



Universidad Nacional de Educación



UNAE

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Carrera de:

Educación Básica

Itinerario Académico en Educación General Básica

Construcción de relaciones de género entre estudiantes de Educación General Básica

*Trabajo de titulación previo a la obtención del título de
Licenciada/o en Ciencias de la Educación Básica.*

Itinerario: Educación General Básica

Autores: María Carmen Gusqui Zambrano C.I. 1724903354

Marco Eduardo Serrano Palacios C.I. 0106392475

Tutora: Ph. D. Blanca Edurne Mendoza Carmona C.I. 0151941499

Azogues - Ecuador

Marzo – 2020

RESUMEN

El presente documento desarrolla una mirada a profundidad sobre los procesos de interacción entre estudiantes de séptimo año de Educación General Básica de la escuela Luis Cordero Crespo de la ciudad de Cuenca. Se enfatiza en el papel que tienen los diversos actores escolares —como estudiantes, docentes y familias— en la construcción de las relaciones de género y las dinámicas que surgen de las mismas. Esta investigación busca conocer cómo es que son construidas estas relaciones en el contexto particular de una institución que hasta hace cinco años era solo para varones, así como visibilizar el impacto que estas relaciones pueden tener en las dinámicas escolares. El documento aborda diversas fuentes teóricas apegadas a nuestra investigación como los estudios realizados por Lamas, 2000; Scott, 1940; Rockwell, 2018; Conell, 2001, entre otros. El análisis de nuestros datos nos permite abrir interrogantes sobre la perspectiva de género en el contexto escolar y desentrañar las maneras en que cotidianamente dentro de la escuela se producen y reproducen una variedad de prácticas y discursos que influyen en la construcción de la identidad de los estudiantes. Asimismo, nos brinda una aproximación a discursos sociales que disputan los sentidos acerca de lo considerado deseable y apropiado para cada uno de los géneros, así como para las relaciones que éstos entablan entre sí.

Palabras clave: género, interacción, relaciones, educación básica, estereotipos, roles.

ABSTRACT

This document develops an in-depth look at the processes of interaction between seventh-year students of Basic General Education of the Luis Cordero Crespo school in the city of Cuenca. It emphasizes the role of the various school actors - such as students, teachers and families - in the construction of gender relations and the dynamics that arise from them. This research seeks to know how these relationships are built in the particular context of an institution that until five years ago was only for boys, as well as to make visible the impact that these relationships can have on school dynamics. The document addresses various theoretical sources attached to our research such as the studies conducted by Lamas, 2000; Scott, 1940; Rockwell, 2018; Conell, 2001, among others. The analysis of our data allows us to open questions about the gender perspective in the school context and unravel the ways in which every day within the school a variety of practices and speeches that influence the construction of student identity are produced and reproduced. Likewise, it gives us an approximation to social discourses that dispute the senses about what is considered desirable and appropriate for each of the genders, as well as for the relationships that they establish among themselves.

Keywords: gender, interaction, relationships, basic education, stereotypes, roles.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	6
ANTECEDENTES	7
CAPÍTULO I	15
1.1. CARACTERIZACIÓN DEL PROBLEMA	15
1.2. JUSTIFICACIÓN	16
1.3. OBJETIVO GENERAL:	17
1.4. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:	17
CAPÍTULO II	18
2.1. MARCO TEÓRICO	18
2.1.1. ¿Qué es género? Una revisión del concepto a través de la historia	18
2.1.2. Un acercamiento a la perspectiva de género	21
2.1.4. Género e infancia: construcciones identitarias	26
2.1.5. Las relaciones de género en contextos escolares	28
CAPÍTULO III	32
3.1. MARCO METODOLÓGICO	32
3.1.1. Metodología y métodos para la investigación	33
3.1.2. Método de investigación: etnografía escolar	35
3.2. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	38
3.2.1. Observación participante	39
3.2.2. Encuestas	41
3.2.3. Entrevistas	43
3.3. Análisis de datos	45
CAPÍTULO IV	48
4.1. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	48
4.1.1. La reproducción de roles y estereotipos	48
4.1.2. Disrupciones en la dinámica del aula frente a los roles y estereotipos de género	56
4.1.3. Resistencia a permanecer y resistencia a cambiar	59



4.1.4. El rol de la institución y del docente en la construcción de las relaciones de género	65
CONCLUSIONES	75
RECOMENDACIONES	78
BIBLIOGRAFÍA	79
ANEXOS	¡Error! Marcador no definido.
10.1. Anexo 1. Guía de Entrevista	¡Error! Marcador no definido.
10.2. Anexo 2. Cuestionario 1	¡Error! Marcador no definido.
10.3. Anexo 3. Cuestionario 2	¡Error! Marcador no definido.
10.4. Anexo 4: Formulario de consentimiento para la entrevista.	¡Error! Marcador no definido.
10.5. Anexo 5: Registro de datos previos a la entrevista.	¡Error! Marcador no definido.
10.6. Anexo 6: Diario de Campo	¡Error! Marcador no definido.
10.7. Anexo 7: Planificación Clase Demostrativa	¡Error! Marcador no definido.
10.8. Anexo 8. Encuesta primera parte: dibujo kinestésico	¡Error! Marcador no definido.
10.9. Anexo 9. Encuesta segunda parte: “ser niño o ser niña”	¡Error! Marcador no definido.
10.10. Anexo 10: Clase Demostrativa	¡Error! Marcador no definido.

INTRODUCCIÓN

La perspectiva de género es un tema que ha sido ampliamente explorado dentro de distintos campos académicos e internacionales, particularmente el de la educación. Sin embargo, en el contexto ecuatoriano este es un tema aún poco explorado ya que poco conocemos sobre las realidades que se viven dentro de los espacios escolares en cuanto a la forma en la que se construyen las relaciones de género y los distintos elementos que intervienen en esta construcción.

En este sentido, resalta el caso de la escuela “Luis Cordero Crespo”, en la ciudad de Cuenca, ya que es una institución originalmente para varones y que, hasta hace apenas cinco años, a partir de las reformas educativas, se ha convertido en una institución mixta que acoge también a niñas. La peculiaridad de esta situación se puede observar en la disparidad entre el número de niños y niñas en la escuela, pero también en otros elementos como en las formas en las que los y las estudiantes se relacionan entre ellos dentro y fuera del aula. Sin embargo, no existen investigaciones que nos ayuden a comprender qué factores inciden en la construcción de estas relaciones, desde un enfoque de género, y en cómo estas relaciones influyen en sus trayectorias académicas.

A partir de estas situaciones surge la siguiente pregunta de investigación ¿qué elementos influyen en la construcción de las relaciones de género entre los y las estudiantes del séptimo año de la escuela “Luis Cordero Crespo”? El objetivo principal es conocer cómo se conforman las relaciones de género entre los y las estudiantes para así ofrecer un acercamiento a la perspectiva de género en el marco de las escuelas ecuatorianas. Además, esta investigación pretende ofrecer un espacio de discusión y crítica sobre el rol que tiene la perspectiva de género dentro del currículo y en la formación de los y las estudiantes.

Cabe recalcar que, esta investigación se caracteriza por vincularse a la perspectiva de la ciencia básica, es decir, el objetivo de nuestro trabajo es generar conocimiento teórico sobre situaciones o fenómenos específicos que han sido poco explorados en los contextos escolares.



Solo a partir de esta generación y profundización en los fenómenos será posible en un futuro plantear propuestas que permitan mejorar o resolver necesidades educativas. En este sentido, en esta investigación no se hace una propuesta, pero sí recomendaciones que permitan dar una sostenibilidad a la investigación y seguir profundizando en cuestiones de género en el contexto escolar.

ANTECEDENTES

En este apartado se presentará un panorama general sobre las investigaciones y avances que se han realizado sobre el tema de relaciones de género e infancia en el contexto escolar, tanto a nivel nacional como internacional. El objetivo es que este apartado sirva como antesala para la discusión del marco conceptual.

En el contexto internacional se han realizado varias investigaciones con la finalidad de comprender como se construyen las relaciones de género dentro del contexto escolar (Chaves, 2005; Martínez, 2014; Ruiz, García & Rebollo, 2013; Ríos, Mandiola & Varas, 2017; Cervini & Dari, 2009; Estrada, 2001). Estas investigaciones se han enfocado sobre todo en analizar aspectos como el rol que tiene el docente en la construcción de la identidad de género de los y las estudiantes, la reproducción de roles y estereotipos de género en el contexto escolar; y sobre todo, las redes sociales que se generan como reflejo de las relaciones binarias hombre/mujer dentro los salones de clases o entornos educativos en los que se ven inmersos los estudiantes durante su formación académica (Cortina, 1998; Connell, 2001). Sin embargo, en el contexto nacional aún existe poca investigación sobre la construcción del género en la escuela. Los trabajos que se han podido revisar para este proyecto se enfocan sobre todo en la relación entre el género, la migración, la familia y la etnicidad, tomando a la escuela como un elemento periférico a esta construcción (Goetschel, 2003; Viñamagua & Yanacallo, 2019).

En este sentido, al hablar de antecedentes sobre el análisis de las relaciones de género en el contexto escolar nos referiremos sobre todo a los trabajos de autoras y autores internacionales, incorporando algunos trabajos a nivel nacional. Además, consideramos importantes que para abordar esta revisión se tome en cuenta no solo el papel de los estudios



sobre las mujeres, sino también sobre masculinidad, para tener una perspectiva más amplia sobre las relaciones de género.

Investigaciones como la de Bhana & Mayeza (2019), realizada en el contexto sudafricano dentro de una institución pública de educación básica de bajos recursos muestran como la construcción del género está en constante negociación, y la complejidad de las relaciones entre estudiantes a partir de las relaciones de poder que se originan dentro de la escuela. En este caso particular, las autoras exponen como mientras que los niños resisten actitudes relacionadas a una “masculinidad hegemónica” (Connell & Messerschmidt, 2005) al entablar amistades con niñas, también mantienen una posición jerárquica dominante sobre ellas y sobre otros niños considerados “femeninos”. En este sentido, la masculinidad entra en negociación con el contexto en el que se desarrolla (Connell, 2001). Después de revisar el trabajo de Bhana & Mayeza (2019) consideramos que dependiendo la formación que los estudiantes reciban en las instituciones educativas, así como de su contexto sociocultural, existirán prácticas que refuerzan la dicotomía de género y otras que la reducen. Goetschel (2003) plantea que esto no solo sucede en escuelas de varones, sino también en establecimientos centrados en la formación de niñas o en institución que coeduquen (niñas-niños).

Por su parte, Ruiz, García & Rebollo (2013) brindan un análisis sobre las redes sociales que se establecen entre adolescentes a partir de preguntas sobre qué actividades preferirían hacer. El estudio abarcó una muestra de 722 estudiantes (361 chicas y 361 chicos) con edades comprendidas entre los 11 y los 18 años, de diez centros educativos de la provincia de Sevilla (España). La recolección de los datos se llevó a cabo mediante una prueba sociométrica con un análisis descriptivo. Dentro de la prueba como marco de interrogación emplearon dos supuestos: el primero denominado “cuidado de una mascota” y el segundo “competencia deportiva”, para los cuales los alumnos debían escoger a 5 compañeros/as con quienes trabajar en las dos situaciones propuestas. Dando como resultados una dinámica cambiante, donde los y las estudiantes eligen a las chicas para tareas relacionadas al cuidado de una mascota, mientras que a los chicos para las actividades que implican competencia y deportes. Así, al abordar las relaciones de género en contextos educativos se puede estudiar la dinámica



de las relaciones entre estudiantes (por género), desde un análisis descriptivo que puede o no ser visible en la vida del aula. Este estudio brinda una perspectiva analítica enfocada en los roles de género y la interacción entre estudiantes necesaria para el desarrollo de la presente investigación.

Otras investigaciones han evidenciado como los estereotipos de género están presentes en la cotidianidad del aula en diversas formas (Chaves, 2005). Los niños y niñas al entrar en contacto con su contexto sociocultural, se apropian de los símbolos que existen dentro de este, lo que influye en la construcción de identidades de género al entrar en interacción con diversas personas, grupos sociales y símbolos culturales. En este sentido, Lamas (2002) afirma que al ser el género una construcción socio-cultural, se asignan determinados roles a hombres y mujeres, marcando una diferencia entre que se espera de unos y de otros, esto fortalece las estructuras jerárquicas, estableciendo relaciones de poder y situaciones de inequidad. Es el contexto escolar, y particularmente dentro de las aulas, donde se adquieren aprendizajes académicos y comportamientos sociales, donde los y las estudiantes van asumiendo inconscientemente estos papeles asignados, muchas veces de manera desigual a cada género (Chaves, 2005). Ambas autoras coinciden que es en la escuela donde se naturalizan los estereotipos a través de conductas, contenidos, juegos e interacción diaria, por lo que se debe evitar el lenguaje sexista que subestime a las niñas o “encierre” a los niños en conductas correspondientes a una masculinidad hegemónica.

La relación existente entre género y poder es uno de los temas que más se han explorado en los estudios de género (Bourdieu, 2000; Estrada, 2001; Chaves, 2005; Ponferrada, 2007; Yubero, Larrañaga & Navarro (2011); Martínez, 2014). Esta cuestión no está exenta en los contextos escolares, sino que es muy presente.

Autores como Bourdieu (2000), Estrada (2001) & Chaves (2005) explican que la diferenciación que establece lo femenino y lo masculino, a la vez que fortalece jerarquías, también van estableciendo relaciones de poder y situaciones de inequidad entre ellos y ellas, frente a los modelos de socialización del género que ocurren en los contextos escolares. Por su parte, Ponferrada (2007) trabaja las relaciones de poder inmersas en la cultura escolar desde el análisis de las interacciones que existen entre un grupo de compañeros y



compañeras, donde las chicas ejercen una jerarquía sobre los varones, chicas extranjeras o aquellos que se encuentran clasificados bajo alguna etiqueta, por ejemplo; estudiantes con necesidades educativas especiales. Continuando la misma línea, Yubero, Larrañaga & Navarro (2011) exponen que “el mundo educativo reproduce las discriminaciones existentes en nuestra sociedad y sugiere que los esfuerzos de las instituciones deben encaminarse a modificar los modelos de género que son dañinos para las relaciones interpersonales” (p. 193).

En cuanto a cómo las relaciones de género son un reflejo de relaciones de poder y estructuras jerárquicas, los estudios sobre género han hecho énfasis en la condición histórica de las mujeres. Según Martínez (2014) “el poder de las mujeres se ve disminuido por la cultura y los valores” (p. 1), reduciendo su empoderamiento social y generando la desigualdad entre géneros. El principal rol que desarrollan algunas mujeres desde la perspectiva de este autor está ligado al trabajo doméstico, pero también tienen oportunidades de educación y de trabajo, aunque desiguales en comparación con los hombres. Además, la toma de decisiones de las féminas se limita al hogar y se da tan solo frente a personas que tienen un rol inferior (hermanas menores, hijos, hijas, sobrinos, etc.). Por ende, las relaciones interpersonales son buenas siempre y cuando las féminas ejerzan un rol de mujer y madre socialmente asignado.

En conclusión, las mujeres tienen poder, pero está determinado por condiciones históricas y socioculturales, de modo que “sus oportunidades de desarrollo disminuyen y sus funciones sociales se determinan a partir de su clase, posición en el sistema familiar, educación y producción económica” (Martínez, 2014, p. 3). Aunque el estudio está centrado en las relaciones interpersonales de los adultos, brinda un análisis de las mujeres en el sistema social y su rol orientado al cuidado, algo que sucede con niños y niñas desde el hogar y se normaliza en el sistema escolar, donde muchas veces se les asignan roles y expectativas particulares de acuerdo a su género, disminuyendo sus oportunidades en dicho sistema y en la vida en general (Connell, 2001).

El contexto escolar nos permite observar diversos fenómenos relacionados con la construcción del género. Por ejemplo, autores como Ríos, Mandiola & Varas (2017) analizan en el contexto chileno la construcción de género en las trayectorias universitarias de ambos



géneros (masculino-femenino). Los autores analizan la creación de las universidades como espacios inicialmente exclusivos para varones, aunque actualmente la incorporación de las mujeres se ha normalizado (equiparación de matrícula entre hombres y mujeres). Sin embargo, pese a “la feminización de la matrícula, no existe igual distribución de mujeres y varones a través de las carreras” (p. 115), un ejemplo claro de esta disparidad es evidente en ingeniería y tecnología donde las mujeres casi no hacen apto de presencia, porque no confían en sus capacidades matemáticas, asimismo en carreras consideradas tradicionalmente femeninas, como Educación Inicial los hombres representan la minoría. “De hecho, las niñas están sobrerrepresentadas entre los estudiantes que esperan trabajar en los campos sociales (educación) y de salud (enfermería), mientras que los niños están sobrerrepresentados como ingenieros o informáticos” (OECD, 2014, p. 2).

Esto da como resultado que las prácticas en el quehacer de la academia creen marcas de género que los reinscriben y organizan binariamente, además de una desnaturalización de la carrera académica como un asunto de esencial importancia, la revalorización de la docencia y el supuesto logro de la equidad de género (espejismo) permite reescribir y redefinir el mapa de la distribución del trabajo académico (Ríos, Mandiola & Vargas, 2017). El presente estudio aporta una perspectiva general, en el sentido que se desarrolla en un contexto institucional que históricamente ha sido atribuido a la formación única y específica de los varones, lo que influye en las relaciones de género que se establecen dentro del contexto escolar, y posiblemente en el desempeño académico de los y las estudiantes.

Sobre la cuestión del desempeño académico y aprendizaje, un estudio exploratorio basado en un modelo multinivel bivariado realizado en Argentina, con 131.714 estudiantes de 2.373 escuelas de 20 estados, analizó la variación sistemática en la magnitud de las diferencias del logro educativo teniendo como referencia el género. En sus resultados, los autores exponen que “la desigualdad de género en el nivel de aprendizaje escolar es una de las dimensiones del concepto más general de (in)equidad educativa en la sociedad” (Cervini & Dari, 2009, p. 1052), es decir, que el género sigue reflejando una desigualdad en los logros académicos entre alumnos. Para su análisis emplearon datos de las pruebas estandarizadas de las asignaturas de Matemática y Lengua además de un cuestionario a los estudiantes, aplicados



por el Censo Nacional de Cultura y Educación de Argentina. Los mismos son examinados a través de la técnica de análisis multinivel donde se puede observar variaciones en las características de los individuos (alumnos) que integran un grupo (escuela), a su vez, son parte otro agregado (estado). El estudio permite profundizar las relaciones entre géneros y los niveles de aprendizaje en Matemática y Lengua, presentándonos una conexión entre género y la inequidad del desenvolvimiento escolar que varía en base a la escuela y el estado (contextos) en el que se encuentran los estudiantes.

Otro elemento reconocido que influye en la construcción del género en el contexto escolar es el rol del docente. De acuerdo con Jiménez (2007), el discurso del docente sobre género tiene doble perspectiva, la primera como vehículo de canalización de una “cultura de género” en la escuela y la segunda como medio para acceder a ella, por ejemplo, “el *bullying* (cultura) y otras prácticas de menor impacto social” (p. 60). Es decir, si el/la docente expresa continuamente que todos los varones son “inquietos”, los estudiantes lo normalizan al punto de “ser inquieto” solo para integrarse al grupo de los “varones” dejando fuera a aquellos que no lo sean. Existe una evidente relación entre género y los ámbitos de actuación en los que se desarrolla la práctica docente.

Así, la práctica docente también influye en el alumnado y en las prácticas relacionadas con la construcción del género. Las acciones del docente en la organización del aula, los textos escolares que utiliza, las actividades realizadas y la forma en cómo se relaciona con sus estudiantes (pero también las posibilidades de interacción entre ellos que brinda), reflejan las formas particulares del discurso sobre género y representan la posibilidad de reproducir o “quebrar” las estructuras sociales de poder y autoridad establecidas con respecto a este (Jiménez, 2007). Esto nos lleva a hacer la pregunta ¿por qué importa el discurso docente? Consideramos que si se pretende educar con equidad debemos creer en la equidad entre hombres (niños) y mujeres (niñas), y tener lógica entre lo que decimos y hacemos.

Otro hallazgo relevante ha sido en cuanto a cómo las relaciones de género en la escuela reflejan una dinámica cambiante en la interacción binaria (hombre-mujer) determinada por la naturaleza de la tarea o acción que se les asigne a los niños, niñas y jóvenes. En su estudio, Estrada (2001) expone que al intercambiar socialmente diversas opiniones se activan ciertos



conceptos, ideas, acuerdos que a través de la historia humana se ha generado sobre cómo debe actuar un hombre o una mujer ante la sociedad, explicando que dicha conducta no se define por el sexo sino por el contexto discursivo de las interacciones (poder-estatus). En este sentido, es la sociedad la que determina los roles propios de hombres y mujeres, y el campo educativo es un espacio donde se normalizan o se reestructuran dichos papeles.

