

**Universidad Andina Simón Bolívar**

**Sede Ecuador**

**Área de Derecho**

Doctorado en Derecho

## **Hacia una pedagogía crítica de género**

**Una propuesta para las carreras de Derecho en Ecuador**

Elsa Genoveva Guerra Rodríguez

Tutora: Claudia Storini

Quito, 2021





## Cláusula de cesión de derechos de publicación de tesis

Yo, Elsa Genoveva Guerra Rodríguez, autora de la tesis intitulada “Hacia una pedagogía crítica de género: Una propuesta para las carreras de Derecho en Ecuador”, mediante el presente documento dejo constancia que la obra es de mi exclusiva autoría y producción, que la he elaborado para cumplir uno de los requisitos para la obtención del título de Doctora en Derecho en la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.

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

28 de mayo de 2021

Firma: \_\_\_\_\_



## Resumen

Desnaturalizar el patriarcado y su interrelación con otros sistemas de opresión en la realidad social constituye una tarea ineludible para construir alternativas a las condiciones de desigualdad. En el campo pedagógico, desmontar estas estructuras implica comprender la manera en que el poder dominante ha instrumentalizado a la educación como un dispositivo cultural que sostiene el patriarcado en el derecho, y examinar las respuestas contrahegemónicas que desde diversas latitudes y matices, se han planteado para impulsar una educación jurídica de resistencia y liberación. En este sentido, el presente trabajo busca evidenciar, de manera aproximada, cuáles son los lineamientos cardinales para la construcción de una propuesta pedagógica de género en el derecho tomando como base las experiencias y limitaciones de varias de las carreras de Derecho en Ecuador. Para cumplir con esta finalidad, el documento primero reflexiona sobre las contribuciones y discusiones teóricas más relevantes alrededor de la necesidad de una pedagogía crítica con enfoque de género en el proceso de enseñanza-aprendizaje del derecho y una aproximación a su experiencia comparada en algunos países. Con estos insumos, se incluye las principales características para promover una educación de este tipo y las competencias de género que deben desarrollarse en las carreras de Derecho, así como, el valor y papel del currículo educativo, el rol transformador docente, los ejes metodológicos, métodos, recursos y ambientes de enseñanza-aprendizaje y las características de una evaluación para cumplir este fin; así como se analiza la importancia del contexto educativo con enfoque de género. Este estudio se alimenta de la realidad de varias carreras de Derecho en Ecuador para cristalizar una pedagogía de género, evidenciando que a pesar de que existen avances frente a una educación meramente conductista, tradicional y formalista, todavía hay prácticas persistentes que deben revertirse para lograr una despatriarcalización de la educación y del mismo derecho.

Palabras claves: pedagogías críticas, enfoque de género, derecho, patriarcado, feminismos, masculinidades, disidencias de género, interseccionalidad, liberación, pensamiento crítico y creativo, toma de conciencia.



A mi madre y a mi hija, somos el hilo de un mismo telar.  
A la comunidad universitaria del país, en especial a las estudiantes de derecho. Su valor y  
resistencia contrahegemónica marca el camino.





## **Agradecimientos**

Mi eterna gratitud a la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, por permitirme crecer como ser humana y profesional, y a sus rectores el Dr. Enrique Ayala Mora y el Dr. César Montaña Galarza, gracias a su confianza y apoyo he cumplido mis sueños como estudiante y docente.

A Claudia Storini, por guiar este camino con su gran capacidad, conocimiento, talento y amor.

Al Comité de investigaciones de la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, por contribuir para que sea posible el desarrollo de este trabajo.

A mi querida comunidad andina, por su soporte académico y su valor humano.

A mi familia, pilar de mi existencia.

A mis entrañables amigos y amigas, soñadoras de un mundo otro.

A las mujeres que han dado su vida a lo largo de la historia, para que hoy pueda escribir estas letras.



## Tabla de contenidos

Tablas y figuras .....	13
Introducción.....	19
Liminar A modo de toma de conciencia crítica: ¿Ha sido la educación un campo patriarcal en disputa? .....	41
Capítulo primero: Pedagogía de género en el derecho: Problematización teórica .....	57
1. Aproximación sobre el proceso pedagógico.....	57
2. Fundamentos del proceso educativo para la construcción de una pedagogía crítica de género en el derecho .....	60
2.1. Pedagogía crítica de género como apuesta de cambio a un modelo educativo tradicional, formalista y patriarcal.....	60
2.2. Fundamentos para comprender el campo explicativo del género como enfoque de análisis en el espacio pedagógico .....	76
2.3. Problematización de la pedagogía de género en el derecho .....	82
Capítulo segundo: Hacia una pedagogía de género en el derecho: Características centrales de una propuesta transgresora en contraposición con la realidad de la educación en varias carreras de Derecho en Ecuador .....	97
1. Caracterización de una propuesta pedagógica de género en el derecho .....	97
1.1. Características.....	98
1.2. Principales aportes de las corrientes pedagógicas contemporáneas para una educación de género en derecho.....	104
2. Componentes para la construcción de una pedagogía de género en el derecho: Criterios pedagógicos, ejes problemáticos y competencias de género en el derecho .....	108
2.1. Competencias de género: Una mirada aproximada .....	108
2.2. Criterios pedagógicos, ejes problemáticos y competencias de género en la enseñanza-aprendizaje del derecho: Entre el deber ser y el ser en varias carreras de Derecho en Ecuador.....	116
2.2.1. Primer criterio pedagógico: Patriarcado, sexismo y derecho .....	118

2.2.2. Segundo criterio pedagógico: Aportes de género en la diversificación de las formas del conocimiento jurídico situado .....	173
2.2.3. Tercer criterio pedagógico: Resolución de problemas jurídicos sexuados y generizados.....	187
2.2.4. Cuarto criterio pedagógico: Autorreconocimiento, identidades diversas e interrelaciones dialógicas .....	217
Capítulo tercero: Breve aproximación a los métodos de enseñanza-aprendizaje, evaluación y contexto educativo de una pedagogía de género en el derecho .....	243
1. Sobre el rol del currículo educativo y la pedagogía crítica de género .....	244
2. Una mirada aproximada al papel docente y su potencial rol transformador en la educación jurídica.....	248
3. Metodologías de enseñanza-aprendizaje para una pedagogía de género en el derecho .....	261
3.1. Características aproximadas a una apuesta metodológica transgresora de género en el derecho.....	262
3.2. Algunos métodos sugeridos para cristalizar la pedagogía de género en el derecho.....	282
3.3. Algunas contribuciones feministas y de género a estos métodos .....	290
3.4. Otras consideraciones articuladas al campo metodológico .....	299
4. Evaluación educativa: El ser y deber ser en la pedagogía de género en el derecho ..	303
5. Contexto educativo como espacio que enseña.....	311
5.1. La disponibilidad y accesibilidad educativa para las sujetas sexuadas y generizadas y disidentes en plural .....	316
5.2. El marco normativo que promueve una educación de género en el derecho.....	326
5.3. Una vida libre de violencia de género como contrapropuesta a la pedagogía de la crueldad.....	334
Conclusiones.....	345
Bibliografía.....	353
Anexos .....	375
Anexo 1: Encuestas y grupos focales .....	375

## Tablas y figuras

Tabla 1. Proyectos de carreras de Derecho analizados.....	25
Tabla 2. Grupos focales con docentes de varias carreras de Derecho de Ecuador .....	26
Tabla 3. Grupos focales con estudiantes de carreras de Derecho de Ecuador.....	27
Tabla 4. Listado de las carreras de Derecho de las universidades conforme porcentaje de representatividad.....	29
Tabla 5. Distribución por provincia.....	30
Tabla 6. Nivel de confianza.....	30
Tabla 7. Encuesta aplicada a estudiantes que cursaban el último semestre en carreras de Derecho de 10 universidades de Ecuador.....	31
Tabla 8. Identidad de género de estudiantes encuestadas.....	31
Tabla 9. Orientación sexual de estudiantes encuestadas .....	32
Tabla 10. Autoidentificación cultural de estudiantes encuestadas .....	32
Tabla 11. Edad en rangos de estudiantes encuestadas.....	33
Tabla 12. Encuesta aplicada a docentes de varias carreras de Derecho de Ecuador .....	34
Tabla 13. Síntesis de abordaje metodológico de la investigación .....	40
Tabla 14. Encuesta a docentes de varias carreras de Derecho de Ecuador Pregunta: ¿Cuáles han sido las limitaciones para insertar el enfoque de género en su universidad?.....	91
Tabla 15. Revisión de contenido de género en la malla curricular de proyectos de varias carreras de Derecho de Ecuador .....	95
Tabla 16. Características que orientan el diseño de varias carreras de Derecho de Ecuador .....	104
Tabla 17. Competencias de género en una educación en derecho conforme los criterios de las docentes encuestadas pertenecientes a varias carreras de Derecho de Ecuador.....	116
Tabla 18. Competencias de género conforme el eje problemático: El derecho no es neutral ni universal .....	139
Tabla 19. Normas ecuatorianas que contienen formas de sexismo .....	160
Tabla 20. Competencias de género de acuerdo al eje problemático: El derecho responde a formas de sexismo .....	162

Tabla 21. Pregunta de encuesta aplicada a estudiantes del último semestre de varias carreras de Derecho de Ecuador sobre formas de sexismo en normativa .....	164
Tabla 22. Competencias de género conforme el eje problemático: El derecho contiene estereotipos de sexo y género .....	169
Tabla 23. Pregunta de encuesta aplicada a estudiantes del último semestre de varias carreras de Derecho de Ecuador sobre los estereotipos de sexo y género en el derecho .....	170
Tabla 24. Pregunta de encuesta aplicada a estudiantes del último semestre de varias carreras de Derecho de Ecuador sobre estereotipos compuestos en un caso judicial .....	172
Tabla 25. Competencias de género de acuerdo al eje problemático: Visibilidad y revaloración de los aportes epistemológicos del sur de género para el conocimiento jurídico.....	185
Tabla 26. Pregunta de encuesta aplicada a estudiantes del último semestre de varias carreras de Derecho de Ecuador sobre visibilidad y revaloración de los aportes epistemológicos del sur de género para el conocimiento jurídico.....	186
Tabla 27. Pregunta de encuesta aplicada a estudiantes del último semestre de varias carreras de Derecho de Ecuador sobre visibilidad y revaloración de los aportes epistemológicos del sur de género para el conocimiento jurídico en un caso práctico .....	187
Tabla 28. Competencias de género sobre el indicador: (Re)formulación del derecho con enfoque de género.....	192
Tabla 29. Competencias de género conforme el eje problemático: Resolución de problemas jurídicos sexuados y generizados .....	210
Tabla 30. Pregunta de encuesta aplicada a estudiantes del último semestre de varias carreras de Derecho de Ecuador sobre la relación o no del enfoque de género en la (re)formulación del derecho en un caso práctico .....	213
Tabla 31. Pregunta de encuesta aplicada a estudiantes del último semestre de varias carreras de Derecho de Ecuador sobre la transversalidad o no del enfoque de género en la construcción de la teoría del caso .....	214
Tabla 32. Pregunta de encuesta aplicada a estudiantes del último semestre de varias carreras de Derecho de Ecuador sobre los pasos de transversalidad del enfoque de género en el conocimiento y resolución de causas en un caso práctico.....	217

Tabla 33. Competencias de género conforme el eje problemático: Legitimidad de las identidades de género de las sujetas educativas y de aquellas subversivas al mandato del sistema sexo-género en el marco de relaciones horizontales en el contexto educativo .....	236
Tabla 34. Pregunta de encuesta aplicada a estudiantes del último semestre de varias carreras de Derecho de Ecuador sobre las posiciones de subordinación y privilegios entre las personas diversas .....	238
Tabla 35. Pregunta de encuesta aplicada a estudiantes del último semestre de varias carreras de Derecho de Ecuador sobre el trato personal a las identidades sexo-genérico diversas .	241
Tabla 36. Características de una pedagogía en derecho conforme los proyectos de carreras de Derecho de Ecuador.....	279
Tabla 37. Ejemplo de diseño de un proyecto formativo en derecho con perspectiva de género .....	289
Tabla 38. Métodos de enseñanza-aprendizaje en derecho conforme proyectos de varias carreras de Derecho de Ecuador .....	294
Tabla 39. Metodologías pedagógicas que deben implementarse en una educación jurídica de género de acuerdo a docentes de varias carreras de Derecho de Ecuador.....	297
Tabla 40. Pregunta de encuesta aplicada a estudiantes de último semestre de varias carreras de Derecho de Ecuador sobre ambientes de aprendizaje.....	302
Tabla 41. Características de una evaluación con perspectiva de género en el derecho de acuerdo a docentes de varias carreras de Derecho de Ecuador .....	308
Tabla 42. Discriminación vivida por docentes de varias carreras de Derecho de Ecuador	340
Tabla 43. Tipo de discriminación vivida por docentes de varias carreras de Derecho de Ecuador.....	343
Figura 1. Edad de docentes encuestadas pertenecientes a varias carreras de Derecho de Ecuador.....	35
Figura 2. Autodeterminación cultural de docentes encuestadas pertenecientes a carreras de Derecho de Ecuador.....	35
Figura 3. Identidad de género de docentes encuestadas pertenecientes a carreras de Derecho de Ecuador .....	36
Figura 4. Contribuciones de la pedagogía de género al derecho .....	87

Figura 5. Pregunta de encuesta aplicada a estudiantes del último semestre de varias carreras de Derecho de Ecuador: ¿Cómo se ha abordado por parte de la mayoría de sus docentes, la existencia o no de una dimensión política en la creación del derecho? .....	140
Figura 6. Pregunta de encuesta aplicada a estudiantes del último semestre de varias carreras de Derecho de Ecuador: ¿Cómo se ha abordado por parte de la mayoría de docentes, la discusión sobre la neutralidad del derecho de las personas que lo formulan, interpretan o aplican?.....	141
Figura 7. Pregunta de encuesta aplicada a estudiantes del último semestre de varias carreras de Derecho de Ecuador:¿Cómo se ha abordado por parte de la mayoría de docentes, la discusión sobre la universalidad o no del derecho?.....	142
Figura 8. Pregunta de encuesta aplicada a estudiantes del último semestre de varias carreras de Derecho de Ecuador: ¿Cómo se ha abordado por parte de la mayoría de docentes, la discusión sobre las formas de sexismo en el derecho?.....	163
Figura 9. Pregunta de encuesta aplicada a estudiantes del último semestre de varias carreras de Derecho de Ecuador: ¿Cómo se ha abordado por parte de la mayoría de docentes, la discusión sobre los estereotipos compuestos en el derecho?.....	171
Figura 10. Pregunta de encuesta aplicada a estudiantes del último semestre de varias carreras de Derecho de Ecuador: ¿Cómo se ha abordado por parte de la mayoría de docentes, la discusión sobre la relación o no del enfoque de género en la (re)formulación del derecho? .....	212
Figura 11. Pregunta de encuesta aplicada a estudiantes del último semestre de varias carreras de Derecho de Ecuador sobre la transversalidad o no del enfoque de género en la construcción de la teoría del caso en un caso práctico.....	215
Figura 12. Pregunta de encuesta aplicada a estudiantes del último semestre de varias carreras de Derecho de Ecuador sobre los pasos de transversalidad del enfoque de género en el conocimiento y resolución de causas.....	216
Figura 13. Pregunta de encuesta aplicada a estudiantes del último semestre de varias carreras de Derecho de Ecuador: ¿Cómo se ha abordado por parte de la mayoría de docentes, la discusión sobre la incidencia o no del patriarcado y el sexismo en la consolidación de las relaciones desiguales de poder entre las personas? .....	237



Figura 14. Pregunta de encuesta aplicada a estudiantes del último semestre de varias carreras de Derecho de Ecuador sobre las posiciones de subordinación y privilegios entre las personas diversas: ¿Ha ejercido o se ha sentido en una situación de privilegio o desventaja a raíz de su identidad de género?.....	239
Figura 15. Pregunta de encuesta aplicada a estudiantes del último semestre de varias carreras de Derecho de Ecuador: ¿Cómo se ha abordado por parte de la mayoría de docentes, la discusión sobre las identidades sexo-genéricas? .....	240
Figura 16. Identidad de género de docentes encuestadas pertenecientes a carreras de Derecho de Ecuador .....	251
Figura 17. Cuidado de la niñez y adolescencia de las docentes encuestadas pertenecientes a carreras de Derecho de Ecuador .....	251
Figura 18. Reproducción de estereotipos de género al interior de las familias de las docentes encuestadas pertenecientes a varias carreras de Derecho de Ecuador.....	252
Figura 19. Identidad de género de las docentes universitarias de las docentes encuestadas pertenecientes a varias carreras de Derecho de Ecuador.....	252
Figura 20. Reproducción de estereotipos de género en la educación formal de las docentes encuestadas pertenecientes a varias carreras de Derecho de Ecuador.....	253
Figura 21. Pregunta de encuesta aplicada a estudiantes del último semestre de varias carreras de Derecho de Ecuador sobre: ¿La mayoría de docentes utilizan un lenguaje de género en las clases en su carrera de Derecho? .....	259
Figura 22. Pregunta de encuesta aplicada a estudiantes del último semestre de varias carreras de Derecho de Ecuador sobre: ¿La mayoría de docentes han emitido términos inadecuados para referirse a las personas de diversas identidades de género? .....	260
Figura 23. Pregunta de encuesta aplicada a estudiantes del último semestre de varias carreras de Derecho de Ecuador: El proceso de evaluación por parte de sus docentes, se apoya en mayor medida en: .....	310



## Introducción

[L]a liberación no puede basarse en una comprensión de (las personas) como seres “vacíos” a quien el mundo “llena” con contenidos; no puede basarse en una conciencia especializada, mecánicamente dividida, sino en (las personas) como “cuerpos conscientes” y en la conciencia como conciencia *intencionada* al mundo.<sup>1</sup>

Los estudios de género han develado el carácter patriarcal y sexista del “conocer” en la historia, mediante el cual se ha naturalizado roles, comportamientos, estatus social y se ha asegurado el predominio de los sistemas de opresión, logrando una colonización del pensamiento y la consolidación de una desigualdad estructural. Asimismo, han evidenciado que los sistemas educativos no son neutrales, y más bien tienen relación con el prototipo de sociedad que se busca preservar, materializando en algunos casos un interés social y político hegemónico, que además puede tener una raíz patriarcal.

Este hecho ha generado la necesidad de insertar el enfoque de género en el proceso de enseñanza-aprendizaje en general y en el derecho en particular, para resignificar al campo pedagógico como un escenario de examen crítico de los conocimientos jurídicos dominantes, donde se desmantele su rostro posiblemente patriarcal desde una mirada relacional y contextual, se visibilice y revalorice los aportes cognoscitivos de las personas sexuadas, generizadas y disidentes concebidos desde otros espacios de enunciación y se rescate los procesos de resistencia que surgen en la posibilidad de construir un sistema educativo con miras a la *esperanza*.

Con estas consideraciones, este trabajo se enfoca en analizar cuáles son los lineamientos centrales para implementar una pedagogía de género en el derecho tomando como base la experiencia y el estado de varias de las carreras de Derecho en Ecuador y desentrañando si las mismas se encuentran reproduciendo una educación jurídica patriarcal o liberadora. Para cumplir este fin, a manera de liminar y como apuesta por la toma de conciencia crítica (ejercicio propio de las metodologías feministas), se contextualiza de

---

<sup>1</sup> Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, 2.<sup>a</sup> ed. (Ciudad de México: Siglo XXI, 2005), 90.

manera breve sobre el proceso histórico en disputa que han vivido las identidades de género no hegemónicas y sus disidencias frente al sistema educativo formal, tanto en las restricciones iniciales en su acceso como en su ingreso paulatino, para evidenciar sus formas de exclusión y disciplinamiento, tomando como ejemplo las experiencias e insurgencias de las mujeres diversas.

Ahora bien, el trabajo se ha organizado en tres capítulos. El primero analiza las principales contribuciones y debates teóricos alrededor de la pedagogía crítica de género y su problematización en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el Derecho. Para ello, se reflexiona de manera aproximada sobre la definición y características de la pedagogía como categoría y del proceso pedagógico, se aterriza en las contribuciones de las pedagogías críticas para desvelar la instrumentalización del sistema educativo por los modos de opresión y su potencial como campo en resistencia y de liberación.

Además, se estudia las relaciones entre dichas pedagogías y otras apuestas que surgen desde los feminismos en plural, teorías queer y contribuciones de género frente a los dispositivos de control social de la educación tradicional, como sobre sus propuestas para transformar esta institución social. Finalmente, con estos aportes, se reflexiona sobre los alcances de la pedagogía de género en el derecho, frente a su potencialidad para sembrar una educación que replantee concepciones estereotipadas, formas de sexismo e impulse escenarios de equidad y justicia, tomando en consideración varias experiencias comparadas que certifican que este tipo de educación es una demanda global todavía en construcción.

Conforme la contribución del primer capítulo, se evidencia que una propuesta pedagógica debe tomar en cuenta por lo menos cuatro componentes: a) Los fundamentos de la propuesta, que debe contener una caracterización; así como los criterios pedagógicos, mismos que evidencian hacia donde se dirige el proyecto educativo y tiene relación con las competencias que deben ser desarrolladas en las sujetas educativas (conforme el enfoque por competencias, por ser la propuesta que se aplica en Ecuador); b) Las metodologías de enseñanza-aprendizaje que se articulan con los fines de la propuesta, las competencias y los contenidos; c) La evaluación educativa; y, d) El contexto educativo como espacio que incide en el proceso de enseñar y aprender.

De acuerdo a esta estructura, el segundo capítulo evidencia los fundamentos de una pedagogía de género en el derecho, conforme sus características centrales y los aportes de las

corrientes pedagógicas para alimentar esta propuesta. Así como, contribuye con las competencias de género que se deben promover en las sujetas educativas a lo largo de su trayectoria educativa en las carreras de Derecho, mismas que se apoyan en ejes problemáticos y criterios pedagógicos, y que pretenden englobar las necesidades educativas para impulsar un desarrollo integral de las educandas como personas y profesionales del derecho. Para realizar esta contribución se hace un ejercicio comparado entre la situación actual de varias carreras de Derecho en Ecuador frente a las características de sus modelos educativos y competencias de género promovidas o no en sus estudiantes.

El tercer capítulo, aporta con varios criterios base para formular un currículo educativo de género en el derecho que de acuerdo a las características principales y las competencias descritas en el segundo capítulo, observe ejes metodológicos de enseñanza-aprendizaje, métodos, recursos, ambientes innovadores y aplique una evaluación que sea compatible con una educación jurídica crítica, creativa y liberadora, tomando en consideración la situación actual de varias carreras de Derecho sobre estos campos. Así como, analiza al contexto educativo como un espacio fundamental para consolidar un *aprendizaje otro*.

Desde estas contribuciones, se aterriza en la necesidad de transversalizar el enfoque de género en la enseñanza-aprendizaje del derecho, como perspectiva que permita potenciar una pedagogía crítica, transgresora de los sesgos patriarcales y sexistas insertos en este campo y promotora de nuevas formas de pensar, sentir y actuar para suscitar un derecho transformador y personas liberadas.

El punto de partida epistemológico de esta investigación se asienta en las teorías críticas, que se desagregan tanto en el ámbito de la pedagogía como de los planteamientos feministas y de género. El trabajo será descriptivo-analítico y explicativo. Para ello, además de apoyarse en una base bibliográfica considerable, evidencia hallazgos relevantes sobre las experiencias y limitaciones de varias carreras de Derecho en Ecuador frente a una pedagogía jurídica de género, recopilada mediante métodos de tipo cualitativo y cuantitativo, y aplicados a través de varias técnicas de investigación como grupos focales a estudiantes y docentes; encuestas a educandas y docentes; revisión de normativa internacional, nacional y de varias universidades que ofertan educación en derecho, de conformidad con la explicación que se presenta en el próximo apartado.

La investigación de campo que acompaña la problematización teórica, pretenden exponer un estado aproximado de la pedagogía de género en varias de las carreras de Derecho en Ecuador. Para ello, se pretende analizar: a) La experiencia docente sobre las competencias de género, las metodologías de enseñanza-aprendizaje, la evaluación y el contexto educativo para cumplir este fin; b) La perspectiva estudiantil sobre las competencias de género, las metodologías de enseñanza-aprendizaje, la evaluación educativa, los recursos implementados por la docencia y la diversificación de los ambientes de aprendizaje; c) La observancia de la transversalidad del enfoque de género en el proceso de enseñanza-aprendizaje en los proyectos de rediseño de varias carreras ecuatorianas de Derecho; y d) La valoración de la existencia de mandatos directos o indirectos de transversalidad o posibles contradicciones normativas a este estándar en los estatutos y códigos de ética de un número considerable de universidades que ofertan esta carrera en Ecuador. Estos hallazgos han sido incorporados de manera transversal en esta investigación en un ejercicio descriptivo y prescriptivo de la pedagogía de género en el derecho.

Finalmente, el trabajo evidencia que aunque hay avances destacables para superar un proceso de enseñanza-aprendizaje del derecho absolutamente tradicional y formalista, todavía existen prácticas patriarcales presentes en el uso de unos contenidos frente a la omisión de otros, en la falta de desarrollo de competencias base de género, en la diversificación de ambientes y métodos que puedan impulsar un desarrollo integral, crítico, creativo de las sujetas educativas, y en la presencia de actos de violencia de género que se reproducen en el aula y en el contexto educativo en general.

Bajo este escenario, esta investigación contribuye con la finalidad ética de brindar lineamientos a las instituciones de educación superior para profundizar su ejercicio de autoevaluación y de promoción de nuevas políticas educativas y prácticas pedagógicas que permitan cristalizar el derecho a una educación jurídica desde el prisma de las diversidades como criterio de su calidad.

## **1. Abordaje teórico y metodológico**

El punto de partida epistemológico de esta investigación se asienta en las teorías críticas, que se desagregan tanto en el ámbito de la pedagogía como de los planteamientos

feministas y de género. La investigación cuenta con un abordaje descriptivo-analítico y explicativo, y es de carácter bibliográfico así como se apoya en una investigación de tipo cuanti-cualitativa. El marco teórico y de problematización se ha desarrollado con la recopilación de textos académicos, estudios estadísticos, cuerpos normativos y otras fuentes que han brindado información sobre: a) Los aportes teóricos más relevantes que reflexionan acerca del género como categoría de análisis; b) Los estándares del derecho a la educación en general y superior en particular desde un enfoque de género; c) Las corrientes pedagógicas con especial énfasis en las contribuciones de la pedagogía crítica; d) Las reflexiones e insumos desde los feminismos, las masculinidades, teoría queer y estudios de género sobre la potencialidad del campo pedagógico desde realidades diversas y situadas; e) Las contribuciones de las epistemologías del sur, teorías críticas feministas y estudios de género para la elaboración de los criterios alrededor de la propuesta pedagógica de género en el derecho; f) Los aportes de diversas corrientes y enfoques pedagógicos sobre todo del socio constructivismo y socioformación; y, g) Otras contribuciones articuladas a la metodología de enseñanza-aprendizaje, la evaluación educativa y el contexto educativo.

Esta información se ha procesado de manera sentipensante que apoyada en algunos de los parámetros de la metodología de análisis del fenómeno legal, contextualice la presencia del patriarcado y sexismo en la educación a lo largo de la historia como una forma de toma de conciencia sobre los mecanismos de disciplinamiento para las corporalidades, roles, comportamientos, estatus y relaciones de privilegios y subordinación en sentido plural, así como frente a la potencialidad de promover propuestas que dinamicen en y mediante la educación, la desnaturalización del sistema sexo-género y destierren su incidencia en los modos de conocer, hacer y ser, conjugando en el análisis los componentes: político/cultural (donde se encuentran los debates teóricos, demandas sociales, imaginarios y experiencias), estructural (la manera en que se interpreta y aplica el derecho), y formal-normativo (vinculado al conjunto de disposiciones con efectos reguladores).

Adicionalmente, se ha incluido información procesada mediante una investigación de tipo cuantitativa y cualitativa que evidencia el estado aproximado de una pedagogía de género en 10 carreras de Derecho de Ecuador, donde constan algunos de los centros educativos más destacados del país por su trayectoria histórica y académica. Estos resultados alimentan los lineamientos de la propuesta pedagógica de género en el derecho presentada en esta

investigación. Para ello, se ha elaborado y aplicado varias técnicas de investigación como: grupos focales a estudiantes y docentes; encuestas a educandas y docentes; revisión de normativa internacional, nacional y de un número considerable de las universidades que ofertan educación en derecho; y, un análisis de los proyectos de varias de estas carreras.

### **Criterios de aplicación de técnicas e instrumentos de investigación y recolección de información**

La investigación bibliográfica ha sido procesada mediante fichas de análisis y aplicando la técnica documental. En el caso de la investigación cuantitativa y cualitativa se ha recurrido a diversas técnicas e instrumentos de investigación que alimentan a la pregunta central de investigación, conforme las siguientes finalidades parciales:

- a. Determinar cuál es el estado del componente formal-normativo de varias carreras de Derecho sobre la observancia de la transversalidad del enfoque de género en su proceso de enseñanza-aprendizaje.**

Para ello, se examinó:

*i) Los estatutos y códigos de ética de 24 universidades que ofertan educación de tercer nivel en derecho<sup>2</sup>, conforme la valoración de la existencia de mandatos directos o indirectos de transversalidad y/o posibles contradicciones normativas a este estándar.*

*ii) Los proyectos de las carreras de Derecho de 10 universidades ecuatorianas.* En un primer momento se pretendió aplicar a todas las carreras de Derecho, y varias de estas no respondieron o no enviaron la información solicitada pese a la insistencia, por ello se decidió seleccionar a las carreras bajo criterios de representatividad, tomando en cuenta la modalidad de estudio presencial, que consten dentro del listado centros educativos públicos y privados y pertenezcan a diversas zonas geográficas como la costa ecuatoriana, así como la franja sur, centro y norte de la sierra. Si bien, existe una carrera de Derecho en la región oriental del país no se tuvo respuesta afirmativa para su aplicación.

---

<sup>2</sup> Si bien, la totalidad de universidades que ofertan carreras de Derecho es de 36. no se logró el acceso a dicha normativa ya que su información no se encontraba disponible en ese momento en su página web oficial o en cualquier otro sitio en internet.



Su análisis se realizó mediante una matriz conforme palabras clave que podrían presuponer la observancia de la pedagogía de género en: su objeto de estudio, metodología de enseñanza-aprendizaje, evaluación educativa y malla curricular.

Tabla 1  
**Proyectos de carreras de Derecho analizados**

No.	Carrera	Modalidad de estudio	Tipo de educación	Provincia
1	Carrera de Derecho	Presencial	Privada	Imbabura
2	Carrera de Derecho	Presencial	Pública	Pichincha
3	Carrera de Derecho	Presencial	Privada	Pichincha
4	Carrera de Derecho	Presencial	Pública	Bolívar
5	Carrera de Derecho	Presencial	Pública	Azuay
6	Carrera de Derecho	Presencial	Privada	Azuay
7	Carrera de Derecho	Presencial	Privada	Azuay
8	Carrera de Derecho	Presencial	Privada	Manabí
9	Carrera de Derecho	Presencial	Pública	Guayas
10	Carrera de Derecho	Presencial	Privada	El Oro

Fuente: Ecuador, Consejo de Educación Superior, *listado de diseño de carrera de Derecho aprobados*, 2021

Elaboración propia

**b. Examinar la experiencia sobre la pedagogía de género en el derecho promovidas por el sistema educativo y la planta docente.**

Para ello, se ejecutó grupos focales a docentes y estudiantes;<sup>3</sup> de 4 universidades ecuatorianas.

*i) Grupo focal con docentes de carreras de Derecho de Ecuador.* La selección de estos centros de educación se fundamentó en su ubicación geográfica, tipo de universidad, modalidad y nivel de estudios. Para su realización se ejecutó una convocatoria directa a aquellas docentes con dedicación a tiempo completo o parcial.

---

<sup>3</sup> En el caso del grupo focal para estudiantes, fue seleccionado el grupo que se encontraba cursado el sexto o séptimo semestre de las carreras de Derecho en mención.

Tabla 2

**Grupos focales con docentes de varias carreras de Derecho de Ecuador**

No.	Universidad/carrera	Provincia	Tipo de universidad	Modalidad de estudio
1	Carrera de Derecho	Imbabura	Privada	Presencial
2	Carrera de Derecho	Tungurahua	Pública	Presencial
3	Carrera de Derecho	Chimborazo	Privada	Presencial
4	Carrera de Derecho	Bolívar	Pública	Presencial

Fuente: Consejo de Educación Superior, listado de diseño de carrera de Derecho aprobados, 2021  
Elaboración propia

Cabe mencionar que la aplicación de grupos focales se desarrolló previa a la pandemia vivida en el mundo en el año 2020 y 2021. Dadas las condiciones actuales, se resolvió modificar la estrategia a la aplicación de encuestas a docentes, con base en los criterios y experiencia desarrollada en los grupos focales.

Finalmente, con el objetivo de conectar el debate teórico con las experiencias docentes y estudiantiles, se decidió incluir sus afirmaciones de manera textual e intercalada a través de esta investigación, evitando su descontextualización.

Es importante destacar que, como suele suceder en estos temas que mueven la dimensión subjetiva del ser, la apertura al diálogo en el grupo fue parcial, existieron intervenciones que muestran sus preocupaciones para construir una educación sin discriminación, pero cuando se debe aterrizar en las alternativas para materializar este ideal, se evidencian varias grietas en la mayoría de grupos focales, tales como: a) Algunas docentes sostienen que debemos apostar por una igualdad sin distinción, es decir, más allá de ser hombres y mujeres, condición que suele llevar a la homogenización y la exclusión de la otredad; b) no existe un dominio de las categorías de género y sistema sexo-género en la mayoría de casos; c) no se logró responder con claridad en la mayoría de reuniones, cómo se debe implementar el enfoque de género en el campo educativo superior en derecho; d) Se evidencian breves intuiciones sobre lo que se entiende por competencias de género y falta de conocimiento técnico acerca de las metodologías de enseñanza-aprendizaje y los criterios de una evaluación educativa que se vincule con esta propuesta pedagógica; y, e) Todavía se observan algunos estereotipos de sexo y género vinculados a legitimar el carácter femenino de la mujer y masculino del hombre heterosexuales y con ello, los comportamientos y roles

sociales impuestos por el heterocispatriarcado. Finalmente se encontraron algunos escenarios de discriminación que evidencian la complejidad de este tema.<sup>4</sup>

ii) *Grupo focal con estudiantes de algunas carreras de Derecho de Ecuador.* La selección de estos centros de educación se fundamentó en su ubicación geográfica, tipo de universidad, modalidad y nivel de estudios. Se decidió aplicar a un paralelo del sexto o séptimo semestre ya que son educandas que poseen una experiencia considerable por su trayectoria en estas carreras.

Tabla 3  
**Grupos focales con estudiantes de carreras de Derecho de Ecuador**

No.	Universidad/carrera	Provincia	Tipo de universidad	Modalidad
1	Carrera de Derecho	Imbabura	Privada	Presencial
2	Carrera de Derecho	Tungurahua	Pública	Presencial
3	Carrera de Derecho	Chimborazo	Privada	Presencial
4	Carrera de Derecho	Chimborazo	Pública	Presencial

Fuente: Consejo de Educación Superior, *listado de diseño de carrera de Derecho aprobados*, 2021  
Elaboración propia

Al igual que en el caso anterior, las contribuciones y expresiones desarrolladas en los grupos focales serán incluidas en esta investigación, de manera textual, conforme su relación con varios de los temas desarrollados, respetando el sentido y el contexto de respuesta, con la finalidad de lograr que esta tesis sea un espacio multiplicador de voces, y que en correspondencia y disonancia, aporten a este debate.

---

<sup>4</sup> La planta docente de uno de los grupos focales evidenció algunas de las complicaciones que se presentan en el aula y en el campo de investigación: las estudiantes discriminan a sus compañeras cuando pertenecen a una identidad de género no cisgénero o una orientación sexual no heterosexual; asimismo, cuando una docente asume una investigación sobre estudios de género y diversidades sexuales, se suelen generar prejuicios en la comunidad universitaria sobre la orientación sexual e identidad de género de quienes asumen este desafío.

**c. Determinar a partir del conocimiento y experiencia docente y estudiantil, el estado de la educación de género en varias carreras de Derecho de Ecuador.**

Para ello, se aplicó una encuesta tanto a docentes como a estudiantes, previa aceptación de las autoridades académicas de las carreras de Derecho del país.

*i) Encuesta a estudiantes que cursaban el último semestre de 10 carreras de Derecho de Ecuador*, en el periodo académico 2019-2020 y 2020-2021, ya que este grupo ha cumplido, en la mayoría de casos, tanto con el plan de estudios y posee un cúmulo de experiencias articuladas a su vida universitaria. La elaboración de este documento guarda relación directa con la propuesta teórica sobre competencias de género en el derecho planteada en el segundo capítulo y los ejes metodológicos, métodos y características del proceso de evaluación analizadas en el tercer capítulo. Por ello, este instrumento extrae información sobre el papel docente y de la institución respecto a: el nivel de desarrollo de competencias de género; los ejes metodológicos promovidos en sus carreras de Derecho; el ambiente de aprendizaje; las particularidades de su evaluación educativa; y, su experiencia en el contexto educativo (sobre todo en el uso del lenguaje y las condiciones de violencia que han enfrentado o no la comunidad universitaria).

Cabe mencionar que este instrumento cumplió con una revisión técnica y de validación conformada por docentes de derecho que conocen sobre temas de docencia, derechos humanos, estudios de género e interculturalidad.

Su aplicación estaba condicionada a la autorización de las direcciones académicas pertinentes, y ya que no hubo respuesta efectiva de varias universidades, se resolvió implementar dicho diseño a 10 carreras ecuatorianas de Derecho, respondiendo a criterios que aseguren representatividad: centros de educación superior públicos y privados, de modalidad presencial, y pertenecientes a la zona de la costa y de sierra ecuatoriana (norte, centro y sur),<sup>5</sup> de acuerdo a lo siguiente:<sup>6</sup>

---

<sup>5</sup> Cabe resaltar que en el oriente ecuatoriano solo existe una carrera de Derecho de carácter presencial, y no se logró implementar este diseño metodológico a la misma.

<sup>6</sup> Para la aplicación de la *encuesta a las estudiantes* se procedió a programar reuniones con cada paralelo del último semestre de varias de las carreras de Derecho o convocatorias generales a todo el estudiantado de este nivel.

Se ha logrado aplicar esta técnica a 10 de 36 universidades que ofertan carreras de Derecho, circunstancia que ha permitido alcanzar un nivel de representatividad cercano al 28 % a nivel nacional, además se ha accedido a la información de varias de las universidades más destacadas del país por su trayectoria histórica y académica.

Adicionalmente, procurando un nivel de paridad en la representación de tipos de universidades presenciales, se ha logrado que el 60 % de centros educativos examinados sean privados y el 40 % públicos. Finalmente, se ha obtenido las respuestas del 51 % de las estudiantes matriculadas en el último semestre de las carreras de Derecho examinadas.<sup>7</sup>

El tipo de muestreo es aleatorio estratificado, ya que se generó una muestra conociendo la proporción en la población de las 10 universidades, otorgándole un peso a cada una de estas conforme dicha proporción, y dentro de cada centro de educación superior se solicitó su aplicación a toda la población estudiantil del último semestre de las carreras de Derecho, con la finalidad de que de manera aleatoria se obtenga un número representativo de ese grupo.

Tabla 4  
**Listado de las carreras de Derecho de las universidades conforme porcentaje de representatividad**

Lugar y tipo de universidad	N	%
Universidad privada Azuay 2	28	7,2 %
Universidad pública Pichincha	77	19,7 %
Universidad pública Azuay	13	3,4 %
Universidad privada El Oro	4	0,9 %
Universidad privada Azuay	15	3,7 %
Universidad pública Bolívar	51	13,0 %
Universidad pública Guayas	146	37,0 %
Universidad privada Manabí	25	6,2 %
Universida privada Imbabura	23	5,7 %
Universidad privada Pichincha	13	3,2 %

Fuente: Encuestas aplicadas a estudiantes del último semestre de varias carreras de Derecho de Ecuador

Elaboración propia

---

<sup>7</sup> Cabe mencionar que en los casos en que las universidades tienen aprobadas más de un proyecto de carrera de Derecho, se ha optado por aplicar este instrumento en aquella sede de carácter presencial, ubicada en una zona geográfica que permita analizar la dinámica social de este problema de investigación.

Tabla 5  
Distribución por provincia

Provincia	N	%
Azuay	56	14,3 %
Bolívar	51	13,0 %
El Oro	4	0,9 %
Guayas	146	37,0 %
Imbabura	23	5,7 %
Manabí	25	6,2 %
Pichincha	90	22,9 %

Fuente: Encuestas aplicadas a estudiantes del último semestre de varias carreras de Derecho de Ecuador  
Elaboración propia

El margen de error de estimación es de 3.5, el nivel de confianza es de 95 % y para evitar sesgos de hiper representación o sub representación se aplicó factor de expansión.

**N:** Tamaño de la población o universo - **valor:** 784

**Z:** Parámetro estadístico que depende del nivel de confianza (NC) – **valor:** 1,960

**e:** Error de estimación máximo aceptado – **valor:** 3,50 %

**P:** Probabilidad de que ocurra el evento estudiado (éxito) – **valor:** 50,00 %

**Q:** =(1-p) Probabilidad de que ocurra el evento – **valor:** 50,00 %

$$n = \frac{N * Z_{\alpha}^2 * p * q}{e^2 * (N - 1) + Z_{\alpha}^2 * p * q}$$

**n:** Tamaño de la muestra buscada – **valor obtenido:** 392,25

Tabla 6  
Nivel de confianza

Nivel de confianza	Z alfa
99,7 %	3
99 %	2,58
98 %	2,33
96 %	2,05
95 %	1,96
90 %	1,645
80 %	1,28
50 %	0,674

Fuente: Juan Carlos Argibay, “Muestra en investigación cuantitativa”. *Subjetividad y Procesos Cognitivos* 13, n.º 1 (2009, 13-29).  
Elaboración propia

Al finalizar el cronograma de implementación de la encuesta, se logró alcanzar un número mayor a la muestra estimada (392,25), conforme el cuadro que se expone a continuación:

Tabla 7

**Encuesta aplicada a estudiantes que cursaban el último semestre en carreras de Derecho de 10 universidades de Ecuador**

No.	Universidad /carrera	No. matriculadas	No. encuestas aplicadas	Tipo de universidad	Provincia	Fecha
1	Carrera de Derecho	45	29	Privada	Imbabura	4 de agosto de 2020
2	Carrera de Derecho	154	64	Pública	Pichincha	6 de agosto al 8 de octubre de 2020
3	Carrera de Derecho	27	25	Pública	Azuay	6 de agosto de 2020
4	Carrera de Derecho	29	29	Privada	Azuay	18 de agosto de 2020
5	Carrera de Derecho	56	34	Privada	Azuay	17 y 18 de diciembre de 2020
6	Carrera de Derecho	49	39	Privada	Manabí	25 de noviembre de 2020 al 8 de enero de 2021
7	Carrera de Derecho	25	14	Privada	Pichincha	18 de noviembre de 2020
8	Carrera de Derecho	102	91	Pública	Bolívar	21 y 22 de diciembre de 2020
9	Carrera de Derecho	290	69	Pública	Guayas	Del 26 de enero al 19 de febrero de 2021
10	Carrera de Derecho	7	5	Privada	El Oro	29 de enero al 4 de febrero de 2021
Total		784	399	6 universidad privadas y 4 públicas	7 provincias	De agosto de 2020 a febrero de 2021

Fuente: Información entregada por cada institución educativa

Elaboración propia

Finalmente, del grupo que se ha aplicado este instrumento se destaca lo siguiente:

El 42,6 % se auto identifica como hombre, el 57,1 % como mujer y únicamente el 0,3% se auto percibe con otra identidad no binaria.

Tabla 8

**Identidad de género de estudiantes encuestadas**

Identidad de género	N	%
Hombre	168	42,6 %
Mujer	225	57,1 %
Otrx	1	0,3 %

Fuente: Encuestas aplicadas a estudiantes del último semestre de varias carreras de Derecho de Ecuador

Elaboración propia

Adicionalmente, el 91,2 % de personas se auto determinan como heterosexuales, el 3,7 % como bisexuales, el 0,5 % como homosexuales, el 0,5 % como lesbianas, el 0,6 % se auto percibe desde otra orientación y el 3,5 % no desea responder.

Tabla 9  
**Orientación sexual de estudiantes encuestadas**

Orientación sexual	N	%
Bisexual	15	3,7 %
Heterosexual	359	91,2 %
Homosexual	2	0,5 %
Lesbiana	2	0,5 %
No deseo responder	14	3,5 %
Otra	3	0,6 %

Fuente: Encuestas aplicadas a estudiantes del último semestre de varias carreras de Derecho de Ecuador

Elaboración propia

Asimismo, el 85,3 % de la población encuestada se auto determina como mestiza, el 5,8 % es montubia, el 4,6 % es indígena, el 3 % es blanca, y el 0,2 % es afro.

Tabla 10  
**Autoidentificación cultural de estudiantes encuestadas**

Autoidentificación cultural	N	%
Afro	1	0,2 %
Blanca	12	3,0 %
Indígena	18	4,6 %
Mestiza	336	85,3 %
Montubia	23	5,8 %
Otra	4	1,0 %

Fuente: Encuestas aplicadas a estudiantes del último semestre de varias carreras de Derecho de Ecuador

Elaboración propia

Finalmente, la mayoría de estudiantes encuestadas tienen entre 18 y 25 años, el 12,6% posee entre 26 y 30 años, el 8,1 % tiene entre 30 y 40 años y solo el 3,5 % posee más de 40 años.



Tabla 11  
**Edad en rangos de estudiantes encuestadas**

Edad	N	%
18 a 25 años	297	75,8 %
26 a 30 años	50	12,6 %
30 a 40 años	32	8,1 %
más de 40 años	14	3,5 %

Fuente: Encuestas aplicadas a estudiantes del último semestre de varias carreras de Derecho de Ecuador

Elaboración propia

Por lo tanto, aunque se evidencia diversidad en las estudiantes participantes, de los resultados estadísticos se visibiliza una presencia mayoritaria de hombres y mujeres heterosexuales y mestizas.

ii) *Encuesta aplicada a docentes de carreras de Derecho de Ecuador.* En un primer momento, se remitió una solicitud de colaboración a toda su planta docente. Lamentablemente en algunas universidades la respuesta fue nula. Por ello, se modificó la estrategia metodológica, de tal manera que se procuró potenciar la búsqueda de un nivel de representatividad en las carreras de Derecho del país, promoviendo de manera especial la convocatoria a 10 centros de educación presencial, privados y públicos, y pertenecientes a la región sierra norte, centro y sur, así como de la costa ecuatoriana en armonía con la encuesta aplicada a la población estudiantil.<sup>8</sup>

Bajo estos criterios, se implementó esta técnica a 10 de 36 universidades que ofertan carreras de Derecho, donde constan varios de los centros de educación superior más destacados del país por su trayectoria histórica y académica. Finalmente, procurando un nivel de paridad en la representación de tipos de universidades presenciales, se ha logrado que el 60 % de centros educativos examinados sean privados y el 40 % públicos.

A diferencia del caso de estudiantes, no se logró cubrir la muestra requerida, pero se consiguió obtener un número mínimo de 2 docentes por carrera de Derecho, aunque en tres centros educativos se evidencia un nivel considerable de representatividad. Cabe mencionar que la falta de respuesta constituye un hallazgo relevante de este trabajo ya que podría implicar la poca importancia que muchas docentes le otorgan a este tema, a pesar de que es

---

<sup>8</sup> Cabe resaltar que en el oriente ecuatoriano solo existe una carrera de Derecho de carácter presencial, y no se logró implementar este diseño metodológico a la misma.

un indicador de calidad educativa y constituye un eje para materializar la igualdad, erradicar la discriminación y garantizar la dignidad humana.

Esta explicación, no puede descartar la relevancia de sus aportes, que si bien no tienen implicaciones generalizables, otorgan criterios particulares y cualitativos que permiten acercar la investigación a las experiencias, conocimiento y los posicionamientos de varias docentes sobre el problema de investigación.

Por lo tanto, pese a las posibles limitaciones, se logró aplicar dicho cuestionario a 69 docentes del país, conforme lo expuesto a continuación:

Tabla 12  
**Encuesta aplicada a docentes de varias carreras de Derecho de Ecuador**

No.	Universidad/ carrera	No. docentes	No. encuestas aplicadas	Tipo de universidad	Provincia	Fecha de aplicación
1	Derecho	12	7	Privada	Imbabura	18 y 19 de junio de 2020
2	Derecho	135	4	Pública	Pichincha	Del 24 de octubre al 10 de noviembre de 2020
3	Derecho	25	6	Pública	Azuay	4 al 26 de agosto de 2020
4	Derecho	36	2	Privada	Azuay	3 y 4 de agosto de 2020
5	Derecho	56	6	Privada	Azuay	Del 17 al 22 de diciembre de 2020
6	Derecho	32	12	Privada	Manabí	Del 3 de agosto de 2020 al 13 de enero de 2021
7	Derecho	17	2	Privada	Pichincha	13 de febrero de 2021
8	Derecho	38	22	Pública	Bolívar	Del 19 al 27 de mayo de 2020
9	Derecho	80	3	Pública	Guayas	Del 25 de enero al 2 febrero de 2021
10	Derecho	16	5	Privada	El Oro	Del 29 de enero al 4 de febrero de 2021
<b>Total</b>		447	69	6 privadas y 4 públicas	7 provincias	Desde junio de 2020 a febrero de 2021

Fuente: Información entregada por cada institución educativa  
Elaboración propia

Frente al grupo de docentes participantes, cabe mencionar que el 1 % de docentes tienen entre 20 y 25 años, el 14 % poseen entre 26 y 30 años, el 26 % entre 31 y 35 años, el 14 % de docentes tienen entre 36 y 40 años, el 14 % entre 41 y 45, el 12 % entre 46 y 50 años de edad, el 16 % entre 51 y 60 años, y el 1 % de docentes tienen entre 61 y 65 años.

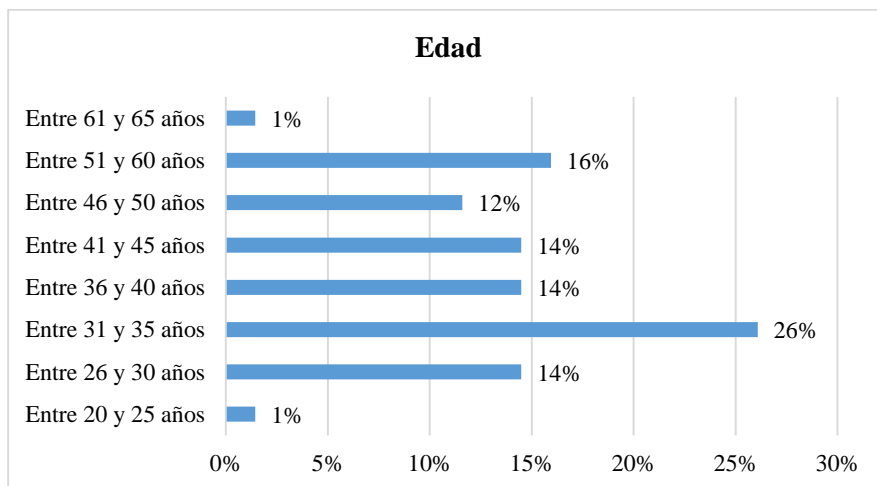


Figura 1. Edad de docentes encuestadas pertenecientes a varias carreras de Derecho de Ecuador  
Fuente: Encuestas a docentes de varias carreras de Derecho de Ecuador  
Elaboración propia

Asimismo, el 77 % de las docentes encuestadas se autodeterminan como mestizas, el 10 % como montubias, el 7 % como blancas, el 3 % como indígena, el 1 % de descendencia ítalo-vasca y el 1 % de identidad venezolana.

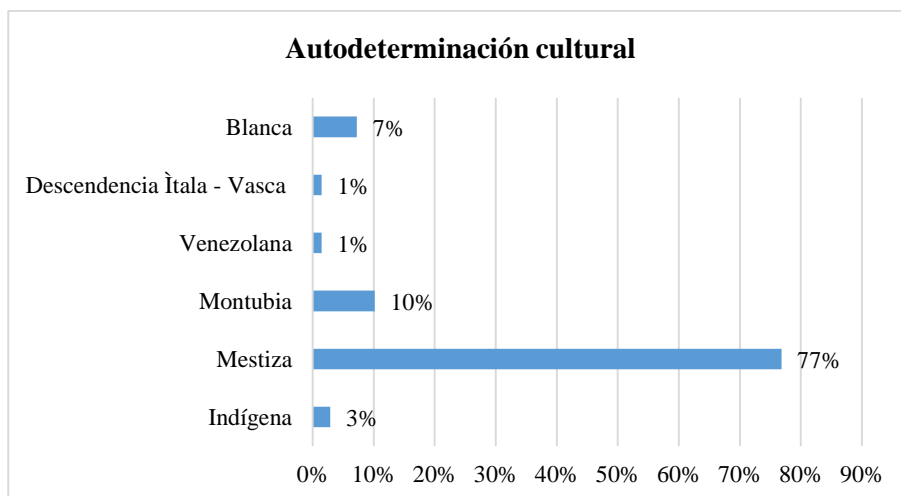


Figura 2. Autodeterminación cultural de docentes encuestadas pertenecientes a carreras de Derecho de Ecuador  
Fuente: encuestas a docentes de varias carreras de Derecho de Ecuador.  
Elaboración propia

Asimismo, el 64 % de las personas encuestadas se autoperciben como hombres y el 36 % como mujeres. Llama la atención que ninguna docente se autodetermina por fuera de esta construcción binaria. Circunstancia que presupone la poca participación de identidades

no dominantes o disidentes de género en el campo docente o tensiones articuladas a visibilizar su identidad en una estructura universitaria en disputa, donde se continúan reproduciendo discursos heterocispatriarcales.

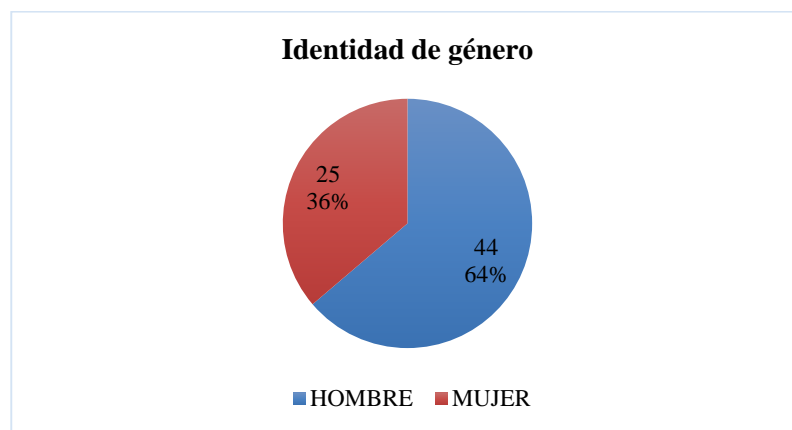


Figura 3. Identidad de género de docentes encuestadas pertenecientes a carreras de Derecho de Ecuador

Fuente: Encuestas aplicada a docentes de varias carreras de Derecho de Ecuador  
Elaboración propia

La implementación de este instrumento analizó: su experiencia docente sobre la inserción o no del enfoque de género en su carrera de Derecho; las competencias, metodología, características en el proceso de evaluación y el contexto educativo que se debería promover para alcanzar dicho objetivo. Finalmente, se recopiló su experiencia personal frente al sistema sexo-género.

Cabe mencionar que dadas las condiciones de la pandemia en Ecuador a causa de la Covid-19 que obligó al país al encierro y aislamiento social desde el mes de marzo de 2020, gran parte de la investigación se desarrolló mediante recursos tecnológicos.

## 2. Limitaciones metodológicas y teóricas

Es relevante destacar el enfoque y alcance de la investigación así como sus limitaciones metodológicas y teóricas. En el primer caso, implica comprender el abordaje de un marco conforme una o varias perspectivas y fuentes procesadas, dejando posiblemente otras sin ser estudiadas o que son revisadas de manera subsidiarias. En el segundo caso, además de optar por un punto de partida epistemológico, un enfoque disciplinar o

interdisciplinar, sus métodos, técnicas e instrumentos de investigación, también involucran tomar en cuenta los posibles obstáculos que se presentaron en su aplicación efectiva.

#### **a. Respetto a la dimensión metodológica**

Se evidenciaron algunos incidentes en el desarrollo de la investigación que tienen relación con el acceso y la obtención de la información requerida y las actoras involucradas, y que dan cuenta de la necesidad de transversalidad de este enfoque en la educación en derecho, sus tensiones y obstáculos dentro de las instituciones y en el sistema de educación. Como por ejemplo:

- En uno de los grupos focales, un docente hombre levantó la voz para cuestionar el objetivo de la investigación y la necesidad de promover una educación de género en derecho.
- En uno de los grupos focales desarrollados con estudiantes, uno de los docentes de la Carrera ingresó a la reunión y aunque le pedimos que abandone el salón, permaneció en una parte del encuentro, negándose a retirarse. Al salir se continuó con la reflexión entorno al objetivo planificado, aunque las estudiantes evidenciaron la incomodidad y presión simbólica que había generado la presencia del docente hombre en el aula.
- En una de las reuniones con estudiantes para la aplicación de la encuesta sobre el desarrollo de competencias de género en el proceso educativo en derecho, un grupo de personas ingresaron a la plataforma, compartieron pornografía y emitieron varias frases que evidenciaban su molestia con el objetivo de la reunión. Por ejemplo, “A la docente le gustan las mujeres”, “come verga”, entre otras, que además de constituirse en una forma de violencia, dan cuenta del estado de la educación y la necesidad de repensar las prácticas educativas.<sup>9</sup>

La apertura de las autoridades académicas para promover la investigación en las carreras de Derecho ha sido parcial. A pesar, de que varias han autorizado la solicitud y han brindado todas las facilidades para la aplicación de la investigación, se han presentado varias novedades. Entre las que se destacan:

---

<sup>9</sup> La aplicación de la encuesta se desarrolló el 6 de agosto de 2020 desde las 20h00 hasta las 21h00.

- Una universidad de Guayas emitió su negativa a la solicitud de autorización, argumentando lo siguiente: “(t)odo proceso de investigación parte de una necesidad, esta docente debió solicitar nuestra autorización para formar parte de su muestra, cuestión que no realizó. Por tanto, no procede lo petitionado”.<sup>10</sup>
- En una de las universidades públicas perteneciente a Pichincha, la autorización de la solicitud fue parcial. La autoridad negó el acceso a los sílabos de Carrera y autorizó la aplicación de grupo focal y encuestas a docentes y estudiantes. Aunque aclaró que no podría coordinar dichas actividades por ser “personalísimas”.
- En otra universidad de Pichincha de carácter privada, la autorización de la solicitud fue parcial. La autoridad negó el acceso a los sílabos de la carrera ya que debe protegerse la propiedad intelectual de la institución y a pesar de insistir en varias ocasiones por la entrega de información autorizada y de la gestión para la aplicación de los instrumentos, nunca se brindó una verdadera apertura para su ejecución. Cabe mencionar que lo mismo sucedió en otras universidades del país.

Estos datos sugieren como hallazgo de la investigación, una posible falta de voluntad o poco interés por este tipo de investigaciones, por conocer el estado de su universidad en este tema y en consecuencia su desconocimiento o falta de reconocimiento del valor de la pedagogía de género en el derecho como criterio de calidad y materialización del derecho a la educación.

Para finalizar, es necesario aclarar que el diseño inicial de la propuesta incluía la aplicación de la técnica de observación en el aula, sin embargo, después de elaborar la ficha de observación y de implementarla en una de las universidades, se evidenció que la información obtenida podría ser inconclusa e insuficiente para desvelar el estado de varias carreras de Derecho de Ecuador, ya que se requería de muchas sesiones de trabajo en varias asignaturas o todas y en un gran número de centros de educación superior del país. Por ello, se decidió que la alternativa más adecuada sería la aplicación de un instrumento a estudiantes del último semestre donde se valore el nivel de desarrollo de competencias de género, la metodología, la evaluación y el contexto educativo. Recalcando, que muchas de las

---

<sup>10</sup> Anónimo, correo de 31 de julio de 2020.

competencias promovidas en las educandas, conforme la información que será presentada con posterioridad, pueden también ser el resultado de aprendizajes informales y no formales.

### **b. Frente al campo teórico**

Si bien, la educación de género en derecho puede abordarse desde diversas perspectivas de análisis, esta tesis se enfoca en la pedagogía a partir de las apuestas críticas ya que considera que es la mejor forma para dismantelar las principales problemáticas y contribuir con una propuesta liberadora. Por lo tanto, las categorías que han permitido valorar de manera aproximada el estado de algunas carreras de Derecho en Ecuador se apoyan en gran medida en los aportes de las pedagogías críticas sobre todo aquellas formuladas por los feminismos y las teorías queer, así como de las contribuciones de las teorías jurídicas críticas feministas y de género.

En este sentido, este estudio no aborda otros componentes articulados a la educación universitaria como lo es la investigación y vinculación con la colectividad, ya que a pesar de que se reconoce su importancia, dada la extensión y tiempo para el desarrollo de este trabajo se ha optado por el análisis de otras categorías y contribuciones teóricas que se consideran primordiales para cumplir el objetivo de esta investigación.

Finalmente, esta contribución académica contiene las fuentes teóricas base para abordar de manera aproximada y crítica el problema de investigación, y abre un campo para el desarrollo de futuras investigaciones que puedan abonar en cada uno de los subtemas de investigación. Por ejemplo, futuros trabajos podrían centrarse en problemas investigativos alrededor de las metodologías jurídicas de enseñanza-aprendizaje y de la evaluación educativa con perspectiva de género.

Tabla 13

**Síntesis de abordaje metodológico de la investigación**

<b>Capítulo</b>	<b>Metodología</b>	<b>Participantes o documentos analizados</b>	<b>Recopilación de datos</b>
Primero	Cualitativo	69 docentes de 10 carreras de Derecho de Ecuador	Encuesta
		Análisis de 10 proyectos de carrera de Derecho de 10 Universidades de Ecuador	Matriz de análisis de contenido
Segundo	Cuantitativo y cualitativo	399 estudiantes de carreras de Derecho de 10 universidades de Ecuador	Encuesta
		69 docentes de 10 carreras de Derecho de Ecuador	Encuesta
		10 proyectos de carrera de Derecho de 10 Universidades de Ecuador	Matriz de análisis de contenido
		Grupos focales estudiantiles en carreras de Derecho de 4 universidades de Ecuador. Grupos focales docentes en carreras de Derecho de 4 universidades de Ecuador.	Matriz de análisis de contenido
Tercero	Cuantitativo y cualitativo	399 estudiantes de carreras de Derecho de 10 universidades de Ecuador	Encuesta
		69 docentes de 10 carreras de Derecho de Ecuador	Encuesta
		10 proyectos de carrera de Derecho de 10 Universidades de Ecuador	Matriz de análisis de contenido
		Grupos focales estudiantiles en carreras de Derecho de 4 universidades de Ecuador. Grupos focales docentes en carreras de Derecho de 4 universidades de Ecuador.	Matriz de análisis de contenido
		Revisión de estatutos y códigos de ética de 24 universidades que ofertan educación de tercer nivel en derecho en Ecuador.	Matriz de análisis de contenido

Fuente y elaboración propias



## Liminar

### **A modo de toma de conciencia crítica: ¿Ha sido la educación un campo patriarcal en disputa?**

La necesidad de una pedagogía de género en la educación formal no se puede entender sino desde una aproximación histórica que dé cuenta de la disputa en el acceso a la misma y a la consecución de una propuesta pedagógica que supere los lineamientos marcados por el patriarcado. Por ello, este apartado preliminar recoge los aportes de los estudios de género para analizar de forma breve el campo de la educación general y superior como institución social de hegemonías y en disputa a lo largo de la historia, que en el marco de los estándares actuales incluye dentro de sus disposiciones la necesidad de transversalizar el enfoque de género en la pedagogía como una apuesta por su despatriarcalización y resignificación tanto en su sentido como estructura. En este contexto, se busca visibilizar de manera transversal, la situación de las sujetas sexuadas y generizadas sobre las brechas de género en la educación a través de la historia, tomando como ejemplo las realidades de las mujeres, para comprender las dimensiones de la exclusión, instrumentalización y su disputa histórica.

Además, busca provocar una toma de conciencia crítica sobre este proceso, como parte de una investigación sentipensante que pretende ampliar la mirada y desentrañar los puntos ocultos por la epistemología dominante.<sup>11</sup>

La educación es un término que históricamente ha sido definido a la luz de las diversas corrientes del pensamiento para cumplir con distintas intencionalidades filosóficas y políticas. Por ejemplo, para pensadores como Platón, Stuart Mill, García Hoz, esta pretendía el perfeccionamiento humano sobre todo desde un ámbito ético. Para otras como Dante, Marañón o Spencer constituyó un medio para lograr una finalidad. En cambio, otras enfatizaron en su definición como “acción humana”, reconociendo que la educación es un reflejo de la influencia de la sociedad y debe ser observada como un fenómeno social. Finalmente, un grupo de autoras como Coppermann, Durkheim, Suchodolski sostuvieron que

---

<sup>11</sup> Resaltando que este punto es promovido por metodologías de investigación jurídica de género de autoras como Alda Facio. Ver Alda Facio, “Metodología para el análisis de género del fenómeno legal”, en *El Género en el Derecho: Ensayos Críticos*, comp. Ramiro Ávila Santamaría, Judith Salgado y Lola Valladares (Quito: Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, 2009).

la educación debe ser observada como un proceso de socialización, por cuanto mediante esta, la persona se inserta de forma plena en la sociedad e incorpora las costumbres, normas morales, el lenguaje y otros conocimientos válidos para la misma.<sup>12</sup>

Sin embargo, han surgido otras corrientes que han reconocido a la educación como una categoría, que a la luz de procesos formales, no formales e informales se convierte en una agente de reproducción de la cultura dominante de una sociedad en un tiempo y espacio preciso como forma de disciplinamiento. Desde esta perspectiva crítica, si bien se reconoce la necesidad de la educación, se cuestiona que este proceso social tiene el potencial de sostener las estructuras de los sistemas de opresión.

Bajo este último enfoque, el poder político históricamente ha centrado gran parte de su proyecto estratégico en la consolidación de un aparato ideológico, que implica la imposición de un prototipo de educación acorde a sus intereses. Según Toffer, el capitalismo, por ejemplo, ha requerido mano de obra que logre sostener el sistema. Para ello, la educación, desde críticas marxistas, cumple una finalidad ideológica fundamental: preparar soldadas que reproduzcan este modelo en el marco de sus necesidades de explotación de mano de obra disciplinada y acumulación de capital en pocas manos:

[...] los trabajos de fábrica exigían obreros que llegasen a la hora, especialmente peones de cadenas de producción. Exigían trabajadores que aceptasen sin discusión órdenes emanadas de una jerarquía directiva. Y exigían hombres y mujeres preparadas para trabajar como esclavos en máquinas o en oficinas, realizando operaciones brutalmente repetitivas.<sup>13</sup>

Esta crítica marxista sobre la finalidad y sentido de la educación, también ha sido desarrollada por otras teorías críticas feministas y estudios de género. Sus aportes tienen como una de sus aristas demostrar la existencia del patriarcado como un régimen social, político, cultural que se justifica y se sostiene en la dominación de la mujer y lo femenino, otorgando privilegios a los hombres masculinos hegemónicos en el marco de la construcción discursiva de las diferencias denominadas como biológicas.

Su origen se observa en el poder otorgado al padre en la familia para luego desplegarse como sistema de opresión en el entramado social. Sin embargo, este régimen es

---

<sup>12</sup> Jaume Sarramona, *Fundamentos de educación* (Barcelona: Ediciones CEAC, 1989), 28-30.

<sup>13</sup> Julián De Zubiría, *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante* (Ciudad de México: NEISA, 2014), 80.

histórico, es decir, no proviene de la naturaleza, y por lo tanto es una construcción social que se desenvuelve conforme contextos específicos.

Una de sus particularidades a lo largo de la historia, ha sido la instrumentalización de instituciones sociales como la familia y la educación para naturalizar la desigualdad entre los géneros y sostener su régimen en el tiempo.<sup>14</sup>

A las mujeres se les coarta la trascendencia desde la educación, a través de la cual se les inculca un rol de subordinación; desde todas las instituciones, empezando por la familia, donde se les asigna un status de segundo grado; en el trabajo asalariado, si lo ejercen, donde ocupan los puestos menos cualificados; y en el trabajo doméstico, si no tienen otro, repetitivo y monótono, contrafigura de toda trascendencia; desde la ideología patriarcal, en fin, que impregna toda nuestra cultura occidental y es como la atmósfera en la que todos estamos inmersos.<sup>15</sup>

Esta circunstancia ha provocado que históricamente desde las distintas formas de conocimiento y las decisiones de poder, se instaure a la educación formal como un derecho negado para ciertas personas de identidades sexo genéricas no dominantes, y luego como una institución de reproducción de la sexualización y jerarquización de las cuerpos a la luz de los estereotipos patriarcales y sexistas, donde se condiciona los roles sociales y comportamientos de las personas desde los regímenes de género y se naturalice las diversas formas de violencia estructural.

En este sentido, el feminismo desde su inicio demandó para las mujeres el acceso a aquellos derechos que según la mayoría de intelectuales y de la clase política pertenecían a la humanidad, pero que en sus efectos los ejercían únicamente los hombres. Por ello, se cuestionó la manera en que las teorías dominantes de la época “demostraban” la incapacidad de las mujeres para asumir el reto de la ciudadanía, que según estos intelectuales debía ser regida por la razón y no por los sentimientos, y que acorde a sus “argumentos” era una característica de las mujeres por naturaleza, afirmando que la ciudadanía y la palabra mujer debían ser consideradas como términos antagónicos.

Desde esta perspectiva, se criticó la manera en que la clase política y la academia de aquel tiempo determinaban el deber ser de las mujeres, su valor social y sus implicaciones

---

<sup>14</sup> Joan Scott, “El género: Una categoría útil para el análisis histórico”, en *El género: La construcción cultural de la diferencia sexual*, comp. Marta Lamas (Ciudad de México: PUEG, 1996), 4.

<sup>15</sup> Teresa López, “La noción del sujeto en el humanismo existencialista”, en *Feminismo y filosofía*, ed. Celia Amorós (Madrid: Síntesis, 2000), 199.

en el campo educativo a partir del mandato de mujer femenina y hombre masculino, invalidando los proyectos de vida en diversidad. Por ejemplo, Rousseau, uno de los grandes intelectuales de la época, consolidó la “teoría de la naturaleza diferente y complementaria de los sexos” como una guía de enseñanza basada en dos concepciones pedagógicas acorde a la naturaleza “opuesta” de cada sexo asignado al nacer. Según su propuesta, las mujeres por orden natural nacieron para obedecer y agradar al hombre, y por lo tanto, la familia como primera docente debía potenciar desde la niñez habilidades vinculadas al cuidado del hogar, de las hijas, y al deleite de su futuro esposo. En el caso de los hombres, se les debía asegurar el desarrollo de competencias para manejar el espacio público por constituirse en el primer “sexo”. Es decir, su educación debe alcanzar habilidades masculinas hegemónicas que lo instituyan en una persona autónoma, culta, fuerte, con capacidad de decisión, entre otras competencias.<sup>16</sup>

[S]iendo la dependencia el estado natural de las mujeres, se inclinan a la obediencia. Por la misma causa que deben tener poca libertad, se extralimitan en el uso de la que les dejan [...]. Acostumbradas a que se vean interrumpidas en sus juegos y a que las llamen para otras cosas sin que murmuren. Solo con el hábito basta para esto, puesto que no hace otra cosa que servir de auxilio a la naturaleza.

De esta presión habitual se obtiene una cualidad muy necesaria a las mujeres durante toda su vida, supuesto que nunca cesen de estar sujetas, o a un hombre o a los juicios de los hombres, y que nunca les es permitido que se muestren superiores a esos juicios. La blandura es la prenda más importante de una mujer; destinada a obedecer a tan imperfecta criatura como es el hombre, tan llena a veces de vicios y siempre cargada de defectos, desde muy temprano debe aprender a padecer hasta la injusticia y a soportar los agravios de su marido sin quejarse; debe ser flexible, y no por él, sino por ella. La ac(t)itud y la terquedad de las mujeres nunca logran otra cosa que agravar sus daños y el mal proceder de sus maridos.<sup>17</sup>

En la segunda ola del feminismo, y a pesar de la persistencia sobre la naturaleza inferior de las mujeres impulsada desde diversas esferas sobre todo la política y cultural, ellas demandaron con mayor fuerza el ingreso a espacios de educación formal, como un puente que les permita acceder a la ciudadanía. De inicio, un grupo privilegiado de mujeres logró ser admitido en espacios de educación básica para fortalecer su papel doméstico. Por ejemplo, podían aprender a leer y escribir para que cumplan su rol de supervisión del desarrollo de las

---

<sup>16</sup> Lorena Frías, y Nicole Lacramptte, “Feminismos, Género y Derecho” en *Derechos humanos y mujeres: Teoría y práctica*, ed. Nicole Lacramptte, 33-49; Teresa Ortiz, Cándida Martínez, Cristina Segura, Olga Quiñones y Pura Duart, *Universidad y feminismo en España (II): Situación de los estudios de las mujeres en los años 90* (Granada: Universidad de Granada: 1999), 327-8.

<sup>17</sup> Rousseau, Libro II citado en Frías y Lacramptte, “Feminismos, Género”, 35-6.

capacidades “masculinas” de sus hijos, y además formarse en cálculo para mejorar su planificación en ciertos gastos familiares y demás quehaceres del hogar.

Con posterioridad, las mujeres se insertaron en centros de educación media, sobre todo aquellas que no lograron “realizarse mediante la vida matrimonial” y que, en consecuencia, debían cubrir sus propias necesidades. Por ello, se les permitió acceder a espacios de formación para convertirse en enfermeras o institutrices, campos donde se proyectaba la naturaleza del deber de cuidado y de reproducción de las mujeres en la vida social acorde a los mandatos patriarcales.<sup>18</sup>

Este carácter instrumental también se reflejaba en gran parte de la realidad ecuatoriana. Por ejemplo, “[h]asta avanzado el siglo XIX, la educación de las mujeres no formó parte de los requerimientos del estado a no ser como complemento del hogar y mejoramiento de las costumbres, factor de distinción social y como extensión del cuidado doméstico al espacio social”.<sup>19</sup> En la época del garcianismo (1860-1875), la familia y la educación eran espacios culturales fundamentales para sostener la alianza entre el poder político conservador y la iglesia. En este proceso, se observó a la familia como una institución aliada de la acción estatal, al denominarla como “educación doméstica”, considerándola como la “escuela social primaria”, cuyo objetivo era sostener los valores del sistema patriarcal.<sup>20</sup>

En esa familia los niños son verdaderamente aprendices de hombres. Con el catecismo católico en la mano y delante el buen ejemplo paterno, se preparan a ser ciudadanos y patriotas libres y honrados. En esa familia las niñas aprenden la ciencia de la mujer fuerte. La maestra es la madre y el texto el Catecismo. Solo este pequeño libro enseña aquella ciencia que hermana en la mujer lo delicado con lo vigoroso, lo bello con lo bueno, lo amable con lo austero y la prepara así para el matrimonio y la laboriosa maternidad, como para la vida del claustro, de soledad y oración, o para el celibato en el mundo, menos fastidioso y triste de lo que se piensa, cuando una atinada educación ha preparado al alma para avenirse a cualesquiera condición de la vida.<sup>21</sup>

En el campo educativo formal, en este periodo, García Moreno determinó que las instituciones de enseñanza debían observar la religión del Estado, y asegurar la separación

---

<sup>18</sup> Frías, y Lacramptte, “Feminismos, Género”, 40-1.

<sup>19</sup> Ver Ana María Goestchel, *Educación de las mujeres, maestras y esferas públicas. Quito en la primera mitad del siglo XX* (Quito: FLACSO/Abya Yala, 2007).

<sup>20</sup> *Ibíd.*, 55.

<sup>21</sup> Mera 1908 citado en Banco Central 1988, 329; Goestchel, *Educación de las mujeres*, 56.

de los “sexos” para una “adecuada educación”. Por ello, existían dos posibilidades, la primera, la construcción de dos tipos de escuelas: una de hombres y otra de mujeres; o la segunda, que permitía que las mujeres reciban formación en un aula separada de los hombres, donde el instructor dictaba sus clases con la presencia de una “mujer honesta”.<sup>22</sup> Por lo tanto, el valor de las mujeres dentro de la familia y/o en el campo educativo tenía relación directa con su potencial como formadoras de las costumbres y valores patriarcales, así como de perfeccionamiento de sus habilidades de cuidado.<sup>23</sup>

Gracias a las modificaciones de la política educativa en el marco de la Revolución Liberal en 1895 y la Revolución Juliana en 1924, así como a la presencia posterior de algunos gobiernos de tendencia progresista, un grupo de mujeres logró irrumpir en el ámbito público. Según la consigna del proyecto liberal en Ecuador, la modernización estatal requería insertar con fuerza a la población olvidada: mujeres e indígenas. Asimismo, estos escenarios provocaron que se estableciera el carácter laico, gratuito y obligatorio de la educación y la separación de la familia como extensión de la educación formal, aunque la iglesia seguía siendo una autoridad política, moral, cultural e intelectual en el país.<sup>24</sup>

Ana María Goestchel, al realizar una investigación que analiza cómo se construyó el género en la educación formal en Ecuador en la primera mitad del siglo XX, evidencia la manera en que este espacio ha sido instrumentalizado por un estado y religión para sostener el sistema cispatriarcal y reproducir la opresión de las mujeres, así como visibilizar la forma en que las condiciones particulares de la época antes descritas, permitieron que las mismas se inserten en la educación, logrando que esta se convierta en un campo de disputa entre los propósitos estatales y las demandas de las mujeres maestras como sujetas con agencia.<sup>25</sup>

---

<sup>22</sup> *Ibíd.*, 53.

<sup>23</sup> *Ibíd.*, 34. Cabe destacar que hace pocos años atrás todavía en Ecuador, en pleno siglo XXI, varias de las escuelas y colegios públicos y privados no aplicaban la coeducación, permitiendo el acceso solo a hombres o a mujeres a dichos establecimientos.

<sup>24</sup> Emmanuelle Sinardet, “La mujer en el proyecto nacional de la Revolución liberal ecuatoriana (1895-1925): ¿qué representación de la mujer?”, 1441. Accedido 20 de junio de 2019, <https://mdc.ulpgc.es/utis/getfile/collection/coloquios/id/760/filename/1054.pdf>.

<sup>25</sup> Cabe considerar que para Bourdieu la educación es un campo de fuerzas sociales donde se genera una correlación de poder entre posiciones asimétricas: dominantes y dominadas. Esta se produce en la medida en que exista algo en disputa. Estas agentes se mueven en distintas posiciones dentro de la estructura del campo y en el marco de sus leyes, entre ellas, los valores y el sentido de autoridad, que han sido corporalizadas. El habitus como término que engloba al sistema de poder interiorizado, que provoca representaciones, prácticas, maneras de ser y estar y que también actúa dentro de estos campos sociales a la luz de la teoría de Bourdieu, debe ser entendido como una categoría fluida que permite descifrar este proceso en las personas, negando que

Desde esta perspectiva, las acciones de las maestras de la época aportaron en la formación del estudiantado para las nuevas maneras de trabajo articuladas al mercado, la demanda industrial y manufacturera y la modernización estatal. En el caso del papel patriarcal de la educación, si bien no criticaron con fuerza los roles de género asignados a las mujeres como madres y esposas, lograron visibilizar el lugar pasivo de ellas al interior de las familias. Además, aprovecharon este espacio para mejorar su estatus, al constituirse en el grupo más grande de mujeres que en este periodo ingresaron al estado como profesionales, y finalmente, a pesar de que su posición todavía era inferiorizada dentro del campo educativo, ampliaron el imaginario simbólico sobre otras formas de comportamiento y de representarse como mujeres.<sup>26</sup>

Como se ha observado, la educación formal e informal ha consolidado en gran medida la sociedad patriarcal y sexista y la relegación de las mujeres. Sin embargo, al igual que sucede con la mayoría de los derechos, las mujeres con diversidades no hegemónicas históricamente han sido privadas con mayor fuerza del sistema educativo formal.

En el caso de las mujeres afrodescendientes, la ideología dominante construyó un discurso que tachaban a esta población como incapaz de insertarse en el campo intelectual, dada su “nivel inferior” y “cercanía con la naturaleza” asemejada a un objeto antes que al prototipo de persona: hombre blanco o mestizo y con estatus económico. Esta afirmación trascendió al derecho de tal manera que en algunas regiones se prohibía el acceso a la educación a este sector. Una muestra fue la norma de varios estados del sur de Estados Unidos que establecían que “enseñar a leer y a escribir a los esclavos tiende a sembrar el descontento en su ánimo y lleva a la insurrección y a la revuelta”.<sup>27</sup>

Por lo tanto, al igual que ha sucedido en la historia de otros grupos sociales subordinados, su acceso no fue sencillo y se generó gracias a micro y macro resistencias donde algunas mujeres blanco-mestizas y de cierta condición económica se convirtieron en aliadas. Por ejemplo, el deseo de estudiar de las personas afro, las motivó a hacerlo en

---

su accionar reproduce estructuras inamovibles en las sujetas. Ver Pierre Bourdieu, *Homo academicus* (Ciudad de México: Siglo XXI, 2009); Goestchel, *Educación de las mujeres*, 22-3.

<sup>26</sup> *Ibíd.*, 293. En el marco de este contexto, en 1928 aunque los hombres eran la agrupación social mayoritaria en la educación media, el 46 % de la población en escuelas se encontraba conformada por mujeres, es decir, 59.215 de los 128.446 estudiantes en aquella época. En 1901 inician sus actividades dos centros educativos laicos normales: Manuela Cañizares para la educación de mujeres, y el Colegio Mejía para la formación de hombres. Sinardet, “La mujer en el proyecto nacional”, 1444-5.

<sup>27</sup> Angela Davis, *Mujeres, raza y clase*, 3.<sup>a</sup> ed. (Madrid: Akal, 2016), 111.

espacios de clandestinidad. Una exesclava en una entrevista en la década de 1930 recordaba su experiencia:

A ninguno de nosotros se nos permitía ver un libro o intentar aprender. Ellos decían que si aprendíamos algo seríamos más listos que ellos, entonces lo que hicimos fue deslizarnos por allí y agarrar esa vieja ortografía de Webster con la solapa azul, esconderla hasta que se avecine la noche y, después, encender una pequeña antorcha hecha con madera de pino y ponernos a estudiar ese libro de ortografía. Y, también, a aprenderlo. Hoy en día puedo leer algo y también escribir un poco.<sup>28</sup>

Ángela Davis recoge, además, otras acciones que se generaron en varias regiones de los Estados Unidos para que la población afrodescendiente y en especial las mujeres puedan ingresar a centros educativos. Por ejemplo, entre otros sucesos, en 1787 un colectivo de personas afro presentó peticiones al Estado de Massachusetts para acceder a la escuela. Cuando las mismas fueron negadas, se propagaron espacios educativos clandestinos en casas. En 1793 una ex esclava fundó una escuela tanto para personas blancas como afro, y 40 años después la mujer que respaldó el derecho de las mujeres afro a acceder a la escuela fue privada de su libertad por negarse a cerrar dicha escuela. Finalmente, en 1851 se empezó un proyecto para construir una escuela de maestras afro estadounidenses en Washington DC que rápidamente se incrementó de 6 a 40 estudiantes. Aunque se mantuvo varios años abierta y luego se insertó en el sistema de educación pública, no solo tuvieron que afrontar la falta de recursos económicos, sino a los grupos racistas que incendiaron la escuela, insultaban a sus integrantes y lanzaban piedras.<sup>29</sup>

La población afro tenía mucha esperanza en la educación formal. Una gran parte del estudiantado relacionaba la posibilidad del acceso a la educación, como una forma de lucha para caminar hacia su liberación plena. Una de ellas con apenas 12 años de edad, afirmó: “Estamos estudiando el modo para que sea posible romper el yugo de la esclavitud y hacer añicos las cadenas y acabar para siempre con la posesión de esclavos”.<sup>30</sup>

Cabe señalar, que la realidad latinoamericana para las poblaciones indígenas y afrodescendientes sobre todo en el caso de las mujeres tiene paralelismos de opresión:

---

<sup>28</sup> M. Watkins y J. David ed., *Tobe a Black Woman: Portraits in Fact and Fiction*, 18 citado en Davis, *Mujeres, raza y clase*, 106.

<sup>29</sup> Davis, *Mujeres, raza y clase*, 107-9.

<sup>30</sup> H. Aptheker, *A Documentary History of the Negro People in the United States*, vol. 1, 157-8 citado en Davis, *Mujeres, raza y clase*, 110.



La educación destinada a las poblaciones afrodescendientes de Latinoamérica se ha fundamentado en modelos educativos colonizadores y desarrollistas, que buscaron el incremento del producto interno bruto de los países, utilizando modelos de aculturización y eliminando con ello las lenguas propias y los nombres de las poblaciones afrodescendientes (poniéndoles las denominaciones de los esclavistas, para someterlos a un régimen de producción inmisericorde como mecanismo de subordinación y despojo).<sup>31</sup>

En Ecuador, desde el periodo colonial hasta antes del liberalismo, uno de los fines de la educación fue el de civilizar a la población indígena para asegurar un proceso de despojo de su cultura, territorios y naturalizar un estatus inferior. Para 1906, un gran porcentaje de mujeres indígenas se dedicaban a la servidumbre doméstica, el comercio y los servicios, mientras varias mujeres blancas y mestizas con estatus económico alto pudieron acceder a espacios educativos para fortalecer sus capacidades de crianza y cuidado de sus hijas conforme una pedagogía patriarcal.<sup>32</sup>

Si bien, las políticas educativas generadas a partir de la Revolución liberal pretendían incluir a la población indígena, este grupo social ha sido uno de los sectores con mayores niveles de no acceso a espacios de educación formal en Ecuador por la presencia de un sistema colonial, racista y patriarcal vigente.

Cabe mencionar que, a pesar de la arremetida contra la población indígena, este grupo social ha generado procesos de resistencia y movilización por resignificar la educación formal, sus dispositivos simbólicos, culturales y normativos hacia otra manera de ser desde la pluralidad y lo colectivo. Uno de los hitos importantes frente a la defensa de la cultura y las demandas de acceso a la educación, donde las mujeres tuvieron un lugar protagónico, fueron la creación de escuelas clandestinas.

En 1940, gracias a la organización social indígena encabezada por Dolores Cacuango se impulsó un proyecto de escuelas clandestinas para la educación de personas indígenas. La primera se inauguró en su propia casa y con posterioridad se crearon tres escuelas dirigidas por docentes indígenas quichua-hablantes. En las mismas se discutían temas vinculados al territorio, la naturaleza, el arte del tejido, su idioma ancestral, entre otros conocimientos

---

<sup>31</sup>Alta Hooker Blandford, “Población afrodescendiente en América Latina: educación para el desarrollo con identidad”, en *Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2011: La educación de los pueblos indígenas y afrodescendientes*, coord. Néstor López (Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la educación IPE-Unesco, 2011), 54.

<sup>32</sup>Goestchel, *Educación de las mujeres*, 49.

necesarios para potenciar su espacio comunal.<sup>33</sup> Además, se enseñaba español, lectura, escritura y matemática, como herramientas estratégicas de resistencia, por cuanto habitualmente la población indígena era explotada por agrupaciones blanco-mestizas por su falta de conocimiento occidental en estos campos.<sup>34</sup>

Estos cortos extractos de la historia, muchas veces no contada desde la “universalidad del pensamiento dominante” y que se encuentran en construcción desde otros sectores académicos y sociales, evidencia que aunque la educación históricamente se convirtió en un espacio de privilegio y desigualdades profundas, también ha sido un proyecto en disputa, donde los grupos socialmente excluidos, entre ellos las mujeres diversas, han logrado insertarse para convertirse en agentes, buscando utilizar esta estructura para intentar cambiar su estatus de subordinación, a pesar de que los fundamentos de la educación en la mayoría de los casos han respondido a los intereses políticos de la época, donde la pedagogía sexualizada, racializada y colonial ha jugado un papel estratégico.

*La educación superior como campo específico de disputa.* A lo largo de la historia se ha cuestionado a la universidad, su carácter elitista y de sostenimiento de otros sistemas de opresión como el patriarcado, sexismo, racismo, capitalismo y la colonialidad.<sup>35</sup> Por ello, el movimiento social y académico ha generado propuestas de reformas del modelo educativo superior con la finalidad de repensar una universidad para la sociedad, desde la diversidad y en el marco de un nuevo paradigma.

La historia reconoce algunos procesos de movilización social trascendentes de cara a la exigencia de cambios estructurales en la educación superior: la Reforma de Córdoba de 1918, la revuelta estudiantil-obrera realizada en Francia en mayo de 1968,<sup>36</sup> la Segunda

---

<sup>33</sup> María Isabel González, “Las escuelas clandestinas en Ecuador. Raíces de la educación indígena intercultural”, *Revista Colombiana de Educación*, n.º 69 (2015); Ana María Goestchel, *Educación de las mujeres, maestras y esferas públicas*, 143-4.

<sup>34</sup> Ver sobre la historia de la educación intercultural: Ruth Moya, “Educación bilingüe en el Ecuador: retos y alternativas”, en *Pesquisas en lingüística andina*, ed. Luis Enrique López (Lima: CONCYTEC / UNAP / GTZ, 1988), 367-86; Marta Rodríguez, *Educación intercultural bilingüe, interculturalidad y plurinacionalidad en el Ecuador* (Quito: Abya-Yala, 2018).

<sup>35</sup> Por ejemplo, se ha denunciado la manera en que la educación superior históricamente ha sido construida para apoyar el proceso de reproducción social desde dos aristas: una formación técnica profesional y otra científica cultural, cuya finalidad estratégica ha estado articulada a las necesidades específicas de trabajo cualificado para el mercado capitalista, que se sostiene en el marco de las construcciones discursivas de “progreso” y “desarrollo”. Alejandro Moreano, “Universidad Crisis y Reforma”, en *Problemas Universitarios, cuaderno de análisis N. 1* (Quito: CONUEP, 1987), 11.

<sup>36</sup> El proceso de Mayo de 68 exigió abolir las condiciones de inequidad en las que sobrevivía la sociedad francesa, provocadas esencialmente por los problemas estructurales generados por el capitalismo, tales

Reforma Universitaria, la masacre en la casona universitaria de Guayaquil de 1969, entre otros.

La Reforma de Córdoba, por ejemplo, surgió como una propuesta contrahegemónica que cuestionó la estructura de la universidad latinoamericana. Sus planteamientos se condensaron en la lucha por la defensa de la autonomía universitaria, la libertad de cátedra y académica; la reestructuración académica en mallas y programas de estudio; el libre ingreso a las instituciones de educación superior y la gratuidad de la educación; la articulación de la universidad al sistema nacional de educación general para visibilizar sus problemas estructurales; y el fortalecimiento de la función social de la universidad.<sup>37</sup>

En el caso ecuatoriano, el movimiento universitario ha sido protagonista en la lucha contra la reproducción de un modelo universitario elitista, excluyente, conservador y colonizador. Entre otras propuestas, la Segunda Reforma Universitaria además de rescatar los principios que provocaron la primera reforma universitaria en Córdoba, planteó la necesidad de observar al sistema de educación superior como un espacio transformador donde se potencie el pensamiento crítico y propositivo como propuesta ética, apuntalando sus fines a las necesidades del pueblo, que promueva la igualdad de oportunidades para todas las personas y colectivos, y aporte en la erradicación de las brechas sociales y en la construcción de una sociedad nueva y justa.<sup>38</sup>

Además, estas demandas exigieron mirar al proceso educativo y a la investigación como caminos de liberación de los pueblos, condición que implica una ruptura de la monopolización de la ciencia como mecanismo de dependencia, dominación y de reproducción ideológica, evidenciando que su papel debe dar importancia a los vínculos de los centros educativos con la colectividad, y en especial con las clases desposeídas y explotadas.

Ahora bien, las poblaciones afrodescendientes e indígenas también han criticado la manera en que las políticas en educación superior en el marco de los estados-nación,

---

como: una inequitativa distribución de los medios de producción, empobrecimiento, desempleo, mercantilización de la educación, consumismo, entre otros. Esto provocó que la movilización estudiantil cobre mayor trascendencia y desemboque en una huelga general que aglutinó a varios sectores.

<sup>37</sup> Ver Álvaro Acevedo, "A cien años de la reforma de Córdoba, 1918-2018 La época, los acontecimientos, el legado", *Revista Historia y espacio* 7, n.º 36 (2011). [http://historiayespacio.univalle.edu.co/index.php/historia\\_y\\_espacio/article/view/1784](http://historiayespacio.univalle.edu.co/index.php/historia_y_espacio/article/view/1784)

<sup>38</sup> Ver Manuel Agustín Aguirre, *Segunda Reforma Universitaria* (Quito: Editorial Universitaria, 1973).

habitualmente no han considerado la diversidad cultural como una forma de repensar su estructura, su carácter mono cultural, colonizador y homogenizante. Por ello, sus organizaciones han demandado un nuevo paradigma educativo que permita potenciar sus prácticas, tradiciones, costumbres, sus formas de ser y estar en el mundo, donde la dimensión pedagógica tiene nuevos sentidos a la luz de sus cosmovisiones y conocimientos desde lo colectivo y comunitario.<sup>39</sup>

De estos planteamientos han surgido propuestas de modelos alternativos de educación superior, que pretenden romper la lógica homogeneizante y colonial del prototipo universitario occidental, para impulsar centros educativos pluriversos, comunitarios e interculturales que desde varias perspectivas visibilicen y revitalicen otras formas de conocimiento, prácticas, filosofías, saberes vinculados a la cosmovisión y al pluralismo.<sup>40</sup>

Estos postulados tienen total pertinencia y vigencia frente a la crisis de la universidad actual, puesto que constituyen un hito histórico de lucha estudiantil, universitaria, comunitaria y de la sociedad organizada anticapitalista, anti elitista, antidiscriminatoria, anticolonialista, anti patriarcal, que relaciona inexorablemente la transformación de la universidad como pauta del cambio radical de una sociedad en clave plural.

Si bien en estos procesos de reforma participaron distintos sectores sociales y académicos, algunos de ellos vinculados al feminismo, las reivindicaciones articuladas a la equidad de género se insertaron en varios países de la región, entre ellos Ecuador, sobre todo por una agenda impulsada en el marco de la cooperación internacional, mediada por un ambiente de debate sobre la democracia y la ampliación de los derechos humanos a finales de la década de 1970 e inicios de la década de 1980,<sup>41</sup> para romper las estructuras en la educación superior que la caracteriza como un espacio de privilegios, exclusiones y segmentación social al obviar en ciertos casos y acentuar en otros, las diferencias identitarias

---

<sup>39</sup> Hooker, "Población afrodescendiente", 54.

<sup>40</sup> *Ibíd.*, 55.

<sup>41</sup> Erika Sylva, *Cultura de género y calidad en la universidad ecuatoriana*. (Quito: Editorial IAEN, 2016), 391. Cabe señalar que estos avances son el resultado, entre otros factores, del importante trabajo desplegado desde el movimiento social y académico feminista, que además de impulsar acciones desde sus militancias en estructuras sociales y políticas, en organizaciones de mujeres dentro y fuera de las universidades, y en espacios de decisión política al interior del estado, también optó por la plataforma internacional como estrategia para generar compromisos de los estados frente a la garantía de los derechos desde la diversidad y erradicar las manifestaciones de discriminación a causa del género.

para producir desigualdades e injusticias sociales, entre ellas las de género, constituyéndose en el soporte ideológico de un sistema patriarcal y sexista a través de la historia.<sup>42</sup>

Por ejemplo, si bien la primera universidad surge en 1859,<sup>43</sup> solo desde 1880 en Europa algunas mujeres de cierto estatus lograron ingresar a esta.<sup>44</sup> En esta misma década, en Latinoamérica también un número reducido de mujeres accedieron a espacios de educación superior, destacándose países como Brasil, Argentina, Chile, México y Cuba.<sup>45</sup> Si bien según la ideología hegemónica, este grupo era una excepción a la regla de la “irracionalidad femenina” provocada por su naturaleza inferior, esta posibilidad abrió paso a la potenciación de académicas que han conseguido desmentir y disputar los sentidos de los modos de conocimiento dominantes y excluyentes.

En el caso ecuatoriano, inicialmente las mujeres solo eran aceptadas en el conservatorio de música y bellas artes, y luego en institutos de enfermería y obstetricia, que al igual que en otras latitudes del mundo, buscaban potenciar la capacidad “natural” de la mujer para el cuidado, y el deleite del esposo acorde los mandatos patriarcales. Pero con el proyecto del liberalismo, Matilde Hidalgo Navarro fue la primera mujer en ingresar a la universidad en 1920 y culminarla, circunstancia que generó un amplio debate y cuestionamientos sobre el papel de ellas en aquella época.<sup>46</sup>

En la actualidad, en el acceso a la educación se puede observar avances sobresalientes y brechas persistentes. La matrícula de las mujeres ha crecido exponencialmente a partir de la década de 1950. En los años de 1951-1952, 732 mujeres accedieron a la educación superior, aunque todavía el 80 % de la población estudiantil estaba conformada por hombres.

---

<sup>42</sup> El sistema universitario se caracterizó en el siglo XX, por constituirse en tres momentos: un primer periodo en que la educación superior servía y era accesible únicamente para una clase dominante y para legitimar las actuaciones políticas y decisiones económicas. Un segundo momento determinado por la masificación estudiantil, sobre todo en estados industrializados que demandaban fuerza de trabajo tecnificada. Finalmente, una tercera etapa, donde la universidad se observa como un campo formativo especializado, donde se potencia su privatización y similitud con la estructura y la funcionalidad de una empresa.

<sup>43</sup> Grecia Toukoumidis, “Top 5: universidades más antiguas del mundo”, accedido 27 de septiembre de 2019, <https://www.hotcourseslatinoamerica.com/study-abroad-info/choosing-a-university/top-5-universidades-mas-antiguas-del-mundo/>.

<sup>44</sup> Frías y Lacramptte, “Feminismos, Género”, 40-1.

<sup>45</sup> Marcelo Mantilla, Ruth Zamora y Caroline Galarza, “La inserción de la mujer en la educación superior ecuatoriana: caso Universidad Técnica de Ambato”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* n.º 13 (2017), 20, [https://www.researchgate.net/publication/326561075\\_LA\\_INSERTION\\_DE\\_LA\\_MUJER\\_EN\\_LA\\_EDUCACION\\_SUPERIOR\\_ECUATORIANA\\_CASO\\_UNIVERSIDAD\\_TECNICA\\_DE\\_AMBATO](https://www.researchgate.net/publication/326561075_LA_INSERTION_DE_LA_MUJER_EN_LA_EDUCACION_SUPERIOR_ECUATORIANA_CASO_UNIVERSIDAD_TECNICA_DE_AMBATO)

masculinizadosoux, “Introducción de la investigación de género y sexualidad”, 153

<sup>46</sup> Sinarde, “La mujer en el proyecto nacional”, 1445.

En la década de 1980 se evidencia un alto incremento, por cuanto la matrícula de mujeres era de 60.489 frente a los 78.506 hombres que accedieron al sistema, y en los años noventa se comienza a visibilizar un proceso de ingreso paritario, que provocó que en el 2012 el porcentaje de acceso de mujeres sea del 55,6 % en el pregrado frente al 44,4 % de hombres matriculados en la educación de tercer nivel.<sup>47</sup>

Sin embargo, habría que preguntarse, ¿qué prototipo de mujer es quién ha accedido al campo educativo superior?, ¿qué sucede con las mujeres de distintas identidades culturales, clases, orientaciones sexuales, diversidades funcionales, entre otras, que no encajan en el modelo de mujer privilegiada por algunos sistemas de opresión?, ¿se ha recurrido a la autodeterminación de género para recopilar estas cifras?, ¿dónde se esconden los datos de las otras identidades disidentes de los mandatos del sistema sexo-género? Más aún cuando estos sectores deben enfrentarse a una estructura educativa y a un proceso de enseñanza-aprendizaje que fue históricamente construido desde la masculinidad hegemónica.

Esta *historia otra* nos permite descifrar con mayor rigor la discriminación, control y disciplinamiento de las mujeres en plural, a diferencias de las otras diversidades y disidencias de género, donde su rol y posición social frente a la educación se esconde en las cifras binarias construidas a lo largo de la historia hegemónica, dificultando el desarrollo de una reflexión de este tipo. Sin embargo, este breve recorrido es un ejemplo de las formas de exclusión y opresión que han vivido con especial fuerza las mujeres y aquellas personas que abiertamente han mostrado resistencia a los mandatos del sistema sexo-género, primero con la negación del acceso a la educación formal o con su inserción en un modelo pedagógico que, como se ha demostrado, ha sido construido desde patrones heterocispatriarcales.

En la actualidad, las normas y políticas educativas paulatinamente han insertado disposiciones que, entre otras consideraciones, prohíben la discriminación por razones de género, toda manifestación de violencia y han establecido la obligatoriedad de generar acciones efectivas que promuevan ambientes educativos y pedagógicos en clave plural, como se analizará más adelante.

Sin embargo, sectores sociales y académicos demandan modificaciones sustanciales al diseño del sistema de educación superior de cara a la transversalidad del género como enfoque transformador de la universidad. Por cuanto, a pesar de la existencia de un marco

---

<sup>47</sup> Sylva, *Cultura de género*, 165-8.

normativo constitucional y de derechos humanos que tiene avances relevantes frente al ejercicio del derecho a la educación desde una perspectiva garantista, todavía se evidencian fuertes rezagos de una pedagogía tradicional y de reproducción social heterocispatriarcal con implicaciones estructurales.





## Capítulo primero

### Pedagogía de género en el derecho: Problematización teórica

Este capítulo examina las contribuciones teóricas más relevantes que debaten sobre la necesidad de una propuesta pedagógica con enfoque de género en el derecho. Para ello, se reflexiona de forma breve sobre el proceso pedagógico y su problematización por parte de las teorías críticas feministas, queer y de género para evidenciar la configuración del campo educativo superior como espacio de control social o de resistencia y liberación desde las realidades situadas, y las contribuciones y demandas de estas teorías para materializar esta segunda perspectiva. Finalmente, con estos insumos, se razona sobre las implicaciones de la pedagogía de género en el derecho, en el marco de su potencialidad como componente de cristalización de equidad y justicia, tomando como referencia algunas experiencias que evidencian que esta propuesta se encuentra en ciernes

#### 1. Aproximación sobre el proceso pedagógico

Existe un amplio campo de debate sobre el término *pedagogía*. Si bien no hay consensos sobre su definición como ciencia, filosofía o técnica, no se puede ignorar su importancia en el proceso de socialización de la humanidad.<sup>48</sup> Al igual que la mayoría de conceptos, la historicidad ha evidenciado a la pedagogía como un dispositivo discursivo, por cuanto su contenido se ha definido a la luz de un contexto específico, donde se expresan correlaciones de poder y disputa de significados.<sup>49</sup> En este sentido, esta categoría si bien ha sido valorada en ciertos casos como un mero instrumento del proceso de enseñanza, posee un gran potencial teórico-político frente a la construcción de propuestas opresoras o transformadoras, así como, debe ser observada como parte del contenido del derecho a la educación.

---

<sup>48</sup> Friedhelm Nicolín, “Historia de la pedagogía”, en *Conceptos fundamentales de la pedagogía*, coord. Josef Speck, Gerhard Wehle (Barcelona: Herder, 1981), 352.

<sup>49</sup> Luz Maceira Ochoa, *El sueño y la práctica de sí. Pedagogía feminista: Una propuesta* (Ciudad de México: El Colegio de México / Centro de Estudios Sociológicos / Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer, 2008), 45-6.

En la actualidad y en el marco del aporte de las teorías críticas, la pedagogía debe ser entendida como:

una praxis política y ética, así como una construcción condicionada social e históricamente; la pedagogía no debe limitar su campo de acción a las aulas, sino que está comprometida con todas aquellas tentativas que pretenden influir en la producción y construcción de significados, es decir, en el modo en que se producen y en el tipo de conocimiento e identidades producidos dentro y en medio de conjuntos particulares de relaciones sociales.<sup>50</sup>

En el campo educativo formal, su proyección implica valorar la manera en que se construye las formas de conocimiento en el ambiente educativo y con ello el papel que cumplen docentes, estudiantes y otras actoras en este proceso, así como las relaciones que se germinan en la educación en sentido amplio.

Por lo tanto, la pedagogía puede ser entendida por lo menos desde dos dimensiones: su impronta filosófica-social y aquella normativa-prescriptiva. Sobre la primera dimensión, la pedagogía se edifica como el marco conceptual que direcciona el proceso educativo y sus prácticas, desde una perspectiva analítica, interpretativa, contextual y posee un gran potencial para generar utopías hacia la transformación. En otras palabras, la pedagogía reduce su eficacia cuando no germina propuestas para mejorar la educación y la realidad.<sup>51</sup>

En el caso de su finalidad normativa-prescriptiva, está vinculada con los modos y formas educativas, así como con las estrategias encaminadas a cumplir un objetivo educativo. Por lo tanto, todo proceso pedagógico incluye los modos de conocimiento, su organización y la manera en que estos se socializan en el espacio educativo en el marco del rol que cumplen las sujetas de la educación: docentes, educandas y otras actoras en sentido amplio.

En síntesis, y bajo criterios metodológicos, esta reflexión pedagógica se desagrega conforme los siguientes componentes:<sup>52</sup>

a) *Los fundamentos del proyecto educativo*, entendidos como aquellas características que permiten definir la finalidad y proyección de la propuesta pedagógica, el papel de las

---

<sup>50</sup> Peter McLaren, "Teoría crítica y significado de la esperanza", en *Los profesores como intelectuales*, ed. Henry Giroux (Barcelona: Paidós, 1900), 22.

<sup>51</sup> Luz Maceira Ochoa, *El sueño y la práctica de sí: Pedagogía feminista* (Ciudad de México: El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos, Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer, 2008), 46.

<sup>52</sup> Si bien, la pedagogía puede incluir otros elementos. Se considera que los descritos en el texto principal son sustanciales para el análisis del tema de investigación. Ver Maceira, *El sueño y la práctica de sí*, 50.

sujetas educativas, y de los otros componentes del proceso educativo en un tiempo y un espacio determinado. Este campo busca delinear los ejes centrales de la propuesta respondiendo a ¿por qué educar?

Cabe mencionar que *la dimensión epistemológica* cumple un papel fundamental en este y los otros criterios del proceso educativo, ya que evidencia las formas de conocimiento a ser transmitidas, debatidas, cuestionadas, deconstruidas, su organización, priorización, su (de) construcción, y sus efectos en las actoras de la educación y en los sistemas sociales interrelacionados.

*b) Un componente metodológico* que desentraña los métodos, estrategias y prácticas pedagógicas, y sus resultados a la luz de los intereses u objetivos del proyecto educativo. Así como, los ambientes de aprendizaje y los recursos que se requieren, conforme la pluralidad de sujetas presentes en el acto educativo y la finalidad pedagógica. Esta dimensión se apoya en las interrogantes: ¿cuándo y cómo se enseña y aprende?

*c) Un proceso de evaluación*, que implica analizar los fundamentos que sostienen las valoraciones educativas alrededor del proceso de enseñanza-aprendizaje, sus formas, procedimientos y efectos. Este componente responde a la pregunta: ¿qué, cómo y cuándo evaluar?

*d) Un contexto educativo en sentido amplio* que juega un papel central en la pedagogía, ya que el salón de clases y otros ambientes de aprendizaje, así como la infraestructura y la manera en que se encuentra constituida su institucionalidad, son escenarios que enseñan, y por lo tanto pueden reproducir y sostener sistemas de opresión, o por el contrario, puedan desarrollarse desde otras lógicas de convivencia que repiensen estas estructuras y con ello, el papel de las sujetas educativas, las formas de conocimiento y de su producción, la generación de otras habilidades, capacidades y destrezas, entre otros desafíos.

