dado y hacemos gala en nuestra práctica de esos cuatro elementos que a nuestro juicio caracterizan la Sexualidad y por tanto la Educación de la Sexualidad hegemónica. Por esta razón no se comprende la necesidad de incluirla en la trama educativa en general como eje transversal y tampoco en carreras como Psicología o Medicina con carácter obligatorio y sigue estando relegada a espacios reducidos y/o especiales.

Recuerdo que en una oportunidad le preguntaba a una profesora universitaria, que está cercana a la temática de la Sexualidad Humana y de los Derechos Humanos de las Mujeres y de toda la Diversidad Sexual, sobre la ausencia de esta temática en carreras como Psicología y Medicina de carácter obligatorio y mi mayor sorpresa fue la opinión que me dio al respecto. Dijo algo así como, palabras menos palabras más, "...debe quedar como está, como alguna materia electiva, porque imagínate si a cada persona que le interese algo en particular como el arte por ejemplo, se le ocurriera que debe estar en el Programa de Psicología, pues sería imposible complacer a todas y el programa sería demasiado amplio..." quedé sorprendida ante el comentario, atinando solo a preguntarme ¿puede haber un profesional de la Psicología que no sepa nada de Arte? Pues claro que puede haber y además eso no va a influir para nada en su desempeño como profesional de la Psicología ya que todos los seres humanos no son artistas ni están relacionados con el Arte. Pero puede haber uno/a psicólogo/a que no conozca sobre sexualidad humana? Siendo que trabaja con personas y que estas sin excepción son todas sexuadas? Pues no debe haber ningún profesional de la Psicología, que es el caso que nos ocupa, que no conozca y comprenda profundamente la Sexualidad Humana y toda su complejidad.

Para comprender a los seres humanos integralmente necesitamos saber de su proceso de sexuación individual y colectivo así como necesitamos conocer la historia de la Sexualidad Humana como acontecimiento relacional y por lo tanto político.

El programa de Psicología de la Universidad Centrooccidental Lisandro Alvarado (UCLA) con 10 años de vida, es el más joven de las Universidades públicas y privadas del país y además tiene carácter experimental y eso le da una cierta libertad y flexibilidad en cuanto a cambios en su malla curricular. Lo que podría permitir que lo que hoy es una materia electiva en el Programa, se convierta en materia de carácter obligatorio en el corto tiempo. Para que esto sea una realidad se necesita de la voluntad, no solo de quienes deciden sobre la malla curricular y del profesorado que asuma la iniciativa, sino que también debemos escuchar las voces del estudiantado que ha cursado la materia y que ha recibido la formación en la temática con un Perspectiva de Género y de los Derechos Humanos (DDHH). Sus voces reflexivas son las que quiero mostrar como lo más significativo de esta experiencia educativa universitaria. Tal vez escuchando estas voces se pueda valorar la importancia de incluir esta materia como una materia de carácter obligatorio en la formación de psicólogos/os. Describiré la materia tal como fue concebida y como está siendo cursada, su organización, sus contenidos, su perspectiva y sus estrategias pedagógicas, así como sus evaluaciones y lo más importante mostraré los testimonios de quienes la han cursado hasta ahora y cómo la han valorado.

### **Sexualidad Humana desde Nuevos Paradigmas Iniciativa...compromiso político**

Desde el año 2011 que entré al Programa de Psicología de la UCLA a solicitud del entonces Director, Psicólogo Rene Izquierdo, para asumir la materia de Psicología Social de 4to semestre vi en el panorama la posibilidad de incluir una materia electiva relacionada con la Sexualidad Humana Alternativa, temática en la que llevo trabajando más de 30 años, en escenarios diversos en el campo de la educación no formal y comunitaria. Mis inicios en el área se remontan a la década de los 70 cuando era una estudiante del Programa de Psicología de la UCV (Universidad



Central de Venezuela) y tuve el privilegio de cursar una materia electiva "Aspectos Socioculturales de la Sexualidad" dictada por la Profesora Elisa Giménez, pionera en el impulso de una visión de la Sexualidad Alternativa y de la defensa y promoción de los Derechos Humanos de las Mujeres y de lo que hoy se conoce como Derechos Humanos Sexuales y Reproductivos (DHSR). Consagrados y plasmados en Venezuela en diferentes instrumentos legales e incluso con un instrumento específico desde el 2003, la Norma Oficial para la Salud Sexual y Reproductiva del Ministerio de la Salud. Esta materia cursada durante mi 3er semestre de Psicología cambio en mí la visión sobre los seres humanos, sus relaciones y en particular la Sexualidad Humana haciéndome desde ese momento militante de esta causa. Trabajar y activar por una Sexualidad Humana Alternativa promoviendo para ello una Educación de la Sexualidad con Perspectiva de Género y ética de los Derechos Humanos (DDHH).

Ya en el 2012 presenté formalmente ante el director del programa una materia electiva que tratara el tema de la Sexualidad, con la aspiración de convertirla luego en materia obligatoria. Con esto honraba a mi antigua docente y mentora y continuaba activando, ahora dentro de la Academia, sobre lo que por mucho tiempo hice y hago desde mi trabajo comunitario. Se abrió entonces la cátedra de *Sexualidad Humana desde Nuevos Paradigmas* con la que ya hemos trabajado con las últimas 6 cohortes de estudiantes del programa, con un cupo de 35 participantes en promedio en cada semestre. Hemos trabajado con aproximadamente 200 alumnas y alumnos. Es de las electivas que llena su cupo el primer día de inscripciones y que se convierte en motivación para el alumnado al llegar al 7mo semestre, que es donde está ubicada en la malla curricular de electivas.