Asimismo, Cortina (1998) afirma que esta diferenciación de roles compromete tanto a hombres como a mujeres, ya que durante el proceso de formación se educa a las mujeres en la responsabilidad y el cuidado de las personas que les rodean, mientras que a los hombres en el ejercicio de la independencia y la autonomía; esta diferenciación entre géneros desemboca en situaciones de desigualdad. Es por ello, que Estrada (2001) menciona que se debe analizar las relaciones de género a nivel macro es decir en los contenidos que se abordan en el currículo a fin de descubrir mensajes ideológicos que puedan estar inmersos en la impartición de conocimientos, así también el autor recomienda hacer un seguimiento de las propias relaciones sociales que se generan a nivel micro es decir dentro de la institución educativa más específicamente las propias aulas.

En el contexto ecuatoriano destaca el trabajo de Goetschel (2003) sobre la educación de la mujer quiteña donde se analizan instituciones coeducativas, es decir, donde encontramos niños y niñas, y abre el debate histórico dentro de Ecuador sobre las ventajas y desventajas de ésta. El análisis de este texto muestra como factores como la religión y la clase siguen influyendo en la conformación de las escuelas, y a su vez en la forma en cómo niños y niñas se relacionan, reforzando la reproducción de roles tradicionales y en algunos casos la represión de las relaciones de género.

Si bien es cierto, en el país no se encuentran muchas investigaciones sobre género y educación, y las pocas que existen datan de antes del 2000, además de ser muy rebuscadas o centrarse en la educación superior o inicial, más no en el subnivel abordado en la presente investigación. Uno de los estudios relevantes sobre género y educación inicial, lo realiza la autora Logroño (2004) expone que los avances en estudios de género, han dado relieve a que aquello que antes se atribuía como “propio de la naturaleza de un sexo” tal como el comportamiento social y los roles, poseen su razón de ser en un sistema global que regula la



interacción entre hombres y mujeres, mismo que se puede definir como “el sistema social de género”. En este sentido, las características que adquiere cada persona se derivan de los procesos que regulan y organizan la sociedad, sin dejar de lado las condiciones históricas.

Otros estudios más recientes como los realizados por Hermida, Barragán & Rodríguez (2017) explican que las habilidades socioemocionales de los menores como la confianza, relaciones con otras personas, manejo de la conducta se desarrollan desde temprana edad o en la educación en la infancia. En este sentido, Yanacallo y Viñamagua (2019) exponen como se lleva a cabo la construcción del género en Educación Inicial a través del juego; las autoras explican la diferencia que hacen los/las docentes entre sus alumnos basándose en el género, donde esperan que las niñas sean más responsables y ordenadas que los niños, mientras ellos son más intuitivos para las cuestiones científicas. Dentro de la construcción de identidad a través del juego, las autoras toman en cuenta los estereotipos y roles de género y, por ende, hasta cierto punto analizan las relaciones e interacciones entre niñas y niños.

Las investigaciones revisadas refuerzan la existencia de situaciones de desigualdad entre hombres y mujeres en el plano social; situaciones que se reproducen desde la educación impartida en la primera infancia dentro de las instituciones educativas, y que podemos analizar en las relaciones de género, logro escolar, interacción social, desigualdad de oportunidades. Las instituciones educativas son espacios donde se normalizan o redefinen los roles asignados que tanto afectan a las relaciones de género (Connell, 2001).

En este capítulo he presentado algunas investigaciones nacionales e internacionales que analizan la conformación de relaciones de género entre infantes en el contexto particular, teniendo en cuenta que dichas interacciones se verán reflejadas en la trayectoria académica y personal de hombres y mujeres hasta la etapa adulta. A continuación, se presenta el marco conceptual que sirve como base para conocer la conformación de relaciones de género en las escuelas de EGB del Ecuador.

CAPÍTULO I

1.1. CARACTERIZACIÓN DEL PROBLEMA

Dentro de las Prácticas Pre profesionales (PP) realizadas a lo largo de estos ocho ciclos como estudiante de la Universidad Nacional de Educación (UNAE), hemos tenido la oportunidad de observar y participar en la cotidianidad de diversas instituciones educativas, tanto rurales como urbanas, trabajado con niños y niñas de diferentes edades y subniveles de Educación Básica y con varios docentes.

A partir de la observación que hemos realizado en estos contextos, se han evidenciado diversas situaciones relacionadas con la construcción del género tanto por parte del profesorado como de los y las estudiantes. Por ejemplo, hemos observado ocasiones donde los profesores reproducen roles y estereotipos de género a partir de una binariedad del mismo (niño-niña). Los docentes en varias ocasiones emplean expresiones como: “los niños no lloran”, “las niñas no juegan fútbol”, “los niños son más inteligentes”, “las niñas son más dedicadas”, “los niños son descuidados en su aseo”, “las niñas no dicen malas palabras”, “los niños son fuertes”, “las niñas son débiles”, entre otras. La construcción del género también se puede observar como parte del currículo donde se establecen espacios, contenidos y reglas que hacen una diferencia entre lo masculino y lo femenino. Finalmente, se ha podido observar la forma en cómo niños y niñas se relacionan tanto dentro como fuera del aula, estableciendo muchas veces “barreras invisibles” a partir de una división binaria del género.

Estas situaciones resultan particularmente interesantes de observar en el contexto de la escuela “Luis Cordero Crespo”, que tiene una larga tradición como escuela “para varones” y que apenas en el año 2015 ha cambiado a un modelo mixto. Consideramos que es un espacio interesante para observar esta transición hacia el modelo mixto y cómo dentro de este contexto se construyen relaciones de género, así como el rol que la institución y los propios docentes juegan en este proceso. Los resultados obtenidos nos ayudarán a comprender cómo se construyen estas relaciones y la influencia que tienen en las trayectorias académicas de los y las estudiantes, para poder proponer un currículo y prácticas escolares desde una perspectiva de equidad de género.

1.2. JUSTIFICACIÓN

La presente investigación está dirigida a docentes, estudiantes de docencia, padres de familia y personas en general que estén interesados en comprender las relaciones interpersonales de los y las estudiantes dentro del contexto educativo haciendo énfasis en aquellos elementos que influyen en dicha interacción. Datos de la Encuesta Nacional sobre Relaciones Familiares y Violencia de Género contra las Mujeres nos dicen que en Ecuador 7 de cada 10 mujeres han sufrido algún tipo de maltrato por parte de parejas, compañeros de trabajo o estudios, familiares (Camacho, 2014), por lo que, dentro del ámbito educativo la lucha por la equidad de género se emprendió hace más de una década, esto se ha visto proyectado en los documentos legales que rigen al país comenzando por la constitución de la República del Ecuador donde en diversos artículos hacen referencia a una vida más justa y equitativa para el ser humano independientemente de su género, religión, estatus, etc. Por ejemplo, en el apartado de educación podemos encontrar que el estado debe garantizar el acceso, permanencia y culminación de los estudios de hombres y mujeres en los diferentes niveles educativos (Constitución de la República del Ecuador, 2008).

Como profundizaremos más adelante, el género se comprende como una construcción social que varía en base a la época, país, grupo social, etc., basándose en la economía, normas, religión entre otros aspectos que generan relaciones interpersonales entre los sujetos inmersos dentro del conjunto que compone a una determinada sociedad (Scott, 1940; Estrada; 2001; Bozal, 2016; Lamas, 2000). Y es por ello que, es esencial conocer los aspectos de las relaciones de los y las estudiantes con sus compañeros y docente de aula durante Educación Básica, puesto que, la escuela se convierte en el segundo hogar del ser humano una vez que este ingresa al sistema educativo, y es aquí, donde debemos empezar a cambiar el pensamiento y acciones desde ahora para evitar la violencia en todos los campos de la vida de las actuales y nuevas generaciones de hombres y mujeres.

Esta investigación se sustenta en un análisis teórico sobre los ejes de género, infancia y educación básica en el Ecuador. La información recolectada pretende servir de aporte para



educadores y personas interesadas en la educación de niños, niñas y adolescentes puesto que, el nivel de Educación Básica comprende 10 años escolares donde las personas aprenden, refuerzan o se replantean los criterios aprendidos en el hogar, la sociedad o el mismo sistema educativo. Los conocimientos recolectados en la investigación les permitirán a los docentes replantearse la forma de enseñar en el aula, al mismo tiempo que las autoridades se planteen una nueva forma de organización en la formación, las aulas, los programas, actividades extracurriculares, entre otros campos. Estos pequeños cambios en la organización escolar marcan una transformación en la relación de los estudiantes con sus compañeros y sujetos del entorno educativo.

1.3. OBJETIVO GENERAL:

- ❖ Conocer cómo se conforman las relaciones de género entre los y las estudiantes del séptimo año de Educación General Básica de la Escuela “Luis Cordero Crespo”.

1.4. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Identificar el papel de la figura docente en la construcción de las relaciones de género a partir de sus acciones y discursos.
- Observar las interacciones y comportamientos que se generan entre estudiantes en los diversos espacios escolares.
- Identificar las acciones y discursos de los y las estudiantes en relación con la perspectiva de género.

CAPÍTULO II

2.1. MARCO TEÓRICO

Esta investigación parte de tres ejes teórico-conceptuales que son: relaciones de género, infancia y educación, particularmente referida al contexto escolar. Para fundamentar qué entendemos por relaciones de género partiremos de la definición de este concepto y su alcance dentro de los estudios sobre fenómenos educativos. Si bien, según Scott (1940), históricamente los estudios de género han tenido aportes muy valiosos de las teorías feministas y estudios sobre las mujeres, así mismo el autor expone que, desde el feminismo usan el término género para referirse a las relaciones sociales que se generan entre sexos. Por ello, consideramos relevante para nuestra investigación tomar en cuenta el rol que los hombres tienen en la construcción de las relaciones de género, por lo que también incorporaremos a nuestra discusión el tema de las masculinidades en el contexto escolar.

Estamos conscientes de que hablar del binomio hombre-mujer deja de lado otras identidades de género dentro del contexto escolar, sin embargo, para efectos de esta investigación nos enfocaremos solo en estos sujetos. Consideramos que para futuras investigaciones podría indagarse sobre otras identidades de género existentes dentro del contexto particular de la institución donde estamos desarrollando nuestra investigación y su rol en la construcción de relaciones de género.

2.1.1. ¿Qué es género? Una revisión del concepto a través de la historia

Dentro de este apartado presentaremos una revisión teórica del concepto de género. Nuestro objetivo es que, al retomar las propuestas de varios autores y autoras, estas nos ayudarán a posicionarnos sobre una concepción sobre el género y generar una definición propia para nuestra investigación.

El término “género” viene a conceptualizarse como clasificación humana según Scott (1940) ya que “a través de los tiempos, las gentes han hecho alusiones figurativas, mediante el empleo de términos gramaticales, para evocar rasgos del carácter o de la sexualidad” (p.266). Scott plantea en su texto una especie de perspectiva histórica donde explica como el género



comienza primero como un intento de clasificación del mundo natural (por sexo), pero luego pasa a ser más bien una clasificación del mundo social y cultural (hombre/ mujer).

Además, a lo largo de la historia, el término “género” parece haber pasado a ser un sinónimo de “mujer”. Esto puede deberse a que gran parte de los estudios de género están orientados hacia comprender, y romper, las relaciones de poder que muchas veces ponen a las mujeres en una posición de desventaja con respecto a los hombres (Mendoza, 2019), pero también porque dentro de los discursos políticos pareciera más “neutral” hablar de “género”, que de mujeres o feminismo (Scott, 1940). Sin embargo, cuando se habla de género se enmarca una diversidad de construcciones identitarias que van más allá de la dicotomía masculino/ femenino. No obstante, por razones metodológicas, en este estudio nos centraremos exclusivamente en género como masculino y femenino para profundizar en las peculiaridades de estos, ya que, como Estrada (2001) expresa, “el género, más que un objeto de indagación en sí mismo, tomó la forma de una lente, una manera particular para mirar, analizar e interpretar la acción y la interacción en el aula y en la escuela” (p.14), permitiendo profundizar las características de las relaciones entre géneros, aunque en este caso sólo será desde lo “masculino” y “femenino”. Queremos enfatizar que esto no significa que desconocemos la existencia y legitimidad de otras formas de identidad de género, sino que más bien responde a una decisión metodológica.

Por otra parte, autores como Castañeda, Astrain, Martínez, Sarduy & Alfonso (1999) asumen el género “como la red de símbolos culturales, conceptos normativos, patrones institucionales y elementos de identidad subjetiva que, a través de un proceso de construcción social, diferencia los sexos y al mismo tiempo los articula dentro de relaciones de poder sobre los recursos” (p. 131). En esta misma visión Bozal (2016) plantea que el género se construye social, cultural, política e históricamente, además de que es “relativa al conjunto de características que se asignan a las personas a partir de su sexo biológico, categorización que tradicionalmente ha situado a los varones en los lugares privilegiados” (p.265). En concordancia con estos autores recalamos que, el aspecto más importante en la construcción del género es el ámbito sociocultural en el cual este concepto se ha venido heredando de generación en generación.



De acuerdo con Lamas (2002), género ha sido un término que se ha utilizado políticamente para nombrar a las mujeres, sin embargo, eso deja de lado a otros colectivos o personas que también sufren de situaciones de desigualdad, violencia y discriminación en otros contextos. No obstante, consideramos que este enfoque en las mujeres no debe tomarse “a la ligera”, ya que “las mujeres están, en cierto modo, sujetas a las cargas de la discriminación de género, también es cierto que otros factores relacionados con las identidades sociales de las mujeres como: la clase, casta, raza, color, etnia, religión, origen nacional y orientación sexual son “diferencias que marcan la diferencia” en la manera en que los diversos grupos de mujeres experimentan la discriminación” (La Barbera, 2010, p. 65).

Acorde con lo expuesto se debe tomar en cuenta la conceptualización de género y así considerar que está, aunque permitan la construcción de la identidad del género, también puede dejar de lado a otros colectivos, por lo que se debe utilizar de forma crítica y siempre teniendo presente esta situación. Así, Lamas (2002) determina que la conceptualización de género acarrea discriminación entre pueblos o grupos sociales. Cada grupo humano y cada individuo crea su propia concepción de género y se identifica con su cosmovisión, sus costumbres, su cultura e ideología.

En este sentido, estamos de acuerdo con Lamas y su definición de género como un conjunto de prácticas, creencias, representaciones y prescripciones sociales; puesto que los seres humanos se definen como a sí mismos cuando han acumulado un conjunto de características provenientes del ámbito cultural, familiar, social, político y educativo que les rodea. Estas características, reproducidas y transformadas durante generaciones, han construido la identidad de género que muchos hombres y mujeres defienden en la actualidad. Sin embargo, este conjunto no es constante, sino que varía continuamente y es por ello que en la actualidad las personas, incluyendo a los niños y niñas, reproducen, resisten y transforman estas normas sobre género para adaptarse a los cambios sociales de hoy. Es por ello, que estamos de acuerdo que el género es una construcción social que, así como se ha creado se puede modificar, pero para eso se requiere comprender las peculiaridades del género en la generación actual.



2.1.2. Un acercamiento a la perspectiva de género

Una vez apropiados de un concepto de género consideramos necesario abordar la perspectiva de género a través del criterio de diversos autores. Dentro de este análisis teórico se retomará un debate sobre la perspectiva o enfoque de género, y se abordará diversas concepciones para posicionar un criterio sobre la importancia de este enfoque en la educación.

La perspectiva o enfoque de género, según Duarte y García (2016), surge en la segunda mitad del siglo XX debido a la necesidad de comprender de manera histórica y dialéctica las relaciones entre mujeres y hombres tanto económicas, políticas, psicológicas y culturales. En este sentido, Novoa (2012) comenta que, “alrededor de los años cincuenta del siglo pasado, algunos movimientos feministas asimilaron el género a las cuestiones referidas sólo a la mujer” (p. 343). Sin embargo, Bozal (2016), afirma que la perspectiva de género se empieza a formar mucho antes, entre el siglo XVIII y XIX a raíz de la revolución francesa en donde el movimiento de liberación femenina luchaba por sus derechos y su emancipación, buscaban conseguir voz y voto ante una sociedad que empezaba a cambiar. Además, la autora afirma que durante siglos las mujeres han sido “el secreto mejor guardado de la ciencia, secreto que solo los estudios de las mujeres y de género, han empezado hace décadas a desvelar” (Bozal, 2016, p.267). Esto nos revela que, las mujeres lejos de mantenerse al margen de la historia han sido protagonistas que si bien es cierto no resaltaba es porque el foco de atención era dirigido hacia los hombres y en la actualidad cuando se revisa nuevamente la historia desde otro punto de vista resulta necesario reconocer que la participación de las mujeres en el ámbito científico es necesaria porque pueden brindar diferentes perspectivas sobre temas a investigar.

La perspectiva de género desde nuestro punto de vista es aquel enfoque que nos permite estudiar y comprender los diversos fenómenos sociales que se relacionan entre sexo y género, es una forma de observar la construcción de género y sus relaciones de poder. Esto nos permite ampliar nuestro campo de visión resaltando cuestiones sobre género que a simple vista pueden parecer inexistentes o insignificantes. Dentro de esta concepción se debe



entender que esta perspectiva es un instrumento valioso para comprender la conformación de las relaciones entre hombres y mujeres y los fenómenos que de estas relaciones se deriven.

Para autores como García (2016), hablar de género es hablar de una herramienta analítica que nos ayuda a revelar espacios rezagados en la historia humana. Es por ello, que el autor interpreta las relaciones que se han dado en diversos grupos a través de la historia como aportes que nos ayuda a comprender detalles sobre el comportamiento de los hombres y las mujeres, temas que si no se lo mira desde la perspectiva de género es una información valiosa que se pierde en los libros y documentos históricos. Del mismo modo, Bozal (2016) menciona que “una de las tareas de la perspectiva de género es desvelar los múltiples sesgos sexistas de la visión exclusivamente masculina de la ciencia” (p. 268). Se considera según estos autores que la información que se ha ido acumulando durante la historia de la humanidad nos ayuda a comprender las relaciones humanas y como estas se han formado de generación en generación.

Sin embargo, Castañeda et al. (1999) menciona que “el ser hombre o mujer y las relaciones que se establecen entre tales obedecen a roles que define la sociedad en determinados períodos de la evolución histórica de la humanidad, que se diferencian no en cantidad sino en calidad” (p.132). Siendo así, resulta más fácil comprender la perspectiva de género como una construcción social que diferencia a los hombres de las mujeres, pero cabe destacar que, según estos autores, “el género está permeado de una serie de factores muy complejos, difíciles de analizar y aún más de medir” (p. 132). Es importante señalar a Butler (2006) quien afirma que “el género no es exactamente lo que uno «es» ni tampoco precisamente lo que uno «tiene»” (p. 70). Además, el autor menciona que “los términos para designar el género nunca se establecen de una vez por todas, sino que están siempre en el proceso de estar siendo rehechos” (p. 25). Sin embargo, es conocido que a través de la historia ha habido tendencias similares en cuanto a los roles deseados para hombres y mujeres; esto se ve reflejado en diversos aspectos, por ejemplo, en las elecciones profesionales ya que existen carreras que son consideradas “tradicionalmente masculinas y femeninas”.

Siendo así, Lamas (2000) plantea que es fácil errar en términos y más cuando se habla de género o perspectiva de género y se enfoca estos conceptos en algunos casos solo para



referirse al sexo femenino. De igual manera, Novoa (2012) menciona que “en la búsqueda de la igualdad entre varón y mujer, se originaron lo que actualmente conocemos como “perspectiva de género” y “género” que, aunque algunas veces se confunden por la falta de precisión terminológica, no siguen el mismo cauce” (p. 343). Por consiguiente, la autora establece la diferencia que existe entre los conceptos antes mencionados, para sintetizar, nos dice que la perspectiva de género “apunta hacia la distinción entre la diferencia sexual y los roles sociales que se construyen a partir de dicha diferencia” (p.347), manifiesta además que la perspectiva de género tiene como objetivo “la transformación de la sociedad y la modificación de las condiciones sociales que perpetúan la subordinación de la mujer” (p.347).

Se debe comprender que tanto las mujeres, los hombres y otros colectivos, deben participar en todos los campos de acción de la perspectiva de género como lo dice Novoa (2012) es decir, se debe trabajar en los ámbitos familiar, político, educativo, legislativo, laboral, entre otros, y que se debe dar a la par “tanto a varones como a mujeres, ya que la feminidad no puede comprenderse si no es en contraste con la masculinidad” (p.347). Como resultado de la falta de precisión terminológica que rodea a la expresión género, en no pocas ocasiones este término es utilizado de manera ambigua y se entiende como perspectiva de género lo que en realidad corresponde a la versión ideológica del mismo (Novoa, 2012, p.347). Cabe destacar que la autora menciona que se ha llegado a considerar que “los seres humanos nacen neutros y posteriormente, en el transcurso de la vida, deciden a qué género desean pertenecer” (p.351). Sin embargo, el hombre y la mujer no son oponentes que superar, no queremos un nuevo sexo fuerte. Es necesario construir desde las diferencias la igualdad, de consideración y de oportunidades de acuerdo con las capacidades de cada uno.