Estos componentes interrelacionados permiten valorar a un proyecto pedagógico como conservador o transformador, así como determinar en qué medida materializa el derecho a la educación. Por lo tanto, para evaluar el sentido pedagógico de género en el derecho, es necesario delinear cuáles serían los elementos que configuran esta propuesta desde sus fundamentos centrales, su dimensión metodológica, la evaluación educativa y el contexto donde se ejecuta dicho proceso.

## **2. Fundamentos del proceso educativo para la construcción de una pedagogía crítica de género en el derecho**

Este apartado contribuye con los ejes que fundamentan su importancia, respondiendo al ¿por qué educar en género a las estudiantes en derecho?, conforme los siguientes puntos de enunciación: el debate teórico sobre la necesidad de una educación crítica de género como apuesta de cambio al modelo educativo meramente tradicional, conductista<sup>53</sup>, formalista y patriarcal; los fundamentos para comprender el campo explicativo del género como enfoque de análisis en el campo pedagógico; y la problematización de la pedagogía de género en el derecho conforme las demandas de su inserción, sus resistencias, limitantes y experiencias comparadas.

### **2.1. Pedagogía crítica de género como apuesta de cambio a un modelo educativo tradicional, formalista y patriarcal**

Los modelos pedagógicos<sup>54</sup> han sido construidos para cumplir una finalidad, en el marco de su concepción sobre el mundo y el papel de la educación frente a la sociedad, uniendo la teoría con la praxis. A partir del siglo XVIII se puede resaltar dos grandes modelos pedagógicos que desde diversos matices han direccionado los procesos educativos. El primero, denominado como heteroestructurante que configura a la educación formal como un espacio que cumple la finalidad de transmitir un conocimiento únicamente creado por fuera

---

<sup>53</sup> Cabe mencionar que la implementación de una educación de corte conductista no se equipará con una educación de tipo patriarcal, sin embargo el Conductismo al poseer un carácter jerárquico que busca condicionar la conducta, no es eficaz por sí mismo para promover una educación democrática y horizontal como característica relevante de una pedagogía con enfoque de género. Esta afirmación no implica que el Conductismo pueda contribuir en algunos campos del conocimiento como la enseñanza de idiomas. Ver Judith Batista y Ana Finol, “Perspectivas teóricas para la enseñanza del inglés técnico en un aula multimedia”, *Omnia 11*, n.º3 (2005):126-46.

<sup>54</sup> Un modelo educativo “(...) es el conjunto de teorías, directrices y concepciones que emplea una institución para orientar el proceso formativo, la pedagogía, la didáctica, el currículo y la evaluación de los aprendizajes. Las instituciones de educación superior, mediante su modelo educativo, definen el tipo de ser humano y de sociedad que pretende formar y construir respectivamente.” A diferencia de un sistema educativo que “(...) es una estructura de enseñanza integrada por un conjunto de instituciones y organismos que regulan, financian y prestan servicios para el ejercicio de la educación según políticas, relaciones, estructuras y medidas dictadas por el Estado de un país.” Ver Betsy Estrada y Ana Pinto, “Análisis comparativo de modelos educativos para la educación superior virtual y sostenible”, *Entramado 17*, n.º1(2021):168-184 y Ramón Solorzano, “Sistema, Educación, Sistema Educativo y Elementos del sistema educativo mexicano”, 2.

del aula de clases. Este modelo se sustenta en estrategias pedagógicas habitualmente autoritarias, “magistrocéntricas” y que descalifican la posibilidad de resignificar el proceso educativo, por fuera de una mirada habitualmente elitista de la instrucción.<sup>55</sup>

El modelo autocrático, en cambio, reconoce el rol de las estudiantes como un eje articulador del proceso educativo, por lo tanto, su papel es protagónico en la construcción de las formas de conocimiento y en el desarrollo de sus destrezas, habilidades y capacidades. Este planteamiento pedagógico cuestiona las influencias que buscan una reproducción de los dispositivos culturales externos, y por ello reorienta el rol docente en el campo pedagógico.<sup>56</sup>

A partir de estos planteamientos y con diversos matices han germinado numerosas corrientes pedagógicas con finalidades específicas, entendiendo que en toda corriente subyace una concepción educativa. Destacándose entre ellas, la escuela tradicional-academicista, el conductismo, la escuela activa,<sup>57</sup> el constructivismo y socio constructivismo pedagógico, la corriente dialogante e interestructurante, el conectivismo y la corriente de la complejidad, entre otras.

Sin embargo, sin desmerecer los aportes de varias propuestas pedagógicas, en sentido contra hegemónico, han germinado teorías como *las pedagogías críticas* que al instituirse como un movimiento teórico y político, han denunciado la manera en que la educación ha sostenido sistemas hegemónicos. Estas teorías críticas son variadas y sus matices son históricos, ya que se desarrollan en el campo de contradicciones espaciales específicas, evidenciándose por lo menos tres procesos que anidan su propuesta de resistencia:

- *En Europa* en el marco de la construcción de la teoría crítica de las Escuelas de Frankfurt y Budapest, que cuestionan la manera en que se instrumentaliza el

---

<sup>55</sup> De Zubiría, *Los modelos pedagógicos*, 15.

<sup>56</sup> *Ibíd.*

<sup>57</sup> Por ejemplo, esta escuela se apoya en el modelo autocrático, pretende provocar un giro a la mira tradicional de la educación, reconociendo a las estudiantes como sujetas centrales del proceso educativo y reconociendo el valor de la acción y la experiencia para el aprendizaje. Esta propuesta busca potenciar las capacidades que poseen las educandas para su desarrollo, por lo tanto, su preocupación se centra con fuerza en la metodología, circunstancia que permitió avances considerables en el campo de las didácticas activas. Si bien la propuesta da un salto cualitativo a la mirada pedagógica tradicional, sus planteamientos pueden ser instrumentales, en la medida en que buscan fortalecer capacidades muchas veces producidas desde los sistemas de opresión. Por lo tanto, varias de sus ideas surgen de la premisa de aceptar como base de la educación a las condiciones sociales, políticas y culturales que por naturaleza se han impuesto a las corporalidades, sosteniendo en varias ocasiones discursos excluyentes y discriminatorios. Frías, y Lacramptte, “Feminismos, Género”, 33-49. Ver De Zubiría, *Los modelos pedagógicos*, 15-53.

conocimiento, la investigación y la educación, como un primer paso para plantear formas de resistir y de construir propuestas emancipadoras.

- *En Latinoamérica* como respuesta a la imposición del capitalismo en el marco de los efectos de la guerra fría, denunciando la manera en que este modo de opresión potencia la apropiación de los sistemas educativos por parte del capital, para elitizarlo y convertirlo en uno de los pilares de su desarrollo ideológico. Además, esta corriente pretende romper el discurso y las diversas estrategias que efectivizan una educación colonizadora del pensamiento habitualmente eurocéntrico, occidental y norte americano dominante.<sup>58</sup>
- *En Norteamérica* a partir de 1980 surge la pedagogía radical como una propuesta que cuestiona la arremetida de la globalización capitalista al modelo educativo y construye sus postulados apoyándose en los planteamientos de la lucha pedagógica latinoamericana con raíces marxistas.<sup>59</sup>

Sin duda, estas pedagogías críticas, con sus diversos matices, sostienen que el proceso educativo no es neutral, ya que cumple un fin que está arraigado a imponer una forma de valorar la realidad, las sujetas, y validar un tipo de conocimiento entendido como dominante. En el caso latinoamericano, estas propuestas germinan además como proyectos contra hegemónicos que pretenden visibilizar la complejidad de la dimensión pedagógica, tanto desde su carácter opresor-conservador como a partir de su potencial insurgente-liberador, comprendiendo que las instituciones educativas son campos en disputa, donde se puede desarrollar una o ambas de estas finalidades: a) constituirse en un espacio de socialización de las prácticas del sistema hegemónico mediante el modelo educativo tradicional y conductista; o, b) ser un ambiente donde se germinan procesos de resistencia y transformación con la participación de diversas actoras.

antes la educación era muy mala y nosotros hemos aprendido a exigir nuestros derechos conforme nosotros hemos pasado estos semestres y antes éramos nuevitos, no sabíamos cómo exigir que nos respeten y para nosotros si el maestro decía algo lo dejábamos, porque

---

<sup>58</sup> De estos procesos germinan distintas propuestas tales como: pedagogía de la liberación, la investigación-acción, teología de la liberación, pedagogía de lo cotidiano, educación popular, entre las más destacadas.

<sup>59</sup> Miguel Angel Maldonado, *Pedagogías críticas: Europa, América Latina, Norteamérica* (Ciudad de México: Nueva Editorial Iztaccihuatl, 2014), 11.

teníamos la mentalidad aun del colegio y pensábamos que era normal, entonces ya ahora como nosotros hemos sido más críticos con respecto a las cosas que tenemos en la clase y cuando nosotros no nos sentimos a gusto con un maestro, o nos parece algo injusto lo decimos y antes no. Entonces si hemos sido testigos de muchas cosas aquí, de muchas desigualdades, de profesores que tienen preferencias, profesores que tienen insinuaciones sexuales con las estudiantes, hemos visto muchas cosas en esta universidad, claro que ahora ha cambiado, ha evolucionado como les estoy comentando y ha sido un proceso de lucha (a pesar de que) a nosotros no nos quieren, porque dicen ustedes no son un buen curso, no son unidos, pero porque siempre hemos luchado.<sup>60</sup>

Sobre la primera finalidad, para esta corriente, el modelo de educación tradicional o academicista se asienta en una pedagogía de la práctica de la dominación, donde se desarrolla una educación bancaria, que asegura una contradicción indisoluble entre docentes y estudiantado, y que desde un modelo vertical y habitualmente magistrocéntrico subordina a las “personas como sujetas que carecen de luz”-alumnas, al conocimiento transmitido por la persona docente, observándolas como “vasijas” donde se deposita un conocimiento disciplinar a través de una educación de tipo repetitiva y memorista. Por lo tanto, mientras menos criticidad, creatividad y resistencia exista, mejor serán los resultados del proceso de imposición.<sup>61</sup>

Para lograr dicho fin, el conductismo suele ser un gran aliado ya que este se basa en el condicionamiento en las personas, mediante una relación de estímulos y respuestas inconscientes para controlar su conducta.<sup>62</sup> Los resultados del aprendizaje de este proceso pueden responder a cualquier interés instrumental, subestimando el potencial estudiantil, como lo sostenía uno de sus principales teóricos:

Dadme una docena de niños sanos, bien formados y con mi ambiente específico para educarlos en él, y garantizo poder tomar cualquiera de ellos al azar y entrenarlo para que sea especialista en lo que yo seleccione —médico, abogado, artista, mercader, e incluso

---

<sup>60</sup> Estudiante n.º 11, grupo focal a estudiantes de carrera de Derecho de universidad privada de Imbabura, aplicado por Elsa Guerra, 5 de febrero de 2020.

<sup>61</sup> La educación tradicional “[s]urgió en la sociedad feudal de la edad media y se ha mantenido con mucho éxito hasta la actualidad debido a que le otorga un papel principal al docente, valora el saber disciplinar y las evaluaciones se basan en pruebas para determinar el reconocimiento, identificación o comprensión de los saberes disciplinares”. Sergio Tobón, “Análisis de la Pertinencia de Algunos Enfoques y Modelos Pedagógicos para la Sociedad del Conocimiento”, *Human Development and Socioformation* 1, n.º 2 (2019): 3. <http://cife.edu.mx/huds>.

<sup>62</sup> Además, la educación conductual “[p]lantea que el aprendizaje debe enfocarse en el desarrollo de comportamientos observables y delimitados, mediante unidades bien definidas antes de empezar el proceso, con reforzamiento positivo y negativo, más retroalimentación inmediata”. Tobón, “Análisis de la Pertinencia”: 4. <http://cife.edu.mx/huds>.

pedigüeño o ladrón— sin importar sus talentos, inclinaciones, tendencias, habilidades, vocación o quiénes fueron sus antepasados.<sup>63</sup>

Por lo tanto, bajo el paradigma tradicional y conductista, el aprendizaje se cristaliza cuando se visibiliza un cambio en la conducta, por cuanto solo cuando se logra moldear el comportamiento, las docentes podrán transmitir el conocimiento planificado, que en varios casos, implicaría instruir desde una sola forma de conocer socialmente reconocida, mediante un único camino de aprender con la finalidad de homogenizar las mentes, donde habitualmente se invisibiliza y/o desacredita las experiencias diversas e historias de vidas en clave plural. Además, este proceso desarrolla conceptos y normas sociales necesarias para cumplir estos fines, que dan soporte a las relaciones asimétricas de poder y direccionan a las personas a asumir su rol bajo una condición de sumisión o privilegio frente al sistema.<sup>64</sup>

En este sentido, para la pedagogía del oprimido, la educación habitualmente tradicional genera un camino de deshumanización en un contexto específico, que, mediante el robo de la conciencia de las personas sobre su estatus, las vuelve en un “objeto” donde se imponen las finalidades del sistema opresor, que implica convertirse tanto en oprimida, como opresora a la vez en una especie de *adherencia*.<sup>65</sup> Este proceso busca despolitizar a las personas en el salón de clases como una forma de esconder que todo acto educativo, a la vez, es un acto político.

Sin embargo, para Freire “la educación puede ocultar la realidad de la dominación y la alienación o puede, por el contrario, denunciarlas, anunciar otros caminos, convirtiéndose así en una herramienta emancipatoria”.<sup>66</sup> Es decir, también reconoce la posibilidad de transformación desde el aula con miras a la esperanza, por cuanto, si la educación habitualmente ha sido usada como un mecanismo de consolidación de las desigualdades estructurales de la sociedad, significa que tiene igual potencial para construir propuestas

---

<sup>63</sup> Ricardo Pellón, “Watson, Skinner y algunas disputas dentro del Conductismo”, *Revista Colombiana de Psicología* 22, n.º 2 (2013): 391. Los principales teóricos de esta corriente son Watson, Pavlov y Skinner.

<sup>64</sup> Violeta Arancibia, Paulina Herrera y Katherine Strasser, *Manual de Psicología Educativa*, 50.

<sup>65</sup> Ver Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, 2.ª ed. (Ciudad de México: Siglo XXI Editores S.A. de C.V., 2005).

<sup>66</sup> Paulo Freire, *El grito manso* (Ciudad de México: Siglo XXI, 2003), 74.



alternativas frente a la erradicación de estas manifestaciones, superando con la mirada insalvable de la educación desde la reproducción social.<sup>67</sup>

Por lo tanto, ya que los modos de dominación poseen contradicciones que pueden constituirse en puntos para su debilitamiento o erradicación,<sup>68</sup> como lo sostiene Giroux “la educación se convierte tanto en un ideal como en un referente del cambio [...] así como [en] una lucha por alcanzar formas de conocimiento, habilidades y relaciones sociales que proporcionen las condiciones necesarias para la emancipación social, y por ende individual”.<sup>69</sup>

Empero, según las pedagogías críticas el proceso de resistencia es complejo por cuanto el poder opresor opera en las subjetividades de las personas de tal manera que bloquea otros tipos de experimentación y comprensión del mundo, así como otras formas de conocimiento emancipador. En este contexto, las sujetas educativas también pueden generar procesos de resistencia a muestras de educación esperanzadora y liberadora para evitar aprender, (des)aprender o reaprender de cara a la transformación, donde juega un papel importante “el problema subjetivo y objetivo de la opresión, dominación, marginalización y subordinación —internalizada y estructural-institucional”.<sup>70</sup> Por ejemplo, como puede suceder en las iniciativas de la enseñanza del derecho con enfoque de género:

[...] a veces también la resistencia incluso al topar estas visiones y estas realidades de que todavía existen diferencias entre hombre y mujer, y el creer (que) hablar de género es tener una posición feminista que algunos le equiparan al machismo.<sup>71</sup>

Yo creo que los aspectos culturales, porque también nosotros trabajamos con estudiantes que ya tienen una formación y que están entre los 18 años par(a) arriba, entonces vienen con ciertas concepciones, que no solamente es desde el hogar, si no también desde sus grupos de amigos, la sociedad, son concepciones culturales que también dificultan en muchos casos cambiar esa forma de pensar o romper ciertos esquemas.<sup>72</sup>

---

<sup>67</sup> Ver Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. (Madrid: Editorial Popular, 2001).

<sup>68</sup> Henry Giroux, “Introducción”, en *La naturaleza política de la educación: Cultura, poder y liberación*, Paulo Freire (Barcelona: Paidós, 1990), 14.

<sup>69</sup> *Ibíd.*, 15.

<sup>70</sup> Catherine Walsh, “Lo pedagógico y lo decolonial. Entretejiendo caminos”, en *Pedagogías decoloniales*, ed. Catherine Walsh, 22. Giroux, “Introducción”, en *La naturaleza política*, 21.

<sup>71</sup> Docente mujer n.º 2, grupo focal docente en carrera de Derecho de Universidad pública de Tungurahua, aplicado por Elsa Guerra, 30 de noviembre de 2018

<sup>72</sup> Docente mujer n.º 1, grupo focal docente en carrera de Derecho de Universidad pública de Tungurahua, aplicado por Elsa Guerra, 30 de noviembre de 2018.

En este sentido, y pese a toda la complejidad articulada al proceso de educar y aprender y a los intereses de ciertos sectores que responden al sostenimiento de sistemas de opresión, la apuesta es observar a la educación como agente de cambio esperanzador. Por ello, estas contribuciones han sido robustecidas por los aportes críticos que surgen de los estudios de género, tanto desde los sectores feministas en sus diversas corrientes, así como de pedagogías queer que abonan a la posibilidad de disputar el sentido de la pedagogía conductista patriarcal y (hetero)sexista hacia un proceso educativo liberador de estas imposiciones.

**a. Sobre las críticas y aportes de los feminismos en plural, estudios de género y teorías críticas a la pedagogía como campo en disputa**

Las teorías críticas feministas y de género han detectado, al igual que otras corrientes de las pedagogías críticas, el potencial del campo educativo para reproducir el heterocispatriarcado en su interacción con otros sistemas de opresión, tanto en su acceso, como se evidenció en la parte liminar de este trabajo, como en los lazos entre *currículo*, *control social* y *formación*, para instituir a la educación formal actual en un potente “agente de socialización”, que normaliza la subordinación, controla las corporalidades, las subjetividades y los roles sociales en el marco de estructuras desiguales.<sup>73</sup>

Los aportes teóricos feministas más visibles en este ámbito, se dieron a partir de los años 70, tanto en Estados Unidos y Europa, en el marco de la sociología de educación para analizar, entre otras interrogantes, el impacto del sistema educativo como un espacio generador de igualdad de oportunidades o reproductor de brechas sociales, así como para dilucidar la relación de la educación con el poder patriarcal y su carácter no neutral frente a la construcción de sujetas generizadas acorde a los mandatos del sistema sexo-género.

Ahora bien, este mapeo complejo de los estudios de las corrientes feministas sobre todo occidentales, se pueden organizar en cuatro posiciones: radical, liberal, socialista y post estructuralista,<sup>74</sup> destacando que todas estas corrientes feministas reconocen la incidencia del

---

<sup>73</sup> Márgara Millán, “Lo oculto del currículo oculto. Reflexiones en torno al peso de lo simbólico en la vida académica”, en *Género, feminismo y educación superior: Una visión internacional*, coord. Enma Zapata, Verónica Vázquez, y Pilar Alberti, 305-6.

<sup>74</sup> Ver Sandra Acker, *Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y*

patriarcado en el campo educativo y pedagógico, no obstante, difieren en la manera en que se comprenden dicha influencia y las estrategias para erradicarla.

El feminismo radical considera que la base de la opresión de la sociedad es el sistema patriarcal. Por ello, afirma que este modo de dominación es el productor de significados femeninos y masculinos para dar valor y privilegios al segundo. Considera que la finalidad de la educación debería ser abolir este sistema y la manera como reduce el concepto de conocimiento para sustentar una cultura social opresora, antes que pretender disputar igualdad de oportunidades para las personas generizadas sobre el acceso a espacios de poder, recursos y bienes. Sus contribuciones evidencian dos campos de análisis: a) El cuestionamiento al monopolio masculino hegemónico del conocimiento y la cultura; y, b) La reflexión sobre los dispositivos normativos que dinamizan las relaciones entre los géneros en la cotidianidad del espacio educativo y pedagógico.<sup>75</sup>

El feminismo liberal, a diferencia del primero, busca cristalizar la igualdad en el campo educativo, para ello plantea dos aspectos fundamentales: a) La igualdad de oportunidades entre los géneros; y, b) La discriminación por razones de género. Por lo tanto, sus campos de producción están orientados a debatir sobre la coeducación, la eliminación de los estereotipos de género en el aula y en los materiales educativos, el acceso y permanencia de las mujeres en carreras masculinas hegemónicas, entre otros.

Sin embargo, son cuestionadas por su esencialismo, por cuanto construyen sus propuestas a la luz de un prototipo de mujer, obviando las distintas maneras en que los sistemas patriarcales en conjunto con otros modos de dominación han incidido en ellas desde una perspectiva diversa. Además, se controvierte su falta de análisis crítico sobre la relación entre educación y campo laboral, sobre todo en el marco del capitalismo y las consecuencias para las mujeres en plural.

El feminismo socialista, por su parte, considera que el capitalismo es un modo de dominación que se sostiene de las mujeres y afecta con mayor fuerza sus vidas. Sus contribuciones han cuestionado el carácter esencialista de la lucha feminista liberal, para visibilizar desde amplios debates la vinculación del patriarcado y el capitalismo, así como en las últimas décadas han incluido análisis que evidencian las múltiples formas de opresión

---

*feminismo*. (Madrid: Narcea, 1995).

<sup>75</sup> Sandra Araya, "Un matrimonio conveniente: el género y la educación", *Revista Educación* 2, n.º 27 (2003): 13.

interseccionadas que viven las mujeres afro, indígenas, no heterosexuales, entre otras.

En el campo de la educación, se apoyan con varios de los fundamentos marxistas para cuestionar la manera en que la educación tradicional reproduce el sistema sexo-género y las relaciones de clase en el campo educativo; el soporte de las estructuras patriarcales y capitalistas producidas en el vínculo de la familia, la educación, y el mercado laboral; la socialización y jerarquización de los campos educativos y cargos profesionales académicos y de gestión educativa feminizados y masculinizados, y la manera en que esta organización patriarcal provoca desigualdades sociales, culturales y económicas. Así como, algunos de sus estudios han interseccionado las categorías de clase, género, identidad cultural, edad, entre otras. Finalmente, al igual que lo sostienen las pedagogías críticas, no solo han analizado a la educación como agente de socialización de modos de dominación, sino como un espacio de resistencia a este control social.

El feminismo postestructuralista, en cambio, “acentúa el análisis de la interrelación de los diferentes vectores que construyen la diferencia, privilegiando un vector u otro [...] según sea el contexto”.<sup>76</sup> Para esta corriente, la pedagogía crítica posmarxista ha cometido errores al obviar el análisis de las diferencias en su campo teórico, planteando la utopía de opresión y liberación y emancipación desde la abstracción e inclusive la universalidad.

Sin embargo, cabe aclarar que si bien, gran parte de los escritos de las corrientes pedagógicas en su propuesta inicial se orientaban a la crítica del sistema capitalista, con posterioridad varios de sus trabajos incluyen reflexiones sobre la incidencia del patriarcado en la educación tanto como un espacio de socialización del mismo y de control social, como una alternativa a su hegemonía.<sup>77</sup>

Algunas de las propuestas que han surgido desde este grupo de corrientes feministas, se han reflejado en distintas experiencias en el campo educativo para intentar revertir la discriminación estructural que viven las identidades de género no hegemónicas. Una de ellas ha sido la coeducación, que en el marco de la igualdad de oportunidades como principio, busca que las mujeres accedan a los espacios históricamente masculinizados, entre ellos, el

---

<sup>76</sup> Araya, “Un matrimonio conveniente”, 13.

<sup>77</sup> Ver Michael Apple, *Maestros y Textos: Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. (Barcelona/ Buenos Aires /Ciudad de México: Paidós, 1997). Peter McLaren, *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. (Barcelona/Buenos Aires/Ciudad de México: Paidós, 1997). Henry Giroux, “Introducción”, en *La naturaleza política*, 14.

ingreso, permanencia y egreso a la educación sin construcciones estereotipadas.

Además de la coeducación, se han ejecutado propuestas como la pedagogía de la diferencia sexual. La misma cuestiona que los proyectos educativos sobre igualdad de género busquen organizar a las mujeres únicamente para equiparar relaciones con los hombres, por ello, uno de los fines esta pedagogía es redefinir y robustecer los vínculos entre ellas como una expresión de lucha anti patriarcal, que modifique la sociedad de tal manera que las mujeres puedan ser y estar desde su “subjetividad femenina”, robusteciéndola mediante relaciones de confianza y solidaridad con otras mujeres discriminadas por un mismo sistema de opresión, y que reemplace la consigna de la igualdad de género, por la demanda del respeto a la diferencia sexual.

En países como Italia, algunas instituciones educativas, se apoyan en esta pedagogía, mediante “actividades educativas con grupos homogéneos por sexo, aplicación de unidades didácticas para las mujeres, cursos de formación y actualización para las docentes, sexuación de la lengua y de los contenidos de los programas”.<sup>78</sup>

Si bien esta iniciativa pretende disputar la inferioridad dicotómica del generolecto femenino frente al masculino, para romper este discurso sexista construido socialmente y resignificar su valor y presencia en la sociedad, corre el riesgo de caer en un esencialismo que vincula a todas las mujeres con este tipo de comportamientos y valores como rasgos constitutivos naturales en el campo de lo femenino, y en lugar de debilitar la arremetida del patriarcado, podría llegar a legitimarla.

La propuesta que mayor impacto ha provocado en América Latina es la inscrita en la coeducación. Por ejemplo, Chile y Argentina han formulado varios proyectos que plantean la necesidad de insertar este propósito educativo a partir de dos premisas: la erradicación del sexismo y la promoción de la igualdad de oportunidades.<sup>79</sup> Aunque este plan implica un avance en las brechas de género en la educación formal, tiene críticas desde una perspectiva feminista más radical, por cuanto no logra resignificar a la educación de manera integral para erradicar sesgos patriarcales y sexistas, si no que únicamente inserta a las mujeres en un espacio masculinizado, muchas veces, intacto.

En este sentido, la demanda de despatriarcalización de la educación y de su opción

---

<sup>78</sup> Araya, “Un matrimonio conveniente”, 17.

<sup>79</sup> *Ibíd.*

liberadora, no solo implica promover la igualdad de oportunidades desde el acceso educativo enmarcada en la libertad individual, sino en la posibilidad de erradicar obstáculos estructurales que en sus resultados destierre las desigualdades marcadas por el sistema sexo-género, y potencie mediante una *pedagogía otra* seres humanas con criticidad, proactividad, que cuestionen el carácter instrumental del conocimiento que ha mantenido relaciones sociales de opresión dentro de instituciones sociales como la familia y el trabajo, y formulen propuestas de justicia y transformación social.

### **b. Otras apuestas pedagógicas que tuercen y amplían la mirada desde Nuestramérica**

Ahora bien, desde la realidad contextual latinoamericana y en la consigna de comprender a la lucha feminista como acumulado histórico, han surgido apuestas que plantean la necesidad de repensar la educación en clave plural, anti patriarcal y anti colonial; donde se destaca la importancia de disputar los sistemas de opresión a partir de sus impactos globales y situados, entendiendo a *los primeros* como aquellos que permiten comprender que las mujeres y sus planes de vida están conectadas, a pesar de su diversidad y espacios geográficos distintos, porque de una u otra manera las sujetas generizadas con identidades no hegemónicas han vivido control y sometimiento con mayor o menor intensidad; y a *los efectos situados* como aquellos impactos vinculados a la especial forma de nuestra geografía como una construcción política, cultural, social e histórica donde el patriarcado se alinea a otras condiciones sociales.

Desde esta perspectiva, las pedagogías des/decoloniales<sup>80</sup> surgen como una propuesta con significado cultural, social, político y existencial, con raíces en las memorias colectivas de los pueblos para sostener su existencia. “[L]a memoria colectiva lleva los recuerdos de las y los ancestrxs —andrógenos, hombres y mujeres, líderes, lideresas, sabios, sabias, guías— que con sus enseñanzas, palabras y acciones, dieron rumbo al menester pedagógico de

---

<sup>80</sup> Si bien hay algunos feminismos que se reconocen como decoloniales, la apuesta por lo descolonial se entiende como “un proceso vivo que una teoría cerrada o una escuela de pensamiento”, que desde lo cotidiano se genere un “pluriverso temático” que camine hacia la descononización. Margarita Millán, coord., *Más allá del feminismo: Caminos para andar* (Ciudad de México: Red de Feminismos Decoloniales, 2014), 11.

existencia digna, complementaria y relacional de seres —vivos y muertos, humanos y otros— con y como parte de la Madre Tierra”.<sup>81</sup>

Por ello, este proceso se articula alrededor de *pensamientos otros*, el (re)surgimiento, insurgencia, y estructuración de prácticas que se entienden como pedagogías en la medida en que brindan razones para refutar y rechazar el poder colonial<sup>82</sup> y la modernidad occidental todavía vigente en la realidad de Nuestramérica. Pero además, estas pedagogías promueven formas “de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo, pedagogías enrumbadas hacia y ancladas en procesos y proyectos de carácter horizonte e intento decolonial”.<sup>83</sup>

Por ejemplo, desde estas propuestas, la lucha social se considera como un proceso con sentido pedagógico donde se aprende, enseña, desaprende, reaprende, reflexiona y actúa. Este acto pedagógico parte de la identificación de un problema relacionado con una situación y/o condición de opresión y su intervención colectiva con fines específicos, que pretenden derrumbar un régimen colonial todavía enraizado, y que deben ser acogidas para repensar la pedagogía promovida en los espacios de educación formal, ya que estos procesos permiten construir además de prácticas, metodologías para resistir, insistir, cuestionar y resurgir desde una potenciación crítica y creativa del pensar y sentir las diversas formas de conocer, entre ellas el derecho.<sup>84</sup>

En América Latina, la invasión del Abya Yala, ahora conocido como América, fue el inicio de un largo proceso de resistencia anti sistémica. Por lo tanto, estas pedagogías han surgido como una forma de resistir y existir no solo para los pueblos y comunidades indígenas, sino para las afrodescendientes en la posibilidad de convivir y rehumanizarse frente a un sistema que buscaba domesticarlas y explotarlas, así como para todo colectivo social que ha vivido la arremetida de procesos de dominación estructural.

La apuesta feminista des/decolonial reconoce, entre otros, los aportes de autores como Paulo Freire y Frantz Fanon desde su apuesta por tomar a la pedagogía como un asunto

---

<sup>81</sup> Catherine Walsh, “Lo pedagógico y lo decolonial. Entretejiendo caminos”, en *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, ed. Catherine Walsh (Quito: Abya Yala, 2013), 22.

<sup>82</sup> Para algunas autoras, la colonialidad latinoamericana debe ser entendida desde la incidencia entrecruzada del patriarcado, el racismo y el capitalismo en Nuestramérica.

<sup>83</sup> *Ibíd.*, 28.

<sup>84</sup> Walsh, “Lo pedagógico y lo decolonial”, 29.

cultural y político fundamental para sembrar transformación.<sup>85</sup> Para Fannon, quien estudia el proceso de esclavitud de las personas afrodescendientes, la pedagogía se debe encargar de desafiar los entretrejos del racismo, la racialización, el capitalismo, la colonialidad del poder y el eurocentrismo blanco-blanqueado, para generar seres humanas nuevas, con un lenguaje emancipador, como camino hacia la descolonización y su liberación como objeto.<sup>86</sup>

Desde esta perspectiva, la descolonización “es una forma de (des)aprendizaje: desaprender todo impuesto y asumido por la colonización y deshumanización para reaprender a ser hombres y mujeres”.<sup>87</sup> Asimismo, como lo sostiene las pedagogías críticas, el proceso de descolonización en su dimensión educativa implica una intervención articulada a la toma de conciencia sobre la posición/condición social de las sujetas colonizadas y colonizadoras, oprimidas y opresoras, estudiantes y docentes, buscando una “autoliberación” de las mismas, para desaprender los valores atribuidos a esas posiciones, reflexionar y actuar desde otras estrategias.

Las corrientes feministas de/descoloniales han aportado a este debate, evidenciando la necesidad de reflexionar sobre la existencia de un “apartheid global de género” en el campo pedagógico.<sup>88</sup> Esta condición implica entender la colonialidad de género como un proceso que ha ligado históricamente a la etnia y clase con el disciplinamiento de las mujeres, y de sus vidas frente a sistemas de opresión para negarles su humanidad, es decir su valor como seres humanas desde una matriz de dominación.<sup>89</sup>

Un feminismo descolonial significa una transformación radical de las relaciones sociales que han oprimido y subordinado a las mujeres indígenas, afro y mestizas pobres en Abya Yala. El feminismo descolonial se mueve hacia una afirmación de la vida y de todas las posibilidades propias y comunales de las mujeres racializadas.<sup>90</sup>

---

<sup>85</sup> *Ibíd.*, 37.

<sup>86</sup> Ver Frantz Fannon, *Los condenados de la tierra* (Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2001).

<sup>87</sup> Catherine Walsh, “Lo pedagógico y lo decolonial”, 43.

<sup>88</sup> Patricia Collins, *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment*. 2.<sup>a</sup> ed. (New York: Routledge, 2000), 229.

<sup>89</sup> Yuderkys Espinosa, Diana Gómez, María Lugones y Karina Ochoa, “Reflexiones pedagógicas en torno al feminismo descolonial. Una conversa en cuatro voces”, en *Pedagogías decoloniales*, ed. Catherine Walsh (Quito: Abya Yala, 2013), 404. Estas corrientes denuncian que las mujeres indígenas, no-blancas y afrodiáspóricas siempre han sido tratadas en clave colonial, ya que son violentadas bajo la premisa de la universalidad del prototipo de mujer donde este grupo no encaja, y se obvia en gran parte del feminismo tecnocrático y de las instituciones financieras a nivel internacional. Así como, plantean que si en ciertos casos se inserta sus realidades en las políticas públicas son consideradas como un grupo subsidiario de la realidad de la mujer, que no recoge ni escucha todas sus demandas.

<sup>90</sup> Espinosa, Gómez, Lugones y Ochoa, “Reflexiones pedagógicas”, 405.



En este contexto, una pedagogía feminista descolonial debe ser coalicional, intercultural y con fines transformadores. Respecto a su característica coalicional, se debe entender como un proceso colectivo que requiere del diálogo comunal para desvelar la existencia de asimetrías de poder para las mujeres indígenas, no-blancas y afrodiaspóricas. Sin embargo, estas corrientes detectan por lo menos dos grandes obstáculos a esta primera pretensión: i) La colonialidad del saber que obvia dicho diálogo en el campo epistémico para validar una sola forma de mirar el conocimiento desde el eurocentrismo y lo hegemónico, por ello una disputa fundamental es visibilizar otras formas de conocer y el proceso para lograrlo, así como otras maneras de ser, existir, coexistir, estar y pensar, como se analizará con posterioridad; ii) La colonialidad de género que sostiene que solo se puede ser hombre y mujer acorde al modelo impuesto por el hombre blanco, en el marco prototipo de humanidad esencialmente individualista, y apoyada en el estado-nación.<sup>91</sup>

Es importante al pensar esta pedagogía descolonial que no fragmentemos la opresión en temas o problemas domésticos y sexuales, sino que reconozcamos que hemos sido negadas, en la organización de la producción de la vida y en la producción del saber-poder. Nuestra agencia ha sido negada. La descolonialidad nos permite ir transformando todos estos ámbitos del vivir. Nuestra contribución al saber es antiquísima y la seguimos demostrando en la articulación del feminismo descolonial.<sup>92</sup>

Por ello, el quehacer pedagógico como apuesta de transformación, requiere una *descolonización de la pedagogía* en sí misma,<sup>93</sup> que permita insertar, desarrollar y coproducir nuevos contenidos con varios enfoques, entre ellos una perspectiva de género como un prisma crítico, que potencie la capacidad de agencia de las personas sexuadas y generizadas como sujetas históricas situadas en un contexto particular para visibilizar las manifestaciones del sistema patriarcal y sexista, su estructura y dispositivos naturalizados en las diversas formas de conocimiento y en la realidad social, y posibilite construir estrategias contrahegemónicas frente al contexto de *opresión del sur*.

---

<sup>91</sup> *Ibíd.*, 406-8.

<sup>92</sup> *Ibíd.*, 408.

<sup>93</sup> Autores como Dussel se refiere a la necesidad de transformar la educación mediante una descolonización de la pedagogía, para debatir la reforma del contenido de la enseñanza, que reconducirá el currículo en su generalidad. Ver Enrique Dussel, “La transformación de la educación hacia la descolonización de la pedagogía”, video de Youtube, 9 de octubre de 2018, <https://www.youtube.com/watch?v=sWg94cBYDrM>.

### c. Pedagogías queer como apuesta transgresora

Finalmente, además de estas propuestas, desde la apuesta por transformar la educación patriarcal y (hetero)sexista también surgen otras alternativas pedagógicas, que se han denominado como *pedagogías queer*, transgresoras, disidentes, subversivas, invisibles, trastornadas y que cuestionan al campo educativo como un espacio de disciplinamiento desde prototipos de sujetas educativas, obviando otros lugares de enunciación, e invisibilizando los aportes de otras maneras de formular conocimiento situado a partir de las construcciones identitarias de género no hegemónicas o subversivas a los mandatos del sistema sexo-género.<sup>94</sup>

Si bien, las propuestas pedagógicas queers han sido criticadas por apoyarse en los postulados de la posmodernidad y han sido catalogadas como una forma de fragmentar la opresión y con ello los proyectos de transformación estructural, son importantes en la medida en que recogen las demandas de sectores sociales que con particular intensidad han vivido un proceso sistemático de discriminación en todas las relaciones sociales, en la estructura educativa y en la dimensión pedagógica a lo largo de la historia y por lo tanto deben ser acogidas en el abordaje de una educación con perspectiva de género.

En este sentido, al igual que las otras posturas, esta corriente crítica también caracteriza a la educación como:

un eficaz agente de socialización de género, [...] una potente tecnología del género, contribuyendo a la creación de identidades no sólo diferentes, sino jerarquizadas. Al igual que sucede con otras categorías de la identidad como la nacionalidad, la etnia, la clase social o la diversidad funcional, que son concebidas de una forma uniforme, a través de un discurso de asimilación [...] Imponiendo siempre el lenguaje, la historia y los conocimientos de acuerdo a los intereses de los grupos dominantes.<sup>95</sup>

Esta propuesta apoyada en varios de los planteamientos de las pedagogías críticas frente a la necesidad de construir un puente pedagógico para la liberación, exige desnaturalizar el binarismo de género que impone unas formas específicas de identidad

---

<sup>94</sup> Lucas Platero, “Ideas clave de las pedagogías transformadoras”, en *Pedagogías Queer*, coord. Aldo Ocampo (Santiago de Chile: Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva, 2018), 27-8.

<sup>95</sup> María Carrera, Xosé Cid y María Lameiras, “El status queer o la utopía posible: aportaciones de la pedagogía queer para la construcción de nuevos imaginarios identitarios”, en *Pedagogías Queer*, coord. Aldo Ocampo (Santiago de Chile: Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva, 2018), 57.

jerarquizadas: mujer femenina heterosexual y de hombre masculino heterosexual, por sobre las maneras de auto identificación de las corporalidades y sus imaginarios en relación con sus experiencias de vida.<sup>96</sup>

En este sentido, “[l]o queer no es solamente lo que se refiere a las sexualidades múltiples, también es una metodología que nos acerca a la comprensión a partir de la deconstrucción, la reformulación, el desorden de los discursos, y a partir de lo que estos discursos dejan por fuera u ocultan de nuestros sistemas de poder políticos, económicos y culturales,”<sup>97</sup> como un paso importante para democratizar la pedagogía, y generar relaciones horizontales y dialógicas desde donde se enseñe aprendiendo y se aprenda enseñando, en el marco de la pluralidad de formas de conocimiento y las experiencias como sujetas generizadas y disidentes en contextos complejos atravesados por el poder.<sup>98</sup>

En fin, a la luz de los aportes recogidos en este acápite, se puede evidenciar que la mayoría de estas demandas, es decir desde los feminismos en diversas posiciones liberal, socialista, post estructuralista, radical, así como a partir de las contribuciones de los feminismos des/decolonial, indígena, afro, y otras pedagogías críticas como las queers, se pretende visibilizar la existencia de un sistema cispatriarcal presente en la dimensión pedagógica, donde se impone un sistema sexo-genérico que controla las corporalidades, mentes, las relaciones sociales y prepara a las sujetas educativas para reproducir este mismo disciplinamiento en la sociedad, el trabajo y en otras instituciones sociales.

Sin embargo, algunas de ellas además argumentan la manera en que el patriarcado ha trabajado en conjunto con otros modos de opresión acorde a los contextos particulares para robustecer dicho control social en el campo pedagógico dominante, como una manera de naturalizar la discriminación y violencia para las diversas identidades de género no dominantes (entre ellas las mujeres ) y las disidencias. Es por ello que es necesario incluir una perspectiva crítica de género en la pedagogía de la educación formal como un prisma que, por un lado, desvele las prácticas, coerciones y jerarquías que históricamente han sido normalizadas, obviadas y minimizadas desde la interseccionalidad, y por otro, brinde

---

<sup>96</sup> Platero, “Ideas clave de las pedagogías”, 29.

<sup>97</sup> Marisa Belausteguigoitia, “Pedagogías en espiral: Los giros de las teorías de género y la crítica cultural”, en *Pedagogías en espiral. Experiencias y prácticas*, coord. Marisa Belausteguigoitia y Ríán Lozano (Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2012), 35.

<sup>98</sup> Lucas Platero, “Ideas clave de las pedagogías”, 40.

herramientas para ampliar los horizontes epistemológicos, para repensar e incidir en la transformación de las brechas en la sociedad, aprendiendo de las prácticas pedagógicas que surgen de grupos sociales oprimidos históricamente, como por ejemplo, de los postulados de los feminismos des/decoloniales.<sup>99</sup>

## **2.2. Fundamentos para comprender el campo explicativo del género como enfoque de análisis en el espacio pedagógico**

El género debe ser entendido como “el sistema de saberes, discursos, prácticas sociales y relaciones de poder que dan contenido específico al cuerpo sexuado, a la sexualidad y a las diferencias físicas, socioeconómicas, culturales y políticas entre los sexos en una época y un contexto determinado”.<sup>100</sup> Es decir, es una categoría que se construye socialmente a la luz de las corporalidades sexuadas de las personas, atribuyendo valores, costumbres, comportamientos y roles de lo masculino y femenino, generando discursos, estatus y distribuciones de poder en las relaciones sociales de dominación entre las personas en sociedades patriarcales, mediante las cuales se constituye la sociedad, el estado, el mercado y los vínculos con la naturaleza.<sup>101</sup>

Uno de los primeros aportes para comprender la manera en que opera el género, se condensa en la frase “no se nace mujer, se llega a serlo”, desvelando la falsa naturaleza inferior de las mujeres, y visibilizando que hay imposiciones culturales, sociales, políticas, económicas y de otro tipo que construyen a un cierto grupo de personas como mujeres a la luz de su sexo asignado, catalogándolas como *las otras* bajo sinónimo de inferioridad, por ello “[e]l hombre se autodesigna como *el mismo*, se autorreconoce como la conciencia libre del amo y designa a la mujer como *otra*, al igual que el esclavo, dependiente de la conciencia

---

<sup>99</sup> Gabriela Castellanos, *Familia, Género y Antropología* (Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia, 2003), 48.

<sup>100</sup> *Ibíd.*

<sup>101</sup> Judith Salgado, *Manual de Formación en Género y Derechos Humanos* (Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, 2011). La primera aproximación al campo del género surge con Aphra Behn, quien nació en 1640 y redactó numerosos ensayos y funciones teatrales donde se cuestionó la manera en que la sociedad subordinaba a las mujeres. En el ámbito de la psiquiatría, las investigaciones de Robert Stoller visibilizaron la incidencia de la socialización de las personas acorde a los comportamientos y roles del sexo “femenino” o “masculino”, en la construcción de su identidad. Ver Robert Stoller, *Sex and Gender: Science House*. (New York: 1968).

del amo como de su ideal”.<sup>102</sup> Esta relación de falsa reciprocidad ha sido de total desigualdad siendo *el hombre masculino hegemónico* el centro y las *mujeres y las disidencias de género* la periferia.

Es posible que otras mujeres en épocas aún más remotas también se hayan dado cuenta de que es la sociedad y no la biología la que dictamina que las mujeres son de la casa y los hombres de la calle. Sin embargo, no conocemos la mayor parte de las teorías que explican la subordinación de las mujeres con base en la socialización patriarcal porque éstas (seguramente) han sido borradas de la historia.<sup>103</sup>

En las últimas décadas, el género se ha problematizado y ampliado en su contenido.<sup>104</sup> Sus debates han provocado que este término sea interpretado y utilizado en diversos campos. Por ejemplo, en los ochenta esta categoría comienza a ser recurrida con fuerza en las ciencias sociales, y en la década de 1990 se potencia en el campo político bajo el discurso de la equidad de género. Por ello, las implicaciones del género son bastas, ya que puede utilizarse como guía en el proceso de debate académico, en la elaboración de planes, programas y políticas públicas, así como es un parámetro en la construcción de propuestas que surgen desde la organización social, etcétera.<sup>105</sup>

Ahora, si bien el género se ha conceptualizado como una construcción socio-cultural que puede ser observada desde dos ámbitos interrelacionados entre sí: a) Como mecanismo de organización de las relaciones sociales dentro de condiciones asimétricas de poder entre los géneros para establecer roles, comportamientos y estatus; y, b) Como parámetro que rige identidades en el marco de lo femenino y masculino hegemónico; las contribuciones contemporáneas se alimentan de estas dimensiones, para evidenciar su potencialidad como categoría analítica que descifra situaciones de opresión patriarcal y sexista y brinda pautas para transformar dichas realidades.

*Género como categoría de análisis.* Aceptar al género como categoría de reflexión histórica, implica darle el valor como “perspectiva de síntesis que pueda explicar las

---

<sup>102</sup> Teresa López, “La noción del sujeto en el humanismo existencialista”, en *Feminismo y filosofía*, ed. Celia Amorós (Madrid: Síntesis, 2000), 199-200.

<sup>103</sup> Alda Facio y Lorena Fries, “Feminismo, género y patriarcado”, en *Género y derecho*, ed. Alda Facio y Lorena Fries (Santiago de Chile: La Morada - Corporación de Desarrollo de la Mujer, 1999), 15.

<sup>104</sup> Autoras como Gayle Rubin, Iván Illich, Judith Butler, Joan Scott, entre otras son grandes referentes.

<sup>105</sup> Ver Ana García-Peña, “De la historia de las mujeres a la historia del género”, *Contribuciones desde Coatepec*, n.º 31 (2016), <https://www.redalyc.org/jatsRepo/281/28150017004/28150017004.pdf>.

continuidades y discontinuidades, y las desigualdades persistentes, así, como (las) experiencia(s) sociales radicalmente diferentes”.<sup>106</sup>

Existen varios tropiezos por parte de los estudios que han pretendido mirar al género desde un enfoque histórico, pues no han logrado explicar con claridad e integralidad el concepto, funcionamiento y los mecanismos de cambio de la dominación producida. Por ejemplo, los aportes de los estudios del rol de las mujeres en el sistema de dominación patriarcal han sido significativos, pero muchos de ellos se muestran incompletos al no analizar el desempeño de este régimen desde las experiencias y roles de todas las actrices involucradas en clave diversa, provocando una ficción de las relaciones producidas y controvertidas entre las personas generizadas.<sup>107</sup>

Asimismo, contribuciones se han encargado de examinar las relaciones provocadas por el sistema sexo-género en temas vinculados a la esfera privada donde se desarrolla la vida de varias mujeres, obviando y en cierta medida normalizando la presencia del patriarcado en el campo público, donde se dinamiza con fuerza la política y el poder que genera opresión. Por ello, la apuesta es mirar al género como una categoría reflexiva que permita observar tanto a las sujetas desde su individualidad, como dentro de un orden social y en el marco de las relaciones producidas a la luz del sistema sexo-género impuesto por el patriarcado en diversos espacios sociales como la familia, el trabajo y la educación formal, siendo esta última el eje central de esta investigación.<sup>108</sup>

Para Joan Scott *el género* debe ser analizado desde dos proposiciones: primero como “un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos”; y, segundo, con la finalidad de comprenderlo como “una forma primaria de relaciones significantes de poder”,<sup>109</sup> presupuestos que deben ser insertados como prismas reflexivos en un quehacer educativo y pedagógico que pretende despatriarcalizarse.

Sobre la primera, existen por lo menos cuatro campos donde se dinamiza el género,

---

<sup>106</sup> Scott, “El género: Una categoría útil”, 4.

<sup>107</sup> *Ibíd.*

<sup>108</sup> *Ibíd.*, 17-22. La *categoría analítica*, como término, es una herramienta en las investigaciones que puede ser implementada desde un enfoque positivo o negativo. El primero permite hallar nuevos campos de interés y visibilizar claves para comprender los sistemas de poder desde el género. En cambio, el segundo, contribuye a colocar en constante debate y cuestionamiento los condicionamientos sociales que pretenden mostrarse como naturales, y que provoca en las personas que actúan con normalidad al momento de reproducir el patriarcado. Cristina Molina, “Debates sobre el género”, en *Feminismo y filosofía*, ed. Celia Amorós (Madrid: Síntesis, 2000), 260.

<sup>109</sup> Scott, “El género: Una categoría útil”, 23-36.

que se interrelacionan y se presentan con mayor o menor intensidad en realidades específicas:

a) *Una dimensión simbólica* que engloba a los dispositivos culturales que provocan representaciones habitualmente contradictorias, para legitimar las diferencias entre los géneros y los regímenes impuestos por la sexualización y jerarquización del sistema sexo-género a las personas en contextos específicos.<sup>110</sup> Este escenario se evidencia, entre otros, en la reproducción y refuerzo de estereotipos de sexo y género que establecen comportamientos y roles en la sociedad, aspectos que son naturalizados en el acto educativo y sirven como fundamentos para normalizar relaciones asimétricas entre los géneros.

Por ello, incluir una perspectiva de género en el campo pedagógico implica dismantlar esta dimensión simbólica que condiciona la conducta y relaciones en los ambientes de aprendizaje, así como conmina a tejer un proceso educativo con la diversidad en un marco dialógico para que todas desaprendan, aprendan y se liberen mutuamente. “El problema central es ese: ¿Cómo pueden los oprimidos como seres no auténticos divididos, participar en el desarrollo de la pedagogía de su liberación? Solo cuando descubren que ellos mismos son “anfitriones” del opresor, pueden contribuir a la partería de su pedagogía liberadora”.<sup>111</sup>

b) *Los conceptos normativos* que se reproducen en el campo educativo, religioso, en propuestas científicas, disposiciones jurídicas y decisión de poder. Sus significados disponen lo que es masculino y femenino, y se vinculan estrechamente con el ser hombre masculino dominante y mujer femenina como categorías habitualmente antagónicas y jerarquizadas, sin la posibilidad de existencia de otras identidades no binarias, reforzando estereotipos y formas de sexismo en las diversas instituciones sociales.

Estos conceptos normativos suelen organizar la sociedad, sus comportamientos y roles de género ya sea porque están culturalmente arraigados o tienen fuerza coercitiva al estar insertos en un ordenamiento jurídico que regula una realidad o una institución social. En el sistema de educación superior están presentes mediante disposiciones jurídicas y políticas educativas que sostienen su estructura, así como por normas culturales que organizan a la comunidad universitaria y conducen la dinámica en el salón de clases.

---

<sup>110</sup> Por ejemplo, se observan en la carga subjetiva de la religión cristiana occidental sobre la imagen de María como el deber ser de la mujer, cuyo significado involucra la virginidad, sensibilidad y entrega en la labor de la maternidad; frente a Eva como mujer provocadora, pecadora y culpable del destierro del paraíso, que es el reflejo de las prohibiciones de las mujeres “decentes”, y a partir de las cuales se construyen varios estereotipos de género y compuestos.

<sup>111</sup> Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido* (Nueva York: Continuum, 1974), 33.

Finalmente, mediante teorías y conceptos que se abordan, ubicando en sentido vertical a unos conocimientos frente otros, dando valor a aquellos masculinos dominantes que obvian las experiencias y necesidades de las personas con identidades genéricas no hegemónicas; caracterizando a unos como superiores, universales e inclusive civilizados para determinar los parámetros de la “normalidad patriarcal y sexista”, con rigor científico frente a otros que, acorde el discurso dominante, no llegan a cumplir los estándares dispuestos por este paradigma.

c) *Las instituciones y organizaciones sociales* donde se reproduce y naturaliza las representaciones simbólicas y conceptos normativos que sostienen el binarismo entre los géneros desde un enfoque dialéctico, no fijo e inmutable. Además de los estudios que evidencian a la objetivización de las mujeres para sostener el parentesco en sociedad primitivas, así como su labor re-productivo en la familia heteronormada capitalista como raíz de la organización social, se puede ampliar la incidencia de los regímenes de género a otras instituciones en el marco de los contextos específicos. Desde esta perspectiva, los estudios de género evidencian las implicaciones del campo educativo formal, como una estructura vertical masculinizada que se ordena conforme los conceptos normativos y los símbolos permeados por el sistema sexo-género.

d) *La identidad subjetiva* de las personas generizadas y la manera de relacionarse en las instituciones y organizaciones sociales, y las representaciones simbólicas en contextos específicos, el cual guarda relación con la incidencia del género como parámetro de identidad. En el campo educativo, esta dimensión evidencia la manera en que las personas sexuadas y generizadas se encargan de continuar con la reproducción de conceptos normativos y simbólicos que ordenan el espacio educativo, legitimando las relaciones asimétricas de poder entre los géneros, dando soporte a las formas de violencia de género y obvian la necesidad de despatriarcalizar el proceso pedagógico, apoyadas en la alienación de normas culturales insertas en sus imaginarios sociales, inclusive más allá de los estándares jurídicos de avanzada, que pueden disponer mecanismos para promover competencias de género en las sujetas educativas.

Estos condicionamientos no solo se reproducen desde los espacios de dirección educativa y docencia, sino entre estudiantes diversas en el marco de los privilegios adquiridos por su identidad de género y en su intersección con otras características articuladas a su clase,



autodeterminación cultural, edad, entre otras.

Sobre la segunda proposición, el género se observa como un espacio básico articulador del poder. Si bien hay otras categorías como la clase o la etnia, el género como campo también ha estado presente a lo largo de la mayor parte de la historia conocida de la humanidad. Por lo tanto, los significados impuestos por el patriarcado en la sociedad se transforman en mecanismos que logran la diferenciación entre géneros, y que a su vez se reflejan en la construcción del ser, el saber y el poder y de su desigual distribución, hecho que legitima una forma de organización simbólica concreta.<sup>112</sup> Desde esta perspectiva, el sistema sexo-género es un régimen que se expresa como “el conjunto de disposiciones por las cuales una sociedad transforma el hecho de la sexualidad biológica en productos de la actividad humana”.<sup>113</sup>

A la luz de estas consideraciones, el género además de ser una institución que naturaliza relaciones de opresión entre las diversas identidades, puede constituirse en una categoría útil en el campo pedagógico, para analizar y explicar la dinámica del sistema patriarcal y sexista en un espacio educativo específico, determinar cómo este instituye a las personas a la luz de sus diferencias como sujetas de género en el proceso pedagógico,<sup>114</sup>

---

<sup>112</sup> Scott, “El género: Una categoría útil”, 23.

<sup>113</sup> Molina, “Debates sobre el género”, 267-8. Un hito que ejemplifica dicha aseveración es la manera en que la construcción del parentesco en las sociedades primitivas se cristalizó mediante la cosificación de las mujeres, pues entre varios obsequios como herramientas, comida y rituales, ellas eran los principales “regalos” de intercambio entre las familias para que cumplieran roles reproductivos. En esta y otras relaciones construidas a lo largo de la historia, la mujer se convirtió en un objeto sin decisión sobre sí misma, siendo más bien el hombre quien tiene la potestad de disposición sobre su destino.

<sup>114</sup> Judith Butler, *Deshacer el género*, 3.<sup>a</sup> ed. (Barcelona: Paidós Ibérica, 2006), 70. Por ejemplo, el discurso de debilidad y sensibilidad como características de la mujer blanca o mestiza es un significado legitimador de una asimétrica repartición del poder en la esfera pública que ha sido masculinizada históricamente. En el caso ecuatoriano, esta circunstancia ha provocado que la única mujer que debía asumir la presidencia en el año 1999 por revocatoria del primer mandatario sea desconocida por la función legislativa, ubicándose en su lugar de manera arbitraria al presidente del Congreso Nacional que cumplía el “requisito” de ser hombre. La gran parte de la sociedad nunca protestó y así se ha legitimado en el imaginario social la incapacidad de la mujer para trabajar en un cargo estratégico de poder. Lo propio ha sucedido históricamente en otros espacios de decisión que no incluyen medidas de acción afirmativa para que las mujeres accedan a los mismos. En el caso de las elecciones seccionales en Ecuador, se sostiene la tendencia de los procesos electorales de 2004 y 2010, donde los hombres toman la mayoría de las alcaldías y prefecturas: de las 221 alcaldías solo 18 están dirigidas por mujeres (8 %), y de las 23 prefecturas (gobiernos autónomos descentralizados provinciales), el 83 % (20 prefecturas) son dirigidas hombres, frente al 17 % (4 prefecturas) administradas por mujeres. El Telégrafo, “El 7 % de las alcaldías en Ecuador es liderado por mujeres (Infografía)”, *El Telégrafo*, 22 de septiembre de 2014, <http://www.telegrafo.com.ec/politica/item/el-7-de-las-221-alcaldias-en-ecuador-es-liderado-por-mujeres-infografia.html>; El Telégrafo, “De los 221 municipios del Ecuador, 18 estarán dirigidos por mujeres”, *El Telégrafo*, 12 de abril de 2019, <https://www.eltelegrafo.com.ec/noticias/politica/3/municipios-ecuador-mujeres>.

desentrañar las relaciones de poder producidas en este espacio, y establecer pautas para sembrar proyectos pedagógicos de resistencia y de transformación de la opresión patriarcal apoyándose en una nueva concepción de la educación que dinamiza los roles de las sujetas educativas, las metodologías de enseñanza-aprendizaje, los procesos de evaluación, los ambientes y recursos de aprendizaje, entre otros posibles desafíos.

Cabe mencionar que el género como perspectiva reflexiva de la realidad no es un concepto esencialista, esta aseveración significa que su construcción como categoría es histórica, crítica, situada y se alimenta de los aportes de otros modos de conocimiento y estudios que problematizan el campo de las relaciones entre los géneros. En este contexto, su campo analítico se enriquece de las propuestas que se han producido por los feminismos en plural, los estudios de las masculinidades y las diversidades de género no hegemónicas, para fortalecer su ámbito de reflexión-acción.<sup>115</sup>

### **2.3. Problematicación de la pedagogía de género en el derecho**

Como se ha abordado en la investigación, la educación históricamente ha estado dirigida a reproducir contenidos que se legitiman como totalizadores de la realidad, legitimando intereses de un sector privilegiado habitualmente masculino hegemónico y obviando otros aportes epistemológicos y realidades de opresión. Esta condición ha provocado que la educación sea “insuficiente para responder a los retos en cuanto a las desigualdades y discriminaciones de género”.<sup>116</sup>

Por ello, la apuesta contemporánea es promover propuestas educativas que no rehúyan a la posibilidad de “la inclusión de enseñanzas que permitan conocer las causas de la desigualdad y buscar soluciones para lograr la igualdad de mujeres y hombres [entre otras diversidades] y, por tanto, una sociedad, del siglo XXI, más integrada y democrática”.<sup>117</sup>

---

<sup>115</sup> Existen varias críticas al género, sobre todo porque lo categorizan como un término “técnico y neutro” por parte de ciertos organismos que pretenden obviar su dimensión política y carácter insurgente.

<sup>116</sup> Rosario Asián, Francisca Cabeza y Vicente Rodríguez, “Formación en Género en la Universidad. ¿Materias de asignatura específica o de educación transversal?”, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 17, n.º 24 (2015): 41, [https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia\\_educacion\\_latinoamericana/article/view/3310/2982](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/3310/2982).

<sup>117</sup> Asián, Cabeza y Rodríguez, “Formación en Género”: 39-40, [https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia\\_educacion\\_latinoamericana/article/view/3310/2982](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/3310/2982).

Como se ha analizado, la pedagogía con enfoque de género podría provocar una mayor sensibilidad tanto para cuestionar las afectaciones que viven los grupos subalternos desde la dimensión simbólica, normativa, institucional y subjetiva en las diversas instituciones sociales, como para generar una cultura de respeto y compromiso con el cambio social.<sup>118</sup> Por ejemplo, en la actualidad, todavía las familias empobrecidas que no pueden cubrir los gastos educativos para todas sus hijas, deciden enviar a los hombres a los centros de educación, por cuanto el mercado laboral habitualmente contrata y remunera mejor a los hombres, y además en sus imaginarios vinculados a los roles de género, las mujeres no necesitan educación para cumplir con labores relacionados a su sexo asignado al nacer, como el trabajo de reproducción y cuidado.<sup>119</sup>

La inclusión de la perspectiva de género en educación supone un factor de innovación y cambio educativo. La educación puede convertirse en un factor clave para garantizar la justicia y la cohesión social, siendo la equidad de género un indicador de calidad de los sistemas educativos.<sup>120</sup>

En este contexto, cristalizar el derecho a la educación pensada desde la equidad, la dignidad y la justicia entre los géneros, implicaría desmontar las estructuras culturales, epistemológicas, metodológicas y de otro tipo, que sostienen esta discriminación estructural, como se ha argumentado en este trabajo, y promover *alternativas otras* para la construcción de puentes de transformación.<sup>121</sup>

Ahora bien, aunque las teorías críticas han interpelado sobre la posible influencia de los regímenes de subordinación patriarcal y sexista en varios campos pedagógicos, uno de los más problemáticos ha sido el proceso de enseñanza-aprendizaje del derecho, ya que su formulación no ha sido neutral y ha respondido históricamente a las necesidades del poder político, económico y cultural, por construir un campo jurídico habitualmente coercitivo y

---

<sup>118</sup> Beatriz Ramírez y Brenda Álvarez, *Jurisprudencia sobre el Derecho a la Educación en los Sistemas Internacionales de Derechos Humanos* (Lima: Comité de América Latina y el Caribe para la Defensa de los Derechos de la Mujer (CLADEM), 2011), 9.

<sup>119</sup> ONU Comité CEDAW, *Recomendación General n.º 36 sobre el derecho de las niñas y las mujeres a la educación*, 27 de noviembre de 2017, párr. 37-52.

<sup>120</sup> Asián, Cabeza y Rodríguez, “Formación en Género”: 38, [https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia\\_educacion\\_latinoamericana/article/view/3310/2982](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/3310/2982).

<sup>121</sup> Asimismo, el Comité CEDAW sostiene que el ejercicio efectivo de este derecho permitiría disminuir el matrimonio infantil todavía presente en varias culturas, la mortalidad materna, entre otras realidades que provocan desventajas y violencias para las mujeres. ONU Comité CEDAW, *Recomendación General n.º 36*, párr. 9.

disciplinador donde los modos de opresión se han sostenido en un pacto con las élites, como se analizará con posterioridad.

En este orden de ideas, distintos sectores han evidenciado la importancia de la educación de género en el derecho. Según el Comité CEDAW, si bien el acceso a la justicia para las mujeres y otras personas de identidades de género diversas es un campo fundamental para lograr el carácter emancipador del derecho, su cristalización ha sido problemática, gracias a la existencia de un cúmulo de “factores como los estereotipos de género, las leyes discriminatorias, los procedimientos interseccionales o compuestos de discriminación”,<sup>122</sup> todos desarrollados en un contexto de injusticias estructurales. Los estereotipos de género, por ejemplo, “tienen consecuencias de gran alcance para el pleno disfrute de los derechos humanos de las mujeres. Pueden impedir el acceso a la justicia en todas las esferas de la ley y pueden afectar particularmente a las mujeres víctimas y supervivientes de la violencia [ya que los mismos] [...] distorsionan las percepciones y dan lugar a decisiones basadas en creencias preconcebidas y mitos, en lugar de hechos”,<sup>123</sup> entre otros posibles efectos.

El conflicto es que las provocadoras de dichos obstáculos suelen ser las abogadas formadas en las carreras de Derecho, que después de su graduación se desempeñan como litigantes, juezas, defensoras públicas, fiscales u otras operadoras jurídicas, assembleístas, servidoras públicas o privadas, donde cumplen un papel estratégico como reproductoras de un derecho con rostro patriarcal y sexista en su razonamiento, interpretación, formulación y aplicación, como una práctica naturalizada.

Por ejemplo, conforme una investigación aplicada en el 2020 a operadoras de justicia que resuelven casos de violencia contra las mujeres en las provincias de Carchi, Esmeraldas y Pichincha, el 65 % de las juezas no han estudiado temáticas de género en su vida universitaria, aunque el 62 % admite que ha realizado cursos sobre violencia sexual contra las mujeres con duración no mayor a 30 horas académicas. Esta omisión provoca que solo el 33 % de las juezas sostengan que las relaciones asimétricas de poder entre la persona agresora y la víctima inciden en la causa y que el 21,4 % afirmen que nunca debe influenciar para la

---

<sup>122</sup> ONU Comité CEDAW, *Recomendación General n.º 33 sobre el acceso de las mujeres a la justicia*, 3 de agosto de 2015, párr. 3.

<sup>123</sup> *Ibíd.*, párr. 26.

resolución de la causa,<sup>124</sup> cuando es un factor esencial para comprender la magnitud de la violencia, las actuaciones procesales efectivas, la resolución y reparación en las causas.

Ahora bien, sobre esta realidad se ha pronunciado la Declaración y Plataforma de Acción de Beijing, al reconocer la existencia de “un sesgo de género en los programas de estudio y el material didáctico y [...] [como la] falta de sensibilidad de los educadores de todos los niveles respecto a las diferencias de género aumenta las desigualdades entre la mujer y el hombre [y otras identidades de género y disidencias] al reforzar las tendencias discriminatorias”.<sup>125</sup>

Asimismo, algunas normas internacionales de derechos humanos, como por ejemplo la Convención Belem Do Pará, y los organismos internacionales han determinado que los estados, como parte del cumplimiento de sus obligaciones en materia de derechos humanos, deben promover mecanismos eficaces para erradicar la presencia patriarcal en el campo jurídico y la promoción del enfoque de género en los programas de estudio en el sistema educativo, sobre todo en aquellos articulados a la formación jurídica.<sup>126</sup>

A la vez, existen estudios que coinciden que una educación de género en el derecho permitiría, entre otros desafíos: a) Ampliar la comprensión del derecho de las futuras profesionales desde un prisma plural, diverso y tomando en cuenta el contexto específico; b) Mejorar sus habilidades, capacidades y destrezas para resolver problemas jurídicos de género;<sup>127</sup> y c) Ser personas críticas, creativas y con conciencia sobre el valor de sus actos para sembrar sociedades más equitativas.

---

<sup>124</sup> Francisco Hurtado y Jacqueline Guamaní, *Diagnóstico de necesidades de capacitación e instrumentales en temas de peritaje: Operadores de Justicia de la Frontera Norte del Ecuador* (Quito: ONU / Mujeres / Universidad Andina Simón Bolívar / Programa Andino de Derechos Humanos, 2020), 30-1. Estas y otras consideraciones se analizarán con mayor profundidad en el siguiente capítulo.

<sup>125</sup> ONU, *Resolución de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer Declaración y Plataforma de Acción de Beijing*, 15 de septiembre de 1995, párr. 75, [https://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf./BDPfA %20S.pdf](https://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf./BDPfA%20S.pdf).

<sup>126</sup> ONU Comité CEDAW, *Recomendación General n.º 33*, párr. 33, c. La Convención Belem Do Pará en su artículo 8 dispone que “[l]os Estados Partes convienen en adoptar, en forma progresiva, medidas específicas, inclusive programas para: b. Modificar los patrones socioculturales de conducta de hombres y mujeres, incluyendo el diseño de programas de educación formales y no formales apropiados a todo nivel del proceso educativo, para contrarrestar prejuicios y costumbres y todo otro tipo de prácticas que se basen en la premisa de la inferioridad o superioridad de cualquiera de los géneros o en los papeles estereotipados para el hombre y la mujer que legitiman o exacerbaban la violencia contra la mujer; c. Fomentar la educación y capacitación del personal en la administración de justicia, policial y demás funcionarios encargados de la aplicación de la Ley, así como del personal a cuyo cargo esté la aplicación de las políticas de prevención, sanción y eliminación de la violencia contra la mujer”.

<sup>127</sup> Ver a manera de ejemplo, Paula Gerber y Claerwen O Hara, “Teaching Law Student about Sexual Orientation, Gender Identity and Intersex Statu within Human Rights Law: Seven Principles for Curriculum

Así como, provocaría a mediano plazo, entre otros logros: a) Una transformación del contenido, interpretación y aplicación del derecho; b) Real incidencia en el sentido de justicia social tanto en las profesionales de derecho como en la sociedad; y, c) Mayor confianza para las mujeres, las disidencias y otras identidades de género no dominantes frente a la materialización de la equidad.<sup>128</sup> Todos estos criterios serán profundizados en el marco del análisis sobre el desarrollo de competencias de género en el derecho.

Para lograr la igualdad de género, todos los aspectos del sistema educativo (legislación y políticas, contenidos educativos, pedagogías y entornos de aprendizaje) deben tener en cuenta las cuestiones de género, atender a las necesidades de las niñas y las mujeres y ser transformadores para todos.<sup>129</sup>

De aquí radica la importancia de redimensionar el campo pedagógico en la educación superior en derecho y orientar el desarrollo de sus competencias hacia la consolidación de profesionales con perspectiva crítica-transformadora, ya que una de las causas de estigmatización de estos grupos sociales, es la falta de pertinencia de los planes de estudio y otros componentes del campo pedagógico, como se observará más adelante.

A manera de síntesis de los argumentos sostenidos sobre la contribución de la pedagogía de género al derecho:

---

Design and Pedagogy”, *Journal of Legal Education* 68, n.º 2 (2019): 418, <https://www.researchgate.net/publication/337172106>.

<sup>128</sup> ONU Comité CEDAW, *Recomendación General n.º 33*, párr. 28.

<sup>129</sup> ONU Comité CEDAW, *Recomendación General n.º 36*, párr. 13.

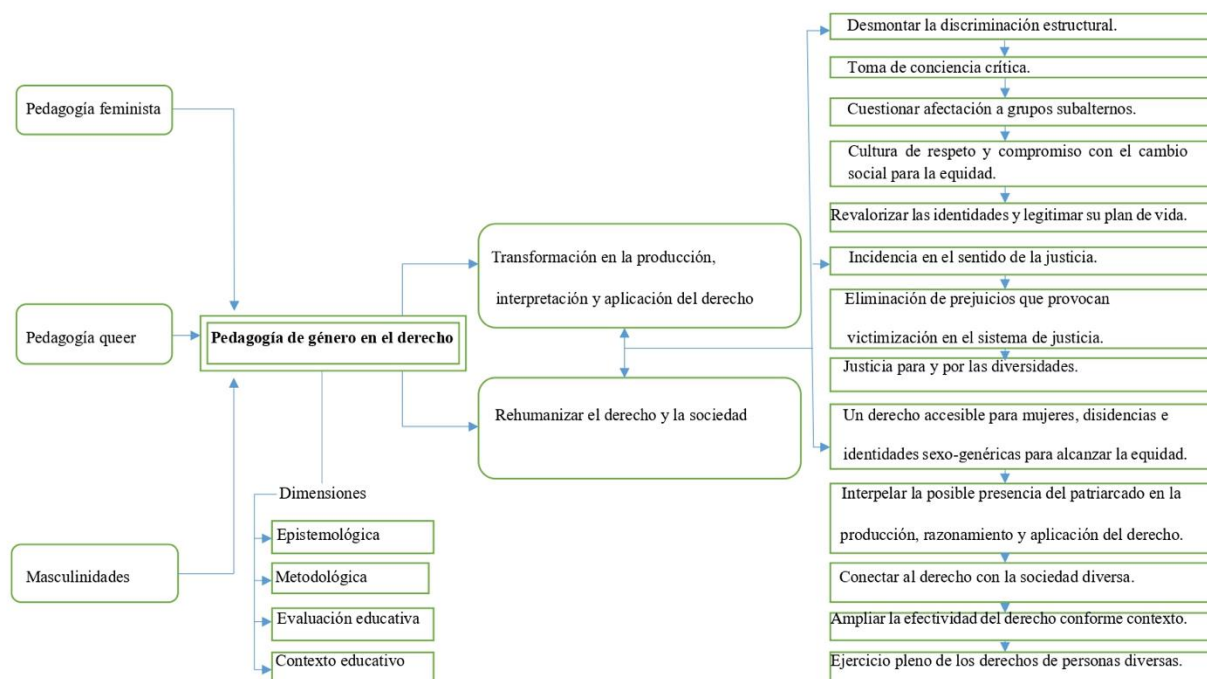


Figura 4. Contribuciones de la pedagogía de género al derecho  
Fuente: Varios autores. Elaboración propia

Por ello, se demanda nuevos modelos de enseñanza-aprendizaje en la educación superior, que implique una revisión de los diseños curriculares, planes de estudio, innovando contenidos, con nuevos métodos y prácticas pedagógicas, renovados materiales didácticos, así como mecanismos de evaluación que inserten como un eje fundamental de su dinámica las temáticas vinculadas al género y la interseccionalidad, enmarcadas en los contextos particulares, para replantear las condiciones de inequidad.<sup>130</sup>

<sup>130</sup> UNESCO, *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción*, 09 de octubre de 1998, París, art. 9. Asimismo, la Declaración de la Conferencia impulsada después de 10 años de la celebración de la Conferencia Mundial de Educación Superior, y casi un siglo después del movimiento estudiantil y social de la primera Reforma universitaria promovida en Argentina, confirma la necesidad de asegurar el acceso a una educación superior en el marco de la igualdad, que inserte como parte de su dimensión pedagógica “el diálogo de saberes y el reconocimiento de la diversidad de valores y modos de aprendizaje como elementos centrales de las políticas, planes y programas del sector”. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, “Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y El Caribe”. (Cartagena: Instituto Internacional de la UNESCO para la

Si bien, gran parte de la normativa a nivel mundial ha dispuesto la inclusión de esta perspectiva en la dimensión pedagógica, sus resultados son insuficientes. Por ejemplo, el Consejo de Europa en 1995 determinó la necesidad de insertar el enfoque de género en la educación, tanto en el contenido de los textos, en los métodos del proceso de enseñanza-aprendizaje como en otros aspectos vinculados a la dinámica educativa. Estos mandatos también se observan en varias recomendaciones y otras normativas como el Convenio del Consejo de Europa sobre prevención y lucha contra la violencia contra las mujeres y la violencia doméstica,<sup>131</sup> aunque en la Conferencia de Helsinki en el 2014 se concluyó que “no se ha logrado la igualdad de género en la UE; que los mayores obstáculos a este respecto son los estereotipos y el sexismo; [y que] no se ha establecido la incorporación de la perspectiva de género” siendo una de sus mayores debilidades que “el concepto de integración de la perspectiva de género no es entendido completamente por todos los actores del proceso educativo en los países europeos”.<sup>132</sup>

Entre otras experiencias, según un estudio desarrollado por Millán Requena, aunque desde el 2004 la legislación española inserta un sinnúmero de disposiciones para la inclusión de los estudios de género en el proceso de educación superior, “la realidad de los estudios de grado en las universidades españolas se encuentra lejos de cumplir este mandato”.<sup>133</sup>

En el caso de la educación en derecho con perspectiva de género, se evidencia el mismo escenario para la Unión Europea:

Los marcos teórico-metodológicos sistemáticos para reconsiderar los planes de estudio y los libros de texto para la educación superior y los estudios jurídicos no existen ni en la Unión

---

Educación Superior en América Latina y el Caribe, 2008), accedido 27 de mayo de 2019, <https://www.oei.es/historico/salactsi/cres.htm>.

<sup>131</sup> “La UE ha insistido en su ley primaria - tratados fundamentales, su ley secundaria – Directivas [...], sentencias / jurisprudencia del Tribunal de Justicia de la UE y derecho blando (Hoja de ruta de la UE para la igualdad de género, “Carta de la mujer” de la UE, Estrategia para la igualdad entre mujeres y hombres 2010–2015, Europa - un Pacto de igualdad de género para 2010-2020) [...] La introducción de una dimensión de género en la educación superior representa un factor importante en el proceso de establecer el Espacio Europeo Común de Educación Superior (EEES), que se definió en la Declaración de Bolonia”. Dragica Vujadinovic, “Gender mainstreaming in law and legal education”, *Annals FLB- Belgrade Law Review* LXIII, n.º 3 (2015): 62.

<sup>132</sup> Vujadinovic, “Gender mainstreaming”: 61.

<sup>133</sup> Millán Requena, “Cuestiones transversales de género, paz y seguridad en la docencia de Derecho Internacional: un enfoque desde el discurso de género de las Naciones Unidas”, en *Redes colaborativas en torno a la docencia universitaria*, coord. Rosabel Roig-Vila (Alicante: ICE de la Universidad de Alicante: 2017), 150. Ver Nieves Saldaña, “Los Estudios de Género en los Grados de Derecho: Propuestas para un diseño curricular de la enseñanza del Derecho Constitucional con perspectiva de género en el Espacio Europeo de Educación Superior”, *Revista de Educación y Derecho*, n.º 3 (2010): 12-3.



Europea ni en Serbia. La incorporación de la perspectiva de género en los planes de estudio jurídicos debería abarcar, en primer lugar, una reconsideración de los cursos jurídicos y los libros de texto desde el punto de vista mencionado, en segundo lugar, la introducción de cursos particulares de estudios de género y, en tercer lugar, la introducción de clínicas jurídicas para igualdad de género y antidiscriminación.<sup>134</sup>

Estos mismos escenarios con sus propias particularidades suceden en carreras de Derecho de algunos países de América Latina como Argentina y Ecuador, acorde un estudio desarrollado en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires en Argentina, los avances en la transversalidad de este enfoque son incipientes. En las modificaciones de sus planes de estudio promovidas en los años recientes, no se han evidenciado planteamientos claros que promuevan esta inclusión como un eje central de la educación jurídica.<sup>135</sup> Circunstancia que se refleja en los contenidos y materiales de estudio de los programas de las diversas asignaturas ya que la mayoría son escritos por hombres.<sup>136</sup>

Las razones de esta ausencia son varias. Para Laura Pautassi, la posibilidad de insertar este enfoque en la educación jurídica ha sido una “deuda pendiente” debido a la priorización de la agenda de disputa de las mujeres en el ámbito público, en el acceso a derechos, toma de decisiones y sobre explotación articulada a las labores de cuidado y reproducción.<sup>137</sup>

Ahora bien, en el caso ecuatoriano, de acuerdo a la encuesta elaborada para este trabajo y aplicada a docentes de varias carreras de Derecho, sobre las *limitaciones para insertar enfoque de género en la pedagogía jurídica* (sin implicaciones de generalización), el 38 % aseguran que no existen obstáculos para su adecuada inclusión, mientras que el 55

---

<sup>134</sup> Vujadinovic, “Gender mainstreaming”: 63.

<sup>135</sup> Laura Pautassi, “El enfoque de género en la enseñanza del derecho: el valor de la palabra y la palabra como herramienta de transformación”, en *La enseñanza del derecho con perspectiva de género. Herramientas para su profundización*, ed. Liliana Rinconi y María de los Ángeles Ramallo (Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 2020), 17.

<sup>136</sup> Agostina González, “La enseñanza del derecho con perspectiva de género en la Facultad de Derecho de la UBA. Parte II”, en *La enseñanza del derecho con perspectiva de género: Herramientas para su profundización*, ed. Liliana Rinconi y María de los Ángeles Ramallo (Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 2020), 37-8.

<sup>137</sup> Pautassi, “El enfoque de género”, 9. Cabe resaltar que se han promovido algunos proyectos internacionales para impulsar una educación jurídica con enfoque de género en América Latina que desde la docencia y la investigación visibilicen lo “oculto”, forjen redes y repliquen buenas experiencias docentes en la transversalidad de este enfoque en la enseñanza-aprendizaje del derecho. Por ejemplo, el Programa Woman and the Law promovido por la American University pretendió impulsar una educación jurídica con enfoque de género desde la docencia y la investigación con proyección en Latinoamérica. Ver Macarena Sáez, “Transformación de la condición legal de la mujer: integrando temas de género en la Doctrina y enseñanza del Derecho”, *Academia: Revista sobre Enseñanza del Derecho de Buenos Aires* 3, n.º 6 (2005), 343-350. Sobre otras iniciativas: Red ALAS, “El impulso de género en la enseñanza latinoamericana del Derecho”, *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho de Buenos Aires* 3, n.º 6 (2005), 351-3.

% visibilizan varios limitantes, así como el 6 % de docentes afirman desconocer sobre el tema y el 1 % sostiene que no está de acuerdo con su inserción en la educación jurídica.

Los obstáculos que destaca el grupo docente son: a) Problemas con la estructura universitaria, poca voluntad de las autoridades académicas para promover la pedagogía de género en el derecho en las instancias de decisión (29 % de docentes); b) Falta de capacitación universitaria sobre todo a docentes y estudiantes, y/o de promoción de investigación en el campo del género (21 % de docentes); y, c) La presencia de un sistema patriarcal, la reproducción de estereotipos, violencia y discriminación en la dinámica universitaria y educativa (21 % de docentes).

En este sentido, cabe resaltar los siguientes relatos compartidos por docentes que profundizan la problematización del tema:

No existe ninguna discusión sobre el tema. Las autoridades no entienden la importancia.<sup>138</sup>

Perspectivas jurídicas y morales dominantes de corte machista, existencia de violencia de género dentro de las aulas, oposición sutil o frontal a la inclusión de materias con enfoque de género en la malla curricular, existencia de grupos políticos conservadores con agenda institucional fuerte, oposición a la promoción de los derechos sexuales y reproductivos de las mujeres, falta de conocimiento de lo que implican las teorías de géneros, subvaloración de la investigación académica con enfoque de género.<sup>139</sup>

Resistencia al tema infundida por las religiones e iglesias de donde son estudiantes y docentes. Desconocimiento absoluto del tema, fruto de la ausencia de este enfoque en escuelas y colegios.<sup>140</sup>

[L]as metodologías que se han venido practicando dentro de las aulas.<sup>141</sup>

El machismo arraigado, la falta de decisión política, el irrespeto a la normativa legal, el silencio ante el maltrato.<sup>142</sup>

---

<sup>138</sup> Docente n.º 2, Encuesta aplicada a docentes de la carrera de Derecho de la Universidad pública de Pichincha, pregunta: ¿Cuáles han sido las limitaciones para insertar el enfoque de género en su universidad?, elaborado por Elsa Guerra, 24 de octubre al 10 de noviembre de 2020.

<sup>139</sup> Docente n.º 1, Encuesta aplicada a docentes de la carrera de Derecho de la Universidad privada de Azuay 1, pregunta: ¿Cuáles han sido las limitaciones para insertar el enfoque de género en su universidad?, elaborado por Elsa Guerra, 3 y 4 de agosto de 2020.

<sup>140</sup> Docente n.º 7, Encuesta aplicada a docentes de la carrera de Derecho de la Universidad privada de Imbabura, pregunta: ¿Cuáles han sido las limitaciones para insertar el enfoque de género en su universidad?, elaborado por Elsa Guerra, 18 y 19 de junio de 2020.

<sup>141</sup> Docente n.º 11, Encuesta a docentes de la Carrera de Derecho de la Universidad pública de Bolívar, pregunta: ¿Cuáles han sido las limitaciones para insertar el enfoque de género en su universidad?, elaborado por Elsa Guerra, del 19 al 27 de mayo de 2020.

<sup>142</sup> Docente n.º 22, Encuesta a docentes de la Carrera de Derecho de la Universidad pública de Bolívar, pregunta: ¿Cuáles han sido las limitaciones para insertar el enfoque de género en su universidad?, elaborado por Elsa Guerra, del 19 al 27 de mayo de 2020.

Estas respuestas se conectan con varios debates propuestos en este texto, al evidenciarse que confluyen diversos factores de tipo político-institucional y socio-cultural que inciden tanto dentro como fuera del sistema educativo y que obstaculizan la inserción de este enfoque en el proceso pedagógico y la estructura educativa, pese a los estándares internacionales de derechos humanos y a las contribuciones de las pedagogías críticas sobre todo aquellas promovidas desde los feminismos, los aportes queer y estudios de género que han visibilizado este tipo de limitantes que mantienen vigente el sistema patriarcal.

Tabla 14  
**Encuesta a docentes de varias carreras de Derecho de Ecuador**  
**Pregunta: ¿Cuáles han sido las limitaciones para insertar el enfoque de género en su universidad?**

Indicador	Número de docentes de universidades										Total (69)
	A (22)	B (12)	C (7)	D (4)	E (6)	F (2)	G (6)	H (3)	I (2)	J (5)	
No existen limitaciones	5	10	-	1	2	-	5	-	-	3	<b>38 %(26)</b>
Si existen limitaciones	16	-	7	3	4	1	1	3	2	1	<b>55 %(38)</b>
La persona encuestada desconoce sobre el tema	1	2	-	-	-	-	-	-	-	1	<b>6 %(4)</b>
No está de acuerdo con su inclusión	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	<b>1 %(1)</b>
<b>Desagregado sobre limitantes para incluir la perspectiva de género en sus Carreras de Derecho</b>											
Incluye la presencia del patriarcado, estereotipos, violencia y discriminación	5	-	1	-	-	-	-	2	-	-	<b>21 %(8)</b>
Falta de capacitación universitaria y/o de investigación en el campo del género	3	-	1	1	2	-	-	-	-	1	<b>21 %(8)</b>
Problemas con la estructura universitaria, sus autoridades e instancias de decisión	3	-	3	2	1	-	1	1	-	-	<b>29 %(11)</b>
Otras	5	-	2	-	1	1	-	-	2	-	<b>29 %(11)</b>

Fuente: Encuestas aplicadas a docentes de carreras de Derecho en Ecuador  
Elaboración propia

Cabe mencionar que varias de estas problemáticas se cotejan en las perspectivas y experiencia estudiantil:

falta de conocimiento en el tema, falta de comunicación, escasez de contenido en información, ideologías retrogradadas, respeto al personal y una solución sería otorgar más espacios y herramientas que nos ayuden a relacionarnos más con el tema y también interacción entre el docente y el estudiante para tener información y poder debatir y tener la opinión de cada uno, siempre y cuando respetemos la opinión de cada uno.<sup>143</sup>

Esta condición no implica, que no existan experiencias y propuestas para promover la educación de género en el derecho, mismas que han surgido tanto desde espacios institucionales, académicos como sociales. Por ejemplo, en el caso ecuatoriano, conforme el marco constitucional y las políticas dispuestas por el Sistema de Educación Superior, el Consejo de educación Superior exige a las universidades a justificar en sus proyectos de carrera de Derecho, tanto las pautas para desarrollar una educación crítica, creativa y reflexiva, como la manera en que las perspectivas intercultural y de género serán transversalizadas en su contenido curricular y en sus metodologías pedagógicas.

Esta disposición ha provocado que 6 de las 10 carreras de Derecho examinadas en esta tesis, incluyen a la categoría género en sus proyectos académicos, como parte de su objeto de estudio, las problemáticas que abordará y/o dentro del listado de resultados de aprendizaje. Sobre todo, relacionándolo con la violencia de género, como un eje para optimizar la calidad de la justicia, para resolver problemas jurídicos, analizar conceptos y principios constitucionales y legales, y para promover la equidad de género.<sup>144</sup>

Es por ello que 4 de las 10 carreras analizadas, reconocen de manera explícita la necesidad de transversalizar la perspectiva de género en la malla curricular y en el proceso pedagógico. Una de estas señala su relevancia en el campo educativo, de investigación y

---

<sup>143</sup> Estudiantes n.º 17, Grupo focal a estudiantes de carrera de Derecho de universidad privada de Chimborazo, aplicado por Elsa Guerra, 18 de enero de 2019.

<sup>144</sup> Una de estas, aunque reconoce la importancia de la formación profesional para reducir la muerte de las mujeres se refiere a “homicidio de mujeres”, condición que obvia los debates actuales sobre feminicidio y femicidio.

vinculación con la colectividad, así como en la gestión académica.<sup>145</sup> Otra asevera la trascendencia de una agenda de género en la formación profesional que además “contemple la investigación, la formación y la institucionalización de la equidad de género”.<sup>146</sup> Una plantea que se debe considerar como núcleo básico de la profesión, a las inequidades de género, al incremento en la violencia de género y la premura de humanizar el derecho;<sup>147</sup> y, una sostiene la necesidad de una “planificación y evaluación de aprendizajes guiados por una perspectiva de la equidad”,<sup>148</sup> buscando el desarrollo de competencias y una malla curricular que abarquen la equidad de género.

A pesar de esta configuración garantista en varias de los diseños de las carreras de Derecho, solo 4 de las mallas curriculares crean una asignatura específica de género y 2 lo insertan como parte del contenido mínimo en alguna de las asignaturas. En el primer caso, un proyecto incluyó una materia denominada “Género” que contempla 80 créditos (aunque existen asignaturas con 220 créditos). Sin embargo, la descripción de su contenido es insuficiente ya que no considera las nociones básicas de carácter teórico y metodológico para comprender al género y su relación con el derecho;<sup>149</sup> otra carrera, diseña la asignatura “Género y derecho”, que cubre 80 créditos del programa (a pesar de que existen asignaturas con 200 horas) y al igual que en el primer caso su contenido es escaso;<sup>150</sup> otra crea la materia “Género, Interculturalidad y Derecho” que se configura por 80 créditos;<sup>151</sup> y una cuarta inserta una asignatura denominada “Derecho, diversidad e interculturalidad” que examina la organización del poder y mecanismos de participación, la potestad estatal, los modelos

---

<sup>145</sup> Ecuador Universidad pública de Bolívar, *Rediseño de la Carrera de Derecho*, 9 de septiembre de 2015.

<sup>146</sup> Ecuador Universidad pública Pichincha, *Rediseño de la Carrera de Derecho*, 20 de septiembre de 2011, n.º 956/HCU.

<sup>147</sup> Ecuador Universidad pública de Azuay, *Rediseño de la Carrera de Derecho*, Resolución n.º UC-CU-RES278-2016, 8 de julio de 2016.

<sup>148</sup> Ecuador Universidad privada (sede El Oro), *Rediseño de la Carrera de Derecho*, Resolución N° 005-UMET- CAS-20-10-2015, 20 de octubre de 2015.

<sup>149</sup> Incluye el siguiente contenido: “Preámbulo; historia; políticas publicas normalizadas para erradicar la violencia de género; aplicación práctica; competencia”. Ecuador Universidad privada Imbabura, *Rediseño de la Carrera de Derecho*, Resolución N° 023-CU-2016, 4 de mayo de 2016.

<sup>150</sup> Su contenido mínimo es: identidades, familias y violencia basada en género. Ecuador Universidad privada Azuay 1, *Diseño innovador de la Carrera de Derecho*, julio de 2018.

<sup>151</sup> Ecuador Universidad pública de Guayas, *Rediseño de la Carrera de Derecho*, Resolución n.º RPC-SO-39-No.725-2017, 25 de octubre de 2017.

económicos desde la democracia. Asimismo, reflexiona sobre el Estado y su papel frente al régimen de desarrollo y los derechos fundamentales.<sup>152</sup>

Respecto a las 2 carreras de Derecho que poseen asignaturas que han incluido contenido de enfoque de género con miras a la “transversalidad”. En una de estas, se observa 2 asignaturas: “Legislación social I” y “Derechos humanos”. La primera proyecta un análisis de la legislación social sobre violencia contra la mujer y el género y “las acciones afirmativas de los grupos vulnerables”; y la segunda, incluye dentro de su contenido los “debates contemporáneos de derechos humanos, género y teoría crítica de los derechos humanos”, “Planes operativos de derechos humanos en el Ecuador: Consejos Nacionales para la Igualdad, género, discapacidad”.<sup>153</sup> En la otra carrera, se observa solo en la asignatura denominada “Derechos Humanos” que dentro de su contenido, contempla el título “Género y equidad”.<sup>154</sup>

A pesar de ser proyectos que amplían el horizonte para promover una pedagogía de género en el derecho, como suele mirarse en los debates sobre transversalidad, solo se observa su inserción en materias vinculadas a los derechos humanos, los asuntos familiares y la violencia. Dejando por fuera las otras asignaturas que al regular el entramado social, también desarrollan asuntos problemáticos que inciden de manera específica en las personas sexuadas, generizadas con identidades no dominantes e interseccionadas por otras características identitarias y condiciones sociales.

En mi experiencia que tengo acerca del enfoque de género creo que el único momento en donde nosotros como estudiantes logramos más fue en el semestre en el cual estábamos revisando la ley para erradicar la violencia, o sea, pero fue en un sentido tradicionalista porque lo único que se logró fue explicar ciertos artículos.<sup>155</sup>

Por otro lado, a pesar de las consideraciones sobre la importancia del enfoque de género en otras carreras de Derecho, no se halla ningún contenido que acredite estas

---

<sup>152</sup> Ecuador Universidad pública Azuay, *Rediseño de la Carrera de Derecho*, Resolución n.º UC-CU-RES278-2016, 8 de julio de 2016.

<sup>153</sup> Ecuador Universidad pública de Pichincha, *Rediseño de la Carrera de Derecho*, n.º 956/HCU, 20 de septiembre de 2011.

<sup>154</sup> Ecuador Universidad privada Pichincha, *Rediseño de la Carrera de Derecho*, Resolución 09-SE-CSU-2016, 27 de julio de 2016.

<sup>155</sup> Estudiante n.º 12, Grupo focal a estudiantes de carrera de Derecho de universidad privada de Chimborazo, aplicado por Elsa Guerra, 18 de enero de 2019.

aseveraciones en la malla de estudio<sup>156</sup>, e inclusive, se evidencia la existencia de contenidos tradicionales que invisibilizan las diversidades y que podrían legitimar criterios heterocispatricarcales. Por ejemplo, en la asignatura “Derecho civil I (Personas)” se inserta el tema de paternidad y maternidad desde una perspectiva binaria y en el caso de la materia “Derecho de Familia” no se incluye temáticas articuladas a las familias diversas y se refiere a los derechos de las mujeres embarazadas sin ampliar la discusión a las corporalidades gestantes.<sup>157</sup> Una circunstancia similar, acontece en otro proyecto, donde la malla curricular además de ser insensible a los asuntos de género, en la asignatura “Derecho de Familia” no analiza a las familias diversas y se reflexiona sobre los derechos desde la perspectiva binaria de maternidades y paternidades.<sup>158</sup>

En consecuencia, se observa avances relevantes en los diseños curriculares que ha permitido que 6 de los 10 proyectos revisados, incluyan en su malla de estudio, temas de género y derecho, aunque su inserción se observa escasa en calidad de contenido. Sin embargo, 4 son insensibles a estos temas y por lo menos 2 de este grupo poseen ejes temáticos potencialmente heterocispatricarcales.

Asimismo, se evidencia limitaciones de fondo, articuladas a la presencia de estructuras mentales y sociales que sostienen prácticas patriarcales, exclusiones y formas de violencia.

Tabla 15  
**Revisión de contenido de género en la malla curricular de proyectos de varias carreras de Derecho de Ecuador**

Malla curricular	SÍ	NO
Asignatura específica de género	40 %(4)	60 %(6)
Contenidos de género en otras asignaturas	20 %(2)	80 %(8)

Fuentes: proyectos académicos de varias carreras de Derecho aprobadas por el Consejo de Educación Superior  
Elaboración propia

Conforme lo abordado hasta el momento, tanto los aportes de las pedagogías críticas

<sup>156</sup> Ecuador Universidad privada de Cuenca 2, *Rediseño de la Carrera de Derecho*, Resolución C.U. 191-2015-UCACUE, 24 de junio de 2015.

<sup>157</sup> Ecuador Universidad pública de Bolívar, *Rediseño de la Carrera de Derecho*, 9 de septiembre de 2015.

<sup>158</sup> Ecuador Universidad privada (sede El Oro), *Rediseño de la Carrera de Derecho*, Resolución N° 005-UMET- CAS-20-10-2015, 20 de octubre de 2015.

y con especial énfasis las contribuciones de los sectores feministas y queer como las experiencias de algunos países, dan cuenta de la demanda por la inserción del enfoque de género en el campo pedagógico y de la deuda pendiente de las instituciones de educación superior en general y de las carreras en Derecho en particular sobre este asunto. Siendo una cuestión en ciernes, será necesario discutir, cuáles deberían ser las características centrales de una pedagogía jurídica donde se incluya al género como categoría analítica, así como las competencias que deberían alcanzar las sujetas educativas en este trayecto. A partir de estas contribuciones, se logrará desvelar desde un análisis aproximado tanto el estado actual en varias carreras de Derecho en Ecuador, como la hoja de ruta para promover la despatriarcalización de la educación jurídica.



## Capítulo segundo

### Hacia una pedagogía de género en el derecho: Características centrales de una propuesta transgresora en contraposición con la realidad de la educación en varias carreras de Derecho en Ecuador

Este capítulo pretende evidenciar los criterios base que debería contener una propuesta pedagógica de género en el derecho y que coadyuve hacia una educación jurídica liberadora. Para ello, se parte de un breve análisis sobre sus características centrales y las contribuciones de los modelos pedagógicos que asistirían esta apuesta teórica, en contraposición con el proyecto curricular promovido por varias carreras de Derecho en Ecuador para analizar sus coincidencias y desafíos. En armonía con estos lineamientos, se reflexiona sobre las competencias de género que han sido o no desarrolladas en algunas carreras de Derecho tomando en cuenta aquellas que deberían promoverse, su sentido, alcance, justificación y el horizonte de aplicación, mismas que responden a ejes problemáticos y que a su vez se contienen en criterios pedagógicos.

#### 1. Caracterización de una propuesta pedagógica de género en el derecho

Una educación jurídica de género puede brindar herramientas para potenciar las competencias de las sujetas educativas tanto para detectar el sexismo y patriarcado en este campo del conocimiento, como para desterrarlos y construir *un derecho otro*, logrando una toma conciencia y su potenciación como personas y profesionales que luego podrán “incorporar una perspectiva de género en todos los aspectos del sistema de justicia”.<sup>159</sup>

Para cumplir esta finalidad, se requiere definir tanto sus características centrales como los modelos pedagógicos que le brindan soporte conforme el papel de las sujetas educativas y la configuración del acto educativo.

---

<sup>159</sup> ONU Comité CEDAW, *Recomendación General n.º 33*, párr. 29.

## 1.1. Características

Este desafío debería orientarse, por lo menos desde tres lineamientos: a) La comprensión de la complejidad de las sujetas sexuadas y generizadas, sus realidades y de la sociedad diversa frente al derecho, a la luz de la perspectiva de género y la interseccionalidad; b) Un proceso pedagógico que promueva el desarrollo integral de las estudiantes; y, c) La rehumanización del acto educativo como un semillero del pensamiento crítico y creativo frente al derecho en plural, en contraposición con las perspectivas meramente academicistas, conductistas y formalistas que obvian a las educandas como sujetas cognoscentes y reflexivas.

### a. Enfoque de género e interseccionalidad en la pedagogía del derecho

Como se ha analizado, el género es una categoría de análisis que evidencia las implicaciones del sistema patriarcal y sexista en las identidades y disidencias de género de las cuerpos sexuadas en una dimensión contextual y relacional concreta, para desvelar si los dispositivos simbólicos, conceptos normativos, las instituciones sociales, como la educación, continúan sosteniendo las estructuras de opresión, evidenciando cuáles son los efectos de estos en los proyectos de vida de las personas generizadas diversas, y construir propuestas de transformación de las condiciones de subordinación.

En este sentido, el enfoque de género es un mecanismo que permite examinar la realidad, y evidenciar la falsa neutralidad de otras miradas tradicionales y dominantes que normalizan y reproducen opresión. Es decir, “es una toma de posición política frente a la opresión de género: es una denuncia de sus daños y su destrucción y es, a la vez, un conjunto de acciones y alternativas para erradicarla”.<sup>160</sup>

Sin embargo, la comprensión de la realidad donde se dinamiza el género no puede divorciarse de otras categorías reflexivas, necesarias para dismantelar los sistemas de dominación, donde se entrecruzan diversas relaciones de poder. Por ello, la interseccionalidad surge como una categoría teórica y metodológica que guía en el análisis

---

<sup>160</sup> Marcela Lagarde, *Género y feminismo: desarrollo humano y democracia*, 2.<sup>a</sup> ed. (Madrid: Instituto de la Mujer, 1997), 38.

de situaciones de discriminación múltiple, muchas de estas sostenidas históricamente con un derecho de rostro patriarcal y por lo tanto opresor.

Varias de las características que aglutinan la categoría de interseccionalidad fueron planteadas desde los inicios de la historia conocida del feminismo. Olympe de Gouge relacionó la opresión colonial con el patriarcado, estipulando analogías entre la dominación que vivían las personas esclavas y las mujeres. Un suceso similar sucedió en la alianza de algunos sectores de mujeres sufragistas y grupos afros, que evidenciaron implicaciones parecidas entre el sexismo y el racismo. En la región latinoamericana, artistas y escritoras también dieron pinceladas a esta categoría.<sup>161</sup>

Teóricamente, la interseccionalidad ha sido observada en el marco de dos miradas de la dominación. La primera comprendida como analítica que determina que toda subordinación implica una relación interseccional entre género, etnia y clase, entendiendo que no pueden divorciarse una de la otra. Por ejemplo, una mujer mestiza burguesa y una mujer indígena empobrecida. En las dos se entrecruzan estas categorías de manera indisoluble, aunque los efectos sean distintos, porque la primera vive algunos privilegios, que la segunda no. La otra mirada de dominación es fenomenológica, por cuanto la interseccionalidad se presenta y debe analizarse desde el campo de las experiencias de subordinación de las sujetas.<sup>162</sup>

Aunque la aplicación de esta categoría tiene algunas críticas,<sup>163</sup> es indudable el aporte de la interseccionalidad como herramienta que, desde un sentido crítico y reflexivo, evita miradas reduccionistas sobre los sistemas de opresión en un contexto histórico específico. Por ello, el enfoque de género requiere apoyarse en esta perspectiva analítica de la realidad que desvela la manera en que los sistemas con su accionar específico influye en las condiciones de opresión de las sujetas sexuadas y generizadas en un tiempo y espacio

---

<sup>161</sup> Sin embargo, fue Kimberlé Crenshaw quien utilizó dicho término por primera ocasión en 1989 para visibilizar las múltiples formas y niveles de discriminación que vivieron trabajadoras afrodescendientes en una empresa estadounidense a causa de su condición de género y de su raza. María Viveros, “La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación”, *Revista Debate feminista*, n.º 52 (2016): 3-5, [http://www.debatefeminista.cieg.unam.mx/wp-content/uploads/2016/12/articulos/052\\_completo.pdf](http://www.debatefeminista.cieg.unam.mx/wp-content/uploads/2016/12/articulos/052_completo.pdf).

<sup>162</sup> *Ibíd.*, 7-8.

<sup>163</sup> Se ha criticado su aparente carácter ahistórico al obviar el análisis de las relaciones sociales en una dimensión contextual y cambiante (como lo había planteado Joan Scott en sus estudios sobre el género como categoría de análisis histórico), así como la manera en que algunos estudios sobre interseccionalidad observan a la raza, clase y género como homogéneas ignorando sus propias dinámicas. Ver Viveros, “La interseccionalidad”: 1-17.

determinado. Por ejemplo, este aporte permite comprender a la feminización de la pobreza como un impacto provocado por la intersección entre clase y género, donde las relaciones de poder del patriarcado y el capitalismo provocan exclusiones y desigualdades que se agudizan en el caso de las mujeres empobrecidas.

Sin embargo, a diferencia de lo que plantean algunas teóricas, la interseccionalidad debe evidenciar todos los posibles escenarios de formas entrecruzadas de opresión, reconociendo que las características, condiciones sociales y relaciones de poder de las personas sexuadas y generizadas se vinculan con otras categorías como edad, orientación sexual, nacionalidad, diversidad funcional, entre otras, y que inciden en el campo educativo.<sup>164</sup>

[P]or razones socio-económicas y de género; específicamente por mi forma de vestir y apariencia (no cumplir con los estereotipos de belleza y la “imagen” de una abogada) mis compañeros/ras y docentes tienen un trato diferente.<sup>165</sup>

En la educación en derecho, la omisión del enfoque interseccional genera conflictos multidimensionales. Por ejemplo, la forma de abordar los contenidos y el desarrollo de actividades y prácticas de aprendizaje suelen en ciertos escenarios homogeneizar a las sujetas educativas, y en otros sostener las desigualdades apoyado en un sentido opresor de las diferencias entendidas de manera separada de otras características que atraviesan las corporalidades y realidades situadas.

---

<sup>164</sup> Ver ONU Comité CEDAW, *Recomendación n.º 28 relativa al artículo 2 de la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer*, 16 de diciembre de 2010. La criminalización del aborto es otra muestra donde se puede valorar la intersección entre género y edad. Si bien la penalización de la interrupción voluntaria del embarazo genera un cúmulo de restricciones a las mujeres, los estudios han evidenciado que aquellas empobrecidas, indígenas, afros y adolescentes viven con mayor intensidad los efectos de dicha criminalización. Respecto al campo etario, las mujeres adolescentes deben enfrentarse a un sistema patriarcal que pretende disciplinar sus cuerpos, así como al adultocentrismo que las observa como sujetas asexuadas e incapaces, como objetos de “protección” y no sujetas de derechos. Desde este contexto, para ellas es más complejo acceder a métodos anticonceptivos, a información oportuna sobre las formas de practicarse un aborto en condiciones adecuadas, a medicación para hacerlo y acompañamiento médico, circunstancias que provocan consecuencias pos abortivas para su salud y vida, así como altos índices de embarazos no deseados. Ver Elsa Guerra, *La mujer como fin en sí misma: Desentrañando las implicancias del aborto clandestino en Ecuador* (Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador / Corporación Editora Nacional, 2018).

<sup>165</sup> Estudiante n.º 25/mujer/heterosexual/mestiza, Encuesta a estudiantes del último semestre de la carrera de Derecho de la Universidad pública de Azuay, Respuesta a pregunta: ¿Se ha sentido alguna vez discriminado/a/x por su género, sexo, orientación sexual, edad, condición socio-económica, identificación cultural, entre otros? (si lo cree pertinente le agradeceríamos que nos cuente por qué o nos comente una experiencia), elaborada por Elsa Guerra, aplicada el 8 de junio de 2020.

Por lo tanto, a la luz de estos argumentos, la teoría de la interseccionalidad es fundamental para comprender la complejidad, pluralidad y singularidades de las sujetas generizadas que se agrupan en el espacio educativo en un tiempo y espacio determinado. Condición que obliga a evitar divorcios entre categorías diferenciales, para observarlas como características interconectadas y constituyentes de las personas diversas frente a una realidad social específica, y además revoluciona la mirada tradicional y hegemónica de los estudios de género frente al derecho y viceversa.<sup>166</sup>

Esta contribución se debe observar en todos los componentes del proceso educativo: finalidad del proyecto, sus contenidos, metodologías de enseñanza-aprendizaje, evaluación educativa y el contexto, para lograr una potenciación de las competencias de género en el derecho conforme una comprensión del sistema sexo-género desde la complejidad social.

#### **b. Desarrollo integral de las sujetas educativas en plural**

Una propuesta pedagógica de género en el derecho debe impulsar el desarrollo integral de las sujetas educativas, que interactúe en su educación profesional, personal y colectiva como un todo, comprendiendo que la transversalidad del enfoque de género es una herramienta que denuncia y coadyuva a la liberación. Por ello, una pedagogía en derecho con enfoque de género rebasa los lineamientos de una educación conductista, para establecer finalidades de aprendizaje basadas en la potenciación holística de las personas a través de la complejidad del estudio del derecho como profesionales y ciudadanas con dimensión ética y toma de conciencia de su estatus y rol social.