Es importante señalar que en la materia de Psicología Social del 4to semestre, que es la materia obligatoria que dicto como docente, por un lado se maneja la Perspectiva de Género como enfoque y además en temas como: Prejuicios, Estereotipos, Estigmas, Discriminación, Relaciones interpersonales, Violencia Social y de Género se profundiza en sus expresiones sexuales y por eso han resultado estimulantes para que el alumnado quede suficientemente motivado y tres semestres después, al llegar al 7mo se inscriban en la electiva *Sexualidad Humana desde Nuevos Paradigmas* como una suerte de continuidad para el

trabajo específico con la sexualidad humana como materia del Género. En Psicología Social no vemos la Teoría de Género pero utilizamos la Perspectiva de Género como enfoque transversal y eso ha resultado suficiente motivación para que el alumnado curse luego la electiva para profundizar en esta teoría. Desde el 4to semestre el alumnado es motivado para el estudio de la Teoría de Género y, por lo tanto, de la Sexualidad Humana como su materia prima.

### **Perspectiva...de Género**

La cátedra pretende acercar al estudiantado a la comprensión de la Sexualidad Humana como materia de Género, ya que esta perspectiva teórica a pesar de estar presente formalmente desde la década de los 80, cuando ve la luz como Teoría de Género, hija de las diversas posturas del feminismo, sigue estando ausente del currículo educativo venezolano a todos los niveles. Solo estudios de 4to nivel la han asumido en varias universidades como estudios especializados. Pero su inclusión como eje transversal sigue siendo una aspiración por la que poco se está trabajando.

Como lo planteamos en la justificación del programa de la materia de la que estamos hablando, los organismos internacionales impelidos por la realidad socioeconómica y por las luchas sociales, presionados por las luchas de los movimientos sociales y de éstos el de las mujeres organizadas en particular y el de la diversidad sexual en general, se han visto obligados a incluir en la agenda internacional la Perspectiva de Género en los nuevos planteamientos de las estrategias de desarrollo. El consenso general ha dicho que hay una relación clave entre la temática de género y el desarrollo sostenible, reconociendo que para lograr el desarrollo es indispensable visibilizar también a las mujeres, en todas sus edades y en todas sus circunstancias. Se ha reconocido en importantes escenarios que la Educación de la Sexualidad que venimos dando ya no nos sirve (si es que sirvió alguna vez) para el momento histórico que estamos viviendo y que ahora necesitamos diferentes hombres y diferentes mujeres. Habiéndose efectuado así diversas conferencias mundiales que concretan estas necesidades, de las cuales han surgido planes de acción que han quedado establecidos como com-

promisos mundiales del milenio hasta 2015 y ahora renovados hasta más allá del 2020. La situación de pobreza y las desigualdades que existen entre las clases sociales se reconocen hoy cruzadas con otras desigualdades como las de género (lo masculino-lo femenino) con un nuevo paradigma que se proyecta, con el cual se inicia un esfuerzo sostenido por la equivalencia humana en contra de las múltiples discriminaciones, con especial relevancia y fuerza las discriminaciones sexuales de género.

En Venezuela, en este sentido, ha existido un amplio movimiento de mujeres y de la sociedad civil organizada que han impulsado cambios en la visión de la Educación de la Sexualidad y los DHSR (Derechos Humanos Sexuales y Reproductivos) desde sus espacios de acción –redes de organizaciones de mujeres, grupos de sexo-diversidad, redes varias, cátedras libres, maestrías, centros de investigaciones, diplomados, especializaciones, observatorios de derechos humanos que han impulsado desde su activismo político cambios significativos y han empujado al Estado venezolano, como signatario de todos los acuerdos, conferencias, pactos y convenciones internacionales, para que diera los pasos legislativos necesarios y actuara en el área educativa formal, con la intención de concretar y avanzar en la reformulación de la Educación de la Sexualidad desde nuevos paradigmas y desde la doctrina de los derechos humanos y la perspectiva de género. La sociedad desde sus organizaciones ha mostrado avances importantes desde la educación informal a partir de los años 60 pero ha quedado rezagada desde la educación formal, no trascendiendo las iniciativas espasmódicas y pasajeras muchas veces con la misma perspectiva tradicional. Es una necesidad imperiosa e impostergable que profesionales universitarios hoy manejen, como parte de su formación de pregrado, la sexualidad humana y la teoría que con la categoría de análisis del género permite comprender a los seres humanos y sus relaciones de una manera integral y no reducida a su dimensión biológica, psicológica o social.

En este contexto las universidades no tienen en sus currículos, en carreras como Psicología, la Sexualidad Humana como materia obligatoria, ni la Teoría de Género es vista como otras teorías de las relaciones humanas que nos aclara sobre la construcción de identidades y subjetividades, aspectos claves en los estudios de Psicología. Marcela Lagarde, en el Consejo Nacional de Población (2000) presentó el docu-

mento La perspectiva de género, guía para diseñar, poner en marcha, dar seguimiento y evaluar proyectos de investigación y acciones públicas y civiles y nos explica que “La perspectiva de género surge en la segunda mitad del siglo XX en el ámbito de las ciencias sociales, particularmente de la teoría de género. Responde a la necesidad de abordar de manera integral, histórica y dialéctica, la sexualidad humana y sus implicaciones económicas, políticas, psicológicas y culturales en la vida social de los géneros y de los particulares, es decir, en la organización patriarcal de la sociedad.

La Teoría de género no enfoca a mujeres y hombres como seres dados, eternos e inmutables, sino como sujetos históricos construidos socialmente, producto de la organización de género dominante en la sociedad. Esta Teoría ubica a las mujeres y a los hombres en su circunstancia histórica; por ello puede dar cuenta de las relaciones de producción y reproducción social como espacios de construcción de género todo este planteamiento está relacionado directamente con el objeto de estudio de la Psicología como ciencia y sin embargo sigue ausente esta perspectiva en las Universidades y en carreras como Psicología.

La Teoría de Género y el estudio de la Sexualidad Humana es una necesidad imperiosa en las Universidades y en particular en carreras tan íntimamente ligadas con los seres humanos y sus formas de relación, así como con la búsqueda de su salud integral como es el caso de Psicología. No como estudios especiales, exquisitos o accidentales, sino como parte del currículo y visión incluyente de los seres humanos y su historia compartida.