2.1.3. Relaciones de género en el siglo XXI

Aunque las relaciones se comprenden como las interacciones entre dos objetos o sujetos, cuando hablamos de relaciones de género nace una dificultad, pues como mencionamos antes, el término género encierra un sin número de características para su definición. Es importante mencionar que el primer obstáculo con el que nos hemos encontrado es que no existe una definición sobre qué se entiende por relaciones de género; en la mayor parte de



Los artículos en estas se definen a partir de las relaciones de poder. Para tratar de sortear esta dificultad retomaremos estudios de diversos autores que trabajan la noción de relaciones de género y su enfoque en estudios sobre nuevas masculinidades, feminidades y diversidad de género. Nuevamente hacemos hincapié a nuestros lectores que estamos conscientes del sesgo importante que tiene nuestro trabajo al solo enfocarse en las relaciones hombres-mujeres, sin embargo, queremos reiterar que este enfoque tiene una justificación metodológica para nuestra investigación.

Siendo así, Lamas (2007) menciona que tanto los hombres como las mujeres somos diferentes no sólo porque tengamos un sexo distinto, sino también porque aprendemos a ser hombres y a ser mujeres de maneras peculiares. Por ello, la autora afirma que “la construcción de las identidades masculinas y femeninas en las sociedades humanas son el efecto cultural de la influencia de una serie de factores afectivos, familiares, escolares, económicos, ideológicos y sociales” (p. 91). Esto da sentido a los estudios sobre “nuevas masculinidades” en sociedades multiculturales y complejas en las que “la insurgencia femenina, el desempleo, el trabajo precario, el divorcio y otros modelos de familia han subvertido el paisaje tradicional de la masculinidad y los itinerarios sentimentales de los hombres” (Lamas, 2007, p. 93). En consecuencia, se puede ver en nuestra sociedad que los hombres construyen identidades o “masculinidades” no sólo en complicidad con una “masculinidad hegemónica”¹ (Connell, 2001), sino también en contraste a esta.

Otro hallazgo importante en cuestiones de masculinidad y su constante cambio, lo expone Vendrell (2002) quien explica que los mecanismos de construcción del hombre en cuanto a dominar, subsisten en el sistema educativo y en la familia, igual que persisten la mayoría de las representaciones culturales tradicionales de la “masculinidad”. Así, a la vez que las nuevas concepciones sobre las relaciones de género se extienden en la sociedad, persisten las viejas formas que generan todo tipo de conflictos, tanto en el varón como en la mujer y, por

¹ La masculinidad hegemónica propone explicar cómo y por qué los hombres mantienen los roles sociales dominantes sobre las mujeres, y otras identidades de género (Connell, 2001).



ende, acarrea diversas consecuencias en la vida de pareja, de familia, en las relaciones sexuales y las interacciones sociales (educativas, laborales, etc.).

Por otro lado, el factor contextual es clave, ya que dependiendo de este podemos observar dinámicas de roles de género diversas, por ejemplo, hombres solteros, casados o divorciados que se hacen cargo de sus hijos, así como también de las actividades del hogar mientras las mujeres se encargan de la economía de la familia. Es por ello, que se deben dejar de lado los estereotipos que designan que es ser hombre y que es ser mujer, pero antes de esto debemos comprender que los estereotipos definen “la masculinidad o la feminidad en cuanto a las conductas, pensamientos, sentimientos, autoimagen, desde polos opuestos, establecen una dicotomía de lo masculino y lo femenino condicionado por la diferencia sexual y la cultura” (Castañeda et al., 1999, p. 137).

En este sentido, queremos destacar la importancia de que en los contextos escolares se tome consciencia de la reproducción de roles y estereotipos de género, y se haga más consciente la construcción de identidades de género diversas. Esto podría ser útil para poder erradicar situaciones de violencia de género, particularmente hacia las mujeres, favoreciendo la equidad entre todos los géneros. Para ello, **Lomas (2007) recomienda incentivar en “los niños, los adolescentes y los jóvenes otras maneras de ser hombres y de estar en el mundo que eviten la adhesión inquebrantable a una masculinidad violenta y opresiva”** (p.92). A partir de entonces, concordamos con la autora en que se debe inculcar tanto a hombres y mujeres el establecer relaciones que los ayuden a convivir dentro de un marco de respeto y armonía escolar.

Como hemos visto anteriormente, algunos de los criterios de referencia en cuanto al género son el conjunto de conjunto de prácticas, creencias, representaciones y prescripciones sociales que dividen de forma binaria el género (hombre/mujer), y prescriben lo que es propio de cada uno (Lamas, 2000). Consideramos esta clasificación como cultural pues otorga características exclusivas a uno u otro sexo definiendo el papel de un sujeto en lo social, político, religioso o cotidiano; en este sentido, Lamas considera que para “desentrañar la red de interrelaciones e interacciones sociales del orden simbólico vigente se requiere comprender el esquema cultural” (p.4). En este punto, la autora expresa que se debe



investigar, reflexionar y debatir el conjunto de atribuciones que se le da y se dan a sí mismos los hombres y mujeres. Sin embargo, consideramos que la construcción del género no es exclusivamente un asunto de hombres y mujeres, sino que también se debe comprender cómo se perciben los niños y niñas de hoy en día, tomando en cuenta el contexto histórico y social en que se desarrollan, para entender qué elementos influyen en la construcción de sus identidades, ya sea tanto para reproducir como para transformar conductas, normas y roles que a su vez influyen en la forma en cómo se relacionan unos con otros.

2.1.4. Género e infancia: construcciones identitarias

En este apartado abordaremos la relación entre género, infancia y contexto escolar. Fundamentar esta relación en un nivel teórico es importante ya que este proyecto se desarrolla en una institución educativa que recientemente pasó de ser una escuela solo para varones a una escuela mixta, es decir que abrió sus puertas a docentes y estudiantes del género femenino.

La etapa escolar denominada primaria la cursan las personas en período de desarrollo más conocida como infancia; este término, al igual que género, ha recorrido un largo camino y trascrito un debate constante. Jaramillo (2007) expone que, desde la concepción moderna de la infancia, esta se define “como un periodo reservado al desarrollo y a la preparación para el ingreso de la vida adulta” (p. 112), mientras que la concepción contemporánea la considera un período vital reservado al desarrollo psicobiológico y social en el marco de los procesos educativos (Gómez & Alzate, 2014), que desde la perspectiva pedagógica abarca la educación familiar y la escolar. Retomando lo expuesto por los autores, la infancia es la etapa de aprendizaje mediante “ensayo y error” para lo cual, se requiere la presencia y asesoramiento constante de la persona adulta, quien influye directa o indirectamente en el desarrollo de la niña o niño y en los criterios que estos manejen de por vida.

Cabe destacar que el ser humano desde que está en el periodo gestacional empieza a formarse físicamente en lo que determinara biológicamente su género, así nos lo dice Castañeda et al. (1999) “en el momento del nacimiento e incluso antes, se establece la asignación, atribución o rotulación de género de acuerdo con los genitales externos del nuevo ser. Después se va



constituyendo la identidad de género con la confluencia de los factores biológicos, psicológicos y sociales” (p. 134).

De acuerdo con Castañeda et al. (1999), la identidad de género de un individuo empieza a construirse a muy temprana edad, a los 9 años aproximadamente cuando el infante empieza a reconocerse a sí mismo y a quienes lo rodean; además es necesario resaltar que “desde que nace está sometido a un conjunto de influencias que lo van guiando hacia la definición del estereotipo femenino o masculino, según los patrones establecidos por la sociedad a la que pertenezca” (p.134). Los cuerpos de los niños ayudan a testear su realidad, si se los confunde no podrán construir su identidad con claridad, de ahí, la necesidad de fomentar en las aulas acciones pedagógicas orientadas a entender y vivir la masculinidad (Lomas, 2007). Aquí resalta según estos autores la importancia de entender cómo se construyen las identidades de género y nosotros como docentes debemos estar prestos para apoyar y no para reproducir estereotipos, debemos permitir que nuestros alumnos direccionen su propio camino en encontrar su identidad.

La escuela del siglo XXI es responsable de facilitar el conocimiento, la búsqueda de la verdad, promoviendo el aprendizaje colaborativo, el pensamiento crítico y reforzando la importancia de la comunidad y el trabajo conjunto. Proveer las herramientas para aprender a validar la información en la “sociedad del conocimiento” otorgando oportunidades para la búsqueda objetiva de la verdad, la comparación, la aplicación y la investigación. La imposición y promoción de las leyes de adoctrinamiento en las escuelas, junto con la pérdida de potestad de los padres sobre sus propios hijos, o de los maestros a estar obligados a dictar ideas con las que no acuerdan, es contrario a la neutralidad ideológica que deben tener las escuelas públicas ya que en los estados de derecho todos deben ser escuchados y respetados.

Para Mielles & García (2010) el proceso que permite el desarrollo de la identidad personal, es la socialización, así como la transmisión y aprendizaje, teniendo en cuenta que el aprendizaje ocurre en cada espacio de la vida cotidiana que comparte un grupo social, estos procesos inician desde la infancia. El proceso de socializar utiliza diferentes agentes “los cuales enseñan o transmiten a sus nuevas generaciones una estructura compleja de conocimientos, códigos, representaciones, reglas formales e informales, modelos de



comportamiento y de valores, intereses, aspiraciones, cosmovisiones, creencias, mitos” (p.811). De esta manera las autoras plantean que, la construcción de la propia identidad implica el reconocimiento de los contextos familiares, sociales y culturales, y que se construye a partir del contraste con los otros, con los diferentes, es decir se contrasta con otras culturas, otras perspectivas de la realidad, otras concepciones de lo que representa el género y la identidad sexual.

Siendo así, se debe incentivar desde la familia y las instituciones educativas en la creación de espacios formativos que propicien nuevos pensamientos, sentimientos y formas de concebir al mundo, en la cual se valoren las diferencias y se obtengan nuevos conocimientos de ellas, y que de esta manera se nos permita vivir dignamente en un ambiente de respeto a la diversidad. Los resultados que se obtengan de estos espacios deben permitir que los niños y las niñas construyan su propia identidad desarrollando lo mejor de su potencial humano.

La construcción de identidad personal se puede considerar como “el resultado de procesos de construcción, coconstrucción y reconstrucción llevados a cabo en las interacciones con sus padres y madres, personas significativas, hermanos y hermanas, parientes, personas destacadas en la comunidad, amigos y amigas, y maestros y maestras” (Mieles & García, 2010, p.814). En cuanto a la transmisión de conocimientos los docentes pueden transferir prácticas y actitudes machistas, normalizándolas como conductas esperadas y deseadas en la sociedad, caracterizándose por los aprendizajes que el docente traslada sin una intencionalidad por medio de las palabras, actitudes, conductas y gestos, reproduciendo estereotipos y roles asignados por la sociedad y que influyen directamente en la formación de los estudiantes.

2.1.5. Las relaciones de género en contextos escolares

Cuando hablamos de relaciones de género en contextos escolares, se retoma los estudios sobre masculinidad, feminidad y diversidad de género de los apartados anteriores, las relaciones de género no cuentan con un concepto específico, sino que se emplean como



palabras complementarias para centrarse en otros tipos de estudios. Partiendo de ello, se toma en cuenta diversos estudios (Soto, 2007 y Conell, 2001) sobre el comportamiento de niños, niñas y adolescentes en el contexto educativo y en su relación con diversos ámbitos como el familiar y social.

En este sentido, Soto (2007) considera necesario repensar las relaciones de género entre estudiantes en base a que, en la edad moderna, la política y cambios sociales de hoy sustentan ideas como la equidad e igualdad de acceso a las oportunidades desembocando en el reconocimiento de los derechos y diferencias del ser humano. Al hablar de repensar estas relaciones de género hacemos hincapié en que las movilizaciones y exigencias sociales a partir de los años 60 buscando la inclusión, logró en la actualidad, la inclusión educativa que “significa que todos los niños, niñas y jóvenes, estén aprendiendo juntos en las diversas instituciones educativas regulares” (p. 325). Desde este punto de vista es necesario reconocer que el cambio en el entorno educativo de los niños y niñas produce un cambio en su comportamiento e incluso en su forma de pensar.

Esto es importante porque la institución en la que centramos nuestro estudio es una institución que fue creada y dirigida a la formación básica de los varones por más de 80 años, y hoy en día entre filas observamos estudiantes y docentes del género femenino, pero éstas estudiantes al ser integradas a la institución tuvieron que aprender a convivir en una dinámica educativa regida en su mayoría por varones, y al mismo tiempo los varones tuvieron que adaptar una nueva dinámica social y educativa para con sus compañeras y docentes mujeres, y aunque la institución ya tiene algunos años siendo mixta, se puede observar claramente que la integración de las féminas aún sigue transformando espacios y comportamiento, adecuándolos a su desarrollo personal y educativo. Es importante mencionar que existe una disparidad grande entre el número de mujeres y varones (mayoritariamente varones) que asisten a la institución por aula y en definitiva en los diferentes niveles.

Asimismo, en el contexto nacional y de acuerdo con el Marco Legal Educativo se unificaron instituciones educativas, desapareciendo del sistema aquellos planteles educativos públicos destinados a la formación únicamente de varones o mujeres (Ministerio de Educación del Ecuador, 2012). Estos cambios en el ámbito educativo produjeron una transformación de la



dinámica estudiantil a nivel áulico y no áulico, pero también de refuerzo y reproducción de roles y estereotipos de género.

Según Conell (2001), muchas prácticas educativas pueden influir en cómo se construyen las identidades de género, las relaciones y roles. Por ejemplo, la implementación de un currículo común, los horarios compartidos, el convivir en el mismo espacio y compartir rutinas. El rol del docente también es clave en esta construcción ya que su tarea debe ser eliminar desigualdades entre los y las estudiantes, y centrar su atención en su crecimiento integral. Consideramos que el sistema educativo puede ser una herramienta importante para generar equidad, pero que también puede reproducir situaciones de inequidad.

Por muchos años se ha considerado a las escuelas como reproductores de las normas sociales y a los niños como receptores pasivos de socialización. Así lo menciona Conell (2001) en la cual los escenarios coeducativos hacen más fácil marcar la diferencia, es decir, establecer oposiciones simbólicas entre niños y niñas. Los uniformes, los baños separados, hacer dos filas diferentes para hombres y mujeres, se encargan de diferenciar lo masculino de lo femenino. Una construcción heterosexual recorre una gran parte de la cultura informal y del contenido del currículo de las escuelas coeducativas que operan tradicionalmente con una ideología informal, de las diferencias de género y presionan a los niños para que se amolden a ella. Los niños y las niñas comparten gran parte del currículo académico, sin embargo, en ciertas áreas de estudio, los caminos se hacen divergentes y los mensajes de género se intensifican.

Por otra parte, los deportes son otra fuente de segregación por género, si bien para los niños los niveles de exigencia son más altos y esto según Conell (2001) determina de manera directa que un patrón de desempeño agresivo y autoritario es la forma más admirada de masculinidad. Cabe acotar que las niñas también participan en los deportes de la escuela, aunque no con la misma frecuencia que los niños. Para las niñas, los deportes que no generen mucho riesgo se convierten en objetivos deseables tanto para las niñas como para las docentes. Según el autor antes mencionado el currículo académico competitivo, combinado con una admisión homogeneizadora, selectiva o que se realiza por medio de un seguimiento, es un mecanismo social poderoso



Una de las características más importantes que menciona Conell (2001) sobre la escuela es que se trata de un escenario social sobre los y las estudiantes tratan de definir sus propias identidades sexuales. La construcción identitaria, tanto de género como sexual, se construye de forma activa por cada individuo, y en esta construcción, la escuela tiene un rol importante ya que es un espacio donde se transmiten ciertos valores e ideologías. Este sistema ejerce un control directo sobre sus propios regímenes de género, los cuales tienen un impacto considerable en la experiencia de los niños en crecimiento.

Cerrando este capítulo y en concordancia con Conell (2001) se puede decir que hoy en día la tarea principal es la de generar equidad de género, pidiéndole a los educadores que reflexionen acerca de los discursos y prácticas que se intentan reproducir en estos contextos. También es importante reflexionar sobre la posibilidad del cambio y la transformación de estas prácticas y discursos, buscando que estos contribuyan a relaciones de género justas y equitativas.

CAPÍTULO III

3.1. MARCO METODOLÓGICO

En este capítulo presentaremos el diseño metodológico de nuestra investigación; este incluye la justificación y reflexión sobre los métodos, técnicas e instrumentos que nos han ayudado y que se adaptan a nuestro objeto de estudio. Los desafíos que tenemos como investigadores respecto a cómo investigar, cómo articular la teoría y el método, cómo abordar nuestra realidad de estudio y cómo avanzar con el proceso de investigación que nos ocupa, nos ha llevado a reflexionar y proponer preguntas específicas sobre nuestro propio diseño metodológico.

Esta investigación se adscribe a la perspectiva de la ciencia básica. La ciencia básica tiene el objetivo de construir y aumentar nuevo conocimiento científico sobre diversos fenómenos (Cegarra, 2004). Por ejemplo, la teoría constructivista del aprendizaje de Piaget es un ejemplo de ciencia básica. El uso de los conocimientos que surgen a partir de la ciencia básica, es decir, su aplicación en propuestas concretas que ayuden a mejorar situaciones prácticas, es ciencia aplicada.

Trataremos las cuestiones vinculadas al acto de investigar, a todo lo que hace a la acción cuyo fin es producir conocimiento. Por lo tanto, elaborar un diseño de investigación conllevaría un conjunto de pautas, contenidos, elaboraciones, que buscan cumplir con el objetivo de la misma. Además, este proceso busca dar respuesta a una incógnita que nos hemos planteado y justificar adecuadamente de cómo transcurrió el proceso, qué fue necesario hacer para llegar a las conclusiones, por dónde fue necesario recorrer. Podemos sintetizar que, un diseño es una propuesta concebida, planificada para destinar o configurar el proceso de una investigación.

Este estudio se lleva a cabo en la escuela “Luis Cordero Crespo” de la ciudad de Cuenca, Ecuador. En esta institución resulta interesante observar las relaciones de género, así como otros posibles fenómenos relacionados a aspectos de resistencia de roles y estereotipos de género, puesto que la institución por generaciones se ha dedicado a la enseñanza exclusiva del sexo masculino y hasta hace poco, ha cambiado a una modalidad mixta. El interés es



conocer qué elementos influyen en la construcción de las relaciones de género entre niñas y niños en el contexto de la Educación General Básica; conocer estos elementos es importante para después poder proponer acciones concretas que beneficien la realidad escolar de estos niños y niñas, así como de los docentes y del modelo pedagógico mismo. Los participantes pertenecientes a esta investigación son los 34 estudiantes del séptimo año de EGB de la escuela Luis Cordero Crespo, de los cuales 25 son del sexo masculino y 9 del sexo femenino. Las edades de estos estudiantes oscilan entre los 10 y 11 años de edad. La docente de aula ha sido parte fundamental de esta investigación ya que ha venido trabajando con los alumnos desde el inicio del periodo escolar y conoce más de cerca las relaciones e interacciones que se dan entre sus estudiantes.

3.1.1. Metodología y métodos para la investigación

A partir de la definición de nuestro objeto de estudio que son las relaciones de género, nos encargamos de decidir y diseñar las técnicas necesarias que nos permitieron generar nuevos conocimientos sobre cómo se conforman las relaciones de género y qué impacto tienen en las dinámicas escolares. Además, intentamos obtener, emplear e introducir conocimientos que nos ayuden a comprender de mejor manera las relaciones de género en el contexto escolar. Para autores como Gómez (2012), cuando se habla de metodología de la investigación es sumergirse en los métodos, técnicas y procedimientos que nos permiten descubrir un nuevo conocimiento. Por lo tanto, de acuerdo con el autor “es primordial conocer todo lo que representa a la investigación; como sus paradigmas, métodos, técnicas, instrumentos, además de su importancia, significado y alcances, para así, lograr un resultado objetivo” (p.8). Un diseño metodológico adecuado al objetivo de estudio y a la realidad de nuestros participantes nos permitirá tener un proceso claro e imparcial, para obtener, sondear y examinar los datos que se obtengan a través de las diversas fuentes elegidas y estudiadas, proporcionando los elementos indispensables que justifiquen nuestra investigación.

Aguilera (2013) plantea que en un proceso de investigación se debe optar por el conocimiento científico, ya que este no admite valoraciones precipitadas, sino que “en su tratamiento se



deben utilizar conceptos, metodologías y teorías para trabajar con la realidad entendida como problema” (p.82). Además de que, este conocimiento se caracteriza por exigir estudio, análisis y explicación de los hechos, esto implica también identificar y considerar los fenómenos que se generen en el proceso investigativo. Es oportuno mencionar que la investigación influye en el progreso del conocimiento, al provocar una serie de interrogantes, inquietudes y curiosidades.

Los métodos constituyen una serie de pasos que el investigador debe seguir en el proceso de producir nuevo conocimiento. Autores como Batthianny & Cabrera (2011), y Aguilera (2013) afirman que no existe un solo método para hacer trabajo de investigación, sino que existe una diversidad de métodos que se localizan en cada campo del saber científico. Los métodos son productos históricos, culturales, valorativos y aplicados. Estos elementos son la materia de estudio de la metodología, y esta se encarga de analizar no sólo su pertinencia, sino la calidad de sus atributos en el afán de producir el conocimiento científico. Para Aguilera (2013) la importancia de la metodología consiste en estudiar los elementos de cada método, su utilidad aplicada, los procedimientos de control que utiliza y el modo en que se estructura para producir resultados.

