

HERRAMIENTAS DE TRANSVERSALIZACIÓN DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA PROPUESTA DE PEDAGOGÍA NO DISCRIMINATORIA EN ECUADOR

Thais Brandão

thaisuni@gmail.com

Universidad de FLACSO - Ecuador

Dana Hill

dana.m.hill@gmail.com

Universidad de FLACSO - Ecuador

Recibido: 28-02-2014

Aceptado: 10-04-2014

Resumen

Este documento propone herramientas para profesoras/es de la educación superior interesadas/os en realizar la transversalización de género desde una perspectiva interseccional. Planteamos que las y los educadores deben empezar su camino hacia una pedagogía no discriminatoria analizando sus propias prácticas y presuposiciones - en la clase y fuera de ella - para poder evaluar y transformar sus creencias y pedagogías, con el objetivo de encontrar una forma de aprender y de enseñar más crítica, política, personal y democrática; que avance en el objetivo de eliminar desigualdades basadas en género y otras diferencias. Este artículo incluye herramientas y estrategias para los ámbitos educativos, institucionales y personales, con la idea que deben ser trabajados de manera integral para generar cambios reales.

Palabras Clave: Transversalización de género; pedagogía crítica y feminista; educación superior.

Abstract

This article offers tools for university professors interested in incorporating an intersectional gender perspective into their work. Here we suggest that educators must begin this task by analyzing their own practices and assumptions – in and out of the classroom – in order to evaluate and transform their beliefs and pedagogies, with the goal of becoming more critical, political, personal and democratic in the ways they learn and teach. This will advance goals such as eliminating inequality based on gender and other differences. This article includes tools and strategies to employ in educational, institutional and personal spaces with the idea that these different areas must be integrated in order to create real change.

Keywords: Critical and feminist pedagogy, university education, gender mainstreaming.

1. Introducción

En este artículo exploramos cómo las creencias y suposiciones sobre el conocimiento, el género y otras diferencias de identidad influyen en las prácticas pedagógicas de profesoras y profesores. Desde el contexto particular de Ecuador desarrollamos herramientas prácticas no discriminatorias generales para docentes universitarios en este y otros contextos con el objetivo de transversalizar una perspectiva de género en espacios educativos. En los acuerdos sobre derechos humanos y en las leyes del Ecuador, como en muchos países, el tema de género en la educación se presenta como un tema central, pero en la práctica hay serias desigualdades y discriminaciones en todos los niveles de educación y fuerza laboral, las que hay que enfrentar para lograr la aplicación/ realización de dichos derechos.

Con estas herramientas buscamos contribuir al enfoque pedagógico de género en su actual proceso de transversalización en la educación superior. Indagamos primero el problema de la situación actual de la educación superior en el Ecuador, que es parecido a otros escenarios latinos. Después definimos los tres conceptos claves que hemos escogido para entender esta problemática, que son: 1. epistemología, 2. pedagogía, y 3. género. Finalmente proponemos herramientas de educación no discriminatoria con enfoque en la práctica pedagógica a nivel superior intentado ahondar en cuatro aspectos claves: 1. El/la docente como sujeto de conocimiento y de poder de decisión, 2. El contenido: qué se está enseñando, 3. Metodologías: cómo se está enseñando, y 4. El aprendizaje: cómo se está aprendiendo. En resumen, este documento para la transversalización de género en la pedagogía representa un esfuerzo para compartir ideas de cómo enfrentar la situación de inequidad que se encuentra todavía la educación superior.

2. Contexto: Ecuador y la educación superior

Es reconocido en el ámbito internacional y nacional que la equidad de oportunidades en cuanto al género dentro de la educación es fundamental para el bienestar no sólo de las mujeres, sino de la sociedad. Tal vez por esto en los tratados internacionales sobre género la educación siempre ocupa un espacio central. La plataforma de acción de Beijing (1995) plantea “garantizar la igualdad de acceso y la igualdad de trato de hombres y mujeres en la educación”,

y la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (Naciones Unidas, 1979), dictamina que los estados deben “eliminar la discriminación contra la mujer, a fin de asegurarle la igualdad de derechos con el hombre en la esfera de la educación”. Dentro de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (Naciones Unidas, 2000) está como parte del Objetivo 3 “Promover la igualdad entre los sexos y el empoderamiento de la mujer”, la meta de “eliminar las desigualdades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria”.

La Constitución de Ecuador, reconocida como uno de las más progresivas del mundo (Paz y Miño y Paziño, 2008: 41) centra el buen vivir, que viene del Kichwa concepto del *sumak kawsay*, como una alternativa al desarrollo occidental. Este término está mencionado en la constitución 23 veces (ibídem) donde se reconoce que parte del buen vivir es una educación intercultural y con igualdad de género. Reconoce que el propósito de la educación es el desarrollo holístico del ser humano respetando los derechos humanos y especifica que el tipo de educación a que tenemos el derecho de acceder “será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez; impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz; estimulará el sentido crítico... La educación es indispensable para el conocimiento, el ejercicio de los derechos...” El Plan del Buen Vivir Ecuador 2009-2013 reconoce que para “lograr la transformación de la educación superior”, hay que “atacar otras formas de discriminación negativa producto de consideraciones de tipo religioso, cultural, étnicas, político-partidarias, de género, opción sexual, etc., tanto en el acceso como en el proceso de formación de las y los estudiantes” (SENPLADES, 2010: 110).

El II Informe Nacional de los Objetivos de Desarrollo del Milenio – INODM (Ponce Jarrín, 2007), señala que Ecuador va en buen camino para alcanzar hasta el 1015 “la meta de la equidad entre mujeres y hombres en el acceso a la educación,” pues según el Instituto Nacional de Estadística y Censos - INEC, el 14,2% de mujeres, comparado con el 12,7% de hombres han llegado la educación superior como su nivel educativo; un 117.792 más mujeres que hombres (INEC, 2011).

Estas estadísticas contrastan con otros datos que señalan que en Ecuador el 34,3% de mujeres tienen educación primaria en comparación con el 36,2% de hombres, y el 7,7% de mujeres es analfabeta en comparación con el 5,8% de los hombres (INEC, 2011). También el desempleo femenino fue el doble del masculino en 2007, y las mujeres ganaron de 20% a 30% menos que hombres con el mismo nivel de educación (Ponce Jarrín, 2007: 15). Estas discrepancias son típicas en el mundo, donde los *beneficios educativos* para hombres son

mucho mayores que para mujeres (Kenway y Modra, 1992: 141). Se puede pensar estas discrepancias en analfabetismo, acceso a la educación y al trabajo, y acoso a personas de grupos minoritarios como una “pedagogía de la injusticia” (Corleto, 2012) que refuerzan las relaciones de poder actuales.