Como lo sostiene el modelo pedagógico dialogante, promover un desarrollo integral de las sujetas educativas implica potenciar sus niveles: cognitivo, socio-afectivo y práxico. “La primera dimensión estaría ligada con los conceptos, las redes conceptuales y las competencias cognitivas; al tiempo que la segunda con el afecto, la sociabilidad y los sentimientos; y la última, con la praxis y la acción. En un lenguaje cotidiano diríamos que el ser humano piensa, ama, y actúa”.<sup>167</sup> Estos niveles están enmarcados en las competencias

---

<sup>166</sup> Sylvia Marcos, “Feminismos en camino descolonial”, en *Más allá del feminismo: Caminos para andar*, coord. Margarita Millán (Ciudad de México: Red de Feminismos Descoloniales, 2014), 20.

<sup>167</sup> De Zubiría, *Los modelos pedagógicos*, 44-5.

humanas, que si bien tienen sus campos autónomos se interrelacionan con fuerza en el saber conocer, saber hacer y ser en contextos de convivencia.

Esta formación holística, es parte de las finalidades del sistema educativo ecuatoriano, que demanda promover un proceso pedagógico que materialice el desarrollo de competencias, observadas como “desempeños integrales”,<sup>168</sup> que deben alimentarse de diversas formas de saber y que en este caso deberían comprenderse como *competencias de género*, enmarcadas en un sentido emancipatorio de la educación que asegure los derechos, la interculturalidad, respete la diversidad y cristalice la equidad de género.<sup>169</sup>

### **c. La rehumanización del acto educativo como semillero del pensamiento crítico y creativo frente al derecho en plural**

Promover un desarrollo integral de las sujetas educativas requiere *humanizar* el aula resignificando a la educación jurídica como “un proceso de búsqueda” mediante la *problematización de la realidad*, donde se eliminen las negaciones entre sujetas educativas,<sup>170</sup> logrando que todas colectivamente deconstruyan y construyan el derecho como forma de conocimiento y sistema jurídico desde un horizonte diverso, donde el mediador es el mundo, las realidades sociales y el género e interseccionalidad como categorías analíticas.

En este caso, problematizar al derecho desde un enfoque crítico de género también implica incluir otros componentes que se obvian en el proceso de enseñanza-aprendizaje tradicional, vinculados al auto cuestionamiento de las posiciones/situaciones de privilegios o subordinación en el marco de las identidades sexuadas, generizadas y entrecruzadas con otras, para girar la mirada hacia otra forma de relacionarse con el derecho.

Este proceso además debe generar actividades de aprendizaje para que se eduque desde las experiencias históricas de opresión y resistencia de las personas con identidades

---

<sup>168</sup> Sergio Tobón, Lourdes González, Juan Nambo y José Vazquez, “La Socioformación: Un Estudio Conceptual”, *Paradigma XXXVI*, n.º 1. (2015): 14.

<sup>169</sup> *Ibíd.*, art. 27. Cabe resaltar que el artículo 5 del Reglamento General Académico señala de forma expresa el mandato incluir el enfoque de derechos humanos, donde debería enfatizarse en grupos de atención prioritaria en función del género, sexo y orientación sexual.

<sup>170</sup> Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, 2.ª ed. (Ciudad de México: Siglo XXI Editores S.A. de C.V., 2005), 92.

sexo-genéricas no dominantes y las consecuencias producidas hasta la actualidad a partir de la relación teoría y práctica, como un proceso de múltiples conexiones y sin jerarquías, donde se hace desde el pensar y se piensa a partir del hacer, “[d]e esa manera se conjuga una experiencia del conocer haciendo, del producir conocimiento”,<sup>171</sup> solo así se logra que el acto educativo sea un semillero del pensamiento crítico y creativo frente al derecho.<sup>172</sup>

Esta propuesta debe impulsar un *aprendizaje colectivo y solidario* de todas las sujetas educativas, que involucre una “pedagogía comprometida” en la medida que busca que mediante estas epistemes diversas, obviadas o subestimadas se produzcan otras formas de mirar el derecho, desde otros sentidos, perspectivas y en diversos ambientes de aprendizaje, comprendiendo la manera en que actúa las posibles relaciones y divorcios entre el patriarcado y el derecho en un contexto situado (del sur) con implicaciones globales.<sup>173</sup>

Cabe mencionar que la Constitución ecuatoriana resguarda este criterio, al considerar que el sistema educativo debe potenciar el pensamiento crítico, en el marco del diálogo de saberes, así como promover el fortalecimiento de capacidades y competencias no solo para trabajar sino para crear.<sup>174</sup> Este mandato es un reflejo de la disputa histórica de los pueblos, colectivos, academia crítica y otros sectores que han demandado una descolonización del conocimiento dominante que habitualmente ha sostenido los sistemas de opresión y que posee fuertes rasgos patriarcales.

Ahora bien, de la revisión de 10 proyectos de carrera de Derecho en Ecuador, se observa que dentro de sus características centrales (ubicados sobre todo en el objetivo general, específico y el objeto de estudio), el 80 % reconoce el valor del desarrollo integral u holístico de las educandas; y el 70 % apuesta por una educación con sentido humanista. Es decir, la mayoría de los proyectos analizados acogen los mandatos constitucionales, mismos que son compatibles con la promoción de una pedagogía de género en el derecho.

---

<sup>171</sup> Espinosa, Gómez, Lugones y Ochoa, “Reflexiones pedagógicas”, 409.

<sup>172</sup> Estas experiencias que suelen surgir la mayoría de ocasiones, de las prácticas pedagógicas de lucha y resistencia social en un marco educativo más amplio y deberían acogerse en el campo educativo formal para desmontar las estructuras jerárquicas que la sostienen como espacio de disciplinamiento y estratificación social desde solo una forma de mirar el derecho, la realidad y el papel de las sujetas y colectivos en la dinámica social.

<sup>173</sup> Keisha-Khan Perry, “Hacia una pedagogía feminista negra en Brasil. Conocimientos de las mujeres negras en los movimientos comunitarios”, en *Pedagogías decoloniales*, ed. Catherine Walsh (Quito: Abya Yala, 2013), 263.

<sup>174</sup> Ecuador *Constitución de la República del Ecuador*, Registro Oficial 449, 20 de octubre de 2008, art. 27.

Sin embargo, es necesario resaltar que ninguna universidad incluye el término de la interseccionalidad como una categoría central en el impulso de una pedagogía de las diversidades, donde el enfoque de género cumple un rol esencial y viceversa.

Tabla 16

**Características que orientan el diseño de varias carreras de Derecho de Ecuador**

Características	Si
Desarrollo integral /holístico	80 % (8)
Interseccionalidad	0 % (0)
Rehumanización	70 % (7)

Fuente: Proyectos de carrera de Derecho de Ecuador  
Elaboración propia

En conclusión, una educación de género en el derecho como práctica de libertad, no es una apuesta quimérica sino un proceso continuo de denuncia y construcción de alternativas creativas para transformar situaciones de opresión individuales pero sobre todo colectivas, que rompan relaciones asimétricas de poder desde el ser y los saberes jurídicos, ejecutando, como lo sostiene Freire, que se enseña aprendiendo y se aprende enseñando donde se entrecruzan y dialogan varios saberes sociales que retroalimentan los jurídicos.

## **1.2. Principales aportes de las corrientes pedagógicas contemporáneas para una educación de género en derecho**

En el campo pedagógico se han generado corrientes y enfoques diversos que se han enriquecido de varias formas de conocimiento tales como la psicología, sociología, entre otras, para tomar postura sobre la finalidad de la educación y el proceso educativo. Asimismo, guían el rol de docentes y educandas y sus relaciones, la manera en que se define cómo se formula los modos de conocer, entre otras variables.<sup>175</sup>

Por ello, conforme se evidenció en el primer capítulo, es necesario superar la enseñanza puramente academicista, conductista y formalista por su condicionamiento sobre las corporalidades y las mentes para generar un cambio de conducta hacia fines e intereses

---

<sup>175</sup> Rosemarie Terán, “Visión panorámica de los enfoques pedagógico actuales” (Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, 2009), 1.



de ciertos sectores, que obvian las necesidades, experiencias y saberes de las educandas, y reproducen habitualmente un conocimiento dominante que ignora o disciplina a las diversidades, para apostar, en su lugar, por una pedagogía para la liberación que promueva una proceso educativo para el desarrollo integral del ser, la optimización de un pensamiento complejo que problematice las relaciones del género en el derecho desde un enfoque crítico y creativo.

Este propósito es posible desde aportes contemporáneos que incluyen factores determinantes para pensar una pedagogía de género en el derecho. Entre los que se destacan las contribuciones de corrientes como *el aprendizaje significativo*, *el socio constructivismo*, *el dialogante*, *la pedagogía invisible* y *la socioformación*.

En el caso del *aprendizaje significativo*, este se basa en la necesidad de aprender significativamente para replantear un conocimiento previo desordenado o básico de las estudiantes. Condición que implica que “toda experiencia que parte de los conocimientos y vivencias previas del sujeto [...] son integradas con el nuevo conocimiento y se convierten en una experiencia significativa”.<sup>176</sup> Esta corriente aporta a la pedagogía de género en el derecho al comprender a las personas con saberes y nociones previas que deben ser debatidas en el salón de clases, destacando que muchas de ellas surgen de su construcción como sujetas sexuadas y generizadas.

Según sus planteamientos, en el acto educativo se negocia los significados para construir conocimientos mediante varias actividades, desarrollando un pensamiento nocional que valora la complejidad de la realidad.<sup>177</sup> La apuesta es darle sentido al proceso educativo de género en el derecho para que las sujetas educativas aprendan de manera significativa, condición que implica un desafío, por cuanto este aprendizaje, “se sustenta en el descubrimiento que hace el aprendiz, el mismo que ocurre a partir de los llamados «desequilibrios», «transformaciones», «lo que ya se sabía»; es decir, un nuevo conocimiento,

---

<sup>176</sup> Jorge Rivera, “Aprendizaje significativo y la evaluación de los aprendizajes”, *Revista de investigación educativa* 8, n.º 14 (2004): 47, [http://online.aliat.edu.mx/adistancia/dinamica/lecturas/El\\_aprendizaje\\_significativo.pdf](http://online.aliat.edu.mx/adistancia/dinamica/lecturas/El_aprendizaje_significativo.pdf).

<sup>177</sup> Se desarrollan operaciones intelectuales (comparación, ejemplificación, análisis, síntesis) y herramientas del conocimiento (nociones, conceptos, argumentos y categorías).

un nuevo contenido, un nuevo concepto, que están en función a los intereses, motivaciones, experimentación y uso del pensamiento reflexivo del aprendiz”.<sup>178</sup>

Además del aprendizaje significativo, *el socio constructivismo pedagógico*, es relevante en la medida en que busca insertar un enfoque “socio-cultural” que reconoce al *relacionamiento social* como base de la construcción del conocimiento. Aquí juega un papel fundamental las docentes como mediadoras, los conocimientos que posee cada estudiante y el lenguaje para su producción.<sup>179</sup>

La pedagogía de género en el derecho se alimenta de esta corriente ya que su aplicación parte de preguntarse de qué manera el aprendizaje germina de la interacción social, de tal forma que sus contribuciones son significativas para caminar hacia una mirada distinta de la educación, incluyendo a la sociedad en plural y sus relaciones de género como base de la (re) formulación del conocimiento jurídico y el derecho en general, discutido en los ambientes de aprendizaje por todas las sujetas educativas desde sus diversos lugares de enunciación.

*Respecto al modelo dialogante*, este planteamiento se relaciona con la pedagogía de género en el derecho, porque partiendo desde una perspectiva histórica, reconoce a la cultura como un factor central para la concreción del pensamiento y el lenguaje en el proceso educativo, que en el caso de estudio, abre paso a la necesidad de estudiar al sistema sexo-género como una construcción cultural que permea el conocimiento jurídico y el derecho.

Otra perspectiva destacable para esta propuesta, es la *pedagogía invisible*, por cuanto desde un enfoque actual reconoce la incidencia de la educación no formal e informal en el proceso y resultado de los aprendizajes. Así como, establece la importancia de los diversos entornos y contextos, donde participan docentes y estudiantes, en el marco de las nuevas tecnologías de la comunicación e información.<sup>180</sup>

Esta corriente abre paso al análisis de la influencia en la educación formal de instituciones sociales como la familia, el trabajo y otros entornos para la construcción de la

---

<sup>178</sup> Jorge Rivera, “Aprendizaje significativo y la evaluación de los aprendizajes”, *Revista de investigación educativa* 8, n.º 14 (2004): 48, [http://online.aliat.edu.mx/adistancia/dinamica/lecturas/El\\_aprendizaje\\_significativo.pdf](http://online.aliat.edu.mx/adistancia/dinamica/lecturas/El_aprendizaje_significativo.pdf).

<sup>179</sup> Esta corriente se sostiene con los aportes teóricos de referentes como Piaget, Feuerstein, Vigotsky, entre otros. Se cuestiona que el planteamiento de algunas de sus teóricas, obvia la dimensión afectiva-emocional del acto educativo.

<sup>180</sup> Tobón, “Análisis de la Pertinencia”: 10. <http://cife.edu.mx/huds>.

identidad, comportamientos y roles sexuales y de género, así como el papel del derecho desde la experiencia jurídica, el sistema normativo y los conocimientos producidos alrededor del este.

Finalmente, la *socioformación* que se sustenta en la corriente de la complejidad, aporta con nuevas perspectivas sobre los vínculos del proceso de enseñanza-aprendizaje del género y el derecho con ejes problemáticos situados con perspectiva global y desde el pensamiento crítico, que encajan con varios postulados de las pedagogías críticas, por cuanto se enfocan en finalidades pedagógicas y herramientas metodológicas para promover un proceso educativo integral desde los problemas sociales, que si bien abarca la individualidad del ser, sobre todo pretende fortalecer su papel como actoras “en y para la sociedad”.<sup>181</sup>

Para ello, a diferencia de las otras corrientes, promueve con fuerza la necesidad de un trabajo colaborativo y comunitario, tomando en cuenta el plan de vida de todas las personas (sujetas educativas, comunidades, sectores sociales, entre otros) para impulsar acciones con metas comunes que a su vez coadyuvan a la gestión y la construcción colectiva de conocimientos situados, conforme lo han planteado los feminismos de/descolonizadores.<sup>182</sup>

Desde estas aproximaciones, las competencias a ser promovida en las sujetas educativas deben estar articuladas a la pretensión de promover un “proyecto ético de vida”, donde la perspectiva de género en el derecho parta del vínculo de las personas sexuadas y generizadas dentro de una sociedad en un contexto particular y sus problemáticas, para replantearlas y transformar las realidades de opresión patriarcal donde el derecho puede cumplir un papel estratégico de mantenimiento de *statu quo* o de transformación del mismo. Para ello, la socioformación se apoya en un “enfoque complejo de la educación [...] que apunta a formar personas integrales, con sentido de la vida, expresión artística, espiritualidad, conciencia de sí, etc., y valores”.<sup>183</sup>

En esta propuesta, se articulan contribuciones de los otros enfoques [...] como el trabajo con los saberes previos (aprendizaje significativo), el apoyo de otros (socio constructivismo), la conformación de redes colaborativas mediante la tecnología (conectivismo), y el aprendizaje en diversos contextos y a lo largo de toda la vida (aprendizaje invisible), pero en el marco del afrontamiento de nuevos retos, con base en la socioformación y la transdisciplina.<sup>184</sup>

---

<sup>181</sup> *Ibíd.*, 11.

<sup>182</sup> Tobón, González, Nambo y Vazquez, “La Socioformación”: 8.

<sup>183</sup> Sergio Tobón, “El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos”, *Acción Pedagógica*, n.º 16 (2017): 15.

<sup>184</sup> Tobón, “Análisis de la Pertinencia”, 12.

En fin, como se ha observado la mayoría de estos planteamientos pedagógicos apuestan por una educación que surja de la interacción con la realidad de las sujetas educativas, donde el sistema sexo-género ha cumplido un papel fundamental en el condicionamiento de sus planes de vida desde y con el derecho. Bajo estos supuestos, consideran a las estudiantes como sujetas esenciales del proceso educativo, siendo en ellas donde se deben potenciar competencias de género para (de)construirse y co-producir con criterio crítico y creativo modos de conocer liberadores, cuyo primer paso implica desmontar la estructura del modelo educativo en derecho meramente tradicional, conductista, formalista y su vínculo con la socialización del sistema patriarcal y sexista.

## **2. Componentes para la construcción de una pedagogía de género en el derecho: Criterios pedagógicos, ejes problemáticos y competencias de género en el derecho**

### **2.1. Competencias de género: Una mirada aproximada**

La palabra competencia es un término con múltiples significados. En el campo educativo, se entiende como capacidades que las personas obtienen desarrollando conocimiento, habilidades y actitudes. Para ello, es necesario incluir en este esquema, por lo menos tres bloques de competencias. El primero busca generar capacidades vinculadas con el saber conocer, es decir, con la posibilidad de que las sujetas educativas puedan comprender, examinar, analizar y explicar los conocimientos vinculados a su campo de enseñanza-aprendizaje. El segundo en cambio es el saber hacer y pretende promover competencias articuladas a las estrategias, procedimientos y otras herramientas para solventar problemas. Finalmente, el saber ser tiene relación con la necesidad de impulsar una educación que incluya potencialidades vinculadas a su forma de ser y actitudes en el campo social.<sup>185</sup> Hay propuestas que contemplan otros como el saber convivir, como una dimensión que abarca las relaciones humanas.<sup>186</sup>

---

<sup>185</sup> Tomás Garay, “Formación por competencias y prácticas pedagógicas: Reflexiones en torno al rediseño curricular de la carrera de Derecho de la Universidad de Atacama”, *Revista Pedagogía universitaria y didáctica del derecho* 6, n.º 1 (2019): 80.

<sup>186</sup> Este último campo se desarrollará en el componente del contexto educativo como un espacio donde también se aprende y enseña desde la coexistencia y la supervivencia.

El uso del enfoque por competencias ha sido polémico ya que habitualmente se lo vincula con la pedagogía pragmática que convierte al campo educativo en una especie de escuela-empresa cuya propósitos máximo es condicionar a las personas a desarrollar capacidades técnicas y profesionales de acuerdo a las demandas de las empleadoras, tendiendo a la homogeneización de las personas de acuerdo a perfiles específicos, y provocando un vaciamiento de otros contenidos y competencias que buscan una potenciación integral de las sujetas educativas.

A su vez, dentro de esta propuesta se critica la manera en que el trabajo docente reduce su papel a ejecutar currículos impuestos, disminuyendo la posibilidad de generar un pensamiento crítico y complejo en el salón de clases. Es decir, se somete el potencial intelectual de las docentes y las vuelven parte del proceso de producción tecnocrática de la educación.<sup>187</sup>

Ahora bien, para algunas autoras, el desarrollo de competencias se puede adecuar a los modelos educativos como el conductismo o a las contribuciones que pretenden relacionar a las sujetas educativas con la cultura y la sociedad como punto de partida o llegada (es decir, propuestas como el socio constructivismo y la socioformación) reorientando su sentido e implicaciones más allá de la concepción pragmática. Así también, las competencias pueden incluir aportes de distintos modelos pedagógicos que se vinculen con diversas finalidades educativas.<sup>188</sup>

[...] que la formación del futuro abogado tienda hacia el modelo pragmático cuyo único eje sea la preparación para el empleo, no depende de la adopción o no de un sistema basado en competencias, sino del espíritu que subyace en el proyecto educativo del establecimiento educacional; de modo tal que, para evitar que el proceso formativo se estandarice, resulta necesario reivindicar la dimensión intelectual del docente y el papel fundamental que cumple

---

<sup>187</sup> Este modelo en el marco del enfoque por competencias, por ejemplo, ha sido refrendado por el proyecto Bolonia en 1999, con el objetivo de generar un programa común para potenciar una educación superior de calidad en el espacio europeo, equiparando sus currículos y el intercambio estudiantil y docente, para desarrollar las competencias que demandan una sociedad globalizada, y que según sectores críticos, pretende robustecer los sistemas de opresión, sobre todo el capitalismo y la colonialidad del saber y el ser desde la imposición de una Racionalidad eurocéntrica y occidental, que se extiende a otras latitudes del mundo, por cuanto vincula la estructura de la educación superior con las demandas de personas tecnificadas y competentes enmarcadas en la división internacional del trabajo, que estratifica y explota para sostener las brechas sociales. Garay, “Formación por competencias”, 80-1.

<sup>188</sup> Sergio Tobón, “El enfoque complejo”: 15-6. Se acuña a Chomsky como el primer académico en recurrir a la categoría de competencia, en el ámbito educativo al referirse a la capacidad lingüística, que explica la forma en que las personas hacen suyo el lenguaje para lograr comunicarse. Garay, “Formación por competencias: 80.

el estudiante como co-constructor de su propio aprendizaje.<sup>189</sup>

Por ejemplo, el enfoque por competencias se puede relacionar con la escuela pedagógica dialogante e interestructurante, circunstancia que reorientaría este enfoque hacia la promoción de competencias cognitivas para conocer conceptos y establecer redes conceptuales. Así como, para impulsar el nivel práxico que articula la acción y la praxis en el saber hacer del proceso pedagógico, y finalmente, suscita el desarrollo socio-afectivo de las sujetas educativas, mediante el saber ser donde los sentimientos y las relaciones sociales deben ser tomadas en serio en el acto educativo.<sup>190</sup>

En el caso de esta propuesta pedagógica, las competencias tienen relación con las contribuciones de las pedagogías críticas, en especial las feministas, los estudios de género, queer y de masculinidades, por lo que el proceso de saber conocer, saber hacer y saber ser, como se ha argumentado en la investigación, tiene la finalidad pedagógica de visibilizar la opresión, indignarse y construir una educación para la liberación de sistemas de dominación como el patriarcado y el sexismo presentes en el campo jurídico.

Para ello, se requiere que la potenciación de capacidades sea guiada por un rol crítico, complejo, imaginativo, creativo y articulado a las problemáticas sociales, desde un desarrollo individual y colectivo. Características que demandan que esta propuesta también se apoye en algunos de los postulados del aprendizaje significativo, el socio-constructivismo, el modelo dialogante, la pedagogía invisible y la socioformación, como se analizó en líneas anteriores.

[...] la creatividad y la imaginación son consustanciales a la utopía, ya que la utopía implica soñar, tener una imagen de algo y materializarla. Tal vez por ello la imaginación ha sido permanentemente demonizada a lo largo de toda la historia de las sociedades, ya que “imaginar”, “soñar”, atenta contra el orden social establecido.<sup>191</sup>

Cabe mencionar que los estudios articulados a la demanda de una pedagogía de género desde el enfoque por competencias, han denominado a este vínculo de distintas formas. Por ejemplo, se han referido a competencias flexibles de género cuando trata de

---

<sup>189</sup> Garay, “Formación por competencias”, 94.

<sup>190</sup> De Zubiría, *Los modelos pedagógicos*, 44-5.

<sup>191</sup> Paulo Freire en María Carrera, Xosé Cid y María Lameiras, “El status queer o la utopía posible: aportaciones de la pedagogía queer para la construcción de nuevos imaginarios identitarios”, en *Pedagogías Queer*, coord. Aldo Ocampo (Santiago de Chile: Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva, 2018), 60.

apostar por robustecer la identidad de género en clave plural y las relaciones sociales que se construyen desde estas autodeterminaciones legítimas. También se ha debatido sobre la necesidad de robustecer competencias comunicativas de género que se enfocan en el uso del lenguaje, la salud psicológica de las sujetas educativas diversas y la toma de conciencia de sus diferencias; la existencia de un sistema de conocimiento que consolide lazos entre el género, la educación y la comunicación.<sup>192</sup> En otros estudios y experiencias, se ha planteado la emergencia de potenciar competencias de igualdad de género, mismas que van dirigidas a evidenciar la brechas existentes entre los géneros, así como a desarrollar capacidades para construir escenarios más equitativos.<sup>193</sup>

Sin embargo, otras recurren al término *competencias de género*, como un planteamiento más amplio que se relaciona con las identidades en el marco del sistema de organización sexo-género, sus estratificaciones, relaciones de poder, privilegios y opresiones, y el valor del género como prisma reflexivo para visibilizar las desigualdades y construir alternativas. Es decir contiene la mayoría de las clasificaciones que la anteceden.<sup>194</sup>

En este sentido, se considera que la última referencia es la más adecuada para esta propuesta pedagógica ya que al englobar las denominaciones de las experiencias anteriores, puede aprovechar el potencial de esta categoría de análisis para promover un desarrollo integral de las sujetas educativas diversas, en un campo de estudio tan amplio y complejo, como es el derecho.

Ahora bien, esta apuesta orienta por lo menos en tres sentidos a las competencias. Primero, que el proceso pedagógico involucre *saber conocer* varios conceptos, no solo el socialmente aceptado o de “mayor garantía de cientificidad” desde los estándares dominantes, *sino los otros* obviados e invisibilizados. Así como desarrolle redes conceptuales y conflictos entre posiciones y puntos de vista. Propuesta que desde la apuesta de la pedagogía del pensamiento complejo implica, no solo orden sino desorden y reorganización, evitando reduccionismos.

---

<sup>192</sup> Aigerim Mynbayeva, “Gender differences in teachers pedagogical communication styles”, *Researchgate* (2017): 61, <http://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2017.01.02.7>.

<sup>193</sup> Concepción Mimbreno, Susana Pallarés y Leonor Cantera. “Competencias de igualdad de género: capacitación para la equidad entre mujeres y hombres en las organizaciones”, *Athenea Digital* 17, n.º 2 (2017): 267, <http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenea.1609>.

<sup>194</sup> Ver Asián, Cabeza y Rodríguez, “Formación en Género”, 38, [https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia\\_educacion\\_latinoamericana/article/view/3310/2982](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/3310/2982).

Segundo, se requiere que dentro del *saber hacer* se intensifique un camino de reflexión-acción cuyo mediador es la problematización de la realidad y los procesos de opresión que interactúan. Esta tarea involucra, entre otros desafíos, potenciar tanto capacidades para analizar las formas de conocimiento jurídico hegemónicas y no dominantes, explicarlas, desmenuzarlas, cuestionarlas y resistirse a estas, así como recurrir al enfoque de género para producir de manera creativa y crítica nuevas propuestas que las dinamicen por fuera de los mandatos del sistema sexo-género.

Es decir, el saber hacer también permite elaborar estrategias y soluciones a las situaciones problemáticas, en la posibilidad de construir escenarios sociales menos discriminadores, más equitativos y dignos en el y desde el derecho, que rompa a la individualidad como único parámetro del nivel de logro de aprendizaje, para saber hacer también en colectivo.

[...] básicamente la forma de dar clases es por medio de charlas pero lógicamente se rigen bajo un sistema más o menos teórico porque el análisis solo se lo hace entre el mismo cuerpo legal más no a los casos prácticos que en realidad si suceden en la vida diaria.<sup>195</sup>

Finalmente, el *saber ser* se debería traducir, entre otros criterios, en la configuración de una educación para la liberación que requiere que las sujetas educativas tomen conciencia sobre su posición social y su condición de privilegios y de subordinación para que progresivamente sea deconstruida, se replantee sus interacciones y se construyan otros puentes de diálogo en el pensar, sentir y disentir como forma de enseñanza-aprendizaje.

Cabe mencionar que si bien existen otras apuestas, como el enfoque por proyectos, el uso de las competencias se ha estandarizado en varios países de la región,<sup>196</sup> incluyendo al Ecuador, que en su Constitución también considera al “desarrollo de competencias y capacidades” como parte del derecho a la educación y criterio del sistema de educación superior y por lo tanto permite un mejor diagnóstico de la realidad.<sup>197</sup> Además, según algunas autoras, el enfoque por competencias tiene la potencialidad de dar forma a los desempeños que se buscan en las sujetas educativas en el marco de los fundamentos de la propuesta

---

<sup>195</sup> Estudiante n.º 14, Grupo focal a estudiantes de carrera de Derecho de universidad privada de Chimborazo, aplicado por Elsa Guerra, 18 de enero de 2019.

<sup>196</sup> Por ejemplo en países como México, Colombia, Chile y Argentina. Tobón, “El enfoque complejo”: 16.

<sup>197</sup> Ecuador, *Constitución de la República del Ecuador*, art. 27.



educativa y la identificación de los criterios y ejes pedagógicos que guían la estructuración del currículum.<sup>198</sup>

*¿Cómo miran las docentes de varias carreras de Derecho de Ecuador la necesidad de las competencias de género en el derecho?*

Ahora bien, de acuerdo a la encuesta aplicada a las docentes de varias carreras de Ecuador para dilucidar cuáles deberían ser las competencias de género que deben promoverse en una educación jurídica, el 12 % de docentes no responden lo solicitado, el 9 % no están de acuerdo con promover competencias de género en el derecho y el 6 % afirma desconocer la respuesta a la interrogante. Por lo tanto, el 27 % de docentes no posee ninguna experiencia en este campo. Dato que podría sugerir un obstáculo fundamental, ya que si las docentes obvian su relevancia, es mucho más complejo lograr su inserción.

Por otro lado, el 45 % de docentes reconocen la importancia de impulsar competencias articuladas a cristalizar la igualdad, equidad y respeto a todas las personas sin discriminación, el 6 % las vinculan al análisis sobre las formas de violencia de género y el 19 % de docentes describen otras competencias, como por ejemplo: a) Promover el pensamiento crítico para dilucidar afectaciones de derechos vinculados al tema de género;<sup>199</sup> b) Investigar sobre temáticas de género;<sup>200</sup> c) Elaborar decisiones con perspectiva de género cuando sea necesario;<sup>201</sup> d) Fortalecer la creatividad, participación y la sensibilidad ante problemas actuales de género;<sup>202</sup> e) Ser asertivas, participativas, dinámicas, reflexivas e inclusivas;<sup>203</sup> f) Descifrar las circunstancias de cada persona conforme su identidad de

---

<sup>198</sup> Tobón, “El enfoque complejo”, 16.

<sup>199</sup> Docente, Encuesta aplicada a docentes de la carrera de Derecho de la Universidad privada de Azuay 2, pregunta: Elabore las competencias de género que se deben desarrollar en el proceso pedagógico del derecho, instrumento elaborado por Elsa Guerra, aplicada del 17 al 22 de diciembre de 2020.

<sup>200</sup> *Ibíd.*

<sup>201</sup> Docente, Encuesta aplicada a docentes de la carrera de Derecho de la Universidad privada (sede El Oro), pregunta: Elabore las competencias de género que se deben desarrollar en el proceso pedagógico del derecho, instrumento elaborado por Elsa Guerra, aplicada del 29 de enero al 4 de febrero de 2021.

<sup>202</sup> Docente, Encuesta aplicada a docentes de la carrera de Derecho de la Universidad privada de Imbabura, pregunta: Elabore las competencias de género que se deben desarrollar en el proceso pedagógico del derecho, instrumento elaborado por Elsa Guerra, aplicada el 18 y 19 de junio de 2020.

<sup>203</sup> Docente, Encuesta aplicada a docentes de la carrera de Derecho de la Universidad privada (sede El Oro), pregunta: Elabore las competencias de género que se deben desarrollar en el proceso pedagógico del derecho, instrumento elaborado por Elsa Guerra, aplicada del 29 de enero al 4 de febrero de 2021.

género;<sup>204</sup> g) Estas competencias deben promover la dimensión cognitiva, comunicativa, tecnológica, personal, social e integracional.<sup>205</sup>

Asimismo, se destaca lo siguiente:

Entender a la categoría analítica género como resultado de procesos sociales e históricos. Comprender las principales teorías feministas del derecho que problematizan el rol del derecho como reproductor de estereotipos y violencias de género. Conocer las principales regulaciones internacionales obligatorias para el Estado ecuatoriano en materia de justicia de género. Conocer cuantitativa y cualitativamente el estatus jurídico de las mujeres ecuatorianas en relación con violencia de género, derechos laborales, fenómeno de suelo pegajoso y techo de cristal, salud sexual y reproductiva, acceso a la educación, feminización de la pobreza, violencia sexual e incesto, embarazo adolescente y de niñas.<sup>206</sup>

Identificar las relaciones de subordinación. Tomar consciencia, quién vulnera y quién es vulnerado. Adoptar una postura crítica sobre el fenómeno social para alcanzar la igualdad material. Visibilizar la problemática desde un enfoque de derechos e interseccional.<sup>207</sup>

Si bien, estos aportes son interesantes ya que incluyen varios ejes de discusión relevantes en los estudios de género, no se refieren a otros ámbitos de discusión que permitirían amplificar el nivel de comprensión crítica de las implicaciones del género en el derecho y viceversa, como por ejemplo, los debates sobre la neutralidad y universalidad del derecho, las formas de sexismo presentes en el conocimiento y en el sistema jurídico, la discusión sobre la visibilidad y revalorización de los aportes epistemológicos del sur de género para el conocimiento jurídico, y la posibilidad de potenciar el desarrollo integral de las sujetas educativas desde la legitimidad de las diversas identidades de género de las sujetas educativas y de aquellas subversivas al mandato del sistema sexo-género en el marco de relaciones horizontales en el contexto educativo, como se reflexionará con posterioridad.

Asimismo, llama la atención el número considerable de docentes que no aportan a esta pregunta, por cuanto se podría presumir que este es un tema poco debatido para una parte

---

<sup>204</sup> Docente, Encuesta aplicada a docentes de la carrera de Derecho de la Universidad pública de Bolívar, pregunta: Elabore las competencias de género que se deben desarrollar en el proceso pedagógico del derecho, instrumento elaborado por Elsa Guerra, aplicada del 19 al 27 de mayo de 2020.

<sup>205</sup> Docente, Encuesta aplicada a docentes de la carrera de Derecho de la Universidad privada de Manabí, pregunta: Elabore las competencias de género que se deben desarrollar en el proceso pedagógico del derecho, instrumento elaborado por Elsa Guerra, aplicada del 3 de agosto de 2020 al 13 de enero de 2021.

<sup>206</sup> Docente, Encuesta aplicada a docentes de la carrera de Derecho de la Universidad privada de Azuay 1, pregunta: Elabore las competencias de género que se deben desarrollar en el proceso pedagógico del derecho, instrumento elaborado por Elsa Guerra, aplicada el 3 y 4 de agosto de 2020.

<sup>207</sup> Docente, Encuesta aplicada a docentes de la carrera de Derecho de la Universidad privada de Pichincha, pregunta: Elabore las competencias de género que se deben desarrollar en el proceso pedagógico del derecho, instrumento elaborado por Elsa Guerra, aplicada el 13 de febrero de 2021.

de la planta docente de las carreras de Derecho. Finalmente, preocupa algunas afirmaciones que en lugar de promover escenarios para sembrar justicia y equidad, pueden obviar las contribuciones de los estudios de género e inclusive reproducir estereotipos y robustecer al sistema sexo-género, al afirmar que se deben impulsar competencias como: a) “[H]ablar desde el punto de vista neutro sin considerar o hacer referencia a géneros”<sup>208</sup> aseveración que coloca en riesgo la visibilidad de las legítimas identidades autopercebidas de género más allá del mandato heterocispatriarcal; b) “[C]onocer y aplicar los derechos en el plano de igualdad sin favorecer por el hecho de ser mujer”<sup>209</sup> manifestación que reproduce un prejuicio articulado al supuesto favoritismo y los privilegios de las mujeres, obviando la exclusión históricamente impuesta a este grupo social; c) La premisa de formar hombres litigantes y mujeres conciliadoras, afirmación que legitima la comprensión binaria de hombre masculino y mujer femenina y que a la vez impone comportamientos y roles de acuerdo al sistema sexo-género.

---

<sup>208</sup> Docente, Encuesta aplicada a docentes de la carrera de Derecho de la Universidad privada de Azuay 2, pregunta: Elabore las competencias de género que se deben desarrollar en el proceso pedagógico del derecho, instrumento elaborado por Elsa Guerra, aplicada del 17 al 22 de diciembre de 2020.

<sup>209</sup> Docente, Encuesta aplicada a docentes de la carrera de Derecho de la Universidad pública de Azuay, pregunta: Elabore las competencias de género que se deben desarrollar en el proceso pedagógico del derecho, instrumento elaborado por Elsa Guerra, aplicada del 4 al 26 de agosto de 2020.

Tabla 17

**Competencias de género en una educación en derecho conforme los criterios de las docentes encuestadas pertenecientes a varias carreras de Derecho de Ecuador**

Indicador	Número de docentes de universidades										Total (69)
	A (22)	B (12)	C (7)	D (4)	E (6)	F (2)	G (6)	H (3)	I (2)	J (5)	
No responde lo solicitado	6	-	-	-	2	-	-	-	-	-	<b>12 %(8)</b>
No está de acuerdo con promover competencias de género en el derecho	1	1	-	-	1	1	1	1	-	-	<b>9 %(6)</b>
La persona encuestada afirma desconocer sobre el tema	1	2	-	-	1	-	-	-	-	-	<b>6 %(4)</b>
Competencias de igualdad, equidad y respeto a todas las personas sin discriminación	13	4	2	3	1	-	1	2	2	3	<b>45 %(31)</b>
Competencias para analizar la violencia de género	-	-	4	-	-	-	-	-	-	-	<b>6 %(4)</b>
Incluye en sus respuestas estereotipos o construcciones que sostienen el sistema sexo-género	1	-	-	-	1	-	1	-	-	-	<b>4 %(3)</b>
Otras	-	5	1	1	-	1	3	-	-	2	<b>19 %(13)</b>

Fuente: encuestas aplicada a docentes de varias carreras de Derecho de Ecuador

Elaboración propia

**2.2. Criterios pedagógicos, ejes problemáticos y competencias de género en la enseñanza-aprendizaje del derecho: Entre el deber ser y el ser en varias carreras de Derecho en Ecuador**

Ahora bien, ya que el derecho es un campo amplio que pretende guiar y regular las realidades y actividades sociales, estatales, supranacionales, etcétera, y puede valorarse desde su dimensión teórica-conceptual hasta su conformación como sistema jurídico, el desarrollo de competencias de género es un desafío complejo. Por ello, para brindar un orden metodológico a la configuración de estas competencias, es necesario organizarlas en el marco de criterios pedagógicos y ejes problemáticos conforme la caracterización de esta propuesta.

Respecto a los criterios pedagógicos, estos son una pieza fundamental por cuanto se convierten en “lineamientos principales” que guían y orientan el acto educativo para la elaboración de ejes problemáticos y competencias, e inciden en los métodos, actividades, recursos, ambientes de aprendizaje y el proceso de evaluación.<sup>210</sup>

A su vez estos criterios deben cumplir finalidades específicas que orientan este

<sup>210</sup> Catherine Walsh, *La interculturalidad en la Educación* (Lima: Ministerio de Educación, 2005), 27.

camino pedagógico y se concretizan mediante ejes problemáticos de género tomando como referencia la propuesta pedagógica socioformativa, que promueve una educación basada en la discusión y resolución de problemas.<sup>211</sup> Finalmente, de estos ejes se desprenden competencias de género que deben ser potenciadas en las sujetas educativas en el desarrollo de las asignaturas de las carreras de derecho.

Cabe mencionar que, si bien se podría generar asignaturas específicas que aborden estas temáticas, la transversalidad puede ser la vía más adecuada para lograr *competencias de género en el derecho*. Por cuanto, el desarrollo de un número contado de créditos puede ser insuficiente para afrontar toda una infinidad de posibles ámbitos de acción del género en el derecho.<sup>212</sup>

[...] entonces para que tenga importancia en el contexto educativo tiene que ingresar en la curricular, como eje transversal, si no ingresa como eje transversal en la curricular, solamente son paliativos de los miles y miles que existe y que se ha aplicado.<sup>213</sup>

Por ello, a partir de las condiciones pedagógicas antes descritas y las contribuciones para alimentar al género como categoría analítica, los criterios pedagógicos que podrían orientar una educación profesional del derecho desde el prisma de género son:

- *Criterio uno:* Patriarcado, sexismo y derecho.
- *Criterio dos:* Aportes de género y diversificación de las formas del conocimiento jurídico situado.
- *Criterio tres:* Resolución de problemas jurídicos sexuados y generizados.
- *Criterio cuarto:* Autorreconocimiento, identidades diversas e interrelaciones en condiciones de horizontalidad.

---

<sup>211</sup> Tobón, González, Nambo y Vazquez, “La Socioformación”: 12.

<sup>212</sup> Por ejemplo, “defender o resolver un caso en el ámbito del derecho laboral o penal, entre otros”. Pautassi, “El enfoque de género”, 14.

<sup>213</sup> Docente hombre n.º 9, Grupo focal a docentes de la carrera de Derecho de Universidad pública Tungurahua, aplicado por Elsa Guerra, 30 de noviembre de 2018.

### **2.2.1. Primer criterio pedagógico: Patriarcado, sexismo y derecho**

Este primer criterio pretende potenciar saberes teóricos, prácticos y valorativos para desvelar el rostro patriarcal y sexista en el contenido del derecho sobre todo en sus instituciones jurídicas. Para ello, se propone desarrollar los siguientes ejes problemáticos:

- a. El derecho no es neutral ni universal.
- b. El derecho responde a formas de sexismo.
- c. El derecho contiene estereotipos de sexo y género.

#### **a. El derecho no es neutral ni universal**

Contracorriente la premisa positivista en el siglo XVIII de caracterizar a la ciencia como rigurosa, objetiva y neutral, el pensamiento crítico rompe este discurso para demostrar que gran parte de los modos de conocer han construido un telón que oculta el sostenimiento de los sistemas de opresión. En este contexto, uno de los grandes aportes de las epistemologías feministas ha sido evidenciar que el conocimiento dominante tiene una dimensión política y que en sus premisas pueden reproducir sesgos patriarcales y sexistas.

Estas epistemologías a pesar de sus variadas posiciones y perspectivas sobre el tema, coinciden en cuestionar al conocimiento hegemónico y su intención de encubrir que “quien conoce es alguien que está en una determinada situación, posición y circunstancia,”<sup>214</sup> y que esta condición provoca tensiones con el discurso de universalidad y neutralidad de las formas de conocimiento. Este debate se puede transpolar al campo del derecho tanto desde su dimensión epistemológica como en su concreción como sistema normativo.

Una mirada histórica del derecho nos remonta al reconocimiento de dos paradigmas dominantes: el iusnaturalismo que impulsaba una racionalidad “metafísico-natural” y el iuspositivismo que promovía el “racionalismo lógico-instrumental”. Aunque el primero legitimaba su incidencia en la cristalización de un sentido de justicia, habitualmente arraigado a una moral patriarcal y sexista sostenida por la religión en su pacto con el estado, el segundo sostuvo su legitimidad en criterios de aparente neutralidad y universalidad, cuando al igual

---

<sup>214</sup> Ana María Bach, “El rescate del conocimiento”, en *Temas de Mujeres*, n.º 6 (2010).

que el primer paradigma, en su formulación ha tenido una relación con la política, el poder, la ideología y la reproducción social, acorde a los contextos particulares.

El derecho aparece inicialmente como una forma de regular los conflictos que se producen entre los hombres en un intento de racionalizar la forma inmediata de resolverlos, que podemos sintetizarlo como la ley del más fuerte. Es una forma de consolidar la autoridad legitimando el poder personal con la pretensión de poseer la máxima objetividad, de ser reflejo de la justicia. El hecho es que esta pretendida objetividad no es más que un modo de mantener el *statu quo* de quien ostenta, posee, el poder. Su finalidad es normatizar el orden.<sup>215</sup>

Hans Kelsen en su texto “Teoría pura del Derecho”, proclamó la existencia de una ciencia jurídica separada de cualquier influencia ideológica.<sup>216</sup> Si bien, existen por lo menos dos concepciones sobre ideología (la primera vinculada a un sistema de teorías de legitimación y justificación, y la segunda que la observa como una representación que distorsiona el mundo, y genera una falsa consciencia), para Kelsen esta última ha sido utilizada por la crítica jurídica tradicional marxista o burguesa para generar un derecho ideologizado anticientificista, que se aparta de la “teoría pura normativa”.<sup>217</sup>

Por ello, Kelsen y toda una corriente de pensadoras del derecho que tuvo una destacada influencia en la modernidad, apostaron por un derecho apoyado en el positivismo como paradigma epistemológico, para generar un conocimiento jurídico que se categorizaba como científico en la medida en que respondía en su formulación a criterios de objetividad y neutralidad, es decir, según esta corriente positivista, la construcción del derecho debe separarse de toda influencia ideológica vinculada al derecho natural, a la moral y otras disciplinas como la sociología, teología, que suelen caracterizarse como subjetivas desde el conocimiento dominante.

Sin embargo, las teorías críticas han evidenciado que detrás de las aseveraciones de pureza metodológica, universalidad y neutralidad valorativa, existe un conocimiento jurídico con sesgo ideológico que ha asegurado en muchos contextos el *statu quo*.<sup>218</sup>

[...] la supuesta ‘cientificidad’ y la pregonada ‘neutralidad’ kelsenianas no dejan de ser también ideológicas, pues su Grundnorm se transformó en instrumento de legitimación de

---

<sup>215</sup> Ortiz, Martínez, Segura, Quiñones y Duart, *Universidad y feminismo*, 323.

<sup>216</sup> Hans Kelsen, *Teoría Pura do Direito*. (Coimbra: Arménio Amado: 1974).

<sup>217</sup> Antonio Wolkmer, *Teoría crítica del Derecho desde América Latina* (Ciudad de México: Akal, 2017), 141-2.

<sup>218</sup> Wolkmer, *Teoría crítica*, 141-3.

innumerables órdenes político-jurídicos: tanto de Estados del capitalismo liberal-burgués y del corporativismo totalitario, como de Estados que vivieron cierto tipo de socialismo burocrático.<sup>219</sup>

Otras formas de conocimiento también han visibilizado el carácter político/instrumental del derecho y la manera en que detrás de un telón de cientificidad jurídica con sus características de neutralidad y universalidad, se observa al derecho como un factor de reproducción social que ha estratificado a las sujetas que regula, para establecer en la mayoría de casos privilegios, exclusiones u ordenaciones de otro tipo.

Bourdieu reconoce al derecho como un campo social donde se ejerce poder jurídico, como una manera de violencia simbólica y física, que se encuentra legitimada por el estado.<sup>220</sup> Por lo tanto, en este sistema se genera “una red de relaciones sociales”, desde donde surge una “razón jurídica estratégica” que es el “resultado de la dialéctica que se establece *entre* habitus y campo, *entre* posición y disposición social, entre el derecho hecho cosa y el derecho hecho cuerpo”.<sup>221</sup>

Desde esta perspectiva, el derecho debe ser analizado como un fenómeno jurídico a partir de dos sentidos inevitablemente interconectados. Primero, como *discurso* que contiene a su vez un cúmulo de prácticas enunciativas y significados, y segundo, como *espacio* o campo donde se desencadena y negocia este discurso. Por lo tanto, el derecho es el producto de la disputa entre agentes por el poder del capital jurídico, que implica el monopolio de su contenido, sus efectos y el aparato de sostenimiento tanto de las agentes, como del derecho en sí mismo. Es decir, detrás de las estrategias de aparente universalidad, neutralidad y autonomía o la idea de justicia del derecho, se consolidan las relaciones de dominación en discursos y prácticas con forma jurídica.<sup>222</sup>

Sin embargo, según estos planteamientos, las reglas jurídicas no suelen ser eficaces por sí mismas, por cuanto además de estas disposiciones de carácter formal-normativo,

---

<sup>219</sup> *Ibíd.*, 144. Por lo tanto, más allá del sistema de ideas del positivismo clásico, estas teorías jurídicas críticas buscan “desacralizar y romper con la dogmática lógica-formal imperante en una época o momento de la cultura jurídica, de una determinada formación social, propiciando las condiciones y los presupuestos necesarios para el amplio proceso estratégico/pedagógico de “esclarecimiento”, “autoconciencia”, “emancipación” y “transformación” de la realidad social”. Wolkmer, *Teoría crítica*, 16.

<sup>220</sup> Pierre Bourdieu, *Poder, derecho y clases sociales*, 2.<sup>a</sup> ed. (Bilbao: Desclée de Brouwer, 2001), <https://erikafontanez.files.wordpress.com/2015/08/pierre-bourdieu-poder-derecho-y-clases-sociales.pdf>.

<sup>221</sup> Andrés García, “La razón del derecho: entre habitus y campo”, en *Poder, derecho y clases sociales*, Pierre Bourdieu, 2.<sup>a</sup> ed. (Bilbao: Desclée de Brouwer, 2001), 38.

<sup>222</sup> García, “La razón del derecho”, 38-40.



existen otras que se encarnan o internalizan en las personas o colectivos como “generadores de las prácticas”, por ello el poder dominante toma en cuenta el *habitus* de las personas a quienes van dirigidos estos mandatos. Es decir, la eficacia del derecho debe considerar la correspondencia entre las prácticas y las reglas, sin que se subestime el carácter coercitivo del derecho.

La práctica es una continua interpretación y reinterpretación de lo que significa la regla, y la regla es realmente lo que la práctica hace de ella. Lo que nos lleva a advertir, (...que) el *habitus*, que es quien hace que las prácticas puedan funcionar en nuestras vidas. En el *habitus* reside, incorporado, ese sentido o comprensión (*understanding*) que hace que las reglas operen como modelos razonados para la acción, o que se planteen los límites precisamente a esa razón expresa y formulada.<sup>223</sup>

A partir de estas aseveraciones, la teoría del campo jurídico pretende evidenciar que la formulación y fuerza del derecho se debe valorar desde una perspectiva externa e internalista. En otras palabras:

entre la explicación de las prácticas jurídicas en función de un sistema autorreferente y una racionalidad interna que determina la lógica de la producción y reproducción de las obras jurídicas; o la comprensión de dichas obras y prácticas jurídicas como el reflejo directo de las relaciones de fuerza existentes en la sociedad [...] que explica la razón de las prácticas sociales (en este caso las jurídicas) *sobre todo* en función de las condiciones materiales de existencia (aunque estas condiciones no sean sólo estrictamente económicas, o economicistas), y de las relaciones de fuerza que en función de esas condiciones, y por tanto del poder acumulado por los diferentes agentes, llevan a mantener determinadas estrategias en el juego que se desarrolla en los diferentes espacios o campos sociales.<sup>224</sup>

Ahora bien, desde las corrientes jurídicas feministas también se ha debatido con fuerza la existencia de un orden patriarcal y sexista en el derecho, donde se evidencia la falsa neutralidad y universalidad del conocimiento en este caso de tipo jurídico y su desarrollo normativo, cuestionando que quienes han acaparado el monopolio del poder, dispusieron, controlaron e invisibilizaron el papel de las personas sexuadas y generizadas o de aquellas subversivas a las disposiciones del sistema sexo-género a través del derecho.

Según Frances Olsen, el binarismo jerarquizado de lo masculino y femenino con el que se estratifica a las personas sexuadas para generizarlas desde el sistema sexo-género, está

---

<sup>223</sup> *Ibíd.*, 42.

<sup>224</sup> García, “La razón del derecho”, 46-7.

presente en la manera en que se concibe y construye el derecho. Por ello, aunque la imagen de la justicia tenga figura de mujer en el imaginario colectivo, el rostro del derecho ha sido masculino hegemónico y no femenino, en tanto que, como sistema de ordenación se ha construido un discurso para legitimarlo como abstracto, neutral, objetivo, racional y universal, a diferencia de lo femenino que es subjetivo, irracional, concreto y que está relacionado con el estereotipo de lo que es una mujer.<sup>225</sup>

En este sentido, existen tres sectores feministas que han reflexionado sobre el carácter dual y dominante de las miradas del derecho desde lo neutro, racional, abstracto y universalidad, a partir de diversos enfoques y estrategias.<sup>226</sup> *El primer grupo* lucha contra la sexualización del derecho. Es decir, niega la existencia de un derecho racional, objetivo, abstracto y universal, aunque no ataca la premisa de que lo racional, objetivo, abstracto y universal tenga más valor que lo emocional, subjetivo y concreto. Por lo tanto, este sector exige que los colectivos excluidos, entre ellos, las mujeres se inserten en el campo jurídico para que así el derecho se convierta en racional, objetivo, abstracto y universal.<sup>227</sup>

Dentro de esta corriente se agrupan los sectores que plantean un “reformismo jurídico” y que habitualmente responden al feminismo de la igualdad.<sup>228</sup> En esta medida sus demandas buscan la inclusión de las mujeres en un derecho excluyente que ha obviado su existencia, para exigir un igual trato que aquel otorgado a los hombres masculinos hegemónicos, y por lo tanto evitar discriminaciones basadas en su identidad.<sup>229</sup>

Las críticas al feminismo de la igualdad tienen relación con su pretensión de ingresar a las instituciones jurídicas construidas desde el punto de vista masculino, sin generar una modificación de fondo sobre la manera en que varias de estas continúan reproduciendo el sistema patriarcal.<sup>230</sup>

A este grupo, habría que añadir las demandas del feminismo de la diferencia, que

---

<sup>225</sup> Frances Olsen, “El sexo del derecho”, en *The Politics of Law*, ed. David Kairys (Nueva York: Pantheon, 1990), 3.

<sup>226</sup> *Ibíd.*, 9.

<sup>227</sup> Ver Judith Salgado, “Aportes al debate sobre igualdad desde el feminismo”, *Revista Aportes Andinos: Discriminación, exclusión y racismo*, n.º 9 (2004).

<sup>228</sup> Ver Mary Wollstonecraft, *A Vindication of the Rights of Women* (London: Penguin Books, 1972).

<sup>229</sup> Para una mejor comprensión de estas categorías, ver María José Añon, “Igualdad, diferencia, discriminación”, en *El Género en el Derecho. Ensayos Críticos*, comp. Ramiro Ávila, Judith Salgado y Lola Vallares (Quito: Ministerio de Justicia y Derechos Humanos / UNIFEM / Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, 2009), 285-317.

<sup>230</sup> Ver Salgado, “Aportes al debate sobre igualdad”.

cuestionan la estructura del derecho en cuanto no considera las diferencias de las mujeres para su positivización y tutela de derechos, provocando en ciertos casos únicamente la existencia de una igualdad formal generada a la luz de un prototipo de hombre masculino. Desde esta perspectiva, aseveran que el derecho será universal, racional y objetivo, si incluye regulaciones específicas entendidas como tratos diferenciados razonables tomando en cuenta las diferencias de las mujeres, en el marco de una igualdad no solo formal sino material.<sup>231</sup>

El debate entre “tratamiento igualitario” versus “tratamiento especial” tiene lugar *dentro* de esta misma amplia categoría de crítica legal. Ambas posiciones coincidieron en que el derecho debe ser más racional, objetivo y universal, sólo que no coinciden sobre el resultado particular al que deben traducirse estos rasgos en un caso concreto. Las feministas que abogan por el “tratamiento especial” reclaman un resultado verdaderamente neutro y denuncian la falsedad de ciertas instancias de la igualdad formal, calificándolas de “seudoneutralidad”.<sup>232</sup>

Estos planteamientos alcanzaron en la historia de lucha feminista, el reconocimiento de la mujer como ciudadana o por lo menos de ciertas prerrogativas de esta categoría, y el acceso paulatino a un grupo de derechos tales como la participación, educación, salud, entre otros, sobre todo desde una perspectiva de igualdad formal.

Si bien los planteamientos de esta corriente y sus posibles vertientes, han sido efectivas en la accesibilidad a varios derechos para las diversas identidades de género, aún existen brechas en otros que continúan reproduciendo sesgos heterocispatriarcales. Por ello sus postulados, aunque reformistas, ayudan en esta disputa de sentidos en el derecho.

El *segundo grupo*, en cambio ataca a la jerarquía del binarismo en el derecho. Por lo tanto, acepta que el derecho es racional, neutral, objetivo y universal, pero refuta el valor otorgado por poseer estas características, a diferencia de las mujeres que son estereotipadas con particularidades opuestas. Por lo tanto, “(l)as feministas que mantienen este punto de vista caracterizan el derecho como masculino y patriarcal y, en este sentido, ideológicamente opresivo hacia las mujeres”.<sup>233</sup> Es decir, afirman que toda su estructura responde a un prototipo de masculinidad hegemónica que se instituye en la insignia patriarcal en la

---

<sup>231</sup> Alda Facio, “Hacia una teoría crítica del derecho”, en *Las fisuras del patriarcado: Reflexiones sobre Feminismo y Derecho*, coord. Gioconda Herrera (Santiago de Chile: Ediciones LOM, 2000). Ver Isabel Jaramillo, “La crítica feminista al derecho”, en *El género en el derecho. Ensayos críticos*, comp. Ávila, Ramiro, Judith Salgado y Lola Vallares (Quito: Ministerio de Justicia y Derechos Humanos / UNIFEM / Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, 2009, 103-33.

<sup>232</sup> Frances Olsen, “El sexo del derecho”, en *The Politics of Law*, ed. David Kairys (Nueva York: Pantheon, 1990), 11.

<sup>233</sup> *Ibíd.*, 9.

sociedad, mediante la cual los hombres masculinos hegemónicos dominan a las mujeres, a otras identidades de género no dominante y a sus disidencias de forma masculina.<sup>234</sup>

Por ello, desde esta perspectiva, la apuesta por el reformismo legal es insuficiente e inclusive contraria a la lucha contra el sistema patriarcal, ya que disputar el derecho únicamente a partir de la premisa del acceso a instituciones jurídicas inmodificadas, legitima su valor como ordenación masculina. “Para eliminar el patriarcado, es necesario “desafiar y transformar” el “paradigma del poder masculino en el derecho”.<sup>235</sup>

El *tercer grupo* en cambio, cuestiona tanto la sexualización como la jerarquización del derecho. Es decir, el reconocimiento del derecho como racional, objetivo, neutral, abstracto y universal, así como la importancia y valor otorgado a lo objetivo por sobre lo subjetivo, lo racional por lo “irracional”, etcétera. Por ello, además de afirmar que el derecho no ha sido ni puede llegar a ser objetivo, neutral, universal y abstracto, tampoco acepta que estas dos clasificaciones sean “polos opuestos”, por cuanto esa es la pretensión del patriarcado. Por ello, coincide con algunos de los cuestionamientos de las dos clasificaciones y critica otros.

Esta corriente feminista denominada “teoría jurídica crítica”, si bien reconoce los logros alcanzados mediante la lucha del reformismo legal, asevera que estos beneficios no deben leerse desde la neutralidad y abstracción de la teoría y el sistema jurídico, por cuanto a pesar de los discursos sostenidos desde las diversas corrientes del derecho, “[e]l razonamiento jurídico y las batallas judiciales no son tajantemente distinguibles del razonamiento moral y político y de las batallas morales y políticas”.<sup>236</sup>

Respecto a las propuestas del segundo grupo, que se puede relacionar con el feminismo radical, la teoría feminista jurídica crítica reconoce que el derecho es patriarcal por cuanto históricamente ha subordinado a las mujeres y lo femenino. Sin embargo, no acepta que el derecho sea esencialmente masculino, por cuanto este discurso lo mantiene en el mundo de lo natural e inmutable, cuando este es y será una *construcción social*.

Por lo tanto, este último planteamiento es contundente al evidenciar que el derecho es un producto social contextual que si bien históricamente ha sido masculino, también puede dejar de serlo, si se disputa su estructura, formulación, interpretación y aplicación.

---

<sup>234</sup> Ver Catherine MacKinnon, *Hacia una teoría feminista del Estado* (Madrid: Cátedra, 1995).

<sup>235</sup> Olsen, “El sexo del derecho”, 14.

<sup>236</sup> *Ibíd.*

*El carácter no neutral del derecho y las sujetas cognoscentes generizadas*

Como se ha evidenciado, la formulación del derecho está mediada por un cúmulo de cuestiones políticas que impregnan su contenido, interpretación, aplicación y por lo tanto su efectividad acorde a finalidades específicas. En este contexto, las epistemologías feministas coinciden en que el significado de la neutralidad generado desde el conocimiento positivista, provoca, por lo menos, dos cuestionamientos: i) El discurso ficticio que establece como requisito de su creación, la separación de la sujeta y el objeto/sujeta a conocer; ii) La abstracción del conocimiento de cualquier otra influencia contextual.

Sobre la *primera premisa*, la epistemología desde un enfoque de género afirma que las formas de conocimiento son construcciones culturales, la mayoría influenciadas por el poder hegemónico, así como por los intereses o valores de quienes las producen donde el patriarcado y el sexismo se sostienen. Por ello, es necesario mirar a las personas como sujetas cognoscentes generizadas, es decir como constructos sociales que han vivido la incidencia del sistema sexo-género en sus relaciones sociales, en su posición social de privilegio o subordinación, y como influencia directa en sus comportamientos y roles, ya sea para reproducir este régimen en sus corporalidades, o para resistir y vivir por fuera de este, condición que actúa de manera directa en el proceso de conocer.

En este sentido, no existe un divorcio entre la persona y la realidad a ser examinada o regulada, ya que la sujeta cognoscente y/o la reguladora jurídica parte de un espacio no neutro, con vínculos ideológicos sobre la realidad que será observada y/o intervenida. Es decir, la sujeta tiene una carga valorativa anclada a su condición de género, así como a otras identidades y factores que inciden en la relación existente con el objeto o *las sujetas*, y por lo tanto en la forma en que se produce ese conocimiento jurídico, se interpreta y aplica, conforme se ha advertido en los párrafos antecesores.<sup>237</sup>

---

<sup>237</sup> Cabe mencionar, que los aportes feministas al analizar el proceso epistemológico en general, evidencian que esta relación cognitiva no siempre implica un vínculo entre sujeta y objeto, sino que también en ciertos casos se produce entre sujetas, sin que ello implique la inexistencia de agencia en ambos casos. Por ejemplo, en el campo de las ciencias sociales y las humanidades habitualmente el proceso de conocer genera vínculos dialógicos entre personas, que a la vez son sujetas sociales, sexuadas, generizadas y de conocimiento. En las ciencias experimentales, exactas y de la vida, la relación se desarrolla habitualmente entre una sujeta cognoscente sexuada y generizada y un objeto con agencia. Según Donna Haraway inclusive en este último escenario, el discurso sobre inmutabilidad de los objetos para legitimar la neutralidad del conocimiento es falso, evidenciando el desafío de la sujeta cognoscente generizada para comprender el carácter cambiante de los mismos. Martha Castañeda, “Epistemología y metodología feminista: debates teóricos”, en *El campo teórico feminista. Aportes epistemológicos y metodológicos*, coord. María Elena Jarquín (Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2016), 83.

Para Boaventura, la ruptura discursiva del objeto es fundamental, por cuanto resignifica el proceso epistemológico mediante el retorno de la sujeta, al evidenciar que la posición incolumne respecto a la noción de objeto observado, provocó que tanto en las ciencias naturales como en las ciencias sociales se reprodujera un proceso impositivo y una manera hegemónica de comprender la realidad, desde la carga simbólica de cosificarlos. Por ejemplo, en formas de conocimiento como la antropología las sujetas eran las investigadoras antropólogas y el objeto era la comunidad “salvaje no civilizada”.<sup>238</sup> Así como en el derecho, las sujetas eran las juristas y operadoras jurídicas y el objeto habitualmente las personas o colectivos sociales a ser regulados, controlados o disciplinados.

Respecto de la *segunda premisa*, es decir “la abstracción del conocimiento de cualquier otra influencia contextual”, las epistemologías feministas han sostenido que las formas de conocimiento son generadas en un tiempo y espacio específico, y por lo tanto influenciadas por un cúmulo de variables contextuales que inciden en la manera en que se diagnostica dicha realidad. Estos factores son internos y externos: los primeros vinculados a su condición identitaria y social que le ha garantizado el acceso en menor o mayor medida a espacio de poder, estatus social, y posiciones de reconocimiento, así como la accesibilidad a derechos como la educación, entre otros. Es decir lo que Bourdieu cataloga como especies de capital.<sup>239</sup> Los segundos, son factores sociales, políticos, económicos y culturales que dinamizan a las sujetas cognocentes o reguladoras jurídicas, sus experiencias, la manera en que valoran una realidad situada y sus intereses sobre esta, misma que puede implica formular modos de conocer que sean un medio de reproducción social, o apuestas de resistencia que inciten o tracen rutas de transformación.<sup>240</sup>

Estas características se evidencian en la formulación del conocimiento jurídico, así como en su desarrollo normativo, mismo que se ha generado en el marco de relaciones de poder entre sujetas sexuadas y generizadas donde además se entrecruzan otras categorías

---

<sup>238</sup> El retorno del sujeto se visibiliza en varios campos del conocimiento, como “la mecánica cuántica al demostrar que el acto de conocimiento y el producto de conocimiento eran inseparables. Los avances de la microfísica, de la astrofísica y de la biología de las últimas décadas restituyeron a la naturaleza las propiedades que la ciencia moderna le expropiara”. Boaventura De Sousa Santos, *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social* (Ciudad de México: CLACSO/Siglo XXI, 2009), 51.

<sup>239</sup> Castañeda, “Epistemología y metodología”, 83.

<sup>240</sup> Loreto Palacios, “Epistemología y pedagogía de género: El referente masculino como modo de construcción y transmisión del conocimiento científico”, *Horizontes educacionales* 14, n.º 1 (2009): 67.

vinculadas a clase, etnia, entre otras, y que provocan un cúmulo de tensiones e intereses alrededor de su producción y aplicación.

Sin embargo, la estrategia del sostenimiento de una epistemología dominante ha implicado construir un discurso de “descorporeización” del conocimiento jurídico y de su desarrollo como sistema en todo el proceso formativo que evidencia un supuesto dismantelamiento de “la subjetividad de los sujetos cognoscentes”, para construir un telón de falsa neutralidad del mismo.<sup>241</sup>

Christian Courtis asevera que detrás de la construcción del derecho en sus distintas fuentes existe una influencia ideológica. Por ejemplo, las variadas corrientes de la doctrina jurídica habitualmente responden a postulados conservadores, liberales, capitalistas, socialistas, patriarcales, entre otros, y suelen encargarse de apoyar o refutar a una u otra forma de ordenación específica, guiar su sentido interpretativo, de aplicación o finalmente generar nuevas fórmulas jurídicas.<sup>242</sup>

En un patriarcado androcéntrico no es de extrañar que el o la legisladora, el o la jurista y el o la jueza tengan en mente al hombre varón cuando elaboran, promulgan, utilizan y aplican las leyes o cuando elaboran teorías, doctrinas y principios que sirven de fundamento a su interpretación y aplicación. Por ello, no debemos caer en el error de creer que existen leyes neutrales que se dirigen igualmente a hombres como a mujeres y que tienen iguales efectos en hombres y mujeres.<sup>243</sup>

Asimismo, a lo largo de la historia han existido varias producciones jurídicas que han permitido entrever sus posiciones ideológicas sobre el estatus de las mujeres y de las personas con identidades de género no hegemónicas y sus disidencias desde una postura masculina hegemónica.<sup>244</sup> El derecho penal es una muestra clara de dicha incidencia ideológica en el

---

<sup>241</sup> Marisa Belausteguigoitia y Rían Lozano, “Girar y contorsionar el mundo. Ponerlo al revés”, en *Pedagogías en espiral: Experiencias y prácticas*, coord. Marisa Belausteguigoitia y Rían Lozano (Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2012), 12.

<sup>242</sup> Christian Courtis, “Detrás de la ley. Lineamientos de análisis ideológico del derecho”, en *Observar la ley: Ensayos sobre metodología de la investigación jurídica*, ed. Christian Courtis (Madrid: Trotta, 2006), 349-392.

<sup>243</sup> Facio, “Metodología para el análisis”, 191.

<sup>244</sup> A manera de ejemplo, Montesquieu, uno de los grandes filósofos de la época de la ilustración, en su texto sobre “Del espíritu de las leyes”, afirma lo siguiente: “[I]a servidumbre de las mujeres, al contrario, se ajusta bien a la índole del gobierno despótico, dado en todo al abuso. En todas las épocas se ha visto en Asia que marchaban a la par la servidumbre doméstica y el gobierno despótico. En un gobierno que exige ante todo tranquilidad y en el que se llama paz a la más rígida subordinación, lo primero que se necesita es encerrar a las mujeres”. Montesquieu, *Del espíritu de las leyes*. (Buenos Aires: Claridad, 1971), 286 citado en Julio Iglesias y Juan Ruiz, “Mujer y derecho”, en *Liberación y Utopía*, ed. Ángeles Durán (Madrid: Akal, 1982), 144.

derecho, para asegurar la construcción de las personas a la luz de comportamientos y roles dispuestos por el sistema sexo-género mediante su fuerza coercitiva y para castigar posibles escenarios que rebasan los límites impuestos por este.

El libro *Malleus Maleficarum* conocido como “El martillo de las brujas”, publicado en 1484, fue un texto fundante de la disciplina penal criminal moderna, autorizado por el papado, desde el cual se construyó un discurso que legitimaba un poder punitivo patriarcal. Esta manifestación del poder del derecho, en algunos momentos históricos apoyó la idea de que los actos punitivos suelen desarrollarse en seres humanas de naturaleza inferior y débil. Autores como Cesare Lombroso, por ejemplo, en una posición luego matizada, argumentó la existencia de criminales natos, señalando que “[l]a inclinación al mal se condiciona genéticamente como predisposición, no como predestinación,”<sup>245</sup> legitimando desde la doctrina jurídica numerosas arbitrariedades que tienen relación con los estereotipos de género en el marco del proceso “normalización patriarcal”.

Lo que fallaba radicalmente en Lombroso eran sus explicaciones: confundió las causas de la criminalización con las del delito. En cuanto a la mujer, era cierto que las pocas presas que había en aquel momento tenían características virilizadas, pero no que las mujeres delincuentes fueran anormales: de su observación, lo que se deduce es sólo que el poder punitivo de su tiempo seleccionaba mujeres conforme al estereotipo de la mujer virilizada como desviada de su cometido de hembra sumisa y doméstica.<sup>246</sup>

En este sentido, a lo largo de la historia el sistema patriarcal ha usado al derecho penal para controlar las corporalidades, roles, comportamientos y acceso a espacios de poder y recursos de estos sectores sociales. Una muestra de falsa neutralidad del derecho penal que tiene vigencia, es la tipificación penal del aborto voluntario. Si bien, los discursos jurídicos “neutrales” disponen que el derecho penal protege la potencial vida desde la concepción, apoyada en un sinnúmero de aportes teóricos disciplinares y multidisciplinarios, los datos demuestran que más allá de su criminalización, su práctica clandestina continúa en aumento cada año.<sup>247</sup> Así como, que dicha condición de persecución sostiene la desigualdad social, ya

---

<sup>245</sup> Eugenio Zaffaroni, “El discurso feminista y el poder punitivo”, en *El Género en el Derecho: Ensayos Críticos*, comp. Ramiro Ávila, Judith Salgado y Lola Vallares (Quito: Ministerio de Justicia y Derechos Humanos / UNIFEM / Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, 2009), 327.

<sup>246</sup> Zaffaroni, “El discurso feminista”, 332.

<sup>247</sup> Según Salud Mujeres, 125.000 mujeres ecuatorianas deciden interrumpir sus embarazos cada año, convirtiéndose en el país con el mayor número de casos en la región. Las condiciones inseguras de esta práctica han provocado que, acorde a la Encuesta Demográfica y de Salud Materna e Infantil (ENDEMAIN), el aborto clandestino sea la segunda causa de mortalidad materna. Además, como lo sostiene Fundación Desafío,



que esta práctica insegura afecta con mayor incidencia a las mujeres empobrecidas y racializadas, a quienes viven en los sectores rurales y periféricos, a las niñas y adolescentes.<sup>248</sup>

Pero además de su ineficacia, las teorías feministas han denunciado la manera en que la penalización del aborto voluntario ha constituido una forma de control y disciplinamiento social de las mujeres en el marco de los intereses que surgen desde el hombre masculino hegemónico, el mercado, la sociedad y el estado, donde se ha construido y legitimado distintos discursos de orden patriarcal. Por ejemplo, históricamente no siempre la vigencia de este tipo penal se justificaba en la necesidad de la “protección del no nato”, sino más bien, acorde a la época, su configuración se apoyaba en diversas construcciones discursivas, que implicaban cuidar la decencia de la mujer, el derecho de descendencia de los hombres e inclusive en otros estados se ha obligado a abortar a las mujeres por justificaciones de carácter demográfico.<sup>249</sup>

Por lo tanto, la penalización de la interrupción voluntaria del embarazo evidencia un uso arbitrario y específico del derecho penal direccionado hacia las mujeres, para sostener una situación de exclusión y control sobre sus cuerpos, y con ello asegurar su papel en el sistema patriarcal. Finalmente, esta eficacia como forma de control se debe examinar desde las prácticas de penalización social producidas por el proceso de internalización de estos discursos en la sociedad y con ello del patriarcado en la red de relaciones sociales que implica que las mujeres que han abortado reciban una especie de castigo y muerte social por sus propios círculos cercanos.

Ahora bien, el proceso de subordinación patriarcal de las mujeres es tan relevante como el poder punitivo para el derecho penal, por cuanto este último ha condicionado a las mujeres sobre la importancia del poder punitivo para acabar con la opresión masculina hegemónica o por lo menos castigarla y contenerla mediante el derecho penal. Por ello, varias

---

alrededor de 15.000 mujeres visitan centros médicos por complicaciones en su salud, provocando que este hecho sea uno de los primeros motivos de morbilidad materna. Ver Guerra, *La mujer como fin en sí misma*.

<sup>248</sup> En los últimos años en Ecuador, el índice de persecución a las mujeres que abortan es alarmante. Desde enero del 2013 a enero de 2018 se han activado más de 320 casos, en medio de múltiples denuncias por las irregularidades surgidas en los mismos, la violación a varias normas del debido proceso, al derecho a la tutela efectiva de las mujeres procesadas por este “delito”, y la inobservancia de un enfoque de género y de derechos humanos.

<sup>249</sup> Ver Guerra, *La mujer como fin en sí misma*.

mujeres e inclusive sectores feministas se han convertido en “transmisoras culturales de la legitimidad del poder punitivo”.<sup>250</sup>

Autoras como Rita Segato advierten sobre la peligrosa idea del punitivismo penal como salida a la lucha contra el patriarcado, por cuanto su uso pretende construir un telón de efectividad del papel estatal al tipificar nuevos delitos vinculados a la discriminación por sexo y género, aumentar las penas para aquellos existentes, perseguir y privar de la libertad a aquellas personas que cometen este tipo de delitos, cuando en el fondo otorga mayor poder al derecho penal, permitiendo que el estado desvíe la atención social sobre su responsabilidad como garante de derechos y su deber de erradicación de las formas de discriminación presentes en su estructura estatal, su sistema jurídico y en la dimensión socio-cultural.<sup>251</sup>

Estos breves argumentos son el reflejo de varios debates, muchos producidos por los estudios feministas y de género, para desvelar la incidencia del sistema sexo-género como pilar del derecho, por cuanto, aunque las normas, los discursos jurídicos o doctrinas parecen neutrales, no lo son, y desde su no neutralidad, el derecho ha sido un factor de naturalización y de reproducción de dichos modos de opresión.

### *Consideraciones sobre la universalidad del derecho*

Ahora bien, además de la argumentación desarrollada en páginas anteriores, también es posible criticar la universalidad del derecho desde términos como la plenitud y coherencia del sistema acuñados por el pensamiento positivista clásico. Ferrajoli sostiene que una de las características del positivismo en el derecho, ha sido la necesidad de evidenciar su carácter de ciencia en la medida en que posee un método científico que logra a su vez la plenitud y coherencia del sistema jurídico. Esta pretensión se observa, en la supuesta inexistencia de lagunas o anomias, es decir, la confiabilidad del derecho en la regulación positivizada de todo acto social u organización del poder, donde es impensable la falta de disposiciones que manden, prohíban o permitan un supuesto de hecho.

---

<sup>250</sup> Zaffaroni, “El discurso feminista”, 329.

<sup>251</sup> Camila Alfie, “Rita Segato: El feminismo punitivista puede hacer caer por tierra una gran cantidad de conquistas”, en *APU- Géneros*, 12 de diciembre de 2018, <http://www.agenciapacourondo.com.ar/generos/rita-segato-el-feminismo-punitivista-puede-hacer-caer-por-tierra-una-gran-cantidad-de>.

Además, esta característica se relaciona con la coherencia del sistema jurídico, por cuanto, según estos postulados, cada hecho se encuentra regulado de una forma precisa y única, sin que se presenten consecuencias jurídicas incompatibles a las mismas condiciones fácticas, en otras palabras, antinomias. Sin embargo, ambas particularidades no se cumplen y por lo tanto el derecho como sistema carece de universalidad.<sup>252</sup>

Respecto a la plenitud, si bien, como lo plantea Prieto Sanchís, el iuspositivismo tiene el supuesto que existirá siempre una disposición jurídica, inclusive expresada en un principio por medio de la cual se puede asegurar la plenitud del sistema, también reconoce la existencia de lagunas ideológicas como “la ausencia de norma justa o adecuada”, y que puede significar que la generadora del derecho, determina una manera de regular exclusivamente para un grupo, excluyendo a otros; y, que en otros casos otorga beneficios a unos, sin tomar en consideración la generalidad,<sup>253</sup> condición que ataca a la universalidad.

Esta explicación se analiza con mayor claridad en las críticas feministas y de género, ya que ha sido notorio el rol del derecho respecto a su carácter no universal y excluyente, y la disputa de los sectores sociales, entre ellos mujeres y las identidades no hegemónicas de género y sus disidencias para insertarse dentro del criterio de universalidad y con ello acceder a espacios de reconocimiento, poder, recursos y al ejercicio de derechos.

Como lo sostiene Bourdieu y García, esta disputa tiene sentido en tanto sistema normativo como simbólico, por cuanto la posibilidad de “estar en la regla” o el reconocimiento provoca “que el respeto, incluso formal o ficticio, a la regla asegure beneficios de regularidad [...] Hay, por eso mismo, una eficacia propia de la norma (y en concreto de la norma jurídica) que reside sobre todo en su capacidad o fuerza en cuanto forma simbólica: en la *vis formae*, [...] constituyéndola en elemento esencial del análisis del derecho”.<sup>254</sup>

---

<sup>252</sup> Ver Luigi Ferrajoli, “Pasado y futuro del Estado de Derecho”, en *Estado de Derecho: fundamentos y democratización en América Latina*, coord. Miguel Carbonell (Ciudad de México, Siglo XXI, 2002), 187-204. Sobre la coherencia, es claro las complicaciones tanto por las antinomias concretas o contingentes, así como aquellas abstractas, circunstancia que ha provocado la generación de varios criterios/guías interpretativas-argumentativas para solucionarlas, muchas criticadas sobre todo aquellas que se articulan a la resolución de contradicciones contingentes, donde habitualmente se recurre a guías como la ponderación, test de igualdad, razonabilidad, entre otros, para resolver casos difíciles. Ver Luis Prieto Sanchís, *Justicia Constitucional y Derechos Fundamentales* (Madrid: Trotta, 2003), 175-217.

<sup>253</sup> *Ibíd.*

<sup>254</sup> García, “La razón del derecho”, 45-6.

Una de las principales críticas al principio de universalidad como característica del derecho desde este sector, ha sido la concreción jurídica de la “noción de lo humano” y con ello de un modelo de sujeta universal de derechos y del derecho, donde “(h)istóricamente las ideas predominantes sobre lo ideal, lo superior, lo civilizado, lo normal, lo natural, han definido en la práctica la frontera sobre lo humano, inhumano, subhumano y por lo mismo entre sujetos y no sujetos”.<sup>255</sup>

las características, comportamientos y roles que cada sociedad atribuye a los hombres, son las mismas que se le asignan al género humano. De esta manera lo masculino se convierte en el modelo de lo humano. Esto dificulta aún más la eliminación de la discriminación contra las mujeres porque ya no se trata solamente de eliminar estereotipos y cambiar roles sino que es necesario reconceptualizar al ser humano, tarea que implica reconstruir todo el ‘saber’ que hasta ahora ha partido de una premisa falsa: el hombre como modelo o paradigma de lo humano y la mujer como “lo otro”.<sup>256</sup>

Estas nociones han provocado disputas en categorías como ciudadanía que bajo la proclama de derechos casi “naturales”, han consolidado jurídicamente la estratificación social y una red de relaciones de poder en una sociedad de privilegios. Por ello, desde la primera ola del feminismo en la época de ilustración y la proclamación de la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano en 1789, las configuraciones jurídicas en determinados momentos históricos por los sistemas internacionales de protección de los derechos humanos y en cada estado, evidenciaron la disputa del significado de ciudadanía para lograr el ejercicio pleno de los derechos a estos grupos históricamente excluidos.

Los hombres siempre han experimentado a las mujeres como el “sexo peligroso”, y siempre han intentado evitar este peligro excluyendo a las mujeres de posiciones de autoridad fuera de la familia. [...] Detrás de la aparente discontinuidad de formas históricas transitorias descansa la continuidad imponente de dominación masculina.<sup>257</sup>

Si bien, paulatinamente se han insertado aquellos grupos que fueron excluidos de esta categoría por su “naturaleza inferior”, entre ellos las mujeres y las disidencias de género, su inclusión ha sido parcial, condición que las ubica en una situación de sub ciudadanía ya sea por mandato formal del derecho u omisión por parte del poder para cristalizar derechos. Estas

---

<sup>255</sup> Salgado, *Manual de derechos humanos*, 20.

<sup>256</sup> Facio y Fries, “Feminismo, género”, 17.

<sup>257</sup> Isaac Balbus, “Michel Foucault y el poder del discurso feminista”, en *Teoría feminista y teoría crítica: Ensayos sobre la política de género en las sociedades de capitalismo tardío*, ed. Seyla Benhabib y Drucila Cornella (Valencia: Alfons El Magnànim, 1990), 170.

circunstancias evidencian que el reconocimiento de las sujetas diversas dentro del margen de la humanidad ha sido un proceso en constante negociación y que la categoría de universalidad del derecho es una quimera.

Porque a la larga es muy distinto lo que se practica y lo que en verdad consta, y no todos tienen la misma postura al frente a la justicia, si es pobre posiblemente le hagan caso y hasta ahí llegué, en cambio cuando tiene plata le tienen en cuenta, le hacen un seguimiento riguroso en caso de algún delito que ha sufrido, entonces no es para todos.<sup>258</sup>

Para concluir, se puede describir que existe una relación circular entre neutralidad y universalidad. Por un lado, porque desde la no neutralidad patriarcal y sexista del derecho se ha generado la no universalidad del mismo. Es decir, el grupo que tiene el poder de formular e incidir en el derecho, ha sido quien ha dispuesto el descarte de ciertos sectores para la accesibilidad a derechos, recursos y formas de poder desde el derecho. Y por el otro, porque a partir de la no universalidad se ha sostenido la no neutralidad masculina hegemónica, ya que la falta de universalidad además de excluir, ha otorgado privilegios jurídicos que han sido distribuidos entre quienes se encuentran en el campo de configuración jurídica.

*¿Cuáles son los posibles efectos de este debate en el campo pedagógico del derecho con enfoque de género?*

Wolkmer y Boaventura coinciden en que el paradigma moderno y de cientificidad del conocimiento, entre ellas el jurídico está en crisis. Esta condición implica “que el modelo de cientificidad que sustenta al discurso jurídico liberal-individualista y a la cultura normativista tecno-formal está en proceso de sensible agotamiento. Esa disfuncionalidad proviene de la propia crisis de legitimidad, de la elaboración y aplicación de la justicia, ya sea de la creciente complejidad de las nuevas formas de producción del capital como de las incisivas contradicciones sociales contemporáneas”.<sup>259</sup> Entre ellas las visibilizadas desde los sectores feministas, de las diversidades sexogénicas y los estudios de género.

---

<sup>258</sup> Estudiante n.º 1, Grupo focal a estudiantes de carrera de Derecho de universidad pública de Chimborazo, aplicado por Elsa Guerra, 18 de enero de 2019.

<sup>259</sup> Wolkmer, *Teoría crítica*, 15.

Desde esta perspectiva, la educación crítica de género en el derecho es fundamental, porque permitiría robustecer los siguientes saberes sobre este primer eje problemático:

Saber que quien formula las teorías jurídicas, así como quien crea el sistema normativo, lo interpreta y aplica es una sujeta “concreto e histórico, contando con un referente de constitución primario que es el cuerpo y el conjunto de experiencias que se desprenden de él”.<sup>260</sup> Desde esta perspectiva, la persona puede estar permeada de los dispositivos construidos por el sistema sexo-género, o ser subversiva a dichas imposiciones. En tal caso, ambos escenarios pugnan dentro y fuera del campo del derecho en un tiempo y espacio específico, entendiendo a las sujetas como personas o colectivos. Finalmente, el contexto es una variable fundamental que incide en la manera como se ha constituido el derecho, y su dimensión política expresada en sus aportes teóricos, así como en un sistema jurídico que se crea, recrea, deroga, interpreta y aplica con diversos efectos jurídicos, evidenciando que existe un gran margen de influencia política-ideológica en el derecho y una pugna constante.

La pregunta sobre quién produce el conocimiento, qué conocimiento es válido y quién tiene el poder para decidir estas cuestiones sigue teniendo pertinencia en un campo de conocimiento que no está por encima ni por fuera de las asimetrías en la producción y circulación del conocimiento ni en la participación y representación política.<sup>261</sup>

Ahora bien, la pregunta es, ¿cómo detectar el carácter político inserto en el campo del derecho? Para Boaventura una de las características del paradigma emergente que supera los postulados de la modernidad, es que “todo conocimiento es local y total” como un contra punto al carácter estratificado y restrictivo de la producción del conocimiento moderno, que logró parcelar el conocimiento de tal manera que lo disciplinó. Su característica de *total* tiene soporte en la manera de producir conocimiento a partir de campos temáticos y no en marcos disciplinares, por lo tanto, desde esta perspectiva para abordar temas de estudio, la sujeta cognocente puede recurrir a varias formas de conocimiento que dialogan y se retroalimentan. Pero a su vez es *local* porque se asientan en un contexto temporo-espacial que aporta con variables específicas.

---

<sup>260</sup> Castañeda, “Epistemología y metodología”, 84.

<sup>261</sup> María Viveros, “La interseccionalidad”: 13.

En este sentido, el estudio dogmático del derecho es insuficiente, para *saber dilucidar* la dimensión política del derecho. Por ello, es necesario impulsar un proceso pedagógico dialógico, donde se examinen las corrientes generadas desde las corrientes jurídicas inclusive las críticas, rompiendo con el discurso dominante de la pedagogía academicista y formalista que observa a los aportes del positivismo como la única manera de formular, analizar, interpretar y aplicar el derecho y a la mirada normativista del mismo, que ha generado graves afectaciones en la “formación de las abogadas”.<sup>262</sup>

[...] se basan en los códigos y creo que eso está mal porque los códigos, las leyes van cambiando, son cambiantes y si alguna vez logramos ya incorporarnos con algún código ya establecido y nos llegan a cambiar nosotros ya no sabríamos nada.<sup>263</sup>

En este sentido, se debe desarrollar un análisis interdisciplinario y trans disciplinario dentro del derecho y sus diversas áreas para mirarlas en sus propias relaciones y contradicciones, como al derecho con otras formas de conocimiento. Este camino permitirá evidenciar “que el derecho, la práctica jurídica, no es sino el resultado de una decisión estratégica, en función de unos intereses ligados a la acumulación de diferentes tipos de capital o poder”.<sup>264</sup>

La *transdisciplinariedad* concierne, como lo indica el prefijo “trans”, a lo que simultáneamente es *entre* las disciplinas, *a través* de las diferentes disciplinas y *más allá* de toda disciplina. Su finalidad es la comprensión del mundo presente, uno de cuyos imperativos es la unidad del conocimiento.<sup>265</sup>

Esta dinámica se puede observar en el caso de la perspectiva de género como un elemento clave en la revolución epistemológica jurídica, por ello esta categoría se debe ubicar como un prisma, entre, a través y más allá de las disciplinas, con la finalidad de que amplíe los sentidos otorgados a las problemáticas que surgen en las diversas formas de conocimiento, el derecho y la realidad social, para percibir el carácter no neutro y no

---

<sup>262</sup> Wolkmer, *Teoría crítica*, 16.

<sup>263</sup> Estudiante n.º 7, Grupo focal a estudiantes de carrera de Derecho de universidad pública de Chimborazo, aplicado por Elsa Guerra, 18 de enero de 2019.

<sup>264</sup> García, “La razón del derecho”, 48.

<sup>265</sup> Basarab Nicolescu, Centre International de Recherches et Études Transdisciplinaires. Portugal, 1994 citado en Marha Leñero, “Contar y dar cuenta: género, pedagogía y viceversa”, en *Pedagogías en espiral: Experiencias y prácticas*, coord. Marisa Belausteguigoitia y Rían Lozano (Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2012), 200.

universal del derecho desde espacios inadvertidos por la enseñanza tradicional y patriarcal del derecho.

No es suficiente oponerse a algunos aspectos del orden opresivo, sino de conocerlo y comprenderlo en su complejidad para realizar su crítica y contribuir a desmontarlo y; al hacerlo, caminar en el sentido de la alternativa. Elaborar y compartir recursos críticos es fundante para una pedagogía democrática.<sup>266</sup>

Por ejemplo, la violencia de género es un conflicto que requiere ser estudiado desde el derecho en un sentido complejo, no solo dentro de este, sino a través de este, y en el marco de otras dimensiones que solo las pueden otorgar modos de conocimiento como la sociología, politología, psicología, filosofía, teología, entre otras, mediadas por un enfoque de género que brinde una posición crítica y creativa, para desentrañar, entre otros posibles escenarios:

- i) ¿Cuáles han sido las corrientes jurídicas que disputan la comprensión de la violencia de género?;
- ii) ¿Cuál es la posición dominante a la que responde el sistema jurídico y su resolución en casos concretos?;
- iii) ¿Han sido escuchadas y acogidas las demandas sociales para erradicar esta violencia estructural?;
- iv) ¿O quién o quiénes han impuesto posibles alternativas y con qué propósito?;
- v) Saber detectar, ¿dónde se encuentran las fisuras de la ineffectividad del derecho sobre este fenómeno social?;
- vi) Determinar, ¿qué esconde el derecho detrás de su discurso de neutralidad y universalidad?;
- vii) ¿Se aplica un enfoque interseccional para comprender la complejidad de la problemática?;
- viii) Determinar si este escenario beneficia o no al sistema patriarcal y sexista, o caso contrario constituye un avance hacia una propuesta liberadora del derecho y de transformación social.

Pero además, incluir el enfoque de género en el acto de conocer y enseñar el derecho constituye una posibilidad para buscar y generar nuevas palabras y *significados otros*, que permitan desvelar desde diversos ángulos las oportunidades para replantear las desigualdades provocadas por el derecho con rostro patriarcal.

“No basta con la crítica y la destrucción, sino que se precisa una construcción crítica que sirva de alternativa real”. Tratándose de lo jurídico podemos afirmar [...] que el pensamiento jurídico crítico debe contribuir a la construcción de un orden jurídico que aunque resulte de la praxis político-existencial y del juego dialéctico de las correlaciones de fuerzas, se vuelva

---

<sup>266</sup> Marcela Lagarde, *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia* (Madrid: Horas y HORAS, 1996), 217-8.



un instrumento de transformación, emancipación y liberación.<sup>267</sup>

Por lo tanto, el aporte de los estudios de género dinamiza el conocimiento, de tal manera que puede nutrir su proyección crítica al derecho, para comprender que el campo jurídico ha sido históricamente masculino, aunque no lo es esencialmente, y que por lo tanto se puede pugnar por su contenido; siendo la educación en derecho un espacio propicio para brindar a las educandas las herramientas necesarias para tal cometido.

Finalmente, un currículo también debe observar en su contenido el desarrollo del nivel socio-afectivo, donde “la reflexión en torno a las expresiones afectivas el amor, los sentimientos, la autobiografía, la inteligencia intrapersonal o la libertad, tendrán que contar con un mayor tiempo para ser abordados y vividos”.<sup>268</sup> En este campo, además se puede fortalecer los procesos de toma de conciencia, respeto, autocuidado, solidaridad, y motivar a las sujetas educativas para comprender el poder del conocimiento. Esta dimensión es fundamental para *pensar y sentir* en todo el proceso educativo y lograr un desarrollo integral de las sujetas educativas.

En decir, el derecho no puede ser enseñado y aprendido solo a partir de lo abstracto, si no que se requiere impulsar una pedagogía jurídica de género para la liberación que analice al derecho desde abajo, condición que implica promover al acto de conocer como un proceso holístico que trabaje con *el ser* de las sujetas educativas, desde la problematización sobre su posición en el mundo, la realidad contextual y el derecho, la relación de su plan de vida con otros proyectos diversos, en un vínculo entre las formas de conocimiento y los sentimientos.

Por ello, una pedagogía de género aporta en la posibilidad de repensar al aula como un espacio para cimentar nuevas maneras de conocer, de coexistir, de resurgir, resistir y de ser en colectivo.<sup>269</sup> La apuesta es “torcer el salón de clase y transformarlo en una “plaza”:

derribar sus muros y convertirlo en un espacio abierto, de contacto, de toma de la palabra, de posicionamiento desde lo propio y lo parcial, y precisamente a partir de esta impropiedad era preciso fundar la necesidad de construir colectivamente [...] (no) interesa producir conocimientos cuya objetividad radique en la imparcialidad sino producir parcialidades, tomas de cuerpo y conciencia basadas en los puntuales más agudos de la indignación.<sup>270</sup>

---

<sup>267</sup> Alejandro Rosillo, “Prólogo”, en *Teoría crítica del Derecho desde América Latina*, Antonio Wolkmer (Ciudad de México: Akal, 2017), 10.

<sup>268</sup> De Zubiría, *Los modelos pedagógicos*, 50.

<sup>269</sup> Marisa Belausteguigoitia y Rían Lozano, “Girar y contorsionar el mundo”, 9.

<sup>270</sup> *Ibíd.*, 10.

Por lo tanto, coincidiendo con Marisa Belausteguigoitia, el reto de insertar un enfoque de género en el proceso pedagógico implica provocar varios giros y movimientos vinculados a “registros conceptuales (mirar desde abajo y desde el límite), espaciales (en los desplazamientos de clase al museo, a la cárcel, a los retenes y las escuelas) y performáticos (relativos a la vinculación del concepto y la acción, el cuerpo y la teoría, la academia y el activismo)”,<sup>271</sup> para hacer del acto educativo un proceso integral.

Con estas consideraciones, el proceso de saber conocer y saber hacer desde el cuestionamiento a la neutralidad y universalidad del derecho, debe ir acompañado de un camino pedagógico que permita potenciar una perspectiva crítica *del ser* de las sujetas educativas, y con ello comprender la dimensión política del derecho, su carácter no neutral e inamovible, así como analizar estratégicamente sus implicaciones vinculadas a las demandas de género.

Este proceso requiere que las sujetas educativas asuman de manera personal y colectiva el papel que han cumplido en su interacción con el derecho en pugna patriarcal y sexista, para determinar si estas han coadyuvado a los mandatos del sistema sexo-género, bajo la normalización de una “convención social masculina hegemónica”, analizar si han sido pasivas en la medida de los privilegios que produce dicho estatus/posición/condición, o más bien han sido personas críticas y proactivas resistiendo a sus disposiciones desde una disputa personal, política o epistemológica, reflexionando sobre los efectos de dichas circunstancias.

Finalmente requiere, tomar conciencia sobre la manera en que el derecho ha regulado la vida de cada estudiante y docente, sus círculos sociales (familia, compañeras, campo laboral, entre otros) desde su identidad de género y en intersección con otras autodeterminaciones y condiciones sociales, preguntándose si el derecho ha asegurado su plan de vida o ha obviado sus demandas y con ello determinar si ha sido o no universal, para quiénes lo ha sido y para qué personas o colectivos no, y con qué fines y efectos.

A manera de síntesis y para una mejor comprensión de los argumentos planteados en este acápite conforme el criterio pedagógico, eje problemático y las competencias de género, se presenta la siguiente tabla:

---

<sup>271</sup> *Ibíd.*, 10-1.

Tabla 18

**Competencias de género conforme el eje problemático: El derecho no es neutral ni universal**

<b>Criterio pedagógico</b>	Patriarcado, sexismo y derecho.		
<b>Eje problemático</b>	El derecho no es neutral ni universal.		
	<b>Competencias</b>		
<b>Indicadores</b>	<b>Saber conocer</b>	<b>Saber hacer</b>	<b>Saber ser</b>
<b>Dimensión política del derecho</b>	Conoce la existencia de una dimensión política del derecho, que implica disputas dentro y fuera del campo jurídico.	Detecta la dimensión política del derecho, recurriendo a un análisis no solo disciplinar, sino trans disciplinario.	Asume la existencia de una dimensión política del derecho y su interacción con su ámbito personal y colectivo.
<b>Sujetas no neutrales que formulan derecho</b>	Identifica que quienes formulan el conocimiento jurídico, crean el sistema normativo, lo interpretan y aplican son sujetas concretas con un ámbito interno que inciden en su contenido.	Detecta la influencia del ámbito interno de las personas en la formulación del conocimiento jurídico, y en la creación del sistema normativo, su interpretación y aplicación.	Valora de manera crítica la influencia del ámbito interno de las personas en la formulación del conocimiento jurídico y en la creación, interpretación y aplicación del sistema jurídico.
<b>Derecho no universal</b>	Conoce y analiza la (no) universalidad del derecho desde una perspectiva contextual y en el marco de la diversidad de las personas.	Identifica cuál es el prototipo de persona al que responde el sistema jurídico desde su configuración normativa, su interpretación y aplicación, y cuáles han sido obviadas para dilucidar la (no) universalidad del derecho.	Aprecia la manera en que el derecho ha regulado o no su vida y la de sus círculos sociales, cristalizando o no sus proyectos en una dimensión personal y colectiva frente al sentido de universalidad del derecho.

Fuente y elaboración propias

Ahora bien, conforme la discusión del deber ser y el ser de este primer eje problemático, los datos sugieren que la mayoría de docentes, de acuerdo a la experiencia de las estudiantes del último semestre de 10 carreras de Derecho de Ecuador, no han impulsado un proceso pedagógico que permita que las educandas desarrollen estas competencias:

Frente al indicador de la existencia de una *dimensión política en el derecho*, los datos sugieren que el 75,5 % del estudiantado sostiene que la mayoría de sus docentes no han generado discusiones en el acto educativo sobre este ámbito conforme la propuesta presentada en esta investigación. Este hallazgo se visibiliza no solo en el 37,9 % de estudiantes que afirman que la mayor parte de sus docentes sostienen que el derecho está separado de la política en su creación (obviando los intereses, tensiones y demandas sociales que interpelan su producción), sino en el 4,5 % de estudiantes que consideran que sus

docentes han afirmado que no existe esta influencia en el derecho, del 24,8 % que aseveran que sus docentes no han abordado este tema en clases y del 8,3 % de educandas que alega desconocer este tema.

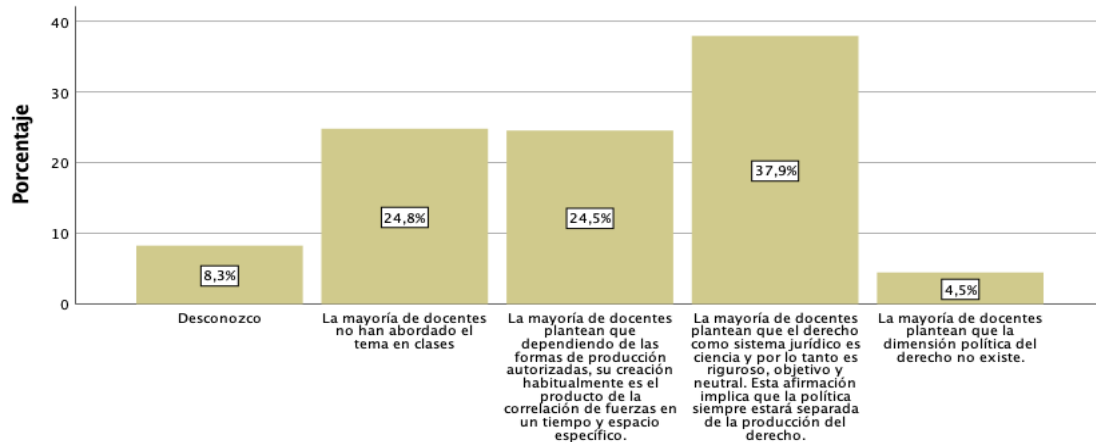


Figura 5. Pregunta de encuesta aplicada a estudiantes del último semestre de varias carreras de Derecho de Ecuador: ¿Cómo se ha abordado por parte de la mayoría de sus docentes, la existencia o no de una dimensión política en la creación del derecho?

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes del último semestre de varias carreras de Derecho de Ecuador  
Elaboración propia

Frente al segundo indicador, que busca que las estudiantes al finalizar su carrera profesional logren conocer, detectar y valorar de manera crítica que quienes formulan, interpretan y aplican el derecho *son sujetas concretas con un ámbito interno* que puede incidir en su contenido, se ha hallado que el 65 % del estudiantado considera que la mayoría de sus docentes no desarrolla este campo de análisis, ya que según su experiencia, el 11,6 % de docentes nunca han tratado este tema en clases, el 34 % de sus docentes aseveran que siempre ha existido una separación entre el ámbito interno de las personas y su actuación en la regulación, interpretación y aplicación del derecho, el 12,7 % de sus docentes afirma que quienes tienen un campo de actuación con el derecho son neutrales y el 6,7 % de las estudiantes encuestadas desconocen sobre el tema.

Esta omisión educativa invisibiliza que las personas son sujetas sexuadas, generizadas y contextualizadas y que estas características atraviesan sus corporalidades, formas de ver, comprender el mundo e interrelacionarse con el derecho. Siendo una deuda de la educación

jurídica abordar este campo, para desvelar cómo estas actuaciones y omisiones interpelan o sostienen el sistema patriarcal, como se reflexionado en líneas anteriores.

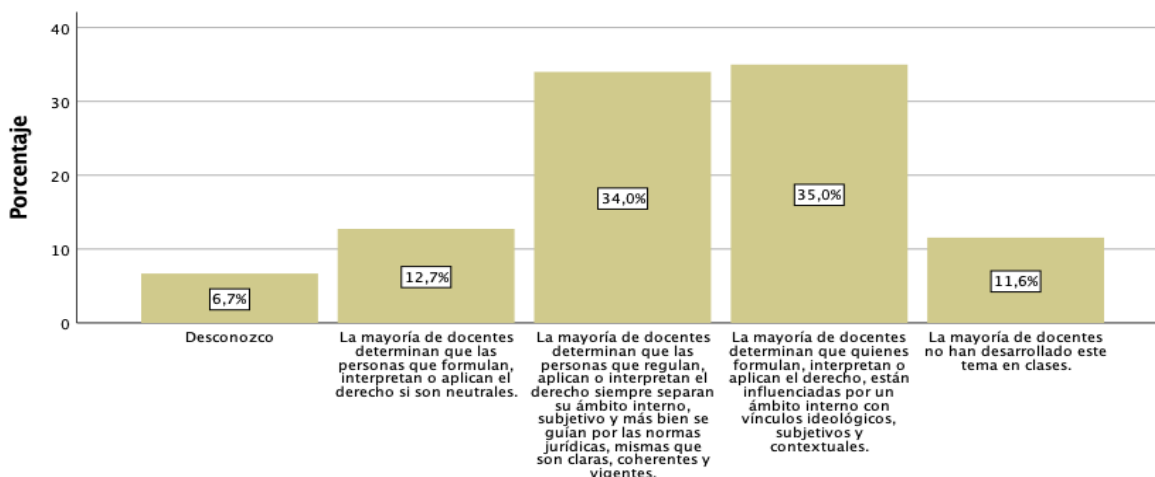


Figura 6. Pregunta de encuesta aplicada a estudiantes del último semestre de varias carreras de Derecho de Ecuador: ¿Cómo se ha abordado por parte de la mayoría de docentes, la discusión sobre la neutralidad del derecho de las personas que lo formulan, interpretan o aplican?

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes del último semestre de varias carreras de Derecho de Ecuador Eaboración propia

Finalmente, frente al indicador vinculado al estudio de la no *universalidad del derecho*, los datos sugieren que acorde al 76,8 % del estudiantado la mayoría de docentes no han promovido ninguna actividad educativa articulada a desarrollar competencias sobre este eje temático. Mismo que se desagrega en que el 39,3 % escoge una opción que no tiene relación con el tema de análisis, el 16,5 % de estudiantes afirman que sus docentes aseveraban que el derecho es universal (a pesar de que históricamente este ha sido utilizado para clasificar a la sociedad y otorgar prerrogativas y exclusiones), el 13,6 % de docentes no han incluido este tópico en clases (pese a que es un campo sustancial para cuestionar varios de los discursos formulados desde el pensamiento jurídico dominante que han asegurado la vigencia del régimen patriarcal en el derecho), y el 7,4 % de las estudiantes desconoce la respuesta.

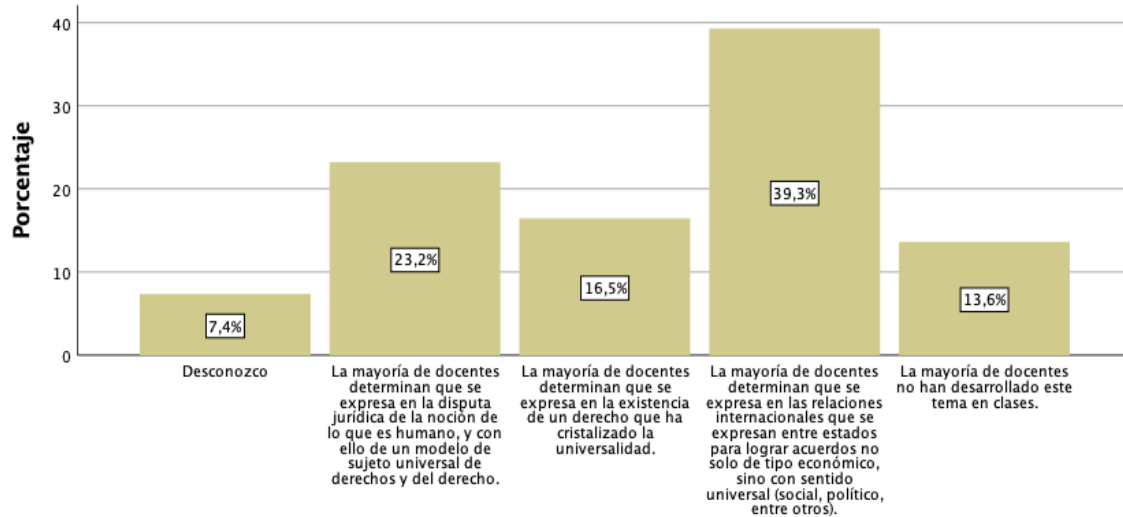


Figura 7. Pregunta de encuesta aplicada a estudiantes del último semestre de varias carreras de Derecho de Ecuador: ¿Cómo se ha abordado por parte de la mayoría de docentes, la discusión sobre la universalidad o no del derecho?

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes del último semestre de varias carreras de Derecho de Ecuador Eaboración propia

Por lo tanto, en estos tres indicadores que forman parte de este primer eje problemático, los datos sugieren que entre el 65 % y 76 % de estudiantes de 10 carreras de Derecho, posiblemente no han recibido una educación que permita una plena comprensión sobre los debates de no neutralidad y no universalidad del derecho. Esta realidad constituye un limitante para cristalizar competencias de género, que permitan que las futuras profesionales del derecho desde una perspectiva integral conozcan, detecten y tomen una postura crítica frente a la dimensión política que históricamente ha orientado el derecho, su sistema normativo y su producción teórica, y evidencie que el campo jurídico es un espacio en disputa, donde existe la posibilidad de romper muros y tender puentes para la transformación de las realidades de opresión patriarcal en su intersección con otros modos de dominación.