De acuerdo con Aguilera (2013) la metodología se orienta por el lado de escudriñar la eficiencia de los métodos cuando se aplican en el trabajo de investigación. Esto significa que los métodos no son infalibles, sino que están expuestos a ventajas y limitaciones, localizar y fundamentar a estas, “si los procedimientos caracterizan el contenido de los métodos; la metodología los revisa, analiza y verifica para corroborar que tienen propiedades confiables cuando se aplican en el trabajo de investigación” (p.90). Por lo tanto, la tarea de la metodología se encamina a examinar, valorar, refutar o corroborar la eficacia de los métodos en los diversos campos del conocimiento.

La aplicación del método no depende de sí mismo, sino del sujeto investigador, el cual construye el objeto de estudio a investigar, selecciona el sistema de conceptos a trabajar y estructura el modo en que habrá de llevar a cabo la investigación. La metodología está conformada por procedimientos o métodos para la construcción de la evidencia científica. Su función en la investigación es discutir los fundamentos epistemológicos del conocimiento.



Por lo que es importante definir un método que rija la presente investigación, mismo que se elige mediante la metodología inmersa y centrada en el estudio de la realidad del momento y los sujetos inmersos en el mismo.

3.1.2. Método de investigación: etnografía escolar

Para esta investigación nos apoyamos del método de la etnografía escolar, ya que nuestro interés es describir y comprender la realidad de los diferentes actores escolares desde el contexto mismo donde se desarrolla. La etnografía parte de un trabajo inductivo y teórico que toma en cuenta las voces de los propios sujetos que participan en el estudio, y no solo las del investigador como un “experto” que solo se encarga de aplicar y evaluar propuestas sin tener un contacto cercano con las personas. Este método es descriptivo, aunque siempre puede apoyarse de otros métodos, técnicas e instrumentos, y exige al investigador la mayor objetividad posible en su tarea de describir e interpretar la realidad. Para Rockwell (2018) la etnografía es un oficio que solo se aprende desde la práctica misma. Por otra parte, la descripción etnográfica es detallar la manera de conocer el mundo tal como lo conocen los sujetos que lo experimentan cotidianamente.

En este sentido, Restrepo (2016) expresa que, “la etnografía se puede definir como la descripción de lo que una gente hace desde la perspectiva de la misma gente” (p.16). Lo que busca un estudio etnográfico es describir contextualmente las relaciones complejas entre prácticas y significados para unas personas concretas sobre algo en particular; “permite dar cuenta de algunos aspectos de la vida de unas personas sin perder de vista cómo éstas entienden tales aspectos de su mundo” (p.16). No se puede describir lo que no se ha entendido, y menos aún, lo que no se es capaz siquiera de observar o identificar. De ahí que la labor etnográfica requiera del desarrollo de “un conjunto de condiciones y habilidades que le abran los ojos al etnógrafo” (p.18), que le permitan entender lo que tendrá que describir. También es indispensable que los participantes con los que se trabaja tengan la disposición a que el etnógrafo no solamente resida en el lugar, sino que esté observando y preguntando sobre lo que le interesa.



Al hacer etnografía, sobre todo en contextos escolares, es necesario “agudizar los sentidos” y desarrollar habilidades para percibir todo lo que ocurre. De acuerdo con Restrepo (2016), no se trata solo de “ver”, sino de “observar”, es decir, desarrollar una “mirada reflexiva” sobre los asuntos relevantes para nuestra investigación: “una adecuada observación tiene el efecto de visibilizar cosas que en su aparente obviedad pasan desapercibidas, es decir, no son vistas a pesar de que suelen estar a la vista de todos todo el tiempo” (p.20). El etnógrafo debe desarrollar la habilidad de contar con una férrea disciplina de registrar permanentemente lo que va encontrando en su investigación, así como las elaboraciones o interpretaciones derivadas de la misma. El autor también menciona que, “la labor etnográfica requiere de un registro escrito constante y sistemático de aquello que el etnógrafo ha observado o experimentado y que es relevante para su investigación” (p.22). Al igual que las ideas que van surgiendo día a día en su trabajo, el trabajo etnográfico demanda gran concentración y una permanente disposición al trabajo riguroso.

Si argumentamos que la etnografía es el arte de leer sutilmente la vida social, el etnógrafo también debe tener la habilidad de saber contar, transmitir o traducir aquello que ha comprendido mediante su lectura. Para Restrepo (2016) la etnografía es como una pintura, un mapa o una fotografía de un aspecto de la vida social, pero compuesta desde las narraciones del etnógrafo. Esta permite descubrir mundos, cercanos o distantes, como resultado del doble movimiento del extrañamiento de lo que no vemos porque nos es tan familiar y supuestamente conocido como por la familiarización con gentes y lugares que escapan a nuestro entendimiento cuando se los reduce al exotismo y estereotipos.

Así mismo el autor antes mencionado resalta que, en la labor etnográfica se conocen como *emic* y *etic* dos perspectivas analíticas diferentes; la perspectiva *emic* es la mirada desde adentro, es decir, la mirada que tienen los mismos actores sobre aspectos de su propia vida social, esta perspectiva es muy importante y debe ser tomada en consideración en el análisis. La perspectiva *etic*, por el contrario, es la mirada desde afuera, es decir lo que se puede obtener desde una mirada externa al lugar donde se originan los datos. En otros términos, el etnógrafo toma en consideración la perspectiva *emic*, la mirada interna, pero no se queda allí,



sino que elabora sus propias interpretaciones a la luz de los modelos teóricos con los cuales opera y guía su observación.

En la labor etnográfica Restrepo (2016) distingue tres niveles de la información. Primero, lo que la gente hace, esto es, las prácticas que realiza y las relaciones que establece para adelantar estas prácticas. Segundo, lo que la gente dice que hace, esto es, lo que se cuenta cuando se le pregunta por lo que hace. Tercero, lo que la gente debería hacer, es decir, lo que se considera como el deber ser. El autor menciona que no se puede confundir este nivel del deber ser con lo que realmente sucede, porque a menudo hay una distancia entre lo que la gente piensa que debería hacer y lo que efectivamente hace. Tener claridad sobre lo que la gente dice que debería hacer nos permite entender mucho de las normas sociales que reflexivamente se articulan, independientemente de que se correspondan o no con lo que hacen finalmente. El etnógrafo puede ser testigo de algunas de estas prácticas, aunque otras no puedan ser observadas directamente por él debido a que se realizan en momentos o lugares a los que no ha tenido acceso o requieren de ciertas prescripciones que impiden su presencia.

Por otra parte, Rockwell (2018) menciona que, el etnógrafo debe observar e interpretar paralelamente, seleccionar lo significativo del contexto en relación con la elaboración teórica que realiza al mismo tiempo, debe construir el contenido de los conceptos iniciales, no los presupone (el investigador aprende a abandonar la formulación abstracta temprana, a suspender el juicio momentáneamente). El etnógrafo se entrena para lograr observar las pistas y recuperarlas para hacerlas interpretables en la medida en que el trabajo teórico paralelo las integre. El trabajo teórico proporciona entonces las categorías necesarias para tornar nuevamente observables los indicios preliminares, para abrir la mirada en el proceso investigativo.

Es por ello que, para nuestra investigación tomamos en cuenta lo que han mencionado los autores antes citados ya que trabajaremos desde el lugar mismo donde acontece la realidad tanto desde una mirada interna como externa, tomando en cuenta lo que los sujetos dicen, hacen y lo que dicen hacer. Siendo así, el método etnográfico nos permite observar, registrar, analizar e interpretar todos los sucesos, interacciones y opiniones que surgen dentro de nuestro campo de investigación.



La etnografía tiene una estrecha relación con el ámbito educativo, y particularmente con el pedagógico. Esta articulación entre la etnografía y la educación se da de tres formas: una que tiene que ver con la relación subjetiva de los profesores con las preguntas de conocimiento que se plantean sobre su contexto escolar; otra forma es el desarrollo de competencias de observación e identificación de situaciones o necesidades educativas; y otra con la contribución que este tipo de estudios aporta a nuevos conocimientos teóricos sobre aspectos educativos y escolares (Bertely, 2002).

Sin embargo, diseñar esta investigación desde una perspectiva de etnografía escolar no implica exclusivamente hacer una descripción e interpretación de los fenómenos escolares observados. Una característica única de la investigación educativa es su capacidad de adaptar y proponer nuevos modelos de métodos enfocados a objetivos y necesidades educativas contextualizadas (Mendoza & Martínez-Ortega, en prensa). Por lo tanto, en nuestra investigación nosotros nos valemos del método etnográfico, complementado con diversas técnicas de investigación que nos ayudan a construir conocimiento sobre nuestro objeto de estudio.

3.2. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Es importante saber diferenciar la metodología, el método y las técnicas para recolectar datos. Por lo tanto, Restrepo (2016) menciona que, la metodología es la manera particular en que se operacionalizan ciertas técnicas de investigación y cómo se articulan consistentemente varias de ellas en función de una pregunta o problema de investigación, “la metodología apunta a sustentar el cómo se realiza la investigación” (p.32). Siendo así, la observación participante, encuestas, sociogramas y las entrevistas son técnicas de investigación en contextos educativos que hemos elegido para obtener datos que aporten a nuestra investigación.

Es por ello que, este estudio se centra directamente en una observación participante, orientada predominantemente a la obtención de los datos para luego analizarlos durante lo que llamamos trabajo de campo. Por lo tanto, esta es la fase en la cual se ponen en uso las



diferentes técnicas e instrumentos con el objetivo de levantar la información requerida para responder a la pregunta de investigación. Para Restrepo (2016) la etnografía recurre a la observación participante, pero también apela a las entrevistas, encuestas y análisis de documentos, además el autor menciona que, las técnicas de investigación etnográficas requieren paciencia y empatía con las personas y los lugares en los cuales se lleva a cabo el trabajo de campo.

3.2.1. Observación participante

Para Restrepo (2016) la observación participante consiste en residir durante largos periodos en el lugar donde se produce la investigación con el “propósito de observar aquello que es de interés del etnógrafo, y, así, desde la experiencia propia y la observación directa conocer de primera mano lo que se investiga” (p.31). La observación participante es clave para el trabajo etnográfico, ya que permite que el investigador viva una experiencia directa con los sujetos y el contexto donde realiza su trabajo: “ser testigo de lo que la gente hace, le permite al investigador comprender de primera mano dimensiones fundamentales de aquello que le interesa de la vida social” (p.39). Esto le permite acceder a un tipo de comprensión y datos que otras técnicas de investigación son incapaces de alcanzar.

La observación participante generalmente supone compartir la cotidianidad de estas personas y estar en estos lugares, permite que el etnógrafo se convierta en alguien conocido que puede atestiguar situaciones que otros extraños difícilmente tienen la oportunidad de hacerlo. Restrepo (2016) nos dice que, la técnica de la observación participante “no depende simplemente de la voluntad del investigador, ni siquiera de sus habilidades y experiencias previas” (p.41). Puesto que, para observar el etnógrafo debe ser aceptado por las personas con las cuales trabajará, así como haber generado cierto grado de empatía, se debe poner énfasis en “la comprensión del entramado de relaciones y jerarquías entre las diferentes personas con las cuales se está trabajando y apropiarse lo más pronto posible de las reglas de conducta esperadas por parte del etnógrafo” (p.42). La figura del investigador también será más cotidiana para las personas, con lo cual el grado de perturbación de la vida social que provoca su presencia tiende a hacerse menos marcada.



Por otra parte, Díaz (2011) menciona que, “observar es básicamente convertir en objeto de nuestros sentidos un conjunto de comportamientos humanos que se producen en un dominio de acción concreto, en una situación social concreta o un conjunto concreto de situaciones sociales” (p.16). Los resultados de estas a observaciones se pueden llevar a un texto, un registro escrito o audiovisual, que refleje la realidad observada por parte del investigador. Esto se convierte en una práctica social y en un objeto de análisis en la cual el etnógrafo ha de ser absolutamente sensato de lo que ve y de lo que registra. Así mismo el autor afirma que, un buen investigador no debe inventarse lo que escribe sino más bien su compromiso es doble pues este debe “anotar lo que está viendo (no inventárselo) e interpretar lo que está viendo” (p.21). Los investigadores hacemos observaciones, para extender, corregir y modificar nuestra investigación, la observación compromete nuestros sentidos y exige de nosotros habilidades de registro en la escena de la acción.

Es por ello que, debemos registrar todo lo que uno observa en el contexto investigativo a través de un diario de campo en el que se detalle con precisión todas las acciones e interacciones de los participantes de la presente investigación. Para ello Díaz (2011) plantea una regla fundamental al momento de escribir un diario de campo y esta es escribir el diario lo antes posible, y, si el escenario lo permite hay que hacerlo de inmediato apenas se detecte algún dato importante. Para registrar los datos resultantes de la observación participante durante las PP hacemos uso del diario de campo en el cual detallamos todo lo evidenciado, registramos cada momento, situaciones relevantes o hasta los detalles mínimos que nos ayuden posteriormente en el análisis de los datos.

El diario de campo que diseñamos para esta investigación se realizó con base en aspectos a observar relacionados con el núcleo problémico, el eje integrador y el objeto de estudio, y lo estructuramos en 4 secciones. La primera los datos informativos como: institución, lugar, docente, nivel, paralelo, nombre del estudiante que realiza el registro y tema. Mientras en la segunda sección denominada situación o evento de registro, hemos incorporado un texto descriptivo donde se detalla la situación o evento y de lado derecho se sintetiza en palabras claves. En la tercera sección se encuentra un texto analítico, que como se entiende, busca una valoración crítica de la situación. En la cuarta sección expresamos posibles sugerencias a los



eventos de ese día. Es importante mencionar que tanto nuestro texto crítico como el de sugerencias, tratamos de fundamentarlos en teorías y hallazgos previos de otras investigaciones para darles una mayor validez.

La observación participante que hicimos se desarrolló durante 11 semanas de lunes a jueves por cuatro horas en el salón de clase del séptimo año de EGB de la escuela Luis Cordero Crespo. Además, es importante mencionar que durante este periodo desarrollamos una actividad con los estudiantes dentro de la asignatura de matemáticas que tenía el objetivo de recabar información, la actividad consistía en indagar en los estudiantes sus conocimientos acerca de la trayectoria de las mujeres en las matemáticas y su importancia. Los datos e interpretaciones que surgieron de esta actividad se incorporaron al diario de campo y a la triangulación analítica junto con el resto de los instrumentos.

A continuación, expondremos las técnicas complementarias que utilizamos con el objetivo de profundizar más en el conocimiento sobre las relaciones de género.

3.2.2. Encuestas

Para complementar la información obtenida de las técnicas anteriores, decidimos utilizar también la encuesta. Por tal razón, consideramos al cuestionario como una técnica fundamental en la recolección de datos para nuestra investigación ya que nos permitirá conocer las opiniones y percepciones desde los participantes mismos. Para Meneses y Rodríguez (2011) la palabra encuesta se utiliza para denominar a todo el proceso que se lleva a cabo, es decir es la técnica en sí, mientras la palabra cuestionario quedaría restringida al formulario que contiene las preguntas que son dirigidas a los sujetos objeto de estudio, este es “el instrumento estandarizado que utilizamos para la recogida de datos durante el trabajo de campo” (p.9).

En otras palabras, podríamos decir que es la herramienta que nos permite como investigadores sociales, recoger información estructurada sobre un determinado contexto o grupo de personas. Los autores mencionan que, “un cuestionario no es sólo un conjunto de preguntas más o menos organizadas para producir datos que se someterán a un análisis



estadístico ni tampoco su diseño es una ciencia exacta” (p.10). Sino que, es un instrumento que nos permite acercarnos un poco más a la realidad en situaciones más concretas que con la observación no podemos descifrarla.

En este sentido, el cuestionario puede ser considerado una herramienta más específica, si la comparamos por ejemplo con la observación participante o una entrevista en profundidad. De esta manera Meneses y Rodríguez (2011) afirman que, “el objetivo principal del investigador es formular aquellas preguntas –factuales o subjetivas– que mejor representen sus objetivos de investigación” (p.12). Por ello, a través de preguntas factuales pedimos a los participantes que nos informen sobre acontecimientos, hechos y comportamientos concretos, las respuestas dadas a estas preguntas podemos en el análisis comprobar o triangular con las observaciones que hemos realizado.

Por otra parte, también hemos empleado preguntas subjetivas en las cuales los participantes brindarán información acerca de sus opiniones, creencias y sentimientos del que no existe ningún otro medio para acceder a él que la reflexión del propio participante. Así mismo, los autores antes mencionados plantean que mediante la formulación de las preguntas adecuadas nos permitirá investigar “fenómenos como los conocimientos, las actitudes o los comportamientos, donde los participantes son los mejores informadores” (p.12). Para ello empleamos preguntas abiertas en las que se proporciona libertad al encuestado para que conteste con sus propias palabras. Las preguntas serán lo más claras y sencillas posibles, de modo que puedan ser fácilmente entendidas por todos los encuestados. En líneas generales, apuntamos a que a través de las preguntas obtengamos respuestas breves y concretas que nos ayuden en el análisis de los resultados.

El cuestionario aplicado a los estudiantes de séptimo está dividido en fases (ver Anexo 2 y 3), la primera fase aplicada a la tercera semana de haber ingresado al salón de clases con la simple indicación de escoger tres compañeros con los que iban a trabajar en grupo y explicar el porqué de cada elección, así mismo, escogieron tres compañeros con los que no desean trabajar en equipo y por qué no lo harían, con el objetivo de conocer la dinámica áulica entre estudiantes cuando se les sugiere trabajos en equipos.



La segunda fase fue pensada desde un punto neutral como investigadores, pues el objetivo no es influir en las respuestas de los niños y niñas para beneficio de nuestra investigación, por lo que, está compuesto por dos partes. La primera enfocada en un dibujo kinestésico con la indicación de dibujar una niña y un niño haciendo una actividad (la que ellos deseen), luego debían explicar qué está haciendo cada uno según su dibujo. Por otro lado, la segunda parte de este cuestionario está dirigido a conocer la perspectiva que tienen los alumnos sobre el “ser niño y niña”, buscando respuesta a preguntas simples como: ¿Qué características cree que tengan los niños y las niñas actuales?, ¿Qué les gusta hacer? y ¿Cómo se visten?, con la particularidad de que el espacio donde van a responder está dentro de celdas y cada cuadro lleva consigo la imagen de un niño o una niña (en sombras) en diferentes ubicaciones del cuadro (Anexo 9).

Los estudiantes respondieron a destiempo y en algunos casos solicitaron explicación personalizada de la actividad a realizar por lo que recomendamos a los futuros investigadores estar prestos a estas situaciones al momento de recolectar datos.

3.2.3. Entrevistas

Según Jociles (2005) la entrevista, como técnica de investigación social, contiene desde sus raíces, imposiciones. Es por ello que nos encontramos con que los temas sobre los que se habla son los de interés para el investigador/entrevistador, no del entrevistado. Además, está el hecho de que el primero es quién hace las preguntas, mientras que el segundo se limita a contestarlas. La autora menciona que estas entrevistas por lo general contienen imposiciones fundacionales; hasta tal punto que, “resulta extremadamente improbable que el entrevistado pregunte al entrevistador” (p.39). Por esto se recomienda que la elaboración de una entrevista exija un desarrollo metodológico específico, minucioso, continuado y reflexivo que le permitan al entrevistado no solo hablar, sino más bien interactuar con el entrevistador.

Para Díaz (2011), entrevistar es registrar verbalmente información de los participantes. Si bien el acto de observar “exige estar presente en las situaciones sociales institucionalmente producidas en el mundo nativo, entrevistar no plantea en este sentido una exigencia tan estricta” (p.18). Una entrevista es un diálogo sostenido entre un investigador y los



participantes del campo de investigación, una entrevista es básicamente una situación intencionadamente producida por el investigador para obtener discurso verbal. Las personas a las que entrevistamos hablan de determinadas cosas, desde su posición **emic** (desde adentro), y nosotros desde nuestra posición **etic** (desde afuera). Como investigadores debemos solamente seguir el hilo de la conversación tratando de no desviar al entrevistado por las ramas, sino más bien guiarlo por cuestiones específicas que nos aporten datos a nuestra investigación.

Para conseguir estos datos específicos se elabora una guía de entrevista (ver Anexo 1), esto como una estrategia discursiva para abordar las cuestiones. Cabe señalar a Díaz (2011) quien menciona que, “una entrevista etnográfica [que también se conoce como abierta] bien hecha no tiene por qué seguir literalmente el guion” (p.99). Esto quiere decir que el investigador debe dejar que el discurso de la persona entrevistada fluya con la finalidad de conseguir discurso verbal procedente de las personas del campo y, mientras es posible tratar de mantener una cierta calidad temática. En esta guía debemos abordar los elementos mínimos que como investigadores deseamos conocer por parte del entrevistado, es por ello que el autor recomienda formular cuestiones con una relativa orientación, de manera que la persona entrevistada pueda responder de acuerdo a las necesidades investigativas del entrevistador. Esta técnica es considerada la más adecuada en estudios exploratorios, especialmente cuando se desconoce el contexto social y los marcos culturales que intervienen en la estructuración de la realidad.