Si indagamos a todas las maneras que las estructuras hegemónicas dan forma a la educación vemos que las diferencias y desigualdades de género están reproducidas por el sistema educativo de muchas maneras. Por un lado, “el currículo oficial/formal no valora o invisibiliza las contribuciones y experiencias de mujeres y niñas, especialmente las que no son de los grupos sociales dominantes” (Kenway y Modra, 1992: 141). Esta no valoración incluye el comportamiento y expectativas de los y las docentes hacia sus estudiantes, la forma institucional de relación entre los y las docentes y la valoración de “lo racional, impersonal, ...predecible, controlable”, características asociadas con hombres burgueses, sobre “lo artístico o emocional, intersubjetivo e intrapersonal, o los asociados con lo físico” (Kenway y Modra, 1992: 141).

Esto sugiere que es importante igualar el tratamiento de personas de forma interseccional en los espacios de educación superior, dar herramientas a las y los docentes de las universidades para que puedan cumplir sus derechos y el de sus estudiantes y crear espacios de aprendizaje donde una verdadera igualdad de género e igualdad en todos sentidos sea posible.

3. Conceptos claves

“Como se ha visto a lo largo de la historia, el reto no es generar nuevas reformas políticas educativas, sino armonizarlas con la realidad cotidiana, tan dinámica, y adaptarlas a la realidad que enfrentan quienes las instrumentan y quienes las hacen en los distintos escenarios escolares” (Casares, 2012: 248).

En este apartado planteamos de manera resumida las concepciones teóricas que más direccionan nuestros planteamientos, fundamentando nuestra propuesta de construir herramientas pedagógicas no discriminatorias. Metafóricamente, usamos la idea de que el proceso de aprensión del conocimiento puede ser comparado a la construcción de una casa, donde los bloques corresponderían a los métodos y técnicas de enseñanza; el conjunto de paredes y techo (la estructura de la casa) a la pedagogía; el “cómo se hace” a la teoría; y

finalmente el terreno al cual se elige construir la casa y qué influye en su estructura, a la epistemología. Así, reconocemos igualmente importante dejar claro que nuestra propuesta de herramientas pedagógicas se fundamenta en teorías del conocimiento y estas deben estar claras para facilitar nuestro posicionamiento político sobre nuestras prácticas y resultados.

3.1. Epistemología

Para ampliar nuestra propuesta metodológica de herramientas pedagógicas no discriminatorias hace falta aclarar algunos puntos, empezando con la epistemología, ya que cualquier pedagogía está basada en una concepción de la construcción del conocimiento. En el artículo “¿Existe un método feminista?” Sandra Harding (1987) nos propone una mirada hacia las metodologías de investigación, cuestionando si existe realmente un método feminista. Si pensamos en la pedagogía como un método de enseñanza, las palabras de Harding pueden iluminar nuestro tema. Ella empieza aclarando los conceptos de método, metodología y epistemología. Para la autora el método es “una técnica para recabar información”, metodología una “teoría sobre los procedimientos que sigue o debería seguir la investigación y una manera de analizarlos” y epistemología la “teoría del conocimiento” (Harding, 1987: 2).

Además, es “una teoría de cómo los seres humanos llegan a tener conocimiento del mundo - de cómo sabemos y conocemos lo que sabemos y conocemos” (Anon., 2004). Como una disciplina que estudia cómo se genera y se valida el conocimiento de las ciencias, responde a la pregunta de quién puede ser ‘sujeto de conocimiento’ y hace cuestionar las pruebas a las que deben someterse las creencias para ser legitimadas como conocimiento.

Para las y los profesores que quieren adoptar una pedagogía no discriminatoria, es importante examinar su posición intelectual epistemológica para poder analizar sus presuposiciones y cómo estas influyen sus pensamientos y acciones al nivel personal y profesional. Todos los aspectos de la docencia – dictar clases, realizar investigaciones y ser miembro de una comunidad universitaria – están influidos por las creencias de quién es el sujeto de conocimiento, cómo se genera el conocimiento y quien tiene el derecho de conocer, y difundir este conocimiento. En otras palabras, quien tiene el derecho de hablar, de tomar decisiones e influir en procesos. Puesto que, como lo observa Freire el fomento de las investigaciones y saberes es generalmente supuestamente “neutral”, descomprometido y poco ético (Freire, 2002).

A seguir, proponemos un ejercicio de aplicación de la herramienta currículo oculto para dejar más clara el proceso de posicionamiento epistemológico en nuestro ejercicio pedagógico. El currículo oculto de género se concibe como “el conjunto interiorizado y no visible, oculto para el nivel consciente, de construcciones de pensamiento, valoraciones, significados y creencias que estructuran, construyen y determinan las relaciones y las prácticas sociales de y entre hombres y mujeres” (Dorr y Sierra, 1998).

En las prácticas docentes se manifiesta en omisiones, períodos de atención, reforzamientos y otras distinciones, dónde se estimula la participación, liderazgo y aprendizaje de los varones y la actitud pasiva de las mujeres. Se ve también como fomentar la competencia entre sexos o la invisibilización de los aportes de las estudiantes mujeres. Dado que son comportamientos muchas veces inconscientes por parte de los y las profesoras, se puede contrarrestar tomando conciencia de ellos mediante charlas, lecturas, reflexiones y conversaciones. Algunos investigadores argumentan que el currículo oculto influye en las personas participantes tanto o más que el currículo oficial. Comprendemos entonces que para apropiarse plenamente de su currículo, el/la profesor/a debe analizar y criticar sus bases epistemológicas, articular sus suposiciones, y visibilizar su currículo oculto.

Basado en esto, enfatizamos la importancia de que las y los docentes analicen sus prácticas pedagógicas para que ellas/os se den cuenta dentro de qué marco epistemológico están ubicados sus cursos, las suposiciones que acompañan estas epistemologías, y las implicaciones de estas suposiciones para sus clases y estudiantes. Dentro de esta perspectiva y bajo la mirada del currículo oculto, es importante que ellas/os reflexionen sobre cómo sus cursos están diseñados ahora y si sería necesario cambiar sus pedagogías para lograr una transversalización de género.