Con la incorporación de la Teoría de Género y el Enfoque de Género (EG) la formación de psicólogos y psicólogas amplía sus objetivos e incorpora: La comprensión crítica del Género respecto de sí mismo en el estudiantado y el compromiso personal con una visión crítica del género; El aprender que el Género toca, pensamientos, emociones, afectos, sensibilidades, valores, actitudes y conductas; Valorar el beneficio del EG para mejorar la calidad de las relaciones humanas; Asumir la congruencia entre el discurso teórico del EG y actitudes y conductas propias; Conocer el proceso de desarrollo de la Personalidad para trabajar el EG según nivel de comprensión de niñas, niños, adolescentes,

adultas, adultos y mayores; Conocer suficientemente el EG, categorías y conceptos, fundamentos, particularidades metodológicas y posibilidades de trabajo; Actualizar el estado de la discusión de Género en lo político, educativo y metodológico que permita vincular lo subjetivo con la realidad; Utilizar variados recursos metodológicos que motiven y faciliten la reflexión; Asumir la problematización sobre sí mismo y sobre las demás personas para producir cambios personales en posturas de Género; Promover la autonomía humana en todas las esferas de la personalidad, sin estereotipos ni prejuicios sexuales; Adquirir conciencia crítica sobre educación sexual que ha recibido y la que estás dando y la valoración del espacio educativo formal como espacio de construcción de la Ciudadanía, la Democracia, la Igualdad y la No Violencia. Los estudios de género tienen la particularidad de tener siempre la intención de cambiar la vida de quienes lo estudian y de involucrarles profundamente con un compromiso político de cambio.

María Jayme Zaro (2002) en su trabajo *La Psicología del Género en el siglo XXI* habla de la importancia y significado que tiene para la Psicología la categoría género y nos plantea textualmente:

“Aceptada por derecho propio como una disciplina científica más dentro de la Psicología, la denominada Psicología del Género recoge el estudio del comportamiento humano a través de la consideración de que la variable género —e inevitablemente el sexo— tiene una responsabilidad en la formación de la conducta, aunque esté por determinar la magnitud de la relación.... entender cómo los propios individuos, esos hombres y mujeres, construyen sus identidades personales desde que son asignados a uno de ambos grupos al nacer, considerando en dicho análisis tanto los determinantes biológicos como los socioculturales, encargados de transmitir los valores y contenidos de la masculinidad/feminidad y conformar una sociedad estructurada en función de unas expectativas y roles asociados al género que limitan las oportunidades de los seres humanos para desarrollarse plenamente”. (p. 51)

Todo este planteamiento hace referencia a la Psicología y sus objetivos.

Estas razones justifican la materia de **Sexualidad Humana desde Nuevos Paradigmas** en el pregrado de la carrera de Psicología con el objeto que contribuya a la formación integral de sus profesionales de cara al futuro y con una visión científica y actualizada sobre la Diversidad Humana que incluye toda la Diversidad Sexual. En esta unidad curricular se da la reflexión sobre la Educación Sexual que hemos recibido y la que estamos dando enmarcada en el campo de aplicación de la Psicología. La idea es que para el logro del ejercicio profesional de la Psicología, se aborde la construcción de la Sexualidad Humana como elemento constituyente de la personalidad enfocada desde la Perspectiva de Género y la doctrina ética de los Derechos Humanos (DDHH) y que se tome en cuenta los avances en materia de DHSR plasmados en documentos internacionales firmados y ratificados por el Estado venezolano que incluso ya aparecen en algunas leyes y normas nacionales por lo tanto son de obligatorio cumplimiento.

### **Diseño de la materia...contenidos**

La materia tiene como objetivo general: comprender la sexualidad humana como elemento constitutivo de la personalidad y adquirir herramientas teóricas, conceptuales, y metodológicas desde la perspectiva de género para incorporarlas en las diversas esferas del ejercicio profesional y comunitario de los y las egresadas del Programa Experimental de Psicología de la UCLA.

Se desarrolla en 16 a 17 semanas en 3 unidades, durante 4 horas de clase semanales dadas en bloque. La Unidad I incluye los temas de Sexualidad Humana, Salud Sexual Reproductiva y Derechos Sexuales y Reproductivos, Diversidad Sexual y Educación de la Sexualidad Alternativa, con una duración de 5 semanas y tiene como objetivo terminal: que a su término el alumnado comprenda el desarrollo de la Sexualidad Humana y la Diversidad desde la Perspectiva de Género pudiendo tener una postura crítica sobre la educación de la sexualidad que ha recibido y está dando y pueda ubicar la Salud Sexual y Reproductiva dentro de la salud integral en el marco de la doctrina de los DDHH.

La Unidad II incluye los temas de: Antecedentes, desarrollo y perspectivas actuales de la Teoría de Género como enfoque de la Se-

xualidad Humana, el Patriarcado como sistema de organización social, La Globalización como fin del Patriarcado y la Teoría de la Triple Carga con una duración de 5 semanas y con un objetivo terminal: que al finalizar la unidad curricular el alumnado tenga conocimientos de la Perspectiva de Género, su origen en el feminismo, sus características y su enfoque para el abordaje de la Sexualidad Humana, reconozca el Patriarcado como Sistema Social y entienda el trabajo de reproducción social de las mujeres.

Y por último la Unidad III incluye los Dilemas éticos actuales en el campo de la Sexualidad Humana: Reproducción Asistida, Diversidad Sexual y Aborto; ante estas se revisan las posturas de la Ciencia, de las Religiones y de las Leyes así como las soluciones éticas desde la Perspectiva de Género y la Doctrina de los DDHH. Esta unidad, con una duración de 7 semanas, tiene un objetivo terminal: que al finalizar la unidad el alumnado tenga conocimientos teórico-prácticos sobre cómo resolver dilemas éticos referidos a la Sexualidad Humana, desde nuevos enfoques de la Perspectiva de Género y la Doctrina de los DDHH y desde el ejercicio profesional de la Psicología del Género.