En nuestro caso, previo a la realización e implementación de la guía de preguntas se desarrolló un formulario de consentimiento para la participación de la docente en la entrevista (ver Anexo 4). El documento consta de un párrafo introductorio donde la profesora ubico su nombre completo y, de forma breve se le recuerda que los datos recolectados por este medio serán de uso exclusivo para nosotros en la presente investigación. Luego se le expuso en el documento el contexto de la investigación, de qué trata, qué sucedería durante la entrevista, reiteramos la confidencialidad de su aporte, los riesgos y beneficios de participar (enfaticando que no existe riesgo alguno), y culminando con la ubicación de los correos electrónicos de



los investigadores para que la participante acceda a más información o incluso a la investigación una vez esta culmine, si así lo desea.

En conjunto con el formulario, se le entregó a la docente una ficha de datos de la entrevista como: fecha, tiempo de duración, lugar, entrevistadores, nombre del documento de transcripción. Además de cuestionario de datos personales donde consta el tiempo que la docente lleva ejerciendo la profesión, en qué sectores ha trabajado, el tiempo en la institución, los subniveles con los que ha trabajado y sobre todo el seudónimo con el haremos referencia a la docente dentro de la investigación. Una vez presentados estos documentos complementarios se le realizó a la docente la entrevista en base a la guía, misma que está compuesta por tres temáticas. La primera contiene preguntas que tenían como objetivo conocer las concepciones de roles de género que tiene la docente. Dentro de la segunda temática se aborda las percepciones sobre las formas de interacción entre sus estudiantes.

Por último, se le preguntó sobre sus percepciones sobre la transición que tuvo la escuela de un modelo diferencial al modelo coeducativo, teniendo en cuenta que la docente conoce algo del tema debido a que su padre fue docente en la institución en años anteriores. Razón por la optamos por conocer la percepción que tiene de la institución a partir de los relatos que su padre le contaba (ver Anexo 5).

Cabe recalcar que durante la entrevista algunas preguntas no fueron realizadas porque la docente dio respuestas a ellas en momentos previos, además de que en el transcurso se implementaron otras a raíz de las respuestas proporcionadas por la docente. Para concluir, especificamos que toda la entrevista se encuentra grabada y esta respalda de forma escrita para beneficio de la investigación.

3.3. Análisis de datos

Los resultados fueron obtenidos después de que los datos recolectados mediante el uso de las diversas técnicas y sus respectivos instrumentos empleados en la presente investigación se procesaron a través de un software de análisis cualitativo y también de forma manual.

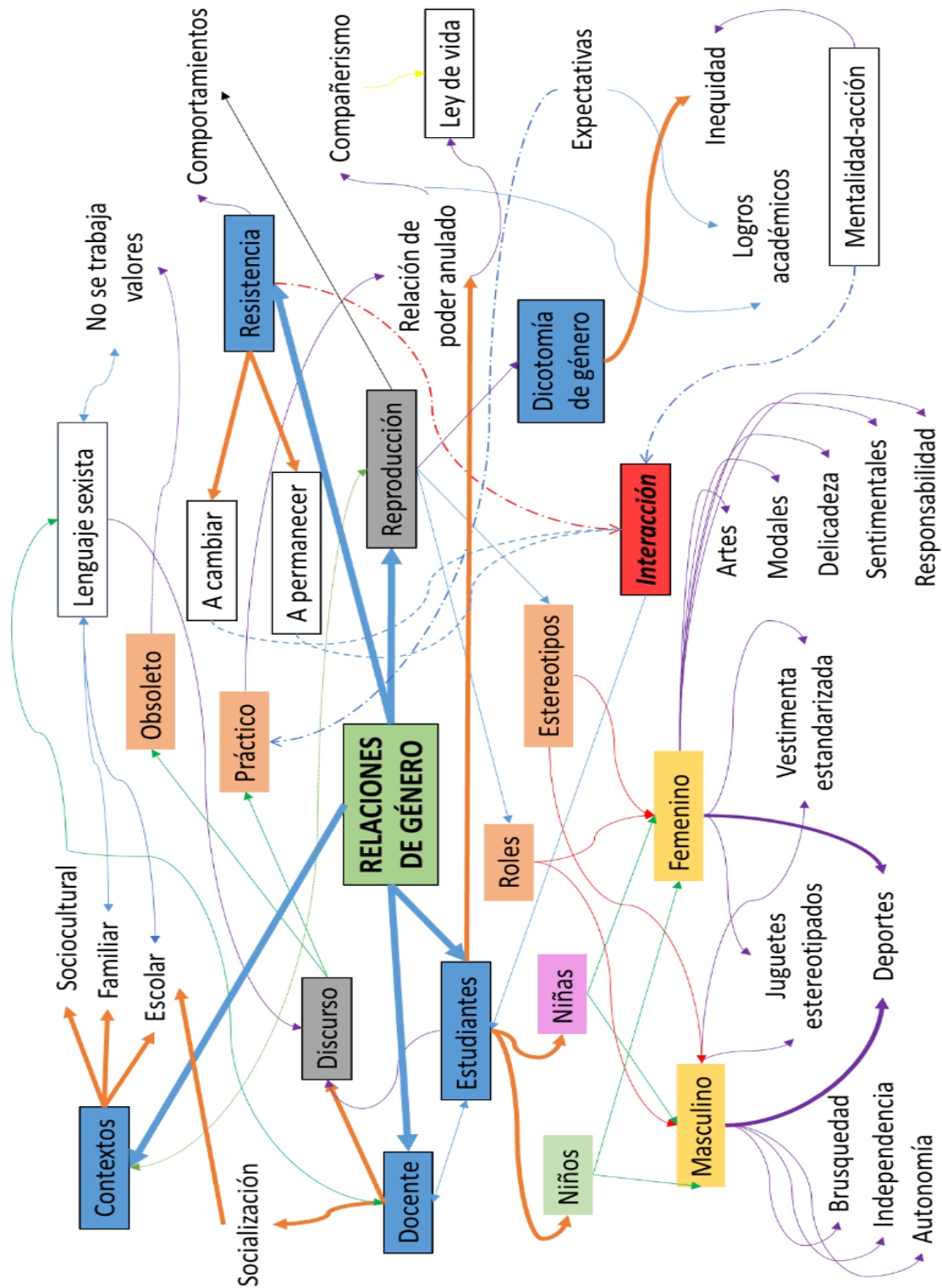


La información fue recolectada como un todo (general), se contrastó con la codificación obtenida de los diarios de campo, entrevista a la docente y encuestas aplicadas a los 34 estudiantes del séptimo año. Esto arrojó como resultado 368 códigos relacionados a nuestro tema de estudio. Estos códigos los clasificamos en 42 familias (agrupación de códigos), expuestas de forma estratégica dentro de la red semántica misma que parte del objeto de estudio de la presente investigación.

Cabe recalcar que dentro de estas familias destacan 4 categorías principales. En la red semántica las familias toman relación entre sí a través de flechas unidireccionales rectas y curvadas, así mismo bidireccionales, segmentadas y de diversos colores, también destacan recuadros con fondos de colores, bordes negros y ambas cosas. Los datos analizados, clasificados y agrupados categóricamente exponen una realidad que a simple vista no parece relevante pero refleja lo complejo de “ser niño o niña” en la sociedad actual y más en el contexto escolar en el que se desarrollan.

Así mismo el software de análisis cualitativo permitió codificar la información recibida. Este programa nos permitió analizar los diferentes códigos presentes en los datos. Analizamos las 34 encuestas a los niños y niñas, incluido los dibujos kinésicos, además de la transcripción de la entrevista a la docente y nuestros diarios de campo. Con estos archivos pudimos analizar y crear una lista de códigos que nos permitieron establecer relaciones e interpretar la información de una forma sintetizada, clara y concisa. Los datos obtenidos en los diferentes instrumentos, así como la participación de estudiantes y docentes, nos permitieron hacer una triangulación analítica y presentar hallazgos de nuestra investigación que sistematizamos en una red semántica.

Imagen 1. Red de triangulación de datos



Fuente: Elaboración propia

CAPÍTULO IV

4.1. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación surge a partir de diferentes situaciones relacionadas con el enfoque de género dentro del contexto de la Educación Básica y de circunstancias observadas durante las PP en la escuela Luis Cordero Crespo, particularmente con estudiantes del séptimo año. Los resultados que se expondrán a continuación se clasifican en cuatro temas centrales que son: la reproducción de roles y estereotipos de género, disrupciones en los roles y estereotipos de género, resistencia a permanecer y resistencia a cambiar, y por último el rol de la institución y del docente en la construcción de las relaciones de género.

En el primer apartado se describen los roles y estereotipos que los niños y niñas conciben como propios de su género, evidenciando la reproducción latente en los infantes tanto de los roles y estereotipos femeninos como masculinos; en el segundo apartado se explican esas pequeñas acciones y conceptos de lo considerado “masculino” o “femenino”, que en la cotidianidad de los estudiantes se van transformando; en el tercer apartado se contraponen “lo aprendido” y “lo ejecutado” por los niños y las niñas, expresando la agencia de los infantes para actuar de forma independiente de los adultos pero también el miedo de verse rechazados por sus iguales si actúan diferente; y en el último apartado se describen las acciones que llevan a cabo las autoridades y la docente que refuerzan o disminuyen los roles y estereotipos que influyen en las relaciones de género.

4.1.1. La reproducción de roles y estereotipos

Nuestra investigación se centra en la construcción de las relaciones de género desde una perspectiva binaria: masculino-femenino, sin embargo, no negamos la existencia de diversas construcciones de género e identidades. Durante nuestro proceso de investigación en la institución Luis Cordero, descubrimos que los estudiantes reproducen diferentes roles y estereotipos englobados en lo “femenino” y “masculino”; comportamientos que se asignan



social y culturalmente, y que consideramos se ven reforzados en el contexto escolar y familiar de los niños y niñas.

Según los datos obtenidos, podemos decir que tanto niños como niñas consideran que hay expectativas normalizadas para los varones, ya que se espera que estos sean fuertes, agresivos y autónomos, mientras que a las mujeres se les asigna lo contrario: ellas deben y aspiran ser emocionales, responsables y delicadas. Esto pudimos observarlo en casos concretos como al momento de elegir un juego durante el receso, y la forma en que tanto niñas como niños conciben su propio género y el de sus pares.



Imagen 2: Lo “masculino” y “femenino” según una niña y un niño.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN (UNAE)
ESCUELA DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA
"LUIS CORDERO CRESPO"

Nombre: Niña Fecha: 9/10/2020 Edad: 11

Respondo a las siguientes preguntas según mi criterio:



¿Qué características cree que tengan los niños y las niñas actuales?

 <u>Son relajados un</u> <u>poco, graciosos,</u> <u>algunos estudiosos</u> <u>Amables,</u>	 <u>Son colaboradoras,</u> <u>tranquilas, estudiosas.</u>
---	--

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN (UNAE)
ESCUELA DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA
"LUIS CORDERO CRESPO"

Nombre: **Niño** Fecha: 9/01/2020 Edad: 11

Respondo a las siguientes preguntas según mi criterio:
¿Qué características cree que tengan los niños y las niñas actuales?

 <p>Los niños son media inquietos y hablan mucho y no atenden</p>	 <p>Las niñas son tranquilas y no conversan mucho y atenden a clases</p>
---	--

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de séptimo año.

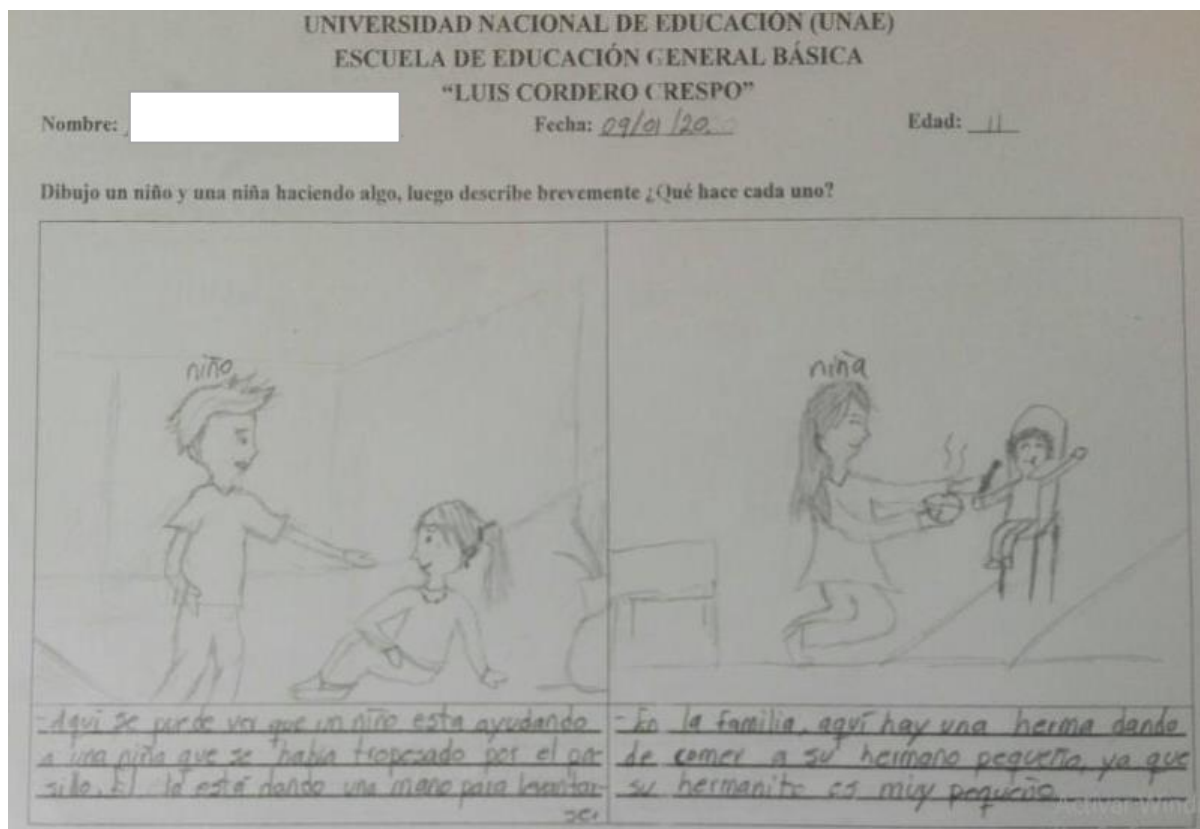
Es claro que tanto niñas como niños han acumulado un conjunto de características que los adultos consideran propias de su género. En este sentido, Lamas (2000) considera que estas percepciones se pueden considerar culturales pues otorgan características exclusivas a uno u otro sexo influyendo en el papel que los sujetos desarrollan en su contexto cotidiano, en este caso en específico hace referencia al papel de los estudiantes en su ambiente escolar.

Además, la reproducción de roles considerados “tradicionalmente femeninos y masculinos”, pueden observarse en la forma en como estos niñas y niños se representan en su imaginario. En este caso, podemos observar como una estudiante grafica la diferencia entre el rol de un niño y el rol de una niña, en su dibujo la alumna representa a un varón haciendo acto de caballerosidad con una compañera, puesto que se ha caído y requiere de ayuda para levantarse mientras que, por el otro lado, representa a la fémina como una hermana mayor a cargo de



alimentar a su hermanito. Cabe resaltar, que la estudiante en cuestión es una deportista destacada en atletismo que cuenta con varias medallas a nivel local y nacional. Sin embargo, muestra un imaginario claro de la diferencia entre niña y niño en la mentalidad de la menor.

Imagen 4: Percepción de una niña sobre ser niño y niña en la actualidad



Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes por parte de los investigadores.

Estos roles y estereotipos están muy arraigados en los niños y niñas que han sido participes de esta investigación. El hecho de tener mayor o menor dulzura, intuición, sumisión o sensibilidad en las mujeres, o agresividad, eficacia, tenacidad, seguridad o autoridad en los hombres es más bien resultado de expectativas sociales y culturales sobre qué es ser hombre y qué es ser mujer que a su vez, influyen en la manera que percibimos la realidad. Según Mosteiro y Porto (2017) estas creencias llevan implícita en el discurso de los menores la existencia de una dicotomía de rasgos de personalidad, roles, características físicas y ocupaciones que se asocian tradicionalmente a niños y niñas; y tienen una gran influencia en el individuo, en su percepción del mundo, de sí mismo y de su conducta. Asimismo, lo

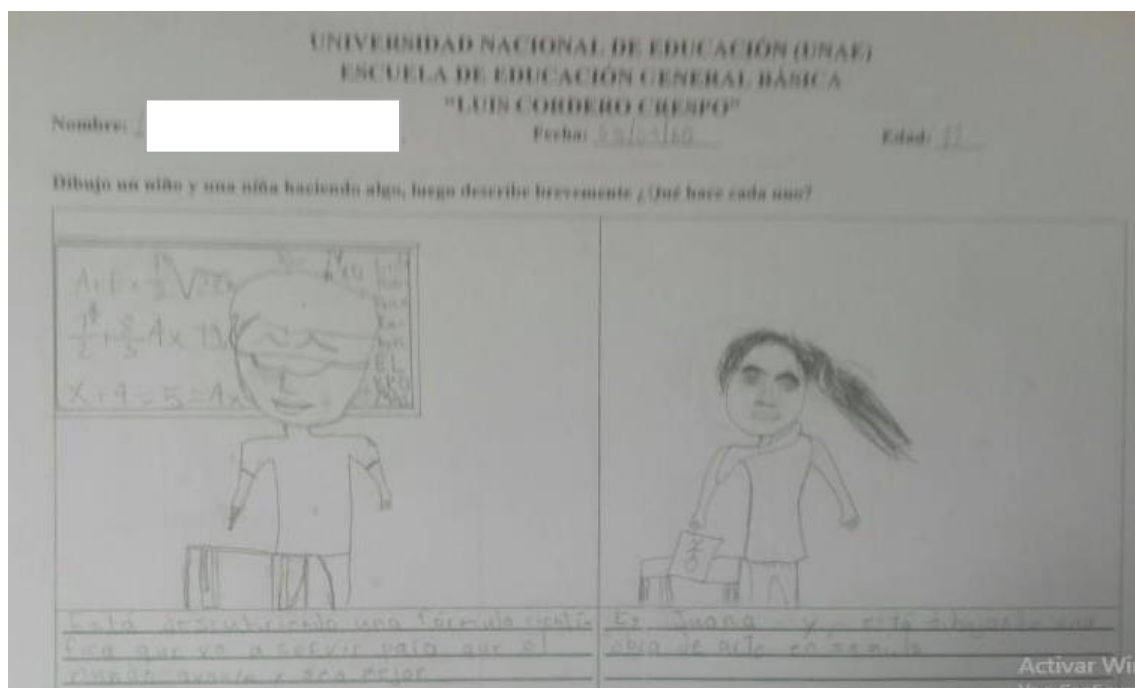
María Carmen Gusqui Zambrano – Marco Eduardo Serrano Palacios



femenino y masculino “se comprende como una modalidad, general, de patrones de comportamiento, de pensamiento, de hacer o interactuar, y, dentro de ellos, las relaciones o vínculos como su referente personal, interpersonal, y simbólico” (González, 2012, p. 5).

Además, se tiene en cuenta que a través de la socialización se contribuye a la formación de la identidad de género, lo cual también significa que los niños y niñas aprenden e interiorizan el rol de género que les fue asignado culturalmente. Este rol de género está unido a determinadas expectativas, las cuales establecen un comportamiento particular en cada estudiante. Para Connell (2001) la escuela es un espacio donde los roles y estereotipos de género se reproducen, pero también es un espacio que brinda la posibilidad de cuestionar estos roles de género asignados, según el autor “toda la historia del feminismo muestra que el sistema educativo puede ser una fuerza para generar equidad al igual que iniquidad” (p. 160). Y por ello, es tan importante hacer visible las relaciones existentes entre hombres y mujeres a fin de contribuir a superar las desigualdades existentes y frenar esa reproducción constante de roles y estereotipos aprendidos e interiorizados.

Imagen 5: Dibujo realizado por un estudiante



Fuente: Encuesta aplicado a los estudiantes de séptimo año



En nuestro estudio, observamos que las niñas y niños tienen claro que son seres humanos diferentes pero iguales en derechos, un discurso que han asimilado desde muy temprana edad, sin embargo, cuando vamos a la práctica ellos y ellas aún mantienen el concepto de que las niñas deben dedicarse a actividades relacionadas con el arte o se caracterizan por el instinto de cuidado hacia los demás como se refleja en la imagen 3, además de destacarse por su delicadeza y comportamiento recatado frente a muchas situaciones mientras los niños gozan de la libertad de ser intrépidos, fuertes física y emocionalmente. Por ejemplo, identificamos que tanto las niñas como los niños manejan un discurso de equidad e igualdad, donde todos son capaces de hacer las mismas cosas sin distinción por género: “Todos somos iguales y podemos realizar las mismas actividades” reflexión realizado por los niños e investigadores el 25 de noviembre del 2020 por el Día Internacional de la NO Violencia Contra la Mujer.