### **b. El derecho responde a formas de sexismo**

El sexismo es una creencia que se fundamenta en la supuesta superioridad de lo masculino sobre lo femenino, basada en un cúmulo de dispositivos simbólicos impuestos desde el sistema sexo-género. Esta construcción discursiva ha otorgado privilegios a los

hombres masculinos hegemónicos, a costa de restricciones arbitrarias y afectaciones a las corporalidades y proyectos de vida de las personas con identidades de género no hegemónicas y disidencias.<sup>272</sup>

Como se ha debatido en esta investigación, este proceso se cristaliza mediante la naturalización de la inferioridad de lo femenino, las mujeres y todas aquellas identidades que rompen los parámetros de la normalidad del régimen sexo-género en una dimensión contextual. Así como, estos escenarios deben ser analizados desde la complejidad del entrecruzamiento de varias formas de diferencias y desigualdades que son instrumentalizadas para la estratificación y opresión de unas a favor de otras en una red de poder, aclarando que todas las diferencias “se dan contenido y significado mutuamente”.<sup>273</sup>

el análisis feminista, al cuestionar lo masculino como parámetro de lo humano simultáneamente cuestiona la dicotomía entre el ser «parámetro» y el ser «el otro» y por eso no deja de lado el que las mujeres pertenecemos a clases, [...] etnias, preferencias sexuales, etc. distintas porque, así como no hay un hombre parámetro, tampoco hay una mujer «parámetro» y una mujer «la otra». Por eso se afirma que cuando se hace un análisis de género se tiene claro que las variables [...] clase, edad, etc. lo atraviesan y modifican. Hacer un análisis de género no es hacer un análisis tomando en cuenta la categoría social «sexo» y agregándole luego un análisis de clase, raza, etc. Implica mucho más. Implica romper con las dicotomías de nuestra manera de pensar el mundo en blanco o negro, racional o afectivo, bueno o malo, yo y «lo otro», etc. Implica un análisis más rico y siempre posible de ser enriquecido con otras perspectivas.<sup>274</sup>

Por lo tanto, el sexismo es un régimen presente en los diversos espacios sociales, en sus relaciones, y está naturalizado de tal manera que una de las tareas de los estudios críticos ha sido visibilizarlo, comprendiendo que es complejo demostrar todo su espectro de incidencia. En el caso del derecho, varios estudios feministas y de género han evidenciado cómo este se ha insertado históricamente con fuerza en las formas jurídicas que dan sentido a las instituciones del derecho en su dimensión contextual.

Margrit Eichler establece por lo menos siete formas de sexismo que pueden manifestarse en el derecho: i) Androcentrismo; ii) El doble parámetro; iii) La sobre especificación o sobre generalización; iv) La insensibilidad al género; v) El dicotomismo sexual; vi) El familismo; vii) El deber ser de cada sexo.

---

<sup>272</sup> Facio, “Metodología para el análisis”, 183.

<sup>273</sup> *Ibíd.*, 184.

<sup>274</sup> *Ibíd.*, 188.

*i) El androcentrismo*

Este modo de sexismo coloca al hombre como el centro, el parámetro de lo humano y lo universal, dejando todo lo que no encaje en este prototipo en la periferia, y/o caracterizándolo como lo no humano, subhumano o la excepción de la humanidad. Sin embargo, este hombre debe cumplir con ciertas características identitarias y de estatus social que le permitan ocupar dicha posición tanto desde lo dispuesto por el sistema sexo-género, como a partir de su condición económica, identidad cultural, edad, orientación sexual, entre otras particularidades a la luz de contextos específicos.

Esta expresión de sexismo ha sido insertada con fuerza en las diversas fuentes del derecho. Por ejemplo, gran parte de la doctrina jurídica clásica/dominante ha aportado al estudio del derecho desde un enfoque masculino hegemónico y en el marco de sus necesidades y experiencias. Por ello, aunque sostengan que sus argumentos se basan en criterios de universalidad y neutralidad, y en ciertos casos acojan demandas de los otros sectores excluidos por el androcentrismo, lo hacen en la medida de los intereses patriarcales y sexistas de lo masculino dominante.

Acorde Facio, se pueden observar dos maneras de androcentrismo extremos en el derecho. La primera denominada como *ginopia* y que se expresa cuando se omite la experiencia de lo femenino y de las mujeres, formulando el derecho desde lo masculino hegemónico; y la segunda, nombrada *misoginia* que tiene relación con el repudio u odio a las mujeres y a lo femenino, y que se refleja en configuraciones que castigan, cuestionan o restringen a las mujeres y a aquellas personas que son subversivas a los mandatos del sistema sexo-género en sus formas de ser, comportamientos, roles y maneras de relacionamiento social.<sup>275</sup>

Estas dos expresiones se pueden hallar en varias disposiciones derogadas, así como vigentes en el ordenamiento jurídico ecuatoriano. Por ejemplo, el artículo 217 del ex Código de Procedimiento Civil establecía una prohibición expresa para que las trabajadoras sexuales puedan ser testigas en un proceso.<sup>276</sup> Esta norma analizada desde los criterios dogmáticos del

---

<sup>275</sup> Facio, “Metodología para el análisis”, 188.

<sup>276</sup> “Art. 217.- Por falta de probidad no son testigos idóneos: 1o.- Los de mala conducta notoria o abandonados a los vicios; 2o.- Los enjuiciados penalmente por infracción que merezca pena privativa de



derecho debe ser aplicada para cumplir tanto el principio de generalidad del derecho, que obliga a las operadoras jurídicas a velar su observancia en todos los casos que cumplen con los presupuestos de hecho de la norma, como de validez del derecho en la medida en que estaba vigente por cuanto cumplió los criterios formales para su promulgación, sin que se haya declarado su inconstitucionalidad o haya sido derogado en aquella época.

Sin embargo, dando pasos hacia una perspectiva analítica-crítica del derecho desde un enfoque de género, es claro que esta norma es arbitraria por cuanto parte de un prejuicio sobre el valor testimonial de las trabajadoras sexuales desde un sentido moral, patriarcal y sexista. Por ello, para detectar la misoginia en esta norma se debería desarrollar por lo menos dos preguntas. Primera, ¿cuál es el prototipo de persona sexuada y generizada que regula esta norma?; y, segunda, ¿cuál es la finalidad o intereses que busca cubrir esta disposición normativa?

Si se recurre al género como categoría de análisis se podría aseverar lo siguiente, entre otros argumentos:

- Si bien en aquella época la mayoría de normativa partía del lenguaje masculino para cubrir a la totalidad de la población, esta disposición se dirige expresamente a las mujeres, por cuanto pretende regular o castigar la inobservancia de una conducta vinculada a los mandatos simbólicos del sistema sexo-género, que dispone que las mujeres deben tener unos comportamientos sexuales adecuados a sus corporalidades sexuadas y generizadas, es decir, en este caso simbólicamente ser mujeres implica virginidad antes del matrimonio y pureza, para que luego puedan reproducir la misma forma de ser y estar a sus hijas, y vigilar la observancia de estos mandatos a otras mujeres en la sociedad.
- Desde esta perspectiva, esta disposición normativa tiene varias finalidades, ya que además de constituirse en un mensaje respecto al deber ser de las mujeres sobre

---

libertad, desde que se dicte el auto de apertura del plenario en un proceso que tenga por objeto un delito sancionado con pena de reclusión, hasta la sentencia absolutoria, o hasta que hayan cumplido la condena; 3o.- Los condenados por falsedad, robo, perjurio, soborno o cohecho aún cuando hubieren cumplido la condena; 4o.- Los deudores fraudulentos; 5o.- Los notoriamente vagos; 6o.- Los mendigos; 7o.- Las meretrices”. Ecuador *Código de Procedimiento Civil*, Registro Oficial 687, Suplemento, 18 de mayo de 1987, art. 217. El numeral 7º que se refiere a esta forma de sexismo fue declarado inconstitucional por el Tribunal Constitucional ecuatoriano mediante la Resolución n.º 002-2004-DI, Registro Oficial 463, 17 de noviembre del 2004.

sus cuerpos y su sexualidad con la incidencia coercitiva propia del derecho, también determina el estatus social de las trabajadoras sexuales, quienes al romper estos mandatos, según estos supuestos no podrían estar al mismo nivel de dignidad, veracidad o condición moral que los hombres o las mujeres, que si se adecúan a otras disposiciones normativas del patriarcado y el sexismo.<sup>277</sup>

En el marco de esta reflexión, un proceso analítico-argumentativo tradicional en el salón de clase llegaría a constatar que el contenido de esta norma genera una exclusión/excepción determinada por el derecho, sin embargo, solo desde el enfoque de género como herramienta analítica se podría dilucidar la connotación política de esta disposición, su falta de neutralidad y los intereses a los que responde. Así como, se lograría constatar, ¿cuáles son los límites del derecho frente a esta realidad?, ¿cuáles fueron sus efectos en casos concretos?, y finalmente, establecer posibles caminos jurídicos y de otra índole para replantear el contenido misógino de estas y otras normas.

### *ii) El doble parámetro*

Constituye una expresión sexista por cuanto provoca que una situación similar o idéntica, que implique un mismo comportamiento o característica, sea apreciada y juzgada de distinta manera o con diversos instrumentos de análisis, acorde a las corporalidades sexuadas y en el marco del binarismo de género que impone una forma correcta de ser, comportarse y actuar en un mundo patriarcal.<sup>278</sup>

Existen varios ejemplos en que el derecho ha legitimado esta doble valoración sobre un mismo comportamiento, característica humana o contexto. Por ejemplo, aunque en la actualidad el Código Penal ecuatoriano ya no considera esta figura en su ordenamiento jurídico, el adulterio era un delito hasta el año de 1983. Sin embargo, el mismo campo normativo determinaba que cuando el hombre mataba a su esposa por encontrarla en estado

---

<sup>277</sup> Cabe señalar, que el trabajo sexual es un fenómeno social complejo que tiene varias aristas de análisis, donde las mujeres muchas veces son obligadas a ser cosificadas y explotadas, aunque existen otros escenarios donde ellas deciden adoptar esta modalidad de trabajo de manera legítima, en el marco de la autodeterminación sobre su cuerpo.

<sup>278</sup> Facio, “Metodología para el análisis”, 208-9.

de adulterio, tenía que ser eximido de la pena.<sup>279</sup> Esta configuración guardaba coincidencias con la de otras de países como España que todavía en la década de 1950, reconocía el adulterio como tipo penal en similares circunstancias que Ecuador, determinando que si el marido encontraba a su esposa en flagrante adulterio y terminaba con su vida, debía aplicarse la pena de destierro (es decir, residir por un periodo determinado en el proceso, a 60 kilómetros de distancia de su domicilio anterior), a diferencia del adulterio cometido por el hombre que necesitaba ser probado mediante el mantenimiento de un vínculo confirmado.<sup>280</sup>

En este caso, si bien el adulterio se entiende como un delito tanto para hombres como para mujeres como una regulación moral inserta en el campo jurídico que evidencia su vinculación con disposiciones más bien de tinte religioso; el doble parámetro se observa en los efectos de este tipo penal respecto de los actos de las personas acorde a sus corporalidades sexuadas y generizadas, mismos que son valorados de manera diferente: para las mujeres como una actuación arbitraria e inmoral, y para los hombres como una acción propia de su virilidad.

En este caso, el derecho penal justificaba que una mujer pierda la vida por la acción de su marido sin sanción alguna, dada la gravedad del daño producido para el hombre a diferencia de aquel inferior provocado en las mujeres, por cuanto se entiende que si bien el hombre incurre en una falla al cometer adulterio, el hecho es justificable por su naturaleza sexual atada a una “virilidad casi incontrolable”, a diferencia de las mujeres que son emocionales, castas y no sexuales, y están obrando en contra de su propia naturaleza, afectando la dignidad y honra de su marido.

Por lo tanto, esta disposición jurídica aplicada históricamente para justificar la violencia doméstica y obviar la responsabilidad del hombre, tiene que explicarse desde los parámetros impuestos para las mujeres y hombres sobre su comportamiento sexual, y en la relación entre un erotismo castrado o ligado al amor patriarcal para las mujeres, y elogiado y potenciado en el caso de los hombres como parte de su masculinidad hegemónica.

Marcela Lagarde sostiene que acorde a la ideología patriarcal, el marido es quien debe iniciar “a la esposa-madre en un acto pedagógico que es a la vez el inicio de su apropiación erótica (máxima marca de propiedad no filial de un hombre sobre una mujer), en un ritual de

---

<sup>279</sup> “El adulterio como delito fue suprimido por el artículo final del Código de Procedimiento Penal, Ley n.º 143, Registro Oficial 511, 10 de junio de 1983.

<sup>280</sup> Ortiz, Martínez, Segura, Quiñones y Duart, *Universidad*, 361.

pasaje: la noche de bodas, la cual forma parte de un espacio temporal de pasaje: ‘la luna de miel’. La apropiación erótica que él hace de ella corresponde con la entrega que ella hace de sí a él. De hecho se trata del acto simbólico conclusivo de una expropiación”,<sup>281</sup> de la propia corporalidad de las mujeres para entregárselo a su marido. Por ello, cuando el hombre atenta contra las mujeres, que es “su propiedad”, el derecho patriarcal no tiene razones para juzgarlo.

Sin embargo, en el caso de las mujeres, los hombres no se entregan como propiedad de ellas, más bien son quienes se encargan de reproducir un saber erótico a sus esposas, experimentado desde su virilidad como hombres en su mundo masculino. Este proceso implica además un “aprendizaje de las normas, que permiten, restringen o prohíben de acuerdo con el estereotipo de trato erótico [...] es decir moldean, norman, domestican el erotismo de las mujeres”.<sup>282</sup> Por ello, la disposición penal no exime la responsabilidad de las mujeres respecto a los daños producidos contra los hombres, ya que ellos no son ni serán de su propiedad.

En la actualidad, todavía algunos países en el mundo continúan regulando y sancionando el adulterio pese a la movilización social sobre todo de las mujeres que viven con mayor fuerza la incidencia de su castigo. Las sanciones pueden ser pecuniarias hasta la pena de muerte por lapidación. Si bien, no son frecuentes el inicio de procesos penales por adulterio, estas disposiciones continúan vigentes y son un peligro potencial sobre todo para ellas.

En 2015 países como Corea de Sur y Sudáfrica modificaron su normativa para eliminarlo como delito. En Pakistán, se suprimió como tipo penal hace más de una década y se promulgó una “ley contra los crímenes de honor”, para aminorar el número de asesinatos contra las mujeres en este país. En cambio en la India, se establece una pena de adulterio de hasta 5 años solo para el hombre, y en el caso de las mujeres, ellas no pueden ser acusadas del delito, así como no pueden denunciar a su marido de cometerlo.<sup>283</sup>

---

<sup>281</sup> Marcela Lagarde, *Los cautiverios de las mujeres: Madresposas, monjas, putas, presas y locas*, 4.<sup>a</sup> ed. (Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2006), 217.

<sup>282</sup> *Ibíd.*

<sup>283</sup> Lino González, “Adulterio: ¿Dónde sigue siendo un crimen?”, *Esglobal: Política, economía e ideas sobre el mundo en español*, 29 de agosto de 2018, <https://www.esglobal.org/adulterio-donde-sigue-siendo-un-crimen/>.

Adicionalmente, en el 2013 el Código Penal de Irán modificó parcialmente este tipo penal, para establecer que “se mantiene la pena máxima de lapidación en casos de casados, salvo “cuando no sea posible” ejecutar la condena”. Esta circunstancia permite un margen de acción de las juezas para buscar otros mecanismos que no terminen con la vida de la persona acusada. “En uno de los últimos casos conocidos de condena por adulterio, una mujer casada fue sentenciada en el 2017 a recibir 74 latigazos y a cumplir un período de 2 años de servicios en una morgue lavando cadáveres”.<sup>284</sup>

### *iii) La sobregeneralización y sobreespecificidad*

Son formas antagónicas de sexismo. La primera se expresa en la medida en que utiliza tanto a la doctrina como al sistema jurídico para configurar, analizar, interpretar y aplicar el derecho basándose en el prototipo de lo masculino hegemónico para cubrir a hombres y mujeres diversas, obviando rasgos específicos o particularidades que requieren mirarse en el marco de las distintas identidades de género no hegemónicas.

Uno de los grandes cuestionamientos de los estudios feministas y de género a la mayoría de corrientes dominantes de pensamiento desarrolladas en las distintas formas de conocimiento, entre ellas en el derecho, es la invisibilización de otras perspectivas para tomar como únicas y válidas aquellas establecidas por la mirada masculina hegemónica en los diversos contextos específicos.

Sin embargo, en algunos casos se presenta más bien la *sobreespecificidad* cuando se pretende exponer un comportamiento, rol o necesidad que abarca a la humanidad y se lo establece como una particularidad de una de las identidades de género.

Por ejemplo, uno de los tantos conflictos que se presentan en el derecho de familia es la obligación de cuidado de las hijas, deber que implica asumir y reorganizar responsabilidades éticas y jurídicas referentes a cubrir sus necesidades económicas, afectivas y a materializar sus proyectos de vida. Desde esta perspectiva, en la doctrina jurídica, se pueden observar cuatro corrientes que debaten sobre su tenencia y cuidado:

- *La doctrina de los años tiernos* que plantea que la niñez durante sus primeros años necesita a la madre más que al padre ya que ella está formada desde su génesis

---

<sup>284</sup> *Ibíd.*

para cuidar y nutrir a sus hijas, por lo tanto, la custodia por mandato natural y jurídico debe ser otorgada a las mujeres, salvo que incurra en alguna cláusula de posible incapacidad. Esta doctrina se desarrolló con fuerza en el siglo XIX y permitió que las mujeres puedan separarse de sus esposos sin perder la tenencia de sus hijas, considerando que la preferencia materna en este tipo de litigios se cristaliza a mediados del siglo XX, por cuanto antes el hombre por naturaleza debía ser el responsable público de dicho cuidado, al ser el representante de la familia y jefe de hogar. El conflicto es que esta doctrina ha reforzado los roles tradicionales de las mujeres en la esfera privada y ha designado la tarea de cuidado de la niñez como una obligación connatural de ellas.

- *La presunción del dador de cuidados básicos*, en cambio, plantea que la niñez requiere de atención diaria acorde a sus intereses, y sostiene que la persona que ha asumido esta tarea durante el matrimonio o sus primeros años de vida, debería poseer su custodia al conocer mejor sus necesidades. Por lo tanto, la judicatura debería resolver conforme el precedente de cuidado.<sup>285</sup>
- *El interés superior de la niñez*, por otro lado, debe ser entendido como un principio y derecho en sí mismo, que parte de escuchar e incluir los intereses y necesidades de la niñez y adolescencia para definir la tenencia; comprendiendo que estos no son objetos de protección sino seres humanas y sujetas de derechos con sus propias identidades y deseos, como lo establecen los estándares internacionales de derechos humanos.<sup>286</sup>
- *La doctrina de la co custodia o coparentalidad*, finalmente, se entiende como la posibilidad de estrechar una relación de cooperación entre las cuidadoras para cubrir las necesidades de sus hijas. Por lo tanto, ambas comparten su tenencia y con ello, la toma de decisiones, las responsabilidades económicas, emocionales, de crianza, entre otros.<sup>287</sup>

---

<sup>285</sup> El conflicto es que en sociedades como la ecuatoriana donde los índices de labor materno de las mujeres es elevado, con esta doctrina se consolidan con mayor intensidad los roles tradicionales y discriminatorios de género.

<sup>286</sup> Ver OEA *Convención Interamericana sobre los Derechos del Niño*, 20 de noviembre de 1989, art. 12.2.

<sup>287</sup> Por ejemplo, la propuesta de la corresponsabilidad parental impulsada por algunas organizaciones de padres en los últimos años en Ecuador, implicaba que se establezca un sistema de rendición de cuentas para calcular la manera en que se utiliza la pensión alimenticia y demostrar un equilibrio de “gastos” entre las

Sin embargo, habría que preguntarse, ¿cuál de estas doctrinas es dominante en la legislación y en la resolución de casos de tenencia de niñez en Ecuador? ¿Existe una sobre especificidad como forma de sexismo sustentada por el derecho?

En el caso ecuatoriano, la Constitución reconoce la obligación de asegurar una maternidad y paternidad responsable, con dedicación al cuidado en igual proporción, resaltando la protección del interés superior de la niñez.<sup>288</sup> A la vez, los estándares de protección de los derechos humanos reconocen la corresponsabilidad parental siempre que cristalice el interés superior de la niñez.

Sin embargo, la norma vigente del Código de la Niñez y Adolescencia plantea que, si bien los padres pueden llegar a un acuerdo para asumir un convenio de corresponsabilidad parental, a falta del mismo, o si lo definido por ellas es inconveniente para el interés superior de las hijas, la custodia de las que no han cumplido 12 años se confiará a la madre, salvo que se pruebe que se perjudicará los derechos de la niñez. Asimismo, la norma dispone que en el caso de las hijas que han cumplido 12 años, la tenencia se otorgará a la progenitora que demuestre mayor estabilidad emocional y madurez psicológica y que se encuentre en mejores condiciones. Si ambas progenitoras demuestran iguales condiciones, se preferirá a la madre, siempre que no afecte el interés superior de la niñez y adolescencia.<sup>289</sup>

Es decir, si bien los estándares internacionales<sup>290</sup> y la Constitución ecuatoriana se apartan inicialmente de la doctrina de los años tiernos, la concreción normativa se encuentra inmersa en esta posición tradicional, ya que varias de sus reglas priorizan a las mujeres para la tenencia como una disposición con efectos generales, y apoyada en una ideología patriarcal y sexista, *sobreespecífica* que las mujeres son mejores para el cuidado como condición natural e inamovible.

---

cuidadoras, sin embargo, desde algunos sectores feministas se cuestionó la propuesta de reforma, en la medida en que puede significar una manera de control sobre las mujeres y sus proyectos de vida, sobre todo en sociedades como la ecuatoriana donde la mayoría de pensiones no llegan ni al valor de la canasta mínima familiar, por ejemplo, 175.000 pensiones oscilan entre los 100 y 150 dólares. Si bien ahora se fijó un rubro mínimo, antes en la mayoría de casos, se pagaban pensiones con valores de alrededor de 10 dólares.

<sup>288</sup> Ecuador *Constitución de la República del Ecuador*, arts. 106 y 83.

<sup>289</sup> Ecuador *Código de la Niñez y Adolescencia*, Registro Oficial 737, Suplemento, 3 de enero de 2003, art. 106.

<sup>290</sup> La CEDAW estipula la observancia de “los mismos derechos y responsabilidades como progenitores, cualquiera que sea su estado civil, en materias relacionadas con sus hijos; en todos los casos, los intereses de los hijos serán la consideración primordial”. ONU *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la Mujer*, 18 de diciembre de 1979, art 16.

Por lo tanto, las juezas suelen fallar en la mayoría de casos a favor de la mujer, observando las reglas del Código de Niñez y Adolescencia, y además guiándose en los criterios que vinculan la capacidad de la mujer con el mandato cultural de maternidad. Esta circunstancia además se refleja en los porcentajes de tenencia en Ecuador. Según el Anuario de matrimonios y divorcios del INEC, en el 2015, 1.334 hombres sostuvieron que se encontraban con la custodia de sus hijas de 25.692 personas encuestadas, es decir el 5 % del total.

Esta diferenciación debe ser analizada, además, a la luz de otros factores como la no consideración del aporte cuantificable de las actividades no remuneradas dentro del hogar y del cuidado de sus hijas, que en la mayoría de casos son tareas ejecutadas por mujeres.<sup>291</sup>

Ahora, si bien esta realidad es aún más compleja, se evidencian además los siguientes campos problemáticos:

- Esta forma de sexismo está impregnada tanto en la doctrina, la normativa como en la resolución de casos concretos, afectando a un grupo de hombres que se alejan de la concepción o generolecto de la masculinidad hegemónica, y que pretenden asumir un cuidado responsable de sus hijas, más allá de los mandatos del sistema sexo-género.
- La manera de resolver la tenencia de las hijas provoca la sobreespecificidad de un prototipo de mujer. Es decir, no solo se refiere a una mujer que es cuidadora por naturaleza, sino además debe ser femenina y heterosexual, apta para el proceso de reproducción del sistema heteropatriarcal. Por ello, en ciertas ocasiones se niegan la tenencia a mujeres que han optado por una identidad de género no hegemónica o una orientación sexual no heterosexual. Para dibujar esta situación en un contexto comparado, en el caso *Atala Riffo y Niñas vs. Chile* conocido y resuelto por la Corte Interamericana de Derechos Humanos, la judicatura de ese país separó a una mujer de sus hijas, a causa de su orientación sexual, alegando que mediante el otorgamiento de la tenencia al padre, se asegura el interés superior de las niñas en una sociedad heteropatriarcal que las discriminaría por vivir con una

---

<sup>291</sup> Asimismo, en varias ocasiones la determinación de la custodia desde estos parámetros implica para las mujeres buscar una conciliación compleja entre el trabajo remunerado, el trabajo no remunerado al interior del hogar y la postergación de algunos proyectos de vida de ellas frente a la necesidad de cubrir los requerimientos de sus familiares, a diferencia de lo que puede suceder con el hombre en la mayoría de contextos. Por ejemplo, estudios demuestran que la situación económica de las mujeres e hijas en el post divorcio empeora a diferencia de la mejoría de la condición financiera del hombre.



madre que tiene una pareja de su mismo sexo, y que además provocaría confusiones en sus comportamientos y roles de género.<sup>292</sup>

- Finalmente, la configuración normativa específica de la tenencia en Ecuador está divorciada de una realidad diversa, al obviar la existencia de familias en plural, provocando vacíos normativos que evidencian su carácter anacrónico e instrumental en la consolidación de la familia de corte heterocispatriarcal (entre hombre masculino hegemónico y mujer femenina, ambas heterosexuales).

Desde esta perspectiva, ¿cómo se debería resolver un juicio de tenencia en tipos de familia como el de Satya, una niña que fue reconocida por sus dos madres en Ecuador?, ¿cómo se aplicarían las reglas de preferencia materna? ¿Qué pasaría si, en otros contextos, son dos padres quienes demandan la custodia?, ¿estas reglas se vuelven inaplicables?; o ¿cómo se cristaliza esta disposición si un proceso es iniciado por dos cuidadoras que no se autoidentifican ni como madre o padre? Sin duda, este tipo de interrogantes evidencia la sobre especificidad de la norma y con ello su carácter no neutral, no universal, patriarcal y heterosexista.

#### *iv) El dicotomismo sexual y el deber ser de cada sexo*

Estas maneras de sexismo están interrelacionadas y coadyuvan a la socialización patriarcal mediante el uso del derecho. En el primer caso, el dicotomismo sexual caracteriza a los hombres y mujeres como sujetas totalmente opuestas, sin elementos coincidentes articulados a su condición humana. Por ello, este es un factor que sostiene el régimen sexo-género al dar formas jurídicas al proceso de sexualización y jerarquización entre las personas.

algunas personas viven en el pasado, son retrógrados y piensan que la mujer únicamente sirve para estar en la casa o que no puede hacer actividades que hace el hombre y que solo el hombre puede.<sup>293</sup>

El deber ser de cada sexo, en cambio, tiene relación con los estereotipos de género y

---

<sup>292</sup> Ver Corte IDH, “Sentencia de 24 de febrero de 2012 (Sentencia de fondo, reparaciones y costas)”, *Caso Atala Riffo y Niñas vs. Chile*, 24 de febrero de 2012.

<sup>293</sup> Estudiante n.º 8, Grupo focal a estudiantes de carrera de Derecho de universidad privada de Chimborazo, aplicado por Elsa Guerra, 18 de enero de 2019.

el dicotomismo sexual que establece que las personas por naturaleza tienen diferencias vinculadas a sus condiciones físicas, comportamientos, roles y formas de ser y estar en las diversas instituciones sociales en un dimensión contextual, y que se expresan en mandatos incuestionables que disciplinan sus corporalidades, estatus y relaciones. Estas disposiciones sexistas se han expresado históricamente en el derecho, mediante regulaciones que mandan y prohíben.

El desarrollo histórico del Código Civil permite comprender el uso del derecho para sostener el sistema patriarcal, mediante la imposición de deberes a la luz de cada sexo asignado al nacer, que se basaban en la “potestad marital del hombre” y que era entendida según el sistema jurídico como “el conjunto de derechos que las leyes conceden al marido sobre la persona y bienes de la mujer”.<sup>294</sup> Esta normativa se acentaba en el modelo patriarcal de familia que se constituía mediante el matrimonio legal y otorgaba a los hombres el poder de control y dominación sobre la corporalidad de las mujeres y sus proyectos de vida acorde a su destino patriarcal de cuidar y “honrar” a su esposo y hogar.

Bajo estos preceptos sexistas con forma jurídica, por ejemplo, el cónyuge tenía el “derecho para obligar a la mujer a vivir con él y seguirle a donde quiera que traslade su residencia,”<sup>295</sup> condenando la autonomía de las mismas a las decisiones de los hombres y legitimando varias formas de violencia por parte del patriarca; e inclusive si ambos se encontraban separados o divorciados, y ella estaba embarazada, se disponía que la ex pareja envíe “una compañera de buena razón que le sirva de guarda” a la mujer, sin que esta pueda negarse a aceptarla en su casa.<sup>296</sup>

Esta potestad provocó un sometimiento sobre la vida de las mujeres de tal manera que varias décadas atrás, aquellas que huían de las casas de sus padres, patrones o cónyuges, eran

---

<sup>294</sup> Ecuador, *Código Civil*, Registro Oficial 1202, Suplemento, 20 de agosto de 1960, art. 156.

<sup>295</sup> *Ibíd.*, art. 157.

<sup>296</sup> El Código Civil disponía que “[e]l excónyuge o el marido, según el caso, podrá, a consecuencia de esta denuncia, o aun sin ella, enviar a la mujer una compañera de buena razón que le sirva de guarda, y además un médico o una obstetriz que asista en el parto; y la mujer que se crea preñada estará obligada a recibirlos, salvo que el juez, encontrando fundadas las objeciones de la mujer contra las personas que el excónyuge o el marido haya enviado, elija otras para dicha guarda y asistencia. La guarda y la asistencia serán a costa del excónyuge o marido. Pero si se probare que la mujer ha procedido de mala fe, pretendiéndose embarazada sin estarlo, o que el hijo no es del excónyuge o del marido, será indemnizado. Una y otra podrán durar el tiempo necesario para que no haya duda sobre el hecho y circunstancias del parto, o sobre la identidad del recién nacido”. Ecuador, *Código Civil*, Registro Oficial 1202, Suplemento, 20 de agosto de 1960, art. 215.

privadas de la libertad.<sup>297</sup> Asimismo, la figura de poder marital provocaba que las mujeres sean observadas como sujetas con incapacidad jurídica para el ejercicio pleno de varios derechos. En el ámbito judicial, las mujeres casadas solo podían comparecer en un juicio, con la autorización escrita de su esposo, tanto para activar una causa como para defenderse en un proceso, salvo en casos excepcionales (por ejemplo, procesos penales contra ellas o aquellos que sean iniciados por las esposas contra sus maridos o viceversa).<sup>298</sup> A pesar, de que estas disposiciones han sido derogadas, la administración de justicia en su dimensión estructural como formal-normativa todavía tiene rostro patriarcal y, en varias ocasiones, se basa en el deber de cada sexo para resolver los procesos, revictimizando a las mujeres y provocando impunidad, como se analizará más adelante.

Finalmente, entre otros escenarios jurídicos, esta incapacidad también se observaba, en la necesidad de la autorización del cónyuge para que las mujeres puedan celebrar o desistir contratos, repudiar o aceptar donaciones y en la obligación del hombre de la administración de la sociedad conyugal como deber patriarcal de cada sexo asignado al nacer, y que en el caso de los hombres se articula al cumplimiento de ciertos mandatos para alcanzar la masculinidad hegemónica.<sup>299</sup>

En la actualidad, el Código Civil ecuatoriano determina que dicha administración dependerá del acuerdo previo de las partes que constituyen la sociedad conyugal,<sup>300</sup> y si bien, esta disposición, entre otras, responden a una perspectiva que, *a prima facie*, pretenden establecer una libertad en la decisión de las partes para la constitución del hogar por fuera de los cánones sexistas, son insuficientes frente a otras de carácter cultural que continúan sosteniendo la familia patriarcal y la división de roles marcados en el deber de cada sexo y el dicotomismo sexual como mandato natural. Por ello, si bien los hombres pueden “apoyar

---

<sup>297</sup> Ecuador, *Código de Policía General*, Registro Oficial 924, 28 de octubre de 1904, última modificación 14 de enero de 1936, arts. 128 y 131. El Código Civil de 4 de junio de 1970, derogó la solicitud de autorización marital para que las mujeres administren sus propios bienes y solo en 1989 se eliminaron las normas que mandaban a las mujeres a seguir a sus cónyuges a su residencia.

<sup>298</sup> Ecuador, *Código Civil*, Registro Oficial 1202, Suplemento, 20 de agosto de 1960, art. 160.

<sup>299</sup> Recordando que la misma norma disponía que “[e]l marido podrá revocar a su arbitrio, sin efecto retroactivo, la autorización general o especial que haya concedido a la mujer”. Ecuador, *Código Civil*, Registro Oficial 1202, Suplemento, 20 de agosto de 1960, art. 165. Esta configuración jurídica ha estado presente en varias legislaciones de otros países. Por ejemplo, el Código Civil de Guatemala determinaba en el art. 255 que los hombres deben asumir la obligación primaria de administrar la sociedad de bienes y ser el representante de la familia; a diferencia del art. 110 del mismo cuerpo normativo que estipulaba que las mujeres tienen el deber particular de cuidar y educar a las hijas y cumplir con las labores domésticas.

<sup>300</sup> Ecuador, *Código Civil*, Registro Oficial 46, Suplemento, 08 de julio de 2019, art. 140.

en la tareas de cuidado” es inaceptable que las mujeres “evadan” esta labor conforme el estándar de eficiencia patriarcal. Este escenario se evidencia en el trabajo reproductivo-productivo que según la Plataforma de Mujeres, implica que todavía ellas trabajan 17 horas más que los hombres en labores de cuidado en el área urbana, y 22 horas más en zonas rurales.<sup>301</sup>

Además de estas disposiciones de carácter civil, el patriarcado ha influenciado históricamente los códigos penales latinoamericanos para determinar el deber ser de las mujeres conforme el cumplimiento de los mandatos sexistas ya sea como sujeta de protección o de persecución penal. En el primer caso, a pesar de la aparente neutralidad del derecho penal en la tutela de las mujeres, su efectividad ha recaído en la defensa del prototipo patriarcal de mujer y su deber de pureza, virginidad y buena fama, cuyas características se determinan acorde al estado civil, entre otras caracterizaciones. Por ejemplo, la mayoría de legislaciones reconocían el estupro como tipo penal que protegía a las mujeres que han mantenido relaciones sexuales en cierto rango de edad, a causa de un engaño y que demuestren ser “honestas”, “doncellas”, “inexpertas o “vírgenes”.

En el segundo caso, el poder punitivo del estado castiga a aquellas que rompen los mandatos de reproducción tanto biológica como social. Desde esta perspectiva, en Ecuador no solo se ha condicionado la decisión de las mujeres de no tener hijas mediante la aplicación de procesos de esterilización voluntaria, a la observancia de ciertos requisitos que acrediten el cumplimiento de su labor reproductiva en el marco de la potestad marital<sup>302</sup>, si no que hasta la actualidad se persigue a aquellas que “inobservan” dichos mandatos mediante tipos penales como el aborto consentido o provocado e inclusive en casos de violación.<sup>303</sup>

---

<sup>301</sup> Plataforma de Mujeres, *Manifiesto de mujeres* (Quito: S.e, 2019), 2.

<sup>302</sup> Tales como: la autorización de su esposo, tener cierta edad y haber procreado un número mínimo de hijas.

<sup>303</sup> Gladys Acosta Vargas, “La mujer en los códigos penales de América Latina y el Caribe hispano”, en *Género y derecho*, ed. Alda Facio y Lorena Fries (Santiago de Chile: La Morada. Corporación de Desarrollo de la Mujer, 1999), 424- 72.

v) *El familismo*

Esta forma de sexismo pretende establecer una “relación connatural” entre la mujer y familia de tal manera que sus necesidades son equivalentes, e inclusive ambos términos se los utiliza como sinónimos.<sup>304</sup> En el ejemplo antes citado y vinculado a la representación de la sociedad de bienes por parte del hombre de familia, también se puede detectar una manera de familismo en la medida en que las normas que disponen roles a la luz de cada sexo asignado al nacer, presumen que los intereses de las mujeres estarán siempre articuladas al rol de cuidado al interior de las familias, y en ese contexto estas disposiciones ratifican dicho “vínculo inmodificable” mujer-familia con fuerza jurídica, en el marco de un dicotomismo sexual que otorga poder económico y social al hombre.

vi) *La insensibilidad al género*

Como se ha reflexionado a lo largo de este trabajo, el género además de ser un parámetro que rige identidades y relaciones asimétricas de poder, constituye una categoría analítica contextual y relacional de las desigualdades, injusticias, privilegios y exclusiones marcadas en el proyecto de vida de las personas sexuadas y generizadas y para a aquellas subversivas a las disposiciones del sistema sexo-género. Sin embargo, su comprensión como prisma reflexivo que permite tender puentes entre la realidad y la formulación del derecho, su interpretación y aplicación, todavía es incipiente.

Por ejemplo, si bien la pobreza habitualmente se estudia ejecutando un análisis entre las necesidades básicas y los mecanismos para cubrirlas, donde el ingreso económico es una de sus principales variables, la insensibilidad a la categoría de género no ha permitido examinarla históricamente como una categoría compleja y multidimensional, que requiere de un examen pormenorizado e histórico para comprender las causas que dinamizan el empobrecimiento en el caso de las mujeres y de otras personas con identidades de género no dominantes.

Para Irma Arriagada es necesario desagregar las brechas que se producen en el mercado laboral de manera contextual (desempleo, precarización laboral, desigualdad

---

<sup>304</sup> Facio, “Metodología para el análisis”, 203.

salarial, exclusión de oportunidades para desarrollar potencialidades y formas de trabajo no remunerado, entre otras) y sus efectos en las relaciones sociales de género (dependencia económica y emocional frente a otras integrantes familiares, entre otros posibles escenarios). También, se debe medir la pobreza *por tiempo* como uno de los factores desde donde se puede deducir las desigualdades producidas, para determinar entre otros efectos, los costos y la explotación que han vivido las mujeres al momento que los hombres no asumieron equitativamente las tareas dentro de la familia, cuando muchas ellas se incorporaron al mercado laboral.<sup>305</sup>

Amartya Sen sostiene que, además, la feminización de la pobreza debe ser valorada en el marco de otras desigualdades producidas por estos sistemas de opresión y que son justificadas por medio de varios dispositivos simbólicos y normativos:

- Brechas en las necesidades básicas como salud y educación.
- Restricciones en el acceso a oportunidades especiales como la educación superior.
- Desigualdades vinculadas a la mortalidad y morbilidad materna, por ejemplo en el caso del aborto.
- Brechas frente al acceso al derecho de propiedad, entre otras.<sup>306</sup>

Finalmente, la feminización de la pobreza también requiere mirar a la condición etaria, identidad cultural, orientación sexual, entre otras características relevantes desde un análisis interseccional. A manera de ejemplo, uno de los grupos sociales que han vivido con mayor fuerza dicho fenómeno son las mujeres indígenas, afrodescendientes, rurales y de la tercera edad “occidentalizadas”. En el último escenario, a diferencia de la trascendencia con que se trata a las ancianas en muchas comunidades y pueblos por su sabiduría y conocimiento ancestral, las mujeres adultas mayores occidentalizadas son subvaloradas en la medida en que no pueden ofrecer fuerza de trabajo rentable. A ello hay que añadir que este grupo social ha sentido con mayor intensidad las brechas y desigualdades sociales antes descritas, entre ellas, el acceso a la

---

<sup>305</sup> Irma Arriagada, “Dimensiones de la pobreza y políticas desde una perspectiva de género”, *Revista de la CEPAL* 85 (2005): 101-13.

<sup>306</sup> *Ibíd.*

educación, a la propiedad privada, al trabajo y a la seguridad social, y como efecto de este último, a la cobertura de tratamientos médicos para potenciales enfermedades.<sup>307</sup>

Por lo tanto, no tomar en consideración la importancia y aporte de esta categoría en las diversas realidades perpetúa el *statu quo* patriarcal, que luego se refleja en la manera en que se produce el derecho, por quienes tienen facultad legislativa para generar mecanismos que erradiquen o perpetúen brechas y contextos de opresión, en la forma en que se interpreta y aplica el sistema jurídico, así como en las doctrinas que dimanzan su contenido.<sup>308</sup>

Asimismo, la insensibilidad al género se observa en la mayoría de normas de diversos códigos que regulan a las identidades de género desde la perspectiva binaria de hombre y mujer, obviando a otras autodeterminaciones que se ubican por fuera de esta comprensión. Por ejemplo, el actual Código Civil ecuatoriano dispone en el art. 20 que:

Las palabras hombre, persona, niño, adulto, adolescente, anciano y otras semejantes, que en su sentido general se aplican a individuos de la especie humana, sin distinción de sexo, se entenderán comprender a ambos sexos en las disposiciones de las leyes, a menos que, por la naturaleza de la disposición o el contexto, se limiten manifiestamente a uno solo.

Por el contrario, las palabras mujer, niña, viuda y otras semejantes, que designan el sexo femenino, no se aplicarán al otro sexo, a menos que la ley las extienda a él expresamente.<sup>309</sup>

Esta norma además de reproducir un sentido androcéntrico que ubica en el centro al hombre y a las mujeres en la periferia, también es una disposición insensible al género al invisibilizar la existencia social de las otras identidades no hegemónicas de género y sus disidencias y con ello sus experiencias, necesidades y proyectos de vida. Es decir, su vigencia es una manera de negar la humanidad de estas diversidades como personas y sujetas de derechos.

Si bien, a lo largo de estas páginas se han revisado algunas normas donde se refleja claramente las formas de sexismo, se podría incluir un innumerable conjunto de artículos más, que contienen este mismo sesgo, como por ejemplo:

---

<sup>307</sup> Ver Mónica Ramos, “Mujeres mayores: nuevos derechos para nuevas realidades”, en *Mujeres, globalización y derechos humanos*, ed. Virginia Maquieira (Madrid: Cátedra, 2006), 191-240.

<sup>308</sup> Esta afirmación se desarrollará en el acápite vinculado a la competencia de interpretación y argumentación con enfoque de género.

<sup>309</sup> Ecuador, *Código Civil*, Registro Oficial 46, Suplemento, 24 de junio de 2005, última reforma de 8 de julio de 2019, art. 20.

Tabla 19  
Normas ecuatorianas que contienen formas de sexismo

Cuerpo normativo	Contenido del artículo	Formas de sexismo
Código Civil	<p><b>Art. 338.-</b> La posesión notoria del estado de matrimonio consiste principalmente en haberse tratado los supuestos cónyuges como marido y mujer, en sus relaciones domésticas y sociales; y en haber sido la mujer recibida, con ese carácter, por los deudos y amigos de su marido, y por el vecindario de su domicilio en general.</p>	<p><i>Androcentrismo</i> (ya que según la norma el matrimonio se construye alrededor de la figura del hombre como centro). <i>Doble parámetro</i> (se establecen comportamientos y roles diferenciados para el hombre y la mujer). <i>Insensibilidad al género</i> (no considera otras formas de conformación de las familias).</p>
Ley Orgánica de Gestión de la Identidad y Datos Civiles	<p><b>Art. 30.-</b> Datos de la inscripción de nacimiento. El registro de la inscripción de nacimiento deberá contener al menos los siguientes datos: [...]</p> <p>6. Sexo.</p> <p>7. Nombres, apellidos, nacionalidad y número de cédula de identidad del padre y de la madre o de solo uno de ellos según el caso.</p> <p>8. Captura de los datos biométricos.</p> <p>9. Apellidos, nombres, nacionalidad y número de cédula de identidad del solicitante. [...]</p> <p>11. Firma del o los solicitantes de la inscripción.</p> <p>Los datos en mención pueden ser modificados mediante acto administrativo o resolución judicial.</p> <p>El sexo será registrado considerando la condición biológica del recién nacido, como hombre o mujer, de conformidad a lo determinado por el profesional de la salud o la persona que hubiere atendido el parto.</p> <p>El dato del sexo no podrá ser modificado del registro personal único excepto por sentencia judicial, justificada en el error en la inscripción en que se haya podido incurrir”.</p>	<p><i>Insensibilidad al género</i> (no considera los nuevos estándares alrededor de la identidad sexo-genérica de las personas y sus efectos en el ejercicio de los derechos).</p>
Código de Trabajo	<p><b>Art. 152.-</b> Toda mujer trabajadora tiene derecho a una licencia con remuneración de doce (12) semanas por el nacimiento de su hija o hijo; en caso de nacimientos múltiples el plazo se extiende por diez días adicionales. [...] El padre tiene derecho a licencia con remuneración por diez días por el nacimiento de su hija o hijo cuando el nacimiento sea por parto normal; en los casos de nacimientos múltiples o por cesárea, en los casos de que la hija o hijo haya nacido prematuro o en condiciones de cuidado especial, se prolongará la licencia por paternidad con remuneración, por ocho días más y cuando la hija o hijo haya nacido con una enfermedad, degenerativa, terminal o irreversible, o con un grado de discapacidad severa, el padre podrá tener una licencia con remuneración por veinte y cinco días, hecho que se justificará con la presentación de un certificado médico otorgado por un facultativo del Instituto Ecuatoriano de Seguridad Social, y, a falta de éste, por otro profesional.</p> <p>En caso de fallecimiento de la madre durante el parto o mientras goza de la licencia por maternidad, el padre podrá hacer uso de la totalidad, o en su caso, de la parte que reste del período de licencia que le hubiere correspondido a la madre si no hubiese fallecido.</p>	<p><i>Deber ser de cada sexo</i> (se establecen comportamientos y roles diferenciados para el hombre y la mujer). <i>Insensibilidad al género</i> (no considera otras formas de conformación de las familias).</p>



Código Civil	<p><b>Art. 314.-</b> La adopción es una institución en virtud de la cual una persona, llamada adoptante, adquiere los derechos y contrae las obligaciones de padre o madre, señalados en este Título, respecto de un menor de edad que se llama adoptado. Sólo para los efectos de la adopción se tendrá como menor de edad al que no cumple 21 años.</p> <p><b>Art. 315.-</b> El adoptado llevará el apellido del adoptante; y si lo hubiere sido por ambos cónyuges, llevará, en segundo lugar, el apellido de la adoptante.</p>	<p><i>Deber ser de cada sexo</i> (se establecen roles diferenciados para el hombre y la mujer).</p> <p><i>Insensibilidad al género</i> (no considera otras formas de conformación de las familias).</p>
--------------	--	---

Fuente: Varios cuerpos normativos de Ecuador

Elaboración propia

Concluyendo, promover una pedagogía de género en este eje problemático implica potenciar competencias para que las sujetas educativas desarrollen su pensamiento crítico, de tal manera que además de conocer las diversas formas de sexismo en el derecho y en las instituciones jurídicas desde su dimensión conceptual, logren detectar su influencia real y concreta en la interpretación y aplicación del derecho, así como alcancen a determinar los efectos de estas formas de sexismo en la sociedad, sobre todo para las identidades de género no hegemónicas y aquellas subversivas al mandato del sistema sexo-género.

Este proceso debe ir acompañado de metodologías sentipensantes que permitan que las educandas fortalezcan tanto sus competencias cognitivas y prácticas, como su ámbito socio-afectivo en la posibilidad de una toma de conciencia crítica, sobre la manera en que en sus diversas posiciones han consentido o naturalizado formas de sexismo presentes en las instituciones jurídicas, así como logren asumir este impacto en su ámbito personal y profesional.

Finalmente, se debe potenciar la capacidad creadora de las sujetas educativas para construir estrategias que logren la modificación y eliminación de los modos de sexismo en el derecho. Más aún en sociedades donde las manifestaciones patriarcales se encuentran normalizadas, y coexisten en el sistema jurídico con normas expresas que prohíben discriminación por sexo, género y orientación sexual, entre otras categorías sospechosas.

Sin embargo, implementar mecanismos para erradicar las formas de sexismo no implica homogeneizar las diversas identidades, sino visibilizar y comprenderlas en el marco de sus proyectos de vida en plural, donde existirá coincidencias en su condición de humanidad, pero también distinciones sobre la manera en que sus derechos puedan ser

cristalizados. Por ello, cuando se produzca investigaciones, se formule, interprete o aplique derecho hay que preguntarse si la perspectiva o contenido desarrollado, así como sus efectos están generando o consolidando formas de sexismo, o por lo contrario, comprende la complejidad de la diversidad para construir un derecho transformador. Esta segunda alternativa, requiere potenciar espacios de democracia deliberativa de género dentro y fuera del aula, que escuche en circunstancias de horizontalidad a las personas que viven con mayor fuerza los efectos de este régimen de opresión.

A manera de síntesis y para una mejor comprensión de los argumentos planteados en este acápite conforme el criterio pedagógico, eje problemático y las competencias de género, se presenta la siguiente tabla:

Tabla 20  
**Competencias de género de acuerdo al eje problemático: El derecho responde a formas de sexismo**

<b>Criterio pedagógico</b>	Patriarcado, sexismo y derecho.		
<b>Eje problemático</b>	El derecho responde a formas de sexismo.		
<b>Competencias</b>			
<b>Indicadores</b>	<b>Saber conocer</b>	<b>Saber hacer</b>	<b>Saber ser</b>
<b>Formas de sexismo en el derecho</b>	- Conoce las diversas formas de sexismo en el derecho.	- Detecta la influencia de una o varias formas de sexismo en el derecho y sus efectos en las personas de identidad de género no hegemónica y aquellas subversivas al mandato del sistema sexo-género.	- Toma una posición sobre la manera en que el derecho ha reproducido formas de sexismo.

Fuente y elaboración propias

Ahora bien, de acuerdo con la discusión del deber y el ser en la pedagogía de género en las carreras de Derecho en Ecuador en el marco de la implementación de competencias de este segundo eje problemático, se ha hallado que únicamente el 24,3 % de estudiantes aseveran que la mayor parte de sus docentes aceptan, en el desarrollo de sus clases, la vigencia de formas de sexismo en el derecho, a diferencia del 75,7 % de educandas que sostienen que la mayoría de sus docentes no le otorgan importancia actual en el proceso de enseñanza-aprendizaje del derecho.

Esta segunda afirmación se apoya en el análisis desagregado de las otras respuestas, donde el 33,6 % de las educandas aseveran que la mayor parte de sus docentes no han

desarrollado este tema en clases (pese a su relevancia para despatriarcalizar la formulación, interpretación y aplicación del derecho y con ello incidir en su vigencia social), el 24,4 % afirman que sus docentes reconocen que históricamente existieron pero que ahora han sido eliminadas del derecho, el 6,5 % aseveran que sus docentes niegan su influencia en el derecho y el 11,2 % de educandas desconocen sobre el tema, contestación que presupone que el tema no ha sido tratado en el acto educativo en sus carreras de Derecho.

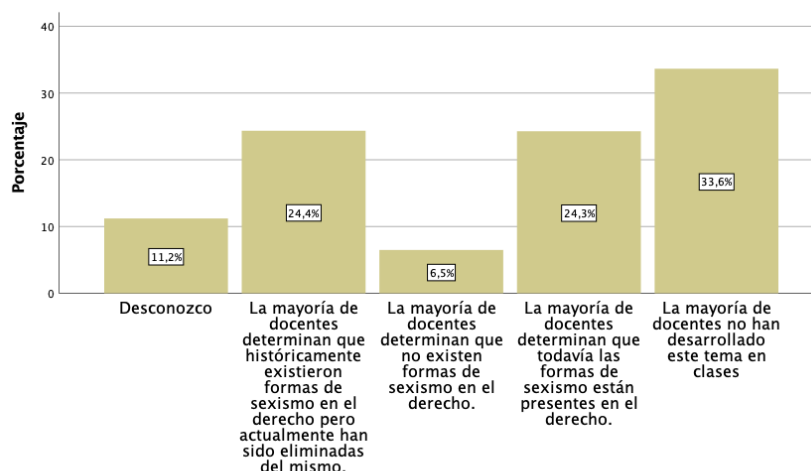


Figura 8. Pregunta de encuesta aplicada a estudiantes del último semestre de varias carreras de Derecho de Ecuador: ¿Cómo se ha abordado por parte de la mayoría de docentes, la discusión sobre las formas de sexismo en el derecho?

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes del último semestre de varias carreras de Derecho de Ecuador  
Elaboración propia

Este hallazgo se refuerza en un caso resuelto por este grupo de estudiantes donde se solicitaba determinar si en una norma existía alguna forma de sexismo y enunciar a qué tipo correspondería, donde el 77 % no selecciona la respuesta más adecuada a la forma de sexismo presente en la norma. Lo que además llama la atención es que de este valor, el 28 % afirma desconocer sobre el tema y el 24,2 % sostiene que no existe ninguna manifestación de sexismo. Esta circunstancia es preocupante, ya que se ha aplicado dicho instrumento a estudiantes que se encuentran por egresar de 10 carreras de Derecho del país y que pronto asumirán diversos espacios de actuación frente al derecho y a los derechos de la sociedad plural.

Tabla 21

**Pregunta de encuesta aplicada a estudiantes del último semestre de varias carreras de Derecho de Ecuador sobre formas de sexismo en normativa**

<b>¿Existe alguna forma de sexismo en la norma que se describe a continuación?</b>		
Art. 106 del Código Orgánico de la Niñez y Adolescencia.- Reglas para confiar el ejercicio de la patria potestad.- Para confiar la patria potestad en los casos previstos en el artículo 325 del Código Civil, el Juez, luego de oír al adolescente, al niño o niña que estén en condiciones de expresar su opinión observará las siguientes reglas: 1. Se respetará lo que acuerden los progenitores siempre que ello no perjudique los derechos del hijo o la hija; 2. A falta de acuerdo de los progenitores o si lo acordado por ellos es inconveniente para el interés superior del hijo o hija de familia, la patria potestad de los que no han cumplido doce años se confiará a la madre, salvo que se pruebe que con ello se perjudica los derechos del hijo o la hija; 3. Tratándose de los hijos o hijas que han cumplido doce años, la patria potestad se confiará al progenitor que demuestre mayor estabilidad emocional y madurez psicológica y que estén en mejores condiciones de prestar a los hijos e hijas la dedicación que necesitan y un ambiente familiar estable para su desarrollo integral; 4. Si ambos progenitores demuestran iguales condiciones, se preferirá a la madre, siempre que no afecte el interés superior del hijo o la hija; 5. En ningún caso se encomendará esta potestad al padre o madre que se encuentre en alguna de las causales de privación contempladas en el artículo 113; y, 6. En caso de falta o de inhabilidad de ambos progenitores para el ejercicio de la patria potestad, el Juez nombrará un tutor de acuerdo a las reglas generales.		
<b>Forma de sexismo</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Androcentrismo	34	8,8 %
Desconozco	110	28,0 %
No existe ninguna forma de sexismo	89	24,2 %
Sobreespecificidad	90	23,0 %
Sobregeneralización	63	16,0 %

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes del último semestre de varias carreras de Derecho de Ecuador  
Elaboración propia

Estos datos deben motivar a las instituciones de educación superior a revisar sus planificaciones curriculares y estrategias pedagógicas, de tal manera que se cubra esta falencia que obvia la importancia de que las sujetas educativas logren conocer, detectar y tomar una postura crítica sobre las formas de sexismo presentes en el derecho y sus efectos en los derechos y planes de vida de las personas de identidad de género no hegemónica y disidentes, como un paso develador que permita trabajar en una ruta para la despatriarcalización del fenómeno jurídico.

### **c. El derecho contiene estereotipos de sexo y género**

Los estereotipos son una forma de categorizar a las personas para ubicarlas mediante pre concepciones en grupos sociales, asignando atributos y roles en un contexto específico

que aunque permite, en cierta medida, comprender un mundo complejo, provoca un proceso de homogenización y control de las diversidades. En el caso de los estereotipos de género, estos influyen en las identidades, guían el comportamiento, papel y posiciones de las personas dentro de la organización social del sistema sexo-género en el marco de sus “funciones físicas, biológicas, sexuales y sociales”, y por lo tanto son un soporte que ha justificado el proceso de exclusión y degradación de las identidades de género no dominantes y de sus disidencias. Estos estereotipos se dinamizan en el marco de los contextos particulares y de los grupos específicos de personas sexuadas y generizadas, y han tenido impacto en la manera en que se formula, interpreta y aplica el derecho.<sup>310</sup>

Con frecuencia, los jueces adoptan normas rígidas sobre lo que consideran un comportamiento apropiado de la mujer y castigan a las que no se ajustan a esos estereotipos. El establecimiento de estereotipos afecta también a la credibilidad de las declaraciones, los argumentos y los testimonios de las mujeres, como partes y como testigos. Esos estereotipos pueden hacer que los jueces interpreten erróneamente las leyes o las apliquen en forma defectuosa. Esto tiene consecuencias de gran alcance, por ejemplo, en el derecho penal, ya que dan por resultado que los perpetradores no sean considerados jurídicamente responsables de las violaciones de los derechos de la mujer, manteniendo de esta forma una cultura de impunidad. En todas las esferas de la ley, los estereotipos comprometen la imparcialidad y la integridad del sistema de justicia, que a su vez puede dar lugar a la denegación de justicia, incluida la revictimización de las denunciantes.<sup>311</sup>

Estos estereotipos pueden ser de sexo, sexuales, de roles sexuales y compuestos. Los primeros pretenden determinar el valor del ser hombre o mujer a la luz de su sexo asignado al nacer. Por ello, disponen generalizaciones sobre las diferencias físicas y biológicas socialmente construidas entre los conjuntos de personas. Una muestra de un estereotipo de sexo, es la aseveración de que el hombre es más fuerte que la mujer. Si bien estadísticamente muchos hombres lo son, el problema de esta generalización es que se convierte en prescriptiva el momento en que se regula y organiza la sociedad en el marco de esas diferencias, para cuestionar la idea de que las mujeres quieran ser fuertes, obviar la existencia de muchas mujeres más fuertes que algunos hombres, y generar otras restricciones irrazonables, como por ejemplo, i) Las prohibiciones normativas para que las mujeres trabajen en la noche como una forma de protegerlas ante su “fragilidad y vulnerabilidad”; ii)

---

<sup>310</sup> Rebecca Cook y Simone Cusack, *Estereotipos de género: Perspectivas legales transnacionales* (S/I: Profamilia, 2010), 11-53.

<sup>311</sup> Comité CEDAW, *Recomendación General n.º 33*, párr. 26.

Las disposiciones culturales que incidían en que la mayoría de espacios laborales en la policía, ejército, bomberos, entre otros campos masculinizados que requieren cierto esfuerzo físico, sean ocupados casi exclusivamente por hombres; y, iii) Aquellas normativas que incluían como sanciones el “embarazar o quedar embarazadas” en escuelas militares y que en sus efectos generaban una afectación mayor a las mujeres, quienes físicamente evidenciaban su estado de gestación y eran separadas del espacio educativo, entre otros escenarios.

Estas regulaciones también se han desarrollado en otros países de la región. Por ejemplo, en la realidad boliviana, todavía la Ley Orgánica de las Fuerzas Armadas reconoce que el servicio militar es obligatorio para todas las personas bolivianas desde los 19 hasta los 55 años, sin embargo, establece que las mujeres “podrán ser convocadas para su empleo en servicios auxiliares compatibles con sus condiciones físicas y profesionales”, determinando que las mismas únicamente podrán ser apoyo a la fuerza masculina hegemónica de los hombres.<sup>312</sup> Asimismo, la Ley General de Trabajo estipula en su artículo 60 que “[l]as mujeres y los menores de 18 años, sólo podrán trabajar durante el día exceptuando labores de enfermería, servicio doméstico y otras que se determinarán”, cuyo contenido refuerza el estereotipo de sexo débil de las mujeres.

Los estereotipos sexuales, en cambio, determinan las características sexuales de las personas sobre el deseo, la atracción, las prácticas sexuales y la reproducción. Estas generalizaciones son prescriptivas porque determinan la aceptación y rechazo de ciertos comportamientos sexuales acorde a los mandatos del sistema patriarcal y heterosexista. Las personas disidentes de estas normas viven graves procesos de discriminación y violencia. Por ejemplo, en Ecuador se estigmatiza socialmente y en algunos casos se penaliza jurídicamente a las mujeres que deciden no tener hijas o no contraer matrimonio, quienes no son vírgenes antes del mismo o han interrumpido un embarazo, y además son más susceptibles de vivir procesos de explotación sexual a causa de la cosificación de sus corporalidades. Asimismo, todavía existen clínicas de deshomosexualización y hay una persecución social a quienes tienen preferencias sexuales y afectiva por fuera del binario mujer femenina y hombre masculino heterosexuales, entre otras dramáticas realidades, sin que el aparato estatal responda efectivamente para resolverlas.

---

<sup>312</sup> Bolivia, *Ley Orgánica de las Fuerzas Armadas*, 20 de diciembre de 1963, art. 31.

Los estereotipos de roles sexuales, por otro lado, se refieren al papel que tienen que cumplir las personas a la luz de los estereotipos de sexo. Su carácter prescriptivo se expresa en las tareas que deben desempeñar hombres y mujeres en un contexto particular y conforme un orden binario. Estas disposiciones tienen implicaciones en la existencia de una estructura educativa que mira dichos papeles para “formar” a “hombres y mujeres” acorde a su rol y en la imposición de tareas de cuidado para ellas. Frente a esta última afirmación, el feminismo socialista ha contribuido en el análisis sobre la explotación generada por el capitalismo y el patriarcado sobre las corporalidades de las mujeres diversas en la esfera privada. Por ello, además de la categoría de modo de producción, se incluye el término “modo de la reproducción” con la finalidad de insertar el aporte productivo de las mujeres al interior de las familias en la procreación, tareas de cuidado y el trabajo doméstico. Resaltando que estas condiciones de explotación se refuerzan, porque además de que muchas mujeres deben laborar largas jornadas dentro de casa, luego fuera de esta todavía desarrollan sus actividades en condiciones de precarización y desigualdad salarial.

Es decir, los estereotipos de roles se expresan en este caso, en la idea de la naturaleza familiar de las mujeres, la construcción discursiva apoyada en la “producción emocional” que provoca que las mujeres sacrifiquen sus vidas para apoyar a las integrantes de su familia y servir de puente al crecimiento e independencia de su pareja y el control social para que estas cumplan su mandato de maternidad. Así como, en los fundamentos que sustentan la discriminación laboral apoyados en la capacidad/racionalidad parcial de las mujeres para asumir los mismos cargos que los hombres masculinos hegemónicos y que se traduce en desigualdad salarial y/o de otro tipo.

En este contexto, el derecho es intencionalmente ineficaz porque a pesar de que reconoce normas claras que prohíben segregación por estas categorías e inclusive establecen mandatos como la igualdad salarial, no se ha desarrollado normas específicas y procedimientos particulares que velen por su cumplimiento. Esta omisión, más bien, legitima las reglas culturales que continúan sosteniendo estas expresiones de opresión de género.<sup>313</sup>

Adicionalmente, el fenómeno del muro materno que viven las mujeres evidencia, por ejemplo, cómo ellas reciben discriminación laboral en el marco de presunciones negativas

---

<sup>313</sup> Silvia Federici, *El patriarcado del salario: Críticas feministas al marxismo*, 2.<sup>a</sup> ed. (Madrid: Traficantes de sueños, 2018), 92.

vinculadas a su capacidad reducida por el tiempo que requieren para conciliar la maternidad y el trabajo, cuyos efectos significan que sea más complejo un ascenso laboral, asumir cargos directivos, entre otros escenarios.<sup>314</sup>

Además, estos estereotipos se evidencian en un uso específico del derecho para sancionar o negar la posibilidad de que las personas diversas puedan asumir roles o prácticas por fuera del sistema sexo-género. Esta afirmación se ejemplifica en la prohibición expresa para que dos personas del mismo sexo puedan adoptar, por cuanto esta labor “por naturaleza” ha sido asignada a las personas heterocisgéneros, no solo para la reproducción biológica sino cultural de este sistema de opresión.<sup>315</sup>

Finalmente, los estereotipos compuestos surgen cuando las diferencias construidas entre los géneros sobre su valor, capacidad, comportamiento o rol social asignado, se entrecruzan con otras generalizaciones prescriptivas vinculadas a la identidad cultural, edad, condición socio-económica, orientación sexual u otras características que dinamice estas formas de exclusión. Por lo tanto, estos estereotipos se explican desde la interseccionalidad.

Partiendo de estas consideraciones, transversalizar el enfoque de género en la enseñanza-aprendizaje crítica del derecho implica conocer el concepto y características de los estereotipos de sexo y género, y aquellos compuestos, así como saber detectar si la manera en que se regula el derecho (instituciones jurídicas, derechos, obligaciones, procedimientos, distribución del poder, entre otros escenarios jurídicos) responde a algún estereotipo construido desde el patriarcado y el sexismo, y en su relación con otros modos de opresión.

desde el derecho me parece que es una posición bastante arcaica que la gente reaccione así y ese tipo de cosas (estereotipando a las personas de diversas identidades sexo-génericas) porque creo que el derecho es una parte de la sociedad que nos ayuda a evolucionar como personas priorizando y reconociendo nuevas formas de ver la vida, que deben de ser legisladas para que vivamos en un mundo mejor.<sup>316</sup>

---

<sup>314</sup> Si bien el derecho ha reconocido derechos para las mujeres a la luz de sus diferencias legítimas vinculadas al embarazo y la lactancia, algunos sectores critican la regulación actual sobre permiso por maternidad y lactancia para las mujeres servidoras públicas en Ecuador, que delega, por sobre la organización de las personas cuidadoras, a la mujer como la encargada de cumplir con el tiempo de lactancia, cuya figura podría ser cubierta en algunas circunstancias por otra persona encargada del cuidado, quien podría acceder al beneficio, caso contrario se podría robustecer la teoría del muro materno. Ver Ecuador, *Ley Orgánica de Servicio Público*, Registro Oficial. 294, Suplemento, 6 de octubre de 2010.

<sup>315</sup> Ecuador, *Constitución de la República del Ecuador*, art. 68.

<sup>316</sup> Estudiante n.º 6, Grupo focal a estudiantes de carrera de Derecho de universidad pública de Chimborazo, aplicado por Elsa Guerra, 18 de enero de 2019.



Este proceso además requiere romper con el discurso de neutralidad del derecho, comprender los contextos sociales, culturales, políticos, económicos y de otra índole donde se dinamiza el derecho y un posible estereotipo. Finalmente, demanda la generación de prácticas educativas que permitan la toma de conciencia crítica sobre el estatus de las sujetas educativas frente a las disposiciones jurídicas estereotipadas, para caminar hacia la siembra de un posible compromiso que cuestione y construya estrategias que replanteen su incidencia en su ámbito personal y profesional presente y futuro, y con ello en la manera en que se formula, interpreta y aplica el derecho.

A manera de síntesis y para una mejor comprensión de los argumentos planteados en este acápite conforme el criterio pedagógico, eje problemático y las competencias de género, se presenta la siguiente tabla:

Tabla 22  
**Competencias de género conforme el eje problemático: El derecho contiene estereotipos de sexo y género**

<b>Criterio pedagógico</b>	Patriarcado, sexismo y derecho.		
<b>Eje problemático</b>	El derecho contiene estereotipos de sexo y género.		
<b>Competencias</b>			
<b>Indicadores</b>	<b>Saber conocer</b>	<b>Saber hacer</b>	<b>Saber ser</b>
<b>Estereotipos de sexo y género en el derecho</b>	Conoce los estereotipos de sexo y género en el derecho.	Detecta la influencia de uno o varios estereotipos de sexo y género en el derecho y sus efectos en las personas de identidad de género no hegemónica y aquellas subversivas al mandato del sistema sexo-género.	Asume una posición frente a las disposiciones jurídicas con estereotipos de sexo y género.
<b>Estereotipos compuestos en el derecho</b>	Conocer la interacción de los estereotipos de sexo y género con otras generalizaciones vinculadas a la etnia, clase, edad, etcétera, y sus efectos opresores en el derecho.	Detecta la influencia de uno o varios estereotipos compuestos en el derecho y sus efectos en las personas de identidad de género no hegemónica y aquellas subversivas al mandato del sistema sexo-género.	Asume una posición frente a las disposiciones jurídicas con estereotipos compuestos.

Fuente y elaboración propias

Ahora bien, respecto a los avances promovidos para el desarrollo de estas competencias en 10 carreras de Derecho del país, conforme la experiencias de las estudiantes del último semestre, se ha hallado lo siguiente:

En el caso del indicador sobre la *presencia de estereotipos de sexo y género* en el

derecho, se ha encontrado que el 35,8 % de las estudiantes aseveran que sus docentes reconocen la supervivencia de este tipo de generalización prescriptivas en el derecho actual, a diferencia de un 8,1 % que afirma que sus docentes niegan su presencia en el campo jurídico y el 17,2 % que sostienen que algún momento existieron pero se han erradicado en la actualidad. Además, el 31,9 % de las estudiantes afirman que sus docentes no han incluido esta problemática en sus clases y finalmente que el 7 % de las educandas de estas carreras desconocen del tema.

Por lo tanto, a pesar de que se refleja un porcentaje significativo de docentes que posiblemente han desarrollado la temática de los estereotipos de sexo y género en el derecho vigente, la mayoría de docentes (según el 64,2 % de estudiantes) todavía no asumen este campo problemático como un asunto actual y de relevancia en el derecho y en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tabla 23

**Pregunta de encuesta aplicada a estudiantes del último semestre de varias carreras de Derecho de Ecuador sobre los estereotipos de sexo y género en el derecho**

<b>¿Cómo se ha abordado por parte de la mayoría de docentes, la discusión sobre los estereotipos de sexo y género en el derecho?</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Desconozco	27	7,0 %
La mayoría de docentes determinan que históricamente los estereotipos de sexo y género existieron en el derecho pero actualmente han sido eliminados del mismo.	68	17,2 %
La mayoría de docentes determinan que los estereotipos de sexo y género todavía están presentes en el derecho.	141	35,8 %
La mayoría de docentes determinan que no existen estereotipos de sexo y género en el derecho.	32	8,1 %
La mayoría de docentes no han desarrollado este tema en clases.	125	31,9 %

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes del último semestre de varias carreras de Derecho de Ecuador  
Elaboración propia

En el caso del indicador de la enseñanza-aprendizaje sobre los estereotipos compuestos en el derecho, los datos sugieren que el 37,2 % de las estudiantes afirman que sus docentes no han desarrollado este tema en clases. Asimismo, el 8,6 % de educandas aseveran que sus docentes niegan la existencia de estereotipos compuestos en el derecho, el 15,4 % responden que sus docentes aceptan que estos incidieron históricamente en el campo jurídico pero en la actualidad han sido erradicados y el 15,5 % de educandas desconocen del tema. Por lo tanto, conforme el 76,7 % de estudiantes, la mayoría de las docentes no han

asumido la presencia de este tipo de generalizaciones prescriptivas en el derecho vigente como un asunto relevante en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

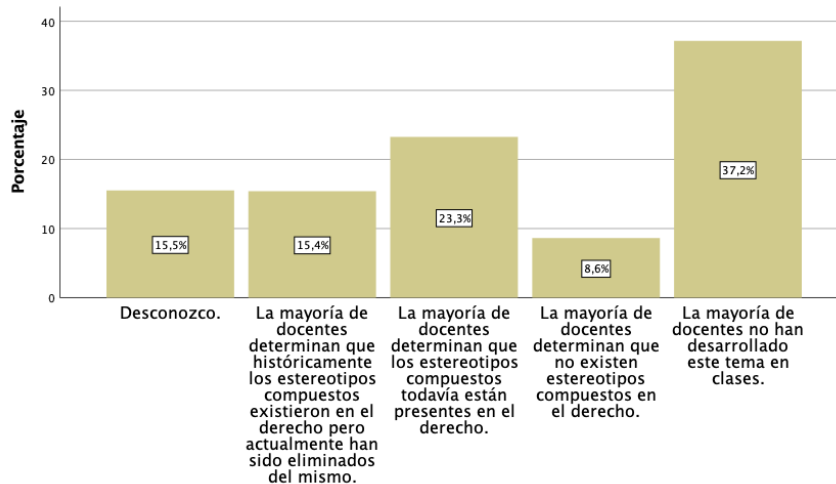


Figura 9. Pregunta de encuesta aplicada a estudiantes del último semestre de varias carreras de Derecho de Ecuador: ¿Cómo se ha abordado por parte de la mayoría de docentes, la discusión sobre los estereotipos compuestos en el derecho?

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes del último semestre de varias carreras de Derecho de Ecuador  
Elaboración propia

Ahora bien, al aplicar una pregunta de reflexión a las estudiantes para contrastar la respuesta anterior presentando un caso donde las estudiantes debían detectar la existencia de un estereotipo compuesto y determinar cómo se expresa, se evidencia que si bien el valor desagregado más alto (31,8 %) corresponde a la contestación más adecuada al caso de análisis, la mayoría (68,2 %) no logra dicho resultado, destacando que el 22,3 % acepta desconocer la respuesta y el 7,7 % afirma que no existe ningún estereotipo en la exposición del problema. Además, se debe resaltar que las otras opciones de contestación (38,2 %), que fueron seleccionadas por la población encuestada, reproducen visiones sesgadas de ellas sobre el caso.

Tabla 24

**Pregunta de encuesta aplicada a estudiantes del último semestre de varias carreras de Derecho de Ecuador sobre estereotipos compuestos en un caso judicial**

¿Se evidencia la presencia de algún estereotipo compuesto en el caso que se describe a continuación?		
En el 2002 se finaliza el matrimonio con Ricardo López a través de la separación se establece por mutuo acuerdo que la señora Atala mantendría la tenencia de las tres niñas con un régimen de visita semanal a la casa de su padre. En noviembre de 2002, la señora Emma de Ramón, compañera sentimental de la señora Atala, comenzó a convivir en la misma casa con ella, sus tres hijas y el hijo mayor. En enero de 2003, el padre de las tres niñas (Ricardo López) interpuso una demanda de custodia ante el Juzgado de Menores de Villarrica. En octubre de 2003, el Juzgado de Menores de Villarrica rechazó la demanda de custodia. En marzo de 2004, la Corte de Apelaciones de Temuco confirmó la Sentencia. En mayo de 2004, la Cuarta Sala de la Corte Suprema de Justicia de Chile acogió el recurso de queja presentado por Ricardo López y le concedió la custodia definitiva. La Corte Suprema de Justicia mencionó cuatro fundamentos para otorgar la custodia al padre de las niñas: “ i) La presunta discriminación social (que vivirían las niñas con su madre); ii) La alegada confusión de roles que habrían presentando las tres niñas como consecuencia de la convivencia de su madre con una pareja del mismo sexo; iii) La (...) prevalencia que la señora Atala le habría dado a su vida personal sobre los intereses de sus tres hijas; y, iv) El derecho de las niñas a vivir en el seno de una familia con un padre y una madre.		
<b>Respuestas</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Desconozco	88	22,3 %
Hay discriminación a la mujer a la luz de su identidad sexo-genérica, entrecruzada con su orientación sexual.	125	31,8 %
Hay discriminación a la mujer porque se le condena a ser madre, cuando ella quiere cristalizar su orientación sexual.	59	15 %
No existe estereotipo.	30	7,7 %
Se evidencia en la discriminación a las niñas y al padre por privarles de la posibilidad de cristalizar un lazo paternal.	37	9,5 %
Se evidencia en la discriminación al hombre por no otorgarle la custodia de sus hijas en las dos instancias pero luego se logra una tutela judicial efectiva.	54	13,7 %

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes del último semestre de varias carreras de Derecho de Ecuador  
Elaboración propia

Por lo tanto, en estos dos indicadores que forman parte del eje problemático, los datos sugieren que entre el 64 % y 77 % de estudiantes de 10 carreras de Derecho, no han recibido por parte de la mayoría de sus docentes, una educación que permita una plena comprensión de la incidencia de los estereotipos de género y compuestos en el campo jurídico actual.

Estos datos sugieren un incumplimiento al mandato de transversalidad del enfoque de género en estas carreras de Derecho, tomando en cuenta que estas competencias son básicas para cumplir dicho fin, ya el primer paso para incluir la perspectiva de género es desvelar el sesgo patriarcal y sexista en la manera en que se formula, aplica e interpreta el derecho donde los estereotipos han jugado un papel esencial al ser generalizaciones que han normado la sociedad y han naturalizado la opresión a las identidades de género no dominantes y a las

disidencias.<sup>317</sup>

Si bien, no se busca subestimar que alrededor del 36 % y del 23 % de estudiantes afirman que la mayor parte de sus docentes han promovido este debate en el acto educativo y por lo tanto puede constituir un avance interesante que provoque a mediano y largo plazo la inclusión plena de esta perspectiva; la realidad actual implica un riesgo para el ejercicio pleno de derechos de las diversidades de género y disidencias, sobre todo, en su transitar en el espacio educativo y en el acceso a la justicia.

En síntesis, este criterio pedagógico de transversalidad del enfoque de género con sus respectivos ejes problemáticos e indicadores para el desarrollo de competencias, brinda criterios base para que mediante el cuestionamiento de los discursos de neutralidad valorativa y universalidad del derecho en su dimensión cognitiva como en su formulación normativa, su interpretación y aplicación se desvele su influencia patriarcal y sexista en un tiempo y espacio específico. Esta apuesta implica una ruptura con la educación meramente conductista, academicista y formalista para promover un desarrollo holístico de las sujetas educativas que potencie sus capacidades para conocer, saber hacer y ser desde un espacio de enunciación inter/transdisciplinar, complejo, crítico y creativo.

Finalmente, además de que el género como campo analítico brinda criterios para desmantelar el patriarcado, también permite evidenciar posibles panoramas de cambio. Esta última premisa guiará el siguiente criterio.

### **2.2.2. Segundo criterio pedagógico: Aportes de género en la diversificación de las formas del conocimiento jurídico situado**

Este criterio pretende relacionar los aportes producidos por los estudios vinculados al género en el derecho desde una perspectiva plural y situada, es decir, a la luz de las connotaciones de Nuestramérica, donde las contribuciones de las *teorías críticas otras*, entre ellas las corrientes feministas, masculinidades y de otras identidades no hegemónicas, diversifican el sentido y contenido del derecho, sus efectos y connotaciones acorde a los contextos y demandas de un derecho vivo y liberado de sesgos patriarcales que responda a

---

<sup>317</sup> Cook y Cusack, *Estereotipos de género*, 11-53. Comité CEDAW, *Recomendación General n.º 33*, párr. 26.

los requerimientos y experiencias situadas. Para cumplir esta finalidad se sugiere potenciar el eje problemático: Visibilidad y revalorización de los aportes epistemológicos del sur de género para el conocimiento jurídico.

**Eje problemático: Visibilidad y revalorización de los aportes epistemológicos del sur de género para los conocimientos jurídicos situados**

La epistemología valora el alcance de la estructura del conocimiento y caracteriza su proceso de formación. Este concepto puede ser desarrollado desde dos sentidos. El primero relacionado con la teoría del conocimiento, que intenta explicar qué es y cómo se fundamenta. El segundo que conceptualiza a la epistemología como la forma de comprender las circunstancias de generación y validación del conocimiento.<sup>318</sup>

En este sentido, la epistemología se debe apreciar desde un contexto de descubrimiento, de justificación y aplicación. El primero se encarga de analizar el sentido histórico, práctico o psico-sociológico de la generación del conocimiento, desde donde se plantean conjeturas a la luz de las condiciones sociales en que surgen cierto tipo de teorías. El contexto de justificación, por otro lado, involucra examinar los aspectos articulados a la validación o justificación de un tipo de conocimiento. Finalmente, el contexto de aplicación implica aceptar que el proceso de implementación del conocimiento se apoya en teorías científicas para “fundar su acción práctica” y generar técnicas innovadoras.<sup>319</sup>

Estos contextos tienen una relación directa con el debate sobre el valor y utilidad de la ciencia en la sociedad, por lo tanto esta discusión ha implicado clasificar a una u otra disciplina como ciencia, como una manera de minimizar o validar ciertas formas de comprender y regular a la sociedad.<sup>320</sup>

En el debate planteado por Alan Chalmers se evidencian tres formas de observar a la ciencia y determinar en qué momento un proceso puede llegar a producir conocimiento científico. La primera que refleja una posición que ha sido popularmente aceptada, y que implica comprender a la ciencia solo como aquel conocimiento objetivamente probado, pero

---

<sup>318</sup> Gregorio Klimovsky y Cecilia Hidalgo, *La inexplicable sociedad* (Buenos Aires: A-Z, 2011), 13-25.

<sup>319</sup> *Ibíd.*

<sup>320</sup> Alan F Chalmers, *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?* (Buenos Aires: Ed. Siglo XXI, 1988), 1-25.

que habitualmente es generado a partir de hechos metodológicamente valorados por mecanismos como la observación y experimentación. La segunda, que plantea que no existe método que permita demostrar absolutamente la veracidad o refutación de las teorías científicas; y, una tercera postura, que implica aseverar que toda disciplina y forma de interpretar la realidad puede ser entendida como ciencia, relativizando la idea de que la ciencia se debe llamar así, únicamente si cumple con un método científico.<sup>321</sup>

Sin embargo, otras corrientes proponen romper la jerarquía de la ciencia, reconociendo que esta no prevalece frente a otras formas del conocimiento, es decir, es uno más de los modos de conocimiento y su incidencia es simbólica, por ello, las personas acogen su veracidad, en muchas ocasiones, a partir de las aspiraciones y valores en que subyacen sus imaginarios.

En este mismo contexto, las corrientes críticas han cuestionado la manera en que los distintos modos de conocimiento con mayor influencia socio-cultural, han sido una herramienta de poder, que habitualmente han respondido a ciertos intereses de las élites y grupos hegemónicos en un tiempo y espacio determinado, y que a su vez han sostenido los sistemas de opresión como el capitalismo, el régimen colonial, el patriarcado, entre otros, porque en estas estructuras se asientan los privilegios de dichos sectores.<sup>322</sup> Estas condiciones han provocado que en la historia varias de los modos de conocimiento dominantes naturalicen roles, comportamientos, estatus sociales, consolidando una desigualdad estructural y la colonización del pensamiento, entendida como un proceso que inserta en el imaginario social maneras de valorar la realidad y de ser y estar en el mundo desde mandatos hegemónicos.

Por ejemplo, han surgido estudios que justifican la violencia propinada por los hombres por su propia naturaleza masculina hegemónica.<sup>323</sup> Así como, otros que demuestran que esta es una evidencia de que las personas son constructos socio-culturales enmarcados en relaciones asimétricas de poder, donde la violencia se convierte en un mecanismo de dominación y control patriarcal. Sin embargo, en una época histórica determinada la primera tenía el valor de científicidad y era acogida con mayor fuerza por gran parte de la sociedad,

---

<sup>321</sup> *Ibíd.*

<sup>322</sup> Klimovsky e Hidalgo, *La inexplicable sociedad*, 13-25.

<sup>323</sup> Ver Lorena Frías, y Nicole Lacramptte, “Feminismos, Género y Derecho” en *Derechos humanos y mujeres: Teoría y práctica*, ed. Nicole Lacramptte.

porque con ella se ha sostenido el patriarcado como sistema de opresión y los privilegios de ciertos grupos masculinos dominantes.

Si bien, el cuestionamiento del carácter instrumental del conocimiento tiene raíces en propuestas teóricas que surgen con fuerza en Europa y gran parte de los Estados Unidos, como por ejemplo en la Escuela de Frankfurt, desde otras periferias que involucran a “nuestra” América Latina han germinado corrientes contestarias que cuestionan su universalidad y visibilizan la existencia de un pensamiento otro para la transformación, a la luz de sus propias condiciones sociales, materiales y culturales de vida.<sup>324</sup>

Su centro se asienta en reconocer las diversas formas de discriminación que han vivido los grupos sociales en latinoamérica, a la luz de sus construcciones identitarias y de su posición, y sus procesos de lucha contra hegemónica desde la dimensión política y en el campo epistemológico. Desde esta perspectiva, estas corrientes evidencian la existencia de una *epistemología de frontera*, como “un pensamiento otro” que surge desde las fuerzas epistémicas subalternas, irrumpiendo en el discurso construido por los conocimientos hegemónicos occidentales que históricamente los han invisibilizado e inferiorizado para constituirse en la “guía de la racionalidad humana”.<sup>325</sup>

Por ello, su propuesta tiene por lo menos dos finalidades estratégicas. La primera, pretende promover una *hermenéutica pluritópica de la realidad*, vinculada a la posibilidad de disputar espacios a la epistemología crítica y no crítica occidental dominante que brinda una mirada monotópica de la misma y la plantea como la única y absoluta, mediante el surgimiento de una multiplicidad de propuestas epistemológicas de los diversos grupos subalternos que logren visibilizar otros escenarios, actores y contextos donde se producen conocimientos,<sup>326</sup> evitando reproducir categorías que aseguran una colonización no superada en la realidad latinoamericana.

La segunda, en cambio, busca evidenciar la impronta de “pensar críticamente la responsabilidad acerca de la vulnerabilidad (de las otras), pero en el proceso de la construcción de un nuevo orden [...]”.<sup>327</sup> Por lo tanto, si bien, estas propuestas teóricas no

---

<sup>324</sup> Se resalta a teóricos como Leopoldo Zea, Oscar Correas, Quijano, Escobar, entre otros.

<sup>325</sup> Arturo Escobar, “Mundos y Conocimientos de otro modo”, *Tabula Rasa*, n.º 1 (2003): 66.

<sup>326</sup> *Ibid.*, 66-7.

<sup>327</sup> Enrique Dussel, *Filosofías del sur: Descolonización y transmodernidad* (Ciudad de México: Akal, 2017), 42.



occidentales surgen de procesos de resistencia contra las distintas formas violentas en que se establece la hegemonía del sistema dominante en una realidad situada, también se deben elaborar entendiéndose dentro de un contexto histórico más amplio y global. Es decir, las epistemes construidas como micro relatos por los sectores desde las diversidades, también deben ser valoradas e interrelacionadas dentro del “sistema-mundo”, con la finalidad de reconstituir la memoria colectiva y el horizonte de transformación social.<sup>328</sup>

Para ello, además se requiere ampliar los espacios de disputa epistemológica a todos los grupos sociales subalternos que han vivido opresión en el mundo, dentro del campo metafórico de las “epistemologías del sur”, como una categoría que incluye a todos los “pensamientos otros”, por cuanto “(m)ientras «no hay nada afuera de la totalidad [...] la totalidad es siempre proyectada desde una historia local dada», deviene posible pensar en «otras historias locales produciendo ya sea totalidades alternativas o una alternativa a la totalidad»”.<sup>329</sup> Por lo tanto, la potencialidad de estas propuestas no solo puede ser útil para releer la realidad latinoamericana sino para teorizar sobre los sistemas hegemónicos desde nuevas fuerzas epistemológicas.

Dussel, desde la Filosofía de la Liberación, por ejemplo, plantea la necesidad de romper con el poder de la “racionalidad universal-eurocéntrica-occidental”, para recuperar e impulsar un conocimiento ubicado en el borde, en los grupos sociales subalternos no eurocéntricos, en el marco de un diálogo sur-sur y con el horizonte de concretar relaciones teóricas críticas sur-norte, que rompan con la imposición de conocimientos dominantes tanto desde la modernidad como a partir de la posmodernidad.<sup>330</sup>

Boaventura concuerda con estos argumentos, por cuanto el proyecto de revalorizar el pensamiento crítico del Sur-antiimperial, surge frente a la necesidad de potenciar los conocimientos de otros universos simbólicos y experiencias de resistencia frente a los sistemas dominantes, ya que varias de sus propuestas no pueden ser comprendidas desde el conocimiento occidental. Por ejemplo, el conocimiento eurocéntrico tiene bases cartesianas

---

<sup>328</sup> *Ibíd.*, 48.

<sup>329</sup> Escobar, “Mundos y Conocimientos de otro modo”: 66-7. La propuesta del Sur como metáfora, no sólo implica mirar las contribuciones de Latinoamérica, sino los conocimientos de frontera generados desde la India, China, y gran parte de los aportes emancipadores del Norte, entre otros.

<sup>330</sup> Siendo necesario descolonizar las formas de conocimiento desde una propuesta de la transmodernidad. Dussel, *Filosofías del sur*, 50.

que diferencia a las personas y las cosas, y desde esta perspectiva es imposible comprender a la naturaleza o a los animales como seres vivos, con dignidad y sujetas de derechos.<sup>331</sup>

En este sentido, se requiere de una revolución epistemológica que impulse una “justicia cognitiva global” como paso a una “justicia social global”. Esta propuesta implica rescatar las experiencias que se han invisibilizado históricamente con propósitos de imposición desde el sistema dominante (sociología de las ausencias), para dar voz y fortalecer el sentido de sus propuestas desde nuevos temas emergentes (sociología de las emergencias), logrando que se genera una pluralidad de conocimientos que deben intercomunicarse en el marco de una ecología de saberes, que implica la necesidad de impulsar herramientas para una adecuada traducción intercultural.<sup>332</sup>

Desde la conquista y el comienzo del colonialismo moderno, hay una forma de injusticia que funda y contamina todas las demás formas de injusticias que hemos reconocido en la modernidad, ya sean la injusticia socioeconómica, la sexual o racial, la histórica, la generacional, etc., se trata de la injusticia cognitiva, no hay peor injusticia que esa, porque es la injusticia entre conocimientos. Es la idea de que existe un sólo conocimiento válido, producido como perfecto conocimiento en gran medida en el norte global, que llamamos la ciencia moderna. No es que la ciencia moderna sea en principio errónea. Lo que es errado, o criticado por las epistemologías del Sur, es este reclamo de exclusividad de rigor. Desde nuestro punto de vista este contexto tiene en su base un problema epistemológico, de conocimiento, y es por ello que es necesario empezar por las epistemologías del Sur, este es el punto de partida.<sup>333</sup>

Ahora bien, también las teorías feministas y los estudios de género estrechando el saber académico y los cuestionamientos sociales, han desvelado el carácter patriarcal y sexista de las formas hegemónicas de conocimiento en la historia. Teresa del Valle se refiere por lo menos a dos campos filosóficos y políticos que han permitido un desarrollo de las teorías feministas frente a la incidencia del patriarcado en la dinámica social, entre ellas, la vinculada a la producción de conocimientos. La primera se refiere al feminismo de la igualdad, que demanda el trato igualitario, y que advierte que las mujeres son cosificadas y se convierten en víctimas de la producción de un “conocimiento social desviado” que puede ser rectificado en el marco de las reglas epistemológicas dominantes. El segundo bloque se relaciona con el feminismo de la diferencia que pretende revalorizar las particularidades

---

<sup>331</sup> Ver Boaventura de Soasa Santos, *Epistemologías del sur* (Barcelona, 2011).

<sup>332</sup> *Ibíd.*

<sup>333</sup> *Ibíd.*, 16.

identitarias de género de las mujeres como parte de sus proyectos de vida. En esta perspectiva “las mujeres desafían dicho conocimiento [patriarcal] desde la fuerza de su propia experiencia”, y exigen la inclusión de las mismas en su producción.<sup>334</sup>

A esta clasificación se debe incluir a los feminismos críticos o de la diversidad, quienes visibilizan las distintas manifestaciones que intersectan la discriminación contra las mujeres en clave plural. Es por ello, que corrientes como el eco feminismo, feminismo de y descolonial, entre otras, han evidenciado la necesidad de vincular a la lucha de las mujeres otros elementos que envuelven su realidad respecto a su etnia, condición de clase y orientación sexual, para demostrar la manera en que se profundiza su proceso de dominación desde una epistemología que naturaliza dicha discriminación múltiple o asentada. Además, reconocen la necesidad de generar plataformas de resistencia frente a este modelo unívoco de racionalidad patriarcal desde sus propias experiencias y aportes epistémicos que también tienen asidero en el derecho observado como sistema jurídico y campo teórico.

Por ello, en el contexto latinoamericano también se puede hablar de la existencia de epistemologías feministas del Sur, como propuestas transformadoras de conocer desde las posiciones de subordinación que han vivido las mujeres diversas en un tiempo y espacio particularmente complejo y desigual.

Estos feminismos críticos cuestionan la colonialidad del saber inclusive la impuesta desde las mismas teorías críticas convencionales que no incluyen en sus horizontes los aportes desde las diversidades y sus contextos particulares. Varias autoras desde el feminismo des/decolonial, por ejemplo, objetan los aportes epistemológicos de sectores intelectuales que pretenden analizar la realidad indígena, desde una concepción del mundo hegemónico, cayendo en interpretaciones arbitrarias que equiparan de manera forzada sus necesidades con aquellas de los sectores proletarios o campesinos y que luego se traducen en fórmulas jurídicas que disciplinan y/o discriminan.<sup>335</sup>

Por ello, como lo sostiene algunas de las teorías críticas del Sur, la humanidad se encuentra en el cierre de una época de dominación de un “orden científico”, que imponía una sola forma de racionalidad descartando el valor de aquellos modos de conocimiento que no

---

<sup>334</sup> Teresa del Valle, “Perspectivas feministas desde la antropología social”, 11.

<sup>335</sup> Aura Cumes, “Esencialismos estratégicos y discursos de descolonización”, en *Más allá del feminismo: Caminos para andar*, coord. Margarita Millán (Ciudad de México: Red de Feminismos Descoloniales, 2014), 72.

observan las reglas metodológicas y epistemológicas para su formulación, atribuidas por ese mismo orden.<sup>336</sup>

La apuesta es producir y visibilizar un conocimiento propio que, sin obviar las contribuciones teóricas vigentes, construya un pensamiento a la luz de la realidad y de las necesidades locales, comprendiendo que para lograr este objetivo es necesario generar una epistemología descolonizante, que recupere la multiplicidad de saberes desde las voces de las mujeres diversas y aquellas personas disidentes a los mandatos del sistema sexo-género, para enfrentar, analizar y diversificar al derecho. Recalcando que sus propuestas no son unívocas, pero buscan repensar varias de las teorías construidas en la modernidad patriarcal, para generar alternativas donde se rompan las certezas que han regulado el pensamiento y la realidad.

Estas epistemologías críticas alimentan con fuerza al enfoque de género en el campo pedagógico del derecho, en la necesidad de mirar a la teoría como *encarnada*, es decir, aceptar que las apuestas teóricas surgen de un contexto particular donde interactúan una o un conjunto específico de corporalidades sexuadas y generizadas, la naturaleza y los seres que viven en esta, las relaciones sociales, las condiciones materiales, los dispositivos simbólicos, las instituciones sociales, entre otros factores. Solo así se podrá comprender, por ejemplo, los proyectos comunitarios de vida y los aportes epistemológicos de las mujeres indígenas, shuar, mayas, aymaras, kichuas, afros, entre otras, para dilucidar las maneras en que se debe desaprender/aprender desde las construcciones sociales, culturales, jurídicas de estos sectores y crear puentes de diálogo con el derecho occidentalizado y las investigaciones jurídicas, que muchas veces se asientan en miradas colonizadoras y patriarcales de la realidad que pretenden explicar la totalidad del escenario social, cuando solo se observa una parte, generando en sus efectos discriminación y homogeneización.

Esta riqueza epistémica se debe valorar como proceso y resultado por ser “hablada, vivida, sentida, bailada, olida, tocada (donde) (l)o material e inmaterial, lo externo y lo interior están en interacción permanente y la piel es constantemente atravesada por flujos de todo tipo. Ello apunta hacia un concepto de corporalidad abierta a los grandes rumbos del cosmos”.<sup>337</sup>

---

<sup>336</sup> De Sousa Santos, *Una epistemología del sur*, 20-1.

<sup>337</sup> Sylvia Marcos, “Feminismos en camino descolonial”, en *Más allá del feminismo: Caminos para andar*, coord. Margarita Millán (Ciudad de México: Red de Feminismos Descoloniales, 2014), 23-4.

Teorías como estas, contribuyen a repensar la epistemología en general y la jurídica dominante en particular y permiten impulsar un giro descolonizador donde la corporalidad, la mente, el espíritu y la materia son interdependientes y su interconexión influye en la producción teórica desde el “saber como hacer”. Circunstancias que además redimensionan el sentido y el proceso de la forma dominante de formulación del conocimiento, ya que solo desde otras aristas ajenas al imaginario hegemónico, se podría calificar como conocimiento a varios de los aportes brindados desde las *latitudes otras de los géneros*, erradicando dogmatismos.<sup>338</sup>

La perspectiva de género es eso: una perspectiva, una mirada localizada en un cuerpo, una mirada situada que reduce o amplifica la visión desde un ángulo determinado, un punto de mira que genera, dada su postura, su ángulo de visión, formas de emplazamiento entre la mirada y la acción a partir de un cuerpo preciso de conocimiento: un saber encarnado. Una mirada que emplaza, que llama a la revisión de las formas de producción, de conocimiento pedagógico, jurídico, académico, basado en la subyugación, en la afirmación natural de las diferencias. [...] Ver posicionando los hilos del poder y del no poder, mirar desde el plano donde se delimitan los regímenes de las hegemonías raciales, patriarcales, de clase, de género: ver el mundo al revés, invertirlo.<sup>339</sup>

Por lo tanto, el enfoque de género en el campo pedagógico del derecho desde una apuesta situada pretende recuperar a la corporalidad como paso fundamental para evidenciar la existencia de un saber encarnado y crítico. Es decir, visibilizar las corporalidades diversas en el aula y determinar críticamente qué implica “tenerlo, producirlo, desaparecerlo, herirlo, ocultarlo, reinventarlo en la plaza y en el salón de clase. El cuerpo interpelando al saber desde vertiente performática”.<sup>340</sup> Una apuesta que desde abajo busca desordenar lo adquirido y romper relaciones de poder que dictaminan quiénes pueden o no producir formas de conocimiento en un contexto específico.

En su mayor parte, los intentos de los historiadores de teorizar sobre el género han permanecido dentro de los sistemas científicos sociales tradicionales, empleando formulaciones tradicionales que proporcionan explicaciones causales universales. Esas teorías han sido limitadas en el mejor de los casos porque tienden a incluir generalizaciones reductivas o demasiado simples que socavan el sentido no sólo de la comprensión que tiene la disciplina de la historia de la complejidad de la causación social sino también del compromiso feminista a un análisis que conduce al cambio. Una exposición de dichas teorías

---

<sup>338</sup> *Ibíd.*, 24. Facio y Fries, “Feminismo, género”, 20.

<sup>339</sup> Belausteguigoitia y Lozano, “Girar y contorsionar el mundo”, 11.

<sup>340</sup> *Ibíd.*, 12.

pondrá de manifiesto sus límites y hará posible proponer un enfoque alternativo.<sup>341</sup>

Por ejemplo, en el campo jurídico es necesario dar valor a otras formas de crear, interpretar y aplicar el derecho, rompiendo el monismo tradicional occidental dominante para impulsar una interpretación pluritópica de la realidad desde el pluralismo jurídico y en el marco de las relaciones de género, y de las demandas y contribuciones situadas por lo menos desde dos aristas.

*Primero*, aceptando reflexiones desde otros enfoques críticos que permitan comprender el uso instrumental de ciertas instituciones jurídicas occidentalizadas en el derecho por parte del poder hegemónico patriarcal en un tiempo y espacio determinado. Para Aura Cumes los discursos de igualdad y ciudadanía han sostenido históricamente los privilegios de las élites y las estructuras de un continuo proceso de colonización que se asentúa en el caso de las mujeres empobrecidas, indígenas, afro y que viven en la ruralidad.<sup>342</sup> Lo mismo sucede con términos como desarrollo sostenible, interés general, entre otras categorías jurídicas que se utilizan para atentar contra los territorios ancestrales, las culturas indígenas y los pueblos no contactados o de reciente contacto; destacando como lo plantean los ecofeminismos y los feminismos comunitarios, que quienes viven con mayor fuerza dicho ultraje suelen ser las mujeres.

*Segundo*, vislumbrando los aportes de estos sectores (identidades de género no dominantes y sus disidencias del Sur) al género como prisma reflexivo, así como al derecho desde la pluralidad de formas de creación, interpretación y aplicación. Por ejemplo, existen interesantes experiencias en la región de un feminismo indígena, que a la luz de su cosmovisión y en un proceso de flujo con los saberes feministas, abren renovados campos de disputa epistemológica en el derecho, en su comprensión o en la reconfiguración de varias de sus instituciones y categorías, frente a la posibilidad de repensar su sustancia conforme una realidad situada.<sup>343</sup> Entre las que se destaca:

*-La dualidad como guía interpretativa de la realidad.* - Esta pretensión parte del imaginario social de comprender las relaciones sociales desde la coexistencia de una multiplicidad de *dualidades complementarias* que se nutren mutuamente. En este contexto,

---

<sup>341</sup> Scott, "El género: Una categoría útil", 5.

<sup>342</sup> Cumes, "Esencialismos estratégicos", 63.

<sup>343</sup> Marcos, "Feminismos en camino descolonial", 21.

la apuesta es romper el carácter emancipador de las mujeres desde una perspectiva liberal e individual para insertar en la disputa contra la opresión patriarcal a la intersección entre las demandas de ellas y los requerimientos desde lo colectivo, es decir, un vínculo dual entre él-yo y él-nosotras, sin jerarquías ni prioridades. En el campo del derecho implicaría comprender la dualidad entre los derechos de las mujeres y los derechos colectivos y cómo se dinamizan en una dimensión contextual y relacional (en cada nacionalidad, pueblo o comunidad).

Destacando que habitualmente, este proceso se complejiza por los conflictos comunitarios generados en la (im)posibilidad de observarse, por un lado, como grupo consolidado para defender sus espacios frente a los constantes ataques a sus territorios, cultura, riquezas y campos de autodeterminación, y por el otro, conciliar las agendas de las mujeres y de otras diversidades de género no dominantes al interior de las comunidades.

- *Paridad con los hombres.* Desde las contribuciones feministas indígenas, el principio de complementariedad de lo comunitario envuelve a las toda persona, las familias y a la comunidad. En este contexto, los hombres no pueden ubicarse al margen de la lucha de las mujeres contra la opresión patriarcal, ya que “(n) existe un imaginario posible sin ellos al lado. Son una en dos y dos en el todo de la interconexión con los seres de la naturaleza y del cosmos”.<sup>344</sup> A esta propuesta habría que sumar la apuesta por repensar la masculinidad hegemónica, que según algunas autoras también ha permeado en las comunidades y pueblos indígenas, destacando que deshacerse del macho es una contribución fundamental en la lucha antipatriarcal, y que tiene implicaciones en la manera en que se crea, interpreta y aplica el derecho desde la pluralidad de sus formas.
- *El principio de equilibrio en las relaciones de género.* Parte de la posibilidad de lograr armonía entre los géneros desde la cosmovisión indígena, tomando partida por el equilibrio en lugar de hablar de equidad e igualdad en el marco de la cristalización de proyectos conjuntos de vida entre las personas de diversas identidades de género, y que en el campo jurídico dinamizaría categorías históricamente construidas desde la perspectiva occidental.

---

<sup>344</sup> *Ibíd.*, 26.

Ahora bien, aterrizando en el campo pedagógico en derecho, habría que preguntarse ¿en qué medida se han desarrollado estas competencias que visibilizan y dan valor a las contribuciones epistemológicas del sur de género en el derecho? o más bien ¿han sido obviadas por una pedagogía jurídica colonizadora y patriarcal? De estas preocupaciones se derivan otras posibles cuestiones:

- ¿Se debate en el acto educativo sobre las relaciones y perspectivas entre las prácticas y sistemas jurídicos de las comunidades y pueblos del sur y las instituciones jurídicas occidentalizadas?
- ¿A partir de qué parámetros se realiza este proceso pedagógico: desde un imaginario jurídico occidental que se presenta como superior y civilizado, o en un marco intercultural crítico que permite una interpretación pluritópica de la realidad situada respecto del ámbito que se pretende reflexionar jurídicamente?
- ¿Se visibiliza y reconoce el valor de estos aportes epistemológicos de frontera por fuera del paradigma occidental, para repensar el sesgo patriarcal y sexista del derecho como campo en disputa?
- ¿Se escucha las experiencias situadas para interpelar al derecho?; ¿Cuál es el valor que se otorga a las experiencias de las sujetas sexuadas y generizadas diversas e intersectadas por su clase, etnia, edad, capacidad funcional, entre otras características, para evaluar, investigar, analizar, interpretar y aplicar el derecho en una dimensión contextual?

Por lo tanto, la apuesta pedagógica desde este eje problemático busca que la docencia y el estudiantado logre conocer y revalorizar los “pensamientos jurídicos otros” de género, producidos desde espacios/colectivos/corrientes del sur en el estudio del derecho. Así como que, en el marco del proceso educativo, se dispute espacios epistemológicos al conocimiento y sistema jurídico dominante, de tal manera que sea posible una interpretación pluritópica que reconozca los aportes de género de las producciones jurídicas críticas del sur plural, y dinamice la comprensión, interpretación y aplicación del derecho en su complejidad y amplitud donde el saber social situado y las experiencias de género cumplen un papel relevante.



Solo así, se puede promover una “racionalidad emancipatoria, sin negar la racionalidad técnica-instrumental inherente a la dominación del positivismo moderno, [y que] nos lleve a pensar en la existencia de otro fundamento ético-político, en la reconciliación de las normas que regulan socialmente el mundo sistemático con el mundo de la vida, y también en las posibilidades de edificación del nuevo paradigma teórico crítico del Derecho”.<sup>345</sup>

Finalmente, este desafío implica promover en las sujetas educativas un sentido de respeto y empatía a los aportes epistemológicos jurídicos de frontera que incluyen debates sobre la relación entre género y el derecho desde propuestas situadas y en un marco diverso, como una apuesta de descolonización del ser y el saber.

A manera de síntesis y para una mejor comprensión de los argumentos planteados en este acápite conforme el criterio pedagógico, eje problemático y las competencias de género, se presenta la siguiente tabla:

Tabla 25

**Competencias de género de acuerdo al eje problemático: Visibilidad y revaloración de los aportes epistemológicos del sur de género para el conocimiento jurídico**

<b>Criterio pedagógico</b>	<b>Aportes de género y diversificación de las formas del conocimiento jurídico situado</b>		
<b>Eje problemático</b>	Visibilidad y revalorización de los aportes epistemológicos del sur de género para el conocimiento jurídico.		
	<b>Competencias</b>		
<b>Indicadores</b>	<b>Saber conocer</b>	<b>Saber hacer</b>	<b>Saber ser</b>
<b>Epistemologías jurídicas del sur de género</b>	- Conoce las contribuciones epistemológicas jurídicas que surgen desde espacios/colectivos/corrientes situadas del sur que incluyen debates sobre la relación entre género y derecho.	- Desarrolla una interpretación pluritópica del conocimiento jurídico, reconociendo los aportes de género de otras propuestas críticas que surgen desde espacios/colectivos/corrientes situadas del sur al derecho en plural.	- Respeta los aportes epistemológicos jurídicos que surgen desde espacios/colectivos/corrientes situadas del sur que incluyen debates sobre la relación entre género y derecho.

Fuente y elaboración propias

Ahora bien, de la revisión de las experiencias de estudiantes del último semestre en 10 carreras de Derecho de Ecuador, los datos sugieren que el 72,6 % de educandas sostienen que la mayor parte de sus docentes no incluyen este eje problemático en el proceso de enseñanza-aprendizaje como un campo relevante basado en una perspectiva respetuosa,

<sup>345</sup> Wolkmer, *Teoría crítica*, 21.

dialógica, horizontal que valore su contribución para repensar, (re)formular, (re)interpretar y aplicar el derecho. Esta afirmación se evidencia en que el 34,4 % de la población encuestada sostiene que sus docentes no han abordado el tema en clases, invisibilizando su existencia en el campo educativo en derecho; el 13,3 % asevera que sus docentes han tratado el tema pero desde una perspectiva jerárquica que sobrepone el conocimiento jurídico occidental; el 9,2 % de estudiantes sostienen que sus docentes afirman que no existen contribuciones latinoamericanas notables para enriquecer el conocimiento jurídico desde el pensamiento anti colonial de género; y el 15,7 % desconocen sobre el tema (condición que evidencia que este eje problemático posiblemente no fue abordado en el acto educativo).

Por otro lado, los datos sugieren que el 27,4 % de estudiantes aseveran que sus docentes si han analizado varias contribuciones latinoamericanas relevantes del pensamiento anti colonial de género, para enriquecer el conocimiento jurídico en su dimensión conceptual y práctica, hallazgo que evidencia un avance pedagógico todavía incipiente en esta temática.