3.2. Pedagogía

La pedagogía está definida por las educadoras Kenway y Modra como la "relación con qué se está enseñando, cómo se está enseñando, cómo se está aprendido y, en términos más generales, con la naturaleza del conocimiento y el aprendizaje" (1992: 140)¹. Señalan que “la concepción común de la pedagogía es ciega a las maneras en las cuales las relaciones sociales

¹ Todas las traducciones del inglés al español están hechos por Dana Hill con aportes de Thais Brandão.

están encarnadas (*embodied*) en el proceso de enseñanza/ aprendizaje” y nos aconseja a entender la pedagogía como algo “que reconoce que el conocimiento es producido, negociado, transformado, y realizado en la interacción entre la profesora, la/el aprendiz, y el conocimiento mismo” (1992: 140). En su discusión de la pedagogía podemos ver la importancia que tiene la epistemología como parte de ella. Así, nuestra propuesta para transversalizar el género está basada en la literatura de dos tradiciones que encontramos más relevantes: la pedagogía crítica y la pedagogía feminista.

3.2.1. Pedagogía crítica

Según el pedagogo Mendonza (2000), la pedagogía tradicional o convencional es el origen y orientación de la mayoría de las prácticas pedagógicas occidentales actuales y comprende un modelo de transmisión de conocimiento basado en el protagonismo del/a profesor/a. La pedagogía crítica tiene una propuesta alternativa que pretende provocar transformaciones en el sistema educativo, en las y los estudiantes y docentes y en el mundo. Consiste en un grupo de teorías y prácticas para promover la ***conciencia crítica***.

Muchos son los autores que han participado en el desarrollo y consolidación de la citada pedagogía, entre ellos el brasileño Paulo Freire quien es uno de los pensadores y teóricos de la enseñanza y educación más importantes de todos los tiempos. La propuesta de Freire (1972) de la educación como praxis liberadora es considerada un aporte que funda la pedagogía crítica, que afirma, entre otras cosas, que el conocimiento es co-construido entre profesor/a y alumno/a. Otro punto importante dentro la pedagogía crítica es que se concibe el aprendizaje como un proceso vinculado a los conceptos de poder, política, historia y contexto. Se promueve un compromiso con formas de aprendizaje y acción en solidaridad con los grupos subordinados y marginados, centrado en el fortalecimiento personal y profesional del individuo, del grupo y en la transformación social. La cuestión es cómo lograr que los y las docentes, en su formación inicial o durante su práctica profesional consigan apropiarse de estas ideas para desarrollar una práctica pedagógica crítica coherente.

3.2.2. Pedagogía feminista

Del mismo modo, la pedagogía feminista es “una pedagogía que descansa en el sentido de la eliminación cultural y política de la opresión de género, de la transformación de la sociedad, y de la libertad y autonomía individuales y colectivas” (Ochoa, 2007:17). También

“instruye profesoras/es hacia la sensibilidad de género en sus interacciones con estudiantes, alentándolos a monitorear y cambiar las actitudes y comportamiento suyos y de sus estudiantes” (Kenway y Modra, 1992: 146). Es un campo importante tanto en esferas públicas como privadas; en la toma de conciencia de problemas sociales y la búsqueda de soluciones; en la participación en actividades para el cambio social positivo; también en la producción de conocimiento político; la conciencia del poder, la agencia de las personas, y en la construcción social y de los aspectos inestables como estables de la identidad (Villaverde, 2008: 121). Es dentro de esta tradición que las desigualdades de género en la educación han sido contempladas y trabajadas. Así que estas dos tradiciones pedagógicas no solo tienen puntos importantes en común, pero contribuyen a la calidad de la enseñanza dada por la o el profesor/a que las ponen en práctica, como explica Leila Villaverde:

“La pedagogía feminista, pedagogía crítica, y la ‘buena’ enseñanza se extienden una a la otra. Sugiero que estos no son tipos de pedagogías distintas; teóricamente funcionan desde premisas parecidas de que la pedagogía es un proceso emancipador; se trata de la formación de identidades y el desarrollo de la conciencia crítica y la conciencia política. Son expectativas centrales el desarrollo de la crítica y el cambio social por medio de un análisis del poder y del lenguaje. La identidad está en el quid de estas pedagogías, donde raza, género, etnicidad, clase, cultura, sexualidad, lenguaje, y otras categorías sociales direcciona la teoría y praxis para experiencias conmovedoras de la construcción del significado” (2008: 120).

Por lo tanto, estas pedagogías nos dan variadas herramientas para la efectiva inclusión del género en la práctica docente, insistiendo en una apertura a la diversidad y postura política comprometida con la no-discriminación.

3.3 Género

“¿Qué hacer para que las mujeres y los hombres no tengan su vida predestinada en desigualdad a partir del género? ¿Qué hacer para que la sociedad y sus instituciones promuevan el desarrollo de las capacidades y habilidades de los seres humanos sin delimitarlas previamente por sexo? ¿Qué hacer para que la humanidad en su conjunto no desperdicie los talentos y aportes de cualquier persona sin coartarla previamente por el sexo con el que ha nacido?” (Corleto, 2012: 274).

El género es entendido como “las diferencias sociales (por oposición a las biológicas) entre hombres y mujeres que han sido aprendidas, cambian con el tiempo y presentan grandes variaciones tanto entre diversas culturas como dentro de una misma cultura” (Comisión Europea, 1998). Se trata de un concepto central en la perspectiva crítica feminista aplicado a la educación, importante por cómo cambia la manera de entender las supuestas diferencias entre “hombres” y “mujeres”, creando un espacio para otras formas de entender el yo.

Cuando hacemos referencia al género como una categoría de identidad en este documento, entendemos que este siempre se cruza e interactúa con otras categorías de identidad para crear la realidad de la persona en cuestión. Así, entretejimos el concepto de género con lo de la interseccionalidad, que se refiere a cómo diferentes identidades - especialmente identidades públicas - se cruzan para crear una realidad distinta y única. La diversidad humana es tan amplia por esta razón, y es fundamental que las y los docentes entiendan este concepto, ya que no se puede hablar de “la mujer,” o “el estudiante” o “los pobres” porque la realidad de cada persona es distinta y debe ser respetada como tal.

Con estas perspectivas en mente pretendemos habilitar al docente, con las sugerencias que damos para crear una pedagogía no discriminatoria en este documento, para generar su propia transformación de acuerdo con su subjetividad crítica. Nos amparamos por los tratados internacionales y nos ubicamos dentro de las perspectivas de: justicia, igualdad, libertad, no discriminación, conciencia crítica, implicación del cuerpo en el proceso enseñanza/aprendizaje, uso del lenguaje no discriminatorio, y la conciencia de su ejemplo en las relaciones de poder implicadas en espacios educativos. Por eso proponemos el uso de la pedagogía feminista como “pedagogía de la liberación” (Manicom (1992) citado por Gustafson, 1999: 249), como estrategia competente en los procesos de transversalización del género en el ámbito de la educación superior.