### **Estrategias pedagógicas...cómo trabajamos**

La materia se desarrolla en forma de Taller combinada con clases dialogadas, apoyada siempre por presentaciones de láminas con textos e imágenes alusivas. Por lo general, en cada encuentro arrancamos con alguna actividad a manera de reflexión que permita que el alumnado se conecte con su propia experiencia vital o revisamos alguna actividad asignada semana anterior. Cada clase tiene materiales de apoyo que son enviados al correo del grupo de participantes al igual que las láminas de cada clase de manera digital. Las clases tienen una continuidad para que el conocimiento fluya con sentido acumulativo y el grupo de participantes pueda apreciar los elementos psicosociales de la sexualidad humana contraviniendo lo establecido y esperado comúnmente para un curso de Sexualidad Humana. El grupo y la docente pueden, y son estimulados/as a participar libremente y hacer alusión a experiencias personales, familiares, comunitarias, laborales y docentes, analizando esas experiencias a la luz de los nuevos conceptos y criterios que estamos manejando. Esto es algo

muy importante para el grupo y para la formación ya que combina elementos cognitivos y emocionales de los y las participantes y va trabajando los valores morales y éticos subyacentes con respecto a la sexualidad. Las intervenciones reflexivas son frecuentes en las que se hace alusión al cambio de perspectiva de cada participante ante hechos que anteriormente pasaban desapercibidos o eran interpretados de otras maneras. Se percibe en las intervenciones la satisfacción de los y las participantes por sus avances en concepción y valoración de diferentes manifestaciones psicosociales de la sexualidad humana. Y los cambios en sus actitudes ante situaciones que involucran elementos psicosociales de la sexualidad en familiares, comunidades y diferentes espacios sociales.

Desde el primer encuentro con el grupo desmontamos el concepto aprendido de Sexualidad Humana y de Educación Sexual, con la caracterización de la propia perspectiva sobre la Sexualidad y, por ende, sobre la Educación Sexual. La primera clase se convierte en un ejercicio íntimo que va de la reflexión personal a la reflexión colectiva. Esto se logra con una dinámica diseñada especialmente para ese fin, que es de mi propia autoría, y se utiliza en diferentes grupos aportando resultados similares, "Recuerdos de mi Educación Sexual" es un ejercicio que permite el descubrimiento de que la Sexualidad Humana es algo más que genitalidad aunque la hemos asumido genitalizada, degradada, privatizada y en oposición. En esta primera clase el grupo cambia la expectativa sobre la materia y se prepara a trabajar con los aspectos psicosociales, dejando de lado en importancia los aspectos biológicos y genitales de la sexualidad, iniciándose en un enfoque o, mejor dicho, volteando la mirada hacia aspectos que no relacionaba con la sexualidad humana y ahora cobran importancia para entenderla.

Se utilizan lecturas sobre testimonios de personas reales que servirán para comprender los elementos valorativos, emocionales y afectivos implicados en la educación de la sexualidad tal como la hemos vivido y para apreciar cómo la discriminación causa estragos en las personas psicológicamente hablando. El testimonio descarnado y real tiene un impacto muy importante para la reflexión necesaria sobre posturas discriminatorias y hasta fóbicas con respecto a la diversidad sexual en general incluyendo a las mujeres. Facilitando la comprensión de la heteronormatividad obligatoria y su efectos en la personalidad de los seres humanos.



Entrar en contacto con los Derechos Humanos Sexuales y Reproductivos para adultas/os, niñas/os y adolescentes y diseñar una campaña sobre estos es otro hecho de suma importancia, ya que conocer el piso jurídico y legal del cambio de perspectiva sobre la sexualidad genera en el grupo de participantes una seguridad que da fortaleza para asumir el activismo político en este campo y para respaldar posturas profesionales desde el ser estudiante, hasta proyectarse en su rol profesional en el futuro mediano.

El uso de videos y films de casos de la vida real donde se abordan conflictos humanos referidos al manejo prejuicioso y discriminatorio de la sexualidad humana y sus expresiones es otra estrategia que tiene excelentes resultados para el grupo de participantes. Es un camino de aprendizaje y de cambio de perspectiva que se recorre mayoritariamente con entusiasmo, a pesar de tocar elementos valorativos e incluso morales muy profundos del grupo de participantes. La tanda de films como estrategia pedagógica ubicada en la última unidad de la materia, luego del procesamiento de interpretaciones teóricas que dan sustento al manejo de la Perspectiva de Género y a una visión integral y amplia de la sexualidad, viene a cerrar el proceso de formación de la materia y a permitir forjar una ética profesional para el trabajo con la Sexualidad Humana Alternativa.

## **Evaluamos y es evaluada la materia**

Las evaluaciones se centran en ensayos realizados en tríos sobre contenidos específicos, algunos ejercicios prácticos implicando a otras personas, testimonios de vivencias personales, diseño de campaña de promoción de los derechos sexuales y reproductivos, análisis temático de los films desde la perspectiva de los Derechos Humanos, intervenciones en clase de manera libre y dirigida, el testimonio final de evaluación personal sobre el impacto de la materia y sus contenidos en nuestra visión de la sexualidad y la opinión como estudiante de psicología de últimos semestres, sobre el valor de la materia para pasar de electiva a materia con carácter obligatorio.

## **Bibliografía recomendada en la materia**

Estos son los materiales básicos de la materia, pero cada tema abordado va acompañado de materiales digitalizados que son dados al grupo de participantes. Hacemos el esfuerzo por facilitar materiales actualizados relacionados con los contenidos que abordamos. Algunos títulos:

Género y Feminismo, Marcela Lagarde, Edit horas y Horas 1996; Alteridad, Francisco Theodosiadis, Magisterio colección Mesa Redonda 1996; Manual Educativo para la Diversidad, Publicado por Reflejos de Venezuela, Unión Afirmativa y Amnistía Internacional, 2011; Educando la Sexualidad, un camino hacia la igualdad, Hisvet Fernández sin publicar; Materiales digitalizados y láminas de presentación de clases expuestas.