Tabla 26

**Pregunta de encuesta aplicada a estudiantes del último semestre de varias carreras de Derecho de Ecuador sobre visibilidad y revaloración de los aportes epistemológicos del sur de género para el conocimiento jurídico**

¿Cómo se ha abordado por parte de la mayoría de docentes, la discusión sobre las contribuciones del conocimiento jurídico que surgen desde espacios, colectivos y corrientes en Latinoamérica que incluyen debates sobre la relación entre género y derecho, en particular desde el pensamiento anti colonial?	N	%
Desconozco	62	15,7 %
La mayoría de docentes determinan que no existen contribuciones latinoamericanas relevantes para enriquecer el conocimiento jurídico desde el pensamiento anti colonial de género.	36	9,2 %
La mayoría de docentes han analizado varias contribuciones latinoamericanas del pensamiento anticolonial de género a partir de un enfoque jerárquico que sobrepone el conocimiento jurídico occidental.	52	13,3 %
La mayoría de docentes han analizado varias contribuciones latinoamericanas relevantes del pensamiento anti colonial de género, para enriquecer el conocimiento jurídico en su dimensión conceptual y práctica.	108	27,4 %
La mayoría de docentes no han desarrollado este tema en clases	135	34,4 %

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes del último semestre de varias carreras de Derecho de Ecuador  
Elaboración propia

Sin embargo, al aplicar una pregunta reflexiva que contraste con el resultado anterior los datos sugieren que el 41,2 % optó por el principio del equilibrio, el 37,1 % de estudiantes aceptan desconocer del tema, el 6,3 % afirma que no existe dicha contribución desde el

conocimiento indígena y el 15,4 % selecciona una alternativa no coherente con la pregunta (principio de ama quilla). Esta circunstancia se podría justificar por la educación que las educandas han recibido en espacios no formales e informales y que les ha permitido ampliar su horizonte epistemológico para aproximarse a un pluralismo jurídico de género.

Tabla 27

**Pregunta de encuesta aplicada a estudiantes del último semestre de varias carreras de Derecho de Ecuador sobre visibilidad y revaloración de los aportes epistemológicos del sur de género para el conocimiento jurídico en un caso práctico**

¿Desde qué otras categorías desarrolladas por el conocimiento jurídico indígena usted interpretaría o disputaría el contenido y/o efecto del principio de igualdad enmarcado en el género?	N	%
Desconozco	146	37,1 %
No existen	25	6,3 %
Principio de ama quilla	60	15,4 %
Principio del equilibrio	162	41,2 %

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes del último semestre de varias carreras de Derecho de Ecuador  
Elaboración propia

En fin, ya que la inclusión de este eje problemático es posiblemente insuficiente en estas aulas universitarias, las carreras de Derecho de Ecuador, deberían reflexionar sobre su relevancia y sus caminos de implementación de cara a lograr una educación liberadora que analice, resignifique, aplique y reconozca el valor epistémico de las producciones jurídicas de las identidades de género no hegemónicas y sus disidencias en las realidades situadas del Sur, así como de aquellas promovidas por un pluralismo jurídico descolonizador y de género, para evitar que sean invisibilizadas, subestimadas o ignoradas en la educación formal dominante.

### **2.2.3. Tercer criterio pedagógico: Resolución de problemas jurídicos sexuados y generizados**

Efectivizar el sentido material en las disposiciones jurídicas, los derechos y la justicia en muchas ocasiones dependen de la transversalidad del enfoque de género. Por ello, este criterio busca potenciar competencias para solventar problemas jurídicos que requieren de la perspectiva de género tanto para evitar tratos desiguales y discriminadores, como para lograr cristalizar derechos y planes de vida a las personas de distintas identidades de género o aquellas subversivas a los mandatos del sistema sexo-género.

Este criterio pedagógico se sustenta en el eje problemático:

**Las personas deben razonar y argumentar con enfoque de género en los diversos ámbitos del derecho para resolver problemas jurídicos sexuados y generizados**

La acción de argumentar implica un uso específico del lenguaje para dar razones a favor de una pretensión. Para ello, se parte de un problema y se construye enunciados que dan fuerza a una forma de solución del mismo. Desde esta perspectiva, la argumentación se puede observar como una “actividad” y como un “producto”. En el primer caso, implica asumir cuál es el conjunto de pasos, la estructura de los argumentos y las líneas argumentativas para resolver el conflicto acorde a su naturaleza problemática. En el segundo escenario, la argumentación se entiende como el resultado del ejercicio de razonar, con una estructura y en el marco de los límites y alcances del campo donde se argumente. Por ejemplo, el proceso de argumentar en el marco de la lógica formal, entre otras características, implica el cumplimiento de ciertas reglas en el paso de una a otra premisa, hasta que este encadenamiento llegue a una conclusión lógica.<sup>346</sup>

En el derecho, la argumentación ha sido una categoría en controversia. Si bien hace varias décadas era comprendida desde las reglas de la lógica formal y en el marco del razonamiento deductivo, a partir de los años 50 han surgido con fuerza varias apuestas teóricas que cuestionan las incompatibilidades de este razonamiento frente al de tipo jurídico, entendiendo que los ordenamientos son sistemas que se caracterizan porque las normas están conectadas entre sí generando relaciones y a veces contradicciones normativas, y su contenido y sentido podría variar conforme el contexto en que se argumente.

Esta particularidad del razonamiento jurídico, además tiene relación con la existencia de un sistema que está compuesto por una tipología de disposiciones jurídicas (valores, principios y reglas), que si bien tienen validez conforme el régimen normativo del estado, se diferencian por su estructura interna, su textura y el alcance de su contenido. Estas características provocan que el proceso de argumentación en el derecho sea más complejo, por cuanto se requiere otras formas argumentativas que superen la lógica formal para resolver problemas de distinta complicación en su resolución.<sup>347</sup>

---

<sup>346</sup> Manuel Atienza, *Las razones del derecho: Teorías de la argumentación jurídica*, 2.<sup>a</sup> ed. (Lima: Palestra Editores, 2004), 27-36.

<sup>347</sup> Ver Rodolfo Vigo, *Interpretación Constitucional*. (Buenos Aires: Abeledo Perrot); Iván Vila

Ahora, si bien la argumentación es un mandato ineludible por cuanto debe estar presente en todos los escenarios en que se active el derecho, existen tres ámbitos donde se debe reflexionar con razones para resolver problemas: a) En el proceso de producción del derecho; b) En el conocimiento y resolución de casos; y, c) En la generación de conocimiento jurídico.<sup>348</sup>

#### **a. La producción del derecho**

La formulación jurídica tiene varias aristas de análisis. Desde su modo de producción se puede clasificar en originaria y derivada. *La primera* está articulada a los procesos constituyentes donde se suscitan pactos sociales que redimensionan el sentido de las normas y su alcance respecto a la estructura del estado, la redistribución del poder, el contenido de los derechos y garantías, el vínculo entre la sociedad, el estado, el mercado y la naturaleza, el modelo económico, político y social de “convivencia”, las relaciones internacionales, entre otros aspectos. Para otras corrientes, el derecho como producto originario se debe entender como el resultado de la correlación de fuerzas de poder en un tiempo y espacio específico. Es por ello, que en estos procesos el “pacto” es un espejismo, ya que el espíritu de dicha producción no suele responder a las demandas y necesidades de todos los sectores, siendo habitualmente las mujeres, las personas con identidades de género no dominantes, entre otras, quienes han vivido en una relación de subordinación jurídica frente a otras personas que han gozado de sus derechos con un reconocimiento formal pleno.

*La segunda*, es decir la producción derivada del derecho, se desarrolla conforme las competencias otorgadas por la Constitución a las funciones estatales, gobiernos autónomos descentralizados, entre otras instancias; destacando que habitualmente la configuración de normativa en espacios colegiados, se ejecuta en dos momentos: la fase prelegislativa y legislativa. En la etapa anterior al debate en el pleno de las asambleas, se construyen esquemas argumentativos contrarios entre sí, que pretenden regular en distintos sentidos y sostenidos en razones políticas e ideológicas. Sin embargo, este poder constituido se asienta

---

Casado, *Nuevo Derecho Constitucional*. (Bogotá: Ediciones Jurídicas Gustavo Ibáñez, 2002), 329-42; Luis Alberto Barroso, “La Nueva Interpretación Constitucional y el Papel de los Principios en el Derecho Brasileño”, *Teoría y Realidad Constitucional*, n.º 14, (2000): 2004.

<sup>348</sup> Este ámbito fue analizado en el criterio pedagógico anterior.

en límites impuestos por el marco constitucional como producto de un proceso constituyente, que se expresan con fuerza en la fase legislativa donde la deliberación política basada en razones deben encajar de manera imperativa en los estándares y parámetros constitucionales.

Sin embargo, al igual que sucede en los procesos constituyentes, uno de los asuntos de mayor controversia suelen estar vinculados a problemáticas de género, por cuanto a pesar de que en algunos casos las agendas feministas, de las disidencias de género, entre otros sectores sociales, implementan estrategias para introducir sus demandas en la formulación del derecho, se suelen encontrar con obstáculos de distintos tipos. Por ejemplo, las tensiones en juego de las posturas políticas con tintes progresistas y conservadoras y que se articulan a los intereses de ciertos sectores políticos y religiosos; el carácter populistas o no de algunos tópicos, que se van modificando conforme el contexto específico; y, el ámbito interno de cada persona sexuada y generizada que tiene la facultad de configuración normativa y que en mayor o menor grado influencia en la formulación de leyes, reglamentos, ordenanzas, políticas públicas, planes, programas, entre otros, de tal manera que dichas producciones pueden estar permeadas por posiciones basadas en estereotipos y mandatos del sistema sexo-género.

Además de la función legislativa, ejecutiva y otras instancias que tienen la facultad de desarrollo normativo conforme la Constitución, las altas cortes judiciales acorde al marco estatal constitucional pueden actuar tanto como legisladoras negativas y/o positivas. Por ejemplo, la Corte Constitucional ecuatoriana no solo puede declarar la inconstitucionalidad de disposiciones con fuerza jurídica, sino emitir reglas jurisprudenciales con efectos generales para resolver problemas jurídicos en su nivel abstracto.

En cualquiera de estos escenarios, es necesario emitir razones jurídicas suficientes y relevantes para la resolución del problema motivo del desarrollo normativo conforme un sentido de justicia en relación con el derecho, el contexto y las sujetas o colectivos involucrados. Esta apuesta implica dar un paso del contexto de descubrimiento al de justificación, por cuanto, si bien, en el primer momento estas instancias habitualmente se acercan a la situación que requiere regulación desde varios puntos de partida, donde se generan razonamientos vinculados a sus nociones morales, ideológicas, psicológicas o juicios jurídicos aproximados a las circunstancias, estos sectores deberían dar un salto cualitativo para determinar si estas razones son o se convierten en justificativas al encajar en los

estándares y límites del sistema jurídico, que se dinamiza no solo desde las reglas, sino mediante la influencia interpretativa-argumentativa de los valores y principios del modelo estatal.

En el campo de la argumentación con perspectiva de género, la producción del derecho en la región ha demostrado avances, retrocesos y estancamientos evidenciándose, en varios casos, el carácter masculino hegemónico del sistema jurídico y de las sujetas que lo elaboran, como se reflexionó en el primer criterio metodológico de esta apuesta pedagógica de género.

Por lo tanto, promover una educación de género implica desarrollar competencias en las estudiantes para conocer el carácter proactivo del enfoque de género y su vínculo en la (re)formulación de derecho, tanto para cuestionar la manera en que se produce un sistema jurídico patriarcal y sexista, como para elaborar un derecho libre de los mandatos del régimen sexo-género, que si bien puede partir de razones de diferente índole, debe justificar sus opciones conforme un carácter emancipador del derecho para las diversas identidades de género y aquellas disidentes. Por ello, en la producción del derecho, se debería analizar, entre otras aristas:

- Los supuestos de hecho que se pretende normar y su razonabilidad examinando la necesidad de la (re)configuración jurídica conforme los requerimientos específicos de regulación, los colectivos o sujetas sexuadas y generizadas involucradas, sus características interseccionadas y los contextos particulares (económicos, sociales, culturales, entre otros), tomando en cuenta los efectos directos e indirectos de su formulación.
- Su finalidad conforme el marco constitucional y los estándares internacionales de derechos humanos, observando las garantías normativas que guía su producción; el principio pro persona, progresividad y no regresividad; el principio de igualdad, dignidad humana y no discriminación; y sus posibles límites para la formulación jurídica conforme sea poder constituyente o constituido.
- Un examen comparado desde el pluralismo jurídico y en el marco de puentes de interculturalidad, que permitan comprender las experiencias de regulación y sus impactos, tomando en cuenta la variable contextual temporal y espacial.

- Considerar las contribuciones que se generen desde las corrientes jurídicas y de otros campos del conocimiento, analizadas desde la interdisciplinariedad, siempre enmarcadas en la razonabilidad de las disposiciones, donde los aportes teóricos de los estudios de género (entre estos, los sectores feministas, masculinidades y queer) son base en la discusión, así como los datos actuales articulados a las problemáticas que se pretenden regular.
- Esta producción no puede divorciarse de la existencia de mecanismos efectivos de democracia deliberativa para construir el derecho conforme las necesidades de los grupos diversos, sobre todo de aquellos que pueden recibir con mayor fuerza los efectos de la regulación, tomando en cuenta sus experiencias sexuadas y generizadas, sus demandas y proyectos de vida.
- Finalmente, este proceso debe promoverse analizando la integralidad del sistema jurídico, de tal manera que se examine las normas vigentes en otros cuerpos jurídicos, evitando posibles contradicciones que por objeto o resultado puedan reproducir formas de sexismo y estereotipos de sexo, sexuales, de roles de género y compuestos.

Estas competencias solo pueden ser efectivas si las sujetas educativas además dan valor a la perspectiva de género como una categoría fundamental en la (re)formulación del derecho, que a su vez les permita comprender la potencia liberadora que poseen como futuras profesionales del derecho, y por lo tanto creadoras del mismo.

A manera de síntesis y para una mejor comprensión de los argumentos planteados en este acápite conforme el criterio pedagógico, eje problemático y las competencias de género, se presenta la siguiente tabla:

Tabla 28

**Competencias de género sobre el indicador:  
(Re)formulación del derecho con enfoque de género**

<b>Criterio metodológico</b>	<b>Resolución de problemas jurídicos sexuados y generizados</b>		
<b>Eje problemático</b>	Las personas deben razonar y argumentar con enfoque de género en los diversos ámbitos del derecho para resolver problemas jurídicos sexuados y generizados.		
<b>Competencias</b>			
<b>Indicadores</b>	<b>Saber conocer</b>	<b>Saber hacer</b>	<b>Saber ser</b>



<b>(Re)formulación del derecho con enfoque de género</b>	Conoce la relación del enfoque de género en la (re)formulación del derecho.	Inserta el enfoque de género en la (re)formulación del derecho.	Valora la necesidad de la perspectiva de género en la (re)formulación del derecho.
--	---	---	--

Fuente y elaboración propias

### **b. En el ámbito del patrocinio, conocimiento y la resolución de casos**

Además de los retos vinculados a la producción de un derecho liberador, la argumentación de género debe estar presente en todas las etapas y momentos procesales, así como en la decisión de las causas ya sea en fase administrativa, jurisdiccional y en otros métodos de solución de controversias como por ejemplo la mediación y arbitraje. La dinámica argumentativa además debe estar articulada a las particularidades del litigio, en su inicio, desarrollo y resolución, conforme los diversos roles donde se interactúa desde el derecho (patrocinadoras de las causas, profesionales técnicas u operadoras jurídicas).

#### *i) Frente a la teoría del caso*

Para activar una causa es necesario recurrir entre otras estrategias, a la formulación de la teoría del caso que otorga pasos metodológicos para la reconstrucción de los hechos, su relación con las implicaciones de derecho y las pruebas relevantes que sostienen las pretensiones de la acción, y que se deben elaborar a la luz de la perspectiva de género en los casos que lo ameriten.

Por ello, desarrollar competencias para enfrentar un problema jurídico vinculado a este ámbito, requiere una comprensión de la definición y aplicación de los planteamientos de la teoría del caso en sus dimensiones fáctica, jurídica y probatoria. Así como, saber elaborarla conforme diversos criterios, pasos y parámetros, como por ejemplo: sistematizar y organizar la información más relevante del caso; establecer una versión clara y coherente de los hechos; determinar los subproblemas jurídicos que se derivan de los enunciados fácticos y elaborar los argumentos para la resolución de los mismos y de la cuestión principal; detectar las

principales condiciones que podrán refutar la pretensión de la causa, y de ser el caso, encontrar argumentos que superen dichos posibles escenarios.<sup>349</sup>

Ahora bien, respecto de la teoría fáctica para una justicia material de género, su reconstrucción debe lograr determinar con claridad quién o quiénes fueron las sujetas involucradas en el conflicto, dónde y cuándo sucedieron los hechos que generaron el litigio, cuáles fueron los actos u omisiones que provocaron la *litis*, los instrumentos/objetos posiblemente usados y los resultados de dichas acciones u omisiones.

Respecto a las sujetas involucradas, el enfoque de género conmina a analizar con precisión las características identitarias y la posición social de las personas involucradas en el conflicto. Este primer paso permitirá determinar si las mismas pueden estar vinculadas a una o varias categorías sospechosas de discriminación entrecruzadas. Sin embargo, solo la articulación entre los actos y omisiones y el contexto podrá dilucidar si el conflicto se origina en el marco de un orden patriarcal y sexista donde operan relaciones asimétricas de poder entre las sujetas en pugna.

A la vez, las condiciones fácticas y el contexto en que se desarrollan, incidirán en la teoría jurídica que se construye a la luz de los problemas jurídicos adjetivos y sustantivos de las causas. Si la teoría fáctica evidencia una posible incidencia del sistema patriarcal en el objeto del proceso, esta también dinamizará el campo procesal. Estas condiciones se deben analizar tanto en las cuestiones previas al proceso articuladas a la necesidad de medidas de protección y a la definición del proceso a ser activado, como en los criterios procesales y sustanciales de las causas, así como en la resolución del caso, cuyo horizonte debe ser la cristalización de la tutela efectiva diferenciada acorde a las sujetas sexuadas y generizadas involucradas en el problema.

En este contexto, desde el enfoque de género y en el vínculo de la teoría fáctica con la teoría jurídica, se podría determinar cuál es el escenario más adecuado para activar una acción y patrocinarla. Por ejemplo, un conflicto de dos “hombres” en la calle en lugar de provocar la denuncia penal por el tipo de lesiones, acorde a un contexto de género específico, podría implicar la activación de la causa por otro tipo penal articulado a actos violentos como forma de sometimiento a una persona a causa de su identidad de género no cisgénero. Otro

---

<sup>349</sup> Arsenio Oré Guardia y Giulliana Loza Avalos, “Teoría del caso”, *Alerta Informativa*, 8. Accedido 30 de marzo de 2021, [https://www.mpfm.gob.pe/escuela/contenido/actividades/docs/2062\\_8\\_teor%C3%ADa\\_del\\_caso.pdf](https://www.mpfm.gob.pe/escuela/contenido/actividades/docs/2062_8_teor%C3%ADa_del_caso.pdf).

posible escenario donde el género puede dinamizar el derecho acorde a los hechos y contextos, se puede visibilizar en casos donde un atropellamiento a una mujer trans puede corresponder a un posible femicidio en lugar de un homicidio vinculado a un accidente de tránsito; o, cuando un presunto conflicto civil vinculado a un litigio por la propiedad privada además puede implicar posibles afectaciones a derechos por violencia patrimonial contra la mujer en el marco de relaciones asimétricas de poder.

Cabe mencionar, que estos criterios deberían ser incluidos en las carreras de derecho no solo desde el conocimiento de las doctrinas jurídicas, el sistema normativo y a partir de su ejecución en casos de análisis, sino desde la toma de postura sobre su necesidad para cristalizar una justicia material que requiere del enfoque de género.

#### *ii) Frente a la justicia de género*

Ahora bien, el cuestionamiento media también por el nivel de respuesta frente a estos escenarios tanto desde el sistema jurídico vigente como a partir de la estructura institucional que debe cristalizar dicha tutela material, implementando un ejercicio técnico de análisis de género de las causas, que en el marco de los hechos y de las sujetas involucradas examine la necesidad de evitar un tratamiento procesal desigualdad de las personas diversas que pueda provocar condiciones de injusticia o impunidad, o más bien ejecute tratos diferenciados razonables en la dimensión material y procesal para asegurar la tutela efectiva, a la luz de las características particulares de las sujetas en conflicto.

En este sentido, la tutela judicial efectiva diferenciada de género se debe desarrollar en el marco de la obligación de debida diligencia estatal que materialice a las personas un acceso satisfactorio a la justicia, basado en un proceso ágil, oportuno, que aplique protocolos que logren comprender la diversidad y eviten revictimización y victimización secundaria, tomando en cuenta la interseccionalidad. Por ejemplo, la Corte Interamericana de Derechos Humanos ha señalado que el deber de debida diligencia en el caso de investigaciones sobre actos de violencia contra las niñas involucra una garantía de triple refuerzo, por cuanto su

inobservancia podría orillar a la víctima a un escenario de vulnerabilidad acentuada: por ser persona, mujer y niña.<sup>350</sup>

Este tratamiento procesal preferencial está apoyado en el contenido constitucional de varios estados de la región y en los estándares de derechos humanos que evidencian la necesidad de repensar la justicia para materializarla desde un derecho (no neutral) que observa las diferencias y desigualdades.<sup>351</sup> Su apuesta además implica simplificar trámites, generar procesos especiales para ciertos conflictos particulares; así como demanda un rol más activo de las juezas y demás operadoras jurídicas en la búsqueda de la “verdad material” que no se puede sacrificar por criterios meramente formales, aunque en algunos escenarios provoca tensiones con principios procesales (dispositivo, congruencia, contradicción, entre otros), derechos (sobre todo el derecho a la defensa) y garantías del debido proceso de la otra parte involucrada en el conflicto. Por ello, “la operancia del derecho [...] a la tutela jurisdiccional efectiva impone al legislador la obligación de diseñar técnicas orgánico funcionales y procesales, verdaderas y propias instituciones equilibradoras de las posiciones concretas de las partes en litigio, adecuadas para la salvaguarda de los derechos, y a los jueces el deber de prestar su protección en los casos concretos”.<sup>352</sup>

En este sentido, se requiere una pedagogía de género en el derecho que forje profesionales jurídicos especializados en este campo, que logren cumplir con los criterios de una justicia material para este sector social subalterno. Resaltando que, como se ha justificado en líneas anteriores, los problemas de género pueden surgir en cualquier campo de lo jurídico, que involucra el derecho civil, penal, administrativo, tributario, constitucional, ambiental, social, internacional, entre otros, y por lo tanto las operadoras en cualquiera de estas ramas deben poseer competencias para asegurar, cuando sea necesario, una adecuada tutela efectiva de género, asumiendo que esta radica en un conflicto de tipo estructural, caso contrario la

---

<sup>350</sup> Corte IDH, “Sentencia de 19 de mayo de 2014 (Excepción Preliminar, Fondo, Reparaciones y Costas)”, *Caso Veliz Franco y Otros vs. Guatemala*, 19 de mayo de 2014.

<sup>351</sup> Por ejemplo, en los casos de violencia de género se debería analizar cómo cristalizar la justicia material, en escenarios donde se dinamizan distintas variables que inciden en las decisiones de las personas sexuadas y generizadas para activar procesos, mantenerlos y lograr una reparación integral, que implicaría entre otros escenarios, la dependencia económica y afectiva de la víctima frente a la agresora, no contar con recursos propios para el auto-sustento, enfrentarse sola el cuidado de hijas sin contar con servicios públicos de atención, las limitaciones económicas para el asesoramiento y auspicio legal, entre otras circunstancias que deben ser advertidas por el Estado para garantizar el derecho a la tutela judicial efectiva diferenciada.

<sup>352</sup> Roberto Berizonce, “Fundamentos y confines de las tutelas procesales diferenciadas”, *Ius et Veritas*, n.º 40 (2010): 247, <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/iusetveritas/article/view/12152>.

comprensión estudiantil del sentido de igualdad y de justicia continuará recayendo en un invisibilización de los problemas provocados por un sistema heterocispatriarcal.

Tenemos algunas figuras jurídicas como por decir el femicidio, en cambio, si fuera al revés, si una mujer mata a un hombre no habría una igualdad, en el caso de la figura jurídica sería un simple homicidio o asesinato.<sup>353</sup>

Ahora bien, en las *resoluciones y decisiones de las causas*, la argumentación debe contener razones justificativas a las pretensiones, que involucra comprender las implicaciones jurídicas del caso y los posibles escenarios de respuesta al problema, donde se deberá recurrir a una justificación distinta para casos fáciles, de aquella desarrollada para causas difíciles.<sup>354</sup>

En el primer supuesto, se debería buscar una disposición con fuerza jurídica que regule de tal manera que la situación problemática encaje con la norma para brindar una respuesta al caso, procurando que esta resuelva de forma suficiente y pertinente, ajustándose a un sentido de justicia material de género. Estas condiciones en el ordenamiento ecuatoriano tienen relación con el contenido constitucional de las normas desde su sustancia abstracta y su resultado en casos concretos, así como en la búsqueda de la interpretación y aplicación más favorable y progresiva en el marco de los derechos y pretensiones en pugna.<sup>355</sup>

Sin embargo, en algunos casos la disposición aplicable puede generar problemas porque a pesar de ser una regla que encaja en el supuesto de hecho, su regulación podría ser inadecuada, condición que provocaría afectaciones a derechos y posibles escenarios de discriminación. En esta circunstancia, quien resuelve la causa debería buscar los mecanismos adecuados para solventar el caso y sus posibles conflictos en el marco de una justicia sustancial.

En los temas de género, la pertinencia de la norma aplicada se debería determinar a la luz de un test que estipule sus efectos para los casos concretos en el marco de la igualdad, dignidad y la prohibición de discriminación por objeto o resultado. Para ello, es necesario previo a su aplicación determinar:

---

<sup>353</sup> Estudiante n.º 7, Grupo focal a estudiantes de carrera de Derecho de universidad pública de Tungurahua, aplicado por Elsa Guerra, 30 de noviembre de 2018.

<sup>354</sup> Atienza, *Las razones del derecho*, 167-202.

<sup>355</sup> Ecuador, *Constitución de la República del Ecuador*, art. 11.

- Si su contenido reproduce alguna forma de sexismo.
- Analizar, ¿cuál es el prototipo de persona o colectivo que sirvió de base para la formulación de la norma que se desea aplicar y si este modelo reproduce algún estereotipo de género o compuesto, y/o invisibiliza o excluye de manera arbitraria a otras sujetas sexuadas y generizadas?
- Detectar la norma o normas que generan el mejor escenario de garantía, conforme las sujetas en conflicto, las pretensiones y el contexto.<sup>356</sup>

Por lo tanto, el enfoque de género en la argumentación evidencia que la vigencia de la norma es un criterio insuficiente para la resolución de una causa, cuando su validez depende de su sentido material en el contexto específico y en el marco del principio de igualdad y dignidad que protege las diversidades y los proyectos de vida en plural, evitando tratos homogeneizantes y tratamientos diferenciados arbitrarios.

El segundo escenario se presenta cuando las premisas son difíciles de detectar y por lo tanto es complejo obtener a una solución adecuada. Estos casos surgen por lo menos por tres tipos de problemas:

- *Problemas de relevancia*, que se originan cuando no existe una norma que regule de manera efectiva y razonable los hechos o la realidad que genera el problema jurídico. Esta es una limitación a la justificación deductiva de los casos fáciles, ya que primero será necesario generar el enunciado normativo para lograr la conclusión. En Ecuador, hay varios problemas de relevancia vinculados al campo de los estudios de género, por cuanto una de las formas de sexismo ha implicado que se obvие las demandas de las mujeres y de lo femenino en el derecho, así como que se regule de manera defectuosa ignorando los contextos. Estos problemas de relevancia, por lo tanto, tienen relación con la falta de plenitud del ordenamiento jurídico y su carácter no universal.

Por ejemplo, el sistema normativo que regula la violencia de género tienen problemas de relevancia, por cuanto las disposiciones jurídicas ecuatorianas en el marco de las obligaciones estatales de respetar, proteger y garantizar acciones para erradicarla son insuficientes. Esta afirmación se observa, entre otros escenarios, en la falta de reconocimiento

---

<sup>356</sup> Facio, “Metodología para el análisis”, 182.

de otros tipos de violencia todavía normalizados que requieren ser tutelados y en la generación de procedimientos adecuados a los contextos particulares de las víctimas diversas.

Otros problemas de relevancia se observan en la falta de regulación efectiva para los casos de desaparición por particulares, que en estadística afecta con una fuerza especial a las mujeres, y que en la mayoría de casos busca apropiarse, controlar y abusar de sus corporalidades. “De ahí que existe un vínculo entre casos de desapariciones y trata de personas, explotación sexual, tráfico de drogas o víctimas de un feminicidio”.<sup>357</sup> Por ello, las organizaciones sociales demandan que la desaparición involuntaria se tipifique como delito y se expida una ley que regule de manera clara los mecanismos que aseguren una debida diligencia en la investigación de estos casos y el hallazgo de las personas.<sup>358</sup>

En fin, no es difícil hallar problemas de relevancia en un derecho que todavía es masculino hegemónico y reproduce varias formas de sexismo. Por lo tanto, una educación de género en derecho debe lograr detectar cuando en el proceso de conocimiento y resolución de causas, es necesario asumir conflictos por la falta de una norma que de manera *efectiva* regule el hecho generador de la *litis* en contextos específicos, a la luz de las condiciones de género de las partes involucradas, circunstancia que ha sido invisibilizada, en gran medida, por una matriz de pensamiento positivista clásico e insensible a estos temas.

- Sin embargo, en algunas causas el proceso argumentativo para su conocimiento y resolución se complejiza en el campo probatorio, que debe certificar el encaje de la dimensión fáctica en la configuración jurídica del caso frente a la cristalización de la tutela efectiva en la decisión del litigio. Es por ello, que acorde la Teoría integradora de la argumentación jurídica, la justificación en el proceso de razonar casos difíciles puede implicar *problemas vinculados a la prueba y a su valoración*.<sup>359</sup>

Cabe mencionar que la teoría probatoria permita evidenciar la existencia de los hechos que generan el conflicto y valida el vínculo de los presupuestos fácticos con las

---

<sup>357</sup> Mayra Caiza, “Las mujeres que desaparecen en Ecuador”, *La línea de fuego*, 29 de noviembre de 2016. <https://lalineadefuego.info/2016/11/29/las-mujeres-que-desaparecen-en-ecuador-por-mayra-caiza/>.

<sup>358</sup> El Universo, “La lucha y el martirio por la desaparición de personas se expone en Quito”, *El Universo*, Ecuador, 6 de marzo de 2019, <https://www.eluniverso.com/noticias/2019/03/06/nota/7220330/lucha-martirio-desaparicion-personas-se-exponen-quito>.

<sup>359</sup> Atienza, *Las razones del derecho*, 167-202.

obligaciones, derechos, afectaciones y responsabilidades de las sujetas involucradas en el proceso. Los ordenamientos jurídicos suelen establecer parámetros formales y materiales para reconocer a las pruebas como válidas, articulados a la manera en que fue obtenida y en su contenido. Por lo tanto, para lograr la justificación en la mayoría de casos es necesario argumentar sobre la prueba y su valor frente a los hechos, condiciones que complejiza su resolución.

En los casos que requieren perspectiva de género, se presentan por lo menos dos escenarios problemáticos articulados a la debida diligencia en la recolección y valoración probatoria. El primero está vinculado a la suficiencia de los medios probatorios para comprobar los hechos y su nexos con las sujetas procesales. Por ejemplo, en la mayoría de causas es difícil demostrar la existencia de acoso sexual, que media por palabras, gestos y comportamientos que suponen afectaciones psico-emocionales para las víctimas. En este sentido, se presentan dilemas alrededor de la existencia de “pruebas directas” que validen los hechos y debates sobre el testimonio de la víctima como prueba prevalente para la resolución de la causa.

Segundo, la obtención y valoración probatoria en el caso de las personas sexuadas y generizadas no hegemónicas suele estar permeada de estereotipos que producen victimización secundaria e incumplimiento de las obligaciones estatales. Estas circunstancias provocan que en algunos casos quienes deben investigar y resolver los casos justifiquen vulneraciones a derechos y actos de violencia de género, cuando estos busquen controlar las corporalidades, sus roles y comportamientos dentro de los márgenes de *lo moral, normal y adecuado* desde el estándar heterocispatricular.

La influencia de patrones socioculturales discriminatorios puede dar como resultado una descalificación de la credibilidad de la víctima durante el proceso penal en casos de violencia y una asunción tácita de responsabilidad de ella por los hechos, ya sea por su forma de vestir, por su ocupación laboral, conducta sexual, relación o parentesco con el agresor, lo cual se traduce en inacción por parte de los fiscales, policías y jueces ante denuncias de hechos violentos. Esta influencia también puede afectar en forma negativa la investigación de los casos y la valoración de la prueba subsiguiente, que puede verse marcada por nociones estereotipadas sobre cuál debe ser el comportamiento de las mujeres en sus relaciones interpersonales.<sup>360</sup>

---

<sup>360</sup> Corte IDH, “Sentencia de 16 de noviembre de 2009 (Excepciones Preliminares, Fondo, Reparaciones y Costas)”, *Caso González y Otras (Campo Algodonero) Vs. México*, 16 de noviembre de 2009, párr. 400.



En varios casos resueltos, la Corte Interamericana de Derechos Humanos ha evidenciado que los rasgos sexistas y la ausencia de una perspectiva de género en la investigación de los casos y la valoración probatoria configuran un estado de impunidad, que estereotipa a las mujeres como provocadoras del maltrato.

Distintas pruebas allegadas al Tribunal, señalaron, *inter alia*, que funcionarios del estado de Chihuahua y del Municipio de Juárez minimizaban el problema y llegaron a culpar a las propias víctimas de su suerte, fuera por su forma de vestir, por el lugar en que trabajaban, por su conducta, por andar solas o por falta de cuidado de los padres.<sup>361</sup>

En estos casos, las operadoras jurídicas no superan el contexto de descubrimiento y estudian el caso a partir de los condicionamientos del sistema sexo-género en los diversos campos del derecho, donde será difícil de comprender que una mujer dentro de una relación marital pueda ser violada, cuando en el matrimonio según el sistema patriarcal existe un contrato de propiedad privada y de obligación del débito conyugal; o será improbable que una trabajadora sexual sea víctima de una violación por su cliente, porque su labor la convierte en un “objeto” que no merece protección estatal al transgredir los cánones de la moral patriarcal.

En ambos casos media un imaginario de la mujer y las pruebas serán obtenidas y valoradas en el marco de esa imagen patriarcalizada. En el primer caso, la parte procesada demostrará que son cónyuges, dormían juntas y hasta que mantuvieron relaciones esa misma noche, circunstancias que evidenciarán la inexistencia del delito, a pesar de que la esposa sostenga que no consintió la relación sexual posterior. Finalmente, las condiciones de impunidad se podrían reforzar, si además la parte procesada evidencia que su esposa mantenía relaciones sexuales con otras personas y no era eficiente en las labores de cuidado. En el segundo caso, la parte acusada demostrará que cumplió con el pago acordado, que ella inició el acto sexual, y que la víctima era una mujer que por varias ocasiones había mantenido relaciones sexuales remuneradas con él y con personas cercanas.

Los jueces, magistrados y árbitros no son los únicos agentes del sistema de justicia que aplican, refuerzan y perpetúan los estereotipos. Los fiscales, los encargados de hacer cumplir la ley y otros agentes suelen permitir que los estereotipos influyan en las investigaciones y

---

<sup>361</sup> *Ibíd.*, párr. 154.

los juicios, especialmente en casos de violencia basados en el género, y dejar que los estereotipos socaven las denuncias de las víctimas y los supervivientes y, al mismo tiempo, apoyan las defensas presentadas por el supuesto perpetrador. Por consiguiente, los estereotipos están presentes en todas las fases de la investigación y del juicio, y por último influyen en la sentencia.<sup>362</sup>

Estos ejemplos no están lejos de otras realidades, basta con observar el proceso judicial “La Manada” en España donde se debatió sobre la configuración del sentido del consentimiento en la relación sexual, así como las causas de Carolina Garzón, Vanessa Landínez, entre otros casos, en los que se evidencia un sinnúmero de estereotipos que dibujan a una “mujer provocadora del daño recibido”, quien no merece una justicia material.

De acuerdo a una investigación realizada en Ecuador sobre el procesamiento de los delitos de femicidio en el 2016, todavía se observa en la justicia la reproducción persistente de generalizaciones prescriptivas que culpabilizan a las mujeres de su muerte, tanto en la elaboración de pruebas (por ejemplo pericias de evaluación psicológica), su valoración y en las decisiones de las causas:

como primera conclusión [...] la señora mantenía un rasgo de personalidad histriónica, una persona que busca siempre ser el centro de atención, seductora, de ser mucho más vulnerables a creer algunos aspectos que otras personas pudieran indicarle, estos rasgos de personalidad se obtienen al conocer algunos datos relacionados a que la occisa mantenía malos tratos en su infancia y que de alguna forma estos factores donde ella se pone en riesgo al iniciar una relación extramarital con el señor procesado buscando con eso ser el centro de atención y por colocarse de alguna forma en un lugar victimógeno de ir a un lugar no transitado a altas hora de la tarde.<sup>363</sup>

En este y otros casos, existe una confusión entre los elementos que pueden configurar contextos que incrementen los riesgos (por ejemplo convivir con un agresor permanente o transitar por un sector con altos índices de violencia), con las causas que generan la vulneración (uso de la violencia como manera de control, disciplinamiento o subordinación en el marco de relaciones asimétricas de poder patriarcal). El conflicto es que estos juicios de valor atenúan e inclusive reorientan gran parte de la responsabilidad a las personas sobrevivientes del delito.

---

<sup>362</sup> Comité CEDAW, *Recomendación General n.º 33*, párr. 27.

<sup>363</sup> Comisión Ecuménica de Derechos Humanos y Taller de Comunicación Mujer, *La Respuesta Judicial del Femicidio en Ecuador: Análisis de Sentencias Judiciales Relativas a Muertes Violentas de Mujeres ocurridas en el 2016*. (Quito: Comisión Ecuménica de Derechos Humanos y Taller de Comunicación Mujer, 2018), 83.

Finalmente, la investigación evidencia que estas actuaciones por parte de las operadoras jurídicas orillan a comprender que en los procesos existirán “víctimas buenas y malas”, siendo las segundas quienes, además de la grave vulneración a sus derechos e inclusive a su vida, se convierten en víctimas de un proceso judicial que cuestiona y castiga su falta de disciplina heterocispatriarcal.<sup>364</sup>

Por ello, el Comité CEDAW plantea como parte de las obligaciones estatales, el deber de implementar los mecanismos efectivos que logren que las disposiciones jurídico-procesales, las investigaciones y sus procedimientos se desarrollen por fuera de los prejuicios de género.<sup>365</sup> Estas observaciones incluyen potenciar el sentido de credibilidad a las razones y testimonios que brindan las mujeres en las causas, lograr la tutela efectiva para las supervivientes de violencia, generar espacios de toma de conciencia y potenciación de competencias en las operadoras jurídicas para erradicar los efectos discriminadores en los sistemas de justicia, sobre todo aquellas vinculadas a:

La falta de medidas para asegurar condiciones de igualdad entre hombres y mujeres durante la preparación y la tramitación del caso, y con posterioridad a este; [...] La gestión inadecuada del caso y de la reunión de pruebas en las causas presentadas por mujeres que dan por resultado fallas sistemáticas en la investigación del caso; [...] Los obstáculos con los que se tropieza en la reunión de elementos probatorios relacionados con las violaciones de los derechos de las mujeres que se producen en línea y por el uso de la tecnología de la información y las comunicaciones y las nuevas redes sociales.<sup>366</sup>

En síntesis, la injusticia patriarcal puede estar presente tanto en la elaboración como en la valoración probatoria, por cuanto si ciertos medios probatorios necesitan de sujetas que los formulen, como los peritajes, testimonios, entre otros, y estas personas tienen interiorizados imaginarios patriarcales normalizados, es probable que estas pruebas sean sesgadas. Asimismo, si el ámbito interno de las operadoras jurídicas tiene impregnado generalizaciones prescriptivas de género, su valoración puede guiarse en estas concepciones.

Por lo tanto, es necesario que además de potenciar estándares probatorios que resuelvan los conflictos en el marco de sociedades diversas, entre otros desafíos, se promueva desde la educación en derecho, las competencias necesarias para que las futuras abogadas

---

<sup>364</sup> *Ibíd.*

<sup>365</sup> Comité CEDAW, *Recomendación General n.º 33*, párr. 28, 17, lit. e.

<sup>366</sup> *Ibíd.*, párr. 25.

impulsen causas con perspectiva de género desde los distintos espacios de actuación del derecho: el patrocinio legal, el conocimiento y resolución de causas, de tal manera que, puedan elaborar una teoría probatoria con perspectiva de género en su interrelación con los enunciados fácticos concretos y jurídicos; se logre detectar cuando un caso ha sido desarrollado bajo criterios estereotipados y sexistas; y asuman el compromiso crítico de cristalizar una justicia material también para las diversidades de género y sus disidencias.

- *Los problemas de interpretación* surgen cuando la o las premisas normativas para resolver el conflicto, tienen múltiples significados y quien argumenta debe tomar postura por uno de estos, para justificar la solución al problema. Este proceso evidencia la incompatibilidad con la razón deductiva formal para dar paso a otras maneras de definir el contenido del enunciado normativo, que de acuerdo al caso involucrará interpretar más allá del tradicional análisis literal de la norma o de la aplicación directa de un silogismo judicial.

Habitualmente estos problemas se presentan en modelos jurídicos estatales garantistas que pretenden ubicar como centro de las actuaciones y omisiones de los poderes públicos y privados a los derechos y a la justicia material.<sup>367</sup> A este escenario habría que sumar las múltiples complejidades del proceso interpretativo articuladas a la ambigüedad y vaguedad de las normas; la textura y ámbito de eficacia de las reglas, valores y principios que requieren ser interpretados y son guía para el ejercicio interpretativo; el contexto donde

---

<sup>367</sup> Si bien todos los modelos de estado han reconocido la importancia de la interpretación jurídica, sus implicaciones varían en cada uno de estos, acorde a las corrientes del derecho a la que responden. Para Pérez Luño, la teoría positiva clásica, habitualmente vinculada al estado liberal de derecho, se caracteriza por observar a los derechos desde las implicaciones de “libertad negativa” para su ejercicio, entendiendo que estos se cristalizan siempre que el estado no intervenga o lo haga de manera mínima para su materialización. Desde esta perspectiva, las normas se observan como “categorías formales” que superan el carácter ambiguo de los valores y principios para concretarse en un sistema jurídico minúsculo estructurado por reglas que deben ser interpretadas bajo la idea de un silogismo que subsuma la premisa normativa al hecho que encaja en la premisa fáctica. En este modelo la interpretación judicial está restringida a las disposiciones infra constitucionales, por cuanto la constitución es entendida como una mera carta política y es eficaz en la medida en que ha sido desarrollada por cuerpos normativos que deben ser aplicados por las juezas como si fueran únicamente “boca de ley”, para evitar que se atente contra la seguridad jurídica del estado del liberalismo económico. Por lo tanto, la interpretación jurídica observa a las normas como “*categorías independientes*, por lo que cada derecho [...] debe ser interpretado como un precepto autónomo que posee su propia lógica y cuyo sentido se desprende de su significado textual, sin que sea lícito recurrir a una interpretación sistemática de los derechos [...], salvo en los supuestos excepcionales en los que el significado de la norma que los consagre no sea completo”. Antonio Enrique Pérez Luño, “La Interpretación de los Derechos Fundamentales” en *Derechos Humanos, Estado de Derecho y Constitución*, Antonio Pérez Luño (Madrid: Tecnos, 2005), 303-4.

se desarrolla la interpretación y las condiciones jurídicas y materiales para efectivizarla. Destacando que las corrientes del derecho han caracterizado y moldeado a este proceso de distintas formas.<sup>368</sup>

En sociedades patriarcales, la interpretación jurídica tradicional puede reforzar desigualdades de género, ya que la intérprete como sujeta contextual puede estar permeada de dicha influencia, cuyo resultado provocará que la interpretación otorgue sentidos para resolver los problemas jurídicos acorde a un derecho masculino hegemónico que asegura, por un lado, acceso a recursos, bienes, poder y privilegios para hombres masculinos dominantes y paulatinamente para algunas mujeres que se acomodan a un prototipo etilizado, y por el otro, excluye, discrimina e instrumentaliza a la otredad de género.

[...] la interpretación judicial no es una tarea puramente técnica. En la actualidad es ampliamente reconocido que quienes interpretan lo hacen en medio de un contexto social, histórico y cultural y que la interpretación implica valoración y elección. El proceso de selección y utilización del método de interpretación está relacionado con la corriente ideológica de quienes interpretan, las diversas concepciones de justicia que guían su accionar y el resultado que pretenden alcanzar. Por ello, la posición constitucional de las mujeres no solo tiene que ver con la existencia de normas explícitamente discriminatorias –componente formal normativo del derecho–, sino también con los efectos discriminatorios de la aplicación e interpretación de las normas –componente estructural–.<sup>369</sup>

Por ello, se requiere una superación de dicho paradigma que permita enfrentar los problemas de género mediante innovaciones en el quehacer interpretativo, de tal manera que en el marco de la particularidad del problema, se debe recurrir a diversos métodos de interpretación (sistemático, genético, teleológico o finalista, entre otros) que superen el análisis meramente exegético para lograr un punto de saturación. Desde esta perspectiva no solo se debe interpretar el carácter semántico de cada norma, sino su sentido integral en el marco de sus finalidades, posibles contradicciones aparentes y concordancias entre

---

<sup>368</sup> Por ejemplo, la teoría institucional se asienta en el estado social de derecho, donde los derechos contienen en sí mismo dos fines. El primero, heredado de la visión del estado liberal que entiende a los derechos desde su dimensión individual, y el segundo, que reconoce que la concretización de los derechos está articulada a unos objetivos comunes plasmados en la constitución, y que surgen desde una demanda colectiva. Esta teoría puede ser entendida en su versión institucional funcionalista y multifuncional. Si bien esta teoría responde a un salto cualitativo de la perspectiva clásica positivista, también en sus debates se sostiene la necesidad de la existencia de un derecho y de su carácter interpretativo sin vínculos con el derecho natural, fundamentando que esta última ha respondido a ciertos intereses que se le ha otorgado valor universal y absoluto. Pérez, “La Interpretación”, 303-4.

<sup>369</sup> Catalina Mendoza, *Identidades femeninas en el derecho ecuatoriano* (Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador / Corporación de Estudios y Publicaciones, 2019), 342.

disposiciones con valor jurídico. Así como, en otros escenarios, los conflictos interpretativos conminan a establecer sentidos mediante guías que formalicen el razonamiento jurídico como el test de proporcionalidad, el test de razonabilidad, la ponderación, entre otros.

Una perspectiva liberadora del derecho interpretado permite comprender a las normas como un sistema jurídico abierto y plural que requiere a su vez superar el carácter anacrónico y monista de los métodos de interpretación, para lograr que esta pluralidad expresada en el derecho también signifique una ampliación metódica en la tarea interpretativa como “instancia crítica [...] basado en alternativas prácticas”.<sup>370</sup>

Sin embargo, este esfuerzo puede ser insuficiente si no se transversaliza al género como categoría reflexiva en la interpretación en el marco de la interseccionalidad, donde la dimensión fáctica podría evidenciar un posible escenario de vulnerabilidad, subordinación o discriminación. Por ejemplo, en Ecuador los Tribunales de Garantías Penales todavía poseen “una comprensión limitada de los elementos del tipo penal femicidio que apunta a una falta de formación en doctrina de teoría de género y violencia de género contra las mujeres y niñas”.<sup>371</sup> Lo mismo sucede con figuras articuladas a otras formas de violencia (simbólica, política, económica, etcétera) y a los delitos de odio. Así como, existen conflictos interpretativos articulados a deducir la *magnitud de la afectación* de los derechos a las personas con identidades de género no dominantes en el marco de una discriminación estructural recibida a lo largo de sus vidas, cuando se restringe su derecho a la identidad autodeterminada, educación, trabajo pleno, salud sexual y reproductiva, entre otros escenarios complejos.

Bajo estas consideraciones, es fundamental que a quienes luego van a operativizar el derecho, se les potencie sus competencias, para saber detectar cuando la resolución de un problema jurídico requiere de una interpretación jurídica con enfoque de género, por involucrar posibles escenarios de vulnerabilidad o subordinación de las personas por su condición de género de manera directa o indirecta.

[...] se tiene que saber interpretar el artículo, no solo saberse de memoria.<sup>372</sup>

---

<sup>370</sup> Pérez, “La Interpretación”, 311.

<sup>371</sup> Ver Comisión Ecueménica de Derechos Humanos y Taller de Comunicación Mujer, *La Respuesta Judicial del Femicidio en Ecuador*, 89.

<sup>372</sup> Estudiante n.º 16, Grupo focal a estudiantes de carrera de Derecho de universidad privada de Chimborazo, aplicado por Elsa Guerra, 18 de enero de 2019.

Esta circunstancia implica relacionar los métodos de interpretación jurídica, la perspectiva de género y la interseccionalidad en el marco de los estándares de protección de los derechos. Así como, conocer y aplicar métodos jurídicos de análisis que surjan desde los estudios de género. Finalmente, el desarrollo integral de las sujetas educativas en este eje problemático, implica que estas asuman una posición crítica sobre los problemas interpretativos jurídicos contemporáneos y el potencial de las contribuciones de género para cristalizar un estado de derechos y de justicias en sentido material, en un campo abstracto y concreto de actuación.

### *iii) Consideraciones finales sobre la argumentación material de género*

Las teorías contemporáneas de la argumentación jurídica sostienen que el *producto de la argumentación* se debe enmarcar en tres concepciones. La primera denominada *formal*, que se centra en asegurar un vínculo de concatenación entre cada uno de los enunciados que componen el argumento hasta llegar a la pretensión o conclusión del mismo considerando su estructura; así como en la coherencia existente en la construcción de líneas argumentativas. La dimensión *pragmática* se orienta en lograr la aceptación de las premisas, argumentos y líneas argumentativas que contienen la respuesta al problema de argumentación; y la concepción *material* está articulada al sentido de justicia y tiene relación con el contenido de los enunciados frente al compromiso de corrección sustancial. Desde esta última perspectiva, no debe incidir quien emita los argumentos, ni el carácter persuasivo de los mismos, sino la solidez del conjunto de razones/razonamientos que desarrolla la argumentación para dar respuesta a un problema jurídico que implique, entre otros escenarios, explicar hechos, recomendar una línea de actuación, apoyar una pretensión, justificar una decisión.<sup>373</sup>

La argumentación con perspectiva de género sobre todo se enfoca en la dimensión material, por cuanto su planteamiento supera la visión reduccionista de la interpretación del derecho, para formular diversos enunciados que dinamicen el escenario más garantista acorde al problema concreto. Aclarando que los argumentos por lo tanto se pueden retroalimentar

---

<sup>373</sup> Manuel Atienza, *El Derecho como argumentación*, 2.<sup>a</sup> ed. (Barcelona: Ariel, 2007), 80-94 y 99-108.

de enunciados teóricos, normativos, jurisprudenciales, interpretativos, entre otros que otorguen razones relevantes para resolver el problema o dar fuerza a la pretensión. En este tipo de problemas, además el proceso argumentativo se debe apoyar en principios interpretativos de derechos como la igualdad y la prohibición de discriminación, que condenan la posible existencia de falacias que ataquen a la persona sexuada y generizada, no emitan razones o planteen enunciados defectuosos que mantengan incolumnes sesgos patriarcales.<sup>374</sup>

Por ejemplo, un caso resuelto por la Corte Constitucional ecuatoriana en el marco de la Apelación a la Resolución n.º 0198-2009-RA de acción de amparo constitucional surgió por numerosas vulneraciones a los derechos y el plan de vida de una mujer que exigía el acceso a la visita íntima con otro hombre que no era su cónyuge legal. En un primer momento se le negó esta posibilidad ya que se encontraba restringida por normas reglamentarias que obligaban a la mujer solicitante a comprobar una convivencia mínima de cinco años con la persona con quien se deseaba ejecutar el beneficio.<sup>375</sup> Sin embargo, además de esta consideración, los enunciados para robustecer la negativa, buscaban evidenciar la inmoralidad de la solicitante resaltando que la misma en lugar de propender a la reinserción de las personas privadas de la libertad al entorno familiar, pensó únicamente en “su satisfacción sexual”, por cuanto a pesar de encontrarse “felizmente casada con el que ha procreado una hija que a la fecha tiene 14 años de edad”, exigió el acceso a la visita íntima con “un ciudadano colombiano detenido en el ex penal García Moreno”.<sup>376</sup>

Estas falacias que atacan a la mujer por intentar romper los mandatos de una norma que regula su corporalidad en el marco del sistema sexo-género, fueron conocidas por la Corte Constitucional, que estableció, entre otros argumentos, que el Sistema de Rehabilitación debe cristalizar los derechos a todas en el marco de su sentido de sujeta de derechos, donde las visitas íntimas acompañan el proceso de rehabilitación y resocialización de las mujeres más allá de su nexo conyugal, reconociendo la vulneración de derechos sufrida en este proceso.<sup>377</sup>

---

<sup>374</sup> Atienza, *Las razones del derecho*, 135-65.

<sup>375</sup> Esta disposición era discriminatoria por cuanto constituía un requisito irrazonable que controlaba específicamente la corporalidad y los actos de las mujeres a la luz de los estereotipos sexuales, restringiendo el ejercicio a su derecho sexual al disfrute más allá de los mandatos de la maternidad que articulan sin diferenciaciones los derechos sexuales con el deber de ser madre.

<sup>376</sup> Ecuador Corte Constitucional del Ecuador para el Periodo de Transición, *Sentencia n.º 0198-2009-RA*.

<sup>377</sup> *Ibíd.*



Sin embargo, también emitió enunciados apoyados en estereotipos que determinaron que los comportamientos de las mujeres, en una premisa de generalización, están ligados con la “bondad, abnegación, honestidad, natural sensibilidad” y su vínculo con el derecho a la autodeterminación sexual debe entenderse como una “manifestación de sentimientos, cariño, respeto y sobre todo a la necesidad de sentirse amado”<sup>378</sup> sentido interpretado que robustece los mandatos sexistas y patriarcales del *deber ser* de las mujeres y tergiversa el contenido del derecho al disfrute sexual más allá de la identidad de sexo y género de las personas.

Ahora bien, la argumentación en la resolución de causas con perspectiva de género además se debe apoyar en los principios de progresividad, no regresividad, pro persona y de dignidad humana que permite potenciar la construcción de argumentos en el escenario más garantista para la situación concreta, acorde a las sujetas diversas inmersas en el caso, conminando a que estas sean observadas como fines en sí mismas, y no como medios para el cumplimiento de otras finalidades (habitualmente vinculadas a los intereses de los poderes políticos y las élites que se sostienen en el patriarcado y el sexismo).

Finalmente, la reparación integral de la causa se debe formular logrando una argumentación material de género, que evalúe el impacto de los derechos vulnerados de acuerdo a la resolución del litigio específico y a la especial afectación al proyecto de vida de las partes en el marco de sus particularidades, donde su identidad y/o sus condiciones de género pueden constituirse en un factor esencial.

Este ideal solo se puede concretar mediante la transversalidad del género y de la interseccionalidad como horizontes analíticos, ya que brindan los insumos necesarios para evaluar el contexto de las partes procesales y la dimensión de los daños a las supervivientes del conflicto desde sus sentires, identidades y condiciones sociales y materiales concretas de existencia. Por ejemplo, solo desde estos debates se puede entender que dentro de la indemnización material se debería contabilizar el tiempo perdido por reposo médico para aquellas mujeres que realizan labores de cuidado al interior del hogar, dado que debe ser reconocido como trabajo productivo.

Estas consideraciones evidencian nuevamente la demanda de un cambio de la estructura sentipensante en las futuras operadoras del derecho en sus distintos ámbitos: producción del derecho y conocimiento y resolución de causas. Por cuanto, inclusive si se

---

<sup>378</sup> *Ibíd.*

encuentran vigentes varias innovaciones jurídicas que protegen y aseguran en abstracto el ejercicio de ciertos derechos de las personas diversas, estos avances no pueden ser materializados de forma efectiva, si no se toma conciencia del potencial del derecho, su carácter no neutral y las implicaciones de su contenido en las vidas de las personas con identidades de género no dominantes y las disidencias.

Al principio creo había una materia que recibimos de leyes sociales en la que vimos leyes para analizar la violencia contra la mujer entonces por ejemplo, me di cuenta que esos tipos de leyes no le importaban mucho y él (se refiere a un docente) defendía que a los hombres no nos amparan.<sup>379</sup>

En fin, todo este proceso se circunscribe a la posibilidad de que las sujetas educativas asuman al derecho como un instrumento repensado desde la dominación hacia la emancipación, en el marco de la justicia social.

A manera de síntesis y para una mejor comprensión de los argumentos planteados en este acápite conforme el criterio pedagógico, eje problemático y las competencias de género, se presenta la siguiente tabla:

Tabla 29  
**Competencias de género conforme el eje problemático: Resolución de problemas jurídicos sexuales y generizados**

<b>Criterio metodológico</b>	<b>Resolución de problemas jurídicos sexuales y generizados</b>		
<b>Eje problemático</b>	Las personas deben razonar y argumentar con enfoque de género en los diversos ámbitos del derecho para resolver problemas jurídicos sexuales y generizados.		
	<b>Competencias</b>		
<b>Indicadores</b>	<b>Saber conocer</b>	<b>Saber hacer</b>	<b>Saber ser</b>
<b>Transversalidad del enfoque de género en la resolución de problemas jurídicos</b>	- Distingue los pasos de transversalidad del enfoque de género en la resolución de problemas jurídicos en los distintos ámbitos del derecho.	-Transversaliza el enfoque de género en la resolución de problemas jurídicos en los distintos ámbitos del derecho.	- Valora la necesidad de transversalizar el enfoque de género en la resolución de problemas jurídicos en los distintos ámbitos del derecho.
<b>(Re)formulación del derecho con enfoque de género</b>	- Conoce la relación del enfoque de género en la (re)formulación del derecho.	- Inserta el enfoque de género en la (re)formulación del derecho.	- Valora la necesidad de la perspectiva de género en la (re)formulación del derecho.

<sup>379</sup> Estudiante n.º 8, Grupo focal a estudiantes de carrera de Derecho de universidad pública de Chimborazo, aplicado por Elsa Guerra, 18 de enero de 2019.

<b>Teoría del caso con enfoque de género</b>	- Identifica los pasos de transversalidad del enfoque de género en la construcción de la teoría del caso.	- Inserta el enfoque de género en la construcción de la teoría del caso.	- Valora la necesidad de la perspectiva de género en la construcción de la teoría del caso.
<b>Justicia material con perspectiva de género</b>	- Identifica los pasos de transversalidad del enfoque de género en el conocimiento y resolución de causas para lograr justicia material.	- Inserta el enfoque de género en el conocimiento y resolución de causas para lograr justicia material.	- Valora la necesidad de la perspectiva de género en el conocimiento y resolución de causas para lograr justicia material.

Fuente y elaboración propias

No obstante, los datos recabados para esta investigación sugieren que este criterio pedagógico no se ha promovido plenamente en la educación jurídica en varias universidades ecuatorianas, de tal manera que la mayoría de estudiantes pertenecientes al último semestre de sus carreras de Derecho, afirman que la mayor parte de sus docentes no les han enseñado a razonar y argumentar con enfoque de género en los diversos ámbitos del derecho, para resolver problemas jurídicos vinculados a la (re)formulación del derecho, a la elaboración de la teoría del caso como paso esencial en el proceso de litigio y en la cristalización de la justicia:

Respecto al indicador sobre la *(re)formulación del derecho* desde una perspectiva de género, se observa que el 82 % de educandas afirman que la mayoría de sus docentes no han desarrollado este campo temático acorde a los criterios planteados en esta investigación, de tal manera que el 29,4 % de estudiantes aseveran que no se ha estudiado este tema en clases y el 14 % desconocen la respuesta. Asimismo, el 29,2 % consideran que sus docentes les han enseñado que la relación entre el enfoque de género y la (re)formulación del derecho permite elaborar un derecho que se separe de una realidad contextualizada donde influyan las personas con diversas identidades de género en su contenido; respuesta que es contraria al sentido de la perspectiva de género y su impacto en el derecho; y finalmente, el 9,4 % de las educandas sostienen que sus docentes han determinado que no existe relación posible porque este enfoque viciaría la producción del derecho, consideración que invisibiliza e inclusive desacredita los aportes teóricos y metodológicos de los estudios de género en el derecho.

Cabe mencionar, que únicamente el 18 % de educandas reconocen que sus docentes promueven una educación que permita comprender cómo se produce un sistema jurídico patriarcal, y cómo elaborar un derecho libre de los mandatos del régimen sexo-género.

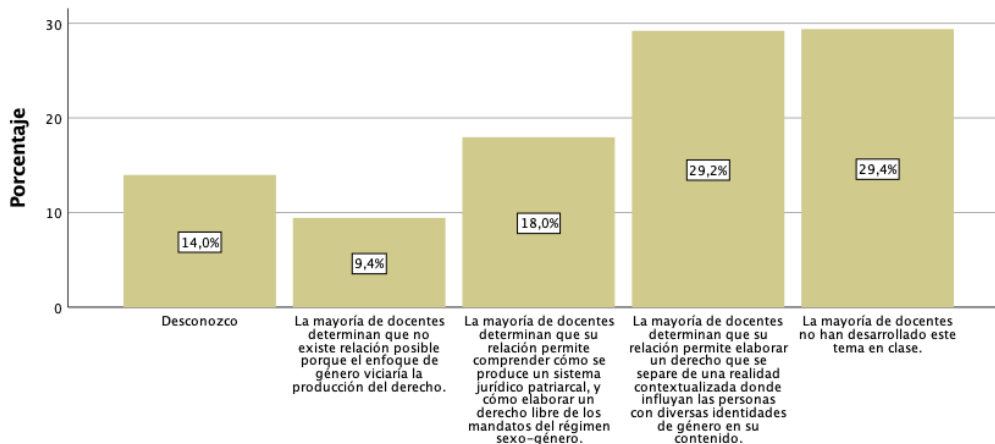


Figura 10. Pregunta de encuesta aplicada a estudiantes del último semestre de varias carreras de Derecho de Ecuador: ¿Cómo se ha abordado por parte de la mayoría de docentes, la discusión sobre la relación o no del enfoque de género en la (re)formulación del derecho?

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes del último semestre de varias carreras de Derecho de Ecuador  
Elaboración propia

En la verificación del nivel aproximado de conocimiento de las estudiantes encuestadas, se observa que el 57,3 % de educandas no incluyen la opción más adecuada para la inclusión de un enfoque de género en la (re)formulación del derecho, por cuanto el 24,2 % desconocen cómo se debe insertar esta perspectiva y el 33,1 % determina que su implementación podría provocar escenarios de discriminación, postura que reproduce una mirada sesgada sobre el valor, alcance y utilidad de este enfoque en la producción del derecho para cristalizar los derechos acorde a los mandatos de igualdad formal, material y dignidad humana.

A pesar de que se demuestra que la mayoría no ha alcanzado dicha competencia, llama la atención que el 42,7 % de estudiantes optaron por la contestación más adecuada para la inserción de un enfoque de género en la producción del derecho, en contraste con el 82 % de educandas que aseveraron que sus docentes no han desarrollado este campo temático en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, esta diferencia en el porcentaje de éxito de la respuesta del caso práctico, se puede explicar en el aprendizaje que posiblemente estas estudiantes han alcanzado en espacios no formales e informales.

Tabla 30

**Pregunta de encuesta aplicada a estudiantes del último semestre de varias carreras de Derecho de Ecuador sobre la relación o no del enfoque de género en la (re)formulación del derecho en un caso práctico**

¿Es necesario o no incluir enfoque de género en el siguiente ejemplo?	N	%
Los altos índices de empobrecimiento han aumentado en el 2020 a raíz de varios factores. Se demanda la creación de políticas públicas encaminadas a reducir o erradicar dichas condiciones de desigualdad.		
Desconozco cómo se debería insertar el enfoque de género en la formulación de las políticas públicas.	95	24,2 %
El enfoque de género no apoyaría para la construcción de políticas públicas porque se trata de un problema de pobreza generalizado. Su inclusión generaría posibles escenarios de discriminación.	130	33,1 %
Entre otros pasos, se debe valorar las características, necesidades y condiciones particulares de las mujeres y otras identidades sexo-généricas y los potenciales efectos de su aplicación.	168	42,7 %

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes del último semestre de varias carreras de Derecho de Ecuador  
Elaboración propia

Frente al segundo indicador vinculado a la transversalidad del enfoque de género en la *construcción de la teoría del caso*, el 71,3 % de estudiantes afirman que la mayoría de sus docentes no han promovido competencias para cumplir esta finalidad. Esta aseveración se explica en los diversos valores desagregados: el 30,4 % de educandas sostienen que sus docentes no han incluido este campo temático en sus clases y el 11,9 % desconoce la respuesta. Además, el 19,6 % de educandas aseguran que sus docentes aseveran que se debe evitar que las sujetas involucradas en el conflicto incidan en la construcción de esta teoría (cuando lo adecuado sería que ellas sean consideradas el centro de su diseño), y el 9,4 % de estudiantes determinan de sus docentes alegan que incluir el enfoque de género viciaría una adecuada teoría en sus dimensiones fáctica, jurídica y probatoria, para establecer tanto las estrategias jurídicas del caso, como el escenario más adecuado de resolución, (cuando más bien su omisión ha sido un factor determinante para negar el ejercicio pleno del acceso a una justicia material).

Tabla 31

**Pregunta de encuesta aplicada a estudiantes del último semestre de varias carreras de Derecho de Ecuador sobre la transversalidad o no del enfoque de género en la construcción de la teoría del caso**

¿Cómo se ha abordado por parte de la mayoría de docentes, la discusión sobre los pasos para transversalizar o no el enfoque de género en la construcción de la teoría del caso?	N	%
Desconozco	47	11,9 %
La mayoría de docentes determinan que es necesario implementar una reconstrucción de los hechos, su relación con las implicaciones de derecho y las pruebas relevantes que sostienen las pretensiones de la acción, evitando que los sujetos involucrados en el conflicto incidan en la objetividad de la construcción de la teoría, en el proceso y su resolución.	77	19,6 %
La mayoría de docentes determinan que es necesario implementar una reconstrucción de los hechos, su relación con las implicaciones de derecho y las pruebas relevantes que sostienen las pretensiones de la acción, tomando en cuenta, quién o quiénes fueron las personas involucradas en el conflicto, sus relaciones, dónde y cuándo sucedieron los hechos que generaron el litigio y sus resultados.	113	28,7 %
La mayoría de docentes determinan que incluir el enfoque de género viciaría una adecuada teoría en sus dimensiones fáctica, jurídica y probatoria, para establecer tanto las estrategias jurídicas del caso, como el escenario más adecuado de resolución.	37	9,4 %
La mayoría de docentes no han desarrollado este tema en clases.	120	30,4 %

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes del último semestre de varias carreras de Derecho de Ecuador  
Elaboración propia

En contraste con la respuesta anterior, y para verificar el nivel de conocimiento en su sentido práctico, se observa que el 8,5 % de estudiantes afirman desconocer la respuesta; el 12,7 % sostiene que el enfoque de género viciaría la adecuada construcción de la teoría de este caso, aseveración que evidencia resistencia a comprender el valor y utilidad de esta perspectiva en el derecho; y el 49,7 % opta por una respuesta que obvia varios de los criterios base para la construcción de dicha teoría. Por ejemplo, tomar en cuenta las características identitarias y la posición social de las personas que presuntamente están involucradas en el conflicto, sus relaciones y el contexto. Por lo tanto, el 70,9 % de educandas seleccionan una respuesta insensible a la inclusión del enfoque de género en la teoría del caso. Esta valor es equivalente al 71,3 % de estudiantes que afirmaron que la mayoría de docentes no han promovido competencias para la transversalidad del enfoque de género en la teoría del caso.

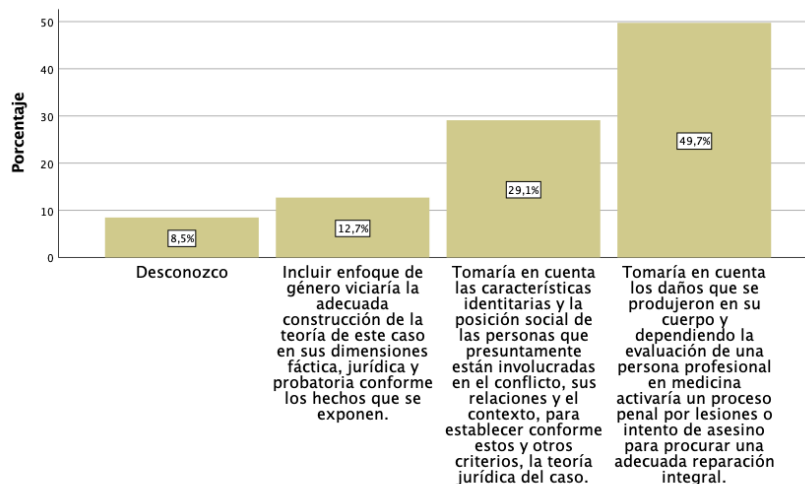


Figura 11. Pregunta de encuesta aplicada a estudiantes del último semestre de varias carreras de Derecho de Ecuador sobre la transversalidad o no del enfoque de género en la construcción de la teoría del caso en un caso práctico

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes del último semestre de varias carreras de Derecho de Ecuador  
Elaboración propia

Frente al tercer indicador vinculado a la *justicia material con perspectiva de género*, se observa que el 83,1 % de estudiantes afirman que la mayoría de sus docentes no han promovido un proceso de enseñanza-aprendizaje que cumpla esta finalidad, por cuanto el 33 % de educandas sostienen que sus docentes no han desarrollado este campo problemático en clases y el 11 % de estudiantes desconocen el tema.

Asimismo, el 26,8 % de estudiantes aseveran que sus docentes determinan que es necesario evitar que las características identitarias, la posición social de las sujetas que presuntamente están involucradas en el conflicto, sus relaciones y el contexto donde surge, influyan en la activación del proceso, en el tratamiento de las posibles cuestiones previas al proceso, en los criterios procesales y sustanciales de las causas, en la resolución del caso y su reparación integral. Estas consideraciones son contrarias a los estándares actuales del contenido a derechos como la tutela efectiva, mismos que obligan a que el sector justicia y quienes lo operan observen a las diferencias y condiciones sociales de las personas diversas como un asunto central para su adaptabilidad.

Finalmente, el 12,3 % de educandas sostienen que sus docentes determinan que no se debe incluir una perspectiva de género en el conocimiento y resolución de causas, ya que provocaría que se pierda la solidez en los momentos y etapas procesales, sobre todo en la

investigación y resolución de las causas. Aseveración que reproduce una perspectiva sesgada de la importancia, valor y alcance aplicativo del enfoque de género para la cristalización de los derechos y la justicia.

Por otro lado, únicamente el 16,9 % de estudiantes aceptan que la mayor parte de sus docentes reconocen el valor de las características identitarias, la posición social de las sujetas que presuntamente están involucradas en el conflicto, sus relaciones y el contexto, para las cuestiones previas al proceso, los criterios procesales y sustanciales de las causas, su resolución y reparación integral.

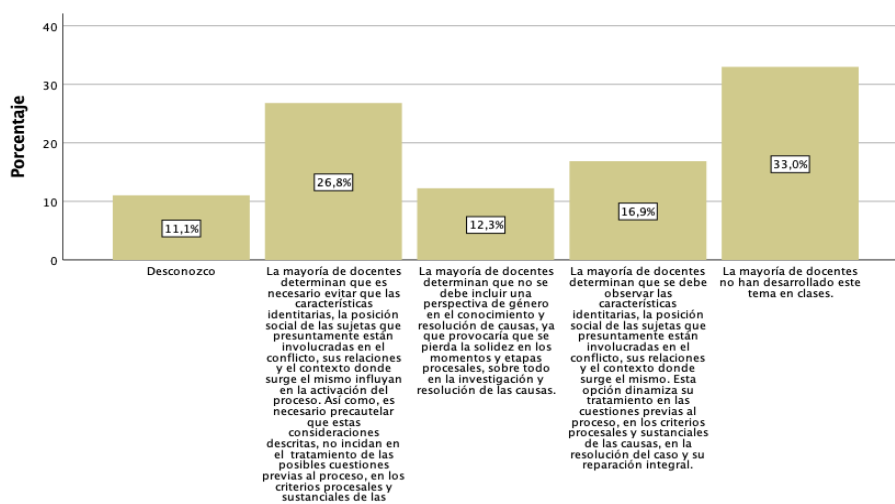


Figura 12. Pregunta de encuesta aplicada a estudiantes del último semestre de varias carreras de Derecho de Ecuador sobre los pasos de transversalidad del enfoque de género en el conocimiento y resolución de causas

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes del último semestre de varias carreras de Derecho de Ecuador  
Elaboración propia

Ahora bien, al solicitar a las estudiantes resolver un caso para contrastar la respuesta anterior, se evidencia que el 14,9 % desconocen la respuesta y el 42,7 % de educandas incluyen una respuesta que respalda preconcepciones articuladas a los estereotipos sexuales y de roles de género de hombres y mujeres. En consecuencia, el 57,6 % de estudiantes optaron por una respuesta que demuestra falta de claridad sobre la inclusión del enfoque de género para lograr una justicia material.

Para concluir, llama la atención que a pesar de que únicamente el 16,9 % de las estudiantes aseveren que sus docentes han desarrollado competencias sobre una justicia



material de género, el 42,4 % de educandas hayan optado por la respuesta más adecuada al caso presentado. Sin embargo, esta circunstancia podría explicarse por los conocimientos que las estudiantes han recibido en espacios de educación informal y/o no formal.

Tabla 32

**Pregunta de encuesta aplicada a estudiantes del último semestre de varias carreras de Derecho de Ecuador sobre los pasos de transversalidad del enfoque de género en el conocimiento y resolución de causas en un caso práctico**

¿Se ha insertado enfoque de género en la resolución del siguiente caso?	N	%
Una mujer Y denunció que fue violada por su marido X a las 23h00. La parte procesada X reconoce que ella insistió en que no la tocará a la hora indicada. Sin embargo, X demostró y Y aceptó que ellos dormían juntos y que mantuvieron una relación sexual consentida esa misma noche aproximadamente a las 22h00 hasta las 22h30. Con estas consideraciones, el juez ratificó la inocencia de X.		
Desconozco	59	14,9 %
No	167	42,4 %
Sí	168	42,7 %

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes del último semestre de varias carreras de Derecho de Ecuador  
Elaboración propia

La potenciación de competencias de género en estos ejes problemáticos abarca gran parte de la actividad profesional del derecho y podría generar mejores condiciones para que la producción, interpretación y aplicación del derecho tome en consideración la pluralidad de personas y colectivos conforme contextos específicos y sus proyectos de vida.

Cabe resaltar que esta necesidad educativa ha sido emplazada por los organismos internacionales de derechos humanos, que han sostenido que los “Estados partes deben adoptar todas las medidas necesarias para garantizar la igualdad sustantiva [...] en todas las esferas de la vida, incluso mediante el establecimiento de tribunales nacionales competentes y otras instituciones públicas que garanticen la protección efectiva de la mujer (y de otras identidades) contra todo acto de discriminación”.<sup>380</sup>

#### **2.2.4. Cuarto criterio pedagógico: Autorreconocimiento, identidades diversas e interrelaciones dialógicas**

Su finalidad específica es potenciar en las sujetas educativas la toma de conciencia de

<sup>380</sup> Comité CEDAW, *Recomendación General n.º 33*, párr. 7.

sí y de la otra sujeta sexuada y generizada, y su posición en las relaciones del sistema sexo-género para replantearlas y construir espacios dialógicos y respetuosos que dinamicen el proceso pedagógico, epistemológico y de vínculo social que supera el salón de clases y el espacio universitario. En este sentido, se debería potenciar el eje problemático:

**Legitimidad de las identidades de género de las sujetas educativas y de aquellas subversivas al mandato del sistema sexo-género en el marco de relaciones horizontales en el contexto educativo.**

El género como categoría analítica permite comprender la manera en que el sistema sexo-género impone reglas para la consolidación de un *prototipo de identidad* desde una forma jerárquica y arbitraria de organización de las relaciones sociales. Estas disposiciones se encuentran internalizadas en la convivencia social y en las diversas instituciones sociales, y es por ello que el enfoque de género se convierte en una herramienta con gran potencial reflexivo y de acción para la consecución de una pedagogía contra la opresión patriarcal y (hetero)sexista en cualquier campo del conocimiento, entre estos, el derecho.

Uno de los planteamientos patriarcales que han legitimado la desvinculación de las mujeres, de las diversas identidades de género no hegemónicas y de sus disidencias frente a la construcción de la sociedad, el estado y el conocimiento, ha sido la interiorización de estereotipos culturales dicotómicos entre lo femenino y masculino. Los estudios de género han evidenciado como históricamente se ha formulado un discurso sobre las características de lo femenino (subjetivo, particular, emocional, concreto, privado, cuerpo, metafórico, débil) y de lo masculino (objetivo, universal, racional, abstracto, público, mente, literal, fuerte-confrontativo). Según el patriarcado, el catálogo de cualidades entre ambas categorías es excluyente y exhaustivo. Por lo tanto, forman dos grupos opuestos entre sí.

El conflicto es que a esta diferenciación también se incluye un ingrediente de sexualización y jerarquización. En el primer caso, el patriarcado y sexismo han asignado las características de lo femenino a las mujeres, y las cualidades de lo masculino a los hombres. En el segundo caso, además del antagonismo entre estos estilos de género, también se ha establecido una relación asimétrica de poder, que otorga mayor valor a aquello masculino

frente a lo femenino. Por lo tanto, todo lo catalogado como lo segundo será inferiorizado, discriminado y excluido.<sup>381</sup>

Para cumplir esta finalidad, el sistema sexo-género promueve un proceso de dominación ideológica determinante que opera sobre los valores, identidad, costumbres y valoraciones de las personas, invisibilizando la discriminación y normalizando satisfactoriamente las relaciones asimétricas de poder, donde “lo masculino y lo femenino no son propiedades intrínsecas a las cosas o seres, sino un significado atribuido y que se pretende naturalizar desde la lectura patriarcal, que es una lectura dominante”.<sup>382</sup>

En este contexto, el sistema sexo-género presente en las diversas instituciones sociales, entre ellas la educativa formal también ha acompañado este proceso de manera histórica, naturalizando un cúmulo de valores, comportamientos y roles a las personas a la luz de sus corporalidades sexuadas/sexualizadas y en el marco de jerarquías. Estas disposiciones patriarcales han incidido en la manera en que se producen las identidades individuales y colectivas en el contexto educativo.

Resaltando que las personas que asumen estos estilos de género “se apropian” de dichos roles y formas de ser que son normalizados como parte de “su naturaleza”. Sin embargo, quienes transgreden este modo de organización social son oprimidas, patologizadas, excluidas, es decir, deben sobrevivir en una sociedad ordenada por un sistema sexo-genérico, donde se reproduce violencia, discriminación y afectaciones a sus proyectos de vida en el aula y fuera de esta. Esta categorización además requiere “de todo un sistema de estructuras [...] sociales, culturales, políticas y económicas”<sup>383</sup> configurando a los sistemas educativos en instituciones sociales masculinizadas con una organización vertical y sexualizada.<sup>384</sup>

Cuando pienso en el enfoque de género pienso en poder translucir o poder ver eso que es invisible y lo que es invisible por lo general son relaciones de poder, en este caso entre los diversos [...] entonces creo que ahí hay un cúmulo de cargas implícitas que se encuentran tanto en las relaciones de docentes a estudiantes, entre estudiantes, entre docentes, entre

---

<sup>381</sup> Diana Maffia, “Contra las dicotomías: feminismo y epistemología crítica”, 1-3, accedido 30 de marzo de 2021, <http://dianamaffia.com.ar/archivos/Contra-las-dicotom%C3%ADas.-Feminismo-y-epistemolog%C3%ADa-cr%C3%ADtica.pdf>.

<sup>382</sup> Guillermo Núñez, *¿Qué es la diversidad sexual? Reflexiones desde la academia y el movimiento ciudadano* (Quito, Abya Yala / CIAD, 2011), 49.

<sup>383</sup> Facio y Fries, “Feminismo, género”, 23.

<sup>384</sup> *Ibíd.*, 16.

autoridades y docentes, es decir, en múltiples vías y que de una u otra manera si no somos capaces de visibilizarlas en esta condición del enfoque de género, no vamos a ser capaces de percatarnos de que manera esto es determinante.<sup>385</sup>

Por lo tanto, para vislumbrar su connotación es necesario determinar la manera en que se dinamizan dichas identidades en el marco de tres grandes ámbitos teóricos que orientan con pertinencia su tratamiento, destacando que este entramado complejo de múltiples identidades pueden encontrarse/ enfrentarse/ (re)conocerse en el salón de clases y en el ambiente universitario.

#### **a) Contracorriente el prototipo de mujer oprimida: Una multiplicidad de formas de ser mujer**

Si bien mujer y feminismo no son sinónimos, es inaceptable obviar los aportes de esta categoría para comprender las dinámicas desarrolladas en la construcción identitaria de las mujeres en clave plural, y con ello su estatus social, político, cultural, los roles impuestos, las relaciones asimétricas frente a otras personas sexuadas y generizadas, entre otras implicaciones.

Los feminismos surgieron hace más de tres siglos, y se han caracterizado desde distintos campos, ya sea como movimiento político, campo teórico, y/o filosofía de vida, por cuestionar, evidenciar y luchar contra las distintas manifestaciones de opresión que reciben las mujeres y lo distinguido como femenino. Se identifica como movimiento en la medida en que aglutina a todas las personas que critican en mayor o menor intensidad la incidencia del patriarcado y sexismo en la realidad, en su relación con otros sistemas de opresión, así como aquellas que promueven proyectos, programas y acciones para replantear estas manifestaciones de discriminación y sembrar otras de transformación en su dimensión contextual.

Es un campo teórico porque desde una perspectiva crítica describe, analiza, reflexiona, caracteriza, cuestiona la opresión patriarcal y evidencia sus causas y efectos en los diversos contextos, en las formas de conocimiento, entre otros ámbitos. Como lo sostiene

---

<sup>385</sup> Docente n.º 3, Grupo focal aplicado a docentes de carrera de Derecho de universidad privada de Imbabura, implementado por Elsa Guerra, 5 de febrero de 2020.

McDowell, “[l]as feministas no se conforman con analizar, quieren dismantelar las estructuras que refuerzan la inferioridad de la mujer, y desafiar la definición convencional de la feminidad y la opresión a la que se ve sometida”.<sup>386</sup>

Finalmente, es filosofía de vida ya que el feminismo puede constituirse en un guía para desnaturalizar la presencia de este sistema de opresión en lo cotidiano como un acto político. Desde esta perspectiva, las personas pueden percibir el patriarcado y el sexismo en las relaciones sociales y sus imaginarios, en la estructura estatal y en las normas culturales. De la misma manera, este ámbito de acción del feminismo implica asumir con responsabilidad los actos humanos y determinar si al ejecutarlos u omitirlos, las personas se convierten en sujetas reproductoras del patriarcado y el sexismo, o, por lo contrario, sus prácticas se dirigen hacia otras alternativas de realidades no excluyentes y liberadoras, frente a la posibilidad de ser sujetas de cambio, condición que necesariamente debe emprenderse en el campo educativo.

Su recorrido histórico permite entender cómo han surgido varias demandas y aportes contrahegemónicos, que en la actualidad se traducen en la existencia de unos feminismos en plural, que se componen por varias corrientes no homogéneas entre sí, y que alimentan al enfoque de género desde un sentido crítico y transformador, y visibilizan a las mujeres diversas, sus demandas, necesidades y contextos en un sentido más plural.<sup>387</sup>

---

<sup>386</sup> Linda MacDowell, “La definición del género”, en *El género en el derecho: Ensayos críticos*, comp. Ramiro Ávila, Judith Salgado y Lola Vallares. (Quito: Ministerio de Justicia y Derechos Humanos / UNIFEM / Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, 2009), 10.

<sup>387</sup> Ahora bien, el recorrido del feminismo en la historia puede considerarse desde tres grandes periodos donde sus propósitos y estrategias se han modificado a luz de los contextos particulares. La primera ola se produce en el marco de la ilustración y el surgimiento de la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano en 1789, que proclama como uno de sus principios fundamentales a la igualdad formal en el marco de la construcción de la categoría de ciudadanía. Sin embargo, varias mujeres de la época visibilizaron que esta disposición beneficiaba únicamente a la nobleza, al clero y al tercer estado conformado por hombres con propiedades, y evidenciaron el carácter excluyente y discriminador para quienes no se encontraban dentro de estos grupos sociales, entre ellos, una gran población constituida por mujeres.

Por lo tanto, las demandas de la primera ola exigían la cristalización de la igualdad como un principio donde se inserte a los grupos sociales, que desde la ideología dominante habían sido excluidos por su “naturaleza inferior”, y con ello lograr el acceso a derechos como la educación, el trabajo, el voto, la igualdad de trato al interior del matrimonio, y la eliminación de la violencia contra las mujeres. Como respuesta contrahegemónica, las mujeres emitieron la Vindicación de los Derechos de la Mujer y la Declaración de los Derechos de la Mujer y de la Ciudadana, hechos que provocaron que luchadoras como Olympe de Gouges sea guillotizada. Sin embargo, este proceso de resistencia permitió que en 1791 la Constitución francesa reconociera una ciudadanía activa para los hombres, mayores de 25 años, con propiedades y que por lo tanto que no se encuentren en condiciones de esclavitud, y otra pasiva constituida por hombres empobrecidos y las mujeres.

Este suceso es una muestra de la lucha feminista destacada para una época en que los regímenes de género se encontraban fuertemente sostenidos por la cultura, la política, el derecho y otras formas de

En este sentido, si bien la mayoría de corrientes coinciden en la existencia del patriarcado, se evidencia tensiones en las distintas formas de comprender cómo se manifiesta dicho sistema de dominación en la realidad.<sup>388</sup> Esta condición ha generado pugnas entre las propuestas feministas al cuestionarse la manera en que algunas apuestas robustecen las estructuras de dominación sobre ciertos grupos de mujeres, imponiendo una plataforma de lucha en el marco de una sujeta del feminismo, que jerarquiza un prototipo de mujer oprimida por sobre otras, donde la incidencia patriarcal se agudiza y particulariza a la luz de otras categorías como identidad cultural, orientación sexual, condición de clase, edad, entre otras características que dan forma a sus experiencias desde el campo del género.

Por ejemplo, a lo largo de la historia las manifestaciones patriarcales han arremetido de distinta manera a las mujeres blancas y mestizas no empobrecidas frente a aquellas mujeres afrodescendientes e indígenas. Mientras que muchas de las primeras vivieron la imposición de roles de cuidado y reproductivos al interior de hogar, y exigían ocupar espacios en la esfera pública, las segundas además de estos roles soportaron profundos procesos de dominación y explotación ya sea como esclavas o sirvientas.

Angela Davis evidencia la manera en que el pacto entre el sistema esclavista y el patriarcado trataba a las mujeres afro como “bienes muebles” y objetos de explotación por lo

---

conocimiento que normalizaban la discriminación y la dominación de lo masculino hegemónico como axioma natural, y donde se requería visibilizar a las mujeres como sujetas sociales y de derechos por fuera de los lineamientos impuestos. Desde esta perspectiva, esta ola ha orientado procesos de disputa a lo largo de la historia, y ha cristalizado a la búsqueda de la igualdad formal como el propósito de una de las corrientes del feminismo denominado por varias autoras como liberal.

En el caso de la segunda ola, entre otros sucesos, sus principales contiendas están vinculadas al derecho al voto, a la inserción de mujeres en puestos de trabajo en la esfera pública, y participar en los procesos electorales. En esta época surgen con fuerza los movimientos sufragistas sobre todo en Inglaterra y Estados Unidos. Su propósito era que las mujeres sean sujetas del derecho al voto, con la finalidad de que puedan decidir en la construcción del estado, disputar espacios de poder y con ello acceder a otros derechos todavía negados para este grupo social. Finalmente, en esta ola, se visibilizan varias propuestas que redimensionan el propósito del feminismo liberal para generar los cimientos del feminismo radical en la medida en que se reconoce la existencia de un sistema patriarcal que es necesario eliminar de raíz. Así como se acrecienta aportes de otros campos feministas como el socialista. Por ello, surgen aportes de varios personajes que son fundamentales para debates contemporáneos, por ejemplo, contribuciones de Simone de Beauvoir y Flora Tristán.

En la tercera etapa, y a partir de los años 90 se escuchan con fuerza los aportes de los feminismos críticos donde las mujeres trans, afrodescendientes, indígenas, campesinas, entre otras, exigen la construcción de un feminismo donde quepan otros feminismos desde la diversidad. Cabe señalar que, si bien esta es una mirada fugaz que resalta algunos de los sucesos más importantes en la historia de los feminismos, su objetivo es visibilizar la complejidad del proceso de lucha feminista, así como, la persistencia del sistema patriarcal a lo largo del tiempo y su gran capacidad de mutación acorde a los contextos particulares. Ver Varela, *Feminismo para principiantes*. (Barcelona: Edic.B.S.A., 2005).

<sup>388</sup> Salgado, *Manual de formación*, 8.

menos desde dos perspectivas. La primera, en la medida en que al igual que los hombres eran consideradas como “unidades de fuerza de trabajo económicamente rentables” para sus propietarias, y únicamente de manera excepcional cumplían también con tareas vinculadas al cuidado del hogar, ya que el imaginario construido sobre la mujer afrodescendiente para sostener el sistema con su trabajo, le impedía tratarlas como “amas de casa” o el “sexo débil”.

Y la segunda, porque las mujeres afrodescendientes vivían manifestaciones de opresión propias de su género. Por ejemplo, fueron víctimas de varias formas de violencia, que implicaban, flagelos, mutilaciones, abusos y violaciones sexuales al concebirlas como cosas de “dominio económico” y corporal por parte de sus amos y objetos del capataz. Así también, las mujeres afrodescendientes fueron sujetas de explotación reproductiva. Por cuanto ante la falta de suficientes esclavos, las mujeres con capacidad de gestación costaban mucho más en el mercado, en la posibilidad de acrecentar esta población. Es decir, “[e]ran consideradas ‘paridoras’, [...] animales cuyo valor monetario podía ser calculado de manera precisa en función de su capacidad para multiplicar su número”.<sup>389</sup>

Estos sistemas de opresión obviaban las diferencias legítimas de las mujeres vinculadas a la maternidad y la lactancia, imponiéndoles una carga de trabajo igual a aquellas personas que no estuvieran atravesando por estas etapas.<sup>390</sup>

---

<sup>389</sup> “Puesto que las mujeres entraban en la categoría de ‘paridoras’ y no de la de ‘madre’, sus criaturas podían ser vendidas y arrancadas de ellas con entera libertad, como se hacía con los terneros de las vacas. Un año después de que la importación de africanos fuera interrumpida, un tribunal de Carolina del Sur dictaminó que las mujeres esclavas no tenían ningún derecho legítimo sobre sus hijos. Por lo tanto, en virtud de esta disposición, los niños podían ser vendidos y apartados de sus madres a cualquier edad y sin contemplaciones”. Davis, *Mujeres, raza y clase*, 13-6.

Por otro lado, las mujeres indígenas denuncian las arremetidas del patriarcado en su articulación con el capitalismo, el colonialismo y sus expresiones contemporáneas, en la medida en que el proceso colonizador, el despojo de los territorios y la cultura de los pueblos y comunidades afectan con mayor fuerza a las mujeres. Por lo tanto, demandan la posibilidad de promover una plataforma de resistencia que elimine la dimensión simbólica binaria y jerárquica que determina a lo occidental como sinónimo de civilización y desarrollo, y dispone una única manera de mirar a las personas, desde lo racional, individual, público y privado, obviando los aportes de las comunidades y pueblos ancestrales y de las mujeres en un marco contextual. Cabe señalar que existe una gran ramificación de feminismos con incidencia latinoamericana vinculados a estas luchas, como los feminismos poscolonial, decolonial o descolonizador, indígenas, entre otras autodenominaciones legítimas, que con distintos matices “cuestiona[n] tanto las visiones esencialistas de la cultura que consideran que cualquier práctica cultural debe ser respetada en nombre de la diversidad cultural, como la visión etnocéntrica y colonial que descalifica toda cultura que no sea occidental adjetivando todas sus prácticas como salvajes, primitivas, atrasadas, en suma inferiorizándolas”. Salgado, *Manual de Formación*, 8.

<sup>390</sup> Moses Grandy, *Narrative of the Life of Moses Grandy: Late a Slave in the United States of America*. (Boston: 1844), 18 citado en Davis, *Mujeres, raza y clase*, 17. Uno de los relatos de opresión sostiene: “(a) la mujer que comete una ofensa en el campo y está encinta de muchos meses se la obliga a tumbarse boca abajo sobre un agujero cavado para que quepa su corpulencia y se la azota con el látigo o se la pega con un canaleta que tiene unos orificios que hacen que con cada golpe salga una ampolla. Una de mis hermanas recibió un

Adicionalmente, han surgido con fuerza los ecofeminismos que se centran en la necesidad de resistir ante la explotación de la naturaleza y demandan su cuidado, respeto y protección, y cuestionan que la caracterización de la misma como madre ha sido instrumentalizada con la finalidad de justificar su uso desmedido. Además, esta corriente evidencia la existencia de paralelismos con la opresión que reciben las mujeres, atribuyendo que el proceso de explotación a la naturaleza provoca mayores afectaciones a las mujeres, sobre todo a aquellas de pueblos y comunidades indígenas, shuar, mujeres rurales y campesinas, entre otras.<sup>391</sup>

Finalmente, también se visibilizan otras corrientes como el transfeminismo, que cuestionan al heterosexismo, como una “ideología y práctica que jerarquiza las sexualidades y coloca a la práctica y a la identidad heterosexual como superior a las otras prácticas e identidades sexuales”,<sup>392</sup> y exigen el reconocimiento y respeto a las diversas identidades autodeterminadas de género, así como a sus preferencias sexuales, por encima de los mandatos binarios impuestos por el heterocispatriarcado.<sup>393</sup>

Ahora bien, en el marco de este análisis, *los feminismos* han aportado de manera sustancial al enfoque de género, no solo por sus contribuciones teóricas iniciales, sino porque los debates contemporáneos permiten comprender la complejidad de las construcciones identitarias de las mujeres en plural, de tal manera que la dinámica del género como categoría reflexiva de la realidad, debe incluir en sus variables la necesidad de preguntar cuál es la

---

castigo tan severo con este método que se le adelantó el parto y dio luz ahí mismo. Este mismo capataz, el Sr. Brooks, mató así a una joven llamada Mary. En ese momento, su padre y su madre estaban en el campo”. Moses Grandy, *Narrative of the Life of Moses Grandy: Late a Slave in the United States of America* (Boston: 1844), 18 citado en Davis, *Mujeres, raza y clase*, 17-8.

<sup>391</sup> Cabe señalar que al igual que en otras corrientes, también se evidencia un ecofeminismo esencialista que cuestiona las afectaciones de la naturaleza y su incidencia en las mujeres, en la medida en que las segundas están más cerca a la naturaleza por su condición de ser mujeres y por lo tanto saben cómo cuidarla. Esta propuesta si bien permite acercarnos a esta demanda, ha sido cuestionada por cuanto legitima el discurso dominante patriarcal que ha negado a las mujeres el acceso a derechos, espacios de poder, y las ha disciplinado por su naturaleza inferior, complaciente, débil e irracional. Ver Lang, Miriam y Alejandra Santillana, “Pensar desde el feminismo: críticas y alternativas al desarrollo”, en *Más allá del Desarrollo*, comp. Miriam Lang y Dunia Mokrani (Quito: Abya-Yala, 2011), 55-82.

<sup>392</sup> Núñez, *¿Qué es la diversidad sexual?*, 38.

<sup>393</sup> Esta corriente feminista surge en el marco de sus propios procesos contextuales de lucha anti sistémica, y controvierte los postulados del feminismo de la igualdad que ha impulsado propuestas enmarcadas en un prototipo de mujer femenina heterosexual, pretendiendo que solo las mujeres que pertenecen a este modelo ingresen en igualdad de trato que los hombres a las diversas instituciones sociales, sin cuestionar con profundidad las estructuras heterocispatriarcales que las sostienen.



mujer o persona específica que se encuentra en posición de subordinación y dismantelar la red de poder presente en el caso concreto.

Estas reflexiones son pertinentes para el campo educativo desde dos orientaciones. Primero, porque una educación para la liberación debería mirar la manera en que las formas de conocimiento, entre ellas, el derecho, ha tendido puentes o muros con los feminismos como movimiento social, campo teórico y filosofía de vida para desplomar las estructuras patriarcales, aclarando que detrás de estos campos existen millones de mujeres que históricamente han sido invisibilizadas, controladas, subordinadas, perseguidas y asesinadas.

Segundo, ya que esta pluralidad de mujeres (muchas de ellas que se comprenden desde la pluralidad de los feminismos) suelen estar presentes en el salón de clases: mujeres afros que han vivido históricamente discriminación como mujer-objeto; mujeres indígenas agobiadas por un sistema patriarcal, un régimen colonial y capitalista que atenta contra su cultura y sus territorios ancestrales; mujeres migrantes, madres y empobrecidas; mujeres blanco-mestizas de buena condición económica; mujeres cisgénero; mujeres trans; entre otras posibles conjugaciones de identidades, todas agrupadas en el aula conviviendo, disputando poder, queriendo ser, cubriendo quiénes son, forjando espacios de resistencia.

Pero además, en algunos escenarios las mujeres de cierta identidad pueden encontrarse en una posición de privilegio frente a otras, e inclusive generar situaciones de opresión patriarcal, colonial, de clase, entre otras.<sup>394</sup> Esta condición no convierte a las mujeres en enemigas, por cuanto todas comparten manifestaciones de opresión en común: han sido “invisibilizadas por el lenguaje, marginadas de la historia, y permanentemente víctimas potenciales del abuso y acoso sexual”.<sup>395</sup> Sin embargo, invisibilizar dichas tensiones también implicaría caer en una mirada esencialista y superficial de las problemáticas que surgen en el sistema sexo-género en el aula y fuera de esta, donde las mujeres también pueden

---

<sup>394</sup> Aura Cumes evidencia, como las mujeres indígenas vivieron procesos de discriminación sostenida por las propias mujeres de la época. “Si bien las mujeres como género nos vemos subordinadas frente al patriarcado de diferentes maneras, las mujeres blancas y mestizas han tenido privilegios en los contextos de colonización y esclavitud. [...] En América Latina, en gran medida, las mujeres blancas han tenido con las indígenas y afrodescendientes una relación de matrona-sirvienta, de propietaria-esclava o de señora-muchacha. Aura Cumes, “Multiculturalismo, género y feminismos: Mujeres diversas, luchas complejas”, en *Participación y políticas de mujeres indígenas en América Latina*, comp. Andrea Pequeño (Quito: FLACSO / Ministerio de Cultura, 2009), 34.

<sup>395</sup> Ver Facio y Fries, “Feminismo, género”.

controlar a otras mujeres sobre su deber ser patriarcal y justificar ciertas actuaciones de violencia.

### **b) Hacerse hombres desde las masculinidades en plural**

Como se ha analizado, el género es una construcción socio-cultural que impone significados y valor a las corporalidades sexuadas. Este proceso no solo involucra que las personas con sexo asignado culturalmente como hembra-mujer deban constituirse en mujeres femeninas, sino que las personas con sexo asignado culturalmente como macho-hombre deban convertirse en hombres masculinos, en el marco de un cúmulo de dispositivos simbólicos que determinan sus comportamientos, roles y estatus en un contexto social, cultural e histórico determinado. La diferencia es que, a las mujeres se les ha colocado en una posición de subordinación y aquellos hombres que logran constituirse como tales desde el mandato patriarcal, obtienen una masculinidad hegemónica que les ha otorgado históricamente privilegios.<sup>396</sup>

Este proceso de socialización de la masculinidad dominante incluye un cúmulo de dispositivos que guían al hombre en las diversas instituciones sociales como la familia, la educación formal e informal, el campo laboral, entre otros espacios que dirigen la manera en que debe pensar, sentir y actuar: “los hombres deben ser fuertes y no lloran”, “la cocina no es lugar de los hombres sino la calle”, etcétera.

[L]as identidades subjetivas son procesos de diferenciación y distinción, que requieren la eliminación de ambigüedades y de elementos opuestos con el fin de asegurar (y crear la ilusión de) coherencia y comprensión común. La idea de masculinidad descansa en la necesaria represión de los aspectos femeninos -del potencial del sujeto para la bisexualidad- e introduce el conflicto en la oposición de lo masculino y femenino. Los deseos reprimidos están presentes en el inconsciente y son una amenaza constante para la estabilidad de la identificación de género, al negar su unidad y subvertir su necesidad de seguridad.<sup>397</sup>

Por lo tanto, para alcanzar la masculinidad dominante, los hombres deben mostrarse competentes, racionales, independientes, confrontativos, fuertes, viriles y con una sexualidad

---

<sup>396</sup> José Olavarría, “Invisibilidad y poder: Varones en Santiago de Chile”, en *Hombres e identidades de género: Investigaciones desde América Latina*, coord. Mara Viveros, José Olavarría y Norma Fuller (Bogotá: Centro de Estudios Sociales /Universidad Nacional de Colombia, 2001), 171.

<sup>397</sup> Scott, “El género: Una categoría útil”, 17.

activa, entre otros comportamientos; así como, deben asumir roles en la esfera pública sobre todo para tomar decisiones que organicen al estado, a la sociedad, a las mujeres, al mercado y a la naturaleza, y otros vinculados a la constitución de las instituciones sociales, que en su mayoría todavía tienen un rostro masculino hegemónico.

La masculinidad posee un elemento clave que es el poder; ser hombre significa tener y ejercer poder. El poder asociado a la masculinidad exige poseer algunas características, tales como ganar, ordenar, lograr objetivos y ser duro. Por otra parte, las características genéricas atribuidas al hombre, tales como objetividad y racionalidad, le otorgan un dominio sobre la mujer. Aplicado en un sentido amplio, poder también significa controlar sentimientos, emociones y necesidades afectivas, para evitar la pérdida de dominio y el control sobre los otros.<sup>398</sup>

Pero más allá de las normas patriarcales, los estudios y la organización social han visibilizado la existencia de una multiplicidad de maneras de ser hombre que se expresan en varios estilos de masculinidades por fuera de la dominante. Es decir, un hombre puede ser sensible, emocional, conciliador, asumir tareas de cuidado y del hogar, entre otros. En este contexto, las masculinidades no hegemónicas se pueden analizar como formas de resistencia a la imposición de comportamientos y roles desde el régimen binario de los géneros.<sup>399</sup> Adicionalmente, los hombres de diversas identidades redimensionan sus masculinidades a la luz de otras características identitarias y condiciones de desigualdad social vinculadas a su situación socio-económica, autodeterminación cultural, orientación sexual, entre otras.

Ahora bien, el campo educativo formal tiene un gran potencial ya sea como agente de socialización de los sistemas de opresión o de liberación de los mismos, por ello apostar por una educación de género implica nutrirse de estos debates para comprender la existencia de una variedad de masculinidades concretas con sus propias experiencias, comportamientos y roles que se expresan en el espacio.

Soy hombre cisgénero, mestizo y de clase media, jamás me he sentido discriminado pero sí he visto discriminación.<sup>400</sup>

---

<sup>398</sup> Ellen Hardy y Ana Luisa Jiménez, “Masculinidad y género”, *Revista cubana Salud Pública* 27, n.º 2 (2001): 80.

<sup>399</sup> Cabe mencionar, que los hombres que se apartan de estos mandatos y al mundo al cual “pertenecen” según el sistema patriarcal, suelen recibir actos de rechazo y cuestionamiento social. Olavarría, “Invisibilidad y poder”, 172.

<sup>400</sup> Estudiante, Encuesta aplicada a estudiantes del último semestre de carrera de Derecho de universidad pública de Azuay, respuesta a pregunta: ¿Se ha sentido alguna vez discriminado/a/x por su género,

Resaltando que, estas existencias múltiples en realidades patriarcales no suelen ser pacíficas, por cuanto están entrelazadas por relaciones asimétricas de poder, ya no solo entre hombres y mujeres, sino aquellas expresadas en enfrentamientos entre hombres diversos, quienes se controlan unos a otros frente al (in)cumplimiento del mandato de la masculinidad hegemónica, y en su intersección con otras construcciones identitarias.

Por ejemplo, según los estándares de la masculinidad hegemónica, los hombres deben evidenciar su virilidad sobre todo en el campo de las relaciones sexuales a temprana edad. Esta connotación se relaciona directamente con el falo y con la penetración como una forma de masculinizar y autoafirmación de dicha virilidad. Por ello, quienes no han mantenido relaciones sexuales hasta cierta edad viven presión social por “convertirse en hombre”, a pesar de que cada persona es libre de elegir cuándo y cómo hacerlo, en el marco de la autodeterminación de su corporalidad.

Dios puso a un hombre y a una mujer. A un hombre no se le puede regalar una flor.<sup>401</sup>

Empero, la construcción discursiva de la masculinidad hegemónica sostiene que quien es penetrado nunca llega a esta, convirtiéndose más bien en femenino como sinónimo de inferioridad y debilidad en un mundo construido para hombres masculinos dominantes. Esta circunstancia significa que, si bien el sistema patriarcal continúa regulando a las mujeres de otras preferencias no heterosexuales como mujeres, profundizándose su discriminación tanto por su sexo, identidad de género como por su orientación sexual, los hombres no heteronormados pierden su calidad de varones, y en el imaginario social se los relaciona con términos despectivos como maricones, locas, etcétera. Es decir, se los reubica en el campo de lo subordinado o “de lo femenino”.<sup>402</sup> Estas lógicas suelen ser reproducidas en el salón de

---

sexo, orientación sexual, edad, condición socio-económica, identificación cultural, entre otros? (si lo cree pertinente le agradeceríamos que nos cuente por qué o nos comente una experiencia), instrumento elaborado por Elsa Guerra, aplicada el 8 de junio de 2020.

<sup>401</sup> Docente n.º 1, Grupo focal a docentes de la carrera de Derecho de universidad pública de Bolívar, aplicado por Elsa Guerra, 19 de mayo de 2020.

<sup>402</sup> Estas implicaciones se traducen en formas de control desde el campo jurídico. Por ejemplo, en Ecuador hasta 1997, la homosexualización era penalizada y consintió un proceso de persecución social y judicial contra los hombres no heterosexuales y otras personas que se apartaban de las disposiciones del heterosexismo. Si bien, se considera como un avance su eliminación como tipo penal, esta se desarrolló en el marco de un sin número de argumentos que sostenían que las personas homosexuales no debían ser privadas de su libertad en centros carcelarios, sino en clínicas que resuelvan su “patología”. Judith Salgado, “Análisis de la Interpretación

clases y en el contexto educativo en sentido amplio, como una manera de disciplinar las corporalidades, y penalizar socialmente a aquellas sujetas disidentes de los designios del sistema heterocispatriarcal.

**c) Otras identidades y disidencias de género no hegemónicas vivas, legítimas e insurgentes**

Si bien, el género inicia su campo de reflexión como un aporte explicativo de la dominación patriarcal que viven las mujeres, no puede ser entendido como sinónimo de ellas. En la actualidad, su ámbito de estudio permite comprender los regímenes de género que se imponen a las personas para sexualizar y generizar sus corporalidades a lo largo de la vida mediante su socialización en las diversas instituciones sociales, así como permite visibilizar y comprender las manifestaciones de opresión que reciben las personas de autodeterminaciones subversivas al mandato patriarcal y sexista, que se componen por un cúmulo de identidades autodefinidas no binarias.