Imagen 6: Día de la No Violencia Contra la Mujer



Fuente: Fotografía tomada por Marco Serrano.

Sin embargo, también hemos podido observar que en la práctica este discurso no es reproducido. Por ejemplo, en el receso observamos que se forman diversos subgrupos donde niños y niñas normalmente no interactúan: el grupo de niños es mayoritario y se dedican a jugar fútbol; el segundo grupo se integra por un mínimo de 8 de las 10 niñas o todas las mujeres del salón para jugar diversos juegos como las congeladas o simplemente conversar;



el porcentaje restante de los estudiantes se integran a otros cursos o realizan alguna actividad en pequeños grupos que suelen variar, esto no sucede con los dos grupos grandes.

Imagen 7: Las niñas jugando a las congeladas.



Fuente: Fotografía tomada por los investigadores.

Estos estereotipos y roles se reflejan en las actitudes, juegos, vestimenta y ocupaciones que se asumen propias de cada género (Flores, 2006), designadas a las niñas y niños desde temprana edad y que tienden a limitar sus posibilidades de actuación, confinándolas en una determinada forma de vivir la realidad. Esto puede ser algo negativo que trae consigo limitaciones en oportunidades y afectan las relaciones sociales y, por ende, prevalece la inequidad de género.

Algo que vemos reflejado en nuestro análisis, es que los niños y niñas en su interacción se juegan los criterios aprendidos en su contexto sociocultural y familiar contra su agencia, es decir, aunque los adultos (madres, padres, docentes, autoridades, etc.) consideren que los niños y niñas “sean inmaduros para participar en las decisiones que afectan sus propias vidas” (González, 2012, p.6), ellos demuestran activamente que son capaces de decidir cómo actuar frente a las diversas situaciones que los enfrentan a los roles y estereotipos asignados socialmente hasta la actualidad. Cabe recalcar, que en esta investigación la agencia es



comprendida como “la capacidad de los individuos de actuar independientemente” (Pavez & Sepúlveda, 2019, p. 195), en este caso en específico hace referencia a la independencia que los niños y niñas demuestran frente a los criterios establecidos por los adultos reflejándolo en su vida cotidiana y para ser exactos en su contexto escolar.

Estas agencias les permiten tomar posturas sobre la construcción de sus propias identidades de género, ya sea para reproducir, pero también para transformar ciertos roles y estereotipos con los que no se identifican, y que se relacionan con roles y relaciones de género que consideramos más “flexibles”; algo que en su contexto escolar han denominado “ley de vida”. Esta noción se utiliza para explicar relaciones de ayuda y compañerismo; por ejemplo, cuando alguien tiene algo como comida, juguetes o materiales, pero el otro compañero/a no, se debe compartir con él/ella independientemente de su género. Por ejemplo, un día 10 estudiantes, dentro de ellos una niña, se quedaron sin recreo y cuando este se acabó, la docente les dio permiso de ir a comer algo pero solo los varones alcanzaron a comprar antes que la supervisora les prohibiera bajar al bar, todos subieron y se sentaron a comer en el pasillo fuera del aula, y al ver que su compañera no pudo comprar nada, empezaron a pasarle raciones de cada cosa que habían comprado, cuando les preguntamos definieron este acto de compañerismo como “ley de vida”.

Imagen 8: Acto de compañerismo definido como “ley de vida”.



Fuente: Fotografía tomada por los investigadores.



Los niños demuestran que cuidar de los demás no es un acto característico únicamente de las niñas o del género femenino, sino también de ellos y a través de esta simple acción cuidan y ayudan a su compañera, al mismo tiempo que comparten entre todos sus alimentos. Situaciones como estas en específico dan lugar a aquello que denominamos “disrupciones” en la dinámica de las relaciones de género en los estudiantes del séptimo año, es por ello, que es importante abordar aquellos eventos que a simple vista no hacen ninguna diferencia, pero desde la agencia de los niños y niñas están marcando un gran cambio en su contexto.

4.1.2. Disrupciones en la dinámica del aula frente a los roles y estereotipos de género

Así mismo, en la presente investigación descubrimos que la interacción entre los niños y niñas han generado disrupciones en lo que consideramos como roles de género “tradicionales”, pues si bien es cierto a las niñas se las ha asignado histórica y socialmente un rol de “cuidadoras” y de ser responsables en el contexto escolar, observamos que también hay estudiantes varones que evidencian estas características en ellos, por ejemplo, el caso del niño que está encargado de la disciplina. La docente junto con los estudiantes lo eligieron para este cargo, de acuerdo con la docente, es un niño “responsable, estudioso, tranquilo y que siempre esta presto a ayudar y participar en las actividades” (Entrevista a la docente). Por otro lado, también está el caso de la alumna que a pesar de ser tranquila y callada tiene dificultades para cumplir con tareas escolares, por lo que la docente constantemente le llama la atención.

Diversos factores ligados a los estereotipos y roles de género conllevan a la segregación y desigualdad entre hombres y mujeres, influyendo en sus decisiones y configurando sus grupos por su identificación de género. Esto permite visualizar y reconocer la existencia de estereotipos y relaciones de desigualdad entre hombres y mujeres al interior de cada uno de estos grupos, que pueden reproducir actitudes de subordinación, discriminación e invisibilización, en particular hacia lo considerado “femenino”. Tal es el caso, que entre los mismos niños existe una construcción de género en constante negociación revelando lo complejo de las relaciones entre estudiantes que se originan dentro del contexto escolar (Bhana & Mayeza, 2019).



Por ejemplo, los niños que no juegan fútbol quedan relegados de aquellos que el deporte es su pasatiempo durante el receso, también de aquellos niños que los demás consideran “llorones o peleones” no son admitidos en los grupos de juegos. Por otro lado, las niñas demuestran más afinidad con aquellas compañeras que son más sociables o aplicadas en los estudios esto se ve reflejado en los trabajos de equipos más no en el recreo, pues como mencionamos antes las niñas generalmente permanecen juntas.

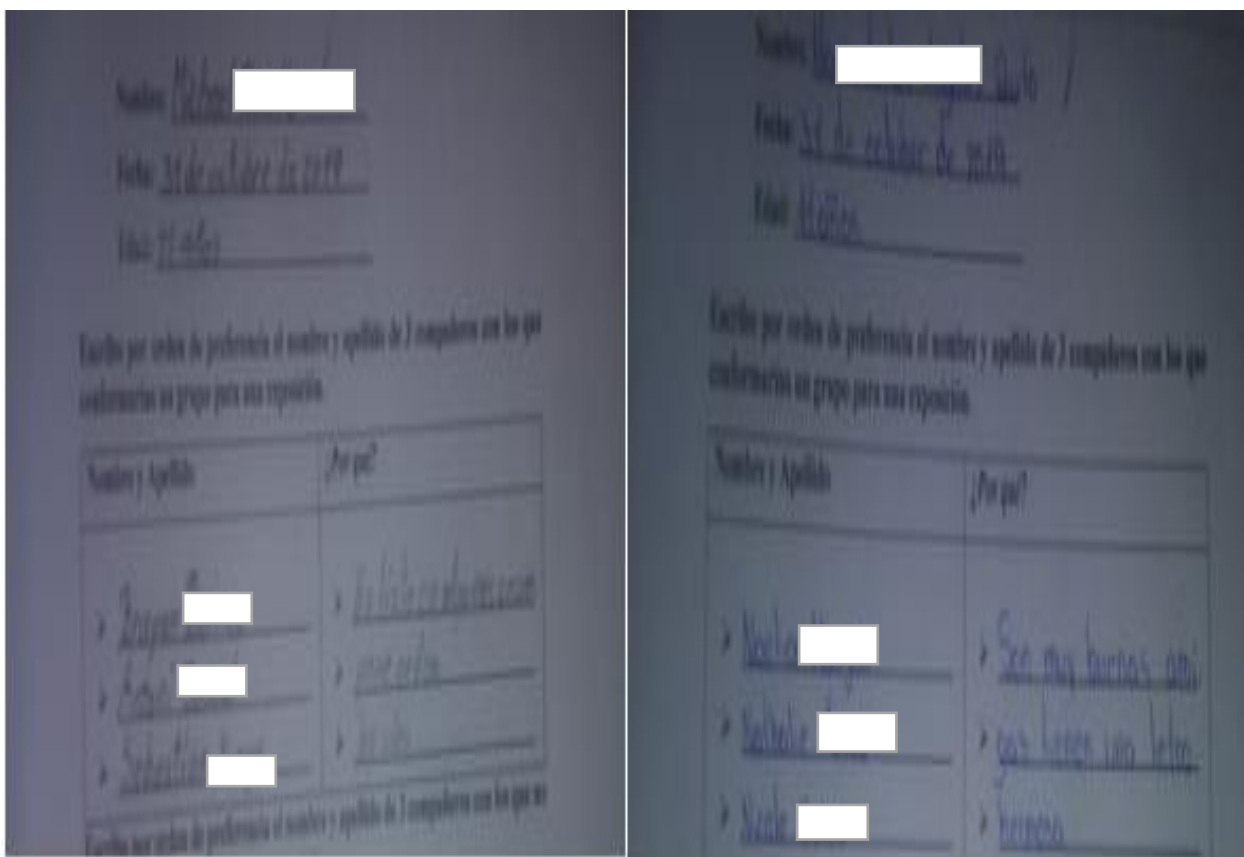
Imagen 9: Los estudiantes en el recreo



Fuente: Fotografía tomada por los investigadores.

Además, algo constante en nuestra observación es que al momento de formar grupos de trabajo los estudiantes prefieren desenvolverse en grupos estrictamente solo de varones o mujeres, esta separación sucede también en actividades extracurriculares dentro de la jornada escolar como agruparse en una dinámica, un baile, dramatización entre otras.

Imagen 10: Encuesta para formar grupos de trabajo



Fuente: Primera encuesta aplicada a los estudiantes.

Otro momento característico se dio durante el programa denominado “mascaradas 2” donde los estudiantes en los días previos a la presentación se dividieron en dos grupos: el primero y más numeroso compuesto por dos niñas y todos los varones para representar la casa de papel, mientras que el segundo estaba integrado por las 8 mujeres restantes, quienes decidieron representar la canción de la “la bikina” disfrazadas de catrinas. El día de la presentación llegaron solo las madres de algunas niñas y niños a ayudar con los preparativos para la presentación. Esto nos llamó la atención ya que no había ningún padre o figura masculina para apoyar en estas actividades. Consideramos que esto nos ayuda a vislumbrar de forma indirecta las dinámicas familiares y explicar la reproducción de roles por parte de los niños y niñas, como en el siguiente ejemplo:



En la actividad de las “mascaradas” lo más relevante fue el cambio que hubo en las agrupaciones, ya que las dos niñas fueron las que decidieron incluirse en el grupo donde estaban todos los niños, rompiendo así con las agrupaciones solo “de hombres y de mujeres”. En este caso, los niños no pusieron ninguna resistencia a que sus compañeras se incorporaran a su grupo, lo que refleja una “flexibilización” en lo que hasta ahora habían sido relaciones segregadas. Sin embargo, cabe mencionar que el grupo solo de niñas sí puso quejas a que sus compañeras por no trabajar con ellas, expresaron que las alumnas no querían usar vestidos, que ellas preferían usar su uniforme, chompas o capuchas.

Imagen 11: Mascaradas 2 - Presentación de los estudiantes de séptimo año



Fuente: Fotografía tomada por María Gusqui.

Estás dos situaciones en particular, igual que muchos otros momentos reflejan procesos de transformación, pero también de resistencia en las relaciones establecidas entre estudiantes.

4.1.3. Resistencia a permanecer y resistencia a cambiar

En el trabajo con la infancia, y particularmente en el contexto escolar, podemos identificar discursos y actitudes donde se considera al niño o niña como un ser “pasivo”, que necesita de un adulto para construirse y tomar decisiones ya que por sí mismo no podría. En este

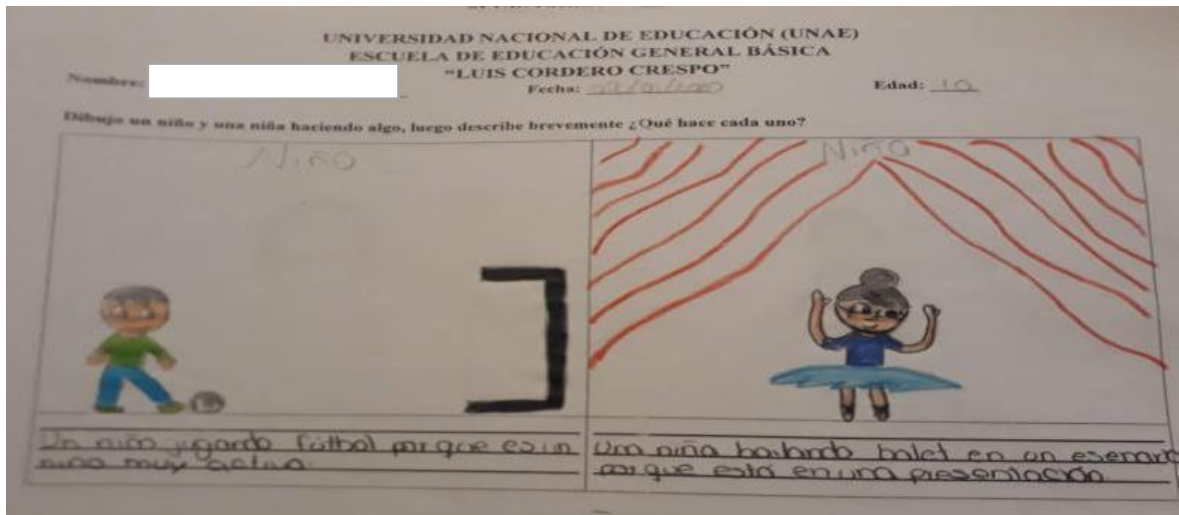


sentido, “los niños no están en posición de ejercer sus propios derechos. Los adultos los ejercen por los niños. El niño tiene un estatus legal especial resultado de su inhabilidad para ejercer sus derechos” (citado por González, 2012, p.4), esta posición se relaciona con la necesidad de protegerlos debido a su inmadurez mental y social; esto se interpreta como libertad condicionada por la valoración social, considerando a los propios niños como “no aptos para el ejercicio de la libertad”.

En este tipo de discursos, se desvirtúa la capacidad de agencia que los niños y niñas tienen. La agencia del niño y la niña está definida por Dome y Erausquin (2015) como “la toma de decisiones como medios para lograr un fin, con acciones complejas interrelacionadas en una intervención estratégica que incluye la historia del sistema” (p. 110). Asimismo, Pavez & Sepúlveda (2019) mencionan que el término infantil está ligado no solo a la infancia o a los niños, sino también señala el comportamiento de un niño por su ingenuidad o inmadurez, pero la agencia infantil deja de considerar al sujeto (niño-niña) “como un agente pasivo y mero receptor de la estructura social” (p. 196). Mismo que, ya no es externa al individuo, sino que lleva implícita la acción, volviéndolos agentes activos que manifiestan a través de la práctica, el poder sobre la continuidad o ruptura de los roles y estereotipos de género.

En este sentido, los niños y las niñas que participaron en nuestro trabajo nos permiten identificar dos tipos de resistencia ligadas a su agencia: la **resistencia a permanecer**, es decir, resistencia a continuar reproduciendo esos roles y estereotipos de género asignados socialmente que les han transmitido su familia, docentes y la misma sociedad. Y, por otro lado, la **resistencia a cambiar**, el poder de la continuidad se mantiene por el miedo de niños y niñas a ser aislados por sus compañeros/as si muestran o reflejan características que no están enmarcado en “lo masculino” o “lo femenino”, además de la posibilidad de verse discriminados por los adultos del entorno cercano.

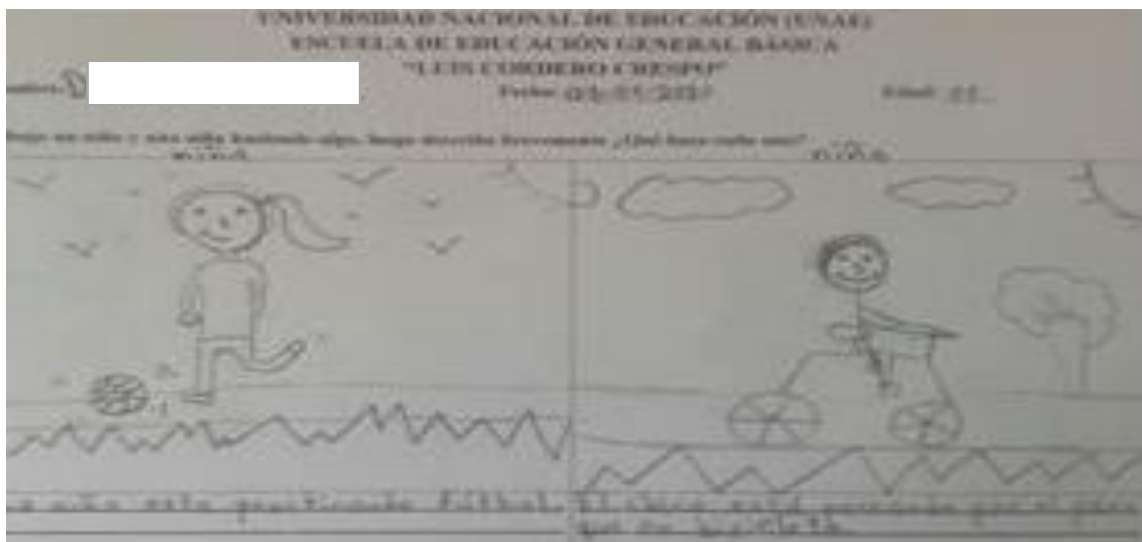
Imagen 12: Percepción de una estudiante sobre “ser niña o niño”



Fuente: Segunda Encuesta - Dibujo Kinestésico

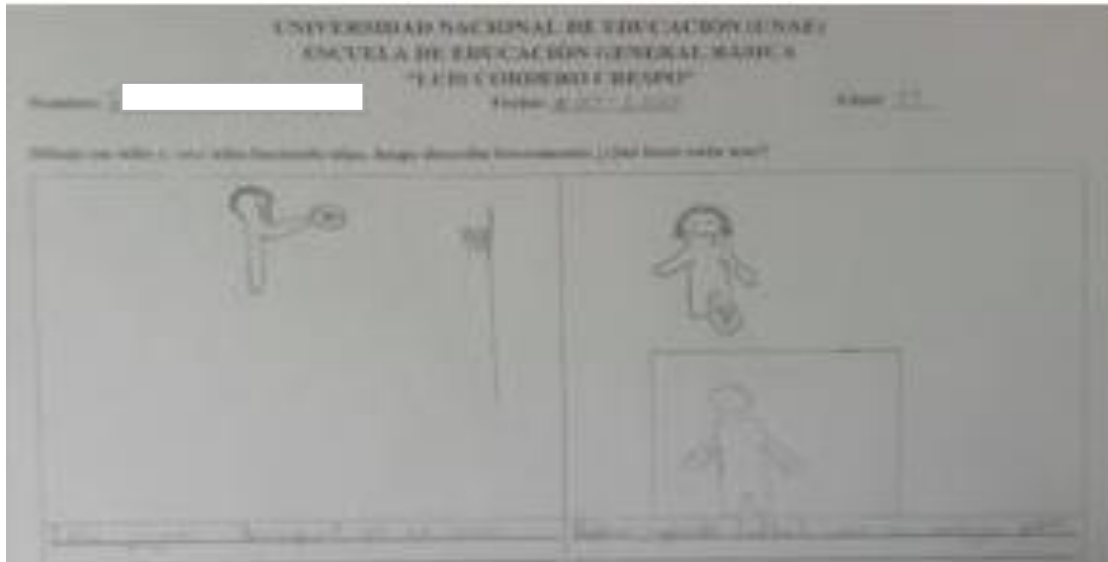
Los estudiantes a través de las interrupciones reflejadas en sus acciones y las respuestas expuestas en las encuestas, comparte un criterio de que hay un cambio mínimo en los roles, por ejemplo; los deportes como fútbol y básquet son tanto de niñas como de niños, pero ambos concuerdan que en el mayor de los casos el fútbol es un deporte mayoritariamente de los varones.

Imagen 13: Respuesta de una niña sobre “ser niño o niña”



Fuente: Encuestas aplicadas a los niños/as de séptimo año.