## **Testimonios....un refuerzo al trabajo y una ratificación del camino**

Cuando finalizamos el primer grupo de la materia y leíamos los testimonios de las y los participantes, el entusiasmo por el trabajo realizado y el compromiso con el abordaje de la temática de la Sexualidad Alternativa se afianzó con fuerza y ánimo. Igualmente estos testimonios vienen reafirmando la importancia de estos conocimientos de todos los grupos de participantes. La valoración que han hecho los y las estudiantes del aprendizaje sobre la Sexualidad Humana y sobre una Educación Sexual Alternativa desde el paradigma de la Perspectiva de Género y la ética de los Derechos Humanos como altamente significativo debería ser suficiente razón académica y pedagógica para incorporar esta materia a la malla curricular del Programa de Psicología de la UCLA, y de otras universidades. Escuchemos sus voces al leer sus testimonios y acompañemos sus aspiraciones:

“esta perspectiva no se adquirió en ninguna otra materia, ampliando el enfoque de intervención en función de otra apertura al cambio social en pro del funcionamiento sano de la sociedad y la humanidad” (Johanny 2012)

“creo que esta materia debe contemplarse en los primeros semestres de la carrera, esta materia más que una electiva fue una lección de vida, me hizo entender cuestiones que muchos libros seguían sin responder-

me. Mis deseos es que debe introducirse en semestres anteriores para todos los estudiantes” (Yáñez 2012)

“la materia aporta nuevos conocimientos que no habíamos adquirido en otros semestres, debería incluirse como materia dentro del pènsum de estudio y no como electiva, porque debe ser parte obligatoria en nuestra formación académica” (Aura 2012)

“la materia es un gran aporte para el ejercicio de la psicología, puesto que permite tener una visión mucho más flexible del mundo y de las personas” (María 2012)

“en esta materia al escuchar experiencias hasta de la misma docente es lo que enriquece al observador y la congruencia entre teoría y práctica en la no discriminación y opino que esta materia debería ser obligatoria porque permite crecer como profesional de la psicología y colocarse en el lugar de otros” (Kamela 2014)

“considero que es una materia que te impulsa a hacer una transformación de conciencia real, devela las telarañas que teníamos, en mi caso particular me sentí hasta comprendida porque desde pequeña no me gustaban las Barbis...la materia además de aportar conocimiento científico, te transforma como ser humano y en la psicología no se deben manejar las dobles morales, no podemos proponer a otra persona que sea libre y se transforme si nosotros no lo hemos logrado primero. Considero que debe ser una materia obligatoria debido a que somos seres biopsicosociales y es imposible comprender esto no tomando en cuenta el ámbito social como lo hacemos en esta materia” (Celibeth 2014)

“esta materia debería ser obligatoria y no una electiva porque como futuros psicólogos somos los primeros que debemos concientizar sobre la diversidad sexual y abrirnos a situaciones que se nos pueden presentar en el ejercicio profesional, y debemos tener posturas abiertas y sin prejuicios. No solo como psicólogos sino como personas..” (Marioly 2014)

“la materia me resulta fundamental para comprender a las personas como seres biopsicosociales que es lo que somos, y en este sentido a través de conceptualizaciones científicas pude comprender como nues-

tro sexo determina gran parte de nuestros rasgos de personalidad y las conductas que mostramos, correspondiéndose los contenidos de la materia con el objeto de estudio de la psicología. Además el conocimiento de la materia tiene un carácter liberador”.. (Ana 2014)

“esta asignatura eleva el nivel de conciencia de las personas, dándole una concepción más trascendental a quienes hemos podido cursarla. Es una materia holística que se enfoca en todos los aspectos del ser humano...lo mejor es el enfoque de género que rompe toda clase de paradigmas presentes en nuestra sociedad, siendo esta materia primordial según mi parecer en nuestra formación como psicólogos y psicólogas... debe ser obligatoria...es excelente y ojalá todos los estudiantes de psicología tengan la oportunidad de cursarla porque a mí me cambio mi manera de ver la vida” (Clauvick 2014)

“Considero que la materia debería formar parte de las materias obligatorias pues se trata de una materia completa que permite adquirir una concepción sana de la sexualidad humana lo que es primordial para el psicólogo en el ejercicio como para toda persona” (Anyces 2016)

## Conclusiones

Estos testimonios del alumnado cursante de la materia “La Sexualidad Humana desde nuevos Paradigmas” nos reflejan el impacto que ha logrado la materia y sus contenidos en ellas y ellos. Es de gran importancia que las voces del estudiantado sean escuchadas y podamos lograr que el profesorado que tiene la responsabilidad de incluirla como materia obligatoria escuche estas aspiraciones y pueda valorarlas como elemento de gran importancia para decidir sobre la obligatoriedad de la materia. La Perspectiva de Género está hoy incluida en los documentos internacionales sobre Derechos Humanos y su objetivo de lograr la igualdad y la equidad de género sigue siendo parte de los objetivos del milenio. Incorporarla en la formación profesional de nuestros psicólogos y psicólogas es una responsabilidad ética de cara al ejercicio futuro de la psicología. La experiencia pedagógica con el alumnado de Psicología ha sido una experiencia enriquecedora y lograr que puedan apreciar la

importancia del estudio de la Sexualidad Humana con la Teoría de Género como perspectiva es un logro para el avance necesario en la lucha por alcanzar la igualdad y la equidad de género y que nuestros profesionales de la Psicología tengan la formación que el tiempo histórico nos reclama. El apoyo y entusiasmo del alumnado no es más que la evidencia de una necesidad profesional satisfecha, Cuando varias alumnas y alumnos te dicen que existe para ellas y ellos un antes y un después de haber cursado la materia, no te queda más que empujar para consolidarla en la malla curricular.