A partir de la década de 1990 han surgido teorías contestarias a la manera peyorativa de definir a las identidades sexo-genéricas no hegemónicas como raras, excéntricas, buscando dar un giro a las performatividades normativas que sostienen una mirada dominante del sexo y género como la existencia de un hombre masculino y una mujer femenina articulados a la heterosexualidad, y que obvian otras identidades que viven con fuerza las manifestaciones del patriarcado y el heterosexismo en las diversas instituciones sociales, entre ellas, el espacio educativo.

Desde esta perspectiva, “el sistema sexo-género es un sistema de escritura. El cuerpo es un texto socialmente construido, un archivo orgánico de la historia de la humanidad como historia de la producción-reproducción sexual en la que ciertos códigos se naturalizan, otros quedan elípticos y otros son sistemáticamente eliminados o tachados”.<sup>403</sup>

Por eso, esta propuesta busca desmontar dicho sistema de escritura, “retorciendo” el lenguaje hegemónico para apropiarse del poder performativo desde otra posición de enunciación donde lo lésbico-tortillera, homosexual-maricón y otras identidades se

---

de la Inconstitucionalidad de la Penalización de la homosexualidad en el Ecuador”, *Revista de Derecho Foro*, n.º 3 (2004).

<sup>403</sup> Paul Beatriz Preciado, *Manifiesto contrasexual*, 2.ª ed. (Barcelona: Anagrama, 2018), 18.

empoderen, tomen la palabra, exijan reconocimiento y respeto a su autoidentificación. Esta apuesta pretende romper con la ritualidad que sostiene el sistema sexo-género inclusive antes de que nazcan las personas, donde la espera del “sexo”, las ecografías, y luego el proceso de preparación prenatal son “invocaciones performativas” y contractuales heterocispatriarcales y que luego generan opresión o privilegios a lo largo de su vida.

Estas teorías críticas, además, cuestionan los planteamientos de algunos sectores académicos que establecen que una diferencia entre el sexo y el género, es que el primero se determina irrefutablemente por el ámbito biológico de las personas y el segundo es un condicionamiento social de las mismas a la luz de su sexo. Para autoras como Judith Butler ambas categorías son construcciones culturales, y por lo tanto el sexo también debe ser analizado como un elemento preelaborado en el marco de un conjunto de dispositivos culturales, de prácticas y discursos, que establecen su significado y valor social en un contexto específico.<sup>404</sup> Por ejemplo, en algunas épocas de la historia el debate sobre sexo y género se desarrollaba desde otra perspectiva que rompe con el dicotomismo de estas categorías:

[...] la aseveración de que “(e)l pene (era) como arado y la matriz como campo no convencían ya al público de la Ilustración como imagen de la relación sexual infructuosa, (por ello) a finales del siglo XVII y en el XVIII, la ciencia otorgó una sustancia material, aceptable en términos de la nueva epistemología, a las categorías de “hombre” y “mujer”, consideradas como sexos biológicos opuestos e inconmensurables.<sup>405</sup>

Por ello, la propuesta es romper los contratos sociales que mediante el orden establecido por la “naturaleza heterocispatriarcal” han dispuesto “verdades biológicas” en las cuerpos, construyendo discursos que determinan a los sexos como categorías inamovibles y a aquellas que rompen “sus designios” como antinaturales y anormales.

Esta imposición binaria se observa no solo en la manera en que está construida las normas jurídicas, las políticas educativas y la infraestructura universitaria, sino en el desarrollo del proceso pedagógico, por ejemplo, en el lenguaje utilizado en el aula, que en la mayoría de casos es masculino y en algunos contextos incluye a las mujeres, obviando a las otras

---

<sup>404</sup> Ver Judith Butler, *Cuerpos que importan: Sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”* (Buenos Aires: Paidós, 2002).

<sup>405</sup> Thomas Laqueur, *La construcción del sexo: Cuerpo y género desde los griegos hasta Freud* (Madrid: Ediciones Cátedra, 1994), 266- 7.

identidades disidentes; las actividades de enseñanza-aprendizaje que inclusive al procurar incluir paridad entre los géneros, las organizan equitativamente entre los que “suelen parecer hombres y mujeres” disciplinando y violentando a otras personas que en el marco de su autodeterminación no siempre calza en este binarismo, entre otros posibles escenarios.

La apuesta contemporánea es potenciar la legitimidad de las múltiples identidades que transitan libremente entre lo femenino, masculino, ambos o ninguno. De aquí radica que muchas personas puedan reconocerse como neutras, sujetas hablantes, no binarias, hombre y mujer a la vez, personas que se mueven a lo masculino o a lo femenino, entre otras maneras de autodeterminación, siendo legítima la exigencia de generar otro tipo de contrato social donde las personas “[s]e reconocen a sí mismos la posibilidad de acceder a todas las prácticas significantes, así como a todas las posiciones de enunciación, en tanto sujetos, que la historia ha determinado como masculinas, femeninas o perversas”.<sup>406</sup>

Sus reclamos involucran un cambio del sistema que implique: abolir los privilegios sociales, patrimoniales, económicos y de otros tipos articulados al sistema sexo-género de lo masculino o femenino; la necesidad de romper con los vínculos reproductivo-productivo de la sexualidad, y la hegemonía de las cuerpos heterocentradas; erradicar los actos que justifican la explotación material entre las cuerpos, cuerpos y cuerpos; cuestionar a la familia nuclear como espacio de reproducción del sistema y la manera en que espacios como la educación formal continúan sosteniendo el sistema sexo-género que invisibiliza y discrimina sus apuestas de vida; entre otras demandas.<sup>407</sup>

*¿Cuáles son los posibles efectos de este debate en el campo pedagógico del derecho con enfoque de género?*

Esta complejidad redimensiona la comprensión sobre las configuraciones identitarias de género y con ello su impacto como perspectiva reflexiva de la realidad educativa, por cuanto incluye dentro de sus variables la visibilidad de otras diversidades obviadas por campos teóricos dominantes, y a su vez permite entender el ámbito de acción del sistema

---

<sup>406</sup> Preciado, *Manifiesto contrasexual*, 13.

<sup>407</sup> *Ibíd.*, 27-34.

heterocispatriarcal para aquellas personas que son subversivas al orden binario, jerarquizado y sexualizado.

Con estos antecedentes, la apuesta por una educación de género en derecho, así como en otros modos de conocer, debería:

- Mirar a la identidad de género desde “una perspectiva no fija, estable o inamovible [...] para convertirse en algo fluido y provisional, en continua conversión (donde) (e)l género se crea y se mantiene a través de un discurso y de unos actos cotidianos”;<sup>408</sup> es decir, como un *continuum*, no determinante.

En el mismo ámbito jurídico se han generado algunos hitos que caminan hacia una potenciación del contenido del derecho a la identidad para insertar como uno de sus elementos a la autopercepción. Por ejemplo, la Corte Interamericana de Derechos Humanos en su Opinión Consultiva OC 24/17 ha determinado que:

El sexo, el género, así como las identidades, las funciones y los atributos construidos socialmente a partir de las diferencias biológicas derivadas del sexo asignado al nacer, lejos de constituirse en componentes objetivos e inmutables que individualiza a la persona, por ser un hecho de la naturaleza física o biológica, terminan siendo rasgos que dependen de la apreciación subjetiva de quien lo detenta y descansan en una construcción de la identidad de género auto-percibida relacionada con el libre desarrollo de la personalidad, la autodeterminación sexual y el derecho a la vida privada.<sup>409</sup>

Asimismo, la Corte Constitucional ecuatoriana estableció que el derecho a la identidad:

implica el reconocimiento de las facultades de cada sujeto, que a su vez se traducen en las características individuales de su condición de persona. Por tal motivo, el efectivo goce del derecho a la identidad es un prerequisite para la materialización de otros, pues a través del mismo cada ente se relaciona jurídica y socialmente con el Estado y entorno.<sup>410</sup>

Estas interpretaciones jurídicas abren la posibilidad de cristalizar varios derechos negados por siglos a las personas de diversas identidades de género y sexo no hegemónicas,

---

<sup>408</sup> Linda McDowell, *Género, Identidad y lugar: Un estudio de las geografías feministas* (Madrid: Ediciones Cátedra, 2000), 42.

<sup>409</sup> Corte IDH, *Opinión Consultiva OC 24/17*, 24 de noviembre de 2017, párr. 101, lit. g.

<sup>410</sup> Ecuador Corte Constitucional, “Sentencia n.º 184-18-SEP-CC”, en *Caso n.º 1692-12-EP*, 29 de mayo de 2018, 58. Cabe considerar que esta sentencia de acción extraordinaria de protección surge frente a las vulneraciones a derechos generadas por la negativa de registro de los dos apellidos de las madres a una niña en Ecuador.



y la erradicación de normativa que continúa disciplinando sus cuerpos, comportamientos y roles sociales dentro del espacio educativo y en el campo pedagógico.<sup>411</sup>

- Romper las jerarquías entre identidades construidas por el sistema patriarcal y sexista y aquellas que resisten a sus mandatos. Desde este enfoque, las personas cisgénero, como término que engloba a aquellas que responden al binarismo del régimen de género, deberían ser tratadas como una de las tantas que aglutina el campo de las diversidades, y estas deberían asumir el compromiso ético de renunciar a los privilegios que le han sido otorgados. Este reto además involucra una obligación a las formas de conocimiento para no establecer catálogos cerrados de identidades, que, al pretender explicar la realidad, en sus efectos, contabilizan la existencia de unas e invisibilizan otras, provocando jerarquías arbitrarias.
- Respetar la diversas identidades implica reconocer el valor de cada corporalidad sexuada y generizada como un andamiaje cargado de un recorrido donde se siente, crea, piensa, y se vive, y que a la vez se convierten en experiencias donde las normas culturales y jurídicas han incidido de manera contextual.<sup>412</sup>

En este contexto, los estudios feministas, de masculinidades y de otras diversidades son contribuciones que las sujetas educativas, entre ellas las docentes deberían interiorizar, ya que además de orientar una comprensión más holística y concreta de las realidades sociales de las sujetas sexuadas y generizadas y aquellas disidentes del mandato sexo-género en el campo educativo, brinda pautas para desnudar los dispositivos que orientan las formas de ser de las personas, sus posiciones sociales y evidencia que hay posibilidad de deconstruirse, renunciar a las prerrogativas y caminar hacia otras formas de vínculo, de pensar y actuar en la universidad y en la sociedad.

Es decir, permite dismantelar el ser opresor/macho hegemónico interior para asumir el compromiso de abandonar los estatus de privilegio dentro y fuera del salón de clases de docentes y estudiantes, para torcer la mirada, amplificarla, romper muros de la masculinidad

---

<sup>411</sup> Por ejemplo, solo hasta mayo de 2019 la Asamblea de la Organización Mundial de la Salud resuelve dejar de reconocer a las identidades de género no hegemónicas de las personas como un problema de salud mental. Desastre, “La OMS elimina a las personas transgénero de su lista de enfermedades mentales”, en *Desastre*, 28 de mayo de 2019.

<sup>412</sup> Instituto de la Mujer, *Tomar en serio a las niñas* (Madrid: Instituto de la Mujer, 2013), 11-2.

dominante, dar valor a lo femenino, asumir el carácter andrógono de las personas, y comprender la diversidad como una categoría necesaria para enseñar de un *modo otro* que interperle al conocimiento jurídico masculino dominante, al sistema educativo tradicional-conductista-formalista-patriarcal, y libere las cuerpas, los cuerpos y les cuerpos.

Finalmente, una educación liberadora requiere desarrollar competencias de negociación y cooperación para resolver los posibles conflictos, desacuerdos que se generen en el ambiente educativo, y que desmantelen el carácter masculino hegemónico de la confrontación y la violencia como la forma idónea de solventar problemas, cuyos efectos refuerzan relaciones asimétricas de poder.

En este sentido, se debería promover estrategias educativas que motiven la consolidación de la unidad en la diversidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde se tiendan puentes intergenéricos/culturales, entendiendo al inter como “el espacio intermedio entre culturas y diferencias, no de asimilación o transculturación, sino de negociación, desafío y resistencia el que ofrece una manera de relacionar la unidad y la diferencia”<sup>413</sup> que no pueden ser cristalizada sin que se replanteen las jerarquías y se legitime todas las identidades existentes en marcos dialógicos donde se aprende y enseñe en equilibrio y complementariedad; se sentipiense las desigualdades impuestas a las personas disidentes del sistema sexo-género; se busque equidad en la palabra, en la interpretación de las realidades, en la producción de un conocimiento otro, en la consecución de proyectos alternativos de transformación de las injusticias, otorgando valor a la diversidad y construyendo alteridad en un sentido comunitario y por lo tanto democrático.

Se trata de romper con los estereotipos y prejuicios sobre el “otro”, también haciendo claro que muchas veces no existen lindes o fronteras inamovibles entre culturas, grupos o diferencias, sino, especialmente en el mundo actual globalizado, un creciente contacto. En sí, podemos decir que siempre hay huellas o vestigios de los significados e identidades de otros en los significados e identidades de nosotros mismos.<sup>414</sup>

[...] existe discriminación por parte de los docentes que por estar en un alto rango profesional no estamos a la misma altura que ellos. Entonces en este sentido nos sentimos molestos porque todos fuimos estudiantes alguna vez y vemos que no somos tratados con igualdad. En los pasillos o también fuera de la universidad uno les saluda cordialmente y ellos no responden. Creemos que es necesario plantear nuevos modelos educativos.<sup>415</sup>

---

<sup>413</sup> Walsh, *La interculturalidad*, 34.

<sup>414</sup> *Ibíd.*, 30-1.

<sup>415</sup> Estudiantes n.º 19, Grupo focal a estudiantes de carrera de Derecho de universidad privada de Chimborazo, aplicado por Elsa Guerra, 18 de enero de 2019.

Lo primero es tratar de que el abogado tenga una sensibilidad ante los otros y cómo se logra eso, pues sabiendo conocer quién es el otro.<sup>416</sup>

Estas competencias son fundamentales si se concibe que la educación busca fomentar la formación integral de las personas, que recurriendo nuevamente a Freire, implique devolver/recuperar la humanidad que les fue arrebatada por la opresión patriarcal y (hero)sexista. Recalcando que, será *insuficiente* que se pretenda que una estudiante reconozca la dimensión política/no neutral del derecho, o las formas de sexismo que ha reproducido el mismo y las apuestas epistemológicas situadas para disputar su contenido patriarcal, si la posición de enunciación de estas estudiantes y futuras profesionales del derecho, su comprensión de la realidad y sus acciones y omisiones continúan reproduciendo una forma subalterna de mirar y tratar a la otredad.

En fin, el requerimiento de desarrollar estas competencias se asientan en el planteamiento de las pedagogías críticas que sostienen que las sujetas educativas aprenden no solo de la planificación curricular establecida en los sílabos sino y de manera sustancial de aquellas acciones ocultas al plan formalmente planteado, pero que se reproducen en la cotidianidad del acto educativo por docentes y estudiantes.

[...] las mujeres somos más vulnerables en casos de violación, robo, secuestro, extorsión, pero los licenciados siempre dicen “los hombres también”, lo toman a burla.<sup>417</sup>

A manera de síntesis y para una mejor comprensión de los argumentos planteados en este acápite conforme el criterio pedagógico, eje problemático y las competencias de género, se presenta la siguiente tabla:

---

<sup>416</sup> Docente n.º 13, Grupo focal a docentes de carrera de Derecho de universidad privada de Imbabura, implementado por Elsa Guerra, 5 de febrero de 2020.

<sup>417</sup> Estudiante n.º 8, grupo focal a estudiantes de carrera de Derecho de universidad pública de Chimborazo, aplicado por Elsa Guerra, 18 de enero de 2019.

Tabla 33

**Competencias de género conforme el eje problemático: Legitimidad de las identidades de género de las sujetas educativas y de aquellas subversivas al mandato del sistema sexo-género en el marco de relaciones horizontales en el contexto educativo**

<b>Criterio pedagógico</b>	<b>Auto reconocimiento, identidades diversas e interrelaciones dialógicas</b>		
<b>Eje problemático</b>	Legitimidad de las identidades de género de las sujetas educativas y de aquellas subversivas al mandato del sistema sexo-género en el marco de relaciones horizontales en el contexto educativo.		
<b>Competencias</b>			
<b>Indicadores</b>	<b>Saber conocer</b>	<b>Saber hacer</b>	<b>Saber ser</b>
<b>Relaciones asimétricas de poder entre géneros</b>	Entiende la incidencia del sistema sexo-género en la consolidación de las relaciones asimétricas de poder entre las personas diversas.	Detecta las posiciones de subordinación y privilegios entre las personas diversas en el marco del sistema sexo-género.	Toma una postura crítica sobre su posición en las relaciones del sistema sexo-género.
<b>Legitimidad de las identidades diversas</b>	Comprende que la identidad de género es una construcción, que con incidencia sociocultural, se sostiene en la autodeterminación legítima de las personas en armonía o en disputa frente a los mandatos del sistema sexo-género.	Diferencia los elementos constitutivos de las distintas identidades de género y aquellas subversivas al mandato del sistema sexo-género en marcos de horizontalidad.	Valora las distintas identidades de género y aquellas subversivas al mandato del sistema sexo-género en marcos de horizontalidad.

Fuente y elaboración propias

A pesar de que este campo problemático es sustancial para contribuir a la eliminación del régimen patriarcal y a la construcción de sociedades más equitativas, es preocupante que según la mayoría de estudiantes de 10 carreras de Derecho en Ecuador, una gran parte de sus docentes no les han brindado las herramientas para distinguir, detectar y tomar una postura sobre las relaciones asimétricas de poder entre géneros presentes en el aula y en otros espacios sociales, así como erradicar todo acto que irrespete a las distintas identidades y disidencias de género desde su valor y legítima autodeterminación, conforme los siguientes hallazgos:

Frente al primer indicador vinculado a *la incidencia actual del sistema patriarcal y sexista en la consolidación de las relaciones asimétricas de poder entre géneros*, el 69,3 % de educandas sostiene que la mayoría de docentes no han promovido este campo problemático en el acto educativo como una apuesta para desnaturalizar su impacto actual, conforme los siguientes valores desagregados: el 29,8 % de estudiantes aseveran que sus

docentes no han desarrollado este t pico en clase y el 10,2 % desconocen la respuesta. Asimismo, el 8,8 % de educandas evidencian que sus docentes aseveran que no existe un sistema de opresión que consolida relaciones desiguales de poder entre las personas, y el 20,5 % de estudiantes alegan que las docentes afirman que históricamente existió un sistema patriarcal y sexista, pero que en la actualidad las diversas identidades viven en condiciones de igualdad.

Por otro lado, el 30,7 % de educandas aseveran que sus docentes consideran que estos sistemas determinan comportamientos, roles, acceso o restricciones a espacios de poder, recursos o derechos plenos conforme las identidades de género, jerarquizando unas sobre otras. Esta es la definición que más se acerca a la posibilidad de promover competencias de género de acuerdo a este indicador.

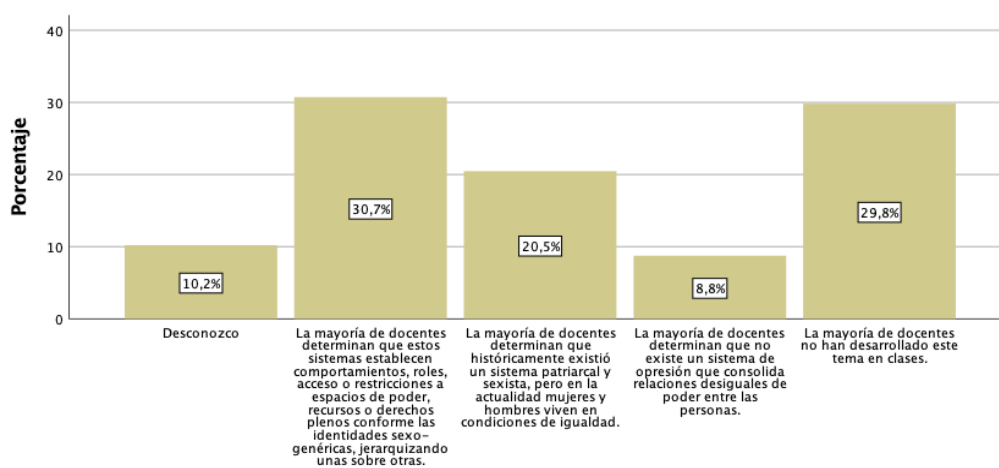


Figura 13. Pregunta de encuesta aplicada a estudiantes del último semestre de varias carreras de Derecho de Ecuador:  C mo se ha abordado por parte de la mayoría de docentes, la discusión sobre la incidencia o no del patriarcado y el sexismo en la consolidación de las relaciones desiguales de poder entre las personas?

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes del último semestre de varias carreras de Derecho de Ecuador  
Elaboración propia

Ahora bien, para detectar si las estudiantes saben identificar y han tomado conciencia crítica sobre temas vinculados a la presencia del sistema patriarcal y las relaciones de poder, se aplicaron dos preguntas:

En el primer caso, se expuso un ejemplo sobre violencia de género contra las mujeres en el aula, y si bien el 48,6 % reconoce la existencia de relaciones asimétricas de poder por

parte de los docentes a sus educandas, es preocupante que el 15,2 % determine que no existe relación desigual entre estos grupos y más aún que el 19,4 % asevere que quienes ejercen dicho poder son las estudiantes, cuando el ejemplo evidenciaba acoso sexual y reproducía una mirada estereotipada basada en la idea de que las mujeres provocan su propia violencia por la forma en la que visten por fuera del mandato simbólico y normativo patriarcal. Finalmente, el 16,8 % asevera desconocer la respuesta, por lo tanto evidencia que el tema no ha sido discutido de manera amplia y sostenida en el acto educativo.

Tabla 34  
**Pregunta de encuesta aplicada a estudiantes del último semestre de varias carreras de Derecho de Ecuador sobre las posiciones de subordinación y privilegios entre las personas diversas**

¿Del presente relato, se puede detectar posiciones de subordinación y privilegios entre las personas diversas en el marco del sistema patriarcal y sexista? En mi aula, hay dos chicas que provocan a los profesores porque son guapas y curvilíneas. Los docentes se les acercan a sus puestos mientras les toman los exámenes y miran sus senos y piernas. La verdad no entiendo cómo ellas son capaces de abusar del trato de los profesores y aprovecharse de su cuerpo, vistiendo ese tipo de prendas para provocarles.	N	%
Desconozco si existe posición de subordinación y privilegio.	66	16,8 %
No existe relación desigual de poder.	59	15,2 %
Si, existe relación de poder de las estudiantes frente a los docentes.	77	19,4 %
Si, existe relación de poder de los docentes frente a las estudiantes.	191	48,6 %

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes del último semestre de varias carreras de Derecho de Ecuador  
Elaboración propia

En la segunda pregunta, vinculada a interrogar sobre su situación de privilegio o de desventaja por su identidad de género o disidencia en la sociedad, el 41,3 % de estudiantes niegan haber vivido dicha circunstancia y el 30,9 % en cambio reconocen su condición de género. Por otro lado, el 4,6 % no desea contestar, el 15,5 % piensa que tal vez se ha ubicado en un espacio de privilegio o de subordinación y el 7,7 % desconoce la respuesta.

Ahora bien, cruzando esta respuesta conforme la identidad de género de quienes la contestaron, se observa que los hombres son el grupo estudiantil con menos toma de conciencia sobre este tema, en correspondencia con el valor desagregado entre mujeres, hombres y otra autodeterminación. Este hallazgo constituye una traba en la educación de género, porque una de las apuestas para eliminar las estructuras patriarcales, es que las

personas sexuadas y generizadas asuman su condición de privilegio u opresión para actuar frente a esta. En este sentido, deshacerse del machismo implica que las personas desvelen quiénes son, cuál ha sido y es su papel frente al sistema sexo-género y cómo actuar frente al estatus otorgado.

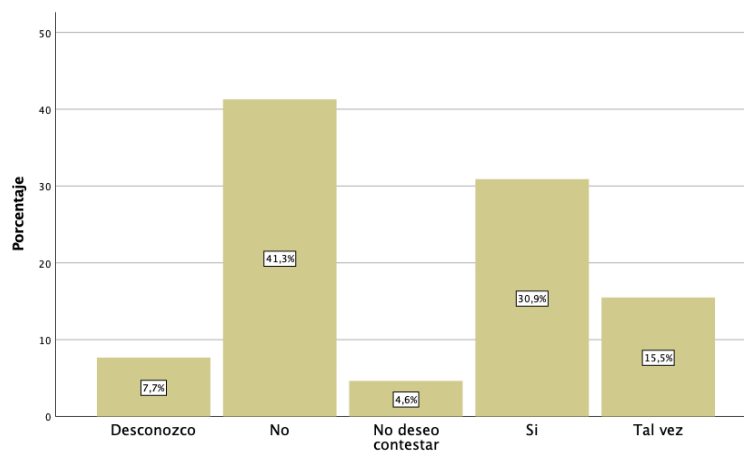


Figura 14. Pregunta de encuesta aplicada a estudiantes del último semestre de varias carreras de Derecho de Ecuador sobre las posiciones de subordinación y privilegios entre las personas diversas: ¿Ha ejercido o se ha sentido en una situación de privilegio o desventaja a raíz de su identidad de género?

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes del último semestre de varias carreras de Derecho de Ecuador  
Elaboración propia

Frente al segundo indicador vinculado a la *legitimidad de las identidades diversas*, se observa que el 77 % de estudiantes afirman que la mayoría de sus docentes no han incluido este tema de manera comprometida en el trayecto educativo para visibilizar y dar valor a las identidades y disidencias de género desde su autodeterminación legítima y conforme su proyecto de vida. Esta afirmación se justifica porque el 38,7 % de educandas sostienen que este campo temático no ha sido desarrollado en clases, el 11,3 % de estudiantes desconocen la respuesta y el 27 % de educandas alegan que sus docentes reproducen una perspectiva de la identidad de género basada en el sostenimiento del sistema sexo-género afirmando que la misma se configura conforme el sexo biológico de las personas, en un sentido binario: mujer-femenina y hombre-masculino.

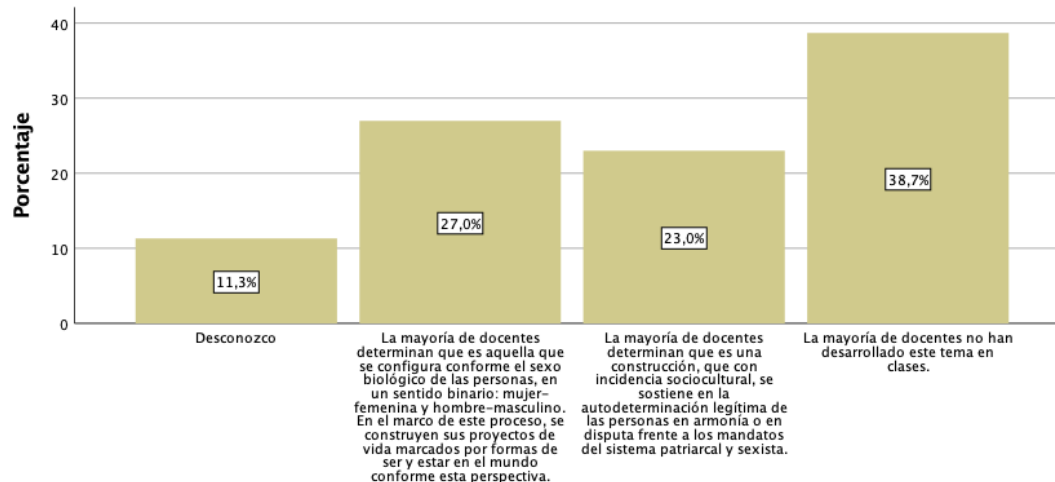


Figura 15. Pregunta de encuesta aplicada a estudiantes del último semestre de varias carreras de Derecho de Ecuador: ¿Cómo se ha abordado por parte de la mayoría de docentes, la discusión sobre las identidades sexo-genéricas?

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes del último semestre de varias carreras de Derecho de Ecuador  
Elaboración propia

Para contrastar la respuesta anterior se aplicó una pregunta que evidencie la posición personal de las estudiantes frente a la legitimidad de las diversas identidades, donde se observa que la mayoría (66,5 %) de las educandas tratarían de manera respetuosa a una persona diversa no binaria, esperando a que esta se presente conforme su identidad autopercebida, para establecer una relación en el campo educativo. Este alto porcentaje de respuesta favorable es un avance importante para cristalecer espacios más horizontes y respetuosos de la diversidad.

Sin embargo, es preocupante que se presenten otras contestaciones que implicarían una profunda vulneración a su derecho a la identidad, a la prohibición de discriminación y a la dignidad humana. Por ejemplo, el 6,6 % de educandas las tratarían de acuerdo a sus semejanzas con uno de los campos de binarios conforme el proceso de sexualización de las personas (como mujer porque se arregla como tal o como hombre porque tiene barba); el 4,4 % señala que con algún pretexto, le pediría la cédula a esa persona para saber que sexo o género está registrado en el documento, a pesar de que el régimen sexo-género ha utilizado a esta documentación, como una forma de disciplinamiento y de imposición por sobre la autodeterminación identitaria de las disidencias, y el 0,7 % solicitaría a sus docentes que le cambien de grupo, evidenciándose un sentido de desprecio que da soporte al heterocispatriarcado.



Finalmente, el 12,8 % de estudiantes prefieren no pronunciarse y el 8,9 % aseveran desconocer cómo actuar frente a estas situaciones.

Tabla 35

**Pregunta de encuesta aplicada a estudiantes del último semestre de varias carreras de Derecho de Ecuador sobre el trato personal a las identidades sexo-genérico diversas**

Si unx de sus compañerxs del salón de clases, es una persona que se viste con una falda, tiene barba, se coloca argollas, se pinta los ojos y boca y con esta persona debe elaborar un trabajo grupal. ¿Cómo lx trataría?	N	%
Como hombre porque tiene barba.	11	2,8 %
Como mujer porque se arregla como tal.	15	3,8 %
Con algún pretexto, le pediría su cédula para saber que sexo o género está registrado en el documento.	17	4,4 %
Desconozco	35	8,9 %
Esperaría a que se presente.	262	66,5 %
Pediría a la docente que me cambie de grupo.	3	0,7 %
Prefiero no pronunciarme.	50	12,8 %

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes del último semestre de varias carreras de Derecho de Ecuador  
Elaboración propia

A manera de síntesis, se observa de forma aproximada y conforme la realidad expuesta por las estudiantes del último semestre de 10 carreras de Derecho en Ecuador (donde se encuentran por lo menos, tres de las universidades más representativas del país) que la mayoría de sus docentes no han desarrollado de manera exitosa, ninguno de los indicadores expuestos en esta investigación. Si bien, no se puede valorar el nivel de desempeño de cada indicador conforme las competencias de saber conocer, saber hacer y ser, un análisis holístico evidencia serias falencias en este tres campos.

Estos hallazgos, deben motivar a las carreras de Derecho a asumir de manera comprometida la potenciación de estas competencias de género para dismantelar las construcciones personales y sociales conforme las imposiciones del sistema sexo-género y fomentar el desarrollo integral de las sujetas educativas, de tal manera que en su ejercicio profesional y relacionamiento social siembren liberación interpelando las conexiones entre género, derecho, patriarcado y otros modos de dominación. Además, este desafío también contribuirá a romper las redes de violencia en el espacio pedagógico, que continúan configurando a la educación formal en un campo de reproducción de este sistema de opresión.

Cabe considerar que esta propuesta incluye aquellas competencias de género básicas que deberían ser observadas para la elaboración de los perfiles académicos de egreso de las

estudiantes de las carreras de derecho y para la formulación de las mallas curriculares o planes de estudio, sin negar la posibilidad de insertar otras que optimicen la materialización de una educación crítica, creativa, integral y liberadora.

Finalmente, los fundamentos de esta propuesta conforme su caracterización, los criterios pedagógicos, ejes problemáticos y las competencias de género, se deben cristalizar mediante un diseño adecuado de métodos de enseñanza-aprendizaje, que a su vez se conecten con la evaluación y el contexto educativo, conforme la reflexión desarrollada en el siguiente capítulo.

## Capítulo tercero

### **Breve aproximación a los métodos de enseñanza-aprendizaje, evaluación y contexto educativo de una pedagogía de género en el derecho**

Una pedagogía de género en el derecho debe considerar, por lo menos, los siguientes componentes: a) Los fundamentos de la propuesta, que requieren de una caracterización, los fines y criterios pedagógicos, mismos que evidencian hacia donde se dirige el proyecto educativo y tiene relación con las competencias que deben ser potenciadas en las sujetas educativas; b) Las metodologías de enseñanza-aprendizaje que se vinculan con los fines de la propuesta, las competencias y los contenidos; c) La evaluación educativa; y, d) El contexto educativo dentro y fuera del salón de clases.

El capítulo primero y segundo de esta investigación se ha encargado de desarrollar el parámetro a), por lo que el presente apartado abonará con algunos lineamientos determinantes para la consolidación de un currículo educativo de género en el derecho que se alimente de los componentes: metodológico, la evaluación en el proceso educativo y el valor del contexto como un espacio donde también se aprende y enseña equidad u opresión de género.

Para cumplir esta finalidad, este capítulo parte de una breve explicación sobre la definición, características e importancia del currículo educativo formal de género en contraposición a la vigencia de un currículo oculto patriarcal, así como analiza el rol transformador docente en este proceso pedagógico liberador. Conforme este marco introductorio, se reflexiona sobre los principales ejes metodológicos, los métodos de enseñanza-aprendizaje y los criterios de una evaluación educativa desafiante que deben incluirse estratégicamente en el currículo para lograr una pedagogía de género en el derecho. Finalmente, se estudia algunos de los componentes centrales del contexto educativo, resaltando que el espacio universitario también emite mensajes pedagógicos que inciden en el imaginario social. Esta propuesta se realiza en un ejercicio dialógico con la realidad aproximada de 10 carreras de Derecho de Ecuador frente a la cristalización de una pedagogía de género en el derecho.

## 1. Sobre el rol del currículo educativo y la pedagogía crítica de género

El currículo educativo constituye un dispositivo que guía el proceso pedagógico, por cuanto operativiza mediante su estructura un modelo educativo, y por lo tanto en su elaboración y su aplicación, se puede percibir los fundamentos filosóficos del proyecto educativo, su dimensión epistemológica, su metodología y el proceso de evaluación.

En este sentido, el currículo educativo debe responder a las interrogantes: ¿por qué y para qué educar? que en el currículo se traduce en los objetivos de la propuesta y que refleja en sí mismo hacia dónde va encaminado el proyecto educativo; ¿qué enseñar y aprender? que implican la selección del contenido del trabajo educativo; ¿cuándo y cómo se enseña y aprende? que define la forma en que se jerarquiza un tema sobre otro, tanto en su orden secuencial como en su sentido analítico, así como la metodología para establecer vínculos entre las personas docentes, las educandas y las formas de conocimiento; y, ¿qué, cómo y cuándo evaluar? que permite levantar un diagnóstico del proceso educativo y del desempeño de las sujetas involucradas.<sup>418</sup>

Dada la importancia del currículo para cristalizar una propuesta pedagógica, algunas corrientes críticas han denunciado la existencia de un currículo oficial y otro “oculto” en los sistemas educativos, evidenciando que históricamente el segundo ha tenido mayor efectividad que el primero, ya que ha guiado el desarrollo de otros contenidos no considerados en la propuesta oficial, pero que han contribuido en instaurar a la educación formal como un potente “agente de socialización”, que normaliza los sistemas de opresión, y disciplina las personas en el marco de estructuras de subordinación.

Desde esta perspectiva, el *currículo oculto* construye un vínculo habitualmente invisibilizado entre conocimiento y control social. Esta conexión implica valorar tanto el discurso ideológico naturalizado en la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje mediante ciertas formas de conocimiento hegemónicas, opiniones estereotipadas, como en las relaciones generadas al interior del aula, para lograr una reproducción social del sistema

---

<sup>418</sup> Según Julián De Zubiría “estas preguntas podrían delimitar propiamente un modelo pedagógico; y que de acuerdo al nivel de generalidad como fueran resueltas podríamos estar hablando de una teoría, un modelo pedagógico o un currículo escolar”. De Zubiría, *Los modelos pedagógicos*, 35.

dominante. Por lo tanto esta categoría nos permite comprender los lazos entre *currículo, ideología y formación*.<sup>419</sup>

Para Giroux y Penna, el rol socializador de la educación y la presencia del currículo oculto ha sido evidenciado por lo menos desde tres escuelas: a) El enfoque estructural-funcional de la formación; b) La perspectiva fenomenológica; y, c) Una mirada de crítica radical que surge de las construcciones teóricas posteriores al marxismo desde la diada teórica- práctica del contexto educativo.<sup>420</sup>

El primer enfoque se encarga de analizar cómo se presentan un conjunto de valores y dispositivos culturales en el aula apoyándose en un modelo sociológico positivista. Sus estudios se sustentan en evidenciar que: a) Existe un nexo entre los conocimientos, normas y valores transmitidas en el aula, y los intereses de la sociedad; b) Hay manifestaciones que visibilizan un control social en el acto educativo; c) Plantea que este proceso se asienta en un currículo oculto.<sup>421</sup>

La segunda escuela, da un salto cualitativo de la perspectiva positivista, en la medida en que rompe con la mirada estática del proceso de transmisión de formas de conocimiento, para evidenciar la manera en que los significados generados en el proceso educativo son el resultado de la interacción entre estudiantes y docentes, donde media un conjunto de mecanismos de planificación, repartición y diagnóstico de las formas de conocimiento que no son objetivos, y que responden a una construcción socio-contextual. Esta perspectiva provoca un estudio dinámico del acto educativo, que demanda observar a las estudiantes con comportamientos diversos, que dinamizan su participación en su vínculo con las relaciones sociales, el lenguaje y los significados. Con estos aportes, se plantea la necesidad de valorar el currículo desde el escogimiento, planificación y distribución de las formas de conocimiento, así como a partir del enfoque y estrategias pedagógicas desarrolladas en el

---

<sup>419</sup> Henry Giroux y Anthony Penna, "Educación social en el aula: la dinámica del currículum oculto", en *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Henry Giroux (Barcelona: Paidós, 1990), 64.

<sup>420</sup> *Ibíd.*, 66.

<sup>421</sup> El conflicto sobre sus estudios se basa en su mirada reduccionista y pasiva del proceso de socialización en el aula, ya que obvia en sus presupuestos de análisis por lo menos dos factores: a) Las categorías de poder y los intereses de grupos sociales y sistemas hegemónicos mediante los cuales se debe examinar el modelo de formación en las clases y sus relaciones entrecruzadas; y, b) Los aportes y tensiones generadas por las estudiantes en el proceso educativo, por cuanto esta escuela más bien las observa únicamente como "receptoras pasivas", en el proceso formativo. *Ibíd.*, 66-7.

aula, en el marco de la relación entre poder y conocimiento en un tiempo y espacio concreto.<sup>422</sup>

La tercera perspectiva basa su estudio en la conexión existente entre “teoría, ideología y práctica social”. En este contexto, se valora al salón de clases como un espacio donde se socializan y conservan vigentes valores, normas sociales y un conocimiento que asegura un control ideológico dominante. Las teorías pedagógicas críticas post marxistas se asientan en esta tercera postura para evidenciar como la socialización se genera en el aula mediada por un currículo oculto, que en ciertos casos logra distorsionar la construcción de significados acorde a los intereses económicos y sociales hegemónicos externos.<sup>423</sup>

Este proceso busca sembrar en el imaginario social al salón de clases como un espacio despolitizado, obviando a los centros educativos como escenarios políticos y culturales, con una variedad de actoras, que juegan un papel central en la formulación de los modos de conocimiento y en la transformación social.

Si bien autores como Freire no recurre a términos como currículo oculto, sus planteamientos recogen varias contribuciones de esta última escuela, para visibilizar las lógicas de opresión y dominación insertas en el proceso educativo tradicional, ya que como se ha aseverado, este modelo habitualmente se asienta en un currículo que desde el conductismo y la pedagogía tradicional genera un condicionamiento que pretende controlar la conducta de las sujetas educativas, los modos de conocimiento a ser transmitidos y los resultados del proceso formativo.<sup>424</sup>

Millán plantea que el currículo oculto y muchas veces el oficial es patriarcal y sexista ya que naturaliza las diferencias desde el sistema sexo-género para sostener la discriminación desde una dimensión íntima, institucional y simbólica, que es “inadvertida”.<sup>425</sup> Por ello, se ha denunciado las distintas maneras en que este currículo está presente en el campo educativo

---

<sup>422</sup> Sin embargo, sus falencias se condensan en por lo menos tres puntos: a) no analiza a profundidad las implicancias de la hegemonía ideológica en el proceso educativo, tanto desde el papel que cumplen docentes y estudiantes, como a partir de las estructuras externas dominantes que influyen directamente en la reproducción social al interior de la educación formal; b) no logra explicar cómo el conocimiento, enfoques y estrategias de aprendizaje hegemónicas pueden mantenerse históricamente; y, c) no explica la incongruencia que puede existir entre las subjetividades de las estudiantes, sus percepciones sobre la realidad, y las condiciones reales en que constantemente se edifica el mundo social, circunstancia que implica que para ciertos sectores su propuesta se base en un “idealismo subjetivo”. Henry Giroux y Anthony Penna, “Educación social en el aula”, 67-8.

<sup>423</sup> *Ibíd.*, 66.

<sup>424</sup> Pellón, “Watson, Skinner”: 391. Los principales teóricos de esta corriente son Watson, Pavlov y Skinner.

<sup>425</sup> Mágina Millán, “Lo oculto del currículo oculto”, 305-6.

como un régimen de jerarquización de los géneros, coadyuvando a la socialización diferencial cuya efectividad se anida con más fuerza en estrategias de compleja identificación.

Por ejemplo, las pedagogías queer han cuestionado manifestaciones y omisiones en el currículo y en el contexto educativo que cumplen finalidades como: a) La invisibilización del papel de las mujeres y sus contribuciones a la cultura y a las formas de conocimiento; b) La negación de la historia “universal” respecto a los aportes de la movilización feminista, homosexual, con especial énfasis aquellas que surgen de espacios no eurocéntricos ni estadounidenses; c) La negación sobre el análisis de las experiencias de opresión y resistencia; d) La reproducción de estereotipos sexuales y de género, que sostienen prototipos de ser humana desde lo cisgénero heterosexual y del modelo de familia mediante el lenguaje, el uso de autoras y revisión de libros y materiales con textos e imágenes sexistas y patriarcales, así como a través de metodologías de enseñanza-aprendizaje y evaluaciones con este sesgo; e) La falta de mecanismos adecuados de prevención y protección en casos de escenarios violentos al interior del salón de clases.

Ahora bien, mediante el currículo oficial y sobre todo el oculto, el campo educativo crea y consolida identidades normales y anómalas, centrales y periféricas, valoradas y menospreciadas, tanto de estudiantes como docentes. Acorde la pedagogía queer estas construcciones identitarias se dividen en dos grandes grupos de “alumnas y ciudadanas”. Las primeras agrupadas por personas con identidades inteligibles o legítimas acorde a los mandatos del sistema sexo-género y la heteronormatividad, y las segundas que condensan a las personas con identidades ininteligibles, oprimidas o entrecruzadas.<sup>426</sup>

Esta organización genera una dicotomía sobre el yo y la otredad, donde el primero corresponde a la construcción discursiva de la identidad desde los parámetros normativos y prescriptivos patriarcales y heterosexistas de lo natural, moral y jerárquico; y las otras como binario opuesto y por lo tanto lo patologizado, lo excluido y al margen. Son estas identidades subversivas que buscan ser corregidas desde las instituciones sociales como la educación formal mediante varios dispositivos que imponen estas percepciones en los imaginarios de las sujetas educativas. Por ello, “[l]a domesticación de los cuerpos y las mentes del alumnado que lleva a cabo la maquinaria (educativa) pone de relieve cómo la productividad del poder

---

<sup>426</sup> Carrera, Cid y Lameiras, “El status queer”, 58.

es una premisa fundamental de la actividad pedagógica. Por lo tanto, la pedagogía de la opresión considerada por Freire se debe entender también como la pedagogía de otredad y de la normalización de este proceso dentro y fuera del campo educativo formal”.<sup>427</sup>

Por ejemplo, si bien por mandato jurídico las instituciones de educación superior deben promover un espacio en igualdad de oportunidades, y dentro de sus planes de estudio deben transversalizar un enfoque de género, todavía hay formas explícitas e implícitas que determinan pautas culturales y comportamientos de lo femenino para las mujeres y lo masculino para los hombres en distintas dimensiones de lo pedagógico: lo que se debe conocer, cómo se debe comportar, cuál es su valor en la sociedad, y cómo se debe apreciar a las otras sujetas sexuadas y generizadas.

Sin embargo, como se ha debatido a lo largo de esta investigación, la pedagogía tiene un potencial estratégico tanto como un campo donde se generan y sostienen relaciones asimétricas del poder patriarcal y sexista, como también donde se puede romper los discursos que legitiman el carácter natural e inamovible de dichas relaciones y más bien colocarlas en el campo de un orden de las cosas cultural y social, y a partir de sus apuestas teóricas, prácticas y discursivas, cuestionar sus mandatos de opresión.

Dicho de otra manera, es impensable construir una educación superior para la liberación, si no se disputa al patriarcado y al sexismo en el campo pedagógico, recurriendo a aportes analíticos como el género que se convierten en una herramienta estratégica, cuyos planteamientos deben ser aterrizados en la formulación de un currículo antipatriarcal que requiere de un rol docente comprometido para su plena elaboración e implementación.

## **2. Una mirada aproximada al papel docente y su potencial rol transformador en la educación jurídica**

La universidad ha sido un campo donde se han expresado distintas relaciones de poder entre las sujetas educativas, conforme tiempos y espacios específicos. Estos estatus se han constituido a título personal, así como por la posición que han ocupado y/o el papel que han cumplido en la estructura institucional.<sup>428</sup> Las tensiones, “desequilibrios” y posibles

---

<sup>427</sup> *Ibíd.*, 58-9.

<sup>428</sup> Bourdieu, *Homo academicus*, 171.



transformaciones de estas condiciones, han surgido en el marco de las estrategias construidas, la fuerza de las agentes que las han ejecutado y la equiparación entre los diversos tipos de capital, destacando que la universidad se inserta en un espacio más amplio que permea en su construcción y funcionamiento, las imposiciones y posibles cambios de las sociedades, que implica no solo su influencia en su campo epistemológico, sino en otros factores determinantes para la sociedad, el mercado, el estado y la naturaleza.

Las relaciones de privilegio se instituyen en el campo universitario por una diversidad de tipos de capital de las actoras educativas. Según Bourdieu analizar la estructura de la universidad significa comprender los múltiples dispositivos que constituyen a su planta docente en grupos privilegiados, y desde donde se generan disputas, relaciones e imaginarios institucionales, que luego se expresan en la formulación del currículo oficial y oculto, en el acto educativo y las relaciones de poder que se germinan en el mismo. Estas especies de capital se condensan, entre otros criterios, en:

a) *Indicadores demográficos y del capital económico y social heredado* o adquirido que se basan en datos que detallan el perfil de la docente en el marco de sus diferencias legítimas y su condición de estatus social y económico en un tiempo y espacio determinado (lugar de nacimiento, edad, origen cultural, condición socio-económica heredada y/o adquirida, identidad de género, orientación sexual, lugar de residencia, identidad religiosa, entre otros). Así como, el capital heredado por el estatus social de su familia, su origen demográfico y otros factores que aporten a la edificación de esta especie de capital, y que habitualmente inciden en la consolidación de subjetividades.

b) El *capital cultural heredado o adquirido* condensa la formación académica de la persona docente, es decir, el nivel de educativo y títulos alcanzados, entre otros determinantes particulares, como ejemplo, la edad en la que fueron alcanzados. Además es necesario analizar el tipo de establecimiento público, privado o mixto, su localización geográfica y su prestigio socio-académico.

Los estudios de género han evidenciado que en esta especie de capital se refuerza o profundiza el sistema sexo-género, que luego pueden ser cuestionados, deconstruidos o reproducidos en los diversos espacios sociales entre ellos la educación. Es decir, la estudiante que un día recibe una formación patriarcal, luego es quien como docente incluye este contenido o no en el acto educativo.

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.<sup>429</sup>

Me acordé de mi profesor de Derecho Romano que me decía: ¿qué hace sentada usted ahí? Usted está para parir, usted está para limpiar, usted no está aquí para estudiar peor para ser abogada.<sup>430</sup>

c) El *capital de poder universitario* se refiere a los estatus de poder que obtienen las docentes al interior de este campo, por ejemplo, representaciones de diversas formas asociativas, integrante de algún estamento universitario, autoridad académica de cualquier tipo, distinciones y nominaciones, participación en redes académicas, en concursos académicos o en comités de revistas científicas, entre otros.

Por ejemplo, conforme los resultados de una encuesta aplicada a 69 docentes de 10 carreras de Derecho de Ecuador (sin efectos de generalización) se observa que el 64 % de este grupo se autoperciben como hombres, el 36 % como mujeres y ninguna docente se autodetermina por fuera de esta construcción binaria. Circunstancia que presupone la poca o nula participación de identidades no dominantes o disidentes de género en el campo docente o tensiones articuladas a visibilizar su autodeterminación identitaria en una estructura universitaria en disputa, donde se continúan reproduciendo discursos heterocispatriarcales.

---

<sup>429</sup> Thais Brandao y Dana Hill, “Herramientas de transversalización de género en la educación superior: una propuesta de pedagogía no discriminatoria en Ecuador”, en *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, n. 9, (2014), 390.

<sup>430</sup> Docente n.º 6, Grupo focal aplicado a docentes en carrera de Derecho de universidad privada de Imbabura, implementado por Elsa Guerra, 5 de febrero de 2020.

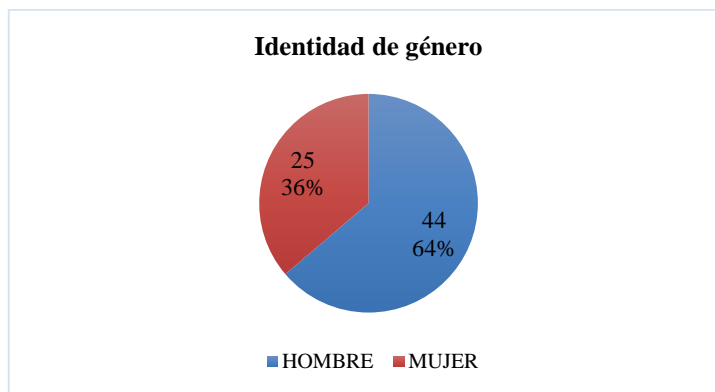


Figura 16. Identidad de género de docentes encuestadas pertenecientes a carreras de Derecho de Ecuador

Fuente: Encuestas a docentes de varias carreras de Derecho de Ecuador

Elaboración propia

Asimismo, respecto a la construcción de la subjetividad docente que estaría articulada a su capital heredado o adquirido, se observa que la mayoría de docentes se han enfrentado a una educación sexista y patriarcal dentro de su familia, primero con la socialización del mandato de maternidad y de cuidado para las mujeres o una figura “femenina” y segundo por la reproducción de los diversos estereotipos de género que aseguran la vigencia del patriarcado y el sexismo. En este sentido, el 93 % de las docentes reconocen que quien se encargaba de las labores de cuidado, en su niñez y adolescencia, era su madre o una figura femenina, y el 52 % de las docentes aceptan que al interior de la familia, se reproducían generizaciones prescriptivas de sexo y género, el 44 % dicen que no y el 4 % prefieren no contestar.

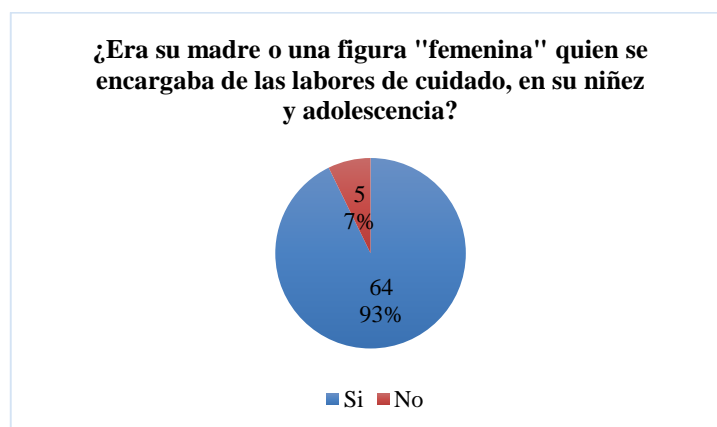


Figura 17. Cuidado de la niñez y adolescencia de las docentes encuestadas pertenecientes a carreras de Derecho de Ecuador

Fuente: Encuestas a docentes de las carreras de Derecho de Ecuador

Elaboración propia

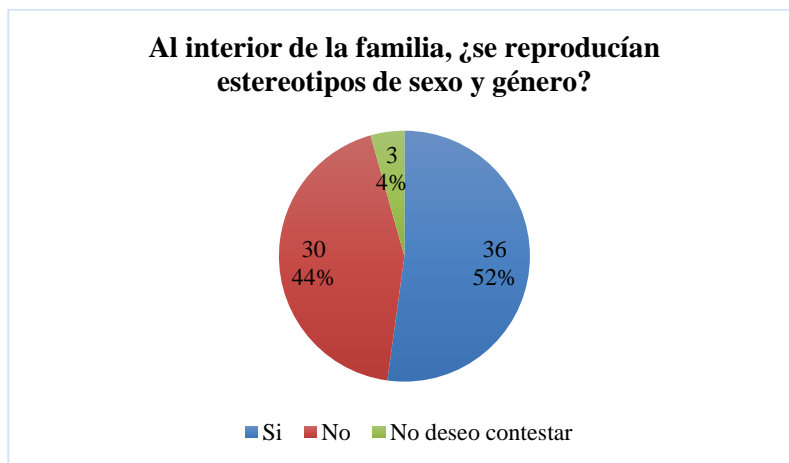


Figura 18. Reproducción de estereotipos de género al interior de las familias de las docentes encuestadas pertenecientes a varias carreras de Derecho de Ecuador

Fuente: Encuestas a docentes de carreras de Derecho de Ecuador

Elaboración propia

En esta misma línea de análisis, se ha hallado respecto al contexto de su educación formal (ubicada en el capital cultural heredado o adquirido), que el 83 % de docentes aseguran que la mayoría de sus docentes universitarios eran hombres; y el 62 % de este mismo grupo afirman que sus docentes reproducían estereotipos de sexo y género. Este porcentaje sugiere los potenciales sesgos históricamente insertos en el sistema educativo, de tal manera que este ha sido instrumentalizado como un campo de reproducción patriarcal.

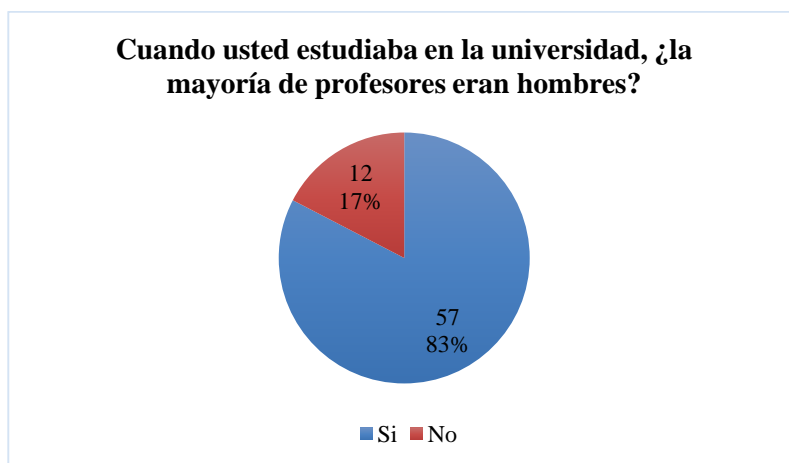


Figura 19. Identidad de género de las docentes universitarias de las docentes encuestadas pertenecientes a varias carreras de Derecho de Ecuador

Fuente: Encuestas a docentes de carreras de Derecho de Ecuador

Elaboración propia

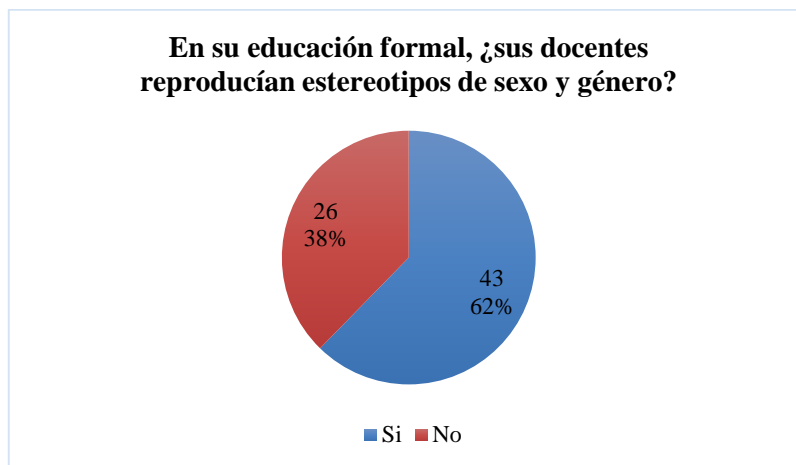


Figura 20. Reproducción de estereotipos de género en la educación formal de las docentes encuestadas pertenecientes a varias carreras de Derecho de Ecuador  
Fuente: Encuestas a docentes de las carreras de Derecho de Ecuador  
Elaboración propia

Finalmente, de la revisión de sus títulos obtenidos tanto en pregrado como en posgrado no se observa formación formal en estudios de género, sin que esto signifique que desconozcan del tema.

Ahora bien, la influencia de estos tipos de capital se expresa en la actuación docente dentro del espacio universitario en la convergencia o disputa entre varias formas de ser docente. Sin embargo, el conflicto es que en sistemas sociales con gran incidencia patriarcal, clasista y colonial, las docentes acorde a su habitus suelen encargarse en gran medida de moldear al estudiantado, de acuerdo a prototipos de ser humana que respondan a dichos intereses políticos, económicos, culturales y epistemológicos, promoviendo prácticas pedagógicas articuladas a dichos objetivos, sentidos y orientaciones transmitidas de manera conductual y tradicional.<sup>431</sup>

[U]na vez un profesor me dijo que tengo que vestir neutral para una ponencia porque las personas no van a verme a mi sino van a escuchar lo que digo. Sentí discriminación por cuanto el docente inmediatamente pensó que por ser mujer intento “llamar la atención” con mi vestimenta, es decir, “provocar” al jurado para que voten a mi favor por como estoy vestida y no por lo que digo.<sup>432</sup>

<sup>431</sup> Ver Giroux y Penna, “Educación social en el aula”; Donaldo Macedo y Noam Chomsky, “Prólogo”, en *La (des) educación*, Noam Chomsky, 2.<sup>a</sup> ed. (Barcelona: Crítica, 2002).

<sup>432</sup> Estudiante n.º 16/mujer/heterosexual/mestiza, encuesta aplicada a estudiantes de último semestre de carrera de Derecho de universidad pública de Azuay, Respuesta a pregunta: ¿Se ha sentido alguna vez discriminado/a/x por su género, sexo, orientación sexual, edad, condición socio-económica, identificación

Aunque afirmamos contar con una educación democrática, la realidad es muy diferente: tenemos un modelo educativo colonial, muy elaborado, y diseñado fundamentalmente para formar a los maestros con métodos que devalúan la dimensión intelectual de la enseñanza. [...] nuestras llamadas escuelas democráticas se basan en un enfoque instrumental y acumulativo, que normalmente impide el desarrollo de la clase de razonamiento con la cual se puede –leer el mundo– críticamente y comprender los motivos y relaciones que subyacen los hechos.<sup>433</sup>

Estas consideraciones no desmerecen la existencia de escenarios de resistencia y semillas de liberación en el campo pedagógico, promovidos por una labor docente transformadora que, entre otros desafíos, incluya al género de manera transversal en el currículo educativo y el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo menos tomando en consideración tres puntos de discusión:

a) La necesidad de docentes que posean competencias de género en el campo jurídico vinculadas al saber conocer, hacer y ser, que entre otros indicadores, signifique que las docentes conozcan, apliquen y valoren la importancia del marco conceptual del género y de la interseccionalidad como categorías analíticas y sus nexos con el derecho como forma de conocimiento y sistema jurídico; conozcan, detecten y tomen conciencia sobre la existencia de las formas de sexismo y estereotipos en el derecho; resuelvan problemas jurídicos con enfoque de género cuando sea necesario; transversalicen la perspectiva de género en la producción, interpretación y aplicación del derecho; conozcan y ejecuten una interpretación pluritópica del derecho en plural a partir de las contribuciones de género desde un sentido situado, así como asuman sus posiciones de privilegio y de opresión para generar un proceso de deconstrucción dentro del aula y fuera de esta.

Esta última afirmación, implica comprender que “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”.<sup>434</sup>

---

cultural, entre otros? (si lo cree pertinente le agradeceríamos que nos cuente por qué o nos comente una experiencia), instrumento elaborado por Elsa Guerra, 8 de junio de 2020.

<sup>433</sup> Noam Chomsky, *La (des)educación*, 2.<sup>a</sup> ed. (Barcelona: Crítica, 2002), 10.

<sup>434</sup> Thais Brandao y Dana Hill, “Herramientas de transversalización de género en la educación superior: una propuesta de pedagogía no discriminatoria en Ecuador”, en *Cuestiones de género: De la igualdad y la diferencia*, n.º 9 (2014): 383.

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.<sup>435</sup>

Así como, que las docentes sean personas abiertas frente a las contribuciones que han promovido los estudios de género en el marco de desvelar la manera en que el sexo, género y orientación sexual pueden constituirse en regímenes que se reproducen en el poder de la enseñanza. Esta afirmación implica dar valor e importancia a estos aportes y asumir un proceso de desaprendizaje y reaprendizaje.

En el momento en que sea trans, se opere, ¿puede en su organismo por dentro cambiar su situación?, ¿puede el ovario, el óvulo? ¿puede cambiar? No, se va a cambiar el pene y la vagina nada más, y no puede cambiar la parte interna. [...] Ese es un enfoque muy ligero (se refiere a planteamientos actuales que miran al sexo como construcción social), si nosotros nos vamos hacia la parte doctrinal, el derecho nace natural.<sup>436</sup>

[...] el hecho de que todavía hay el machismo, el sexismo y todo aquello, que hemos vivido generaciones que han sido criados desde el punto de vista del machismo, entonces a nosotros como que nos falta todavía una adaptabilidad y mirar a las nuevas corrientes que existen sobre el tema de género.<sup>437</sup>

b) Las docentes deben replantear la posición vertical y autoritaria en su relación con las educandas y el campo epistemológico, reconociendo que las estudiantes son sujetas intelectuales con un andamiaje experiencial y cognitivo que aporta en el proceso pedagógico del cuál también deben aprender las docentes. Esta afirmación se refuerza en el caso de las competencias de género donde se requiere aprender con y de las personas sexuadas y generizadas que han vivido y sobrevivido a la opresión patriarcal desde el derecho, en un acto comunicativo “como una polifonía en la que convergen no sólo la voz del maestro, sino también múltiples voces, las del otro (el estudiante, que es uno y que a la vez representa a otros), *múltiples conciencias y perspectivas ideológicas que se entretajan*”.<sup>438</sup>

---

<sup>435</sup> *Ibíd.*, 390.

<sup>436</sup> Docente n.º 10, Grupo focal docente aplicado a carrera de Derecho de universidad pública de Tungurahua, implementado por Elsa Guerra, 30 de noviembre de 2018.

<sup>437</sup> Docente n.º 2, Grupo focal docente aplicado a carrera de Derecho de universidad pública de Bolívar, implementado por Elsa Guerra, 19 de mayo de 2020.

<sup>438</sup> Gloria Infante Castaño, “Enseñar y aprender: Un proceso fundamentalmente dialógico de transformación”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 3, n.º 2 (2007): 39.

Por ello, como una manera de revalorizar el saber social, su posición y experiencias frente a la opresión, Freire propone impulsar un método dialogante que se consolida en la posibilidad de romper relaciones asimétricas de poder y saber entre las sujetas educativas, que asegure generar pensamientos críticos en el proceso pedagógico en clave plural y horizontal, rompiendo con lo arrogante del antidiálogo, propio de modelos educativos autoritarios.<sup>439</sup> Esta propuesta rupturista motiva a observar a las personas como sujetas de transformación y erradicar su mirada como meros objetos de reproducción de los sistemas de opresión.

Lo educativo como acto dialógico reconoce al estudiante como pensador, así como al maestro: ambos son actores que se afectan mutuamente e interactúan, valiéndose fundamentalmente del lenguaje como medio para la formación del pensamiento, con el propósito de transformar la porción de mundo que les fue asignada.<sup>440</sup>

En este sentido, es necesario repensar el uso del lenguaje en el acto educativo, ya que permite comprender los dispositivos culturales, relaciones sociales y es un instrumento que puede guiar comportamientos en la medida de los significados que se ha atribuido a los diversos signos que lo conforman.

Los planteamientos feministas sostienen que en realidades patriarcales, el lenguaje “[p]or una parte da cuenta de la situación de la mujer en la cultura patriarcal, y por otra la mantiene y reproduce [...] El poder de la palabra es el poder de escoger los valores que guiarán a una determinada sociedad pero más aún es el poder de crear una determinada realidad”.<sup>441</sup> Esta misma situación se evidencia con el hombre como construcción cultural y contextual y con otras diversidades de género y disidencias existentes, donde el lenguaje emite actos performativos que disponen roles, comportamientos y su sitio social conforme la construcción de imaginarios. Por ejemplo, cuando se refieren a afeminar o tratan de afeminada a una persona el significado que se le atribuye es inferiorizante porque está vinculado a comprender a la mujer en su articulación “inamovible” con la naturaleza femenina. El diccionario de la Real Academia Española la define como “[h]acer que un hombre adquiera características propias de las mujeres, especialmente en el aspecto o el

---

<sup>439</sup> Paulo Freire, *La educación como práctica de la libertad*, 25.<sup>a</sup> ed. (Ciudad de México: Siglo veintiuno editores S.A./Tierra nueva: 1979), 105.

<sup>440</sup> Infante, “Enseñar y aprender”: 39.

<sup>441</sup> Facio y Fries, “Feminismo, género”, 27.



comportamiento”.<sup>442</sup> Así como, WordReference afirma que su significado es “amariconarse, amaricarse, amadamarse, ahembrarse, amanerarse. Debilitar, desfallecer, decaer, reblandecer”.<sup>443</sup> La misma influencia del sistema sexo-género se puede desprender en varios términos como sexo débil o fuerte, varonil, o el uso específico del lenguaje conforme el campo de lo femenino o masculino para naturalizar las jerarquías (presidente y sirvienta; médico y enfermera), entre otros.

Este proceso ha implicado que el lenguaje en sus reglas gramaticales logre colocar al hombre masculino dominante como el representante del todo, sobre generalizando las necesidades y realidades de las mujeres, de las personas no binarias y disidentes, así como en otras formulaciones lingüísticas ha sobreespecificado ciertos significados cuando se busca controlar las corporalidades, las formas de ser o para reafirmar un imaginario inferiorizante conforme el sistema heterocispatriarcal.

En el caso del derecho, habitualmente el lenguaje reproduce este mismo esquema conforme los estereotipos de sexo y género y las formas de sexismo, mismo que se observa tanto en la producción doctrinaria, en el conjunto del sistema normativo como en el lenguaje que se desarrolla en el espacio educativo.

[S]oy bisexual, la mayoría de mis compañeros me juzgan y critican, mis profesores muy pocos en discusiones con respecto a orientación sexual usan un lenguaje no inclusivo y despectivo, como por ejemplo mencionan “ esas personas”, “ esos raros”, “ anormales” alegando que es su opinión personal. En una clase empezamos a discutir sobre la vigencia del matrimonio igualitario en Ecuador y una docente dijo que no deberían casarse las personas del mismo género porque es raro, anormal y está mal. Ese tipo de opiniones creo que deberían de abstenerse ya que habemos personas con identidad sexualizoda diversa y nos ofendemos cuando nos tratan de esa forma “ despectiva”.<sup>444</sup>

Y se puede hallar muchos otros relatos de estudiantes de las carreras de Derecho que se han enfrentado a un lenguaje heterocispatriarcal:

---

<sup>442</sup> Real Academia Española, “afeminar”, *Diccionario de la lengua española*, accedido 22 de septiembre de 2020, <https://dle.rae.es/afeminar?m=form>.

<sup>443</sup> WordReference, “afeminar”, *Diccionario WordReference*, accedido 22 de septiembre de 2020, <https://www.wordreference.com/sinonimos/afeminar>.

<sup>444</sup> Estudiante n.º 7 mujer bisexual mestiza, Encuesta aplicada a estudiantes del último semestre de carrera de Derecho de universidad privada de Imbabura, respuesta a pregunta: ¿Se ha sentido alguna vez discriminado/a/x por su género, sexo, orientación sexual, edad, condición socio-económica, identificación cultural, entre otros? (si lo cree pertinente le agradeceríamos que nos cuente por qué o nos comente una experiencia), instrumento elaborado por Elsa Guerra, aplicada el 8 de abril de 2020.

Referirse a mi persona como “marimacha” y soy femenina.<sup>445</sup>

A veces, comentarios sexistas como de la mujercita no debe tal cosa, o no debería vestirse así.<sup>446</sup>

Un docente de derecho mercantil solía decir que las mujeres son del todo que solo sirven para pintarse y tener novio.<sup>447</sup>

Estas historias se contrastan con la experiencia de las estudiantes del último semestre de 10 carreras de Derecho de Ecuador, quienes en un 55 % sostienen que la mayoría de sus docentes no han utilizado lenguaje de género en sus clases, a diferencia de un 29,5 % que aseveran lo contrario. Por lo tanto, existe un alto porcentaje de docentes que presumiblemente obvian esta acción de igualdad material, de visibilidad de las diversas identidades y de reparación estructural para aquellas personas que han recibido a lo largo de su vida una discriminación social e institucional.

---

<sup>445</sup> Estudiante n.º 43 identidad otra bisexual mestiza, Encuesta aplicada a estudiantes del último semestre de carrera de Derecho de universidad pública de Pichincha, respuesta a pregunta: ¿Se ha sentido alguna vez discriminado/a/x por su género, sexo, orientación sexual, edad, condición socio-económica, identificación cultural, entre otros? (si lo cree pertinente le agradeceríamos que nos cuente por qué o nos comente una experiencia), instrumento elaborado por Elsa Guerra, aplicada de agosto a octubre de 2020.

<sup>446</sup> Estudiante n.º 56 mujer heterosexual mestiza, encuesta aplicada a estudiantes del último semestre de carrera de Derecho de universidad pública de Pichincha, respuesta a pregunta: ¿Se ha sentido alguna vez discriminado/a/x por su género, sexo, orientación sexual, edad, condición socio-económica, identificación cultural, entre otros? (si lo cree pertinente le agradeceríamos que nos cuente por qué o nos comente una experiencia), instrumento elaborado por Elsa Guerra, aplicada de agosto a octubre de 2020.

<sup>447</sup> Estudiante n.º 48 mujer heterosexual mestiza, encuesta aplicada a estudiantes del último semestre de carrera de Derecho de universidad pública de Pichincha, respuesta a pregunta: ¿Se ha sentido alguna vez discriminado/a/x por su género, sexo, orientación sexual, edad, condición socio-económica, identificación cultural, entre otros? (si lo cree pertinente le agradeceríamos que nos cuente por qué o nos comente una experiencia), instrumento elaborado por Elsa Guerra, aplicada de agosto a octubre de 2020.

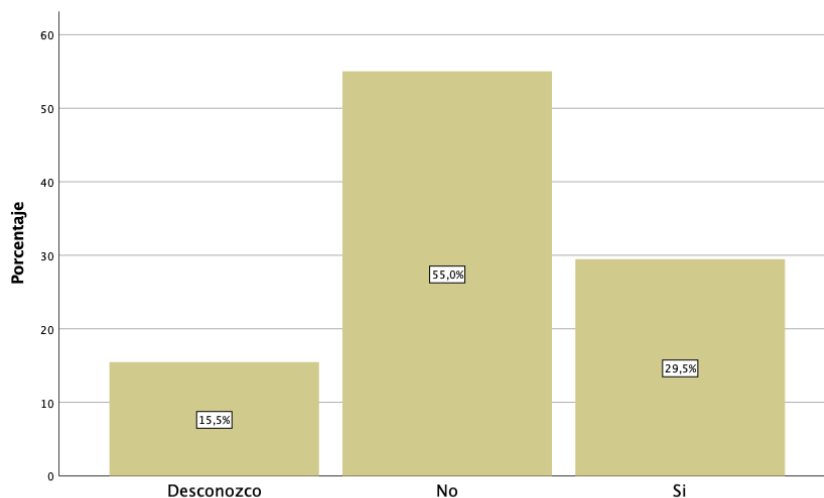


Figura 21. Pregunta de encuesta aplicada a estudiantes del último semestre de varias carreras de Derecho de Ecuador sobre: ¿La mayoría de docentes utilizan un lenguaje de género en las clases en su carrera de Derecho?

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes del último semestre de varias carreras de Derecho de Ecuador  
Elaboración propia

En este mismo sentido, únicamente el 46,3 % de las estudiantes afirman que la mayor parte de sus docentes no han utilizado términos discriminatorios para referirse a las personas de diversas identidades de género y el 46,2 % de educandas sostienen que la mayoría sus docentes lo hacen o lo hacen a veces. Así como un 7,5 % de estudiantes desconocen sobre esta situación. Estos datos son alarmantes ya que casi el 50 % de docentes presumiblemente han discriminado a este grupo social en el proceso educativo.

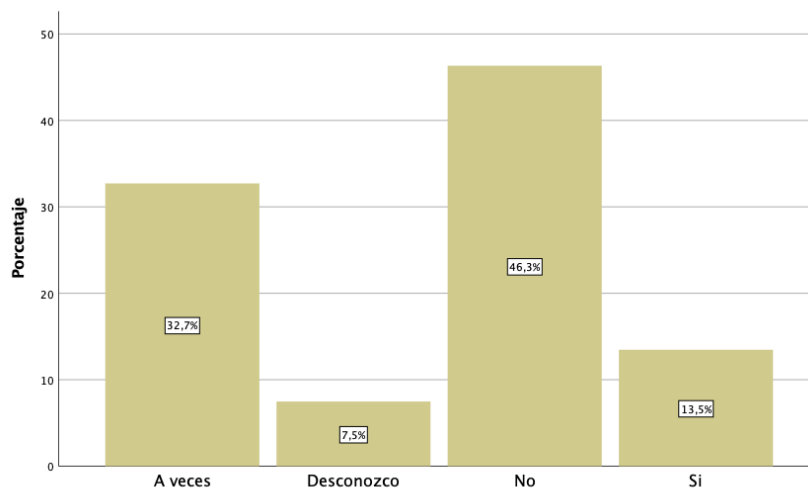


Figura 22. Pregunta de encuesta aplicada a estudiantes del último semestre de varias carreras de Derecho de Ecuador sobre: ¿La mayoría de docentes han emitido términos inadecuados para referirse a las personas de diversas identidades de género?

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes del último semestre de varias carreras de Derecho de Ecuador  
Elaboración propia

Por ello, el reto de una docente transformadora, en muchos casos, conlleva desaprender para aprender de otro modo el derecho, su enseñanza-aprendizaje, el uso del lenguaje como campo en disputa y las relaciones que se germinan mediante este, caso contrario la docente continuará consolidando espacios de opresión.<sup>448</sup>

c) Este desafío requiere que las docentes desarrollen un currículo educativo que incluya contenidos y opten por varios ejes metodológicos, métodos, criterios de evaluación, ambientes y recursos de aprendizaje transgresores de la pedagogía tradicional que coadyuven a la despatriarcalización de la enseñanza-aprendizaje en derecho, y que supere una mirada meramente binaria del género, que es habitualmente la perspectiva desarrollada por la docencia.<sup>449</sup>

[...] tanto en la mujer estudiante como el varón estudiante están en las mismas condiciones y se maneja el ámbito de la igualdad, en el ámbito de la clase, en el ámbito [...] de los autores, de la bibliografía, entendiendo de que la valoración en el enfoque de género esta en la igualdad hombre-mujer.<sup>450</sup>

<sup>448</sup> Esta propuesta también implica romper las lógicas impositivas para introducir y desarrollar los contenidos, es decir, su secuencialidad, y que permita de manera dialógica examinar cuál es el mecanismo más adecuado para insertar el enfoque de género en un marco creativo y crítico.

<sup>449</sup> Maceira, *El sueño y la práctica de sí*, 49.

<sup>450</sup> Docente n.º 1, Grupo focal aplicado a docentes de carrera de Derecho de universidad pública de Tungurahua, implementado por Elsa Guerra, 30 de noviembre de 2018.

Cabe mencionar, que este rol liberador docente podrá apoyar al surgimiento de una nueva sujeta universitaria,<sup>451</sup> en la medida en que se alcance un aprendizaje significativo basado en una toma de conciencia crítica y de interacción dialógica donde las educandas busquen y asignen significados personales y colectivos a las formas de conocimientos debatidas, a las experiencias compartidas, a los hechos sociales y a la necesidad de (re)pensar y actuar, buscando que cada estudiante encuentre su propia motivación orientada a la autonomía en un *aprendizaje otro*, el resto de su vida.

Por lo tanto, la apuesta por docentes transformadoras que comprendan el valor del género como eje relevante y lo incluyan en su quehacer educativo tiene relación directa con alcanzar una *calidad educativa* que se articula con la lucha contra la violencia y las desigualdades dentro y fuera del sistema educativo, en la construcción de sociedades más justas, conforme lo han sostenido los estándares internacionales de derechos humanos y el marco constitucional ecuatoriano.<sup>452</sup>

### **3. Metodologías de enseñanza-aprendizaje para una pedagogía de género en el derecho**

Contra el patrón de sostener un currículo educativo oculto y oficial patriarcal y sexista en el derecho, es imperante formular otro que incluya alternativas metodológicas para desarrollar competencias de género en la educación jurídica. Para ello es necesario, evidenciar los principales ejes de discusión que deben potenciarse para la formulación de metodologías en el proceso educativo con perspectiva de género en el derecho, así como destacar algunos de los métodos que pueden aplicarse para alcanzar este último objetivo, en contraste con la realidad de varias carreras de Derecho en Ecuador.

---

<sup>451</sup> Agustín, *Segunda Reforma*, 117.

<sup>452</sup> Brandao y Hill, “Herramientas de transversalización”: 399.

### 3.1. Características aproximadas a una apuesta metodológica transgresora de género en el derecho

Según el conductismo solo aquellos conocimientos que permanecen en la memoria de las personas se pueden aceptar como aprendizaje mediante un proceso de condicionamiento, de aquí radica la idea de que su diseño metodológico se relacione con mecanismos como la repetición y la imitación, ensayo-error, entre otros.<sup>453</sup> Habitualmente la educación conductista se compagina con la corriente academicista, que se basa en la figura de la docente como el centro del acto educativo, mismo que se promueve con escasos métodos y recursos pedagógicos, siendo el más destacado la clase magistral que instruye habitualmente sin posibilidades reales de construcción colectiva de conocimientos, apoyándose en mecanismos que optimizan un aprendizaje basado en el control y disciplinamiento de las mentes y las corporalidades, y que dependiendo de las posturas docentes, reproduce conocimiento acorde a las necesidades de los sistemas imperantes<sup>454</sup>. En otras palabras, la docente se encarga de narrar contenidos, para que sean asimilados, memorizados, y se “aliene la ignorancia”. “El educador es quien piensa, el sujeto del proceso; los educandos son los objetos pensados”.<sup>455</sup>

Nadie ignora todo, nadie sabe todo. La absolutización de la ignorancia, además de ser la manifestación de una conciencia ingenua de la ignorancia y del saber, es instrumento del que se sirve de la conciencia dominadora para arrastrar a los llamados “incultos”, los “absolutamente ignorantes” que, “incapaces de dirigirse”, necesitan de la “orientación” de la “dirección”, de la “conducción” de los que se consideran a sí mismos “cultos y superiores”.<sup>456</sup>

Estas metodologías que se han utilizado históricamente en el sistema educativo, han logrado construir prototipos de personas con capacidades para consolidar una sola manera de

---

<sup>453</sup> Por ejemplo, el ejercicio de ensayo-error pretende alcanzar el aprendizaje en el marco del control de la conducta, mediante la aplicación de estrategias como: a) La “Ley del ejercicio”, que por medio de acciones repetitivas logra un grado de perfeccionamiento de la actividad, y que habitualmente desarrolla la memoria; b) La “Ley de asociación”, cuando se vincula a los actos de ensayo-error, con sentimientos de éxito o frustración; y, c) La “Ley del efecto”, que evidencia como mientras la respuesta se conecta con mayor fuerza con el sentimiento de éxito, se logra el aprendizaje, a diferencia de la frustración que genera el error y por lo tanto lo separa de la asimilación. Violeta Arancibia, Paulina Herrera y Katherine Strasser, *Manual de Psicología Educativa*, 52.

<sup>454</sup> Henry Giroux, *Los profesores como intelectuales*. (Barcelona: Paidós, 1900), 31-2.

<sup>455</sup> Freire, *Pedagogía del oprimido*, 2.ª ed. (Ciudad de México: Siglo XXI Editores S.A. de C.V., 2005), 77-9.

<sup>456</sup> Freire, *La educación como práctica*, 101.

mirar el conocimiento y la realidad, y asumir un papel social basado en un rol previamente elaborado y naturalizado por el sistema, e inserto mediante un aprendizaje basado en el control de una conducta que cumpla finalidades impuestas y memorizadas, sin generar suficientes espacios de debate, confrontación, ni criticidad, es decir, obviando el desarrollo del pensamiento por fuera de estos cánones.<sup>457</sup>

[...] llegamos nos dan las leyes de manera memorista y eso a mi parecer no me gusta tanto porque yo no soy tan fan de la carrera, entonces como que a veces sí me decepciona<sup>458</sup>

A partir de estos argumentos críticos expuestos en la investigación se puede afirmar que una propuesta metodológica crítica y de género en el acto educativo debería romper las lógicas meramente conductistas y academicistas que desarrollan los contenidos, con clases absolutamente magistrocéntricas, que tienen un sesgo vertical y que imponen una sola perspectiva del conocer, para insertar varias estrategias metodológicas que permitan una construcción colectiva y liberadora desde las experiencias, saberes y conocimientos colectivos de las actoras educativas diversas y plurales.

Para ello, es necesario acoger los aportes metodológicos de enseñanza-aprendizaje de algunos modelos pedagógicos como el socio-constructivismo, el aprendizaje significativo y la socioformación donde se promueve el pensamiento crítico y se brinda herramientas para el saber conocer, saber hacer y ser desde realidades situadas, reconociendo que estos presentan un catálogo de maneras de mediar el derecho y el conocimiento jurídico en la relación con las sujetas educativas,<sup>459</sup> por fuera de prácticas tradicionales habitualmente autoritarias, para recuperar aquellas que permitan cristalizar una pedagogía dialógica y reflexiva desde el género en su relación con otros enfoques diferenciales.

Estas necesidades pueden canalizarse mediante los siguientes ejes metodológicos de enseñanza-aprendizaje que establecen la ruta para enseñar y aprender y guían la concreción

---

<sup>457</sup> Cabe aclarar que de ninguna manera se desmerece el valor de la memoria y de la repetición de acciones para el desarrollo de competencias, sin embargo su uso se debe armonizar con varias estrategias que no busquen un cambio de conducta instrumental a una visión hegemónica del mundo, sino a una potenciación o transformación de la estructura mental para un desarrollo holístico, crítico y creativo de las sujetas educativas.

<sup>458</sup> Estudiante n.º 10, Grupo focal a estudiantes de carrera de Derecho de universidad pública de Chimborazo, aplicado por Elsa Guerra, 18 de enero de 2019.

<sup>459</sup> De Zubiría, *Los modelos pedagógicos*, 56.

de estrategias, métodos, recursos y entornos educativos específicos para la potenciación de las competencias de género en el derecho:

- a. Las experiencias y conocimientos previos como clave del proceso de enseñanza-aprendizaje de un derecho plural;
- b. Toma de conciencia crítica de género para un *aprendizaje otro* del derecho;
- c. Aprendizaje colectivo y trabajo colaborativo;
- d. Potenciación de la criticidad y creatividad; y,
- e. Aprendizaje desde los problemas jurídicos de género en sentido situado.

Cabe mencionar, que estos ejes pueden guiar el desarrollo de una o varias competencias de género en el derecho, acorde al objetivo de enseñanza-aprendizaje, al tema que se abordará, a los contenidos que serán procesados, a las sujetas educativas, a las estrategias planteadas, al tiempo disponible y a los entornos de aprendizaje.

**a. Las experiencias y conocimientos previos como clave del proceso de enseñanza-aprendizaje del derecho**

La comprensión del conocimiento jurídico y del derecho como sistema de regulación no neutral de las realidades, requiere abrir sus horizontes de análisis para que se abarque su estudio no solo desde una mirada literal de las construcciones normativas o de las definiciones en abstracto, sino a partir de sus implicaciones desde abajo, es decir, conjuntamente con las experiencias de los colectivos y las personas sexuadas y generizadas frente al derecho como sujetas oprimidas, controladas o tuteladas por el mismo.

Si bien existe una variedad de críticas y propuestas de las epistemologías feministas sobre la relación del género y el conocimiento, uno de los ejes centrales de su debate es la forma en que las mujeres han sido tratadas o invisibilizadas en el proceso de cognitivo. Algunas autoras sostienen que existen por lo menos tres bloques bien definidos que abordan esta discusión. Primero, el *Empirismo feminista* que reconoce que ciertos conocimientos pueden contener sesgos androcéntricos y sexistas, pero acepta la posibilidad de ser corregibles mediante la incorporación rigurosa de las disposiciones generadas por los



métodos científicos, así como por la teoría feminista, con la finalidad de que no se elabore un “mal conocimiento”.<sup>460</sup>

Segundo, la *Teoría del punto de vista feminista (standpoint)*, que asevera que el conocimiento surge en un contexto, y por ello demanda construir una epistemología desde la perspectiva de las mujeres y a la luz de sus experiencias, condición que implica un fuerte cuestionamiento al conocimiento dominante que ha obviado las contribuciones de estas sujetas históricas.<sup>461</sup> Este planteamiento reconoce que las mujeres tienen un “privilegio epistémico” en el marco del grupo social al que pertenecen y a las relaciones de opresión que se consolidan en un espacio, circunstancia que les permitiría aportar al conocimiento a partir de una perspectiva dual y relacional: desde dentro y afuera, es decir, como personas discriminadas y a partir de su óptica sobre el poder dominante. Por lo tanto es necesario ubicar a las mujeres en el centro de la producción y análisis del conocimiento.<sup>462</sup>

Finalmente, el *Posmodernismo feminista* que pretende romper con la construcción universal de un prototipo de mujer invisibilizada o controlada, para asumir la necesidad de insertar las distintas perspectivas de las mujeres en plural en el proceso epistemológico, evidenciando que las sujetas diversas generan un conocimiento situado.<sup>463</sup>

Estas corrientes se encuentran en constante debate y sus campos diferenciados de análisis se han relativizado generando un diálogo entre estas, sobre la necesidad de provocar una “transgresión metodológica”, donde las mujeres diversas y sus experiencias deben ser observadas para dinamizar, deconstruir y producir un *conocimiento otro*.<sup>464</sup> Resaltando que esta implica repensar las metodologías también en el campo pedagógico, considerando que

<sup>460</sup> En esta corriente se resalta la diversidad de las sujetas cognoscentes, que pueden incluir a las personas, a una red de individuos y a las comunidades epistémicas, que también son agentes para la producción de significados y conocimientos. Sin embargo esta corriente es criticada porque no cuestiona el carácter privilegiado del conocimiento científico y el carácter de “verdad” de la evidencia. Ana María Bach, “El rescate del conocimiento”, *Temas de Mujeres*, n.º 6 (2010): 12.

<sup>461</sup> *Ibíd.*: 13-6.

<sup>462</sup> Castañeda, “Epistemología y metodología”, 87-8.

<sup>463</sup> Esta propuesta es criticada por el relativismo en algunos de sus argumentos, así como por su planteamiento fragmentario que obvia la necesidad de vincular las propuestas epistemológicas feministas en un marco que permita desde diversas perspectivas comprender las implicancias de los sistemas de dominación que refuerzan el patriarcado y sexismo en una mirada global. Según Castañeda, esta corriente “en sus posturas más radicales, termina no sólo por despersonalizar a las mujeres en la búsqueda de mostrar su pluralidad sino que, incluso, retira su atención del propio sujeto cosnoscente —cualquiera que sea su género— para reparar en el discurso, su deconstrucción y resignificación, aislándole del entorno social, y, en consecuencia, de la posibilidad política proactiva”. Castañeda, “Epistemología y metodología”, 89.

<sup>464</sup> De Sousa Santos, *Una epistemología del sur*, 49-50.

el acto educativo tiene la potencialidad de analizar, refutar y repensar dichos contenidos como parte del camino de enseñar aprendiendo.

Cabe mencionar, que en el caso de la perspectiva de género en la pedagogía jurídica, esta demanda incluye a las otras identidades y disidencias de género obviadas e invisibilizadas por una forma de conocer dominante y muchas veces opresora que se intersecciona con otras características. Por ello, es necesario recoger los aportes en el marco de las situaciones en común que viven las sujetas sexuadas y generizadas frente al sistema patriarcal, y las condiciones identitarias y sociales que las diferencian, ahondando o reduciendo los efectos de este régimen en sus vidas y en su aproximación al derecho como conocimiento y sistema.

Para Aura Cumes, la construcción del pasado por una epistemología dominante ha sido un dispositivo sustancial para sostener el despojo y la opresión. En el caso del orden colonial la “misión civilizatoria” de la cultura occidental contada por la Historia como disciplina, ha significado naturalizar el control patriarcal, el racismo, etnocentrismo y la explotación de las comunidades indígenas hasta la actualidad. Escenario que ha sido reproducido por la educación formal.<sup>465</sup> Es por ello, que la apuesta es observar al *pasado como una campo en disputa*, frente a la posibilidad de recuperar otros imaginarios que evidencien horizontes epistémicos alternativos, que rompan con la imposición totalizadora de mirar de una sola forma la realidad como un régimen de verdad.<sup>466</sup>

Desde esta perspectiva, se debe resignificar el papel histórico y actual de las mujeres no solo como consumidoras de un conocimiento dominante sino como productoras del mismo, comprendiendo la manera en que este se ha diversificado a la luz de sus diferencias. Por ejemplo, las contribuciones de las mujeres indígenas han sido múltiples. Por un lado, al colocarlas “en el último eslabón de la cadena colonial-patriarcal, su lugar es *privilegiado* para observar las maneras en que se estructuran y operan las formas de dominación,”<sup>467</sup> y por otro, su aporte epistémico en el marco de sus propios imaginarios y experiencias, han formulado

---

<sup>465</sup> Por ejemplo, la Antropología en sus corrientes dominantes abrió el campo para insertar una tecnología colonial que ha excluido a las sociedades culturales no occidentalizadas generando un escenario esencialista donde se observaba a su andamiaje cultural como natural, inamovible, puro, a-histórico y alejado de las relaciones de poder.

<sup>466</sup> Aura Cumes, “Esencialismos estratégicos”, 72-3. Por ejemplo, desde otras epistemes las teorías críticas han pretendido reescribir la historia para evidenciar a culturas como la Maya como colectividades organizadas y armónicas que al igual que otros sectores sociales poseen problemas, muchos de ellos heredados de la colonialidad, sin que se justifique la arremetida colonizadora.

<sup>467</sup> *Ibíd.*, 81.

nuevas comprensiones sobre la vida, la naturaleza, la comunidad, lo masculino, lo femenino, lo andrógono y sus interconexiones, por encima de la mirada convencional de un conocimiento desgastado, que luego suele tener una forma jurídica para regular realidades.

[...] la pedagogía feminista descolonial contribuye a desestructurar las relaciones de poder jerárquico y tradicional que la producción de conocimiento y la educación formal han significado [...]. La metodología utilizada parte de las experiencias y los saberes acumulados por la comunidad y en cada individuo para, a partir de ahí, comenzar a buscar en estas experiencias y sentidos comunitarios aquello que está, pero no es enunciado, o ha sido sistemáticamente silenciado por atentar contra las convenciones y las verdades impuestas a través de la razón imperial y la colonialidad del poder y del ser. Se ponen en diálogo las distintas subjetividades, experiencias, saberes, miradas e interpretaciones culturales de modo que se lleva a cabo un proceso desontologizador, más histórico y contingente.<sup>468</sup>

Por lo tanto, en comunión con la pedagogía del oprimido, estas y otras experiencias sexuadas, generizadas e interseccionadas con otras condiciones, se convierten en las semillas de nuevas epistemes para mirar la realidad con otros ojos que transitan de la indignación a la esperanza, y que implica hacer “de la propia experiencia una forma de conocimiento (para) construir campos de coexistencia en vez de campos de batalla”<sup>469</sup>, donde la diversidad sea una clave valiosa para re-conocer desde la pluralidad de voces.

Este desafío involucra, por lo tanto, promover una revalorización del saber social, donde se observe a las estudiantes diversas sexuadas y generizadas como seres con capacidad de enseñar y aprender a la vez, que desde sus conocimientos previos y experiencias pueden proponer distintas perspectivas para interpelar al campo jurídico dándole legitimidad, cuestionándolo, deconstruyéndolo o formulando nuevos escenarios para un derecho liberador. Así como, permitirá visibilizar la riqueza del pensamiento no hegemónico como parte de la cultura jurídica, para lograr una adecuada interpretación pluritópica del derecho y coadyuvar en la formulación de propuestas transformadoras del derecho desde las sujetas educativas.

Para cumplir esta finalidad, la docente debe tener la habilidad de ejecutar un diagnóstico que desvele la diversidad en el acto educativo y sus posibles diferencias legítimas y desigualdades. Esta información permitirá optimizar las estrategias dialógicas en el entorno educativo desde los conocimientos y experiencias diferenciadas acorde a su realidad y estatus, logrando una pedagogía de las narrativas de opresiones, privilegios, alternativas de

---

<sup>468</sup> Espinosa, Gómez, Lugones y Ochoa, “Reflexiones pedagógicas”, 410-1.

<sup>469</sup> Aura Cumes, “Esencialismos estratégicos”, 72-3.

transformación y aspectos positivos del derecho mediante una corporización situada del mismo, evitando homogeneizar las experiencias de las sujetas educativas, ya que su pluralidad provoca distintas formas de ser y estar en el mundo que deben ser valoradas para lograr una enseñanza-aprendizaje común.<sup>470</sup>

Las experiencias y los conocimientos previos deben ser acogidos no solo al inicio de las clases sino en todo el proceso, como base de un aprendizaje significativo, integral y que se construye de manera colectiva, como lo ha sostenido el aprendizaje significativo, el socio-constructivismo y la socioformación.<sup>471</sup> Destacando que, el enfoque de género no busca “sustituir la centralidad del hombre por la centralidad de la mujer aunque partan de una mirada que corresponde a la experiencia de un sujeto específico. Pretenden poner las relaciones de poder entre hombres y mujeres (y otras sujetas generizadas y sexuadas) en el centro de cualquier análisis e interpretación de la realidad”.<sup>472</sup>

Este eje metodológico se relaciona con los criterios pedagógicos: *Patriarcado, sexismo y derecho*, ya que su abordaje puede evidenciar la no neutralidad y no universalidad del derecho desde los conocimientos y las experiencias diversas y situadas, así como permite desnaturalizar el patriarcado inserto en el campo jurídico y con ello dismantelar las formas de sexismo y los estereotipos de género presentes en sus instituciones y el derecho en general. Asimismo, logra abordar el criterio: *Aportes de género y diversificación de las formas del conocimiento jurídico situado*, porque habitualmente las clases en derecho suelen obviar las contribuciones tanto de las experiencias como de las formas de conocer no hegemónicas que surgen de epistemes de frontera invisibilizadas por el conocimiento y el sistema jurídico dominante.

Finalmente, aporta en la cristalización del criterio: *Autorreconocimiento, identidades diversas e interrelaciones en condiciones de horizontalidad*, ya que el efecto implícito de dar valor a las experiencias y conocimientos sociales desde abajo, es amplificar la legitimidad a otras identidades y disidencias de género presentes en los entornos de enseñanza-aprendizaje que han sido históricamente silenciadas por una manera vertical y autoritaria de manejar el conocimiento y el derecho dominante.

---

<sup>470</sup> Katharine Bartlett, “Métodos Jurídicos Feministas”, en *Métodos feministas en el Derecho*, coord. por Marisol Fernández y Félix Morales. (Lima: Palestra, 2011), 27.

<sup>471</sup> Ver Tobón, “Análisis de la Pertinencia”.

<sup>472</sup> Facio y Fries, “Feminismo, género”, 20.

### **b. Toma de conciencia crítica de género para un aprendizaje otro del derecho**

Un proceso pedagógico liberador de género debe ser transgresor de las privilegios y exclusiones sostenidas por el derecho que atraviesan las corporalidades y sus proyectos de vida. Cumplir con este fin, requiere como paso inicial que las sujetas educativas *tomen conciencia de su posición* en dos dimensiones. La primera, articulada a la forma en que unas personas o colectivos sostienen sus privilegios sobre la otredad dentro y fuera del aula; y la segunda, frente al derecho como campo en disputa que históricamente ha reproducido el sistema sexo-género y que en ciertas condiciones ha favorecido a unas sujetas, afectando a las mujeres y a otras identidades y disidentes de este régimen.

Para Freire la conciencia tiene tres horizontes de postura: la toma de conciencia crítica, ingenua y mágica. la primera es “la representación de las cosas en sus correlaciones causales y circunstanciales”.<sup>473</sup> La segunda, mira a los hechos desde afuera y a partir de un enfoque jerárquico y dominante los “juzga” y los interpreta desde estas limitaciones y en el marco de sus intereses. La tercera finalmente, observa los hechos, en el marco de una perspectiva subordinada, permitiendo que los mismos logren someterlas y dominarlas con facilidad, sin posibilidad de modificarlos.<sup>474</sup> Un campo pedagógico transgresor de la educación tradicional debe cumplir un papel fundamental en la toma de una conciencia crítica, promoviendo métodos de enseñanza-aprendizaje que posibiliten una comprensión holística de la realidad en su relación con los modos de conocerla jurídicamente y con la probabilidad de que sus resultados cosechen una conciencia-acción reflexiva más profunda.

Para ello, se requiere que el proceso de enseñanza-aprendizaje se convierta en sí mismo en una “experiencia pedagógica” que permita erradicar el silenciamiento del conductismo para dar voz y legitimar la cultura de las sujetas oprimidas. Desde esta perspectiva, sembrar una pedagogía de la liberación significa impulsar una “praxis de su búsqueda; por el conocimiento y el reconocimiento de la necesidad de luchar por ella,”<sup>475</sup> que solo puede promoverse cuando se toma conciencia de las posiciones impuestas y la potencialidad para modificarlas desde el campo educativo.

---

<sup>473</sup> Freire, *La educación como práctica de la libertad*, 101.

<sup>474</sup> *Ibíd.*, 101-2.

<sup>475</sup> Freire, *Pedagogía del oprimido*, 2.<sup>a</sup> ed. (Ciudad de México: Siglo XXI, 2005), 40-3.

La mayoría de metodologías feministas y de género de análisis del derecho asumen a la toma de conciencia crítica como un paso metodológico esencial en cualquier proceso de reflexión del conocimiento jurídico y del derecho en general. Para Alda Facio este ejercicio se asienta en un ámbito personal y colectivo. El primer campo se orienta al examen autocrítico de la posición individual de las sujetas frente a las relaciones de poder, privilegios y dominaciones marcadas por el sistema sexo-género como espacio de enunciación y retrospectiva sobre la manera en que sus acciones y omisiones legitiman el patriarcado jurídico o respecto de las formas en que este sistema ha oprimido, disciplinado o controlado su vida utilizando al derecho.<sup>476</sup>

El ámbito colectivo, en cambio, amplía los horizontes para comprender que dichas acciones personales de reproducción de relaciones asimétricas de poder sostenidas en prerrogativas y subordinaciones para las identidades no dominante y disidentes de género, se multiplican y se instituyen en los cimientos del sistema patriarcal en un tiempo y espacio específico. Por lo tanto, permite comprender que la presencia de este modo de opresión es un problema estructural, que históricamente ha instrumentalizado al derecho y que requiere ser erradicado de raíz.

En el primer caso, la estrategia metodológica de enseñanza-aprendizaje involucra recurrir a las experiencias personales articuladas a las problemáticas o temas abordados en el acto educativo, para determinar cómo su identidad ha incidido en su estatus social frente a la regulación o noción jurídica examinada. A diferencia, del segundo momento donde la problematización vincula las experiencias propias a un fenómeno social de opresión de género con implicaciones estructurales, que se pueden observar en cifras, estudios de casos, historias de vida, entre otros, donde el derecho ha sido un sistema de ordenación en disputa.

Sin duda, este eje metodológico que incide en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje del derecho debe mover a las sujetas educativas a sentipensar, condición que involucra destronar a la razón como centro del proceso de conocer para dar vida a la afectividad como parte inseparable de la humanidad que razona, evidenciando que “somos estrellas con corazón y con conciencia”.<sup>477</sup> Es decir, permite reconocer que “todo

---

<sup>476</sup> Facio, “Metodología para el análisis”, 182.

<sup>477</sup> Patricio Guerrero, “Corazonar desde las sabidurías insurgentes el sentido de las epistemologías dominante, para construir sentidos otros de la existencia”, *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, n.º 8 (2010): 113.

conocimiento es autoconocimiento”, donde el espíritu, la corporalidad, el corazón y la razón son una.

La apuesta de co-razonar es una premisa base de la toma de conciencia crítica sobre la incidencia jurídico-patriarcal en las sujetas sujetadas y aquellas disidentes a los mandatos del sistema sexo-género. Privarse de la posibilidad de examinarse desde los sentimientos, inhabilita las potencialidades de hacer de la pedagogía jurídica y del derecho un campo que coadyuve a la liberación de la red del poder masculino hegemónico, que se sostiene por la colonialidad del saber,<sup>478</sup> poder, ser y de la alteralidad.

Esta propuesta es transgresora de los mandatos de la epistemología dominante que establecía que la esfera académica está divorciada de las emociones de las sujetas cognoscentes. Discurso que, además, legitimaba la idea de que las mujeres y lo femenino al ser emocionales no pueden producir conocimiento.<sup>479</sup> Así como, abre camino para que los hombres masculinos hegemónicos puedan visibilizar su dimensión afectiva-emocional, que habitualmente es escondida por los mandatos de racionalidad, promoviendo un mejoramiento de su inteligencia emocional y superando el proceso de sexualización y jerarquización de los géneros.<sup>480</sup>

Poetas y músicos a través de la historia han glorificado la intuición de sus madres, esposas y amantes pero se canta y escribe poco sobre la necesidad de que los hombres desarrollen estas cualidades más sublimes. Es más, la sensibilidad en los hombres es considerada un indicio de una posible falta de hombría.<sup>481</sup>

Este eje metodológico se vincula con todos los criterios pedagógicos y los campos problemáticos de esta propuesta, considerando que la toma de conciencia crítica genera una motivación en las sujetas educativas para que asuman el valor, las razones y la necesidad de potenciación de sus competencias de género en el aprendizaje del derecho. Por ejemplo, para conocer, saber detectar las formas de sexismo en el sistema jurídico y tomar una postura

---

<sup>478</sup> La colonización del saber debe entenderse como “el hacer ver como universal aquello que sólo es universal para algunos”. Palacios, “Epistemología y pedagogía”: 67.

<sup>479</sup> Los estereotipos de género y las imposiciones de lo femenino y masculino en el marco de la sexualización y jerarquización de sexos también se reproducen en la formulación del conocimiento, de tal manera que, su legitimidad se basa en que su construcción sea objetiva, universal y racional, y por lo tanto masculina hegemónica. Consecuentemente, las mujeres al ser femeninas, subjetivas, particulares y emocionales, de ninguna manera podrían ser capaces de generarlo.

<sup>480</sup> Guerrero, “Corazonar”, 114.

<sup>481</sup> Facio y Fries, “Feminismo, género”, 24.

sobre sus implicaciones, la toma de conciencia crítica como punto de partida y de guía del proceso puede promover un mayor nivel de desempeño, ya que, entre otros escenarios, permite visibilizar y ampliar el campo de comprensión del derecho y desvelar implicaciones ocultas de sus efectos, desde una dimensión sentipensante, personal y colectiva.

En síntesis, este eje es importante para despatriarcalizar la educación en derecho, al derecho y con ello a las sujetas educativas que han naturalizado sus posiciones de privilegio u opresión. Es una manera de deshacerse del macho, desmantelando su incidencia y el papel cómplice que se ejecuta para su sostenimiento.

### **c. Aprendizaje colectivo y trabajo colaborativo**

Acorde la propuesta socioformativa, se debe superar la mirada individualista del aprendizaje para asumir el proceso educativo como una experiencia colectiva que potencia las competencias de las sujetas educativas en una dimensión personal y social.<sup>482</sup> Para ello, es necesario promover un trabajo colaborativo acorde a metas comunes, oportunidades y fortalezas de las integrantes y con la finalidad de aprender colectivamente en el proceso. Tomando en consideración que su proyección puede variar de acuerdo al objetivo de enseñanza-aprendizaje acordado, de tal manera que, todas las estudiantes de un mismo salón asuman un proyecto con roles diferenciados; la clase se divida en equipos a la luz de directrices; se designe un trabajo individual que se nutra de la retroalimentación de las otras sujetas educativas; se ejecuten trabajos entre estudiantes de distintos paralelos y niveles educativos, entre diversas carreras universitarias o con grupos estudiantiles conformados por varias universidades.<sup>483</sup>

Además, de estos posibles escenarios, el trabajo colaborativo podría promoverse entre las distintas identidades de género (hombres diversos, mujeres diversas, personas no binarias, entre otras), con la finalidad de reflexionar sobre sus privilegios/ opresiones, el papel del derecho y su posicionamiento crítico y transformador. Así como, entre identidades parecidas como espacios de (de)construcción y de empatía,<sup>484</sup> y finalmente organizar grupos con enfoques similares sobre problemáticas de género en el derecho que generen efectos positivos

---

<sup>482</sup> Tobón, González, Nambo y Vazquez, "La Socioformación": 13.

<sup>483</sup> *Ibíd.*, 15.

<sup>484</sup> Brandao y Hill, "Herramientas de transversalización": 394.



entre las participantes para promover debates y tácticas comunes y efectivas que surjan desde una perspectiva crítica y sentipensante.<sup>485</sup> Por lo tanto, estas estrategias deben superar miradas tradicionales que promueven el trabajo colaborativo obviando al género como una categoría clave en el proceso educativo.<sup>486</sup>

Finalmente, el sentido colectivo del trabajo participativo, además, implica llevar la universidad a las calles, a las plazas, a los barrios, a las comunidades, para aprender significativamente de y con los sectores sociales donde también se producen experiencias y conocimiento jurídico, de tal manera que la labor pedagógica se conecte con problemáticas de género aterrizadas en realidades concretas, que promuevan un desarrollo holístico de las estudiantes y que consoliden su plan ético y social de vida como una apuesta común de bienestar.<sup>487</sup>

La propuesta de la pedagogía dirigida hacia la liberación está vinculada, también, a la nueva epistemología que rompe con la educación tradicional, elitista y formal. Se trata de pensar la educación bajo una perspectiva comunitaria, popular y antiformalista; un paradigma educacional identificado con las necesidades reales de la vida humana, con la concientización capaz de enfrentar los problemas de los agentes sociales y con el compromiso por los cambios y por la emancipación cultural de un mundo carente.<sup>488</sup>

Si bien son poco visibles en el conocimiento dominante, existen experiencias que han promovido una pedagogía de género y descolonizadora en la educación. Por ejemplo, para Keisha Khan quien ha estudiado los procesos de resistencia de las mujeres afrodescendientes en Brasil, su lucha produce aportes a una pedagogía insurgente, inclusive como contraposición al sistema educativo superior que brindan soporte a los valores burgueses, y acentúa las brechas basadas en el género, la clase y el racismo.<sup>489</sup>

---

<sup>485</sup> Como bien lo sostiene uno de los docentes participantes en grupos focales, una de las estrategias es la posibilidad de nombrar como líderes de grupo a aquellas identidades de género no hegemónicas o las disidencias presentes en el aula: “que se refiere a que cuando uno trabaja mucho con estudiantes en tema talleres, trabajos prácticos, se busca de que los grupos que se forman sean primero de igual número de hombres y mujeres, dentro de esto pues también que la mujer sea quien vaya guiando el desempeño de sus compañeros”. Docente n.º 7, Grupo focal aplicado a docentes de carrera de Derecho de universidad pública Tungurahua, implementada por Elsa Guerra, 30 de noviembre de 2018.