3.3.1. Género y Violencia

Asimismo, hablar de género nos remite ineludiblemente a tratar del tema de la violencia. Las desigualdades en el sistema educativo son reflejos de la violencia estructural, definida como:

“La distribución desigual de recursos, a nivel nacional e internacional, impulsada por los términos de intercambio y políticas de ajuste estructural impuestas por las naciones poderosas. Es

caracterizada por la falta de acceso al trabajo, educación, atención de salud, la sensación de ser un fracaso. Este tipo de violencia está creada y sostenida por las estructuras históricas de la sociedad que hacen daño lentamente y constantemente de maneras no directas, y con una ausencia de figuras concretas para culpar. Está manifestado como racismo, machismo, heterosexismo, ideas coloniales y de superioridad que siguen siendo socializados y replicados en el mundo” (Moran, Hill y Fueres, 2012: 18-19).

Por otro lado, la violencia simbólica es un tipo de violencia menos “obvio”, infligido utilizando las herramientas del lenguaje y representación. Está presente en “textos e imágenes que moldean consciente o inconsciente el diario de quienes los leen”, y está presente cuando hay “la presencia de modalidades y tipos de violencia, acciones y actitudes, formas de tolerancia de la violencia y de promoción de prejuicios y creencias o prácticas que contribuyen a ella” (Casares, 2012: 251).

Según Velasco (2007: 133) la violencia de género “es una manifestación de relaciones de poder, por lo tanto no es sólo una violencia física, sino que un fenómeno bastante más complejo que tiene que ver con las relaciones de poder desiguales históricas y culturalmente establecidas entre hombres y mujeres”. En Ecuador, según datos del INEC (2010) y Comisión de Transición de Género – CDT (2013), el 61% de las mujeres ha vivido algún tipo de violencia de género siendo que sólo el 85,9% fueron denunciadas por la víctima mujer. Estos datos reflejan la importancia de una apuesta por una educación crítica y feminista en la transmisión de valores específicos de relaciones de género no discriminatorias, en dónde las instituciones que colaboran con la transmisión de estos saberes y valores son corresponsables por la disminución de estas estadísticas y de todos los tipos de violencia mencionados. Esperamos que las estrategias y herramientas prácticas discutidos en este documento aporten para la decisiva no-discriminación en la práctica pedagógica y, de acuerdo con la pedagogía crítica, en el mundo.

4. Herramientas para la transversalización de género en la educación superior

“Ninguna formación docente verdadera puede hacerse ajena, por un lado, del ejercicio de la criticidad que implica la promoción de la curiosidad epistemológica, y por el otro, sin el

reconocimiento del valor de las emociones, de la sensibilidad, de la afectividad, de la intuición o adivinación” (Freire, 2002: 51).

A partir de aquí organizamos estrategias que contemplan los diferentes aspectos y actores/as que son parte de la construcción de la pedagogía (incluyendo, pero no limitado a los cuatros aspectos de la pedagogía definidos en la introducción, basados en la escritura de Kenway y Modra, 1992). La idea es que en esta sección docentes interesadas/os en transversalizar la perspectiva de género en sus prácticas y universidades pueden encontrar herramientas que sirvan para generar cambios concretos en sus aulas y universidades.

Una decisiva contribución de las y los pensadoras/es del campo de los estudios de género y el feminismo es que nos hacen acordar que el cuerpo es un lugar de conocimiento, desafiando la idea de que el saber y el conocer están reducidos al lugar de la mente. Cómo explica Marisa Ruis y Rían Lozano “la perspectiva de género es eso: una perspectiva, una mirada localizada en un cuerpo” (2012: 11). Esta perspectiva es valiosa en parte porque encontrarla por primera vez es como ver el mundo desde una montaña cuando estamos acostumbradas/os a verlo desde un valle – nos permite “observar desde ángulos oblicuos el poder, sus restricciones, sus relaciones y revoluciones” (11). Nos damos cuenta de cosas que nunca vimos, dentro y fuera de nosotros/as.

Otra perspectiva importante, que va de la mano con esta, es que el conocimiento es situado (Haraway, 1988), un entendimiento que quiere reconocer que todas/os, desde nuestros cuerpos, posiciones, múltiples identidades, tenemos diferentes realidades y perspectivas. Reconocer esto puede y debe llevarnos a respetar los conocimientos de las otras y los otros, un hecho importante especialmente cuando estamos en una posición de poder relativo a los/las demás. Es por eso que él/la docente es nuestro primer punto de incidencia.

4.1. La/ el docente como sujeto de conocimiento y de poder de decisión

Reconocimos la/el docente como el sujeto de decisión del cambio hacia una “práctica educativa liberadora” y apuntamos dos ejes de conocimiento y práctica como son: el ámbito personal y el institucional, ya que comprendemos que estas perspectivas influyen inevitablemente una con la otra y que “yo como docente” incluye tanto mi identidad personal

cómo mi identidad profesional como educador/a en la institución a la que hago parte. Estos dos ejes están contemplados en las herramientas ofrecidas aquí.

4.1.1. Herramientas de trabajo a nivel personal

- Trabajar la auto-conciencia de mí mismo como docente. Reconocer la relación entre mi práctica profesional y mis concepciones del mundo: mis prejuicios; mis creencias epistemológicas; mis presuposiciones sobre el conocimiento, el saber, el cuerpo y la universidad como lugar de aprendizaje.

- Reconocer que mis creencias, suposiciones y prejuicios son la base por detrás de todo que digo y hago, influyendo en mi lenguaje, acciones, reacciones, actitud, selección de temas para enseñar, el abordaje de los mismos, didáctica, etc. En resumen, entender que quién soy a nivel personal influye en mi práctica laboral (hooks, 1994).

- Evaluar dónde quiero situarme políticamente respecto a mi práctica docente.

- Evaluar quién soy/ dónde estoy / cómo estoy y dónde quiero ubicarme en términos personales.

- Verme cómo “sujeto pedagógico” (Ruis, 2012: 23), y como aprendiz (Freire, 1972), permitiéndome una apertura para aprender de mis estudiantes, los momentos que compartimos, de “lenguajes que se han quedado arrinconados o relegados en las fronteras” (Ruis, 2013: 26). Aprender también a ver que el conocimiento no solo viene de los lugares más esperados, y que hay muchos tipos de conocimientos y saberes.