## Referencias bibliográficas

- Jayme, M. (2002). La Psicología del Género en el siglo XXI. Universitat de Barcelona. Consultado en: [http://publica.webs.ull.es/upload/REV%20CLEPSYDRA/01-2002/03%20\(Mar%C3%ADa%20Jayme%20Zaro\).pdf](http://publica.webs.ull.es/upload/REV%20CLEPSYDRA/01-2002/03%20(Mar%C3%ADa%20Jayme%20Zaro).pdf)
- Lagarde, M. (1996). Género y Feminismo. Ed. Horas y Horas.
- Theodosiadis, F. (1996). Alteridad. Magisterio. Colección Mesa Redonda.
- Unión Afirmativa y Amnistía Internacional (2011). Manual Educativo para la Diversidad. Reflejos de Venezuela.
- UNFPA (2010). Educación de la Sexualidad, Salud Sexual y Reproductiva. Venezuela





# ENTREVISTA

# El género en la escuela

## Entrevista con Mg. María M. Pessina Intriago

El equipo de la revista Saberes Andantes (S.A.) realizó una entrevista a la Dra. María Pessina de la Secretaria General y Directora de CESCO de CIESPAL en junio de 2016 que publicamos en esta oportunidad.

***S.A.: Creemos que el género es una problemática que debe abordarse con mucha profundidad y énfasis en el terreno educativo, iniciemos por comprender qué es esto del género, ¿Cómo defines la teoría de género?***

M.P: Bueno, la teoría de género es a mi criterio, no voy a hablar de un teórico en particular, el resultado de las luchas de emancipación del siglo XX. Básicamente lo que pretende es que en todas las estructuras sociales se incluya una visión donde se aceptan a todos los cuerpos diferentes. Es decir, la teoría de género busca incluir a todas las diferentes identidades sexuales, independientemente de su raza, género o contexto económico, en todas las valoraciones sociales y académicas.

***S.A.: ¿En el campo educativo qué implicaría esta teoría de género, hay necesidad de ella, cómo se la puede tratar?***

M.P: Hace algunas décadas atrás las mujeres no podían sufragar o tampoco tenían acceso a tener un patrimonio económico o material, entonces las mujeres estaban debajo de los hombres. Cuando digo debajo me refiero "debajo socialmente", porque además la ciudadanía de las mujeres no era tomada en cuenta de la misma manera como la de los hombres. Por lo tanto, había una inferioridad de la mujer hacia el hombre, que se veía reforzada por teorías biológicas y naturalistas, que sostienen que el hombre científicamente es superior a la mujer.

Entonces, los derechos actuales de las mujeres y su participación pública no siempre han existido, sino han sido conquistados a través de muchos años de lucha social en diferentes siglos. En el tema



de la educación, cuando la mujer empieza, digamos a incluirse en la educación básica, secundaria y superior, pasa algo muy interesante: hay roles para las mujeres asignados por un constructo social que predetermina los intereses y posibilidades de las niñas. Por ejemplo, las niñas por lo general están condicionadas a no ser buenas en las matemáticas, en la física o en deportes que requieren mayor fuerza. Es decir, existe un ecosistema que limita a las niñas y a los niños, que no permite el pleno desarrollo de todas las capacidades y potenciales de los jóvenes.

Aunque en este momento existe una feminización de la educación superior, antes veías más mujeres que hombres en las ciencias sociales y en materias que se vinculan con el cuidado del hombre. Sin embargo, en las facultades de las ciencias exactas hay notablemente menos mujeres, lo cuál refleja como las diferenciaciones vinculadas con el género afectan a los niños hasta la vida adulta.

***S.A.: ¿En algunas escuelas se hace difícil que las mujeres estén a cargo de algunos talleres? ¿Cómo se puede interpretar esta situación desde la teoría del género?***

M.P: En Suecia, si no me equivoco, hay una escuela que trabaja teoría de género. Esto quiere decir que la escuela no ubica a nadie en roles, los juguetes son juguetes, los niños pueden jugar con muñecas o vestirse de rosado; es decir, no hay un condicionamiento de roles con respecto al género. En algún tiempo se va a ver los resultados de este proyecto piloto, que se basa en vernos los unos a los otros como iguales en todo sentido.

En las escuelas efectivamente seguimos teniendo una matriz sexo-genérica, hay cosas que deben hacer los niños y hay otras cosas que deben hacer las niñas. Los profesores tienen un rol sumamente importante en eso, porque el condicionamiento de los niños y de las niñas a temprana edad tiene resultados enormes a nivel de adulto. Si ya te dicen desde pequeña que solo debes cuidar a tus hijos, casarte, no trabajar y en el caso privilegiado de estudiar debes escoger una carrera similar a tu "naturaleza", te va condicionando.

Esto a su vez se discute mucho en el campo del feminismo: cómo la sociedad atribuye a las mujeres ciertas características “naturales” de las mujeres: ser madre, tener esposo, seguir ciertos patrones sexuales, etc. En esto, los profesores deben estar muy atentos, ya que deben reforzar un lenguaje basado en el género. Es decir, siempre se debe decir todos y todas, porque en la mayoría del material didáctico no están planteadas explícitamente las mujeres. De esta forma se debe visualizar los problemas concretos de las mujeres. Por ejemplo, cuando hablan de los derechos de los hombres, seguramente están implícitos los derechos de las mujeres, pero estos deben nombrarse. Si no, las mujeres simplemente no van aparecer en la historia. Por eso finalmente, los profesores deben hablar un lenguaje de género para no reforzar el planteamiento de que las mujeres salieron de la costilla del hombre o peor, que solo son una extensión del hombre.

Este planteamiento parte de un *imaginario* que termina subvalorando a la mujer y despreciando su cuerpo. Esto a su vez le posiciona en un estrato donde queda vulnerable al maltrato físico, psicológico y emocional. Esto se evidencia diariamente: el cuerpo de la mujer puede ser violado, torturado, triturado y maltratado, solo porque “ella estaba sola o salió en minifalda”. Estos estereotipos llevan a complejizar a una sociedad, donde preside el machismo y suben los índices del feminicidio.