<sup>486</sup> “La colaborativa, juntos construyen conocimiento entonces no hay una diferenciación entre hombres y mujeres, si no están en la misma capacidad de aportar para construir el conocimiento”. Docente n.º 8, Grupo focal aplicado a docentes de carrera de Derecho de universidad pública Tungurahua, implementada por Elsa Guerra, 30 de noviembre de 2018.

<sup>487</sup> Tobón, “El enfoque complejo”: 20.

<sup>488</sup> Wolkmer, *Teoría crítica*, 258.

<sup>489</sup> Perry, “Hacia una pedagogía feminista”, 261.

Esta pedagogía feminista negra,<sup>490</sup> se apoya en una cercanía con la movilización social dirigidas por mujeres afro, para generar un teoría educativa innovadora “como una práctica de libertad”, que articulando las propuestas de la pedagogía crítica para la liberación de Freire y las apuestas feministas des/decoloniales, pretende resignificar el acto pedagógico como una acción política, que requiere desarrollarse desde, en y con los movimientos sociales, para transgredir el *apartheid* de género.

Por lo tanto, este eje debe asumir a la enseñanza-aprendizaje como un proceso común y colectivo que supere la mirada competitiva individualista para avanzar hacia un sentido de colaboración en el aprender y enseñar el derecho desde una perspectiva dialógica, horizontal y contrahegemónica. Para ello, conforme, las estrategias docentes<sup>491</sup>, se puede recurrir a contribuciones como la conformación de comunidades de aprendizaje y métodos como el aprendizaje basado en problemas, en proyectos, en el pensamiento, proyectos formativos, aprendizaje cooperativo, entre otros.

#### **d. Potenciación de la criticidad y creatividad**

Resignificar la pedagogía requiere otra manera de enseñar y una diferente de aprender, ubicándose en otra posición por fuera de las jerarquías (en la frontera), para remover el centro desde una pedagogía otra. En este desafío, la criticidad y creatividad se conviertan en criterios permanentes de una educación para la liberación.

Impulsar el pensamiento crítico en las sujetas educativas es un proceso de autorregulación cognitivo complejo que se sustenta en un conjunto de variables que inciden en su efectividad: la interacción social, los saberes previos, la dimensión emocional, entre otros componentes que en su interrelación provocan acciones como:

---

<sup>490</sup> Ver Bell Hooks, *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom* (New York: Routledge, 1994).

<sup>491</sup> “[U]na ‘estrategia de enseñanza’ es la pauta de intervención en el aula decidida por el profesor (puede incluir aspectos de la mediación del profesor, la organización del aula, el uso de recursos didácticos, etc.). Además, cualquier estrategia puede englobar “tareas” (cada actividad a realizar en un tiempo y situación determinada), ‘procedimientos’ (una secuencia de tareas) y/o ‘técnicas’ (secuencia ordenada de tareas y/o procedimientos que conducen a unos resultados precisos)”. Miguel Ángel Fortea, *Metodologías didácticas para la enseñanza/aprendizaje de competencias: Curso Competencias en el ámbito de las ciencias experimentales. Programar y trabajar por competencias* (Castellón: s/e, 2009), 7.

[...] analizar los argumentos; formular las preguntas de clarificación y responderlas; juzgar la credibilidad de una fuente; observar y juzgar los informes derivados de la observación; deducir y juzgar las inducciones; emitir juicios de valor; definir los términos y juzgar las definiciones; identificar los supuestos; decidir una acción a seguir e interactuar con los demás; integración de disposiciones; proceder de manera ordenada de acuerdo con cada situación; ser sensible a los sentimientos, nivel de conocimiento y grado de sofisticación de los otros y emplear estrategias retóricas apropiadas en la discusión y presentación oral o escrita.<sup>492</sup>

En este sentido, existe un vínculo ineludible entre la promoción del pensamiento crítico y las competencias de género, ya que el desarrollo de la criticidad amplía el horizonte analítico del derecho, para dilucidar nuevos razonamientos que reflexionen, interpreten, desvelen, problematicen las relaciones entre género y derecho; asuman posturas frente al conocimiento y el sistema jurídico y su incidencia posiblemente sexista; identifiquen los problemas de género en una dimensión contextual y el potencial liberador del derecho; examinen el papel del estado, la naturaleza, el mercado y la sociedad frente a la presencia del patriarcado; asuman un rol personal y colectivo de cara a las brechas de género; entre otros temas y contenidos que puedan observarse en el campo educativo.

Sin embargo, este camino debe acompañarse de una pedagogía de la creatividad y la imaginación, que permitan a las sujetas educativas además de dismantelar, analizar y sintetizar las implicaciones patriarcales en el derecho, deconstruirlas y producir múltiples soluciones proactivas articuladas a la toma de conciencia crítica y a las experiencias personales y colectivas.

En este sentido, la creatividad debe entenderse como una opción liberadora del mandato eurocéntrico que ha marcado un camino de reproducción cegada del epistocentrismo como un reflejo de una realidad alejada parcialmente de nuestros contextos del sur, y que ha condenado, invisibilizado e invalidado nuestra capacidad de crear conocimiento y nuevas alternativas jurídicas desde la educación.

Este proceso de innovar críticamente, además significa, interrogarse sobre los conocimientos recibidos, su valor e importancia, para (re)formular conceptos, categorías, teorías, instituciones jurídicas, disposiciones normativas a partir de las nociones previas y en

---

<sup>492</sup> Wilfredo Moreno y Miriam Velázquez, “Estrategias didácticas para desarrollar el pensamiento crítico”, *Revista Latinoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación* 15, n.º 2 (2017): 56, <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.2.003>.

un ejercicio inter y transdisciplinario que permita una integración con otros saberes, logrando una comprensión holística de los temas/problemas.<sup>493</sup>

En esta dinámica, la perspectiva de género es un elemento clave para la creatividad, al ser un enfoque que se ubica entre, a través y más allá de las disciplinas, contribuyendo a ampliar los sentidos otorgados a las problemáticas que surgen en el derecho frente y con la realidad social.

[...] la concepción sociológica del conocimiento siempre debe verse articulada a un contexto donde habitan seres humanos con necesidades, sueños, ideas y realidades, educando con una visión problematizadora del conocimiento que se transmite, siendo su aplicación un conocimiento apropiado pero moldeable a las necesidades problémicas de un escenario provisional, plural e incierto, donde el valor del profesional está en su capacidad para indagar dicha realidad en busca de encontrar estrategias más profundas de comprensión y donde pueda, luego, analizar y generar cursos de acción.<sup>494</sup>

Para cumplir esta finalidad, se requiere, entre otros desafíos:

- Acudir a métodos que tiendan puentes con las problemáticas sociales, tales como el aprendizaje basado en proyectos formativos y en problemas.
- Trazar mapas y rutas de aprendizaje que logren la fluidez de la criticidad y las ideas creativas con recursos pedagógicos que permitan que las sujetas educativas descubran las fortalezas, debilidades de sus planteamientos y sus oportunidades para robustecerlas.
- Innovar en el proceso pedagógico con alternativas lúdicas que permitan un aprendizaje positivo y de disfrute. Por ejemplo, se puede recurrir al arte como campo de recuperación de la imaginación y la creatividad enmarcadas en el pensamiento crítico, donde la poesía, el dibujo, la música, el cine y teatro tengan un papel central. “Decir bellamente la injusticia, la muerte, el dolor, la tragedia es algo que la literatura y las artes en general saben hacer muy bien. Introducir esa belleza narrativa a las aulas del Derecho implica no adornar lo que es terrible sino,

---

<sup>493</sup> Héctor Guatapi Olivarez, “Desarrollo social sostenible en el Proyecto Formativo. Dificultades de aprendizaje y discapacidades: El enfoque de atención a la diversidad”, *Human, development and Socioformation* 1, n.º 2 (2019): 4. Para Basarab Nicolescu, “[l]a *transdisciplinariedad* concierne, como lo indica el prefijo “trans”, a lo que simultáneamente es *entre* las disciplinas, *a través* de las diferentes disciplinas y *más allá* de toda disciplina. Su finalidad es la comprensión del mundo presente, uno de cuyos imperativos es la unidad del conocimiento”. Basarab Nicolescu, *Centre International de Recherches et Études Transdisciplinaires* (Portugal: s.ed. 1994) citado en Leñero, “Contar y dar cuenta”, 200.

<sup>494</sup> Isabel Jiménez, “Pedagogía de la creatividad viable: un camino para potencializar el pensamiento crítico”, *Opción* 31, n.º 2 (2015): 640.

al contrario, generar empatía en contrapunto con un lenguaje formalizado que no se atreve a escribir el derecho más que desde estrechos marcos de escritura.”<sup>495</sup>

Asimismo, se puede utilizar estrategias con implicaciones individuales y colaborativas mediante actividades como juegos por escenarios y de roles, entre otras.

#### **e. Aprender desde los problemas jurídicos de género en sentido situado**

En el proceso de enseñanza-aprendizaje del derecho pueden surgir una infinidad de problemas articulados al ser y deber ser del campo jurídico, que requieren un camino de análisis, reflexión y producción de soluciones por parte del campo educativo formal.

Si bien, existen diversas formas de estudiar el derecho, aprender desde sus problemas supone un avance de la educación meramente academicista, conductista y formalista, para posibilitar un desarrollo de las capacidades de las sujetas educativas a partir de un vínculo con la sociedad, de tal manera que construyan soluciones desde una perspectiva situada, donde la época y el lugar son variables determinantes para el resultado exitoso de este proceso.

Para ello, es necesario promover un aprendizaje “orientad(o) hacia el nombramiento, visibilización y comprensión del problema —como realidad— estructural y psicoexistencial [...] y hacia el accionar transformativo de este problema-realidad”,<sup>496</sup> articulado a la tarea de derribar las estructuras que naturalizan los problemas de discriminación donde el derecho cumple un papel regulador e inclusive legitimador.

Las corrientes pedagógicas contemporáneas han promovido la inclusión de este eje en el proceso educativo. Por ejemplo, el aprendizaje basado en problemas es uno de los métodos por excelencia para cristalizarlo. Así como, se puede recurrir a otros, como por ejemplo: “los proyectos formativos, la cartografía conceptual, los análisis de casos por problemas del contexto, el trabajo colaborativo sinérgico, etcétera”.<sup>497</sup>

En la educación en derecho, los estudios de caso pueden ser una alternativa ideal para

---

<sup>495</sup> Nancy Cardinaux, “La poesía en la enseñanza del Derecho”, *Academia: Revista sobre Enseñanza del Derecho* 16, n.º 32 (2018): 31.

<sup>496</sup> Walsh, “Lo pedagógico y lo decolonial”, 45.

<sup>497</sup> Tobón, González, Nambo y Vazquez, “La Socioformación”: 19.

cristalizar este eje metodológico y lograr promover competencias de género en las futuras abogadas. El mismo se apoya en la reflexión crítica de un problema o hecho con el objetivo de evaluarlo, provocar hipótesis y ejecutar un procedimiento que permita descifrarlo e inclusive establecer diversas alternativas al conflicto.<sup>498</sup>

Estas estrategias se pueden ejecutar en el marco de una asignatura o como proyectos integradores que tienen como finalidad formular propuestas de resolución de problemas significativos acorde a la articulación teórica-práctica de conocimientos desarrollados en varias asignaturas, que conforman una red curricular.

Este eje se asienta en una pedagogía de la indignación por las injusticias de género y en el compromiso por replantear el sistema jurídico-patriarcal. Por ello, estas y otras estrategias y métodos no solo potencian competencias profesionales vinculadas a la dimensión cognitiva y práctica, sino a aquellas que dinamizan el ser de tal forma que las estudiantes interpelen sus conocimientos, al conocimiento hegemónico y al derecho desde realidades donde se observen conflictos de género que requieren ser visibilizados y resueltos, apoyados en “una pedagogía de la pregunta”<sup>499</sup> que promueva el cuestionamiento propositivo como punto de partida para la formulación de soluciones valoradas en clave plural y situada.

Su adecuada implementación promoverá mayores garantías para que las futuras abogadas en diversas facetas: docentes, litigantes, asesoras jurídicas, juezas, fiscales, defensoras públicas o servidoras públicas asuman con profesionalismo y claridad ética la resolución más adecuada y justa de problemas jurídico-sociales e incluyan cuando sea necesario la perspectiva de género en este ejercicio.

En el caso de la realidad ecuatoriana de varias carreras de Derecho, se evidencian avances relevantes que pretenden superar una perspectiva meramente conductista, academicista y formalista, pero estancamientos persistentes que no permiten dar un salto cualitativo hacia una educación crítica, creativa, que desarrolle competencias de género en la educación jurídica, resaltando que muchas de estas limitantes fueron expuestas en el primero y segundo capítulo y otras se añaden a continuación.

Frente a la revisión de 10 proyectos de rediseño de carrera de Derecho en Ecuador que se aplican de manera progresiva en los primeros semestres, el 90 % de estos aseveran la

---

<sup>498</sup> Fortea, *Metodologías didácticas*, 11.

<sup>499</sup> Brandao y Hill, “Herramientas de transversalización”: 393.

relevancia de promover el pensamiento crítico y el 50 % de generar conciencia crítica, con variaciones como conciencia ética y conciencia social; el 80 % de proyectos destacan la necesidad de desarrollar la creatividad (aunque solo una incluye a la imaginación); el 60 % de carreras realzan el valor de las experiencias de las estudiantes y su importancia como sujetas cognocentes.

El conflicto respecto a la pedagogía de género es que no se halló ninguna referencia de la relación de esta caracterización con el enfoque de género.

Asimismo, el 70 % de los proyectos reconocen la relevancia del aprendizaje colaborativo, pero solamente el 20 % afirma la importancia de promover el aprendizaje desde los problemas de género y sus implicaciones contextuales, conforme la tabla expuesta a continuación:

Tabla 36  
**Características de una pedagogía en derecho conforme los proyectos de carreras de Derecho de Ecuador**

Indicador	Sí
Criticidad	90 % (9)
Conciencia crítica	50 % (5)
Creatividad	80 % (8)
Aprender desde los problemas de género	20 % (2)
Experiencias/conocimientos previos	60 % (6)
Aprendizaje colaborativo	70 % (7)

Fuente: Proyectos de varias carreras de Derecho de Ecuador  
Elaboración propia

Este último hallazgo se coteja con la experiencia estudiantil, ya que acorde a la población de educandas del último semestre de 10 carreras ecuatorianas de Derecho, a pesar de que existen avances en el desarrollo de ejes metodológicos como la criticidad y el trabajo colaborativo, la clase magistral continúa siendo uno de los métodos que se aplica con mayor intensidad<sup>500</sup> y el aprendizaje desde los problemas de género es el que menos se implementa

<sup>500</sup> Esta misma realidad, se presenta en otros escenarios educativos. Según una investigación desarrollada en la carrera de Derecho de la Universidad de Atacama- Chile el método más utilizado es la clase magistral. “La enseñanza del Derecho en, por lo menos, los últimos 45 años en Colombia se ha limitado a la simple enseñanza de las leyes. Se ha creído que ser abogado es repetir de memoria artículos, incisos y párrafos, cuando el abogado requiere capacidad de pensar, comprender y apropiarse de elementos jurídicos y extrajurídicos que le permitan prever y resolver conflictos humanos y sociales, todo dentro de un gran sentido de responsabilidad ética”. Álvaro Bertel, *Pedagogía del Derecho* (Bogotá: Ibáñez, 2014), 31; Garay, “Formación por competencias”: 86.

en su educación. Esta información coincide con un trabajo desarrollado por Héctor Gualcapi, quien sostiene que “[e]n el Ecuador la educación inclusiva es un discurso y de poca práctica [...] Por ello, la educación superior aún se encuentra sumida el modelo tradicional academicista”.<sup>501</sup>

Cabe señalar que, si bien la clase magistral puede ser recurrida en ciertas ocasiones conforme la finalidad pedagógica, es necesario incluir de manera comprometida otros ejes metodológicos y métodos que coadyuven a escenarios educativos de mayor democratización del conocimiento, que apuntalen a un papel relevante de las estudiantes desde sus experiencias y saberes generizados y que promuevan un aprendizaje común en la diversidad.

Por otro lado, a pesar de que el diseño dispuesto por el Sistema de Educación Superior contiene un componente denominado enfoque de género e interculturalidad, donde se demanda la explicación de las metodologías pedagógicas que se insertarán en el currículo para implementar la perspectiva de género, el 50 % de carreras no responden con claridad cuáles serán las metodologías y cómo ejecutarlas.<sup>502</sup> Más bien, se enfocan en explicar algunos criterios sobre la perspectiva intercultural en la pedagogía jurídica.

Adicionalmente, las cinco restantes consideran lo siguiente:

- Una se refiere al contexto y a la necesidad de incluir el enfoque de género en el debate, argumentación e interpretación jurídica, así como en el contenido, prácticas y proyectos de vinculación con la colectividad.
- Otra afirma que se debe impulsar técnicas para resolución de problemas, herramientas participativas y colaborativas.
- Otra reconoce la necesidad de incluir metodologías que valoren las diversidades de género, que generen respeto de la otredad mediante diálogos horizontales, de enriquecimiento mutuo, sintonía y resonancia, partiendo de la experiencia contextualizada, reconociendo y valorando positivamente las perspectivas culturales y rescatando sus conocimientos previos. Para ello, se puede recurrir a

---

<sup>501</sup> Guatapi, “Desarrollo social”: 3.

<sup>502</sup> Dentro de este grupo, se destaca una universidad que considera el valor de la ecología de saberes, y otra al sentipensar del derecho.



“metodologías activas, participativas, productivas, liberadoras que integren los conocimientos teóricos, habilidades, destrezas y valores humanos”.<sup>503</sup>

- Una asegura que la perspectiva de género implica mayor participación de mujeres en el aula y promueve un modelo educativo centrado en el aprendizaje del estudiante para favorecer la diversidad.
- Otro proyecto asevera apoyarse en un modelo contextualizado promoviendo estrategias de enseñanza y de aprendizaje, acorde con las características socioculturales, intelectuales y motivacionales de las estudiantes, así como de tecnologías de la información y comunicación, recursos y materiales didácticos con adecuada base orientadora para estudiantes y profesores, que permitan crear y recrear el conocimiento, ligando la teoría con la práctica, el trabajo en equipo cooperativo y colaborativo.

El problema de esta última, es que busca promoverlo “sin distinciones de raza y género”, afirmación que obvia la necesidad de observar a estas categorías como ejes sustanciales de resistencia a un proceso educativo que ha invisibilizado sus experiencias, conocimiento y su rol social y educativo, provocando una insensibilidad y sobregeneralización como formas de sexismo.

Finalmente, cabe mencionar que estas propuestas se observan únicamente desde una perspectiva binaria y cisgénero, obviando las diversas identidades y disidencias, que son fundamentales para aplicar una perspectiva integral de género.

En fin, las universidades deben evidenciar mayor compromiso por cumplir de manera innovadora con la exigencia de incluir metodologías que logren cristalizar una educación desde las diversidades de género y sus disidencias. Este desafío implica no solo insertar a estos ejes metodológicos en todos los proyectos de carrera (las experiencias y conocimientos previos como clave del proceso de enseñanza-aprendizaje de un derecho plural; la toma de conciencia crítica de género para un *aprendizaje otro* del derecho; el aprendizaje colectivo y trabajo colaborativo; la potenciación de la criticidad y creatividad; y, el aprendizaje desde los

---

<sup>503</sup> Ecuador Universidad pública Pichincha, *Rediseño de la Carrera de Derecho*, n.º 956/HCU, 20 de septiembre de 2011.

problemas jurídicos de género en sentido situado), sino armar un plan institucional que logre materializarlo en el quehacer educativo cotidiano.

Ahora bien, todos estos ejes están interrelacionados y conforme el objetivo de aprendizaje pueden ser cristalizados unos, algunos o todos, mediante diversas estrategias, métodos y técnicas, tareas, procedimientos, recursos y en el marco de variados entornos educativos que logren la interacción buscada.

### **3.2. Algunos métodos sugeridos para cristalizar la pedagogía de género en el derecho**

Conforme los ejes metodológicos de enseñanza-aprendizaje antes descritos, se pueden promover varios métodos para cristalizar competencias en las sujetas educativas de las carreras de derecho. Este acápite explicará de manera breve, algunos de los posibles métodos que pueden contribuir con mayor efectividad con esta finalidad:

#### **a. Aprendizaje basado en problemas**

Es uno de los métodos por excelencia para generar competencias de análisis y reflexión en las relaciones del género y el derecho, ya que el mismo configura condiciones para que las estudiantes puedan identificar y solucionar problemas significativos desde una dimensión integral que potencie a las sujetas educativas en un sentido humano y profesional.

Este métodos es esencial en la enseñanza del derecho ya que al ser una forma de conocimiento estrechamente vinculada a la contrucción de la sociedad y sus relaciones, al papel del Estado y del mercado y al vínculo con la naturaleza se enfrenta a múltiples problemas que requieren ser visibilizados, analizados y resueltos. Asimismo, su abordaje teórico puede potenciarse desde los problemas que contienen cada una de sus corrientes.

Aunque existen variaciones sobre su aplicación, habitualmente se ejecutan los siguientes pasos: i) Análisis del escenario de aplicación del problema, donde se verifica la comprensión del mismo; ii) Exploración de las múltiples hipótesis del estudiantado sobre las causas y posibles soluciones al problema mediante técnicas como la lluvia de ideas; iii) Redacción sobre los conocimientos y experiencias personales y grupales articuladas al

problema; iv) Estructuración de aquellos temas o cuestiones que se desconoce sobre la cuestión; v) Listado de los contenidos que se requieren para solventar el problema; vi) Determinación del problema esclareciendo qué se busca solucionar o evidenciar; vii) Recopilación de la información necesaria para proceder con su sistematización, análisis y reflexión para definir cuál es la salida al problema; viii) La presentación de un informe que evidencie todo este proceso incluyendo la resolución del problema.<sup>504</sup>

Este método se ajusta con varios ejes metodológicos de esta propuesta, en la medida en que su ejecución requiere comprender el contexto donde se genera el problema y puede aplicarse partiendo de las experiencias y conocimientos previos de las estudiantes sexuadas y generizadas, para elaborar estrategias de resolución relacionando los conocimientos teóricos con aquellos prácticos desde un trabajo crítico y creativo, recordando que, en el caso del aprendizaje del derecho con perspectiva de género, se requiere además de una provocación para la toma de conciencia crítica de género para un *aprendizaje otro*.

Asimismo, esta propuesta optimiza las competencias de tal manera que las estudiantes: i) Aprendan a aprender derecho para resolver problemas hipotéticos y reales que necesiten un enfoque de género; ii) Potencien sus habilidades para desarrollar trabajos colectivos y autodirigidos; iii) Planifiquen su tiempo; iv) Descubran sus fortalezas y debilidades cognitivas; v) Incrementen su nivel analítico y creativo; vi) Investiguen de manera autónoma y direccionen su aprendizaje.<sup>505</sup>

Es por ello, que abordar los contenidos planeados desde una metodología que parta de los problemas, es catalogado como una experiencia motivadora para las estudiantes ya que les otorga un papel activo en el proceso educativo, donde ellas puedan organizar lo que conocen y aprender razonando y descubriendo estrategias.

Finalmente, el aprendizaje basado en problemas se diferencia de la pedagogía tradicional porque en contraste del característico trabajo individual y el papel pasivo estudiantil donde el centro del proceso se direcciona a la clase magistral, este promueve un

---

<sup>504</sup> También podrían implementarse los siguientes pasos: a) Aclarar conceptos y términos articulados a la situación problemática; b) Determinar el problema; c) Reflexionar sobre el conflicto conforme los conocimientos previos de las estudiantes; d) Sintetizar el trabajo sobre el análisis del problema; e) Establecer los objetivos que desean cumplir frente al problema; y, f) Búsqueda y sistematización de la información referente al problema incluido en un informe con las conclusiones del caso.

<sup>505</sup> Carmen Vizcarro, “¿Qué es y cómo funciona el aprendizaje basado en problemas?”, en *El aprendizaje basado en problemas en la enseñanza universitaria*, coord. Julia García Sevilla. (2008), 10-1.

trabajo colectivo, donde las educandas tienen un rol protagónico, con la cooperación y facilitación docente, quien debe generar un ambiente participativo y de motivación por el aprendizaje.<sup>506</sup>

### **b. Aprendizaje basado en el pensamiento**

Este método busca que las sujetas educativas desarrollen competencias para transformar la información que reciben sobre las relaciones entre género y derecho en conocimiento. Para ello, se ejecutan herramientas que les permita saber contextualizar, reflexionar, analizar y argumentar sobre estas temáticas. Por lo tanto, este método se relaciona con la metacognición ya que motiva el análisis del proceso de conocer su conocimiento.

Asimismo, busca potenciar el pensamiento crítico y creativo, mediante el desarrollo de destrezas tales como: contrastación, clasificación, comparación, comprobación de hipótesis, entre otras. Para ello, habitualmente se recurre a mapas de pensamiento, que se aplican mediante cuestiones específicas articuladas a una o varias finalidades, que deben ser respondidas por las estudiantes de forma organizada.

Al igual que en los métodos anteriores, el trabajo suele ser colectivo y colaborativo, donde la docente es guía y facilitadora, permitiendo que las estudiantes sean quienes piensen y susciten su propio aprendizaje. Así como, permite que la docente aprenda de la producción cognitiva de sus educandas.

### **c. Aprendizaje cooperativo**

Promueve una experiencia social de aprendizaje mediante la generación de espacios y metas comunes. Habitualmente se implementa a través de un trabajo en equipo donde se designan distintos roles conforme la finalidad educativa. Este método es esencial para una pedagogía de género en el derecho, ya que logra potenciar: i) Habilidades interpersonales

---

<sup>506</sup> Cabe mencionar que este método puede gozar de distintas implicaciones conforme el nivel de estructuración (desde parámetros rígidos o más flexibles) o el grado de participación docente en el proceso. Carmen Vizcarro, “¿Qué es y cómo funciona el aprendizaje basado en problemas?”, en “?”, en *El aprendizaje basado en problemas en la enseñanza universitaria*, coord. Julia García Sevilla. (2008), 14.

como la solidaridad y empatía con las demás en el marco de las legítimas diferencias de cada persona sexuada y generizada y su necesaria colaboración para cumplir fines colectivos; ii) Una interiorización del conocimiento mediante el apoyo colaborativo de sus compañeras de clases, respetando el nivel de desarrollo personal de cada estudiante; iii) Habilidades comunicativas, de resolución de conflictos y negociación para alcanzar acuerdos, potenciando su inteligencia emocional para enfrentar los retos de su vida personal y profesional; y, iv) La cooperación mutua por sobre la competencia propia de los trabajos individuales.<sup>507</sup>

Para cumplir con estos objetivos, la docente debe superar la educación tradicional para acompañar y guiar al estudiantado conforme la finalidad de aprendizaje. Así como, tomar decisiones frente a las estrategias para la conformación de grupos y las actividades a ejecutarse, considerando las particularidades de las educandas, sus conocimientos, experiencias y necesidades.

El aprendizaje cooperativo es un método innegable en un proceso educativo en el derecho con perspectiva de género ya que da un salto cualitativo al mero trabajo en grupo para tejer conforme los diversos puntos de enunciación saberes, experiencias y conocimientos comunes frente al derecho.

#### **d. Gamificación**

Este método permite generar contextos educativos innovadores que se apoyan en el ambiente, la estructura y la teoría del juegos, para desarrollar conceptos, estrategias, actividades y recursos que logren el aprendizaje de manera distinta y divertida habitualmente con el afán de solventar problemas.<sup>508</sup> Por ejemplo, conforme la finalidad educativa, se puede aplicar técnicas mecánicas donde se acumule puntos, se obtenga premios, se escale niveles, se alcance clasificaciones o se cumpla misiones. Así como, técnicas dinámicas que otorguen recompensas, logros o se apoyen en la cooperación.

Las metodologías de aprendizaje incluyen lo que un profesor usa para crear una actividad específica que tradicionalmente es parte de la clase, como lecturas, videos, audios y los

---

<sup>507</sup> Joan Domingo, “El aprendizaje cooperativo”, *Cuadernos de Trabajo Social* 21 (2008): 232-5.

<sup>508</sup> Iris Vélez, “La gamificación en el aprendizaje de los estudiantes universitarios”, *Rastros Rastros* 18, n.º 33 (2016): 29, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6515606>

transforma dentro de una perspectiva de gamificación con el fin de crear interacción con el estudiante y entre estudiantes, entonces los estudiantes estarán en capacidad de entender situaciones reales en el entorno porque la gamificación los motiva y mejora como ellos aprenden.<sup>509</sup>

Esta puede ser aplicada en cualquier fase educativa y promueve una posición de superación positiva basada en la motivación de las sujetas educativas, donde la docente cumple un rol de facilitación, creando ambientes de aprendizaje adecuados para una participación activa que potencie sus competencias sobre el saber conocer, saber hacer y el ser.

En una pedagogía de género en el derecho, su aplicación puede potenciar al estudiantado como sujetas conocentes para promover el razonamiento jurídico y la toma de conciencia crítica, la creatividad y la motivación a actuar. Así como, puede configurar espacios de negociación e intercambio pedagógico más horizontal con la docente, preparándolas para su futuro papel como abogadas estratégicas, críticas y con capacidad de mediar y negociar.

Además de las clases gamificadas, otra alternativa es el aprendizaje basado en el juego que puede constituirse en una oportunidad para provocar nuevos ambientes de aprendizaje que mediante la promoción de la imaginación y el trabajo interactivo supere a la clase tradicional y permita aprender jugando. Recalcando que las personas desde temprana edad hemos recurrido al juego como una forma motivante de descubrir e interactuar con el mundo, la sociedad, los objetos, etcétera; por lo tanto su inserción en el proceso educativo genera ese mismo bienestar y logra niveles más altos de aprehensión cognitiva, práctica y valorativa.

#### **e. Aprendizaje basado en proyectos**

Este método se apoya en la participación activa de las estudiantes para la planificación, ejecución y evaluación de proyectos aplicados en contextos específicos. Un proyecto se debe comprender como una estrategia que pretende lograr objetivos de aprendizaje mediante la implementación de un cúmulo de actos, recursos e interacciones. El

---

<sup>509</sup> *Ibíd.*, 35.

Aprendizaje basado en proyectos se incluye dentro de las metodologías activas y tiene sus raíces en el constructivismo.<sup>510</sup>

Su adecuada ejecución optimiza las competencias de las estudiantes para: i) Generar posibles soluciones a los problemas jurídicos conforme contextos específicos; ii) Implementar tareas con un nivel de complejidad; iii) Promover escenarios para aprender a aprender; iv) Potenciar sus capacidades para investigar con un perspectiva jurídica, inter o transdisciplinaria.

Este método trabaja sobre temas específicos o abarca un problema jurídico particular, no solo con la finalidad de aprender del conflicto, sino para establecer una solución en la vida real, por lo tanto, habitualmente los proyectos se cimentan como respuestas a problemáticas actuales y complejas en el mundo del derecho. Por ejemplo, además de discutir sobre la presencia del patriarcado en una norma (conforme el aprendizaje basado en problemas), este método encaminaría el aprendizaje hacia la posibilidad de generar un proyecto reformativo de la disposición en mención o una demanda de inconstitucionalidad, valorando la incidencia de la norma en ciertos sectores sociales o comunitarios, con el fin de construir colectivamente alternativas desde abajo.

Para lograr estas finalidades se requiere que la actuación docente sea rupturista del modelo meramente academicista y conductista, asumiendo un papel mediador, con una actitud abierta al aprendizaje con y por sus estudiantes, permitiendo que las educandas sean actores centrales del proceso y promoviendo un sentido respetuoso y dialógico con el contexto.

#### **f. Proyectos formativos**

Esta propuesta pretende lograr una pedagogía innovadora en derecho que se adapte a una sociedad del conocimiento y al necesario desarrollo integral de las sujetas educativas. Para cumplir esta finalidad, este método promueve la planificación y ejecución de proyectos con el objetivo de resolver problemas de contexto donde las estudiantes son sujetas cognoscentes que en el camino pueden generar, procesar y compartir el conocimiento,

---

<sup>510</sup> José Martí, Mayra Heydrich y Marcia Rojas, “Aprendizaje basado en proyectos: Una experiencia de innovación docente”, *Revista Universidad EAFIT* 46, n.º 158 (2010): 13-4, <https://www.redalyc.org/pdf/215/21520993002.pdf>.

superando la educación academicista y conductista que se centra únicamente en la socialización de los contenidos por parte de la docente o en el cambio de comportamiento.

En este sentido, este método se fundamenta en cinco metas esenciales:<sup>511</sup>

- Apuntala al proyecto ético de vida articulado a la potenciación de la dimensión afectiva, a las motivaciones y a los objetivos de plenitud personal. Por ello, una efectiva aplicación de los proyectos formativos deben coadyuvar a cumplir dichas finalidades, logrando un aprendizaje significativo que incida en el ser de cada estudiante sexuada y generizada.
- Su ejecución se vincula a la necesidad de contribuir a mejorar la realidad conforme contextos específicos (comunidades, barrios, colectivos sociales, entre otros) como un asunto inexorable del desarrollo integral de cada sujeta, destacando que la educación es un proceso no solo personal sino social.
- Promueve el emprendimiento que se atribuye a un proceso que permite encontrar, descifrar, argumentar y generar soluciones para problemas, provocando un nexo con los conocimientos académicos y no académicos mediante un ejercicio crítico y generador de nuevas ideas y propuestas situadas frente a las problemáticas jurídicas de género.
- Se centra en el trabajo colaborativo conforme los objetivos de aprendizaje, que incluyen varias estrategias vinculadas a la variedad de actoras que pueden compartir conocimiento y experiencias, a la posibilidad de fortalecer competencias para trabajar en equipo y resolver conflictos en conjunto.
- Se articula al fomento de competencias que se miran como “saberes no fragmentados”. En este caso, se podría promover competencias para conocer, hacer y ser desde los problemas situados del mundo real que visibilizan tanto los rastros del patriarcado y el sexismo en el campo jurídico, como la potencialidad de la perspectiva de género para construir un derecho más garantista y liberador.

Por lo tanto, este método además impulsa la transdisciplinariedad con la finalidad de que las estudiantes logren una comprensión integral de los problemas contextuales,

---

<sup>511</sup> Tobón, González, Nambo y Vazquez, “La Socioformación”: 18-20.



ejecutando un ejercicio dialógico de varias disciplinas para juntar las distintas perspectivas. Por ello, los proyectos formativos con perspectiva de género se pueden ejecutar en articulación con varias asignaturas de la carrera de Derecho, conforme el nexo de sus contenidos con el objetivo de aprendizaje y el problema de contexto que se pretende abordar.

A manera de ejemplo del uso de estos métodos para promover una pedagogía de género en el derecho, se ha elaborado el siguiente cuadro de planificación para la aplicación de un proyecto formativo, recalando que se podrían implementar un sinnúmero de proyectos de este tipo acorde a los problemas jurídicos de género existentes. En este caso, el plan se ha vinculado con la problemática contextual de victimización secundaria de las mujeres supervivientes de violencia intrafamiliar en los procesos penales en Ecuador, conforme lo siguiente:

**Tabla 37**  
**Ejemplo de diseño de un proyecto formativo en derecho con perspectiva de género**

<b>Título de proyecto socioformativo</b>	Victimización secundaria a las mujeres supervivientes de violencia intrafamiliar en los procesos penales en Ecuador.
<b>Nivel educativo</b>	Educación superior
<b>Número de semestre</b>	Cuarto semestre
<b>Asignaturas articuladas</b>	Derecho procesal, derecho constitucional y derecho penal.
<b>Criterio pedagógico</b>	Criterio tres: Resolución de problemas jurídicos sexuados y generizados.
<b>Eje problemático</b>	Las personas deben razonar y argumentar con enfoque de género en los diversos ámbitos del derecho para resolver problemas jurídicos sexuados y generizados.
<b>Problema de contexto</b>	
<b>Necesidad</b>	Se evidencian varias denuncias sociales de mujeres que han vivido victimización secundaria en los procesos penales por violencia intrafamiliar. Este hecho se genera, entre otras causas, por: a).- La necesidad de normativa que asegure las garantías del debido proceso; b).- La inexistencia de protocolos efectivos que aseguren la tutela efectiva diferenciada; y, c).- La escasez de procesos educativos de género para las operadoras jurídicas que les permita desnaturalizar sus prácticas presuntamente discriminatorias.
<b>Finalidad</b>	Disminuir la victimización secundaria que viven las mujeres supervivientes de violencia intrafamiliar en los procesos penales en Ecuador.
<b>Evidencias</b> <b>Estos productos forman parte del proceso de evaluación de todas las asignaturas involucradas.</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Un ensayo corto crítico que explique el concepto y características de la victimización secundaria que viven las mujeres supervivientes de violencia intrafamiliar en los procesos penales.</li> <li>2. Un documento analítico que evidencie los principales problemas de la victimización secundaria que viven las mujeres víctimas de violencia intrafamiliar en los procesos penales en Ecuador, mediante la aplicación de grupos focales a este sector social. Se deben conformar tres grupos y cada uno de ellos debe asumir uno de los tres productos:</li> <li>3. Elaboración de un proyecto reformatorio al Código Integral Penal para evitar la victimización secundaria a supervivientes de violencia intrafamiliar que son parte de procesos penales. En su construcción deben participar estudiantes, colectivos sociales y/o mujeres supervivientes de violencia con apoyo docente.</li> <li>4. Redacción de una propuesta de protocolo para evitar la victimización secundaria de las mujeres que han vivido violencia intrafamiliar. En este proceso deben participar</li> </ol>

	<p>estudiantes, colectivos sociales y/o mujeres supervivientes de violencia con apoyo docente.</p> <p>5. Aplicación de un taller a operadoras jurídicas sobre el concepto, características y principales problemas de la victimización secundaria que viven las mujeres supervivientes de violencia intrafamiliar en los procesos penales en Ecuador y sus obligaciones convencionales y constitucionales para garantizar la tutela judicial diferenciada. En este proceso deben participar estudiantes, colectivos sociales y/o mujeres víctimas de violencia con apoyo docente.</p>
--	---

Fuente: Es una adaptación del esquema propuesto por Sergio Tobón, Lourdes González, Juan Nambo y José Vazquez, “La Socioformación: un Estudio Conceptual”, *Paradigma XXXVI*, n.º 1 (2015).  
Elaboración propia

### 3.3. Algunas contribuciones feministas y de género a estos métodos

Una pedagogía de género en el derecho, además se puede apoyar en varios métodos elaborados desde los estudios de género, que si bien surgen para la investigación pueden contribuir en el proceso educativo. Estos aportes se convierten en guías transgresoras que buscan desvelar el sesgo patriarcal en el derecho y en el razonamiento jurídico, obviado habitualmente por la metodología “convencional”, que pretende evidenciar una parte de la realidad como la totalidad de la misma, invisibilizando “puntos de vista” donde se observan las cargas impuestas desde el derecho a las sujetas sexuadas y generizadas y disidentes, y reproduciendo discursos que continúan sosteniendo una estructura patriarcal.<sup>512</sup> Pero además estos métodos no solo identifican sesgos, si no que brindan pautas para transformar un derecho masculino dominante conforme la finalidad de la actividad educativa.

Por ejemplo, métodos como el estudio de caso y el aprendizaje basado en problemas pueden apoyarse en las contribuciones del *Método jurídico feminista* de Bartlett, quien apuesta por una metodología que cumpla tres pasos reflexivos:

- a. La pregunta por la mujer, que desde una mirada integral del género, se debería plantear como *la cuestión por las sujetas sexuadas y generizadas y a aquellas disidentes a sus mandatos*. Esta formulación es necesaria ya que permite desvelar la manera en que se construye, interpreta, argumenta y aplica el derecho invisibilizando e imponiendo cargas, roles, comportamientos, estatus y relaciones sociales a las sujetas a la luz del sistema sexo-género en el caso de análisis. Por lo tanto, permite detectar cómo el derecho ha restringido o limitado el acceso a ciertas instituciones jurídicas o derechos y permite avanzar en la configuración de

<sup>512</sup> Bartlett, “Métodos Jurídicos Feministas”, 22.

un derecho no sexista y garantista, considerando que esta pregunta se debe desagregar en un cúmulo de sub cuestiones desde la interseccionalidad con otras características identitarias y condiciones sociales, que también suelen ser invisibilizadas o disciplinadas por el sistema jurídico, y que relacionan al género con la clase, identidad cultural, edad, entre otros.

- b. El *razonamiento práctico feminista* pretende que en la deliberación del caso o problema se observe como premisa su realidad concreta, evitando criterios de abstracción que pueden provocar homogenización y discriminación. En otras palabras, este paso busca “razonar a partir del contexto [por cuanto] permite un mayor respeto a la diferencia. [...] Las situaciones son únicas, no anticipadas en detalle, no generalizables por adelantado”.<sup>513</sup>

Por lo tanto, este proceso requiere observar el contexto territorial y espacial, las sujetas involucradas y los efectos que producirá el sentido interpretado en las sujetas, entre otros posibles parámetros.

- c. El *incremento de conciencia* como un último parámetro en la medida del potencial de derecho para oprimir o provocar escenarios de liberación en la dimensión subjetiva y en realidades colectivas.<sup>514</sup>

Otra contribución relevante para alimentar esta propuesta es la *Metodología para el análisis de género del fenómeno legal* propuesto por Alda Facio, que pretende ampliar el horizonte reflexivo del derecho para dismantelar el contenido formal de las normas y su sustancia sexista y patriarcal, así como permite comprender su sentido real de influencia en su interconexión con las implicaciones políticas y culturales alrededor de su formulación, interpretación y aplicación conforme una dinámica contextual.

Para ello, propone aplicar por lo menos seis pasos: i) Ejecutar una toma de conciencia de manera personal sobre las condiciones de opresión que han vivido las mujeres y otras identidades de género no dominantes; ii) Detectar las formas de sexismo que pueden estar presentes en el texto; iii) Desvelar qué mujer, persona sexuada y generizada o disidente está ausente o inserta en el texto como la otredad del prototipo de ser humana conforme el sistema

---

<sup>513</sup> *Ibíd.*, 52-6.

<sup>514</sup> Para Bartlett una cuestión se instituye en método si es utilizada regularmente. *Ibíd.*, 22.

sexo-género y sus implicaciones en el marco de la sociedad diversa; iv) Hallar los estereotipos de género que se observan en el texto de análisis; v) Además, plantea que el derecho debe verse como un fenómeno donde están íntimamente interrelacionados el componente formal-normativo, estructural y político-cultural. De tal manera que únicamente se puede comprender las implicaciones abstractas y concretas de una ley, una sentencia o una doctrina si reflexionamos su contenido a la luz de estas dimensiones; vi) Asumir una toma de conciencia crítica que profundice la reflexión desde una dimensión colectiva y con carácter estructural con la finalidad de tejer escenarios que replanteen dichos escenarios de discriminación.<sup>515</sup>

Esta metodología es estratégica e integral en el proceso de enseñanza-aprendizaje del derecho con enfoque de género ya que permite potenciar las competencias cognitivas, prácticas y socio-afectivas desde un sentido crítico, creativo, complejo, colaborativo y de concientización, conforme el diseño y los recursos propuestos por la docente.

Adicionalmente, existen autoras que nos brindan herramientas para desvelar la presencia patriarcal en varios problemas estructurales donde el derecho ha cumplido un papel para su sostenimiento. Por ejemplo, Wallby en sus investigaciones ha demostrado la existencia de seis regímenes de género constitutivos del sistema patriarcal: i) La apropiación del trabajo doméstico por parte del hombre y del capitalismo; ii) La desigualdad en el trabajo remunerado; iii) La persistencia de un dominio masculino en las instituciones estatales; iv).- La violencia machista; v) El control, disciplinamiento y uso de las corporalidades de las mujeres y su sexualidad como parte de la racionalidad instrumental patriarcal del estado, los hombres masculinos dominantes, la sociedad y el mercado; vi) El dominio de los hombres sobre las instituciones culturales.<sup>516</sup>

A partir de estos campos de análisis y otros, se puede reflexionar sobre la subordinación que han vivido las mujeres y las personas con identidades no hegemónicas, a la luz de un cúmulo de imposiciones sobre su estatus social frente al acceso a recursos y espacios de poder por encima de su propio proyecto de vida, así como el papel que han jugado en este proceso las representaciones simbólicas, las instituciones y organizaciones sociales,

---

<sup>515</sup> Facio, “Metodología para el análisis”, 181-224.

<sup>516</sup> Se debe considerar que estos ámbitos se condicionan por los contextos particulares, y en el marco de las diversidades identidades. MacDowell, “La definición del género”, 18-9.

desde y frente al derecho.<sup>517</sup> Estos criterios pueden guiar la aplicación de varios métodos como el aprendizaje basado en proyectos, proyectos formativos, entre otros que parten o se ejecutan conforme el análisis de problemas.

Ahora bien, de la *revisión de los proyectos de carrera de Derecho* sobre los métodos de enseñanza-aprendizaje que se impulsarán, la mayoría realza la aplicación de métodos como el aprendizaje basado en problemas y el estudio de casos. En un segundo plano se encuentran el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje basado en juegos y en un tercer plano los proyectos formativos, conforme la tabla que se presenta a continuación:

---

<sup>517</sup> *Ibíd.*

Tabla 38

**Métodos de enseñanza-aprendizaje en derecho conforme proyectos de varias carreras de Derecho de Ecuador**

<b>Indicador</b>	<b>Sí</b>
Aprendizaje basado en problemas	80 %(8)
Aprendizaje basado en el pensamiento	0 %(0)
Aprendizaje cooperativo	40 %(4)
Gamificación	0 %(0)
Aprendizaje basado en juegos	30 %(3)
Aprendizaje basado en proyectos	40 %(4)
Proyectos formativos	10 %(1)
Estudios de caso	70 %(7)
Métodos de género	0 %(0)
Métodos feministas	0 %(0)

Fuente: Proyectos de varias carreras de Derecho de Ecuador  
Elaboración propia

Además, algunos proyectos de carrera incluyen los siguientes métodos: aula invertida (tres carreras), portafolio (dos carreras), investigación-acción (tres carreras), talleres (tres carreras), contrato didáctico (una carrera), trabajo por tareas (una carrera), enseñanza multinivel (una carrera), clase magistral (dos carreras), método lógico, histórico y hermenéutico (una carrera), didáctica participativa (una carrera), método de indagación (una carrera), método de asimilación (una carrera), método de los cuatro pasos (una carrera), seminarios y debates (cuatro carreras) y aprendizaje por descubrimiento (una carrera).

Si bien, la mejor metodología es la mixtura de métodos, conforme la finalidad pedagógica, cabe destacar que muy pocos diseños incluyen a los proyectos formativos, obviando su potencialidad para promover una pedagogía crítica, creativa que impulse un trabajo desde los problemas sociales. Asimismo, ningún diseño incluye métodos como el aprendizaje basado en el pensamiento y la gamificación. Finalmente, a pesar de que existe un apartado que exige la especificación de las metodologías pedagógicas para insertar la perspectiva de género, ninguna cita las contribuciones de los métodos jurídicos feministas y de género, para impulsar un proceso educativo liberador.

Por lo tanto, si bien estos proyectos incluyen presupuestos metodológicos de avanzada que reafirman un rol central de las estudiantes como sujetas conocentes y buscan promover una pedagogía que promueva sobre todo la criticidad, creatividad y el aprendizaje colaborativo, no es clara en la manera en que transversalizará el enfoque de género en este proceso.

Ahora bien, al preguntar a 69 *docentes de estas mismas 10 carreras de Derecho* sobre las metodologías de enseñanza-aprendizaje del derecho con perspectiva de género que se impulsan o deberían promoverse, el 13,04 % de docentes no responden lo solicitado, cuestión que evidencia un posible desconocimiento sobre el tema; el 7,25 % no está de acuerdo con suscribir metodologías de género en el derecho, el 7,25 % asevera desconocer la respuesta y el 1,45 % afirma que no existen metodologías de género en el derecho. Por lo tanto, el 28,99 % de docentes no contribuyeron con lo solicitado o no poseen experiencia en este campo.

Por otro lado, el 13,04 % de docentes sostienen que se debe implementar metodologías sin discriminación, evitando prejuicios por condiciones de género, orientadas al respeto y que promuevan la igualdad y equidad, sin que especifiquen cuáles ni cómo hacerlo; el 8,7 % reconocen el valor de los estudios de caso; el 14,49 % apuestan por trabajos en grupo, talleres teóricos y prácticos, conversatorios y debates; el 2,9 % asevera la necesidad de promover el método del aprendizaje basado en problemas; el 1,45 % considera pertinente aplicar metodologías activas de enseñanza, el 1,45 % se refiere al método de aula invertida, el 1 % considera el impulso de metodologías inductivas y deductivas, el 1,45 % reconoce el valor de las metodologías comparada, histórica, analítica y dogmática, y solo el 1,45 % evidencia la importancia de implementar metodologías feministas. Aclarando, como se analizó, estas tienen su propio marco de acción, así como pueden enriquecer otros métodos pedagógicos.

Asimismo, el 21,74 % de docentes han agregado algunos recursos, estrategias, enfoques y contenidos que aunque no se entienden como metodologías o métodos, podrían contribuir con criterios para promover una educación jurídica con esta perspectiva, como por ejemplo: i) La deconstrucción de conceptos y la promoción de una “Gestión flexible de aprendizaje”;<sup>518</sup> ii) “Sistemas de horizontalidad en las actividades de aprendizaje; Deconstrucción de roles frente a la vida de los estudiantes; Visibilización de violencias simbólicas y materiales; Acciones de empoderamiento compartido en clase; Incorporación permanente de elementos de género en el discurso de aula”;<sup>519</sup> iii) Socialización de la

---

<sup>518</sup> Encuesta aplicada a docentes de la carrera de Derecho de universidad privada de Imbabura, pregunta: Elabore las metodologías que deben implementarse en el proceso pedagógico del derecho con perspectiva de género, instrumento elaborado por Elsa Guerra, aplicada el 18 y 19 de junio de 2020.

<sup>519</sup> Encuesta aplicada a docentes de la carrera de Derecho de universidad privada de Imbabura, pregunta: Elabore las metodologías que deben implementarse en el proceso pedagógico del derecho con perspectiva de género, instrumento elaborado por Elsa Guerra, aplicada el 18 y 19 de junio de 2020.

normativa para la comprensión de la situación de género;<sup>520</sup> iv) Un enfoque interdisciplinario e “(i)ncluir [...] audiovisuales, documentales, películas, obras de arte”;<sup>521</sup> v) Analizar el entorno;<sup>522</sup> vi) Inclusión en el currículo educativo de conceptos básicos de género y la socialización de las políticas de género promovidas por las instituciones de educación superior a la población estudiantil;<sup>523</sup> vii) Un proceso cognitivo y de asociación;<sup>524</sup> viii).- “Producir e interpretar normas desde una perspectiva de igualdad de género”;<sup>525</sup> ix) Uso de lenguaje inclusivo;<sup>526</sup> x) “Enfoques holísticos”;<sup>527</sup> xi) Experiencias vividas;<sup>528</sup> y, xii) “Estudios biográficos sobre mujeres con trascendencia en el derecho”.<sup>529</sup>

Finalmente, preocupa la inclusión de dos contribuciones docentes que reproducen estereotipos o discursos que sostienen el sistema sexo-género. La primera, afirma que las “materias que sean fuertes de práctica deben ser impartidas por el sexo fuerte”,<sup>530</sup> aseveración que es completamente patriarcal al reforzar los mandatos formulados por la sexualización y

---

<sup>520</sup> Encuesta aplicada a docentes de la carrera de Derecho de universidad pública de Bolívar, pregunta: Elabore las metodologías que deben implementarse en el proceso pedagógico del derecho con perspectiva de género, instrumento elaborado por Elsa Guerra, aplicada del 19 al 27 de mayo de 2020.

<sup>521</sup> Encuesta aplicada a docentes de la carrera de Derecho de universidad privada de Azuay 1, pregunta: Elabore las metodologías que deben implementarse en el proceso pedagógico del derecho con perspectiva de género, instrumento elaborado por Elsa Guerra, aplicada el 3 y 4 de agosto de 2020.

<sup>522</sup> Encuesta aplicada a docentes de la carrera de Derecho de universidad pública de Bolívar, pregunta: Elabore las metodologías que deben implementarse en el proceso pedagógico del derecho con perspectiva de género, instrumento elaborado por Elsa Guerra, aplicada del 19 al 27 de mayo de 2020.

<sup>523</sup> Encuesta aplicada a docentes de la carrera de Derecho de universidad pública de Bolívar, pregunta: Elabore las metodologías que deben implementarse en el proceso pedagógico del derecho con perspectiva de género, instrumento elaborado por Elsa Guerra, aplicada del 19 al 27 de mayo de 2020.

<sup>524</sup> Encuesta aplicada a docentes de la carrera de Derecho de universidad privada de Manabí, pregunta: Elabore las metodologías que deben implementarse en el proceso pedagógico del derecho con perspectiva de género, instrumento elaborado por Elsa Guerra, aplicada del 3 de agosto de 2020 al 13 de enero de 2021.

<sup>525</sup> Encuesta aplicada a docentes de la carrera de Derecho de universidad pública de Pichincha, pregunta: Elabore las metodologías que deben implementarse en el proceso pedagógico del derecho con perspectiva de género, instrumento elaborado por Elsa Guerra, aplicada del 24 de octubre al 10 de noviembre de 2020.

<sup>526</sup> *Ibíd.*

<sup>527</sup> Encuesta aplicada a docentes de la carrera de Derecho de la Universidad pública de Guayas, pregunta: Elabore las metodologías que deben implementarse en el proceso pedagógico del derecho con perspectiva de género, instrumento elaborado por Elsa Guerra, aplicada del 25 de enero al 2 de febrero de 2021.

<sup>528</sup> Encuesta aplicada a docentes de la carrera de Derecho de la Universidad pública de Bolívar, pregunta: Elabore las metodologías que deben implementarse en el proceso pedagógico del derecho con perspectiva de género, instrumento elaborado por Elsa Guerra, aplicada del 19 al 27 de mayo de 2020.

<sup>529</sup> Encuesta aplicada a docentes de la carrera de Derecho de la Universidad pública de Guayas, pregunta: Elabore las metodologías que deben implementarse en el proceso pedagógico del derecho con perspectiva de género, instrumento elaborado por Elsa Guerra, aplicada del 25 de enero al 2 de febrero de 2021.

<sup>530</sup> Encuesta aplicada a docentes de la carrera de Derecho de la Universidad pública de Bolívar, pregunta: Elabore las metodologías que deben implementarse en el proceso pedagógico del derecho con perspectiva de género, instrumento elaborado por Elsa Guerra, aplicada del 19 al 27 de mayo de 2020.



jerarquización entre los géneros; y la segunda, que establece que las metodologías “[d]eben ser idénticas para todas las personas. Si alguien tiene un problema se le atiende como a cualquiera sin discriminación y atendiendo a los problemas personales de cada uno”<sup>531</sup>, obviando que la población educativa siempre será diversa y es necesario tomarlo en cuenta para implementar la metodología de acuerdo a la finalidad de enseñanza-aprendizaje planificada y a la pluralidad de emisión y recepción del aprendizaje de las sujetas.

A manera de síntesis de los datos expuestos y analizados se presenta la siguiente tabla:

Tabla 39

**Metodologías pedagógicas que deben implementarse en una educación jurídica de género de acuerdo a docentes de varias carreras de Derecho de Ecuador**

Indicador	Codificación carreras de Derecho Número docentes										
	A (22)	B (12)	C (7)	D (4)	E (6)	F (2)	G (6)	H (3)	I (2)	J (5)	Total (69)
No responde lo solicitado	4	-	-	1	2	-	1	-	-	1	13.04 % (9)
No está de acuerdo con promover metodologías de género en el derecho	-	1	-	-	1	1	1	1	-	-	7.25 % (5)
No existen metodologías de género en el derecho	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1.45 % (1)
La persona encuestada afirma desconocer sobre el tema	1	4	-	-	-	-	-	-	-	-	7.25 % (5)
Incluye en sus respuestas estereotipos o construcciones que sostienen el sistema sexo-género	1	-	-	-	-	-	1	-	-	-	2.9 % (2)
Metodologías sin discriminación, evitando prejuicios por condiciones de género, orientadas al respeto y que promuevan la igualdad y equidad	5	4	-	-	-	-	-	-	-	-	13.04 % (9)
Estudio de casos	1	1	1	-	1	-	-	1	-	1	8.7 % (6)
Aprendizaje basado en problemas	-	-	-	-	1	-	1	-	-	-	2.9 % (2)
Trabajos en grupo, talleres, teóricos y prácticos, conversatorios y debates	3	-	4	1	-	-	1	-	-	1	14.49 % (10)
Metodologías activas de enseñanza	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1.45 % (1)
Aula invertida	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1.45 % (1)

<sup>531</sup> Encuesta aplicada a docentes de la carrera de Derecho de la Universidad privada de Azuay 2, pregunta: Elabore las metodologías que deben implementarse en el proceso pedagógico del derecho con perspectiva de género, instrumento elaborado por Elsa Guerra, aplicada del 17 al 22 de diciembre de 2020.

Metodologías inductivas y deductivas	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1.45 % (1)
Metodologías comparada, histórica, analítica y dogmática	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1.45 % (1)
Metodologías feministas	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1.45 % (1)
Otras	5	2	1	2	-	1	1	1	-	2	21.74 % (15)

Fuente: Encuestas aplicadas a docentes de varias de carreras de Derecho de Ecuador  
Elaboración propia

En fin, si bien se han hallado algunas confusiones sobre lo que se entiende como método, metodología, estrategia y recursos, existe un número considerable de docentes que presentan aportes interesantes para innovar en este campo, y que se deberían observar para idear nuevas alternativas a la educación meramente tradicional, conductista y formalista.

Sin embargo, es preocupante que más del 42 % de docentes no expliquen con claridad cómo diseñar e implementar metodologías que cristalicen una pedagogía de género en el derecho pese a los mandatos normativos para su inserción en la dinámica educativa universitaria, e inclusive algunas afirman que su inclusión es innecesaria. Este resultado, puede ser el reflejo de la reproducción de estereotipos que la mayoría ha recibido tanto en su ámbito familiar como educativo formal, conforme las discusiones planteadas por los estudios de género.

En fin, los métodos antes descritos superan la práctica tradicional y pueden cristalizar los ejes metodológicos de una pedagogía de género en el derecho ya que: i) Optimizan los conocimientos previos como clave del proceso educativo de un derecho plural para lograr un aprendizaje significativo; ii) Superan una educación basada en el trabajo individual y conforme las instrucciones magistrales de la docente para provocar un aprendizaje social, colectivo y mediante un trabajo colaborativo y cooperativo; iii) Permiten aprender desde los problemas jurídicos de género en sentido situado, mejorando las condiciones para la toma de conciencia crítica de género frente al derecho; iv) Potencian la criticidad y creatividad al provocar la necesidad de reflexionar y actuar frente a realidades conforme el o los objetivos de aprendizaje.

Cabe señalar que la planificación e implementación efectiva de los métodos depende del análisis de varios factores, entre los que se destaca: i) El objetivo, los resultados de aprendizaje o competencias que se pretenden alcanzar; ii) Las particularidades de las

estudiantes articuladas a sus capacidades, modos de aprendizaje, nociones previas y a su nivel de motivación; iii) La mediación pedagógica que involucra el rol estratégico de la docente conforme las competencias, objetivos de aprendizaje y la diversidad de actoras participantes; iv) Las particularidades de la asignatura o asignaturas.<sup>532</sup>

### **3.4. Otras consideraciones articuladas al campo metodológico**

Una adecuada planificación metodológica, además requiere tomar en cuenta: a) Los contenidos y recursos que manejará; b) Los ambientes de aprendizaje donde se desarrollará el acto educativo, más aún si se pretende promover una pedagogía innovadora.

#### **a. Inclusión de contenidos que reflejen la diversidad**

Una pedagogía de género en el derecho debe incluir recursos renovados,<sup>533</sup> que amplíen la mirada desde una perspectiva plural, crítica y contextual, donde las experiencias, demandas y aportes epistemológicos de las mujeres, otras identidades de género no dominantes y disidencias también sean valoradas. En este sentido, se debe insertar textos escritos por estos grupos sociales donde se abarquen otros enfoques que analicen al derecho como forma de conocimiento y sistema jurídico desde variadas perspectivas y que coadyuven a disputar sentidos sobre la forma de mirar la realidad, el derecho y las diferencias, optando por la inter y transdisciplinariedad.

Esta propuesta se entiende contrahegemónica y de reparación en la medida en que reconoce el papel y valor de las mujeres y de lo encasillado como femenino como agentes históricas y productoras de conocimiento,<sup>534</sup> superando un sistema académico que en muchas

---

<sup>532</sup> Fortea, *Metodologías didácticas*, 8.

<sup>533</sup> Los recursos didácticos constituyen medios de apoyo que coadyuvan al proceso educativo. Los mismos deben adaptarse a los objetivos de aprendizaje y a las estrategias. Asimismo, optimizan la comunicación entre sujetas educativas y pueden promover un ambiente proactivo, dialógico e innovador. Gabino Vargas, “Recursos educativos y didácticos en el proceso de enseñanza-aprendizaje”, *Revista Cuaderno* 58, n.º 1 (2017): 69.

<sup>534</sup> Para Mayte Ayuso determinar si las mujeres se constituyen en agentes históricos implica desentrañar su rol en los procesos productivos, ideológicos y políticos de un estado. En el campo económico, varias investigaciones evidencian las contribuciones de las mujeres diversas a lo largo de la historia, tanto desde el campo productivo y reproductivo y en su interrelación. Así como, en la formulación de otras formas de conocer. Mayte Ayuso, “¿Son las mujeres agentes históricos?”, en *Hacia una pedagogía de la igualdad*, coord. Teresa Alario, Carme Alario y Carmen García (Salamanca: Amarú, 1998), 167.

ocasiones solo valida y legitima un modo de conocer desde lo masculino dominante, como se ha profundizado en líneas anteriores.<sup>535</sup>

Sin embargo, la posibilidad de que se incluyan textos y otros recursos físicos y virtuales que representen a las diversidades no busca eliminar las contribuciones de los hombres, ni caer en una postura esencialista, por el contrario, pretende lograr una interpretación pluritópica del derecho, inclusive desde “otras concepciones no sexistas, como las formuladas por los hombres que teorizan y construyen conocimientos sobre las masculinidades y desde su óptica hacen la crítica antipatriarcal”.<sup>536</sup> Es decir que además de introducir contribuciones realizadas por mujeres, por otras personas con identidades de género no dominantes y disidentes, es necesario que los aportes de hombres diversos coadyuven al estudio y deconstrucción del derecho por fuera de patrones patriarcales y sexistas, desde la complejidad de sus construcciones identitarias y condiciones sociales.

Finalmente, la inclusión y revisión de estos contenidos conjuntamente con adecuadas estrategias pedagógicas permiten “desarrollar una perspectiva crítica entre los alumnos y los mismos docentes, una capacidad de no solo reconocer e interrelacionar conocimientos de distintas orientaciones culturales, sino de analizar, interrogar y leer ‘entre las líneas’ de los textos [...], considerando cuáles ópticas están presentes y cuáles no [...] y cómo estas ópticas enriquecen, limitan o niegan los conocimientos, saberes y prácticas locales”.<sup>537</sup>

#### **b. Diversificación de los ambientes de aprendizaje de género en el derecho**

Helena González sostiene que una educación de género debe promover una pedagogía en espiral conforme algunos giros: i) La transdisciplinariedad que implica buscar y generar nuevas palabras y *significados otros* para comprender desde diversos ángulos, las desigualdades basadas en el sistema patriarcal; ii) El contacto que tiene relación con la

---

<sup>535</sup> Palacios, “Epistemología”: 67. “Las feministas argumentan que la persecución de las brujas fue producto de la alianza de la emergente profesión médica con la Cristiandad. Aniquilando su participación, se habría destruido no sólo el conocimiento, prestigio y poder de estas mujeres sino que se habrían sentado las bases del complot vigente hasta nuestros días contra la mujer en general, pero particularmente se ha instaurado el cuestionamiento sobre su capacidad para la ciencia”. Yolanda Fernández, “Curriculum oculto de las ciencias”, en *Género, feminismo y educación superior: Una visión internacional*, coord. Enma Zapata, Verónica Vázquez, y Pilar Alberti (Colegio de Postgraduados-Instituto de Socioeconomía, Estadística e Información-Especialidad en Estudios del Desarrollo Rural, 2001), 317.

<sup>536</sup> Lagarde, *Género y feminismo*, 218.

<sup>537</sup> Walsh, *La interculturalidad en la Educación*, 31.

producción de formas de conocimiento encarnado, generando espacios de debate y diálogo entre las corporalidades; y, iii) La diseminación que busca “una desterritorialización del aula normativa,”<sup>538</sup> afirmación que implica aceptar que “la Universidad sin condición no se sitúa exclusivamente en el recinto de lo que se denomina hoy la universidad”.<sup>539</sup>

Por ello, una pedagogía de género en el derecho, además de configurar al aula como un espacio dialógico que da valor a la diversidad, debe ampliar los ambientes de enseñanza-aprendizaje a distintos contextos sociales y comunitarios, donde se pueda aprender el derecho desde las realidades diversas, sus implicaciones concretas conforme el espacio, para comprender su real incidencia e interpelar su contenido desde las perspectivas situadas de género. Más aún si se apuesta por promover competencias que permitan saber conocer, hacer y ser como procesos concatenados que conforme la estrategia educativa puede implicar que se sepa haciendo o viceversa (no de manera únicamente repetitiva sino contextual), resaltando que habitualmente “[l]a práctica aumenta la claridad y estabilidad de los significados aprehendidos”.<sup>540</sup>

Por lo tanto, si el ambiente es fundamental para el proceso pedagógico, entonces un aprendizaje transformador debe dar valor a los diversos entornos que permitan una educación de género, apoyando la premisa de llevar la universidad a las calles, a la comunidad, a las unidades judiciales, a las organizaciones sociales, para aprender de y con estos, con la finalidad de provocar espacios sentipensantes, dialógicos, horizontales, “puesto que inevitablemente el otro habita en nosotros, y nosotros habitamos inexorablemente en el otro, no podemos ser sin los otros. Es en el encuentro afectivo, que la mismidad y la otredad se vuelve un nosotros, así podemos pensar y luchar por horizontes compartidos de existencia”.<sup>541</sup>

Sin embargo, esta diversificación de ambientes todavía no se han concretado en varias carreras ecuatorianas de Derecho. Por ejemplo, de la experiencia estudiantil del último semestre de 10 de carreras de educación jurídica, se observa que el 92 % de educandas

---

<sup>538</sup> Helena López, “Feminismo y pedagogía: un enfoque espacial”, en *Pedagogías en espiral. Experiencias y prácticas*, coord. Marisa Belausteguigoitia y Rían Lozano (Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2012), 53-5.

<sup>539</sup> Jacques Derrida, *La universidad sin condición*. (Madrid: Trotta, 2002), 76.

<sup>540</sup> De Zubiría, *Los modelos pedagógicos*, 101. Cabe recalcar que la mayoría de métodos propuestos en este trabajo pueden promoverse en diversos ambientes de aprendizaje y conforme estrategias de evaluación.

<sup>541</sup> Guerrero, “Corazonar”, 112.

sostienen que la mayoría de sus docentes han desarrollado sus clases en el aula, y únicamente el 8 % reconocen que se ha ampliado a otros ambientes fuera de la universidad como barrios y comunidades.

Por lo tanto, es necesario que las instituciones educativas evalúen y diseñen estrategias para dar este salto cualitativo, romper el rumbo elitista de la educación superior formal y aprender desde abajo conforme los problemas de género, las experiencias generizadas, los saberes encarnados y los conocimientos construidos en las plazas, calles, familias y comunidades.

Tabla 40

**Pregunta de encuesta aplicada a estudiantes de último semestre de varias carreras de Derecho de Ecuador sobre ambientes de aprendizaje**

¿Cuáles son los ambientes de aprendizaje, donde la mayoría de profesores y docentes desarrollan su práctica docente en el derecho? Escoja la alternativa que más se apegue a la enseñanza que ha recibido	N	%
Las clases se desarrollan en el aula.	362	92,0 %
Las clases se desarrollan también en espacios sociales por fuera de la Universidad (barrios, comunidades, etc.)	31	8,0 %

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes de último semestre de varias carreras de Derecho de Ecuador  
Elaboración propia

En fin, una propuesta renovadora de transversalidad de la perspectiva de género en el derecho requiere una innovación en sus métodos de tal manera que sean transgresores de una educación meramente formalista, academicista y conductista. Esta propuesta no desmerece el valor del conocimiento que la docente puede compartir en el aula, pero cuestiona la idea de clases magistrocéntricas que observen a la docente como la única sujeta de conocimiento, reproduciendo simbólicamente una relación vertical y asimétrica de poder, característica articulada al patriarcado. Por el contrario, la pedagogía debe apoyarse en estrategias que miren los perfiles específicos de las sujetas educativas, sus necesidades de conocimiento y experiencias generizadas y sexuadas para ejecutar una planificación consensuada, que observe a cada clase como una oportunidad de liberación anti patriarcal. Destacando que, la mejor metodología es, en realidad, una combinación de metodologías que respondan a los fundamentos de la propuesta pedagógica y al contexto específico.

#### 4. Evaluación educativa: El ser y deber ser en la pedagogía de género en el derecho

En la educación tradicional, el rendimiento académico se apoya en la aprehensión de un conocimiento habitualmente hegemónico reproducido en el aula de manera mecánica.<sup>542</sup> Sus estrategias se sostienen en técnicas formales como la aplicación de una evaluación oral, escrita o práctica, que con sentido individual, determinan el nivel de conocimiento reproducido en su interior recurriendo en la mayoría de casos a la memoria.

[...] la metodología debería ser más diversa, más espontánea, para nosotros poder igual dilucidar las cosas y dar nuestro punto de vista y no ser tan memorista porque prácticamente la norma y la ley están escritas, porque si vienen a nosotros a darnos que defendamos un caso nosotros tenemos que analizar y no decir sabe qué vamos a ver este artículo, [...] Hay docentes que son memoristas y que si alguna palabra no está como debe o se olvidó el número del artículo ya está mal.<sup>543</sup>

Este proceso establece estándares para valorar el desempeño académico encasillando a las personas como buenas y malas estudiantes, así como “líderesas” y “subalternas”, imponiendo un “armazón sólido” que dificulta la existencia de un ambiente democrático en el acto educativo.<sup>544</sup>

[S]e piensa que las evaluaciones deben servir para mantener activa la mente del estudiante en procura de una superación permanente y no como simple constatación de cuánto le enseñaron, cuánto grabó en su memoria, sino cuánto ha aprendido a reflexionar por sí mismo para encontrar su propio camino.<sup>545</sup>

Esta tarea requiere un esfuerzo pedagógico innovador que rompiendo las raíces de la educación tradicional, defina para qué se evalúa, cuáles son sus funciones; y a partir de estas precisiones reexamine qué, cómo y cuándo se ejecuta un proceso valorativo, para finalmente, implementar un examen reflexivo a la evaluación ejecutada con el horizonte de una educación liberadora.<sup>546</sup>

---

<sup>542</sup> Giroux y Penna, “Educación social en el aula”, 72.

<sup>543</sup> Estudiante n.º 5, Grupo focal aplicado a estudiantes de carrera de Derecho de universidad pública de Chimborazo, implementado por Elsa Guerra, 18 de enero de 2019.

<sup>544</sup> Basil Bernstein, “Class, Codes, and Control”, vol. 3, 88-9 citado en Giroux y Penna, “Educación social en el aula”, 81.

<sup>545</sup> Bertel, *Pedagogía del Derecho*, 253.

<sup>546</sup> De Zubiría, *Los modelos pedagógicos*, 61-2.

En el caso de la pedagogía de género en el derecho, la evaluación debe articularse con los fundamentos de la propuesta, el perfil de salida, las competencias de conocer, hacer y ser trazadas y los ejes metodológicos de enseñanza-aprendizaje, promoviendo un pensamiento complejo, crítico, creativo, que permita el desarrollo integral de las sujetas educativas.

Según Bertel, una evaluación post tradicional debe ser: a) *Permanente* como apuesta para diagnosticar de manera continúa el desarrollo de competencias en las educandas y el rendimiento docente, con el horizonte de mejorar el proceso educativo; b) *Reflexiva* al promover estrategias que permita la auto, co y heteroevaluación desde un sentido analítico, crítico y proactivo; c) *Proyectiva* ya que se implementa para definir su estado, y con ello su continuidad, mejora o modificación;<sup>547</sup> d) *Integral* porque requiere una planificación holística frente al tipo de evaluación, sus modalidades y niveles, que involucre una evaluación diagnóstica,<sup>548</sup> formativa<sup>549</sup> y sumativa,<sup>550</sup> recurriendo a distintas estrategias para valorar desde múltiples ángulos y perspectivas el estado del proceso educativo y el rendimiento estudiantil y docente.<sup>551</sup>

Además, la misma debe ser respetuosa de las diversidades y democrática. Sobre la primera característica, la evaluación debe mirarse como un componente central que involucra a todas las actoras del proceso educativo, donde estudiantes y docentes valoran y negocian de manera colectiva y cooperativa las estrategias, técnicas y instrumentos conforme finalidades. Este cualidad se articula a la observancia de un sentido respetuoso de las diversidades que se asienta en comprender a cada sujeta educativa como una persona con un cúmulo de rasgos particulares que deben ser valorados para la implementación del proceso evaluativo y de sus resultados. Por ejemplo, las particularidades de las personas conforme su diversidad funcional no dominante, el estado de salud, el desarrollo del embarazo, y otras

---

<sup>547</sup> *Ibíd.*, 63.

<sup>548</sup> Este tipo de evaluación se ejecuta al inicio y en el trayecto del proceso educativo y busca examinar el estado de las estudiantes respecto al desarrollo de habilidades, capacidades, destrezas y conocimientos articulados a la finalidad macro y micro de aprendizaje y previo a la realización de las clases. Su ejecución permite conocer el estado individual y colectivo del estudiantado, valorar la eficacia de las estrategias de enseñanza-aprendizaje a implementarse y analizar la necesidad de aplicación de actividades de nivelación.

<sup>549</sup> Esta evaluación es fundamental ya que otorga indicadores sobre el estado del desarrollo del proceso educativo, sus métodos, estrategias, técnicas y recursos conforme el objetivo de aprendizaje con el propósito de mejorarlo. Su ejecución implica lograr una adecuada autoevaluación sobre el papel de las sujetas educativas tanto a nivel personal como colectivo y una coevaluación basada en una reflexión de retroalimentación entre estudiantes, donde también puede intervenir la docente. Esta evaluación debe ser continua.

<sup>550</sup> Esta forma de evaluación califica el rendimiento de las estudiantes en el proceso educativo.

<sup>551</sup> Bertel, *Pedagogía del Derecho*, 253.



características articuladas a la identidad sexo-genérica, la condición socio-económica, identidad cultural, entre otras.

Estas categorías deberían ser tomadas en consideración como filtros permanentes para evitar forjar evaluaciones que atenten a sus construcciones identitarias o que puedan ser inejecutables por su situación física o económica. Asimismo, deben ser observadas como una oportunidad de aprendizaje colectivo desde un proceso evaluativo en clave interdiversa, obligando a que las estrategias, técnicas, instrumentos y uso del lenguaje se adapten a esta pluralidad.

Sobre la segunda característica, su dinámica democrática se observa en la generación de parámetros previos que se modifiquen conforme la diversidad, de tal manera que las estudiantes conozcan, negocien y acepten los aspectos del proceso. Por ejemplo, mediante la elaboración de criterios claros de evaluación como matrices o rúbricas, donde la docente debe demostrar una actitud abierta al diálogo, a la crítica y al aprendizaje colectivo del proceso.<sup>552</sup>

Asimismo, desde una pedagogía de género en el derecho, la apuesta es dar valor en el proceso evaluativo a las experiencias sexuadas y generizadas diversas, a la aprehensión de los contenidos a partir de una perspectiva analítica de los problemas jurídicos de género en sentido situado, y sobre todo en el marco de un trabajo creativo, colectivo y cooperativo que promueva la diada reflexión-acción social.

En el tema experiencial me parece muy importante generar esta evaluación crítica y diversa porque con ellos se hace una empatía y se encuentran en escenarios reales, ellos van a tener empatía y van a ser críticos con el sistema o sea les va a permitir ser abogados críticos. La principal idea es romper con esta situación del “profesor” que te va a criticar lo que hiciste sino saber que aprendimos y como llevamos a construir conocimiento.<sup>553</sup>

Para alcanzar estas finalidades, los métodos del aprendizaje cooperativo, basado en problemas, en proyectos, en el pensamiento, en proyectos formativos, en la gamificación y aprendizaje por juegos, las metodologías feministas y de género con sus debidas actividades, recursos e instrumentos pueden constituirse en alternativas efectivas de evaluación. Resaltando la importancia de ejecutar una evaluación dinámica donde confluyan, conforme

---

<sup>552</sup> Brandao y Hill, “Herramientas de transversalización”: 397.

<sup>553</sup> Docente n.º 12, Grupo focal aplicado a docentes de carrera de Derecho de universidad privada de Imbabura, implementado por Elsa Guerra, 5 de febrero de 2020.

la finalidad de aprendizaje, varios métodos y técnicas para la evaluación diagnóstica, sumativa y formativa desde un enfoque de género en el derecho.

Ahora bien, en una mirada aproximada de la realidad educativa de varias carreras de Derecho de Ecuador, se puede observar que las instituciones de educación superior deben otorgarle mayor valor a este componente, no solo por su potencia para diagnosticar el proceso educativo implementado, si no para consolidar un modelo educativo más dialógico, respetuoso de las diversidades y democrático.

Esta preocupación se justifica en la *revisión de los proyectos de 10 carreras de Derecho* aprobadas por el Consejo de Educación Superior, donde se ha hallado que solo el 40 % de los diseños analizados desarrolló contenido aproximado a la evaluación educativa. Resaltando que, una de ellas destaca la necesidad de una evaluación humanista, integral y con carácter cualitativo; dos la definen como la relación entre el proceso y los resultados de aprendizaje; una caracteriza a la evaluación de carácter formativa; y finalmente otra se refiere a la diversificación de las formas de evaluación: auto/hetero y coevaluación y en ningún caso se las vincula de manera directa con las competencias de género en el derecho.

Ahora bien, de acuerdo a los criterios emitidos por *las 69 docentes encuestadas* sobre las características que se deberían observar para impulsar una evaluación con perspectiva de género en el derecho, el 20,29 % de docentes no responden lo solicitado o su contestación evidencia confusiones al no vincular su respuesta con el componente de evaluación educativa, el 8,7 % no está de acuerdo con promover una evaluación con perspectiva de género en el derecho, el 2,9 % afirma que no existe una evaluación con este enfoque y el 5,8 % asevera desconocer sobre el tema.

Así como, el 7,25 % de docentes incluyen términos que promueven insensibilidad al género y apoyan al sistema sexo-género. Por ejemplo, una docente sugiere la realización de evaluaciones “que no mire el género sino las capacidades de los estudiantes”<sup>554</sup>, mismas que si bien pueden coadyudar a evitar un trato discriminatorio, también pueden reproducir un sistema educativo de homogeneización; y, otra que a pesar de referirse a la implementación de métodos como el estudio de casos y el trabajo de investigación de incidencia social para el proceso de evaluación, lo vincula con el término “ideología de género” en lugar de

---

<sup>554</sup> Encuesta aplicada a docentes de la carrera de Derecho de universidad privada de Imbabura, pregunta: Describa las características de un proceso de evaluación en la educación en derecho con perspectiva de género, instrumento elaborado por Elsa Guerra, aplicada el 18 y 19 de junio de 2020.

perspectiva,<sup>555</sup> afirmación que apoya discursos que han invalidado la contribución del género como campo teórico.

Por lo tanto, se observa que el 44,94 % de las respuestas de este grupo de docentes no tiene ninguna conexión con la posibilidad de promover una evaluación con perspectiva de género en el derecho.

Por otro lado, entre las características que mayores coincidencias generan entre docentes se evidencia lo siguiente: el 26,09 % de docentes plantean que se debería promover una evaluación que materialice la igualdad, equidad y respeto. Varias de este grupo consideran el valor de la igualdad en sus dos dimensiones aunque algunas solo hablan sobre la importancia de una evaluación sin distinción, así como otra al “rechazo de los comportamientos y contenidos sexistas y estereotipos que supongan discriminación entre sexos, con especial consideración a los libros de texto y materiales educativos”<sup>556</sup> el 5,8 % plantea la necesidad de incluir metodologías y métodos de género u objetivos y actividades con perspectiva de género o que en su diseño intervengan mujeres; y el 2,9 % sostiene la importancia del lenguaje de género como indicador y su uso en pruebas y tareas.

Asimismo, se incluyen los siguientes criterios como contribuciones individuales: a) Autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación (1,45 %); b) Exámenes con preguntas de opción múltiple (1,45 %); c) Mediante estudio de casos (1,45 %); d) Proyectos integradores (1,45 %); e) Conversatorios basado en la teoría de la igualdad de género y actividades lúdicas (1,45 %); f) Evaluación crítica, participativa, inclusiva y cooperativa (1,45 %); g) Una participación que promueva la construcción de ideas (1,45 %); h) Una evaluación del desarrollo integral de las personas y su conocimiento formativo (1,45 %); i) Una evaluación imparcial y continua (1,45 %); j) Una evaluación sistemática (1,45 %); k) Una evaluación horizontal (1,45 %); l) Una evaluación pública (1,45 %); m) Una evaluación sumativa, formativa y que tome en cuenta las experiencias propias y cercanas (1,45 %); n) La erradicación de métodos jerárquicos de evaluación, sin ejemplificaciones violentas (1,45 %).

---

<sup>555</sup> Encuesta aplicada a docentes de la carrera de Derecho de universidad pública Bolívar, pregunta: Describa las características de un proceso de evaluación en la educación en derecho con perspectiva de género, instrumento elaborado por Elsa Guerra, aplicada del 19 al 27 de mayo de 2020.

<sup>556</sup> Encuesta aplicada a docentes de la carrera de Derecho de universidad pública Bolívar, pregunta: Describa las características de un proceso de evaluación en la educación en derecho con perspectiva de género, instrumento elaborado por Elsa Guerra, aplicada del 19 al 27 de mayo de 2020.



Que incluya metodologías y métodos de género y/o objetivos y actividades con perspectiva de género y/o que en su diseño intervengan mujeres	1	-	1	-	-	-	-	1	1	-	5.8 % (4)
Incluye términos que podrían promover en insensibilidad al género y apoyar el sistema sexo-género	1	-	1	1	-	-	2	-	-	-	7.25 % (5)

Fuente: Encuestas aplicadas a docentes de varias carreras de Derecho de Ecuador

Elaboración propia

Conforme lo expuesto, los datos sugieren, sin un carácter generalizable pero si con implicaciones cualitativas, que aproximadamente el 45 % de docentes encuestadas no contribuyen con criterios, experiencias o conocimientos para promover una evaluación de género en el proceso educativo en derecho. A este valor habría que sumar un gran porcentaje de docentes (26,09 %) que reconocen el valor de una evaluación que promueve la igualdad, equidad y no discriminación, sin que la mayoría explique el cómo y cuándo. Asimismo, es preocupante que todavía existan docentes que desmerezcan el valor de las contribuciones de los estudios de género para optimizar el proceso pedagógico y que incluyan criterios sexistas y estereotipados.

Por otro lado, existen contribuciones interesantes para optimizar las características, métodos y recursos de una evaluación con este enfoque, que implique no solo erradicar manifestaciones sexistas en los textos y materiales y en el uso del lenguaje, si no también, en la manera en que las estudiantes comprenden el derecho como sistema normativo y el papel de quienes lo elaboran, interpretan, aplican e instrumentalizan. Así como, que algunas docentes reconozcan la necesidad de recurrir a metodologías y métodos de género para cumplir este fin. Adicionalmente, se incluyen características que deberían ser observadas para el diseño, implementación y valoración del proceso de evaluación pedagógica. Estos aportes deberían ser analizados de manera institucionalizada por las carreras de Derecho para lograr un adecuado desarrollo de competencias de género.

Finalmente, de la *experiencia de las estudiantes* del último semestre de estas mismas 10 carreras de Derecho sobre la forma en que la mayoría de sus docentes han implementado los procesos evaluativos, se visibiliza una posible disputa entre apuestas educativas tradicionales y de avanzada. Esta aseveración se fundamenta en que, por un lado, el 30,2 % de educandas sostienen que la mayor parte de docentes impulsan una evaluación que valora

el desarrollo del pensamiento crítico, (hallazgo importante que evidencia un posible avance frente a una educación meramente academicista), y por otro, el 23,3 % sostiene que se ejecuta en el cumplimiento de las instrucciones dispuestas por las docentes, (característica de una educación más tradicional y vertical), así como el 21,3 % aseveran que se apoya en el uso de la memoria y repetición (particularidad propia de una apuesta pedagógica academicista y formalista). Finalmente, llama la atención que únicamente el 6,2 % de estudiantes resaltan que el trabajo docente de evaluación valore el desarrollo de la creatividad, cuando esta es sustancial en cualquier proceso educativo liberador.

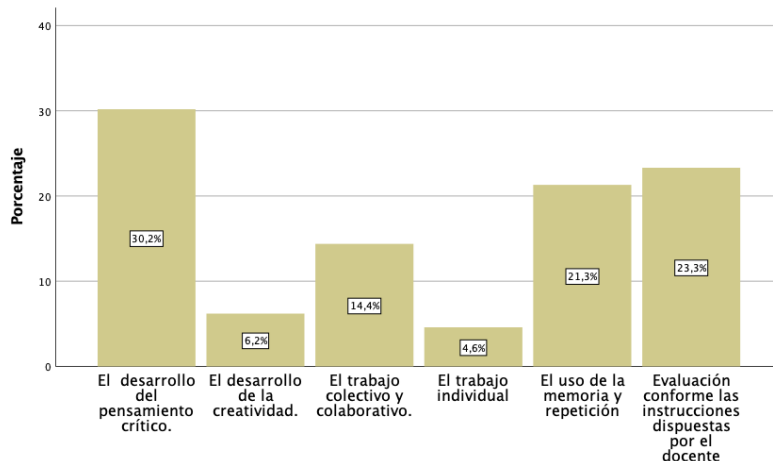


Figura 23. Pregunta de encuesta aplicada a estudiantes del último semestre de varias carreras de Derecho de Ecuador: El proceso de evaluación por parte de sus docentes, se apoya en mayor medida en:

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes del último semestre de varias carreras de Derecho de Ecuador  
Elaboración propia

Estos hallazgos sustentan los debates planteados en este texto, sobre todo impulsadas por las pedagogías críticas, respecto a observar al espacio educativo y pedagógico como un campo en disputa, donde se presentan, por un lado, procesos que continúan reproduciendo un sistema insensible al género provocando un mantenimiento de las estructuras del sistema sexo-género, y, por otro, iniciativas de resistencia que contribuyen a repensar este y otros componentes de una apuesta pedagógica jurídica liberadora. Recalcando que este desafío requiere un cambio profundo en el ser de la comunidad universitaria para desaprender la socialización heterocispatriarcal que la mayoría de personas han recibido en su ámbito familiar y educativo en sentido amplio y asumir de manera comprometida una rehumanización de la pedagogía en el derecho.

## 5. Contexto educativo como espacio que enseña

Como se ha analizado a lo largo de este trabajo, los estudios de género y sus implicaciones como perspectiva analítica de la realidad, permiten descifrar los alcances del régimen patriarcal y sexista en las realidades diversas.<sup>557</sup> De la misma forma, tienen potencialidad para desvelar las connotaciones simbólicas y concretas de las relaciones sociales entre las personas sexuadas y generizadas y disidentes del sistema sexo-género, desde una dimensión *temporal* y *espacial*.

Respecto a la dimensión temporal, esta permite comprender las distintas estrategias manejadas por el patriarcado, los pactos que se han generado con otros sistemas de opresión como el capitalismo, heterosexismo y las variantes actuales a esta condición histórica, comprendiendo que, si bien el patriarcado ha existido varios de miles de años (por lo menos 5000 o 6000 años atrás), el proceso de desnaturalización de su existencia en los distintos campos de las relaciones sociales ha sido paulatino y complejo, y sus estrategias e impactos se han modificado dialécticamente conforme la sociedad cambia o viceversa.<sup>558</sup>

Por lo tanto, este ámbito permite valorar cómo estos y otros rasgos presentes en el sistema patriarcal en las diferentes culturas o ámbitos espaciales se diversifican en un tiempo específico y cuáles se han mantenido.<sup>559</sup> Por ejemplo, su incidencia en el campo educativo y

---

<sup>557</sup> MacDowell, “La definición del género”, 6.

<sup>558</sup> A pesar de que cada cultura tiene su propio imaginario y proyecto de vida, por lo menos se puede observar cuatro rasgos similares que denotan su carácter patriarcal: 1) Una construcción ideológica que mediante el lenguaje subordina a las mujeres y lo femenino e impone roles, comportamientos y construye entornos sociales que las oprime para otorgar poder y privilegios al hombre masculino hegemónico; 2). “Significados negativos” y cuestionamiento a los actos que surgen desde las mujeres (y otras identidades subversivas a los mandatos del sistema sexo-género); 3) Estructuras que dan soporte al sistema patriarcal y excluyen a las mujeres y otras personas de identidades no dominantes de la toma de decisión en diversos ámbitos, para desempoderarlas; 4) La construcción de un pensamiento dicotómico y sexualizado donde se han establecido jerarquías entre los géneros a la luz de discursos que evidencian dichas diferencias como naturales e inamovibles como una forma de justificación de la opresión patriarcal. Facio y Fries, “Feminismo, género”, 6 Ver sobre las demandas actuales del movimiento de mujeres en Ecuador: Plataforma de Mujeres, *Manifiesto de mujeres*, 8 de marzo de 2019, Quito-Ecuador.

<sup>559</sup> Por ejemplo, históricamente uno de los principales impactos del sistema patriarcal ha sido la imposición de roles en el marco de una esfera pública y otra privada. Si bien la primera se otorga de manera privilegiada a los hombres masculinos hegemónicos, la segunda ha sido impuesta como el escenario de vida de las mujeres (por lo menos una parte considerable de ellas) en el marco del cumplimiento de tareas de género que habitualmente se relacionan con el cuidado. Sin embargo, a la luz de las necesidades del sistema capitalista de mano de obra más barata y sumisa (por el proceso de enajenación de las personas y la supuesta inferioridad de las mujeres), y en el contexto de las guerras mundiales que demandaba de “hombres fuertes” para la “defensa de los territorios de los estados”, se insertó a varias de este grupo de mujeres al mercado laboral en condiciones

pedagógico ha conservado patrones y ha mutado otros conforme los contextos particulares, evidenciándose como un espacio en disputa.

Respecto al segundo ámbito, el enfoque de género es una guía interpretativa situada que permite comprender cómo las sujetas generizadas, sus relaciones e implicaciones sociales, políticas y económicas son condicionadas por un *espacio* construido culturalmente. Desde esta perspectiva, se requiere reflexionar al género en las diversas interacciones sociales a la luz del lugar y sus representaciones como “un entorno fabricado donde participan distintas expresiones de poder: el estado, el mercado, el hombre (masculino hegemónico), la sociedad (y sus instituciones, el conocimiento, etcétera). Las condiciones van cambiando no solo de época a época y de un país a otro sino en los espacios y relaciones cotidianas”.<sup>560</sup>

Por ejemplo, desde la dinámica espacial, las implicaciones patriarcales serán distintas en los países árabes, de aquellas surgidas en América Latina o Europa. Así como, las relaciones de género pueden variar entre latitudes más cercanas pertenecientes a un mismo estado, como Quito, Guayaquil y Cuenca, que, si bien comparten gran parte del andamiaje cultural, evidencian rasgos particulares de cada sector y que pueden acentuar o no la dinámica patriarcal.

En sociedades pequeñas está más arriagado el machismo. El género no está transversalizado (en la educación en derecho).<sup>561</sup>

Para comprender la noción del enfoque espacial en el campo pedagógico se debe diferenciar entre los conceptos de lugar y espacio. En el primer caso, se refiere a las condiciones materiales particulares, es decir, “la realidad geográfica de nuestras relaciones sociales”. El segundo abarca “significaciones discursivas y afectivas [...] que se generan en contextos físicos”.<sup>562</sup> En el caso de la educación superior, los espacios construidos tienen diversas implicaciones, que se deben valorar por separado y en su interrelación: el aula, el espacio universitario y su infraestructura, así como la localización geográfica en que se ubica la institución educativa, aclarando que todos estos entornos inciden en la manera en que las

---

precarias, sin que se deslinde su obligación de cumplir labores en la esfera privada. Fríes y Lacramptte, “Feminismos, Género”, 33-49.

<sup>560</sup> MacDowell, “La definición del género”, 6.

<sup>561</sup> Docente n.º 3, Grupo focal docente de carrera de Derecho de universidad pública de Bolívar, aplicado por Elsa Guerra, 19 de mayo de 2020.

<sup>562</sup> López, “Feminismo y pedagogía”, 55.



sujetas educativas aprenden el patriarcado y el sexismo, y por lo tanto también es un componente central para promover una pedagogía crítica para la liberación.

Respecto al salón de clases, este es un espacio primario de aprendizajes, ya que desde una perspectiva educativa tradicional es habitualmente donde se ejecuta, en mayor proporción, el acto educativo en varias carreras de Derecho de Ecuador. En el aula no solo se aprende desde el conocimiento impartido, sino de la manera de manejar las relaciones sociales, el lenguaje, la organización del salón, entre otros factores, generando un ambiente esencial para aprender democracia o verticalidad, homogeneización o diversidad, prácticas patriarcales o promotoras de equidad.

Por ser mujer, muchos docentes invalidan nuestras opiniones o aportes a clase, se asume que vamos a equivocarnos o que desconocemos de ciertos temas, en clase siempre utilizan ejemplos machistas y sexistas para explicar temáticas distintas, además del evidente ambiente de acoso en el que vivimos por parte de autoridades y docentes.<sup>563</sup>

La dinámica educativa patriarcal se puede entender desde la generación de un ambiente educativo que da soporte a los valores, normas y conocimiento de reproducción del sistema, a partir de tres elementos: multitudes, alabanza y poder. Las multitudes, implica comprender al aula como un espacio de vigilancia social, donde se desarrolla una evaluación multidimensional del resultado formativo: docentes y estudiantes como controladoras de sí mismas y de las demás actoras educativas. Esta valoración no solo involucra el grado de asimilación de contenidos académicos, sino de valores y “adaptación institucional”. La alabanza y poder, en cambio, recaen en la docente, a quien se le otorga poder institucional y habitualmente lo utiliza para marcar relaciones de autoridad y sometimiento frente a las estudiantes, logrando con real efectividad un proceso de reproducción social de los mandatos binarios de feminidad y masculinidad hegemónica.<sup>564</sup>

Las formas hegemónicas de masculinidad se manifiestan en medio de múltiples masculinidades subordinadas: de colaboración o complaciente (entre quienes se sienten –o buscan sentirse– identificados con los valores hegemónicos y tratan de imitarlos o volverse sus seguidores más recalcitrantes o que, aun sin acceso al poder y la autoridad, reciben los

---

<sup>563</sup> Estudiante n.º 21/mujer/heterosexual/mestiza, encuesta aplicada a estudiantes del último semestre de carrera de Derecho de universidad pública de Azuay, respuesta a pregunta: ¿Se ha sentido alguna vez discriminado/a/x por su género, sexo, orientación sexual, edad, condición socio-económica, identificación cultural, entre otros? (si lo cree pertinente le agradeceríamos que nos cuente por qué o nos comente una experiencia), instrumento elaborado por Elsa Guerra, aplicado el 8 de junio de 2020.

<sup>564</sup> Giroux y Penna, “Educación social en el aula”, 75-6.

beneficios otorgados a los hombres asociados a la masculinidad hegemónica), sometimiento (entre quienes son objeto de burla o rechazo por representar lo opuesto o variante a los valores hegemónicos sin combatirlos), rechazo (entre quienes, sabiéndose distantes de esos valores, negocian una masculinidad no hegemónica a partir de la diferencia) y marginal (entre quienes pertenecen a grupos sociales o clases marginados).<sup>565</sup>

Esta connotación se entiende desde el sentido *relacional* del género ya que desvela las manifestaciones de equidad o de opresión marcadas por las diferencias y similitudes entre mujeres y hombres, conjuntos de mujeres, grupos de hombres, personas con identidad de género dominante y no dominante, conjuntos de personas disidentes del sistema sexo-género, entre otros posibles escenarios, mediante parámetros de semejanza, diferencia y especificidad de las personas generizadas;<sup>566</sup> donde el poder heterocispatricarcal no está centralizado, sino más bien “se identifica con constelaciones dispersas de relaciones desiguales, constituidas discursivamente como ‘campos de fuerza’ sociales”<sup>567</sup> que se modifican conforme las personas cambian su posición y ámbito de acción en el espacio educativo.<sup>568</sup>

En el ámbito pedagógico, esta perspectiva relacional permite explicar cómo funcionan los regímenes de género en el salón de clases, en la medida en que son las relaciones de exclusión y subordinación provocadas por las docentes, las estudiantes y otras sujetas, las que logran, en ciertos casos, convertir a las personas en mujer femenina y hombre masculino hegemónico en un tiempo y espacio específico, y discriminar a quienes no cumplen estos mandatos.<sup>569</sup>

---

<sup>565</sup> Dolores Martínez, *Práctica docente con equidad de género: Una guía de trabajo* (Jalisco: Universidad de Guadalajara, 2012), 36.

<sup>566</sup> Butler, *Deshacer el género*, 70.

<sup>567</sup> Scott, “El género: Una categoría útil”, 23.

<sup>568</sup> Adicionalmente, brinda herramientas para examinar la manera en que se construyen las identidades de género de manera contextual, sus características específicas, peculiaridades y su proyecto de vida, entendiendo que como lo sostiene Butler “el género propio no se hace en soledad. Siempre se está haciendo con o para con otro, aunque el otro sea sólo imaginario”. Por ejemplo, cabe mencionar que los estudios de las ciencias sociales evidencian como en algunos casos y de manera contextual, el prototipo de hombre construido desde varios hombres blancos es una mirada idealizada de la masculinidad afro y una negación a la existencia de rasgos de la feminidad blanca. Butler, *Deshacer el género*, 23.

<sup>569</sup> Facio y Fries, “Feminismo, género”, 18.

Por mi sexo, soy mujer. Varias veces un profesor comentaba sobre mi cuerpo, si bajaba o no de peso y cómo le gustan más las mujeres. Lo hizo varias veces y no solo conmigo.<sup>570</sup>

Además del aula, existen otras categorizaciones espaciales en lo que el género manobra como modo ordenador. “El patio, como espacio y metáfora de una cultura, se manifiestan de manera más abierta formas de acoso dirigidas de hombres hacia mujeres, de mujeres hacia mujeres y de hombres hacia otros hombres (sobre todo hacia quienes representan formas de masculinidad no hegemónicas o disonantes”.<sup>571</sup>

[...] violencia de género que se enfoca en la universidad, pero no específicamente en las aulas sino pueden ser en los baños, pasillos, en el patio. Tenemos algunos casos que se dieron este semestre o el anterior. Como primer punto tenemos el suicidio de una estudiante de aquí de la universidad.<sup>572</sup>

Por lo tanto, toda la estructura institucional y las relaciones que se germinan en esta dinámica social constituyen una forma de enseñanza, que legitiman los regímenes de género y que luego puede ser reproducidos por las futuras profesionales en los diversos ámbitos de actuación del derecho, provocando impunidad, violencia y discriminación estructural.

En este sentido, para replantear un contexto socio-cultural que también enseña, se debe tomar en consideración por lo menos, algunos de los nudos problemáticos en el campo educativo que han sido visibilizados como brechas de género persistentes, entre los que se destacan:

- 5.1. La disponibilidad y accesibilidad educativa para las sujetas sexuadas y generizadas y disidentes en plural.
- 5.2. Un marco normativo que promueve una educación de género en el derecho.
- 5.3. Una vida libre de violencia de género como contrapropuesta a la pedagogía de la crueldad.

---

<sup>570</sup> Estudiante n.º 22/mujer/bisexual/mestiza, encuesta aplicada a estudiantes del último semestre de carrera de Derecho de universidad pública de Azuay, respuesta a pregunta: ¿Se ha sentido alguna vez discriminado/a/x por su género, sexo, orientación sexual, edad, condición socio-económica, identificación cultural, entre otros? (si lo cree pertinente le agradeceríamos que nos cuente por qué o nos comente una experiencia), instrumento elaborado por Elsa Guerra, aplicado el 8 de junio de 2020.

<sup>571</sup> Martínez, *Práctica docente con equidad de género*, 38.

<sup>572</sup> Estudiantes n.º 18, Grupo focal aplicado a estudiantes de carrera de Derecho de universidad privada de Chimborazo, implementado por Elsa Guerra, 18 de enero de 2019.

### **5.1. La disponibilidad y accesibilidad educativa para las sujetas sexuadas y generizadas y disidentes en plural**

El pleno ejercicio, exigibilidad y justiciabilidad de los derechos debe ser observado, por lo menos, desde el cumplimiento de requisitos mínimos por parte de los estados en su obligación de respetar, proteger, garantizar y no discriminar. Según el Comité DESC, estos elementos en el campo de educación superior se condensarían en: a) Disponibilidad; b) Accesibilidad; c) Aceptabilidad; y, d) Adaptabilidad. Estos componentes se convierten en indicadores de contexto, en la medida que permiten descifrar el estado de la educación como derecho, donde incide su infraestructura y su sistema pedagógico en el marco de las relaciones sociales de la comunidad educativa.<sup>573</sup>

La disponibilidad y accesibilidad son componentes fundamentales del derecho a una educación de género. La disponibilidad de los derechos implica generar las condiciones suficientes y necesarias para que puedan ser ejercidos. Los medios para disponer de un derecho podrán ser materiales, económicos, jurídicos, entre otros, evitando obstáculos que puedan provocar la afectación a su potencial ejercicio. En el caso del derecho a la educación, se han desarrollado varios parámetros vinculados a la disponibilidad, por ejemplo, la existencia de instituciones que puedan cubrir las demandas educativas en circunstancias plenas, con ofertas públicas y privadas.<sup>574</sup>

Al referirse a la disponibilidad de la educación desde un enfoque de género, el Comité DESC ha recordado la obligación de evitar cualquier acción u omisión que discrimine a la luz del sexo y las identidades de género, y que puede significar un impedimento para la concreción de este derecho en el marco de sus legítimas diferencias habitualmente ignoradas en el sistema educativo. Esta dinámica, en el marco de la prohibición de discriminación y el principio de igualdad, implicaría reorganizar la estructura educativa superior y sus servicios

---

<sup>573</sup>A la luz de esta configuración el Comité CEDAW refiriéndose a la educación de las niñas y mujeres ha determinado que la valoración sobre su contenido y pleno ejercicio se puede observar desde una perspectiva tridimensional que involucre examinar: a) El derecho de acceso a la educación donde se contiene la accesibilidad y disponibilidad; b) Los derechos en la educación, determinando que su configuración se relaciona con la aceptabilidad del derecho; c) La materialización de los derechos mediante la educación. Ver Comité CEDAW, *Recomendación General n.º 36*.

<sup>574</sup>Ramírez y Álvarez, *Jurisprudencia sobre el Derecho*, 10.

para asegurar que el derecho a la educación sea disponible en circunstancias efectivas acorde a las necesidades de las diversidades.<sup>575</sup>

Por ejemplo, provocar procesos democráticos deliberativos para valorar la necesidad de cambiadores de pañal de bebés en los baños de todos los géneros, la construcción de espacios seguros para la lactancia de las hijas de la comunidad universitaria. Así como, debatir con la comunidad educativa no binarie, si la distribución de baños para mujeres y hombres es una manera simbólica de asegurar el orden dicotómico entre los géneros como mandato natural, al obviar a otras identidades disidentes, entre otros posibles escenarios.

La accesibilidad, en cambio, es imprescindible para el ejercicio de los derechos, por cuanto no solo implica que los mismos sean disponibles, sino que además la sujeta de derechos logre ingresar de forma adecuada a estos. Este componente se puede observar por lo menos desde cuatro parámetros: la prohibición de discriminación, el acceso a la información para la materialización del derecho, la accesibilidad económica<sup>576</sup> y física al mismo.<sup>577</sup> Dentro de este campo, se observa la obligación de asegurar el acceso, permanencia, movilidad y egreso del sistema educativo sin discriminación de ningún tipo, es decir sin que las desigualdades sociales o las diferencias legítimas de las personas se configuren en un impedimento para su ejercicio.<sup>578</sup>

---

<sup>575</sup> Comité DESC, *Recomendación General n.º 13 El derecho a la educación*, 21 período de sesiones-1999, num. 1.

<sup>576</sup> La *accesibilidad económica* tiene sus estándares en la progresividad de los derechos. Ver OEA, *Convención Americana sobre Derechos Humanos*, 1959, art. 26. Ecuador, *Constitución de la República del Ecuador*, art. 11, num. 8. Víctor Abramovich y Christian Courtis, “Apuntes sobre la exigibilidad judicial de los derechos sociales”, en *La protección judicial de los derechos sociales*, ed. Ramiro Avila y Christian Courtis (Quito: Ministerio de Justicia, Derechos Humanos y Cultos, 2009), 6-8. Gerardo Pisarello, “Los derechos sociales y sus garantías: notas para una mirada ‘desde abajo’”, en *La protección judicial de los derechos sociales*, ed. Ramiro Avila y Christian Courtis (Quito: Ministerio de Justicia, Derechos Humanos y Cultos, 2009), 32.

<sup>577</sup> Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, *Guía de argumentación jurídica con perspectiva de derechos humanos* (Ciudad de México: Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, 2013), 44-5.

<sup>578</sup> Estos dos términos son utilizados por Ferrajoli para explicar como se dinamiza la diversidad en la sociedad, explicando que las diferencias son legítimas en la medida en que son inherentes a las personas, y las desigualdades son construidas socialmente para generar discriminación de distintos tipos a la luz de las diferencias. Ver Luigi Ferrajoli, *Derechos y Garantías: La Ley del más débil* (Madrid: Trotta, 2001), 73-94.

**a. Respecto al acceso a la educación superior desde un enfoque de género en la realidad ecuatoriana**

Si bien el acceso a la educación superior en Ecuador se ha incrementado con fuerza a mediados del siglo XX, en la última década se ha reducido de manera significativa a causa de las políticas educativas del proceso de admisión. En 2012 se registró 552.314 personas matriculadas a diferencia de 1982 donde la población estudiantil era de 138.995, evidenciándose un incremento considerable gracias a la conquista del *libre ingreso* en los centros universitarios, y que permitió que varios sectores sociales históricamente relegados puedan integrarse a este derecho desde la década de 1950. Este hecho significó que desde 1951-1952 hasta 1980, la tasa de promedio anual de crecimiento de acceso a la universidad fuera del 98 %, aunque se visibilizó un descenso considerable desde los años ochenta que provocó que en 1990 la tasa de incremento sea del 9,2 % y en el año 2012 sea del 4,7 %.<sup>579</sup>

Finalmente, de acuerdo al Boletín anual sobre los principales indicadores de educación superior emitido por la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT) en el 2020, “(e)l registro de matrícula de universidades y escuelas politécnicas creció de manera acumulada entre 2015 y 2018 en 12,3 puntos porcentuales al pasar de 563.030 registros de matrícula en 2015 a 632.541 en el año 2018.”<sup>580</sup>

En el caso del acceso a la educación superior por parte de las mujeres y de las disidencias de género se observa avances considerables y brechas permanentes.<sup>581</sup> En primer escenario, acorde a la SENESCYT en el primer semestre del año 2019, se registraron 52 % de hombres y 48 % de mujeres matriculadas en el sistema de Educación Superior. Lastimosamente no se incluyen datos de las otras identidades o disidencias de género, condición que puede significar una posible insensibilidad al género por parte de esta institución.