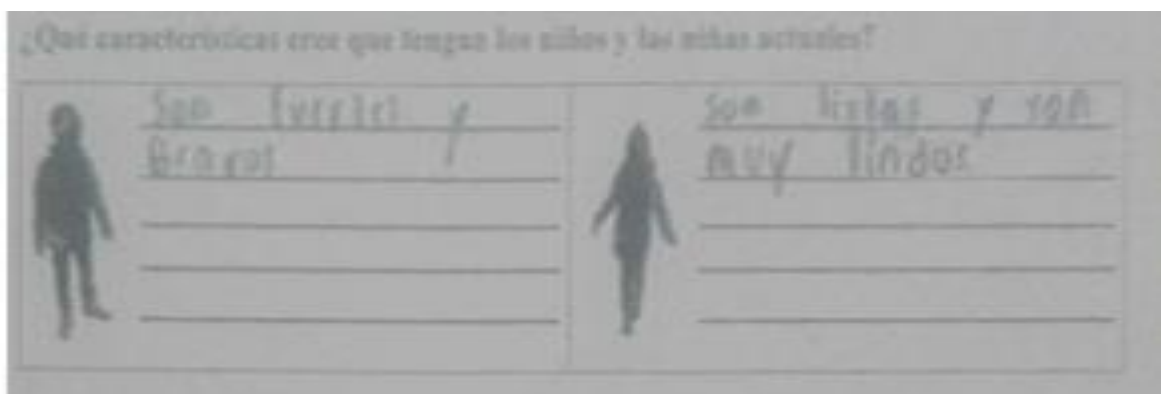
Imagen 14: Respuesta de un niño sobre “ser niño o niña”



Fuente: Encuestas aplicadas a los niños/as de séptimo año

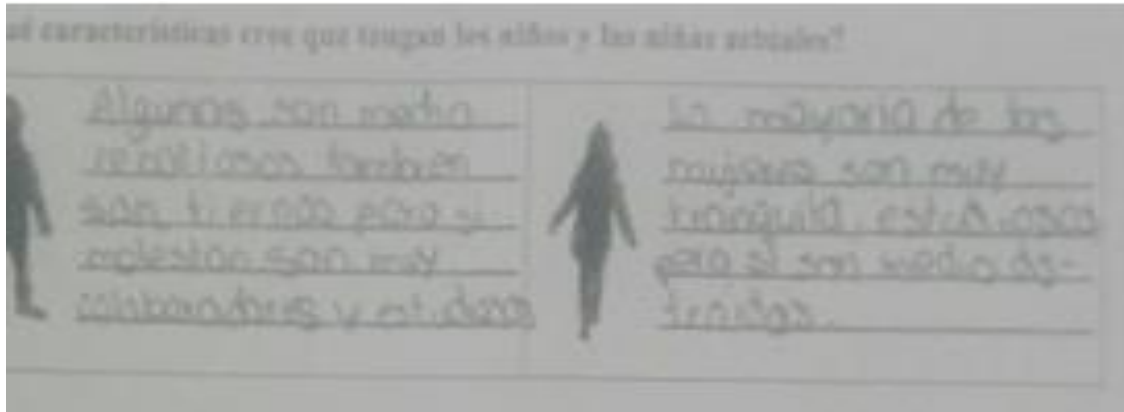
Los niños y las niñas han representado acciones, actitudes, creencias e ideas estereotipadas en cuanto al comportamiento de hombres y de mujeres en la sociedad, según Solís (2016) "la identidad de género se construye por los otros, debiendo el individuo integrarse en un conjunto social respetando sus normas. En definitiva, la identidad de género es una construcción social y una manera de autodefinición" (p.100). Es por ello, que cuando se construye la identidad de género los estereotipos socioculturales juegan un papel importante ya que los niños y niñas tienden a adoptar y reproducir ciertos comportamientos, actitudes y roles que la sociedad ha estandarizado por mucho tiempo.

Imagen 15: Opinión de un niño sobre las características de los niños y niñas



Fuente: Segunda encuesta explicada a los alumnos de séptimo año.

Imagen 16: Opinión de una niña sobre las características de los niños y niñas



Fuente: Segunda encuesta explicada a los alumnos de séptimo año.

En cuanto a la resistencia al cambio, observamos que, pese a que los niños y niñas están prestos a ser equitativos entre compañeros, persiste el miedo de adaptarse a una nueva realidad donde todos hagan lo mismo y sean libres de expresarse y escoger lo que les llama la atención.

Imagen 17: Los niños y niñas juegan “al quemado” en la clase de cultura física



Fuente: Fotografía tomada por María Gusqui.



En este sentido, Bhana & Mayeza (2019) expresan que la construcción del género está en constante negociación, los niños y niñas se enfrentan al miedo de ser rechazados por pensar o actuar diferentes, tal es el caso que, aunque algunas niñas prefieran hacer deporte siguen a sus compañeras en el baile u otras actividades para integrarse al grupo de mujeres, mientras que si los niños no juegan fútbol se los segrega a grupos pequeños.

Imagen 18: Las niñas juegan con María Gusqui durante el recreo



Fuente: Fotografía tomada por Marco Serrano.

Por otro lado, no debemos olvidarnos que los juegos infantiles dentro de las escuelas se desarrollan principalmente en los patios durante el recreo, donde niñas y niños se relacionan de forma más libre y espontánea porque la supervisión de la docente disminuye (Flores, 2006). Sin embargo, el espacio del patio ocupado por los niños es superior al que ocupan las mujeres. Los varones son quienes se poseionan del espacio recreativo, en tanto las niñas solo transitan por él u ocupan un espacio muy pequeño, generalmente una esquina de la cancha pequeña o los pasillos enfrente de los salones de clases, mientras los varones juegan a lo largo y ancho de las canchas y sectores más espaciosos.

Imagen 19: Los estudiantes durante los recreos



Fuente: Fotografías tomadas por los investigadores.

Aunque también hay casos en los que algunos niños se integran a los juegos que realizan las niñas como las cogiditas, congeladas, entre otros., y en ocasiones algunas niñas se integran a jugar fútbol con sus compañeros estas situaciones no están tan normalizadas. En este sentido, Connell (2001), aclara que los pupilos participan en estas masculinidades y feminidades “con el simple hecho de entrar a la escuela y vivir en medio de sus estructuras. Sin embargo, los términos de esta participación son negociables - ya sea ajustándose a los patrones, rebelándose contra estos o tratando de modificarlos” (p. 161) desembocando en lo que hemos definido como la **resistencia a permanecer** y la **resistencia a cambiar**. Es aquí donde entra en juego el rol de los docentes y las autoridades de la institución en cuanto a cómo fomentan la reproducción o disminución de los roles y estereotipos de género que se proyectan en campo escolar de los infantes.

4.1.4. El rol de la institución y del docente en la construcción de las relaciones de género

En nuestro trabajo hemos observado que la institución y los docentes refuerzan los roles y estereotipos en niños y niñas, y que a su vez estos estereotipos influyen en la forma en cómo



se construyen las relaciones de género. El sistema educativo es uno de los principales espacios de socialización de los niños y niñas, pero es la institución y los docentes que están encargándose de desarrollar conocimientos y aprendizajes sobre los más variados ámbitos de la vida. Connell (2001) expresa que el salón de clase y la institución educativa son escenarios vivos de relaciones donde se intercambian directa o indirectamente ideas, valores e intereses diferentes mediante los procesos de comunicación y que a través de ellos los niños y niñas han establecido una relación entre sí y van construyendo su identidad individual y social.

Imagen 20: Los niños y niñas en el salón de clases



Fuente: Fotografía tomada por los investigadores.

Por ende, “la escuela y la familia son importantes agentes de socialización para los educandos y la sociedad. Ambos tienen el encargo social de educar en la cultura de la paz y en la igualdad entre los géneros, construyendo conjuntamente valores y patrones no sexistas en las personas” (Solís, 2016, p. 101). Los espacios educativos cumplen un rol en la construcción de identidades y atributos diferenciados para hombres y mujeres normando lo que se considera apropiado, permitido y valorado para cada sexo. Sin embargo, González (2012) expresa que toda actividad humana está sujeta a la habituación como antecedente a toda institucionalización, lo que nos lleva a la construcción de un lenguaje común amparado por



un universo simbólico, que dicta normas y estrategias cotidianas donde los roles y estereotipos se hacen efectivos sin que intervenga la reflexión o la crítica ciudadana de equidad de género.

En la actualidad, la escuela sigue siendo un reproductor más de las diferencias de género que se dan en nuestra sociedad. En nuestro trabajo, pudimos observar estas reproducciones en aspectos como distribución del currículo, sistemas disciplinarios, códigos de vestimenta, deportes, competitividad entre otros aspectos (Connell, 2001). Por ejemplo: esta institución tiene como código de vestimenta de parada que los varones usen pantalón jean y la camisa polo con el bordado de la institución, mientras las niñas deben usar sus respectivas faldas correspondientes al uniforme. Además, se mantiene la formación por filas de varones y mujeres especialmente en los subniveles de inicial, preparatoria, básica elemental y media donde existen más de 8 niñas por curso y paralelo, lo que no sucede en básica superior.

Imagen 21: Estudiantes con el uniforme de parada en la formación de la hora cívica



Fuente: Fotografía tomada por María Gusqui.



Asimismo, Connell (2001) considera a “las escuelas como conductos de las normas sociales y a los niños como recipientes pasivos de socialización” (p. 159). Por ende, al observar, interpretar y analizar las interacciones que se produjeron en el salón de clase detectamos que los estereotipos de género están presentes en el contexto escolar, a través de la comunicación, en los juegos y en las funciones que asumen las niñas y los niños, esto afecta las relaciones de género que se establecen entre los estudiantes.

Imagen 22: Los estudiantes rindiendo el examen de expresión cultural y artística



Fuente: Fotografía tomada por los investigadores.

Además, la inequidad de género en la educación afecta tanto a niños y a niñas, como a hombres y a mujeres. Sin embargo, son las niñas y las mujeres las que continúan experimentando mayores prácticas de desventaja y exclusión. Los entornos escolares no son la excepción. Hemos podido evidenciar que existe una clara tendencia a utilizar lenguaje sexista, cabe destacar que los usos sexistas del lenguaje moldean percepciones y pensamientos sobre hombres y mujeres, el lenguaje crea subjetividades y fomenta la desigualdad de género. "La escuela es el agente más importante en la formación integral de la personalidad del individuo; debe ser el espacio fundamental para la educación en igualdad de género y de esa manera corregir cualquier tipo de inequidad social" (Solís, 2016, p. 102).



Imagen 21: Las estudiantes posando junto a Marco Serrano en un día normal de clases



Fuente: Fotografía tomada por María Gusqui

Los estereotipos de género están presentes en la cotidianidad de los procesos educativos, produciendo desigualdad en la formación integral de las niñas y los niños, generando desventajas para las mujeres. Muchas veces las niñas son presentadas como más exitosas que los niños en el ámbito escolar, sin embargo, ellas no destacan en todas las áreas (Flores, 2006). Por ejemplo, educación física y matemáticas son asignaturas en las que predominan los niños, y en el caso de los varones en lengua y literatura, estos ven limitadas sus posibilidades de expresión de las emociones, con las consecuencias que ello puede tener en su vida personal.



Fuente: Fotografías tomadas por los investigadores.

Es importante considerar como se refuerza la construcción de las identidades femeninas y masculinas en la escuela, como se integran o no las cuestiones de género en el currículo escolar, todo esto puede ser observado en las relaciones interpersonales entre estudiantes y la docente. Es esencial develar y analizar las relaciones que se generan en los contextos escolares para tomar conciencia de las identidades y subjetividades que se construyen en las interacciones. Un ejemplo claro para la construcción de la identidad son las acciones que la docente emprende con sus estudiantes como el cambio semanal de los puestos para incentivar la sana convivencia y tengan en cuenta que “cuando salgan al mundo laboral van a tener que trabajar con diversas personas” expresado por la docente. En este sentido, durante la entrevista le preguntamos a la docente por qué cambia de puesto cada semana a los y las estudiantes, respondió:

Entrevistada: Bueno en mis años yo he visto que, por ejemplo, incluso usted al estar mucho tiempo ya delante o detrás de otra persona usted no interactúa con nadie. Pues ahora que tenemos un espacio tan reducido por ejemplo usted puede ver el cambio, incluso ellos ya están esperando el cambio, incluso algunos esperan estar siempre adelante, otros atrás. ¿Por qué? yo siempre he visto que adelante siempre los disciplinados atrás los indisciplinados, incluso como yo veo que hay algunos chicos también por ejemplo, que nunca quieren estar al lado de alguien por ejemplo, cuando yo les cambio de puesto ellos ya escuchan que al ser cambiado de puesto escucha que, el que viene a lado dicen ashhh, pero bueno miren es una semana que ellos van a interactuar quieran o no quieran obviamente que le quita tiempo pero



UNAE

Universidad Nacional de Educación

yo creo que sí, además todos creo que tienen el mismo derecho de estar adelante como estar atrás. Imagínese estar todo un bloque, todo un año en la parte de atrás o también estar siempre adelante o sea un poco para mí, tiene la misma importancia todos estar todos adelante, todos de lado, todos de frente. Obviamente que, a través de lo que son las leyes usted sabe que, lo que se da es prioridad a los chicos que tienen problemas visuales, no digamos visuales sino tienen una condición visual que tienen que ellos estar en la parte de adelante queramos o no, entonces estos chicos son los que ya son vulnerables y no pueden ser cambiados de puesto (Entrevista a la docente).

Sin embargo, en la escuela se diferencian a los niños y niñas desde su ingreso, por ejemplo, haciéndolos formarse en filas distintas o teniendo acceso a distintos lugares en el patio. Los niños tienden a tener un mayor espacio implícitamente asignado en el patio como antes mencionamos (Flores, 2006). Al salir a recreo, los niños tienen suficiente espacio para practicar ciertos deportes, mientras que a las niñas no se les ofrece el mismo espacio por ello es necesario utilizar una concepción amplia de género en la labor educativa, para entender y atender con igualdad a los niños y niñas que hacen del espacio escolar su segunda casa. La imagen 19 refleja las normas de uniformes y formación vigentes en la institución.

Por otro lado, según la docente de aula en las instituciones educativas más específicamente “en las aulas ya no trabajamos lo que son valores, más que todo ahora se trabaja solamente lo pedagógico, los valores se han terminado” se hace énfasis en que los valores se han perdido y en casa carecen de ellos, es difícil que dichos valores se puedan enseñar si las personas que lo hacen no se comportan de acuerdo con lo que profesan. Frente a esta situación la docente menciona que considera mejor el anterior sistema educativo vigente en la institución cuando solo se trabajaba con niños permitiendo que los docentes fueran más firmes y exigentes mientras que en la actualidad deben ser más sutiles puesto que las niñas son más sensibles, y si les levantan la voz se resienten y los docentes entran en conflicto los padres de familia.

Entrevistador/a: Profe me nace esa curiosidad, bueno nosotros tenemos entendido que la escuela actualmente es coeducativa tiene niños y niñas ¿cómo era la población de ese entonces antes de la fusión?

Entrevistada: Era solamente de chicos y era más duro o sea el trato era más duro, porque realmente usted sabe que siempre trabajar entre estudiantes varones y al haber siempre los acosos, siempre ha sido un poco más duro y, los profesores eran más firmes. Pero ahora ya es un trato como usted ve de niños y niñas y hay que tener incluso más cuidado porque siempre se están encontrando en los baños, ya tienen otras prioridades entre chicos y chicas (Entrevista a la docente).



La docente recalca que es necesario que en la escuela y en la familia, se vuelvan a inculcar los valores que fomenten la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, así como la prevención de la violencia de género, esto se lograba con materias como valores o cívica que han sido retiradas del sistema educativo ecuatoriano. Además de que, los niños y niñas tienen el mismo potencial de aprendizaje y desarrollo, y las mismas posibilidades de disfrutar por igual, oportunidades, recursos y recompensas, de manera independiente a sus diferencias biológicas y reconociendo la igualdad de derechos.

Imagen 23: Horario de clase de los estudiantes de séptimo año

PERIODO	HORA	LUNES	MARTES	MÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
Primero	07:10 - 07:50	INGLÉS	MATEMÁTICA	LENGUA Y LITERATURA	MATEMÁTICA	LENGUA Y LITERATURA
Segundo	07:50 - 08:30	LENGUA Y LITERATURA	LENGUA Y LITERATURA	LENGUA Y LITERATURA	MATEMÁTICA	MATEMÁTICA
Tercero	08:30 - 09:10	LENGUA Y LITERATURA	CIENCIAS SOCIALES	MATEMÁTICA	LENGUA Y LITERATURA	CIENCIAS NATURALES
Cuarto	09:50 - 10:30	CIENCIAS NATURALES	CIENCIAS SOCIALES	EDUCACIÓN FÍSICA	LENGUA Y LITERATURA	EDUCACIÓN CULTURAL Y ARTÍSTICA
Quinto	10:30 - 11:10	MATEMÁTICA	INGLÉS A	INGLÉS A	EDUCACIÓN CULTURAL Y ARTÍSTICA	EDUCACIÓN FÍSICA P
Sexto	11:10 - 11:50	MATEMÁTICA	CIENCIAS NATURALES	CIENCIAS SOCIALES	EDUCACIÓN FÍSICA P	EDUCACIÓN FÍSICA P
Séptimo	11:50 - 12:30	EDUCACIÓN FÍSICA	EDUCACIÓN FÍSICA P	CIENCIAS NATURALES	CIENCIAS NATURALES	DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL

Fuente: Horario habilitado por la docente.

En base a lo expuesto, interpretamos que el discurso de la docente muestra una resistencia a la flexibilización de los roles y relaciones de género, además que sigue reproduciendo estereotipos sobre hombres y mujeres pues expresa que las mujeres son más complicadas y se fijan en la vida de los demás, mientras los varones son directos lo que le permite resolver los conflictos de forma breve; esto lo dice haciendo referencia a la planta docente, pero ella misma ha implementado un sistema para la interacción entre estudiantes, los cambia constantemente de puesto e incentiva el trabajo entre pares independientemente del género que posean. Es por ello, que podemos decir que la docente también presenta resistencia a permanecer, en sentido de que busca que los niños y niñas interactúen con respeto y se integren a la dinámica de aula como un todo.



Entrevistador/a: Y en planta docente ¿cómo era la población de la planta docente?

Entrevistada: Por ejemplo, aquí era solo compañeros varones sólo había una compañera entonces siempre para mí yo digo siempre trabajar entre, no sé si le parezca un poco machista hablando de una mujer, siempre entre varones hay menos problemas que entre mujeres, a veces siempre estamos, ellos son menos complicados siempre será así aunque diga que no y usted diga la profesora es mujer y habla así pero siempre los hombres son menos complicados si tuvieron algún problema luego termina y seguimos trabajando a veces yo veo aquí entre compañeras hay más problemas para mí es mí, no digo que en las escuelas deban haber sólo hombres sino debemos trabajar con esa parte como lo hacen con equidad no solamente los niños sino los profesores también (Entrevista a la docente).

Es por eso que, el aula se constituye como un espacio en el cual los estudiantes son socializados con las pautas culturales vigentes respecto del género, aprendiendo aquello que se espera de hombres y mujeres en la sociedad. Se ha destacado el rol que ejercen las creencias sobre las diferencias de género en las actitudes, comportamientos y logros académicos de los estudiantes. Es importante tener en cuenta que, el derecho a la educación de las niñas no puede ser tratado al margen de las cuestiones de género; y estas cuestiones ciertamente no sólo atañen a los derechos de las mujeres, sino que además plantean la necesidad de pensar en una nueva masculinidad que sea sensible, responsable y proactiva con la igualdad, la justicia y la solidaridad. En la institución educativa la diferenciación de género se manifiesta en la cotidianidad, tanto en el lenguaje como en la interacción social, asimismo en el material didáctico y en los libros de texto lo que contribuye a mantener las diferencias de género, las relaciones de poder y la ideología separatista entre hombres y mujeres y, por ende, entre los niños y niñas.

Las relaciones de género entre los estudiantes del séptimo año de Educación General Básica comprenden un amplio campo de estudio en el que se reproducen roles y estereotipos de género en el contexto escolar, familiar y sobre todo en el familiar. Los niños y niñas pese a su agencia infantil no hacen uso pleno de su libertad para decidir criterios de género que les atañen y afectan en su desenvolvimiento social. Sin embargo, los mismos niños empiezan a reflejar esas pequeñas disrupciones en lo estructurado y lo reemplazan por aquello que interpretan como lo adecuado para realizar, esto se ve reflejado en sus acciones de compañerismo, en el apoyo constante que muestran frente a dificultades personales de sus compañeros/as y sobre todo porque se apoyan y protegen entre ellos.



Las relaciones establecidas entre los estudiantes dentro del contexto escolar también se ven afectadas por aquellas políticas educativas que se pueden cambiar desde la autoridad de la institución como el uso diferenciado de uniforme y la formación. También se ven influenciadas por las acciones ejecutadas por la docente que por un lado apoya la interacción entre pares, pero también maneja una formación sociocultural que refleja lo enmarcado como masculino y femenino. Por ende, las relaciones de género engloban muchos factores que requirieren ser detallados más a precisión para que no solo comprendamos lo complejo de la interacción entre estudiantes, sino que seamos capaces de plantear e implementar acciones efectivas para mejorar las relaciones de género desde la infancia.