Entonces, debemos incluir materiales con visión de género que faciliten un tratamiento horizontal de género en todas las materias de las mallas curriculares. Y finalmente, promover la inclusión en los deportes y reducir la diferenciación por el género, proceso al que subyace un cuestionamiento profundo de los estereotipos en cuanto al género.

Esto implica que los profesores no pueden permitir que en la escuela existan estos estereotipos, deben abolir gradualmente ciertas expresiones lingüísticas como: “no seas niña”, “hazlo como varón” o “ándate a la cocina”. De la misma forma en el hogar se debe evitar estas expresiones y educar a los hijos como sujetos feministas. Entiendo feminismo como el movimiento que busca la igualdad económica, social y jurídica entre hombres y mujeres, más allá de la explotación capitalista por parte de la economía acumulativa.

**S.A.: ¿Cómo se puede ir asentando la idea de la igualdad de género en comunidades rurales donde hay una mayor aceptación de la matriz cultural, en la que esta anclado notoriamente el machismo?**

M.P: Bueno, efectivamente esto tiene que ver con un tema cultural y evidentemente dentro de las comunidades rurales existe un gran problema. Por ejemplo, yo hice un estudio en una zona rural con una comunidad indígena sobre la violencia de género. Este estudio evidenció que hay un alto índice de violencia doméstica no reportada, es decir las mujeres no saben que eso es violencia. Existe una naturalización de la violencia del hombre hacia la mujer, donde la violencia intrafamiliar se vuelve tan común que ya no existe como tal para las afectadas. Esto es grave ya que esta se reproduce a través de varias generaciones familiares.

Las escuelas y los gobiernos municipales tienen que hacer una labor de reconocimiento de que la violencia intrafamiliar no es algo natural. Estas situaciones no solo deben ser visualizadas sino denunciadas, para que no se sigan repitiendo. O también, hacer un tipo de capacitación para los profesores donde aprendan a dar valores igualitarios y que reconozcan que existen ciertos valores culturales que deben ser abolidos. Entonces, lo mejor sería que en los medios comunitarios se promuevan valores basados en el género. Sin embargo, no es suficiente que estos valores se impongan en el colegio, sino deben ser aprendidos desde la casa desde la más temprana edad. En este sentido la escuela no te da todo, te forma, pero es finalmente el hogar donde se determinan las posibilidades de los jóvenes.

Adicionalmente el *bullying* también es un tema relacionado con la problemática del género. ¿A quién se le hace el *bullying*? A las niñas que no encajan con el estereotipo común de belleza, a los niños que se identifican con el otro sexo, a los niños que les gustan las personas del mismo sexo o finalmente a las personas de bajo recurso. Por lo tanto, deberían existir campañas mediáticas a nivel rural, que hagan visibles los problemas relacionados con los roles del género dentro del ecosistema escolar.

**S.A.: *¿En el contexto del actual proyecto político de Alianza país, existe un mejoramiento en cuanto a la facilidad para tratar estos temas en comunidades, institutos educativos, u otros estratos sociales? ¿Es favorable la política del proyecto actual de la nación para tratar las problemáticas de género?***

M.P: Sí, hay un plan de inclusión de género en las escuelas, promovido por el gobierno. Además de que se ha incentivado en la educación superior la participación de las mujeres, lo cual demuestran los censos hechos a nivel nacional. Pero todavía no es suficiente, aunque la educación sea gratis hasta tercer nivel y un derecho indispensable tanto para el hombre como para la mujer, no existe una capacitación a nivel nacional de profesores acerca de temas de género. Se siguen reproduciendo por eso los estereotipos y las asignaciones de rol basados en la misma matriz sexo-genérica. Sin embargo, sí existen buenas intenciones por parte del gobierno por incluir la problemática del género en casi todas las mallas curriculares.

Aún así la inclusión del género es una lucha larga y no puede ser de una noche a la mañana, ya que esta matriz sexo genérica se encuentra profundamente enraizada en la cultura y el hogar. Muchos padres contribuyen a esto ya que solo quieren que sus hijos se gradúen sin tomar en cuenta problemas de género, que finalmente repercuten en grupos vulnerables como la mujer, el niño, el homosexual o el transexual.

Mientras que no se reconoce que la sociedad es diversa, pero que todos somos iguales, en cuanto a derechos y oportunidades, no va ser posible una educación verdaderamente emancipadora. Por ejemplo, hace pocos días una pareja de trans-géneros decidieron tener un hijo, lo cuál provocó masivas protestas en los estratos sociales conservadores de los E.E.U.U. ¿Cómo es posible que alguien cuestione el derecho de dos seres humanos de reproducirse, pero cuando un hombre abandona una mujer embarazada no diga nada? Es por eso que hay que reconocer que todos los seres humanos poseen los mismos derechos independientemente de su raza, clase social o identidad sexual.

Finalmente, el gobierno si ha apoyado a la inclusión del género sobre todo en la educación superior, donde ha subido el porcentaje de

mujeres de un 5% a un 38%, en meramente ocho años. ¡Eso es fantástico! Ya que se ve que cada vez más mujeres de origen afro e indígena logran acceder a la educación superior en un país que justamente se caracteriza por ser multicultural. Hace algunos años solo hombres blancos de clase media-alta y un porcentaje mínimo de mujeres con las mismas características, podían acceder a ese bien cultural. En cambio, ahora existe una mayor feminización tanto de estudiantes, profesores y otros cargos administrativos. Esto implica que se interrumpe con la dominación del conocimiento por parte de los hombres. En nuestro caso el hombre blanco europeo de clase media alta. Esta tendencia ecuatoriana y en general latinoamericana es sumamente importante.

Sin embargo, no solo es el gobierno ecuatoriano, sino que los tiempos están cambiando radicalmente. Lo que dijo Erdogan (Presidente de Turquía) la semana pasada “que las mujeres que no tenían hijos y no trabajaban para sus esposos son incompletas”, fue duramente rechazado por los medios de comunicación. Hace un par de décadas eso no hubiera pasado, es por eso que se puede decir que el mundo realmente está cambiando. Este cambio está marcado por el éxito parcial que han gozado las luchas feministas oponiéndose a la dominación machista. Es en este contexto, donde se retoma y se discute los grandes clásicos teóricos que no han tomado en cuenta a las mujeres como Marx, Hegel y Weber.