- Ubicarme conscientemente en las relaciones de poder que establezco: docente/docente, docente/estudiantes y docente/ autoridades universitarias.

- Buscar estrategias para reconocer y entrenar la empatía (Aguilar Morales, 2011).

- Situarme políticamente con pensamiento crítico en la vida diaria.

- Entrenar la comunicación no violenta (Jiménez y Jiménez, 2009).

4.1.2. Herramientas de trabajo a nivel de la institución de que soy parte

- Tomar consciencia de la conexión entre mis creencias personales y mi comportamiento en el aula y en la institución universitaria.

- Analizar críticamente de manera individual y colectiva, las relaciones de poder y las dinámicas universitarias que promulgan la desigualdad.

- Aprender a analizar o “ver” la institución bajo los siguientes interrogantes: ¿Qué pasa en términos de poder aquí? ¿Qué es considerado normal o invisibilizado porque es tradicional, aceptado etc. que está manteniendo desigualdades? ¿Hay un techo de cristal² en mi institución? ¿Qué impide romper este techo de cristal? ¿Qué estrategias podríamos implementar como institución para enfrentar estas discriminaciones institucionalizados?

- Evaluar cómo participo yo en este contexto. ¿Cuál es mi rol, mi nivel de poder? ¿Estoy contribuyendo para la universidad que quiero?

- Buscar estrategias de cambio.

- Discutir entre mis compañeras y compañeros de la universidad los temas: igualdad de oportunidades, segregación académica, laboral y disciplinaria; discriminación y violencia; tensión entre los espacios laboral y doméstico y su relación con las desigualdades de poder; todo con enfoque de género interseccional.

- Conocer y trabajar dentro de la institución: los horarios diferenciados por género, las opciones para cuidar a las y los niños (hijas/os), los derechos de las embarazadas y madres lactantes, y el derecho a tiempo fuera del trabajo para madres/padres.

- Conocer las políticas de cogobierno, acción afirmativa y de alternancia de liderazgo según género dentro de la institución y/o país. ¿Cuál es el papel que juega el resto de personas de la institución en esta materia (estudiantes, personal no docente)? ¿Se respeta su autonomía, sus propuestas? ¿Cómo se atiende a sus peticiones?

- “Tomar conciencia del efecto de las relaciones interpersonales en una institución. Con demasiada frecuencia la educación y las instituciones son un medio para objetivar y sujetar a las personas que transitan por ellas instrumentalizando y haciendo desaparecer al sujeto” (Casares, 2012: 226).

También incluimos una serie de recomendaciones del PUEG en México luego de intentar transversalizar el género en su institución:

“Favorecer la promoción de la equidad de género, el aprecio de la diversidad y la resolución pacífica de los conflictos; propiciar un aprendizaje en que los ejes transversales permiten relacionar los saberes adquiridos en distintas asignaturas. Dar la misma importancia al eje de

² Techo de cristal es una expresión creada en finales del os '80 en los EEUU para describir las barreras invisibles que encuentran las mujeres trabajadoras para acceder a altos puestos, independiente de sus logros o méritos. Ver: <http://www.diariofemenino.com/trabajo/mujeres-emprendedoras/articulos/techo-cristal-barreras-desarrollo-profesional-femenino/>

‘educación sexual y equidad de género’ que a los de conservación del medio ambiente y formación en valores. Integrar productivamente la perspectiva de género en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Eliminar el sexismo en el lenguaje y los factores de discriminación en los discursos textuales y visuales actuales. Propiciar acercamientos críticos al sexismo, al racismo, y a toda forma de discriminación y violencia del pasado y contraponer a la naturalización de la violencia (en particular de la violencia extrema y del feminicidio) una visión crítica de ésta que permita entender su complejidad y a la vez la que rehace como forma de relación social aceptable.” (Casares, 2012: 244).

Con estas herramientas esperemos que las y los docentes puedan armar grupos de estudio o reflexión para analizar sus propias posiciones como docente y el contexto actual de la universidad donde laboran. Los cambios a nivel individual e institucional tienen que ir mano a mano para realmente lograr cambios profundos en las universidades.

5. Qué se está enseñando (contenido)

En este punto es importante aclarar que el canon de cualquier disciplina académica ha sido construido típicamente por hombres no minoritarios dentro de un sistema patriarcal. Esto tiene varias implicaciones ya que normalmente hay pocas intelectuales mujeres y otras minorías incluidas dentro del canon enseñado (lecturas incluidas en el sílabo, personas mencionadas como importantes académicos dentro de la disciplina o tema) (Kenway y Modra, 1992). Asimismo el tipo de conocimiento y saber valorado tiende a ser un conocimiento basado en una epistemología positivista (basado en la lógica, el método científico, la idea de ser objetivo, etc.) (Kenway y Modra, 1992). Hay pocas perspectivas incluidas que valoran “otros” matices y distintas maneras de conocer y saber, en otras palabras, que no son occidentales y patriarcales. Incluso el currículo oficial puede proponer contenidos no discriminatorios, sin embargo si estos contenidos no se vinculan con la práctica docente, o sea, si se manifiesta el currículo oculto, las estrategias en el contenido no se ven aplicadas (Dorr y Sierra, 1998).

A raíz de esto, cuando un/a profesor/a está construyendo su sílabo y diseñando su clase, debe tomar el tiempo para buscar e incluir en el contenido de sus cursos los conocimientos y perspectivas de mujeres, personas de grupos minoritarios (pensando en el concepto de interseccionalidad – no incluir solo mujeres blancas de Europa, o solo hombres

afrodescendientes, etc.) y perspectivas no positivistas. De esta manera en el contenido de sus cursos, las y los docentes pueden valorar otras maneras de saber, incluir perspectivas diversas y miradas críticas que tienen como objetivo avanzar hacia la lucha por la igualdad y la equidad. Un reto importante para las y los docentes en la construcción de sus clases es ser autoconsciente y crear un currículo oficial con los valores contenidos en el currículo oculto.

6. Cómo se está enseñado (metodología/ técnicas de enseñanza)

La educación desde la pedagogía feminista es una apuesta por la libertad que imagina “el proceso educativo” como “un ejercicio de creatividad, de soñar, de imaginación de horizontes, de identificación de deseos, y de construcción de elementos simbólicos que favorezcan la reflexión, la crítica, y el cambio de esquemas que impiden la libre y plena realización de cada persona” (2007: 3). Además de darnos la libertad de soñar y ser creativa, la literatura de pedagogía feminista identifica problemas y da ejemplos de varias técnicas de enseñanza que facilitan el aprendizaje y que rompen patrones de discriminación y relaciones de poder (Freire 1972; Rius y de la Pola, 2012; Ochoa, 2007).