CONCLUSIONES

Este trabajo ha tenido el objetivo de conocer sobre un fenómeno educativo particular que es el del cambio de un modelo de escuela exclusiva para varones a un modelo coeducativo, particularmente en el contexto del sistema educativo ecuatoriano. En el caso particular de la institución de Educación General Básica donde realizamos nuestra investigación, este cambio se dio recientemente, hace apenas cinco años. A lo largo de nuestras PP, hemos podido observar las diversas dinámicas que se generan en esta institución desde una perspectiva de género, que influyen en las formas en cómo niños y niñas se relacionan y también en sus prácticas escolares. Por tal motivo, consideramos importante conocer cómo es que estas relaciones se conforman y qué impacto tienen en las prácticas escolares de los y las estudiantes, así como el rol de los docentes en esta construcción. Profundizar en estas situaciones será después de utilidad para plantear propuestas pertinentes que apoyen los procesos pedagógicos desde una perspectiva de equidad de género. Por lo tanto, esta investigación no busca ofrecer una propuesta desde el inicio, sino dar bases empíricas y teóricas sobre un fenómeno educativo particular que puedan dar paso a propuestas concretas; es decir, esta investigación se acerca más a una perspectiva de ciencia básica que de ciencia aplicada. Sin embargo, consideramos pertinente ofrecer algunas recomendaciones para la sostenibilidad de esta investigación, la cuales se darán al finalizar las conclusiones.

Nuestra investigación ha cumplido con el objetivo principal que es conocer cómo se conforman las relaciones de género entre los y las estudiantes del séptimo año de Educación General Básica de la Escuela “Luis Cordero Crespo”. Para esto, nos hemos dado a la tarea de observar, indagar e identificar cuáles son las acciones y discursos de los y las estudiantes en relación con la perspectiva de género (incluyendo roles y estereotipos de género), todo esto a partir de sus comportamientos e interacciones en los diversos espacios escolares. Consideramos que el rol docente es clave también para esta conformación, por lo que también nos interesamos en observar y analizar las acciones y discursos de la docente tutora para conocer la relación que estos tienen con la conformación de las relaciones de género entre las y los estudiantes. Los resultados reflejan que a través de acciones y discursos la docente



interviene en la construcción de las relaciones de género entre los niños y niñas. Así como los eventos que acontecen en la cotidianidad escolar de los y las estudiantes reflejan en sus acciones los discursos que manejan en relación con la perspectiva de género; por lo tanto, los objetivos específicos guardan estrecha relación con los resultados en cuanto a la conformación de las relaciones de género entre los y las estudiantes, dando lugar a las siguientes conclusiones:

A partir de la presente investigación podemos concluir que **el discurso ambivalente de la docente influye en los estudiantes** de forma representativa, pues los niños aprenden del ejemplo que les presenta la docente en el aula y este va acompañado de las acciones que conlleva para mejorar la interacción entre los alumnos independientemente de su género pero ese discurso se vuelve ambivalente porque la docente aún presenta criterios enmarcados en “lo masculino” y “lo femenino” que intencional o accidentalmente se transfieren a los niños y niñas marcando una línea clara sobre determinados roles y estereotipos del género.

También se pudo identificar que entre **los estudiantes segregan a sus compañeros/as por actitudes presentes en una determinada minoría** como es el caso de aquellos niños que prefieren diversas actividades que no se relacionan a los deportes, mismo que en los recesos son relegados a grupos pequeños de dos o tres personas o de plano se integran a compañeros de otras aulas para pasar el rato durante el recreo.

Por otro lado, no podemos pasar por alto el lenguaje sexista que se ha naturalizado entre compañeros/as de aula, esto se encuentra estrechamente relacionado con lo anterior pues el uso constante de “pareces varón” cuando una niña prefiere hacer deporte en vez de conversar o solo caminar o también la frase de “pegas o lanzas como niña” para referirse a los varones que no muestran una gran fuerza física o destaquen en deportes. También en ocasiones es empleado por los docentes y autoridades del plantel diciendo “no pareces niña o niño” según sea la situación.



Sin embargo, para nosotros **la resistencia de los niños a la permanencia** de roles y estereotipos establecidos socialmente es increíble puesto que a tan corta edad hacen uso de su agencia, tomando las decisiones que influyen en su vida presente y que a futuro si se mantienen existirán adultos que sin importar su género respetarán y fomentarán la equidad entre hombres y mujeres, pero esto se ve opacado por **la resistencia al cambio por parte de institución educativa** mismas que reproduce aquello que los niñas y niños intentan cambiar desde sus pequeñas acciones.

Con base en la triangulación de datos y análisis de los mismos podemos concluir que las relaciones de género entre los estudiantes del séptimo año se conforman como contraste entre lo aprendido socioculturalmente y lo que ellos aplican en su día a día. Los niños y las niñas manejan un criterio de total equidad entre hombres y mujeres que llevado a la práctica pone en relieve que los roles y estereotipos aún se mantienen en los pequeños, tan claros en su mentalidad como en sus acciones en interacción con sus iguales. Los menores contraponen en su mayoría lo aprendido, es decir reproducen roles y estereotipos de géneros que les han sido transmitidos verbal y visualmente por los adultos que los rodean.

RECOMENDACIONES

Finalmente, consideramos pertinente ofrecer algunas recomendaciones a partir de los hallazgos obtenidos, que sirvan para profundizar en este tema específico y para generar propuestas de acción. Por ende, consideramos relevante retomar que esta investigación es ciencia básica, pues genera nuevos conocimientos sobre el fenómeno de relaciones de género en estudiantes de séptimo año de Educación General Básica con la intención de que un segundo estudio o investigaciones similares pueden realizar ciencia aplicada y con ello presentar propuestas pertinentes para trabajar desde la escuela, la perspectiva de género o la equidad de género.

En este sentido, es pertinente recomendar que cuando trabajen con niños y niñas no centren demasiado su atención en los contenidos curriculares, sino más bien en las acciones que ellos realizan dentro de la jornada escolar, pues los contenidos académicos que se abordan en el sistema educativo ecuatoriano no están realmente contextualizados a la realidad de cada región, pero las acciones que llevan a cabo los niños y las niñas reflejan la verdadera situación del contexto en el que habitan.

Por otro lado, cuando se trabaje con las relaciones de género en el contexto escolar es necesario tener cuidado de no emitir criterios personales sobre los roles y estereotipos de hombres y mujeres, ya que inconscientemente pueden influenciar en los resultados que se obtengan durante la investigación produciendo que la información proporcionada en sus estudios no sea apta ni para el propio contexto.

Por último, recomendamos que profesores, autoridades, estudiantes de docencia o carreras afines presten mayor atención a las relaciones de género en todos los niveles del campo educativo, deben tener en cuenta que, aunque los roles y estereotipos se aprenden en la sociedad y en especial en la familia, es en las escuelas donde se genera un espacio de cambio constante en la mentalidad de niñas y niños. Por ende, deben propiciar espacios recreativos y académicos que fomente la sana convivencia entre los estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilera, R. (2013). Identidad y diferenciación entre Método y Metodología. *Estudios Políticos*, 9 (28), 81-103. [Fecha de Consulta 27 de diciembre de 2019]. ISSN: 0185-1616. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/4264/426439549004.pdf>
- Batthyány, K. & Cabrera, M. (2011). *Metodología de la investigación en Ciencias Sociales*. Departamento de publicaciones, Universidad La Republica. Montevideo, Uruguay. Disponible en: http://cienciassociales.edu.uy/departamentodesociologia/wp-content/uploads/sites/3/2013/archivos/FCS_Batthianny_2011-07-27-imprimir.pdf
- Bertely, M. (2002). *La etnografía en la formación de enseñantes*. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS): Juárez, México. Recuperado de: https://gedos.usal.es/bitstream/handle/10366/71915/La_Etnografia_en_la_formacion_de_ensenan.pdf;jsessionid=096C531D5E753D86F3BEEE4CECDCAB6F?sequence=1
- Bhana, D., & Mayeza, E. (2019). ‘Cheese boys’ resisting and negotiating violent hegemonic masculinity in primary school. *NORMA*, 4 (1), 3-17.
- Bozal, A. (2016). Género y construcción científica del conocimiento. *Revista de Historia de la Educación Latinoamericana*, 18(27), 263-288. DOI: <http://dx.doi.org/10.19053/01227238.5532>
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Editorial Anagrama: Barcelona, España.
- Brunet, I. (2008). La perspectiva de género. *Barataria. Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, 9(2008). [Fecha de Consulta 23 de Noviembre de 2019]. ISSN: 1575-0825. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3221/322127619001>
- Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Paidós: Barcelona. Recuperado de: <https://www.caladona.org/grups/uploads/2014/02/butler-judith-deshacer-el-genero-2004-ed-paidos-2006.pdf>
- Camacho, G. (2014). *La violencia de género contra las mujeres en el Ecuador: Análisis de los resultados de la Encuesta Nacional sobre Relaciones Familiares y Violencia de Género contra las Mujeres*. Consejo Nacional para la Igualdad de Género, Quito.
- Castañeda, I. Astraín, M., Martínez, V., Sarduy, C., & Alfonso, A. (1999). Algunas reflexiones sobre el género. *Revista Cubana de Salud Pública*, 25(2), 129-142. Recuperado en 23 de noviembre de 2019, de



UNAE

Universidad Nacional de Educación

[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-34661999000200004&lng=es&tlng=es.](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-34661999000200004&lng=es&tlng=es)

- Cegarra, J. (2004). Metodología de la investigación científica y tecnológica. *Ediciones Diaz de Santos*. Recuperado de: <https://cienciaenlautn.files.wordpress.com/2018/08/cegarra-metodologacc81-de-la-investigaciocc81n-cienticc81fica-y-tecnolocc81gica-cap-2-3-y-4-unidad-1.pdf>
- Cervini, R., & Dari, N. (2009). Género, escuela y logro escolar en matemática t lengua de la educación media. Estudio exploratorio basado en un modelo multinivel bivariado. *Revista mexicana de investigación educativa*, 24(42), 1051-1078. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662009000400004
- Chaves, A. (2005). Las relaciones de género en el contexto escolar. Un estudio de caso a nivel de educación preescolar, Costa Rica. *Diálogos Revista Electrónica de Historia*, 5(1-2), 1-18. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/439/43926968022.pdf>
- Chavez, I., & Sepúlveda, N. (2019). Concepto de agencias en los estudios de infancia. Una revisión teórica. *Sociedad E Infancia*, 3, 193-210. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/SOCI/article/view/63243>
- Connell, R. (2001). Educando a los muchachos: nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas. *Nómadas*, (14), 156-171. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105115268013>
- Connell, R., & Messerschmidt, J. (2005). Hegemonic masculinity: rethinking the concept. *Gender and Society*, 19(6), 829-859.
- Cortina, A. (1998). El poder comunicativo. Una propuesta intersexual frente a la violencia. En Ruiz, E., García, R., & Rebollo, Á. (2013). Relaciones de género de adolescentes en contextos educativos. Análisis de redes sociales con perspectiva de género. *Profesorado*, 17(1), 123-140.
- Constitución de la República del Ecuador. (2008). Artículo 28 [Sección quinta, Educación]. Montecristi.
- Diaz, A (2011). *El taller del etnógrafo. Materiales y herramientas de investigación en etnografía*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a distancia. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/desacatos/n46/n46a19.pdf>



- Dome, C., & Erasquin, C. (2015). Agencias, significados y aprendizajes en la construcción de conocimiento profesional para el abordaje de las violencias en las escuelas. *Anuario de Investigación*, XXII, 107-118. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3691/369147944011.pdf>
- Duarte, J. & García, J. (2016). Igualdad, Equidad de Género y Feminismo, una mirada histórica a la conquista de los derechos de las mujeres. *Revista CS*, no. 18, pp. 107-158. Cali, Colombia: Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, Universidad Icesi. DOI: <http://dx.doi.org/10.18046/recs.i18.1960>
- Estrada, A. (2001). Los fragmentos del calidoscopio. una propuesta teórico-metodológica para el análisis cualitativo de las relaciones de género en la escuela. *Nómadas*, (14), 10-22.
- Flores, N. (2006). Las interacciones escolares y los estereotipos de género. Dos estudios de caso. *FLACSO*, Sede Quito, Ecuador. Disponible en: <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/440/4/TFLACSO-01-2006NFS.pdf>
- García, L. (2016). *Violencia de género y mujeres inmigrantes*. Málaga: Universidad de Málaga. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6467294>
- Goetschel, A. (2003). La separación de los sexos: educación y relaciones de género. *Íconos*, 16 (mayo), 124-128. Recuperado de: <https://revistas.flacsoandes.edu.ec/iconos/article/view/530>
- Gómez, M., & Alzate, M. (2014). La infancia contemporánea. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(1), 77-89. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/773/77330034004.pdf>
- Gómez, S. (2012). Metodología de la investigación. *Red Tercer Milenio*, México. Disponible en: http://www.aliat.org.mx/BibliotecasDigitales/Axiologicas/Metodologia_de_la_investigacion.pdf
- González, M. (2012). La agencia de la niña y el niño en la condición pre-ciudadana. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 12(2), 1-19. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/447/44723437019.pdf>



- Hermida, P., Barragán, S., & Rodríguez, J. (2017). La educación inicial en el Ecuador: margen extensivo e intensivo. *Analitika, Revista de análisis estadístico*, 14(2), 7-46. Recuperado de: https://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/Revistas/Analitika/Anexos_pdf/Analit_14/1a.pdf
- Jaramillo, L. (2007). Concepciones de infancia. *Zona Próxima*, (8), 108-123. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/853/85300809.pdf>
- Jiménez, R. (2007). Discurso de género y práctica docente. *Revista de Investigación Educativa*, 25(1), 59-76. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/2833/283321895005.pdf>
- Jóciles, M. (2005). La imposición de los puntos de vista durante la entrevista etnográfica. *Antropología Portuguesa*, 22(23), 9-40. Disponible en: https://www.uc.pt/en/cia/publica/AP_artigos/AP22.23.01_Rubio.pdf
- La Barbera, M. (2010). Género y diversidad entre mujeres. *Cuadernos Koré*, 1(2), 55-72. Recuperado de: <https://e-revistas.uc3m.es/index.php/CK/article/view/565/257>
- Lamas, M. (2000). Diferencia entre sexo, género y diferencia sexual. *Cuicuilco*, 7(18), 1-24. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/351/35101807.pdf>
- Lamas, M. (2002). *Cuerpo: diferencia sexual y género*. Taurus, México.
- Logroño, J. (2004). Construyendo la equidad de género a partir de la educación inicial básica, Posgrado en género. *FLACSO sede Ecuador*, Quito.
- Lomas, C. (2007). Ni víctimas ni verdugos. *Revista Fuentes*. Volumen 7. Recuperado de: http://institucional.us.es/revistas/fuente/7/art_1.pdf
- Martínez, D. (2014). El poder en las relaciones de género desde la perspectiva de las mujeres. *Enfermería Actual en Costa Rica*, (27), 1-19. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/448/44832162006.pdf>
- Mendoza, B. (2019). Masculinidades en cuestión. Una reflexión desde el campo de la formación docente. *Mamakuna*, 12(2019), 44-53.
- Meneses, J. & Rodríguez, D. (2011). El cuestionario y la entrevista. *Universitat Oberta de Catalunya*. Recuperado de: http://femrecerca.cat/meneses/files/pid_00174026.pdf



- Mieles, M. & García, M. (2010). Apuntes sobre socialización infantil y construcción de identidad en ambientes multiculturales. *Universidad de Manizales*, Colombia. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20140320055527/art.MariaDiliaMieles.pdf>
- Ministerio de Educación. (2012). Marco Legal Educativo – Constitución de la República, Ley Orgánica de Educación Intercultural y Reglamento General. Quito, Ecuador. Recuperado de: https://www.todaunavida.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/10/ml_educativo_2012.pdf
- Mosteiro, M., y Porto, A. (2017). Análisis de los Estereotipos de Género en alumnado de Formación Profesional: Diferencias según sexo, edad y grado. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 151-165. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/2833/283349061009.pdf>
- Novoa, M. (2012). Diferencia entre perspectiva de género y la ideología de género. *Dikaion*, 21(2), 337-356. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/720/72028686002.pdf>
- OECD. (2014). Are boys and girls equally prepared for life?. Recuperado de : <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/PIF-2014-gender-international-version.pdf>
- Pavez, I., & Sepúlveda, N. (2019). Concepto de agencia en los estudios de infancia, Una revisión teórica. *Sociedad E Infancias*, 3, 193-210. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/SOCI/article/view/63243>
- Ponferrada, M. (2007). *Chicas y poder en l escuela. Identidades académicas, sociales y de género entre jóvenes de la periferia* (Tesis Doctoral). Departamento de Antropología Social y Cultural: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Restrepo, E. (2016). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Bogotá, Colombia: Envión editores. Disponible en: <http://www.ram-wan.net/restrepo/documentos/libro-etnografia.pdf>
- Ríos, N., Mandiola, M., & Varas, A. (2017). Haciendo género, haciendo academia: Un análisis feminista de la organización del trabajo académico en Chile. *Psicoperspectivas*, 16(2) 114-124. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/1710/171053168011.pdf>
- Rockwell, E. (2018). *Vivir entre escuelas: relatos y presencias*. Antología esencial / Elsie Rockwell; compilado por Nicolás Arata; Juan Carlos Escalante; Ana Padawer. 1a ed. CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Recuperado de:



http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20180223024326/Antologia_Elsie_Rockwell.pdf

- Ruiz, E., García, R., & Rebollo, Á. (2013). Relaciones de género de adolescentes en contextos educativos. Análisis de redes sociales con perspectiva de género. *Profesorado*, 17(1), 123-140. Recuperada de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4334991>
- Sánchez, A. (1995). Reseña: “Cultura y relaciones de género” de Norma J. Fuller Osoros. *Política y Cultura*, 4 (1995), 227-233. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/267/26700418.pdf>
- Scott, J. (2017). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 265-302). México: PUEG.
- Solís, A. (2016). La perspectiva de género en la educación. En J.A. Trujillo Holguín y J.L. García Leos (coords.), *Desarrollo profesional docente: reforma educativa, contenidos curriculares y procesos de evaluación* (pp. 97-107), Chihuahua, México: Escuela Normal Superior. Disponible en: <https://rediech.org/estados/files/original/43ec6efb3f133d9034518494d79ebcc2.pdf>
- Soto, N. (2007). ¿Diversidad-inclusión vs transformación? *El ágora USB*, 7(2), 322-332.
- Vendrell, J. (2002). La masculinidad en cuestión: reflexiones desde la antropología. *Nueva Antropología*, XVIII(61), 31-52. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/159/15906102.pdf>
- Viñamagua, K. & Yanacallo, W. (2019). Partes que me construyen. La construcción de roles de género en la primera infancia. *Universidad Nacional de Educación*. Azogues, Ecuador.
- Yubero, S., Larraña, E., & Navarro, R. (2011). Estereotipos e identidad de género en las conductas de acosos escolar. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 187-195. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832329018>



Certificación del Tutor

UNAE

Yo, Blanca Edurne Mendoza Carmona, tutora del trabajo de titulación denominado "Construcción de relaciones de género entre estudiantes de Educación General Básica" perteneciente a los estudiantes: (Marco Eduardo Serrano Palacios con C.I. 0106392475 y María Carmen Gusqui Zambrano con C.I. 1724903354). Doy fe de haber guiado y aprobado el trabajo de titulación. También informo que el trabajo fue revisado con la herramienta de prevención de plagio donde reportó el 9% de coincidencia en fuentes de internet, apegándose a la normativa académica vigente de la Universidad.

Cuenca, 13 de mayo de 2020



Blanca Edurne Mendoza Carmona

C.I: 0151941499



Cláusula de Propiedad Intelectual

María Carmen Gusqui Zambrano, autora del trabajo de titulación "Construcción de relaciones de género entre estudiantes de Educación General Básica" realizado en el séptimo año de la Escuela de Educación General Básica Luis Cordero Crespo, certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autora.

Azogues, 13 de mayo del 2020.



María Carmen Gusqui Zambrano

C.I: 1724903354



Cláusula de Propiedad Intelectual

Marco Eduardo Serrano Palacios, autor del trabajo de titulación "Construcción de relaciones de género entre estudiantes de Educación General Básica" realizado en el séptimo año de la Escuela de Educación General Básica Luis Cordero Crespo, certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autora.

Azogues, 13 de mayo del 2020.

Marco Serrano

Marco Eduardo Serrano Palacios

C.I: 0106392475



Cláusula de licencia y autorización para publicación en el
Repositorio Institucional

Marco Eduardo Serrano Palacios en calidad de autor/a y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación "Construcción de relaciones de género entre estudiantes de Educación General Básica", de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad Nacional de Educación UNAE una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad Nacional de Educación UNAE para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Azogues, 13 de mayo del 2020



Marco Eduardo Serrano Palacios

C.I: 0106392475



Cláusula de licencia y autorización para publicación en el
Repositorio Institucional

María Carmen Gusqui Zambrano en calidad de autor/a y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación "Construcción de relaciones de género entre estudiantes de Educación General Básica", de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad Nacional de Educación UNAE una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad Nacional de Educación UNAE para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Azogues, 13 de mayo del 2020



María Carmen Gusqui Zambrano

C.I: 1724903354