De hecho, incluso a nivel de la investigación científica se ha excluido a las mujeres como objeto de estudio, ya que no cae dentro del interés del *bio-poder*. El *bio-poder* es la dominación por parte de un grupo dominante a través del aseguramiento biológico de la supervivencia de una raza particular de seres humanos. Las mujeres no caen en esto, ya que es un ser imperfecto por la menstruación. Esto se refleja en muchos libros y cuadernos de medicina donde se refiere a la ovulación de la mujer como “un fracaso del cuerpo de la mujer”.

Es decir, en el vocabulario de la medicina no se plantea la decisión de la mujer sino simplemente se considera a un proceso natural como un fracaso causado por la propia mujer. Es por eso que la educación desde la casa y en la escuela debe tener en cuenta al género para cambiar estas estructuras culturales para poder ser una sociedad realmente universal.

**S.A.: ¿Desde tu experiencia en el campo de la educación superior, crees tú que la perspectiva de género introducido en el terreno pedagógico afecta también otros conflictos que se dan el mismo colegio (como la jerarquización estudiante-profesor o la distribución de los espacios) ?**

M.P: Las estructuras del sistema educativo nacional siguen siendo *viriles*, es decir todavía existe un sistema patriarcal causando la existencia de un sistema *dominante* que persigue la exclusión del *dominado*. Por lo tanto, sigue habiendo una opresión del género que se evidencia en muchos aspectos como por ejemplo, en el uniforme de los colegios. Esto refleja que sigue habiendo una separación cultural y social entre hombres y mujeres, en la sociedad civil.

**S.A.: ¿Qué mensaje le podrías dar a los y las profesores de Fe y Alegría para que ellos puedan seguir construyendo una mejor sociedad?**

M.P: Lo más importante es que los docentes aprendan que los objetos no tienen propiedades vinculadas con el género: un juguete es simplemente un juguete. Es decir, los y las profesores no pueden condicionar la diversión de los estudiantes basándose en estereotipos. Deben permitir que los niños y las niñas puedan jugar con los juguetes que ellos desean, sean cuales sean: peluches, muñecas o una simple lata.

En segundo lugar, los profesores tienen que ser inclusivos en los pequeños espacios que manejan. No es posible que en el país existan colegios donde no se integran socialmente personas transgénero, ellos no sufren de ninguna enfermedad o "perversión", todo lo contrario, son jóvenes que nacen con un "desbalance" químico que causa que se desarrollen ambos sexos por igual. Por lo tanto, si existe una sociedad donde no se acepta una niña con un pene porque "puede confundir" a los demás, entonces esta sociedad solo sigue reproduciendo estereotipos machistas. En ese sentido, el docente no solo tiene que ser *el educador* sino *el integrador* en su ecosistema escolar. De esta forma se hará una diferencia en el mundo.

# Normas para la presentación de artículos

## Instrucciones para los autores:

1. Los documentos que constituyan la revista deben ser de creación original de su autor y referidos al tema central de la revista.
2. El contenido de la revista puede estar constituido por artículos de investigación, ensayos, sistematizaciones, entrevistas, entre otros de carácter científico y de interés social.
3. Las referencias bibliográficas se realizarán en normas APA (American Psychological Association) sexta edición.
4. Los títulos deberán estar en negrilla, sin cursiva, tamaño 14 para título central y tamaño 12 para subtítulos.
5. Los documentos deben contener el Nombre y Apellido del autor o la autora, la institución u organización a la que pertenece y una breve reseña, en caso de ser investigación institucional deberá tener declaración de autor institucional; ciudad, país y correo electrónico.
6. El documento debe estar en formato A4, márgenes Normal, letra Times New Roman, tamaño 12, Interlineado 1,15.
7. La extensión de los artículos es de entre 10 y 15 cuartillas.
8. En caso de ser necesario cuadros, tablas, gráficos, mapas u otros afines, debe constar la parte numeración seriada (que conste dentro del texto) y el título y la fuente; además deberán ser enviados en un archivo adjunto en alta resolución.

9. En la utilización de siglas, la primera vez se debe escribir el significado completo, posterior únicamente la sigla.
10. Los artículos deberán incluir un resumen de 100 a 120 palabras en idioma original preferiblemente español, y en un segundo idioma: inglés o kichwa.
11. Debajo del resumen se deberá incluir 5 palabras claves en idioma original preferiblemente español y en un segundo idioma: inglés o kichwa.
12. Al final del texto organizada alfabéticamente deberá encontrarse la Bibliografía.
13. Todos los artículos serán revisados por evaluadores externos y aprobados por el equipo editorial.







*"Saberes Andantes" nos dice mucho sobre cómo entendemos el conocimiento y su construcción: no está inerte en un lugar establecido, momificado, finito, castigado a perecer esperando que alguien lo conquiste. Los saberes andan, crecen, se construyen y reconstruyen a través de nosotros(as), van tocando espacios, lugares, van transformando vidas. Auguramos que esta revista pueda ser un espacio donde la verdad haga su danza de preguntas que anhelan respuestas que dan sentido a la vida.*



### **Fe y Alegría Ecuador**

Dirección: Asunción Oe2-38 y Manuel Larrea, Quito

Teléfonos: (593 2) 321 4455/ 321 4407

Casilla: 17 - 08 - 8623

Email: [info@feyalegria.org.ec](mailto:info@feyalegria.org.ec)

Facebook: [www.facebook.com/feyalegria.ecuador](http://www.facebook.com/feyalegria.ecuador)

Publica:



**Fe y Alegría**

Movimiento de Educación Popular Integral y Promoción Social  
E C U A D O R

Con el apoyo de:



**CRISFE**  
FUNDACIÓN