Como ejemplo de problemas está la actual y vigente educación bancaria (Freire, 1972) que es jerarquizada, acrítica y apolítica y que también no se reconocen los saberes y conocimientos del estudiante, como tampoco la capacidad de ubicarlos contextualmente. Dentro de este contexto proponemos algunas herramientas como sugerencia de práctica para solucionar algunos de estos problemas recopilados de la literatura y de nuestra experiencia docente:

- Entender que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear condiciones para su construcción.
- Tener como objetivo crear la comprensión crítica de la realidad social, política y económica de quienes están en proceso de formación (estudiantes y profesor/a).
- Trabajar para crear empatía entre las y los estudiantes y entre personas “diferentes” a uno/a mismo/a (Aguilar Morales, 2011).
- Desarrollar una pedagogía de la pregunta, estimulando el cuestionamiento (Piñones Vázquez, 2012: 175).

- Enseñar a las y los estudiantes dónde los conocimientos y saberes están ubicados en el sentido cultural, histórico, económico, etc. y enseñarles a valorar la importancia del conocimiento en la acción social (Kenway y Modra, 1992: 144).

- Utilizar una metodología sesgada para que los hombres puedan trabajar juntos en una situación donde tengan la oportunidad de examinar sus privilegios en sus diversos espacios que ocupan, y donde las mujeres puedan tener un espacio más seguro donde pensar críticamente sobre sus posicionamientos, y donde muchas veces, según Ochoa (2007: 11) necesiten trabajar para construir su autonomía y poder.

- Formar grupos de afinidad (grupos formados por las y los estudiantes donde estén con personas con perspectivas parecidas), especialmente para trabajar temas difíciles como violencias, discriminaciones, para que las y los estudiantes estén en un espacio seguro y de confianza dentro del aula, y pueden buscar experiencias comunes, argumentos comunes y respaldarse para hablar con el resto de la clase como grupo y no como individuo (estrategia para cambiar las dinámicas de poder, dando más poder a personas que tradicionalmente lo ejercen menos) (Ellsworth, 1989).

- Del mismo modo, es importante que las y los profesores/as aprendan técnicas de comunicación no violenta y negociación, como también facilitar estas destrezas para las y los estudiantes, especialmente si en la clase se fomenta el pensamiento crítico sobre las relaciones de poder. Enseñar implica compromiso de fomentar la conciencia crítica del/a educado/a.

- Dentro del proceso educativo feminista hay varias metas que son importantes para incluir como objetivo de la pedagogía y las técnicas de enseñanza como son:

“Deconstruir las identidades de las mujeres y de los hombres, y las relaciones entre mujeres, entre hombres, y entre ambos; desmontar estereotipos y relaciones de dominación-subordinación; y la construcción de nuevas identidades, poderes y relaciones, y en general, la construcción de nuevas alternativas sociales, culturales, políticas, de desarrollo, económicas, etc.” (Ochoa, 2007: 15).

- La seguridad, la capacidad profesional, la generosidad y la actitud de escucha abierta, sin prohibición, son claves en la actuación cotidiana de enseñar (Piñones Vázquez, 2012: 175).

- Conducir procesos que promuevan la libertad de las personas (Piñones Vázquez, 2012: 175).

- Ser consciente de y cumplir la responsabilidad ética en el ejercicio de la tarea docente.

- Preservar la unión inquebrantable entre la acción y la reflexión. Enseñar de manera que las y los estudiantes actúen y reflexionen sobre sus acciones con el propósito de aprender – aplicar el conocimiento ligado a las experiencias personales en el mundo (Piñones Vázquez, 2012: 175).

- Entrenarse y concientizarse a nivel institucional con capacidades, habilidades y actitudes para poder fomentar la resolución no violenta de conflictos (Casares, 2012: 257).

- Casares nos sugiere además, emplear las técnicas siguientes en el aula:

“Ejercicios vivenciales de los que se derivan experiencias significativas que posteriormente servirán como anclaje para incorporar y construir en grupo conceptos relacionados con el género. Las técnicas lúdicas, reflexivas, visuales o documentales orientadas a generar experiencias, sentimientos y reflexiones. El diseño de estas actividades no es estático, pues interactúa de manera permanente con sus participantes recogiendo sus inquietudes, sus cuestionamientos, sus reacciones y las nuevas interrogantes que surgen en el transcurso de la actividad” (Casares, 2012: 282).

- Ochoa también sugiere unas técnicas de enseñanza más, técnicas que pueden cumplir con el objetivo de concientizar las y los estudiantes e involucrar su cuerpo en el proceso de aprendizaje, como: “el pequeño grupo de reflexión, el conversatorio, una charla, una experiencia de afirmación personal, una pequeña rebeldía, una reunión de un sindicato, etc.”. Ella enfatiza que estos espacios “pueden ser el objeto del conocimiento y/o el lugar donde se producen” este conocimiento (2007: 11).

- La misma autora escribe que hay siete dimensiones para contemplar cuando planificar el modo de enseñar para lograr el aprendizaje, que son: la dimensión personal (compuesto por la subjetividad y el cuerpo), “la dialéctica, la dimensión experimental, la grupal, la dialógica y la espacio-temporal” y recomienda las siguientes técnicas de enseñanza: “se promueven experiencias sensitivas, se busca que el aprendizaje incorpore a los sentidos, que pase por la piel, por el conocimiento del cuerpo y el placer de los sentidos, y también por la reflexión sobre los significados del cuerpo y las implicaciones para la propia vida” (Ochoa, 2007: 3). bell hooks (1994) también habla de la importancia del placer en el aula – que es importante que el aprendizaje sea algo placentero, tanto para las y los estudiantes como para la o el profesor/a.

La investigación dentro del campo de la educación indica, como señala los profesores Richter y Timm (2005: 1), que para enseñar profesores/as deben: Crear un ambiente motivador para estudiantes; basar el aprendizaje en el conocimiento ya existente de los/as aprendices; facilitar el aprendizaje por entendimiento, no por memorización y enseñar la meta-cognición.

Estos puntos están inextricablemente conectados con temas de género e igualdad en el aula; ya que la motivación de las y los estudiantes es afectada por la comprensión de justicia e inclusión en un determinado tema de aprendizaje y de políticas públicas de la educación. El reconocimiento de conocimientos distintos, condicionados por características de identidad, es un punto feminista clave. Meta-cognición y entendimiento son metas de la concientización y dentro de la tradición de estudios de género y feminismo. Combinando estos con lo que dicen las pedagogías críticas y feministas vemos que para el aprendizaje es importante también el respeto a los saberes de todos tipos (personales, locales, interculturales, experimentales, ancestrales, etc.) y la autonomía de las personas que participan en el proceso de educación.

Pensando en estas sugerencias, propusimos el siguiente trabajo para la o el docente al momento de planificar su curso.

1. Buscar estrategias para intentar cambiar prácticas tradicionales/discriminatorias:

a. *Planificación* – Buscar cómo diseñar y realizar un curso de una manera que construya un espacio democrático de aprendizaje (no el sistema bancario de educación); no discriminatorio; y en donde la discriminación esté reconocida, evaluada y desafiada, no normalizada (no como parte integrada de las prácticas).

b. *Lugar* - Reconocer poder y autonomía en los/las estudiantes para incorporar la riqueza de sus conocimientos (Freire, 2002), creando un espacio para sus diversas voces (hooks, 1994) y desarrollando un lugar/cultura favorable de autonomía y aprendizaje.

i. Una de las estrategias que utilizamos es la formación de “grupos de afinidad” para que las personas que tengan confianza y compartan perspectivas puedan formar grupitos y contemplar los temas sensibles con sus grupos para después compartir en nombre del grupo con todos/as las/os miembros del clase, creando así un ámbito más seguro para minorías y personas a quienes las voces son silenciadas muy en seguida (Ellsworth, 1989). Ayuda que el ambiente se torne acogedor, alegre, motivador y respetuoso.

ii. La pedagogía feminista sugiere que es importante crear en el aula un lugar para “la voz estudiantil, comunidad, colaboración, democracia, empoderamiento, acción, lucha,

concientización y la crítica” (Villaverde, 2008: 121), dando oportunidades para opiniones, participación y acuerdos.

iii. Es importante usar tecnologías apropiadas para facilitar el proceso de enseñanza/aprendizaje, donde la colaboración sea más priorizada que la competencia, donde el aula sea finalmente el microcosmos de la institución, funcionando como modelo.

c. *Cuerpo* – Trabajar el cuerpo para absorber los contenidos curriculares; utilizando herramientas dinámicas y técnicas capaces de integrar y no desvincular el cuerpo y la mente (Gustafson, 1999).

d. *Poder* – Tener consciencia de las relaciones de poder: poder observarlas y crear estrategias para deshacerlas, así como los estereotipos y demás discriminaciones.

2. Buscar técnicas para ser más justo/as al evaluar el trabajo de estudiantes, como: corregir trabajos usando una matriz fija que explica cuánto vale cada aspecto del trabajo (entregar la matriz a las/os estudiantes con anticipación), corregir sin conocer el/la autor/a del examen, crear espacios para la auto-evaluación y la co-evaluación; retroalimentar el/la docente con el propósito de estimular el aprendizaje.

3. Utilizar metodologías diferenciada por género – respondiendo a la realidad que mujeres y hombres experimentan cosas de maneras distintas – alternar grupos mixtos y grupos separados por género (Ochoa, 2007).

4. Practicar técnicas para observar y no juzgar, suponiendo que el/la docente también es aprendiz, y que juzgar inhibe el aprendizaje. Utilizar técnicas colaborativas, flexibles y creativas.

5. Orientar la mirada en materia de equidad de género y prevención de discriminaciones dentro del aula.

6. Estimular las competencias éticas en la construcción de una sociedad democrática, diversa e igualitaria. Inclusive en la práctica de investigaciones, proponiendo la autonomía, temas más cercanos a la realidad, la postura política y la innovación.

7. Establecer acuerdos y normas de clase junto con los/as alumnos/as para cuestionar las dinámicas de poder, para que las y los alumnos se sientan comprometidos y actores en el proceso de construcción de conocimiento (Freire, 1972), como por ejemplo: establecer los objetivos de la asignatura impartida, la metodología utilizada y las técnicas de evaluación en comunión con los/las estudiantes.

7. Cómo se está aprendiendo (aprendizaje)

Desde la pedagogía feminista el proceso de aprendizaje está concebido como algo:

“Completamente personal, íntimo, al propio ritmo, gradual, lento, complejo. Requiere entre otras cosas de paciencia y respeto, la valoración de las capacidades individuales, y también espacios para su experimentación pues en los proyectos educativos feministas se promueven aprendizajes para la vida que implican consecuencias no sólo cognitivas sino también emotivas, subjetivas, de actitudes y prácticas” (Ochoa, 2007: 3).

Esta perspectiva entiende cada estudiante como un ser integral parte de una comunidad que debe ser tratado con respeto según sus propios tiempos, intereses y habilidades. De esta visión del/a alumno/a sería más fácil que nazca una relación con el conocimiento como una fuerza transformadora. Las pedagogías críticas y feministas sugieren incorporar las experiencias, conocimientos y destrezas de las y los estudiantes en el aula. Esto sirve para ligar la relevancia del tema enseñado a las vidas de las y los alumnos y también para examinar “cómo nos hemos creado a través de esas experiencias” (Ochoa, 2007: 9).

La literatura sugiere que si ha habido un verdadero aprendizaje, las y los estudiantes deben: (1) Tener un conocimiento profundo de los temas enseñados, manejar destrezas asociadas con los temas, y poseer actitudes que facilitan el poner en práctica todo lo aprendido. (2) Poder transferir su conocimiento del aula al mundo y a situaciones distintas a las aprendidas. (3) Tener destrezas y hábitos de aprendizaje, para poder aprender toda la vida. (4) Poder pensar y resolver problemas como expertas/os en el tema. (5) Ser transformadas/os al nivel personal y poder transformar con el conocimiento (Richter y Timm, 2005: 1). El cumplimiento de estos indicadores señala que un aprendizaje profundo, y no superficial, ha sido logrado.

8. Conclusión

Con este documento tratamos de contribuir –desde un ángulo interseccional- con una mirada más crítica, diversa e implicada de la pedagogía en las relaciones no discriminatorias, principalmente las de género. Comprendemos que en contextos como el ecuatoriano estas prácticas enfrentan una realidad todavía muy marcada por desiguales relaciones de poder incluso

en el tema de la formación de las y los docentes, sin embargo, creemos haber podido contribuir al cuestionamiento de las condiciones que posibilitan una contribución a la formación docente con capacidades pedagógicas más integrales, actuando verdaderamente como transformadores de la realidad y también para la inclusión de las y los estudiantes en su propio proceso de educación.

Enfatizamos la importancia de la inclusión de una postura política en el compromiso pedagógico como ciudadanos/as atentos a las diversas discriminaciones cotidianas que sufrimos los grupos “minoritarios”. De este modo, la exclusión histórica y los distintos tipos de violencias que vivimos las mujeres y otros grupos minoritarios pueden ser reconocidas, visibilizadas, valoradas y trabajadas en la práctica docente, dentro y fuera de la institución.

Finalmente, es tarea de cada docente responsabilizarse por sus elecciones epistemológicas y prácticas dentro de la institución, si no queremos seguir reproduciendo modelos tradicionales de violencia y discriminación. El “desaprender”, es un reto actual dentro de los currículos de la educación superior, ahí se da la importancia de revisar todo lo que nos condiciona como seres humanos libres y dispuestos a los cambios más importantes y urgentes de la actualidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar Morales, Jorge Everardo (2011): *Prejuicios, estereotipos y discriminación*. Network de Psicología Organizacional: Asociación Oaxaqueña de Psicología A.C. Oaxaca, México, [en línea] Disponible en: http://www.conductitlan.net/psicologia_organizacional/prejuicio_estereotipo_discriminacion.pdf [02/09/2012].
- Anónimo (2004): “Epistemology”. En: *The SAGE encyclopedia of social science research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Asamblea Constituyente (2008): *Constitución de la Republica de Ecuador*.
- Casares, Mónica Gijón (2012): “Micropedagogías y alquimias de la relación: saberes de mujeres en contextos de prostitución”. En: Marisa Belausteguigoitia Rius y Rían Lozano de la Pola (eds.): *Pedagogías en espiral: Experiencias y prácticas*. México: UNAM, pp. 217-244.
- Comisión Europea (1998): *100 palabras para la Igualdad. Glosario de términos relativos a la igualdad entre mujeres y hombres*. Luxemburgo: Dirección General de Empleo.

- Corleto, Ana Buquet (2012): “Pedagogías por la equidad”. En: Rius, Marisa Belausteguigoitia, y de la Pola, Rían Lozano (eds.): *Pedagogías en espiral: Experiencias y prácticas*. México: UNAM, pp. 271-296.
- Declaración y plataforma de acción de Beijing (1995): *La Cuarta Conferencia Mundial Sobre La Mujer*. Beijing, China.
- Ellsworth, Elizabeth (1989): “Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy”. En: *Harvard Educational Review*, n° 59 (3), pp. 297-324.
- Freire, Paulo (1972): *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Ed. Tierra Nueva y Siglo XXI Argentina Editores, 2ª Ed.
- _____. (2002): *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 25ª Ed.
- Gustafson, Diana L. (1999): “Embodied learning: The body as an epistemological site”. En: Maralee Mayberry y Ellen Cronan Rose (eds.): *Innovative feminist pedagogies in action*, pp. 249-273.
- Haraway, Donna (1988): “Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective”. En: *Feminist Studies*, n° 14 (3), pp. 575-599.
- Hooks, Bell (1994): *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. New York, NY and London: Routledge.
- INEC. Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (2011): *Encuesta Nacional de Relaciones familiares y violencia de Género Contra las mujeres*. Quito.
- Kenway, Jane y Helen Modra (1992): “Feminist pedagogy and emancipatory possibilities”. En: Carmen Luke y Jennifer Gore (eds.): *Feminisms and critical pedagogy*. New York, NY: Routledge, pp. 138-166.
- Mendonza, Miguel A. G. (2000): “Pedagogía: Definición, métodos y modelos.” En: *Revista de Ciencias Humanas, UTC*, n° 26, pp. 95-106.
- Morán, Carmelina; Dana Hill y Magdalena Fures (2012): “Estudio de violencia doméstica en las comunidades indígenas en Cotacachi”. Municipio de Cotacachi, ONU Mujeres. Investigación no publicada.
- Naciones Unidas (2000): *Declaración del milenio*. Resolución 55/2, 8 de septiembre.

- Naciones Unidas (1979): *CEDAW Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer*. Resolución 34/180.
- Ochoa, Luz Maceira (2007): *Una propuesta de pedagogía feminista: teorizar y construir desde el género, la pedagogía y las prácticas educativas feministas*. Ponencia presentada en el “I Coloquio Nacional Género en Educación”. DF, México: Universidad Pedagógica Nacional – Fundación para la Cultura del Maestro, AC.
- Paz y Miño, Juan y Diego Paziño (2008): “El proceso constituyente desde una perspectiva histórica.” En: Francisco Muñoz, Paz y Miño, Juan José, María Arboleda, Agustín Grijalva and Franklin Ramírez (eds.): *Análisis: Nueva constitución*. Quito, Ecuador: Instituto Latinoamericano de Investigaciones Sociales ILDIS, Friedrich Ebert Stiftung, 2ª Ed , pp.26-45.
- Ponce Jarrín, Juan (2007) (ed.): *II informe nacional de los objetivos de desarrollo del milenio: Alianzas para el desarrollo*. Quito: Sistema de las Naciones Unidas en el Ecuador, Gobierno Nacional del Ecuador.
- Rius, Marisa Belausteguigoitia y de la Pola, Rían Lozano (eds.) (2012): *Pedagogías en espiral: Experiencias y prácticas*, México: UNAM.
- Richter, Deana M. y Timm, Craig (2005): “How people learn: An evidence-based approach to developing faculty, University of New Mexico School of Medicine, Albuquerque, NM, november, pp. 1-19.
- Jiménez, Jhonny y Honorio Jiménez (2009): *Masculinidades y cultura de paz: Fomentando la equidad de género*. Quito: Comité Ecuménico de Proyectos y Pan para el Mundo.
- SENPLADES: Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (2010): “Plan Nacional del Buen Vivir Ecuador (2009-2013)”, [en línea] Disponible en: [http://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/07/Plan_Nacional_para_el_Buen_Vivir_\(version_resumida_en_espanol\).pdf](http://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/07/Plan_Nacional_para_el_Buen_Vivir_(version_resumida_en_espanol).pdf) [12/02/2014.]
- Velasco, Marta Plaza (2007): “Sobre el concepto de ‘violencia de género’. Violencia Simbólica, lenguaje, representación”. En: *Extravío. Revista Electrónica de Literatura Comparada*, nº 2 (13), Universidad de Valencia [en línea] Disponible en: <http://roderic.uv.es/handle/10550/28956?show=full> [01/10/2013].
- Villaverde, Leila E (2008): *Feminist theories and education*. New York: Peter Lang Publishing.