En el segundo caso, según el Comité CEDAW se evidencian brechas profundas para aquellas mujeres que se encuentran expuestas a múltiples manifestaciones entrecruzadas de

---

<sup>579</sup> Sylva, *Cultura de género*, 159-61.

<sup>580</sup> Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación, *Boletín Anual: Análisis anual de los principales indicadores de educación superior, ciencia, tecnología e innovación*. (Quito: Senescyt, 2020), 6.

<sup>581</sup> *Ibíd.*, 8.

opresión y que se presentan incluso desde el nivel de enseñanza-aprendizaje primario hasta el campo de educación superior:

La mayoría de las niñas que no asisten a la escuela primaria pertenecen a grupos étnicos minoritarios y otros grupos excluidos. Los principales factores que inciden en el acceso de esos grupos a la educación son la pobreza, la discriminación, la falta de relevancia cultural y, en muchos casos, la impartición de la enseñanza únicamente en la lengua dominante, lo que da lugar a peores resultados académicos, mayores tasas de deserción escolar, pérdida de la herencia lingüística y baja autoestima.<sup>582</sup>

En circunstancias similares se encuentran las mujeres migrantes, refugiadas, indocumentadas, desplazadas, quienes reciben con mayor fuerza las restricciones al acceso y a la movilidad en la educación, así como viven la deserción educativa vinculada a su condición socio-económica de empobrecimiento, a la necesidad de trabajar y/o a la imposibilidad de conciliar sus estudios con el “cumplimiento” de roles reproductivos y de cuidado.

Otro de los grupos que ha sentido discriminación ha sido el conformado por personas con identidades de género no dominantes que viven una diversidad funcional no hegemónica, por cuanto conjuntamente con las restricciones que habitualmente recibe este grupo social por un sistema patriarcal y sexista, también debe soportar manifestaciones de discriminación por poseer *capacidades otras*. Por ejemplo, muchas mujeres además de habitar con un “discapacidad” en un mundo de capacidades hegemónicas, deben luchar contra el muro de la maternidad y el empobrecimiento para acceder, permanecer, egresar y graduarse de un centro de educación superior.

Para Skliar, la necesidad de repensar la educación desde la diferencia implica que las personas diversas puedan *estar* y *ser* en el campo educativo, rompiendo las jerarquías impuestas por la categoría de *normalidad entre capacidades*.<sup>583</sup> Esta construcción dicotómica ha consolidado un discurso hegemónico que ha invisibilizado a las personas con capacidades funcionales distintas a la dominante, siendo esta última el parámetro desde donde se ha

---

<sup>582</sup> Comité CEDAW, *Recomendación General n.º 36*, párr. 41.

<sup>583</sup> Ver Carlos Skliar, “Alteridades y pedagogías. O... ¿Y si el otro no estuviera ahí?”, *Educacao & Sociedades* XXIII, n.º 79 (2002); Portal @prender - Entre Ríos, “Skliar: Estar juntos”, video de YouTube, 1 de marzo de 2020, <https://www.youtube.com/watch?v=5rPEZheObzI>.

diseñado al estado y sus espacios, la sociedad y sus imaginarios, provocando brechas y exclusiones en las diversas instituciones sociales como la educación superior.<sup>584</sup>

Por ello, asegurar la accesibilidad para las personas con autodeterminaciones de género no dominantes interseccionadas por otras identidades y condiciones sociales, implica romper el parámetro de la “normalidad” como presupuesto de discriminación, y con ello la concepción tradicional de inclusión, misma que ha buscado en el fondo insertar a los grupos sociales subalternos en un sistema que no ha sido modificado y que posee las mismas estructuras de poder habitualmente opresoras.

Finalmente, el acceso a la educación superior desde un enfoque de género, también debe valorar la persistencia de áreas del conocimiento feminizadas y masculinizadas a las que acceden y permanecen “mujeres” y “hombres”, como estrategia de la construcción de un binarismo contrapuesto, jerarquizado y la consolidación de roles de género.<sup>585</sup> En el caso ecuatoriano, en la última década “[l]as mujeres tienen mayor presencia que los hombres en áreas como la educación, y salud y servicios sociales; en tanto que los hombres tienen mayor presencia que las mujeres en áreas como las ciencias, las ingenierías, y agricultura”.<sup>586</sup>

Esta circunstancia se ratifica según la composición de campos de estudio en el año 2018, donde aproximadamente el 73 % de hombres se encuentran matriculados en áreas como ingenierías y alrededor del 60 % de mujeres en el campo de las ciencias sociales,<sup>587</sup>

---

<sup>584</sup> En el campo del acceso a la educación, este grupo social vive restricciones en su accesibilidad física, ya que a pesar de los estándares internacionales de protección de los derechos humanos y la normativa ecuatoriana que prohíbe cualquier discriminación, la estructura universitaria no se encuentra adaptada a las necesidades de las diversidades, tales como edificios y sus accesos, baños, salones de clase, corredores, ascensores, bibliotecas y aulas de estudio y otros entornos de aprendizaje. Estos espacios requieren una adecuación desde otras categorías garantistas que reemplacen los parámetros de enfermedad, discapacidad o capacidad especial ya caducos, y que en sus efectos han provocado acciones opresoras. Por otro lado, la garantía del acceso a este derecho se tiene que valorar en el marco de cualquier posible obstáculo social, jurídico, financiero, de comunicación, lingüístico y actitudinal que genere afectaciones. Por ejemplo, desde esta perspectiva se debería reorientar los procesos de admisión de los programas académicos y carreras universitarias desde otras miradas donde la evaluación de sus méritos se repiense a partir de sus propias capacidades.

<sup>585</sup> Si bien la división sexual se ha relativizado, todavía se observa espacios de menor jerarquía entre las formas de conocimiento ocupadas en su mayoría por las mujeres, y algunos campos de las ciencias “duras” donde existe menor presencia de mujeres. Por ejemplo, “[e]n los Estados Unidos las mujeres obtienen 17 % de los doctorados en matemáticas y ciencias físicas, 14 % en computación y 7 % en ingeniería”. Fernández, “Curriculum oculto de las ciencias”, 315.

<sup>586</sup> Juan Ponce Jarrín, *Educación Superior en Iberoamérica: Informe 2016. Informe nacional: Ecuador*. Quito: Universia / Centro Interuniversitario de Desarrollo, 2016. <https://cinda.cl/publicacion/educacion-superior-en-iberoamerica-informe-2016-informe-nacional-ecuador/>.

<sup>587</sup> Asimismo, evidencia que los datos expuestos por instituciones del Sistema de Educación Superior son extraídos desde una perspectiva binaria y excluyente para las otras diversidades. Ver Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación, *Boletín Anual*, 7.



evidenciándose todavía rastros de la sexualización de la educación, que ha constituido una estrategia esencial para sostener el sistema sexo-género conforme “ciencias duras y blancas”.

**b. Sobre la permanencia, egreso y graduación en el sistema educativo desde una perspectiva de género**

La permanencia, egreso y graduación en el sistema educativo superior forma parte de la accesibilidad a la educación, e implica asegurar que el estudiantado desarrolle sus actividades en un ambiente cálido, digno, que valore la diversidad y que cristalice el ejercicio pleno de otros derechos conforme las necesidades en plural.

En la actualidad se evidencia que las mujeres permanecen, egresan y se gradúan de los centros de educación superior en un porcentaje mayor que los hombres en Ecuador. Por ejemplo, el periodo de 2008 a 2012, muestra una tasa de crecimiento del 14 % de personas graduadas. En este lapso de tiempo, el número total del estudiantado que culminó sus carreras fue de 263.761, siendo el 40 % (105.997) conformado por hombres y el 60 % (157.764) por mujeres. Este fenómeno se asienta en una tendencia regional, por cuanto en 76 de los 79 países evaluados en una investigación emitida por la UNESCO, los porcentajes de mujeres graduadas superan a los hombres que terminan sus estudios superiores.<sup>588</sup>

Sin embargo, no existen datos que visibilicen con claridad cuál es el porcentaje de deserción de las *mujeres en plural*, destacando que el sistema de derechos humanos ha determinado que garantizar la permanencia y egreso implica que las instituciones impulsen mecanismos que reduzcan y prevengan posibles escenarios de deserción educativa, comprendiendo las realidades diversas de las mujeres a la luz de sus condiciones socio-económicas, culturales, políticas, entre otras.<sup>589</sup> Por ejemplo, garantizar la permanencia y egreso de los centros de educación superior en el caso de las mujeres empobrecidas, significa visibilizar los *gastos ocultos* vinculados al ejercicio de este derecho, que no solo se relaciona con la exoneración de la matrícula, sino con los textos de estudio, cuadernos, computadora, internet y otros materiales educativos, comida, transporte hacia la institución, entre otros

---

<sup>588</sup> Sylva, *Cultura de género*, 171-2.

<sup>589</sup> Ramírez y Álvarez, *Jurisprudencia sobre el Derecho*, 10.

rubros que finalmente estigmatizan a una gran parte de las mujeres, al ser uno de los grupos sociales más empobrecidos.<sup>590</sup>

Dar satisfacción al aumento de las exigencias sociales por Educación Superior requiere profundizar las políticas de equidad para el ingreso e instrumentar nuevos mecanismos de apoyo público a los estudiantes (becas, residencias estudiantiles, servicios de salud y alimentación, tanto como el acompañamiento académico), destinados a permitir su permanencia y buen desempeño en los sistemas.<sup>591</sup>

Otro campo problemático se presenta para las mujeres embarazadas y sus posibles complicaciones, el parto, el puerperio y la lactancia o para aquellas personas que ejercen el cuidado familiar, donde la permanencia en la institución educativa se coloca en riesgo frente a la necesidad de conciliar sus estudios con estas labores, y/o con la necesidad de ingresos económicos adicionales para brindar una vida digna a ella y a su familia, entre otros escenarios. Destacando que al igual que en casos anteriores, esta condición se puede interseccionar con otras.

Finalmente, si bien se evidencia un avance considerable sobre el número de mujeres egresadas en el sistema de educación superior, habría que preguntarse los porcentajes de ingreso de estas al mercado laboral todavía feminizado y masculinizado y las condiciones en que desarrollan sus actividades, destacando que el campo del trabajo es un espacio de explotación patriarcal y capitalista, donde las mujeres viven con mayor fuerza las tasas de desempleo, las formas de precarización laboral, desigualdad salarial, despidos intempestivos, restricciones a la sindicalización, además del trabajo reproductivo-productivo no remunerado e invisibilizado que han cumplido históricamente.

Por otro lado, las personas trans, no binarias, entre otras disidentes al mandato del sistema sexo-género reciben distintas manifestaciones de exclusión y subordinación en el acceso, permanencia y culminación de sus carreras profesionales. Según el informe sobre la situación de los derechos humanos de las personas de diversidades sexuales y de género en Ecuador del año 2017, esta población no ha logrado acceder de manera igualitaria al sistema educativo en ninguno de sus niveles. La legislación y las políticas públicas son insuficientes

---

<sup>590</sup> Comité CEDAW, *Recomendación General n.º 36*, párr. 36.

<sup>591</sup> Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, *Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y El Caribe* (Cartagena: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, 2008), lit. C, num. 4, <https://www.oei.es/historico/salactsi/cres.htm>.

y no se han creado programas direccionados a asegurar la permanencia de este grupo social en el campo educativo, y menos su reinserción una vez que han salido de este, condición que acrecienta las brechas en el espacio laboral y en el ejercicio de otros derechos.<sup>592</sup> Esta situación habitualmente se recrudece en el caso de las diversidades sexo-genéricas no dominantes empobrecidas que viven en zonas rurales, y/o además poseen una autodeterminación indígena o afrodescendiente.

Estos conflictos no se han solventado a pesar de que la educación superior constituye uno de los factores determinantes para disminuir el empobrecimiento, ya que otorga mejores posibilidades para plasmar una vida digna, y brinda oportunidades para acceder a derechos como el trabajo y con ello a la vivienda, alimentación, entre otros.<sup>593</sup> Por ejemplo, un estudio sobre retorno escolar en el mercado laboral, evidencia que las personas que acceden a una educación universitaria tienen 86 % más ingresos que quienes llegan al nivel primario. Asimismo, alcanzar un estudio de posgrado permite que los ingresos se incrementen en un 160 % de aquellas personas que han accedido a estudios no universitarios.<sup>594</sup>

Por lo tanto, si bien los índices de acceso y egreso de la universidad son favorables en una potencial paridad abstracta entre hombres y mujeres, todavía se requieren estudios que profundicen el análisis sobre la existencia de varias brechas vividas por las personas con identidad de género no hegemónica y sus disidencias, entre ellas, las personas no binarias, trans, las mujeres en plural, que reciben discriminación múltiple a causa de su género en intersección con otras condiciones identitarias y sociales. Este hecho implica que se debe desarrollar políticas públicas adecuadas desde abajo, que comprendiendo la complejidad de la realidad de opresión que viven estos sectores sociales dentro de las instituciones de educación superior y escuchando sus voces diversas, erradiquen cualquier barrera que produzca opresión, se abstengan de emitir actos que discriminen y generen mecanismos para que la accesibilidad a este derecho se cristalice.

De ahí radica la importancia de categoría como la adaptabilidad y aceptabilidad de

---

<sup>592</sup> Bernarda Freire y Jorge Fernández, *Informe sobre la situación de los derechos humanos de las personas lesbianas, gays, bisexuales, trans, e intersex, en el Ecuador 2017* (Cuenca: Proyecto Adelante con la Diversidad Sexual: Cambio e innovación, 2018), 46.

<sup>593</sup> Tanto el derecho internacional de derechos humanos como la Constitución ecuatoriana reconocen al derecho a la educación como un derecho en sí mismo y como mecanismo para asegurar otros derechos como la vida digna, el trabajo, la salud, la alimentación, la igualdad, no discriminación y la dignidad humana. Ver ONU Comité DESC, *Recomendación General n.º 13*, num. 1.

<sup>594</sup> Ponce, *Educación Superior*.

los derechos. La primera que conmina a las instituciones educativas a generar medios flexibles para que sus estructuras se reacomoden conforme los contextos particulares y el carácter dialéctico de la sociedad, comprendiendo los proyectos de vida de la comunidad universitaria, en especial, del estudiantado en clave diversa, destacando que su sexo, género, orientación sexual, edad, identidad cultural, religión, situación socio-económica, entre otras condiciones inciden sustancialmente en el pleno ejercicio del derecho a la educación. Es decir, este elemento pretende que las necesidades de la comunidad educativa sean primordiales al momento de construir y (re)formular la normativa, la estructura y asegurar el funcionamiento de este sistema.<sup>595</sup>

Y la segunda, en cambio, que reconoce como criterio esencial de materialización de un derecho, a la valoración subjetiva de la persona o colectivo titular en el marco de sus condiciones particulares y su plan de vida. Desde esta perspectiva, las sujetas de derechos pueden determinar si el contenido de los derechos es pleno, o establecer cuáles son las circunstancias que restringen o limitan su cristalización. Este elemento constitutivo de los derechos, debe motivar a las funciones estatales y a las instituciones de educación superior a que los procesos educativos, sus políticas y toma de decisiones se desarrollen en marcos democráticos, donde las personas y colectivos, sobre todo aquellas que tienen interés o puedan recibir con mayor fuerza sus efectos, participen de manera activa y trascendental.

Cabe resaltar que, asegurar a los géneros y sus identidades subversivas el acceso, permanencia, educación digna, culminación de carreras y vinculación con el sector laboral en clave democrática constituye una de las variables para replantear su realidad de opresión y brindar condiciones para la cristalización de sus proyectos de vida en plural. Así como, a nivel cultural otorga un *mensaje pedagógico* de respeto a las diversidades y a la lucha contra las formas de discriminación con miras a la despatriarcalización de la educación.

Finalmente, se requiere repensar la educación superior provocando un giro a la forma de concebir su estructura, rompiendo un imaginario de excelencia acreditado a la luz de un mundo académico masculino hegemónico todavía presente en sus distintos ámbitos, para

---

<sup>595</sup> Por ejemplo, el Comité DESC sostiene que si la niñez y adolescencia no puede asistir a centros educativos por circunstancias particulares, ya sea por estar privadas de la libertad o desarrollar labores de trabajo infantil, las instituciones y el estado deberían buscar formas de adecuar las estructuras y planificación curricular para asegurar que estos grupos sociales puedan ejercer plenamente este derecho. Ramírez y Álvarez, *Jurisprudencia sobre el Derecho*, 10.

constituir un espacio para todas, todos y todes, donde se reflexione, de construye y reconstruye desde la complejidad de las demandas sociales que se expresan en forma plural. Esta demanda se evidencia, entre otros indicadores, en la accesibilidad equitativa en espacios institucionales y de decisión para las identidades y disidencias de género, como por ejemplo:

i) Una planta docente plural que amplíe sus espacios para estas diversidades conforme las distintas formas de vinculación laboral (docentes a tiempo completo, parcial, docentes titulares principales, etcétera) en condiciones plenas de trabajo.

Yo les quería hacer una observación, cuando se hablaba que por ser mujer tal vez te dan las materias más débiles, aquí no se da eso, pero en cambio se nos da mayor carga horaria. Por ejemplo los compañeros tienen dos horas, máximo 3, yo tengo 5, entonces si es mayor peso y mayor carga.<sup>596</sup>

Este desafío implica una ruptura de otros espacios laborales sexualizados, destacando que este proceso ha significado conformar la estructura laboral educativa de acuerdo a un sistema de jerarquía y de poder de decisión, que se refleja en el acceso en mayor o menor medida a beneficios de tipo salarial, económico y de estatus. Por ejemplo, además de que todavía se observan un número más elevado de hombres docentes (60 % en las universidades y escuelas politécnicas según datos de 2018 y analizados desde una perspectiva binaria),<sup>597</sup> la mayoría de los cargos administrativos de secretaría están ocupados por mujeres.

Esta realidad se refleja en una encuesta aplicada a 69 docentes de varias carreras de Derecho de Ecuador, donde el 61 % del grupo docente encuestado afirma que la mayor parte de cargos de dirección de gestión académica están dirigidos por hombres, a diferencia de los puestos administrativos que son ocupados, en su mayoría, por mujeres.

Esta afirmación se complejiza en el caso de las otras identidades y disidencias de género. Por ejemplo, según la encuesta aplicada, de las 8 personas que son autoridades académicas y llenaron el cuestionario, 5 son hombres, 4 se autodeterminan como mujeres y ninguna se autopercibe por fuera de esta perspectiva binaria.

ii) La democratización de los espacios de decisión de acuerdo a la pluralidad social. Esta circunstancia implica que se reconozca el valioso papel de las mujeres y de otras

---

<sup>596</sup> Docente n.º 7, Grupo focal docente en carrera de Derecho de universidad pública Tungurahua, aplicado por Elsa Guerra, 30 de noviembre de 2018.

<sup>597</sup> Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación, *Boletín Anual*, 8.

identidades y disidencias de género por fuera de estereotipos e intereses ocultos que han cuestionado su capacidad y las han excluído de lugares de poder y gestión.

[...] que la mujer esta bien para ciertos cargos, mientras usted presta auxilio, presta ayuda, presta colaboración esta muy bien, es perfecta, es la mejor trabajadora, pero cuando usted está, o tiene que asumir roles ya de dirección, dar órdenes, de coordinar y dirigir, no está bien, está actuando mal. Y muchas veces es por eso, por el género, tampoco digo que uno no cometa errores porque todos somos seres humanos y cometemos errores, pero si se deslumbra esa situación.<sup>598</sup>

Sin embargo, una parte de la estructura universitaria desmerece la importancia o necesidad de estos cambios institucionales, obviando las brechas y desigualdades socialmente construidas a lo largo de la historia.

[...] yo estimo que la carrera de derecho en nuestra universidad da una equidad, da una equidad en donde no hay masculino o femenino, aquí son seres humanos y los seres humanos de acuerdo a su condición, de acuerdo a su capacidad están ostentando su capacidad, su puesto de trabajo al igual que su conocimiento, es más, los compañeros de acuerdo a su experiencia nos ayudamos mutuamente, entonces en el momento en que queremos mencionarle o priorizar una situación, eso es discriminación.<sup>599</sup>

Por lo tanto, todavía se evidencian varios obstáculos en la disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad del derecho a la educación superior que deberían ser enfrentados mediante procesos democráticos, para hacer una *universidad* desde y para las diversidades.

## **5.2. El marco normativo que promueve una educación de género en el derecho**

Como se ha examinado, el derecho a la educación ha sido una conquista histórica, que inicialmente fue otorgado a sectores privilegiados, monopolizado por la iglesia y donde las mujeres y otras diversidades de género no dominantes, eran totalmente excluidas. Si bien, en la actualidad, las brechas en el acceso al sistema educativo a nivel mundial se han reducido

---

<sup>598</sup> Docente n.º 5, Grupo focal docente en carrera de Derecho de universidad pública Tungurahua, aplicado por Elsa Guerra, 30 de noviembre de 2018.

<sup>599</sup> Docente n.º 9, Grupo focal docente en carrera de Derecho de universidad pública Tungurahua, aplicado por Elsa Guerra, 30 de noviembre de 2018.

de manera significativa, sobre todo a mediados del siglo XX,<sup>600</sup> todavía se evidencia deficiencias para su materialización efectiva en su resignificación como espacio liberador.

En el campo jurídico, las estrategias producidas desde los sectores sociales y académicos críticos, han logrado insertar un cúmulo de demandas educativas en el sistema jurídico tanto a nivel internacional como nacional para replantear la discriminación que viven las identidades no dominantes. Esta disputa ha logrado que el mandato de transversalidad del enfoque de género en el campo pedagógico del marco jurídico ecuatoriano, deba ser entendido al menos desde tres perspectivas: a) Como finalidad del sistema de educación superior destacando que la Constitución vigente dispone insertar esta perspectiva en los planes y programas implementados por el estado,<sup>601</sup> precepto que incluye a los programas y diseños curriculares de los sistemas educativos; b) Como mandato para las instituciones de educación superior e indicador de calidad; c) Como derecho de la comunidad universitaria sobre todo del estudiantado con la finalidad de cristalizar su derecho a una educación en igualdad, sin discriminación y en dignidad.

Sobre la igualdad,<sup>602</sup> su carácter garantista asegura el derecho a la educación a las personas con diversas identidades de género, en condiciones equitativas, tanto desde una

---

<sup>600</sup> Para 1960, se presentaba un total de 437 millones de estudiantes. En 1991, la matrícula se incrementó a 990 millones de estudiantes en el sistema educativo y en el 2009, llegó a 1.397 millones, que implicó un aumento en la educación primaria a 702 millones de matriculadas, en el campo secundario a 531 millones de personas, y en el sistema universitario a alrededor de 164 millones de estudiantes. Aunque actualmente la tasa de matrícula a nivel mundial desde el año 1970 hasta estas últimas décadas ha crecido aproximadamente un 500 %, se evidencian varias brechas sociales que continúan acentuándose en el campo de la educación superior a nivel regional. Acorde el Informe de la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) existen desigualdades entre sectores territoriales en el mundo, siendo África Subsahariana la región con la tasa más baja de matrícula en educación superior (7 %). América Latina y el Caribe se ubican con el 41 % después de América del norte y Europa occidental con el 76 % y de Europa central y oriental con el 66 %. Asimismo, los datos mundiales sobre analfabetismo para el 2013, superaron los 773 millones de personas adultas y 125,2 millones de personas entre 15 y 24 años. En ambos grupos, el 61,3 % eran mujeres, condición que evidencia una discriminación estructural a raíz de su género, por cuanto para este grupo social será mucho más complejo alcanzar una educación de tercer nivel. Si bien el porcentaje de niñez sin acceso a la educación ha disminuido en el mundo, alrededor de 57 millones de niñas en edad de ingresar a la escuela no lo han logrado. Igualmente, aproximadamente 31.207.000 de este sector social a nivel mundial tuvieron que abandonar la escuela. En el caso de América Latina y el Caribe, de acuerdo con el Informe Final del Foro Mundial sobre la Educación Superior, en 1990 existían 11 millones de niñez fuera de la escuela; en 2009, eran aproximadamente 2.928.000 de este grupo social; y en el 2010, decreció a 2.698.000 de niñez sin acceso al campo educativo. Sin duda, estos datos se modificarán por la crisis económica, política y sanitaria generada por la pandemia de 2020-2021. Ver Javier Augusto Nicoletti, *Derecho humano a la educación de calidad* (San Justo: Universidad Nacional de La Matanza, 2014), 82 y 91; ONU Comité CEDAW, *Recomendación General n.º 36*, párr. 1.

<sup>601</sup> Ecuador, *Constitución de la República del Ecuador*, art. 70.

<sup>602</sup> La teoría feminista ha sostenido que la misma es un principio en pugna ideológica, en la medida en que, aunque históricamente su discurso afianzó una élite que legitimaba mediante su consideración como eje

perspectiva formal como material. Así como, permite comprender a la educación como el camino para cristalizar la igualdad de género, al tener un rol fundamental, transformador y de emancipación.<sup>603</sup> Es por ello que los estados, las instituciones educativas y la comunidad académica tienen la obligación de promover la igualdad, respetar los derechos y generar acciones efectivas para que este sector social pueda ejercer de forma plena este derecho a lo largo de su vida.<sup>604</sup>

Los derechos en la educación van más allá de la mera igualdad numérica: su finalidad es promover una igualdad de género sustantiva en la educación. Guardan relación con la igualdad de trato y de oportunidades, así como con las formas que adoptan las relaciones de género entre los estudiantes y el personal docente de uno y otro sexo en los entornos educativos. La dimensión de la igualdad reviste particular importancia porque la sociedad forja las desigualdades de género y las reproduce a través de las instituciones sociales, muy en particular las educativas. En muchas sociedades, en lugar de cuestionar las arraigadas normas y prácticas que discriminan por razón de género, la escolarización refuerza los estereotipos sobre los hombres y las mujeres y preserva el orden de género de la sociedad reproduciendo las jerarquías femenino/masculino y subordinación/dominación y las dicotomías reproducción/producción y privado/público.<sup>605</sup>

Respecto a la prohibición de discriminación, la misma se debe valorar desde tres componentes: la conducta, sus causas y el objeto o resultado.<sup>606</sup> Frente a la conducta, la

---

jurídico, una desigualdad social consumada<sup>602</sup>, también tiene un potencial estratégico para eliminar el patriarcado y sexismo como sistemas de opresión. Ferrajoli, *Derechos y garantías*, 3.

La igualdad se puede cristalizar desde su perspectiva formal y/o sustancial de acuerdo con los escenarios concretos de configuración jurídica. Por ejemplo, en ciertos casos lograr un sentido de justicia, significará, a *prima facie*, la aplicación de una igualdad formal, es decir, asegurar un trato igual ante el derecho a todas las personas que se encuentran en circunstancias análogas o se ubiquen en el mismo supuesto de hecho bajo un examen relacional<sup>602</sup>, prescindiendo interpretaciones arbitrarias del derecho que justificando la aplicación de esta dimensión de la igualdad, más bien atenten contra las diferencias legítimas de las personas o utilicen al derecho para homogeneizarlas a la luz de un prototipo de ser humana desde lo hegemónico. La igualdad material, en cambio, surge de la crisis de la igualdad formal como paradigma, y es una apuesta por tratar a las diferencias legítimas y las desigualdades producidas por los sistemas de opresión, como un hecho social que requiere respuestas desde el derecho. Por ello, a partir de esta dimensión se emite tratos diferenciados de *iure* para dar pasos hacia una igualdad de hecho, resaltando que este tratamiento diferente puede entenderse como discriminatorio si no está justificado. Robert Alexy, *Teoría de los Derechos Fundamentales*. (Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2001), 381-418. Ecuador Corte Constitucional, “Sentencia n.º 048-13-SCN-CC”, en *Caso no 0179-12-CN y ACUMULADOS*, 4 de septiembre de 2013. Rosa Ricoy, *¿Qué igualdad? El principio de igualdad formal y no discriminación por razón de sexo en el ordenamiento jurídico español*. (Madrid: Dykinson S.L.), 34.

<sup>603</sup> *Ibíd.*, Comité DESC, *Recomendación General n.º 13*, num. 1, párr. 1.

<sup>604</sup> Comité CEDAW, *Recomendación General n.º 36*, párr. 24, lit. d.

<sup>605</sup> *Ibíd.*, párr. 16.

<sup>606</sup> Daniel Sánchez, “La prohibición de la discriminación en el Sistema Interamericano de Protección de Derechos Humanos”, en *Gaceta Constitucional*, n.º 50. Accedido 26 de julio de 2018, <http://www.gacetaconstitucional.com.pe/sumario-cons/doc-sum/GC%2050%20Daniel%20SANCHEZ%20VELASQUEZ.pdf>.



discriminación se consolida como un hecho estructural que se acentúa a partir de los casos concretos. Esta violación a los derechos se visibiliza cuando la actuación genera un trato diferenciado irrazonable o desproporcionado por sobre el principio de igualdad, o dicho tratamiento igualitario obvia las diferencias legítimas de las personas diversas, generando una forma de discriminación que impide el ejercicio pleno de sus derechos.

Frente a las causas, la Convención Americana sobre Derechos Humanos, entre otras normas de derecho internacional y sus interpretaciones autorizadas han señalado varias categorías sospechosas<sup>607</sup> sobre las cuales se podría configurar una forma de discriminación; una de ellas involucra la prohibición de segregación por el sexo, género y orientación sexual de una persona.<sup>608</sup> Finalmente, respecto al objeto o/y resultado, además del deber estatal de respetar y garantizar los derechos humanos, el derecho internacional impone la obligación de evitar cualquier acto u omisión que genere un proceso de discriminación de hecho. Por lo tanto, las normas, acciones y omisiones de los centros educativos deben ser evaluadas a partir del *fin*, y/o sus *efectos* en casos concretos y en las vidas de las personas en su pluralidad.<sup>609</sup>

En esta línea de ideas, la materialización del derecho a la educación para este sector social requiere interpretar su contenido en el marco garantista de derechos y evitar toda barrera y prácticas homogeneizantes, así como toda acción u omisión, que por objeto o resultado provoque afectaciones a este derecho y con ello a otros como la integridad personal, la identidad, la prohibición de violencia de género y la cristalización de un plan de vida digno. Finalmente, concebir a la educación y a su dimensión pedagógica desde estos criterios, permite observar a las diversas identidades de género no dominantes como fines en sí mismas y sujetas plenas de derechos y no como medios para cumplir otras finalidades, habitualmente de sostenimiento de los sistemas de opresión.

Ahora bien, estos criterios se han desplegado en diversos cuerpos normativos donde se evidencian avances y estancamientos en la existencia acertiva de mandatos claros de transversalidad de la perspectiva de género en el campo pedagógico. Respecto a la Ley Orgánica de Educación Superior, esta señala la obligación de implementar un modelo

---

<sup>607</sup> Sobre categorías sospechosas se puede revisar la sentencia de la Corte Constitucional de Colombia, *Sentencia n.º C 892 de 2012*, 31 de octubre de 2012.

<sup>608</sup> OEA, *Convención Americana sobre Derechos Humanos*, suscrita en San José, 7 a 22 de noviembre de 1969, art. 1; Corte IDH, “Sentencia de 24 de febrero de 2012”, *Caso Atala Riffo y Niñas vs. Chile*, 24 de febrero de 2012; Corte IDH, *Opinión Consultiva 17/24*, 24 de noviembre de 2017.

<sup>609</sup> Ver Facio, “Metodología para el análisis”.

educativo sin discriminación y con enfoque de derechos humanos (que debe incluir perspectivas de interculturalidad, género, entre otros). Asimismo, determina como parte de los derechos estudiantiles el acceso a una educación superior incluyente y diversa,<sup>610</sup> y dispone, como obligación de las instituciones de educación superior, la capacitación a la comunidad universitaria sobre violencia de género.<sup>611</sup> De contra parte, si bien se plantea la libertad de cátedra de forma amplia para docentes,<sup>612</sup> también determina que dicho principio tiene como límite los derechos constitucionales y, de hecho, incorpora la obligación de promoverlos, entre los que se hallarían aquellos que concretizan los proyectos de vida de las diversas identidades de género y sus disidencias.<sup>613</sup> Asimismo, en la revisión de resoluciones y otros actos normativos de las instituciones rectoras del Sistema de Educación Superior no se halla una norma específica que desarrolle esta obligación, no obstante se evidencian planes encaminados a cumplir con este mandato.<sup>614</sup>

La Ley Orgánica para la prevención y erradicación de la violencia contra la mujer refuerza estos preceptos garantistas al disponer la “[i]mplementa[ción] en todas las mallas curriculares la enseñanza de los derechos humanos de las mujeres, con eliminación de mitos, hábitos y estereotipos que legitiman la violencia”,<sup>615</sup> y en consonancia establece en su reglamento, que los centros de educación:

Elaborarán y/o actualizarán las mallas curriculares para todos los niveles educativos y de textos escolares y guías docentes que incluyan la igualdad entre hombres y mujeres en todas las esferas políticas, económicas y sociales; la construcción sociocultural sobre roles y valores asociados al comportamiento de los hombres libre de machismo o supremacía hacia las mujeres; la prevención y erradicación de la violencia contra las mujeres; el desarrollo de conductas no discriminatorias; y la eliminación de toda forma de estereotipos, en el plazo

---

<sup>610</sup> Ecuador, *Ley Orgánica de Educación Superior*, Registro Oficial 298, Suplemento, 12 de octubre de 2010, art. 5.

<sup>611</sup> *Ibíd.*, art. 13.

<sup>612</sup> *Ibíd.*, art. 6.

<sup>613</sup> *Ibíd.*, art. 6.1 y 9.

<sup>614</sup> Por ejemplo, el “Informe para conocimiento del Pleno del CES, respecto de la reunión en el Consejo Nacional para la Igualdad de Género y la transversalización de la política de género en el Sistema de Educación Superior”, señala que “el interés del Consejo es incorporar contenidos de género en las mallas curriculares, diseñar e implementar cursos de violencia y género y elaborar indicadores de género como parte del proceso de acreditación y evaluación de las IES”. Ecuador Consejo de Educación Superior, *Memorando Nro. CES-CPIC-2018-0238-M*, 11 de julio de 2018, 7, [http://gaceta.ces.gob.ec/inicio.html?id\\_documento=232466](http://gaceta.ces.gob.ec/inicio.html?id_documento=232466). Informe completo [http://gaceta.ces.gob.ec/inicio.html?id\\_documento=232414](http://gaceta.ces.gob.ec/inicio.html?id_documento=232414)

<sup>615</sup> Ecuador, *Ley Orgánica para la prevención y erradicación de la violencia contra la mujer*, Registro Oficial 175, Suplemento, 5 de febrero de 2018, art. 25, lit. e.

máximo de ciento ochenta (180) días contados desde la publicación del presente Reglamento General en el Registro Oficial.<sup>616</sup>

Cabe mencionar, que el componente político cultural conservador en este caso ha incidido sustancialmente, por cuanto sectores sociales, movimientos políticos y ciertas iglesias presionaron al gobierno de Lenín Moreno a reformular el Reglamento de esta Ley que inicialmente disponía que “las mallas curriculares para todos los niveles educativos y de textos escolares y guías docentes [...] incluyan la transversalización del enfoque de género, nuevas masculinidades, mujeres en su diversidad, prevención y erradicación de la violencia contra las mujeres, cambio de roles y eliminación de estereotipos de género”.<sup>617</sup>

En este sentido, si bien las autoridades educativas han sostenido que la regulación vigente describe con mayor detenimiento la normativa derogada, es preocupante que se haya eliminado el mandato directo de transversalidad del enfoque de género en todo el sistema educativo, ya que constituye una modificación regresiva de derechos. Además, cede frente a un discurso deslegitimador del género promovida por sectores conservadores en Ecuador.

Finalmente, el Código Orgánico de la Función Judicial establece la obligación del Consejo de la Judicatura de promover “medidas para superar las barreras estructurales de índole jurídica, económica, social, generacional, de género, cultural, geográfica, o de cualquier naturaleza que sea discriminatoria e impida la igualdad de acceso y de oportunidad de defensa en el proceso”,<sup>618</sup> donde se incluyen aquellas de tipo educativa.<sup>619</sup>

En síntesis, una interpretación integral y garantista de estos mandatos generan implicaciones para el estado y las instituciones de educación superior frente a la necesidad de redimensionar tanto su institucionalidad en sentido amplio, como su campo pedagógico para dar paso a un proceso de enseñanza-aprendizaje que repiense los contenidos, los métodos y prácticas, para escuchar, debatir, deconstruir, producir pensamiento y formas de conocimiento desde y para las voces diversas, donde las mujeres en plural, los hombres no

---

<sup>616</sup> Ecuador, *Reglamento General a la Ley Orgánica para la prevención y erradicación de la violencia en contra de la mujer* (Derogado), Registro Oficial 254, Suplemento, 4 de junio de 2018.

<sup>617</sup> *Ibid.*, disposición transitoria quinta. Ver El Universo, “Lenín Moreno modificó Reglamento de ley para erradicar la violencia contra la mujer”, *El Universo*, 19 de julio de 2018, <https://www.eluniverso.com/noticias/nota/6867377/lenin-moreno-modifico-reglamento-ley-erradicar-violencia-contra-mujeres>.

<sup>618</sup> Ecuador, *Código Orgánico de la Función Judicial*, Registro Oficial Suplemento 544, Suplemento, 9 de marzo de 2009, art. 22.

<sup>619</sup> *Ibid.*, art. 69.

masculinos hegemónicos, y las personas diversas no binarias, entre otras identidades, sean también protagonistas críticas del proceso educativo de cara al desarrollo de competencias de género que hagan de la educación un medio transformador de realidades de opresión e injusticias epistémicas y estructurales.

Ahora bien, de la revisión de los estatutos de varias universidades que poseen carreras de Derecho, así como de sus códigos de ética o cuerpos normativos que tienen el mismo objeto de regulación, la mayoría de estos centros de educación reconocen el derecho de la población estudiantil a recibir una educación que evite toda forma de discriminación por razones de género y orientación sexual, y que promueva entre otros principios, la equidad de género. En este mandato general se debe incluir a la pedagogía al ser parte del contenido del derecho a la educación. Sin embargo, preocupa que siendo cuerpos normativos que se construyen colectivamente en el contexto de cada institución, no exista un mandato directo que direcciona este proceso hacia una profunda despatriarcalización como un compromiso institucional donde el proceso de enseñanza-aprendizaje juega un rol fundamental.

Además, se evidencia la presencia de normas ambiguas en 17 de las 24 universidades examinadas, que podrían dar soporte a perspectivas sesgadas heterocispatriarcales que se desagregan de la siguiente manera: 13 universidades incluyen dentro su marco jurídico, disposiciones que regulan el comportamiento y hasta generan sanciones conforme criterios de la moral y buenas costumbres, entre las que se destacan afirmaciones como:

- a) La necesidad del respeto a los principios morales y universales.
- b) La protección de los derechos humanos y morales, dando el valor de “derechos” a aquella dimensión construida desde la moral.
- c) La exigencia al personal docente a “[e]jercer su rol con estricto apego y respeto a los principios éticos y valores morales, tanto individuales y sociales” y “[m]antener una vida pública y privada ejemplar. La conducta del docente debe ajustarse a las reglas del honor y de la dignidad”.<sup>620</sup>

---

<sup>620</sup> Ecuador UTE, *Estatuto*, 16 de Enero de 2015. <https://app.ute.edu.ec/lexute/lexute/ESTATUTO%20UNIVERSIDAD%20UTE%20-%20RESOLUCI%C3%93N%20DE%20CONSEJO%20UNIVERSITARIO%20No.%20003-CU-UTE-2015%20-%20REFORMA%20DEL%2027%20DE%20SEPTIEMBRE%20DE%202018.PDF>. y Ecuador UTE, *Código de Ética*, 12 de Septiembre de 2017, [https://www.ute.edu.ec/wordpress/wp-content/uploads/2017/11/RESOLUCION\\_No.\\_124-SO-05-CU-UTE-2017\\_-\\_CODIGO\\_DE\\_ETICA.pdf](https://www.ute.edu.ec/wordpress/wp-content/uploads/2017/11/RESOLUCION_No._124-SO-05-CU-UTE-2017_-_CODIGO_DE_ETICA.pdf).

- d) Sanción a aquellas estudiantes que utilicen “vestimenta inapropiada que atente contra la moral pública dentro de las instalaciones de la Universidad, o cuando se encuentre representando a la misma en actividades externas”.<sup>621</sup>

En este mismo sentido, 4 centros de educación superior que ofertan la carrera de Derecho, aunque no se refieren a términos que regulan o sancionan actos inmorales, incluyen disposiciones claramente ambiguas y peligrosas para cristalizar el derecho a las diversas identidades de género, tales como:

El respeto a la dignidad de la persona radica en la consideración a su estatuto esencial de hijo de Dios, dotado de derechos y deberes humanos inalienables.<sup>622</sup>

Formar ciudadanos capaces de transformar el mundo a partir de una estética superior, con sólidos principios de ética y estética.<sup>623</sup>

Comportamientos a observarse en las relaciones personales al interior de la institución: [...] Presentarse correctamente vestido, de acuerdo con las normas de urbanidad y buenas costumbres.<sup>624</sup>

DECORO.- guardar el recato correspondiente a su condición de universitario, actuando con el convencimiento de que toda tarea que realice tiene su propia dignidad.<sup>625</sup>

---

<sup>621</sup> Ecuador Universidad Indoamérica, *Estatuto*, 29 de enero de 2019, <http://www.uti.edu.ec/~utiweb/wp-content/uploads/2019/02/estatuto-reformado.pdf>; Ecuador Universidad Indoamérica, *Código de Ética*, 30 de enero de 2015, [http://www.uti.edu.ec/~utiweb/wp-content/uploads/2018/01/codigo\\_de\\_etica.pdf](http://www.uti.edu.ec/~utiweb/wp-content/uploads/2018/01/codigo_de_etica.pdf); Ecuador Universidad Vicente Rocafuerte de Guayaquil, *Estatuto*, 20 de noviembre del 2019, [https://www.ulvr.edu.ec/static/uploads/pdf./file\\_1578686851.pdf](https://www.ulvr.edu.ec/static/uploads/pdf./file_1578686851.pdf). y Ecuador Universidad Vicente Rocafuerte de Guayaquil, *Código de Ética*, 16 de diciembre del 2015, [http://181.39.96.202/Transparencia/Transparencia2016/A/3 %20REGLAMENTO %20GENERAL.pdf](http://181.39.96.202/Transparencia/Transparencia2016/A/3%20REGLAMENTO%20GENERAL.pdf).

<sup>622</sup> Ecuador Universidad Técnica Particular de Loja, *Código de Ética*, 8 de enero de 2019, <https://procuraduria.utpl.edu.ec/sitios/documentos/NormativasPublicas/GOBIERNO/Co%CC%81digo%20de%20E%CC%81tica%20Institucional%20de%20la%20UTPL.pdf>.  
<https://procuraduria.utpl.edu.ec/sitios/documentos/NormativasPublicas/GOBIERNO/Co%CC%81digo%20de%20E%CC%81tica%20Institucional%20de%20la%20UTPL.pdf>.

<sup>623</sup> Ecuador Universidad del Azuay, *Estatuto*, 30 de julio de 2019, [https://www.uazuay.edu.ec/sites/default/files/public/uazuay-estatuto\\_0.pdf](https://www.uazuay.edu.ec/sites/default/files/public/uazuay-estatuto_0.pdf); Ecuador Universidad del Azuay, *Código de Ética*, 18 de septiembre de 2018, <https://www.uazuay.edu.ec/sites/default/files/public/uazuay-codigo-etica.pdf>.

<sup>624</sup> Ecuador Pontificia Universidad Católica del Ecuador, *Estatuto*, 10 de junio del 2019, <https://www.puce.edu.ec/intranet/documentos/Reglamentos/PUCE-Estatuto-Aprobado-2019-08.pdf>; Ecuador Pontificia Universidad Católica del Ecuador, *Código de Ética*, 30 de agosto de 2016, <https://www.puce.edu.ec/intranet/documentos/normas/CODIGO-DE-ETICA-PUCE-Aprobado-CONSEJO-SUPERIOR-29082016.pdf>.

<sup>625</sup> Ecuador Universidad Estatal de Bolívar, *Estatuto*, 14 de junio del 2019, <https://www.ueb.edu.ec/images/PDF./REGLAMENTOS/ESTATUTO-UNIVERSIDAD-ESTATAL-DE-BOLIVAR-JULIO-2019.pdf>; Ecuador Universidad Estatal de Bolívar, *Código de Ética*, 17 de noviembre del 2011, [https://www.ueb.edu.ec/images/PDF./REGLAMENTOS/2011/Codigo\\_de\\_etica\\_y\\_conducta\\_universitaria.pdf](https://www.ueb.edu.ec/images/PDF./REGLAMENTOS/2011/Codigo_de_etica_y_conducta_universitaria.pdf).

Finalmente, 7 universidades no incluyen términos que podrían generar esta ambigüedad como moral, decencia o decoro, resaltando el valor de un caso particular donde su norma, más bien, reconoce la libertad de pensamiento y expresión y demanda la consolidación de consensos apoyados en el enfoque de género.<sup>626</sup>

Por lo tanto, como se ha observado a pesar de que las normas constitucionales y legales amparan la transversalidad del enfoque de género en el campo pedagógico, las normas de estas universidades no observan mandatos directos, sino más bien su ejecución se desprende de las disposiciones de igualdad y prohibición de discriminación por razones de género, y a la par, estos avances sobreviven, en varios casos, con algunas regulaciones potencialmente contrarias, que podrían atentar a derechos como el libre desarrollo de la personalidad, la dignidad humana y la prohibición de discriminación. Resaltando que esta configuración podría afectar de manera particular a las disidencias del sistema sexo-género a quienes históricamente se les ha conminado a vestir, expresarse y comportarse acorde a un sentido de la moral, decencia y decoro heterocispatriarcal.

### **5.3. Una vida libre de violencia de género como contrapropuesta a la pedagogía de la crueldad**

La violencia no es un fenómeno aislado de la dinámica social, más bien, es un hecho inaceptable arraigado en nuestras culturas.<sup>627</sup> Esta violencia se convierte en una de los principales fenómenos que se vive en los centros de educación superior y afecta de manera particular e intencional a las mujeres y a otras identidades y disidencias de género. Según autoras como Judith Salgado, la violencia de género debe ser observada en las sociedades patriarcales como un fenómeno cultural, que se manifiesta como una forma de

---

<sup>626</sup> Ecuador Universidad Central del Ecuador, *Código de Ética*, 30 de julio del 2019, <https://repositorio.uce.edu.ec/archivos/neyazan/CodigoEtica/CodigoEtica2019.pdf>; Ecuador Universidad Central del Ecuador, *Estatuto*, 19 de noviembre del 2019, <http://iquce.edu.ec/images/Normativas/ESTATUTO-UCE-2019-n.pdf>.

<sup>627</sup> Roxana Arroyo, “Violencia estructural de género: Una categoría necesaria de análisis para los derechos humanos de las mujeres”, en *Pensamiento Jurídico Feminista. Reconstruir el derecho, repensar el mundo*, ed. Rosaura Chinchilla, (San José: Editorial Investigaciones Jurídicas, 2004), 69.

discriminación,<sup>628</sup> tortura<sup>629</sup> y dominación o control al constituirse en una estrategia para asegurar el papel asignado conforme el sistema sexo-género por encima del plan legítimo de vida de las personas y su autodeterminación.<sup>630</sup>

Lamentablemente, desde el modelo educativo tradicional se ha encubierto las formas de discriminación que viven las diversidades, bajo procesos de normalización y naturalización de las mismas, donde las personas oprimidas han sido tratadas como una patología social, aceptando en ciertos casos que estos grupos se incorporen al espacio educativo, sin que este sea previamente transformado en sus concepciones e imposiciones como un orden social desigual y opresor que silencia sus voces.<sup>631</sup>

El modelo conductista colabora con esta finalidad, mediante el condicionamiento, que se implementa generando un ambiente en el aula para que las personas repliquen o eviten ejecutar unas determinadas conductas conforme prototipos de sujetas acorde al sistema sexo-género. Este proceso implica que se impongan mecanismos de refuerzos y castigos para lograr la conducta anhelada.<sup>632</sup>

Por no hacer caso a las pretenciones de un doctor me dejo en la materia.<sup>633</sup>

---

<sup>628</sup> Es una violación reforzada a los derechos humanos, a causa de su doble o triple agravio contra la vida, integridad personal, dignidad humana y proyecto de vida de las personas diversas. En el campo del Sistema Interamericano de Derechos Humanos (SIDH), la Corte Interamericana de Derechos Humanos, ha afirmado la importancia de combatir la violencia de género como una forma de anular la discriminación. Ahora, si bien en normativas como la Convención sobre los Derechos Políticos de la Mujer emitida por las Naciones Unidas en 1954 se reconocía la importancia de las mujeres en la esfera pública, la configuración de la violencia de género contra las mujeres como sería violación a los derechos humanos es reciente. En 1992 la Recomendación General n.º 19 de la Organización de las Naciones Unidas se refiere a la violencia contra la mujer como una forma de discriminación, y a partir de la Conferencia Mundial de Derechos Humanos de Viena realizada en 1993 se reconoció a la violencia contra las mujeres como un problema de los sistemas de protección con profundas implicaciones. Desde estos sucesos, tanto el sistema universal como los sistemas regionales de defensa de los derechos humanos han generado órganos, normas internacionales y procedimientos especiales para el amparo de los derechos humanos de las mujeres frente a la violencia. La Recomendación General n.º 19 de CEDAW ha manifestado que la violencia contra la mujer es una forma de discriminación que impide de manera irracional la posibilidad de que ellas pueden ejercer plenamente sus derechos y libertad en igualdad de condiciones que el hombre. En consecuencia, esta forma de violencia se instituye en un tipo de responsabilidad agravada del Estado, que viola la norma imperativa de derecho internacional: prohibición de discriminación.

<sup>629</sup> La Corte Interamericana de Derechos Humanos ha reconocido a la violación sexual contra la mujer como una forma de tortura, determinando que esta cumple con los parámetros dispuestos en el artículo 2 de la Convención Interamericana Para Prevenir y Sancionar la Tortura.

<sup>630</sup> Salgado, *Manual de Formación*, 35-8.

<sup>631</sup> Giroux, "Introducción", en *La naturaleza política*, 20-1.

<sup>632</sup> Violeta Arancibia, Paulina Herrera y Katherine Strasser, *Manual de Psicología Educativa*, 46-55.

<sup>633</sup> Estudiante n.º 25 mujer heterosexual mestiza, encuesta aplicada a estudiantes del último semestre de la carrera de Derecho de Universidad pública de Pichincha, instrumento elaborado por Elsa Guerra, aplicado en agosto y octubre de 2020.

Los castigos buscan disminuir o erradicar una conducta no deseada. Para ello, es necesario asegurar el cumplimiento de ciertos pasos: a) La “contingencia temporal” que involucra implementar el castigo inmediatamente se haya realizado el acto “indebido” (por ejemplo, cuando se exige que una persona estudiante salga del salón de clases por no vestir conforme los mandatos de género); b) La “constancia” que involucra imponer el castigo todas las ocasiones que se presente la conducta cuestionada para garantizar su efectividad (por ejemplo, cuando se sanciona en el rendimiento académico o se imposibilita el ingreso al aula por ciertos comportamientos o formas de vestir de conformidad al sistema sexo-género); c) La necesidad de brindar caminos alternativos de conducta para erradicar una actuación “inadecuada” y reforzar la correcta (por ejemplo, cuando autoridades académicas, docentes, personal administrativo y estudiantes resaltan y dan valor a ciertas maneras de ser y estar en el espacio educativo acorde a las normas culturales heterosexistas, patriarcales, clasistas, racistas, etcétera).

El Ecuador ha puesto, según su legislación, como fin de la educación el fortalecimiento y la potenciación de la educación, para contribuir al cuidado y preservación de las identidades, conforme a la diversidad cultural y las particularidades metodológicas de enseñanza, desde el nivel inicial hasta el nivel superior, bajo criterios de calidad. Sin embargo de lo señalado, no se ha podido lograr que las instituciones educativas respeten la identidad de las personas LGBTI, sobre todos de las personas trans, que constantemente son obligadas a ir sus instituciones educativas con una apariencia que responde a su sexo y no a su autopercepción de género.<sup>634</sup>

La implementación de este tipo de “estrategias pedagógicas” han marcado huellas de violencia física, psicológica, emocional, institucional y de otros tipos en el contexto educativo, justificando su accionar a la luz de categorías como “cumplimiento, responsabilidad y disciplina” y clasificando a las personas como “buenas o malas”, “aptas o ineptas”, “inteligentes o irracionales”, entre otros calificativos, inclusive generando mecanismos de persecución.

Recuerdo que un profesor nos pidió que formáramos parte de un grupo en contra de la comunidad lgtbi debido a que según el estaban afectando las creencias religiosas que el tenía, obviamente no fui participe de tal atrocidad pero coincidimos entre varios compañeros que

---

<sup>634</sup> Freire y Fernández, *Informe sobre la situación*, 47.



se debía a su edad avanzada su comportamiento homófono.<sup>635</sup>

Desde esta perspectiva, la docente cumple un papel trascendental al constituirse en “la autoridad del saber con su autoridad funcional, la que se opone antagónicamente a la libertad de los educandos”,<sup>636</sup> y que por lo tanto “no comunica. Hace comunicados,”<sup>637</sup> mediante una violencia pedagógica.<sup>638</sup> Este proceso tiene gran efectividad ya que se expresa en el sistema educativo y luego se replica en otros campos sociales donde las estudiantes se convierten en futuras víctimas y victimarias, en el marco de una red de poder.

[...] los profesores mismo tienen una costumbre de ser machistas o de no equiparar todo. Por ejemplo, claro que hay excelentes docentes pero hay otros docentes que digamos para las exposiciones dicen “vengan formales, el hombre va con terno y la mujer con vestido”. Muchas veces no es por lo académico, es más que todo por morbo. Hay muchos docentes así que digamos que se fijan en el físico, en el cuerpo y no es por lo académico.<sup>639</sup>

Adicionalmente, la violencia de género se expresa como una manera de cosificación de la corporalidad de las mujeres y de su deshumanización para convertirlas en objetos de acoso, lenguaje ofensivo, entre otros actos violentos en los espacios educativos. Este proceso responde a una pedagogía de la crueldad, como lo sostiene Rita Segato, donde “[l]as mujeres somos empujadas al papel de objeto, disponible y desechable, ya que la organización corporativa de la masculinidad conduce a los hombres a la obediencia incondicional hacia sus pares-y también opresores-, y encuentra en aquéllas las víctimas a mano para dar paso a la cadena ejemplarizante de mandos y expropiaciones”.<sup>640</sup>

Si, es reiterativo que a la interna de las aulas los profesores por su situación de poder acosen a las alumnas. Les pidan fotografías, reuniones personales, o incluso que exijan la asistencia

---

<sup>635</sup> Estudiante n.º 22 hombre bisexual mestizo, encuesta aplicada a estudiantes del último semestre de la carrera de Derecho de universidad pública de Pichincha, instrumento elaborado por Elsa Guerra, aplicado en agosto y octubre de 2020.

<sup>636</sup> Freire, *Pedagogía del oprimido*, 2.ª ed. (Ciudad de México: Siglo XXI Editores S.A. de C.V., 2005), 80.

<sup>637</sup> Freire, *La educación como práctica*, 105.

<sup>638</sup> Bourdieu busca entender las funciones de la violencia pedagógica sosteniendo que “(t)oda acción pedagógica (AP) es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural”. Esta acción pedagógica en el proceso formativo sostiene una reproducción del capital cultural, que asegura la estructura social en el marco de relaciones de poder. Bourdieu y Passeron, *La reproducción*, 10.

<sup>639</sup> Estudiante n.º 2, Grupo focal aplicado a estudiantes de carrera de Derecho de universidad pública de Chimborazo, implementado por Elsa Guerra, 18 de enero de 2019.

<sup>640</sup> Rita Segato, “Crueldad: pedagogías y contrapedagogías”, *Anarquía Coronada, Lobo suelto!*, 26 de marzo de 2018, 4.

en falda o vestido para poder exponer. Las miradas lascivas son igual otro problema muy presente. Incluso un semestre un profesor se refirió a mí como “mi amor” me asusté tanto que no supe como reaccionar.<sup>641</sup>

Hay que resaltar que esta violencia se agrava cuando se intersecciona con otras características identitarias y condiciones sociales que dinamizan su estatus. Por ejemplo, los estudios evidencian que la mayor parte de personas que han vivido acoso son mujeres jóvenes, que aprenden en instituciones masculinizadas con altos índices de opresión de género. Destacando que las condiciones de empobrecimiento de ellas suelen profundizar su situación de vulnerabilidad.

Asimismo, en el caso de los hombres en plural, el grupo más afectado por violencia suele ser aquel homosexual o de identidades culturales no dominantes, donde operan imaginarios sociales contruidos desde el heterosexismo y el régimen colonial.<sup>642</sup>

El trato de los docentes cambia por el apellido, las características físicas, afinidades, orientaciones sexuales, físicas e ideológicas, finalmente por el género o sexo.<sup>643</sup>

Esta información se coteja en investigaciones aplicadas en algunas universidades ecuatorianas donde se destaca un alto porcentaje de acoso y de otras formas de violencia de género sobre todo para las mujeres. Por ejemplo, conforme un estudio aplicado en la Universidad Central del Ecuador en el 2009, el 67 % de educandas señaló que “hay expresiones morbosas de los docentes hacia las estudiantes”. En relación con los favores sexuales, 63 % de las personas encuestadas señala que los docentes “exigen favores sexuales a cambio de notas” siempre o a veces. Los testimonios dan multiplicidad de ejemplos de estos comportamientos de chantaje sexual”.<sup>644</sup>

En este mismo sentido, el acoso y otras expresiones de violencia se han eternizado en escenarios de impunidad donde la falta de estructura, garantías efectivas y personal

---

<sup>641</sup> Estudiante n.º 5 mujer heterosexual mestiza, encuesta aplicada a estudiantes del último semestre de la carrera de Derecho de universidad pública de Pichincha, instrumento elaborado por Elsa Guerra, aplicado en agosto y octubre de 2020.

<sup>642</sup> María de Lourdes Larrea, *¿Cómo se mide el acoso sexual? Sistematización de la experiencia de construcción de contenidos de un instrumento para la medición del acoso sexual en instituciones de educación superior del Ecuador* (Quito: Fundación Donum-FOS: 2018), 28.

<sup>643</sup> Estudiante n.º 50 hombre heterosexual indígena, encuesta aplicada a estudiantes del último semestre de la carrera de Derecho de universidad pública de Pichincha, instrumento elaborado por Elsa Guerra, aplicado en agosto y octubre de 2020.

<sup>644</sup> De Lourdes, *¿Cómo se mide el acoso sexual?*, 30.

calificado, provocan que los órganos competentes de conocer y resolver las posibles denuncias naturalicen y justifiquen la violencia de género cuando esta busca controlar el accionar de las personas dentro de los márgenes de lo “moral”, “normal” y “adecuado” dispuesto por el patriarcado, provocando que las instituciones de educación superior se conviertan en agentes de la perpetuación y fortalecimiento de discriminación por razones de género. Por ello, las sujetas educativas además de no percibir a la estructura institucional como espacios seguros, aprenden a vivir en impunidad, a legitimar la violencia y reproducirla.

El anterior semestre teníamos un licenciado, y a mí me gusta usar escote. Estaba sentada y él venía “así”. O sea es algo súper incómodo. [...] Una no puede decir como que ay qué le pasa. no podemos hacer nada. [...] Porque una tiene la de perder. Simplemente tiene la de perder. no va a decir es que”me tocó” y él va a decir y “Por qué usted viene así?” no sé, no no, una deja pasar.<sup>645</sup>

Igualmente tomando en cuenta lo que acaba de decir mi compañera, una como estudiante se siente reprimida, no puede expresar lo que siente y lo que debería hacer porque tiene miedo a las consecuencias que puede suceder luego como estudiante.<sup>646</sup>

Asimismo, esta condición se complejiza porque además de las formas de violencia que viven las educandas en las carreras de Derecho, las docentes, sobre todo de identidad no dominante, reciben actos discriminatorios al enfrentarse a centros educativos donde se reproducen discursos adultocéntricos, xenófobos, racistas y etnocentristas, clasistas y sobre todo patriarcales.

De acuerdo a los criterios emitidos por las docentes encuestadas sobre el ambiente de discriminación, 43 de ellas aseveran no haber vivido actos de discriminación, de este grupo: 23 se autoidentifican como hombres mestizos, 2 como hombres indígenas, 2 como hombres montubios, 3 como hombres blancos y 1 como hombre de otra autopercepción identitaria. Asimismo, 8 se reconocen como mujeres mestizas y 4 como mujeres montubias. Por otro lado, 26 docentes afirman haber recibido discriminación: 10 mujeres mestizas, 2 mujeres blancas y una mujer montubia, así como 13 hombres mestizos.

---

<sup>645</sup> Estudiante n.º 2, Grupo focal aplicado a estudiantes de carrera de Derecho de universidad pública de Chimborazo, implementado por Elsa Guerra, 18 de enero de 2019.

<sup>646</sup> Estudiante n.º 5, Grupo focal aplicado a estudiantes de carrera de Derecho de universidad pública de Chimborazo, implementado por Elsa Guerra, 18 de enero de 2019.

De este primer hallazgo, es importante destacar que aunque se equipara el grupo de hombres y mujeres que consideran haber sentido alguna forma de exclusión, el porcentaje mayor de personas que no han vivido este tipo de episodios, es aquel conformado por hombres docentes (31). Además se destaca que uno de ellos reconoce que ha sido gracias a su condición de hombre y por lo tanto con privilegios y otro por ser “hombre, blanco, y de estatus económico aventajado”.<sup>647</sup>

Tabla 42

**Discriminación vivida por docentes de varias carreras de Derecho de Ecuador**

Indicador	Ambiente de discriminación - docentes	Total por grupo social
<b>Si Total: 26</b>		
Mujer mestiza	10	<b>13</b>
Mujer indígena	-	
Mujer montubia	1	
Mujer blanca	2	
Mujer de otra autodeterminación cultural	-	
Hombre mestizo	13	<b>13</b>
Hombre indígena	-	
Hombre montubio	-	
Hombre blanco	-	
Hombre de otra autodeterminación cultural	-	
<b>No Total: 43</b>		
Mujer mestiza	8	<b>12</b>
Mujer indígena	-	
Mujer montubia	4	
Mujer blanca	-	
Mujer de otra autodeterminación cultural	-	
Hombre mestizo	23	<b>31</b>
Hombre indígena	2	
Hombre montubio	2	
Hombre blanco	3	
Hombre de otra autodeterminación cultural	1	
<b>Total</b>	<b>69 docentes</b>	

Fuente: Encuestas aplicadas a docentes de varias carreras de Derecho de Ecuador  
Elaboración propia

Conforme los relatos de algunas de las personas que aceptan haber sido discriminadas, se observa que la mayoría han sufrido exclusión por razones de género (6

<sup>647</sup> Docente n.º 7, Encuesta aplicada a docentes de la carrera de Derecho de la universidad privada de Manabí, pregunta: ¿Se ha sentido alguna vez discriminado/a por su género, sexo, orientación sexual, edad, condición socio-económica, identificación cultural, entre otros? (si lo cree pertinente le agradeceríamos que nos cuente por qué o nos comente una experiencia), instrumento elaborado por Elsa Guerra, aplicada del 3 de agosto de 2020 al 13 de enero de 2021.

docentes), 4 docentes por su edad, 2 por su condición económica, 2 por su nacionalidad, 1 por su identidad cultural, 1 por su condición física y 3 por otras razones. Adicionalmente, se observa, 2 experiencias de exclusión múltiple por su género y edad, y 2 por su etnia y nacionalidad.

Estos datos evidencian que el género todavía constituye una categoría clave para detectar las formas de opresión estructural y que ha obligado a aquellas identidades de género no hegemónicas, como las mujeres, a enfrentarse o someterse a un campo universitario que sigue siendo masculino hegemónico, y que las subordina, violenta y excluye.

Esta afirmación se dibuja con mayor claridad de la mano de los relatos de discriminación compartidos por las docentes participantes:

Si, en algunas ocasiones me han hecho comentarios haciendo referencia a que no puedo realizar alguna actividad por ser mujer.<sup>648</sup>

(M)e he sentido discriminada en un puesto de trabajo porque manifestaban que como era mujer y tenía hijos voy a pedir permiso varias veces para atender a mis hijos y que los hombres no atienden mucho a sus hijos y no piden permiso para estas cosas.<sup>649</sup>

Si. Tuve la oportunidad que me designen en el año 2017 de Vicedecana de la Facultad de Jurisprudencia, Ciencias Sociales y Políticas y el Decanato estaba siendo ejercido por un “compañero” machista e intolerante a la mujer con espacio de decisión; constantemente me ha maltratado, me ha discriminado, constantemente busca la manera de que estudiantes me denuncien sin motivo o inventen falsedades, ha organizado una campaña frontal en mi contra. Hoy en día soy docente y él volvió a ser Decano y el odio y la persecución persisten. Esta situación llegó a un punto que tuve que buscar ayuda médica, apoyo psiquiátrico por la afectación, pero en la institución nadie absolutamente nadie me ha escuchado y sigo aquí luchando sola por salir adelante y hacer valer mis derechos como mujer, como profesional, como trabajadora, como ciudadana.<sup>650</sup>

---

<sup>648</sup> Docentes n.º 2, Encuesta aplicada a docentes de la Carrera de Derecho de la Universidad pública de Bolívar, pregunta: ¿Se ha sentido alguna vez discriminado/a por su género, sexo, orientación sexual, edad, condición socio-económica, identificación cultural, entre otros? (si lo cree pertinente le agradeceríamos que nos cuente por qué o nos comente una experiencia), instrumento elaborado por Elsa Guerra, aplicado del 19 al 27 de mayo de 2020.

<sup>649</sup> Docentes n.º 15, Encuesta aplicada a docentes de la carrera de Derecho de universidad pública de Bolívar, pregunta: ¿Se ha sentido alguna vez discriminado/a por su género, sexo, orientación sexual, edad, condición socio-económica, identificación cultural, entre otros? (si lo cree pertinente le agradeceríamos que nos cuente por qué o nos comente una experiencia), instrumento elaborado por Elsa Guerra, aplicado del 19 al 27 de mayo de 2020.

<sup>650</sup> Docentes n.º 22, Encuesta aplicada a docentes de la carrera de Derecho de la universidad pública de Bolívar, pregunta: ¿Se ha sentido alguna vez discriminado/a por su género, sexo, orientación sexual, edad, condición socio-económica, identificación cultural, entre otros? (si lo cree pertinente le agradeceríamos que nos cuente por qué o nos comente una experiencia), instrumento elaborado por Elsa Guerra, aplicado del 19 al 27 de mayo de 2020.

[...] por ser mujer, consideran que “deben protegerme”, y no exponerme a ciertas presiones propias de ciertos puestos, que “solo un hombre puede enfrentar”.<sup>651</sup>

Todos los días, casi todo el tiempo. La toma de decisiones a nivel de Facultad y de administración central está en mano de varones, varios de los cuales son extremadamente conservadores. He recibido agresiones a través de mensajes escritos en razón de mi identificación política como feminista. Todos los ciclos académicos hay docentes que solicitan la exclusión de la materia de Género y Derecho de la malla curricular. En redes sociales existe mucha violencia sexual no solo desde profesores sino también desde/entre estudiantes. Hay profesores que enseñan sin ningún sustento que el “80 % de las denuncias por agresión sexual son falsas” y otras alegaciones erróneas; y que hacen burla de estudiantes y docentes identificadas como feministas. Existe un grupo “provida” muy activo dentro de la facultad que es frontalmente hostil a cualquier iniciativa feminista. Todo esto vuelve muy difícil el día a día en el trabajo académico.<sup>652</sup>

Conforme estas experiencias, es preocupante que además de que las mujeres tengan que enfrentarse al techo de cristal por varios cuestionamientos sobre su capacidad “por no ser hombres” y porque deben cumplir el mandato de maternidad, deban vivir episodios de violencia profunda y persecución por promover y defender los avances académicos que se han logrado en ciertas universidades.

Finalmente, llama la atención, criterios que relativizan las formas de discriminación que han vivido los distintos grupos sociales a lo largo de la historia:

Todos en un momento nos hemos sentido discriminados. La mayor parte de las veces confundimos la incapacidad o la falta de preparación y sacrificio como discriminación, como atajo o pretexto para conseguir nuestros fines.<sup>653</sup>

---

<sup>651</sup> Docente n.º 6, Encuesta aplicada a docentes de la carrera de Derecho de la universidad privada de Manabí, pregunta: ¿Se ha sentido alguna vez discriminado/a por su género, sexo, orientación sexual, edad, condición socio-económica, identificación cultural, entre otros? (si lo cree pertinente le agradeceríamos que nos cuente por qué o nos comente una experiencia), instrumento elaborado por Elsa Guerra, aplicado del 3 de agosto de 2020 al 13 de enero de 2021.

<sup>652</sup> Docente n.º 1, Encuesta aplicada a docentes de la carrera de Derecho de la universidad privada de Azuay 1, pregunta: ¿Se ha sentido alguna vez discriminado/a por su género, sexo, orientación sexual, edad, condición socio-económica, identificación cultural, entre otros? (si lo cree pertinente le agradeceríamos que nos cuente por qué o nos comente una experiencia), instrumento elaborado por Elsa Guerra, aplicado el 3 y 4 de agosto de 2020.

<sup>653</sup> Docente n.º 3, Encuesta aplicada a docentes de la carrera de Derecho de la universidad pública de Pichincha, pregunta: ¿Se ha sentido alguna vez discriminado/a por su género, sexo, orientación sexual, edad, condición socio-económica, identificación cultural, entre otros? (si lo cree pertinente le agradece nos comente una experiencia), instrumento elaborado por Elsa Guerra, aplicado del 24 de octubre al 10 de noviembre de 2020.

Tabla 43

**Tipo de discriminación vivida por docentes de varias carreras de Derecho de Ecuador**

Indicador	Tipo de discriminación docente
Género	6 (por ser mujer)
Clase	2
Identidad cultural	1
Nacionalidad	2
Edad	4
Condición física	1
Otras	3
Discriminación interseccional donde se incluye el género	2 (género y edad)
Discriminación interseccional con otras categorías	2 (etnia y nacionalidad)

Fuente: Encuestas aplicadas a docentes de varias carreras de Derecho de Ecuador

Elaboración propia

De este análisis se deduce que promover una pedagogía de género en el derecho, implica tomar en consideración el contexto educativo como espacio que enseña, por cuanto a pesar de que en el aula (conforme su planificación curricular) se analice conceptos y categorías que aborden la transversalidad de género, si en los espacios institucionales se vive lo contrario, inclusive por la misma planta docente, el segundo escenario pesa más que el primero y se interioriza en las sujetas educativas con más fuerza, de tal manera que luego este aprendizaje se reproducirá en sus círculos privados y en el ejercicio profesional.

Por ello, comprender a la violencia como un hecho relacionado con la herencia socio-cultural patriarcal, conlleva una especial obligación del estado y de las instituciones educativas por refundar su concepción y estructura, circunstancia que implica entre otros deberes, asegurar la accesibilidad de la educación desde la aceptabilidad de las sujetas en plural, prevenir afectaciones por razones de género,<sup>654</sup> respetar la integridad personal y autodeterminación de las personas con diversas identidades y disidencias de género, garantizar una vida libre de violencia, investigar y reparar de forma integral y anti hegemónica las denuncias con debida diligencia.<sup>655</sup> Es decir, despatriarcalizar la educación.

---

<sup>654</sup> Sobre el deber de prevención, estas medidas deben elaborarse e implementarse de acuerdo a la pluralidad de construcciones identitarias que engloban a las mujeres, a las otras identidades de género no dominantes y disidencias, quienes viven con mayor fuerza la incidencia de la violencia. Si bien, estas medidas preventivas son de medio y no de resultado se debe demostrar que han sido suficientes para combatir la violencia de género.

<sup>655</sup> Tanto la Corte IDH como Tribunal Europeo de Derechos Humanos coinciden que este mandato constituye una norma de derecho internacional consuetudinario. Sobre debida diligencia mirar Corte IDH, “Sentencia de 16 de noviembre de 2009 (Excepciones Preliminares, Fondo, Costas y Reparaciones)”, *Caso González y Otras (Campo Algodonero) Vs. México*, 16 de noviembre de 2009, párr. 258.





## **Conclusiones**

### **que alimentan los caminos de debate**

#### **Los nudos críticos**

Si bien, todo proceso de aprendizaje está atravesado por varios factores psicológicos, socio-culturales, políticos, ideológicos, que provocan distintas percepciones de un mismo problema, hecho social o epistemológico, las pedagogías críticas han denunciado la manera en que habitualmente el modelo imperante en los sistemas educativos, ha buscado mediante su currículo oficial y/o oculto, homogeneizar las mentes y las corporalidades para que de forma inconsciente y naturalizada, las actoras educativas comprendan la realidad desde un enfoque que sostiene los sistemas de opresión, y a partir de este se potencie su papel como agentes de socialización de dicha realidad en un tiempo y espacio determinado. Asimismo, estas corrientes han evidenciado que este proceso ha sido violento por cuanto ha significado silenciar o desacreditar las voces diversas a lo largo de la historia, para imponer una sola forma de mirar, sentir, pensar y actuar en la sociedad en el marco de los roles y posiciones asignadas, donde el patriarcado y el sexismo se han permeado.

Como respuesta contra hegemónica a la pedagogía patriarcal también presente históricamente en el derecho, los estudios feministas, queer y de género plantean la necesidad de una educación jurídica liberadora, que a su vez requiere de la categoría de género como una herramienta estratégica, dialéctica y útil en la interacción social, que a partir de un sentido *relacional* y desde un horizonte inter/transdisciplinario, permite comprender la manera en que el patriarcado y sexismo imponen dispositivos y normas de control sobre los comportamientos, que se expresan en una red de relaciones asimétricas de poder en una dimensión contextual, así como tiende caminos para entretener propuestas antisistémicas.

Dado que el sistema de educación superior ha acogido al enfoque por competencias como un eje esencial de su apuesta pedagógica, y en la posibilidad de mirar a la enseñanza en derecho como campo en disputa, el poder transformador de la perspectiva de género y sus mandatos de transversalidad deberían conminar a las carreras de Derecho a incluir dentro de sus proyectos, de la planificación docente y como criterio de valoración del programa, competencias de género que potencien el desarrollo integral (personal y profesional) de las

sujetas educativas para que sean actoras fundamental en la construcción de un derecho liberador y contribuyan a replantear las brechas sociales e injusticias de género.

Estas competencias permitirán descifrar, detectar y reflexionar sobre las estructuras y privilegios que se sostienen desde el campo jurídico, así como conocer, aplicar y tomar una postura crítica sobre las estrategias para derrumbarlas. Este desafío implica forjar una propuesta pedagógica contextual de la incidencia del sistema sexo-género en el derecho y viceversa, desde una dimensión dialéctica e histórica a la luz de realidades situadas. Adicionalmente, significa construir una apuesta pedagógica de género latinoamericana, andina y descolonizadora como guía para comprender otras epistemes y formas de ser, estar, coexistir, resurgir y crear derecho, superando un campo educativo masculino hegemónico occidentalizado, que ha sometido a las personas y colectivos en roles culturalmente contruidos, para apagar su luz como fuente de otro sentido de humanidad, y finalmente, supone asumir de manera personal, colectiva e institucional un proceso de despatriarcalización.

Pese a esta potencialidad, preocupa que la mayoría de estudiantes del último semestre de varias carreras de Derecho de Ecuador afirman que la mayor parte de sus docentes no han desarrollado competencias de género en su educación jurídica conforme la propuesta presentada en esta investigación, sobre todo aquellas vinculadas a ejes problemáticos como: el carácter no neutral y no universal del derecho; a la existencia de formas de sexismo y estereotipos de sexo, género y compuestos en el derecho vigente; al valor epistémico de las producciones jurídicas de las identidades de género no hegemónicas y sus disidencias en las realidades situadas del Sur, así como de aquellas promovidas por un pluralismo jurídico descolonizador y de género; a la transversalidad del enfoque de género en la resolución de problemas jurídicos en los distintos ámbitos del derecho (en la (re)formulación del derecho, en la elaboración de la teoría del caso como paso base en un caso litigioso y en la justicia material de género); y en la comprensión, detección y toma de conciencia sobre la presencia del sistema sexo-género en la consolidación de las relaciones asimétricas de poder entre las personas diversas.

Si bien, esta evaluación debe ser debatida en cada carrera de Derecho con otros mecanismos de medición que profundice su examen en el marco de las competencias cognitivas, prácticas y socio-afectivas, estos hallazgos son fundamentales para desvelar el

nivel de avance y estancamiento en el cumplimiento del mandato de transversalidad de la perspectiva de género en la educación conforme el marco constitucional y de derechos humanos, así como en la observancia de su función social de materializar una enseñanza que se adapte a la sociedad plural y no al contrario.

Una pedagogía de género, además, debe motivar a las carreras de Derecho a ampliar los ejes metodológicos tradicionales a aquellos que permitan incluir a las experiencias y conocimientos previos como clave del proceso de enseñanza-aprendizaje de un derecho plural; a la toma de conciencia crítica de género como base de una *educación desveladora*; a un aprendizaje colectivo y trabajo colaborativo; a la potenciación de la criticidad y creatividad; y, al aprendizaje desde los problemas jurídicos de género en sentido situado como pauta para la comprensión de la complejidad social y de la formulación de alternativas de cambios jurídicos, sociales, políticos y culturales.

Este desafío requiere redimensionar el rol de la docente para convertirla en una “docente transformativa”. Es decir, lograr que las docentes impulsen una conexión pedagógica problemática, dialógica, crítica y liberadora entre los contenidos curriculares, las prácticas educativas y las experiencias, de tal forma que construyan un conocimiento que sea “relevante para la vida” y evidencie los intereses ocultos en la realidad que envuelve la experiencia y el derecho frente al patriarcado.

En el caso de varias carreras de Derecho del país, se observa avances considerables que superan una educación meramente conductista, tradicional e insensible a los temas de género para constituirse en un espacio en disputa donde todavía hay estructuras patriarcales persistentes e iniciativas de cambio. Por ejemplo, aunque la mayoría de proyectos de carrera de Derecho examinados reconocen la necesidad de impulsar el pensamiento crítico, la creatividad, el valor de los conocimientos previos para el proceso pedagógico y la importancia del trabajo colaborativo, no explican cómo estas categorías se relacionan con una pedagogía de género en el derecho y únicamente un par de proyectos apuestan por un aprendizaje desde los problemas de género.

Asimismo, al incluir la descripción de las metodologías pedagógicas que estas carreras implementarán para transversalizar el enfoque de género (como lo dispone el Sistema de Educación Superior), la mayoría no explica con claridad cuáles son los ejes, métodos, estrategias, recursos ni cómo implementarlos; y aunque un número considerable de

proyectos incluye una asignatura articulada a los estudios de género, son aquellas que pertenecen al bloque con menor número de créditos y su descripción de contenido es insuficiente y/o ambiguo. En este mismo sentido, en otros proyectos se observan materias con ejes de contenido que evidencian insensibilidad al género como forma de sexismo.

Finalmente, de las experiencias de las estudiantes del último semestre de estas carreras de Derecho se refleja avances en la implementación de ejes metodológicos como el trabajo colaborativo y la criticidad, aunque la clase magistral continúa siendo uno de los métodos que se emplea con mayor intensidad y el aprendizaje desde los problemas de género es el que menos se aplica.

Por ello, las instancias correspondientes deben promover espacios de sensibilización y capacitación docente que permita motivar y ampliar sus conocimientos sobre los nuevos desafíos pedagógicos y los métodos, estrategias, recursos y ambientes de aprendizaje adecuados para potenciar una educación en derecho rehumanizadora, integral, crítica, creativa, con conciencia crítica, donde el enfoque de género sea un eje rector.

Este proceso involucra desmitificar que solo se enseña y aprende en el salón de clases, como ha sucedido hasta la actualidad en la educación en derecho, cuando en muchas ocasiones en este espacio se reproduce un análisis elitista de las problemáticas jurídica-sociales de género, consolidando generalizaciones que invisibilizan unos escenarios y/o ejecutan una interpretación descontextualizada de la realidad. Por ejemplo, el 92 % de estudiantes del último semestre de varias carreras de Derecho de Ecuador evidencian que la mayoría de sus docentes enseñan en el aula y únicamente 8 % afirman que las docentes recurren a otros entornos como barrios o comunidades. Por ello, transversalizar el enfoque de género en el proceso educativo, implica generar un nexo indisoluble entre los modos de conocer y la realidad en clave diversa y situada, desde el sentipensar en lo personal y en lo colectivo, produciendo una relación real de la universidad con la sociedad plural como razón de existencia, para aprender desde abajo (en la plaza, en el barrio, en la comunidad, en los centros de privación de la libertad, en las casa de acogida, entre otros).

Esta apuesta liberadora en la educación significa reconocer que tanto las docentes, las estudiantes y la comunidad son sujetas de conocimiento, y pretende asegurar un diálogo, donde se desaprenda y aprenda derecho en el marco de “situaciones existenciales” que respondan a los contextos de las educandas y de la sociedad en clave plural, en un proceso

circular de aprendizaje, para interpelar las apuestas teóricas desde las realidades situadas, para cuestionarlas, modificarlas, disputar sus sentidos, humanizarlas y generar nuevo conocimiento.

Esta estrategia debe ir acompañada de bibliografía transgresora que evidencie la pluralidad jurídica y que incluya temáticas que problematicen el derecho desde una perspectiva de género y de interseccionalidad en un sentido situado. Así como, conforme el objetivo de enseñanza-aprendizaje planifique el uso de varios recursos pedagógicos como audiovisuales, poesía, entre otros, donde participen como autoras: mujeres diversas, de otras identidades de género no dominantes y disidencias, así como hombres que apuesten por una masculinidad transgresora del cispatriarcado.

A su vez, este esquema incidirá en una democratización del conocimiento rompiendo la injusticia epistémica para la producción de nuestramérica por varias razones. Por ejemplo, su inclusión en el proceso educativo, conjuntamente con las metodologías adecuadas, irrumpirá en el discurso de neutralidad de los conocimientos dominantes que se han discutido tradicionalmente en el campo pedagógico, y todas las implicaciones que conllevan la exigencia de un tipo de razonamiento, de un uso específico del lenguaje, de un camino de valoración de las experiencias. Es decir, una trasmisión de conocimientos con ciertos “énfasis y exclusiones”, permitiendo comprender los particulares modos en que los grupos sociales desde las diversidades del sur han sido invisibilizados o controlados por el conocimiento hegemónico para reproducir no solo el colonialismo y el capitalismo, sino otros sistemas de opresión como el patriarcado, el (hetero)sexismo, y que trabajan en conjunto para reforzar la subordinación.

Asimismo, esta apuesta permitirá revalorizar los aportes epistemológicos del sur metafórico en un contexto más amplio. De tal manera que estas construcciones epistemológicas situadas, disputen espacios cognitivos en un sistema global extendido hacia otras latitudes para sembrar resistencia y transformación desde campos en disputa como el derecho plural.

Por otro lado, la evaluación educativa es otro componente que requiere ser revalorizado para cristalizar una propuesta pedagógica de género, de tal manera que sea un proceso reflexivo, proyectivo, permanente e integral de valoración de las estudiantes, docentes y la propuesta pedagógica que, desde un sentido analítico, crítico y proactivo,

potencie y valore las diversas identidades y disidencias de género y asuma a la democracia como eje que logre que las estudiantes participen, deliberen y negocien los aspectos valorativos tanto para su elaboración, ejecución y retroalimentación, construyendo una educación horizontal y dialógica, que supere la verticalidad como característica propia de una pedagogía patriarcal.

Finalmente, a pesar de los avances considerables en el componente formal-normativo, el estructural y el político cultural, el contexto educativo continúa siendo un espacio de organización y disciplinamiento social marcado por un proceso de sexualización y jerarquización de las personas, de cosificación y persecución a quienes no se adecúan a estos mandatos. Esta afirmación se constata en la violencia de género presente en el aula y fuera de esta, así como en la falta de respuestas efectivas en su estructura frente a este tipo de actos, circunstancia que convierte a estas instituciones en cómplices de su mantenimiento y su práctica cotidiana.

Este escenario normaliza la violencia como *acto educativo*, provocando que se acepte en el imaginario social universitario a la violencia como un fenómeno “normal y natural” y como dispositivo legítimo de dominación de las mujeres y de lo feminizado. Por lo tanto, la transversalidad de una perspectiva de género en la institucionalidad constituye un eje angular para el pleno ejercicio, exigibilidad y justiciabilidad del derecho a la educación, al libre desarrollo de la personalidad y a la integridad personal de las diversidades.

### **Las potencialidades**

Estas limitaciones para insertar enfoque de género en la educación en derecho, se explican en la existencia de obstáculos como: conflictos con la estructura universitaria, sobre todo en la falta de voluntad de las autoridades académicas para promover su inserción desde las instancias de decisión; desconocimiento sobre los estudios de género en docentes, autoridades y estudiantes; poca promoción de investigación en el campo del género; y, presencia de un sistema patriarcal en la dinámica universitaria y pedagógica. Por ello, se requiere examinar y generar políticas educativas contra hegemónicas, que golpeen las relaciones asimétricas de poder presentes en sus diversos campos, como por ejemplo:

a) Analizar si las instituciones educativas continúan reproduciendo brechas de género mediante la monopolización de hombres en los espacios de dirección, gestión educativa y de docencia; b) Potenciar campos de investigación que desde las epistemologías feministas y de género tuerzan la mirada hacia *perspectivas otras* que conecten los debates entre el género, la interseccionalidad y el derecho, la sociedad, el poder, el estado, el mercado y la naturaleza; c) Reformular los estatutos y otras normas de las instituciones de educación superior en Ecuador, como los códigos de ética, para que incluyan mandatos directos de transversalidad de enfoques diferenciales, entre ellos, el de género e intercultural en la manera en que los centros educativos se organizan, ejecutan sus acciones y en su dimensión pedagógica; d) Revisar las garantías otorgadas a las sujetas educativas para asegurar el ejercicio de sus derechos en el trayecto de su derecho a la educación y la institucionalidad generada para estos fines.

Asimismo, es impensable transversalizar el enfoque de género en la educación si las autoridades académicas y la docencia no se modifican así mismas estructuralmente, tanto en su dimensión personal como profesional. Este desafío implica, desaprender las prácticas machistas y sembrar equidad en todos los espacios sociales, entre estos, el educativo. Por ejemplo, gran parte de la docencia debe desaprender, comprender y valorar la legitimidad de las identidades en clave diversa y potenciar su presencia para impulsar una educación para la liberación.

Mientras no se actúe asumiendo estos escenarios como un problema institucional articulado a la calidad educativa y la garantía de los derechos en la educación, las personas continuarán enfrentándose a un rostro patriarcal presente en varias de las carreras de Derecho en Ecuador y en el derecho en sí mismo. Por lo tanto, una pedagogía crítica de género no solo transforma la educación jurídica sino al derecho, al rehumanizarlo en su producción, razonamiento, interpretación y aplicación, logrando desmontar la discriminación estructural y la reproducción de discursos heterocispatriarcales en todos sus ámbitos de incidencia, así como provocando una toma de conciencia crítica y de conocimiento que permita una construcción del derecho desde y para las diversidades.

En fin, sembrar una educación con enfoque de género implica una tarea necesaria en la erradicación de una violencia estructural. En este sentido, la propuesta expuesta en esta investigación, pretende constituirse en una semilla frente a la posibilidad de contruir

parámetros educativos emancipadores, donde el género se instituye en una herramienta con potencial para optimizar este complejo camino en campos de conocimiento como el derecho, cuyo contenido provoca pugnas especiales por los efectos reguladores y coercitivos que genera.

Cabe mencionar que esta contribución debe ser debatida, interpelada, alimentada con las voces de las diversas identidades y disidencias de género en el marco de una democracia participativa y deliberativa, donde sus posturas sean escuchadas y acogidas como premisa de un proyecto sólido, digno y contra hegemónico.



## Bibliografía

- Abramovich, Víctor, y Christian Courtis. “Apuntes sobre la exigibilidad judicial de los derechos sociales”. En *La protección judicial de los derechos sociales*, editado por Ramiro Ávila y Christian Courtis, 3-30. Quito: Ministerio de Justicia, Derechos Humanos y Cultos, 2009.
- Acevedo, Álvaro. “A cien años de la reforma de Córdoba, 1918-2018: La época, los acontecimientos, el legado”. *Revista Historia y Espacio* 7, n.º 36 (2011). [http://historiayespacio.univalle.edu.co/index.php/historia\\_y\\_espacio/article/view/1784](http://historiayespacio.univalle.edu.co/index.php/historia_y_espacio/article/view/1784).
- Acker, Sandra. *Género y educación: Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Madrid: Narcea, 1995.
- Acosta Vargas, Gladys. “La mujer en los códigos penales de América Latina y el Caribe hispano”. En *Género y derecho*, editado por Alda Facio y Lorena Fries, 424-72. Santiago de Chile: La Morada - Corporación de Desarrollo de la Mujer, 1999.
- Aguirre, Manuel Agustín. *Segunda Reforma Universitaria*. Quito: Editorial Universitaria, 1973.
- Alexy, Robert. *Teoría de los Derechos Fundamentales*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2001.
- Alfie, Camila. “Rita Segato: El feminismo punitivista puede hacer caer por tierra una gran cantidad de conquistas”. *APU-Géneros*, 12 de diciembre de 2018. <http://www.agenciapacourondo.com.ar/generos/rita-segato-el-feminismo-punitivista-puede-hacer-caer-por-tierra-una-gran-cantidad-de>.
- Añon, María José. “Igualdad, diferencia, discriminación”, en *El Género en el Derecho. Ensayos Críticos*, compilado por Ramiro Ávila, Judith Salgado y Lola Vallares, 285-317. Quito: Ministerio de Justicia y Derechos Humanos / UNIFEM / Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, 2009.
- Apple, Michael. *Maestros y textos: Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Barcelona: Paidós, 1997.

- Arancibia, Violeta, Paulina Herrera, y Katherine Strasser. *Manual de Psicología Educativa*.
- Araya, Sandra. “Un matrimonio conveniente: el género y la educación”. *Revista Educación* 2, n.º 27 (2003).
- Argibay, Juan Carlos. “Muestra en investigación cuantitativa”. *Subjetividad y Procesos Cognitivos* 13, n.º 1 (2009): 13-29.  
<https://www.redalyc.org/pdf/3396/339630252001.pdf>.
- Arriagada, Irma. “Dimensiones de la pobreza y políticas desde una perspectiva de género”. *Revista de la CEPAL* 85 (2005).
- Arroyo, Roxana. “Violencia estructural de género: una categoría necesaria de análisis para los derechos humanos de las mujeres”. En *Pensamiento Jurídico Feminista: Reconstruir el derecho, repensar el mundo*, editado por Rosaura Chinchilla, 69-84. San José: Editorial Investigaciones Jurídicas, 2004.
- Asián, Rosario, Francisca Cabeza, y Vicente Rodríguez. “Formación en Género en la Universidad. ¿Materias de asignatura específica o de educación transversal?”. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 17, n.º 24 (2015).  
[https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia\\_educacion\\_latinoamerican/article/view/3310/2982](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamerican/article/view/3310/2982).
- Atienza, Manuel. *Las razones de derecho: Teorías de la argumentación jurídica*, 2.ª ed. Lima: Palestra Editores, 2004.
- . *El Derecho como argumentación*, 2.ª ed. Barcelona: Ariel, 2007.
- Ayuso, Mayte. “¿Son las mujeres agentes históricos? En *Hacia una pedagogía de la igualdad*, coordinado por Teresa Alario, Carme Alario y Carmen García. Salamanca: Amarú, 1998.
- Bach, Ana María. “El rescate del conocimiento”. *Temas de Mujeres*, n.º 6 (2010).
- Balbus, Isaac. “Michel Foucault y el poder del discurso feminista”. En *Teoría feminista y teoría crítica: Ensayos sobre la política de género en las sociedades de capitalismo tardío*, editado por Seyla Benhabib y Drucila Cornella, 169-92. Valencia: Alfons El Magnànim, 1990.
- Barroso, Luis Alberto. “La Nueva Interpretación Constitucional y el Papel de los Principios en el Derecho Brasileño”. *UNED: Teoría y Realidad Constitucional*, n.º 14 (2000).

- Bartlett, Katharine. “Métodos Jurídicos Feministas”. En *Métodos feministas en el Derecho*, coordinado por Marisol Fernández y Félix Morales, 19-116. Lima: Palestra, 2011.
- Batista, Judith y Ana Finol. “Perspectivas teóricas para la enseñanza del inglés técnico en un aula multimedia”, *Omnia 11*, n.º 3 (2005):126-46.
- Belausteguigoitia, Marisa. “Pedagogías en espiral: Los giros de las teorías de género y la crítica cultural”. En *Pedagogías en espiral: Experiencias y prácticas*, coordinado por Marisa Belausteguigoitia y Rían Lozano, 21-40. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2012.
- Belausteguigoitia Marisa, y Rían Lozano, “Girar y contorsionar el mundo: Ponerlo al revés”. En *Pedagogías en espiral: Experiencias y prácticas*, coordinado por Marisa Belausteguigoitia y Rían Lozano, 9-18. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2012.
- Berizonce, Roberto. “Fundamentos y confines de las tutelas procesales diferenciadas”. *Ius et Veritas*, n.º 40 (2010): 244-53.  
<http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/iusetveritas/article/view/12152>.
- Bertel, Álvaro. *Pedagogía del Derecho*. Bogotá: Ibáñez, 2014.
- Bolivia. *Ley Orgánica de las Fuerzas Armadas, 20 de diciembre de 1963*.  
<https://www.lexivox.org/norms/BO-L-280.html>.
- Bourdieu, Pierre. *Homo academicus*. Ciudad de México: Siglo XXI, 2009.
- . *Poder, derecho y clases sociales*, 2.ª ed. Bilbao: Desclée de Brouwer, 2001.  
<https://erikafontanez.files.wordpress.com/2015/08/pierre-bourdieu-poder-derecho-y-clases-sociales.pdf>.
- Bourdieu, Pierre, y Jean-Claude Passeron. *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Editorial Popular, 2001.
- Brandao, Thais, y Dana Hill. “Herramientas de transversalización de género en la educación superior: una propuesta de pedagogía no discriminatoria en Ecuador”. *Cuestiones de género: De la igualdad y la diferencia*, n.º 9 (2014).
- Butler, Judith. *Cuerpos que importan: Sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”*. Buenos Aires: Paidós, 2002.
- . *Deshacer el género*, 3.ª ed. Barcelona: Paidós Ibérica, 2006.

- Caiza, Mayra. “Las mujeres que desaparecen en Ecuador”. *La línea de fuego*, 29 de noviembre de 2016. <https://lalineadefuego.info/2016/11/29/las-mujeres-que-desaparecen-en-ecuador-por-mayra-caiza/>.
- Cardinaux, Nancy. “La poesía en la enseñanza del Derecho”. *Academia: Revista sobre Enseñanza del Derecho* 16, n.º 32 (2018).
- Carrera, María, Xosé Cid, y María Lameiras. “El status queer o la utopía posible: Aportaciones de la pedagogía queer para la construcción de nuevos imaginarios identitarios”. En *Pedagogías Queer*, coordinado por Aldo Ocampo González, 48-71. Santiago de Chile: Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva, 2018.
- Castañeda, Martha. “Epistemología y metodología feminista: debates teóricos”. En *El campo teórico feminista: Aportes epistemológicos y metodológicos*, coordinado por María Elena Jarquín, 79-112. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2016.
- Castellanos, Gabriela. *Familia, género y antropología*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia, 2003.
- Collins, Patricia. *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment*. 2.ª ed. New York: Routledge, 2000.
- Colombia *Sentencia n.º C 892 de 2012*, 31 de octubre de 2012.
- Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal. *Guía de argumentación jurídica con perspectiva de derechos humanos*. Ciudad de México: Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, 2013.
- Comisión Ecuménica de Derechos Humanos y Taller de Comunicación Mujer. *La respuesta judicial del femicidio en Ecuador: Análisis de sentencias judiciales relativas a muertes violentas de mujeres ocurridas en el 2016*. Quito: Comisión Ecuménica de Derechos Humanos y Taller de Comunicación Mujer, 2018.
- Conuep. *Problemas Universitarios, cuaderno de análisis n.º 1*. Quito: Conuep, 1987.
- Cook, Rebecca, y Simone Cusack. *Estereotipos de género: Perspectivas legales transnacionales*. s/c: Profamilia, 2010.

- Corte IDH. “Sentencia de 16 de noviembre de 2009 (Excepciones Preliminares, Fondo, Reparaciones y Costas)”. *Caso González y Otras (Campo Algodonero) vs. México*. 16 de noviembre de 2009.
- . “Sentencia de 24 de febrero de 2012 (Fondo, Reparaciones y Costas)”. *Caso Atala Riffo y Niñas vs. Chile*. 24 de febrero de 2012.
- . “Sentencia de 19 de mayo de 2014 (Excepción Preliminar, Fondo, Reparaciones y Costas)”. *Caso Veliz Franco y Otros vs. Guatemala*. 19 de mayo de 2014.
- . *Opinión Consultiva OC 24/17*. 24 de noviembre de 2017.
- Courtis, Christian. “Detrás de la ley: Lineamientos de análisis ideológico del derecho”. En *Observar la ley: Ensayos sobre metodología de la investigación jurídica*, editado por Christian Courtis, 239-392. Madrid: Trotta, 2006.
- Cumes, Aura. “Esencialismos estratégicos y discursos de descolonización”. En *Más allá del feminismo: Caminos para andar*, coordinado por Margarita Millán, 61-86. Ciudad de México: Red de Feminismos Descoloniales, 2014.
- . “Multiculturalismo, género y feminismos: Mujeres diversas, luchas complejas”. En *Participación y políticas de mujeres indígenas en América Latina*, compilado por Andrea Pequeño, 29-51. Quito: FLACSO / Ministerio de Cultura, 2009.
- Chalmers, Alan. *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?* Buenos Aires: Siglo XXI, 1988.
- Chomsky, Noam. *La (des)educación*, 2.<sup>a</sup> ed. Barcelona: Crítica, 2002.
- Davis, Angela. *Mujeres, raza y clase*, 3.<sup>a</sup> ed. Madrid: Akal, 2016.
- De Zubiría, Julián. *Los modelos pedagógicos: Hacia una pedagogía dialogante*. Ciudad de México: NEISA, 2014.
- De Sousa Santos, Boaventura. *Una epistemología del sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Ciudad de México: CLACSO/Siglo XXI, 2009.
- . *Epistemologías del sur*. Barcelona, 2011.
- Del Valle, Teresa. *Perspectivas feministas desde la antropología social*. Ariel, 2008.
- Derrida, Jacques. *La universidad sin condición*. Madrid: Trotta, 2002.
- Desastre. “La OMS elimina a las personas transgénero de su lista de enfermedades mentales”. *Desastre*. 28 de mayo de 2019.
- Domingo, Joan. “El aprendizaje cooperativo”. *Cuadernos de Trabajo Social* 21 (2008).

Dussel, Enrique. *Filosofías del sur. Descolonización y transmodernidad*. Ciudad de México: Akal, 2017.

———. “La transformación de la educación hacia la descolonización de la pedagogía”, video de Youtube. Accedido 5 de julio de 2019. <https://www.youtube.com/watch?v=sWg94cBYDrM>.

Ecuador. *Código Civil*. Registro Oficial 1202, Suplemento, 20 de agosto de 1960.

Ecuador. *Código Civil*. Registro Oficial 46, Suplemento, 24 de junio de 2005.

Ecuador. *Código de Policía General*. Registro Oficial 924, Suplemento, 28 de octubre de 1904, última modificación 14 de enero de 1936.

Ecuador. *Código de Procedimiento Civil*. Registro Oficial 687, Suplemento, 18 de mayo de 1987.

Ecuador. *Código de Procedimiento Penal*. Ley n.º 143. Registro Oficial 511, Suplemento, 10 de junio de 1983.

Ecuador. *Código Orgánico de la Función Judicial*. Registro Oficial 544, Suplemento, 9 de marzo de 2009.

Ecuador. *Código Orgánico de la Niñez y Adolescencia*. Registro Oficial 737, Suplemento, 3 de enero de 2003.

Ecuador. *Constitución de la República del Ecuador*. Registro Oficial 449, 20 de octubre de 2008.

Ecuador. *Ley Orgánica de Educación Superior*. Registro Oficial 298, Suplemento, 12 de octubre de 2010.

Ecuador. *Ley Orgánica de Servicio Público*. Registro Oficial 294, Suplemento, 6 de octubre de 2010.

Ecuador. *Ley Orgánica para la prevención y erradicación de la violencia contra la mujer*. Registro Oficial 175, Suplemento, 5 de febrero de 2018.

Ecuador. *Reglamento General a la Ley Orgánica para la prevención y erradicación de la violencia en contra de la mujer* (Derogado). Registro Oficial 254, Suplemento, 4 de junio de 2018.

Ecuador Consejo de Educación Superior. *Memorando Nro. CES-CPIC-2018-0238-M*, 11 de julio de 2018. [http://gaceta.ces.gob.ec/inicio.html?id\\_documento=232466](http://gaceta.ces.gob.ec/inicio.html?id_documento=232466).

- Ecuador Corte Constitucional del Ecuador para el Periodo de Transición. “Sentencia n.º 0198-2009-RA”, 2009.
- Ecuador Corte Constitucional. “Sentencia n.º 048-13-SCN-CC”. En *Caso n.º 0179-12-CN y ACUMULADOS*, 4 de septiembre de 2013.
- Ecuador Corte Constitucional. “Sentencia n.º 184-18-SEP-CC”. En *Caso n.º 1692-12-EP*, 29 de mayo de 2018.
- Ecuador Pontificia Universidad Católica del Ecuador. *Código de Ética*, 30 de agosto de 2016.  
<https://www.puce.edu.ec/intranet/documentos/normas/CODIGO-DE-ETICA-PUCE-Aprobado-CONSEJO-SUPERIOR-29082016.pdf>.
- . *Estatuto*, 10 de junio de 2019.  
<https://www.puce.edu.ec/intranet/documentos/Reglamentos/PUCE-Estatuto-Aprobado-2019-08.pdf>.
- Ecuador Tribunal Constitucional. *Resolución n.º 002-2004-DI*, 17 de noviembre del 2004.
- Ecuador Universidad Central del Ecuador. *Código de Ética*, 30 de julio del 2019.  
<https://repositorio.uce.edu.ec/archivos/neyazan/CodigoEtica/CodigoEtica2019.pdf>.
- . *Estatuto*, 19 de noviembre del 2019.  
<http://iquce.edu.ec/images/Normativas/ESTATUTO-UCE-2019-n.pdf>.
- Ecuador Universidad del Azuay. *Código de Ética*, 18 de septiembre de 2018.  
<https://www.uazuay.edu.ec/sites/default/files/public/uazuay-codigo-etica.pdf>.
- . *Estatuto*, 30 de julio de 2019.  
[https://www.uazuay.edu.ec/sites/default/files/public/uazuay-estatuto\\_0.pdf](https://www.uazuay.edu.ec/sites/default/files/public/uazuay-estatuto_0.pdf).
- Ecuador Universidad Estatal de Bolívar. *Código de Ética*, 17 de noviembre de 2011.  
[https://www.ueb.edu.ec/images/PDF./REGLAMENTOS/2011/Codigo\\_de\\_etica\\_y\\_conducta\\_universitaria.pdf](https://www.ueb.edu.ec/images/PDF./REGLAMENTOS/2011/Codigo_de_etica_y_conducta_universitaria.pdf).
- . *Estatuto*, 14 de junio de 2019.  
<https://www.ueb.edu.ec/images/PDF./REGLAMENTOS/ESTATUTO-UNIVERSIDAD-ESTATAL-DE-BOLIVAR-JULIO-2019.pdf>.
- Ecuador Universidad Indoamérica. *Código de Ética*, 30 de enero de 2015.  
[http://www.uti.edu.ec/~utiweb/wp-content/uploads/2018/01/codigo\\_de\\_etica.pdf](http://www.uti.edu.ec/~utiweb/wp-content/uploads/2018/01/codigo_de_etica.pdf).
- . *Estatuto*, 29 de enero de 2019. <http://www.uti.edu.ec/~utiweb/wp-content/uploads/2019/02/estatuto-reformado.pdf>.

Ecuador Universidad privada (sede El Oro). *Rediseño de la Carrera de Derecho*, Resolución n.º 005-UMET- CAS-20-10-2015, 20 de octubre de 2015.

Ecuador Universidad privada Azuay 1. *Diseño innovador de la Carrera de Derecho*, julio de 2018.

Ecuador Universidad privada de Azuay 2. *Rediseño de la Carrera de Derecho*, Resolución n.º C.U. 191-2015-UCACUE, 24 de junio de 2015.

Ecuador Universidad privada Imbabura. *Rediseño de la Carrera de Derecho*, Resolución n.º 023-CU-2016, 4 de mayo de 2016.

Ecuador Universidad privada Pichincha. *Rediseño de la Carrera de Derecho*, Resolución 09-SE-CSU-2016, 27 de julio de 2016.

Ecuador Universidad pública de Azuay. *Rediseño de la Carrera de Derecho*, Resolución n.º UC-CU-RES278-2016, 8 de julio de 2016.

Ecuador Universidad pública de Bolívar. *Rediseño de la Carrera de Derecho*, 9 de septiembre de 2015.

Ecuador Universidad pública de Guayas. *Rediseño de la Carrera de Derecho*, Resolución n.º RPC-SO-39-No.725-2017, 25 de octubre de 2017.

Ecuador Universidad pública de Pichincha. *Rediseño de la Carrera de Derecho*, n.º 956/HCU, 20 de septiembre de 2011.

Ecuador Universidad Técnica Particular de Loja. *Código de Ética*, 8 de enero de 2019.  
<https://procuraduria.utpl.edu.ec/sitios/documentos/NormativasPublicas/GOBIERNO/Co%CC%81digo%20de%20E%CC%81tica%20Institucional%20de%20la%20UTPL.pdf>.

Ecuador Universidad Vicente Rocafuerte de Guayaquil. *Código de Ética*, 16 de diciembre de 2015.  
<http://181.39.96.202/Transparencia/Transparencia2016/A/3%20REGLAMENTO%20GENERAL.pdf>.

Ecuador Universidad Vicente Rocafuerte de Guayaquil. *Estatuto*, 20 de noviembre de 2019.  
[https://www.ulvr.edu.ec/static/uploads/pdf./file\\_1578686851.pdf](https://www.ulvr.edu.ec/static/uploads/pdf./file_1578686851.pdf).

Ecuador UTE. *Código de Ética*, 12 de septiembre de 2017.  
<https://www.ute.edu.ec/wordpress/wp->



content/uploads/2017/11/RESOLUCION\_No.\_124-SO-05-CU-UTE-2017\_-\_CODIGO\_DE\_ETICA.pdf.

Ecuador UTE. *Estatuto*, 16 de enero de 2015.

<https://app.ute.edu.ec/lexute/lexute/ESTATUTO%20UNIVERSIDAD%20UTE%20-%20RESOLUCI%C3%93N%20DE%20CONSEJO%20UNIVERSITARIO%20No.%202003-CU-UTE-2015%20-%20REFORMA%20DEL%2027%20DE%20SEPTIEMBRE%20DE%202018.PDF>.

El Telégrafo. “El 7 % de las alcaldías en Ecuador es liderado por mujeres (Infografía)”. *El Telégrafo*, 22 de septiembre de 2014. <http://www.telegrafo.com.ec/politica/item/el-7-de-las-221-alcaldias-en-ecuador-es-liderado-por-mujeres-infografia.html>.

El Telégrafo. “De los 221 municipios del Ecuador, 18 estarán dirigidos por mujeres”. *El Telégrafo*, 12 de abril de 2019. <https://www.eltelegrafo.com.ec/noticias/politica/3/municipios-ecuador-mujeres>.

El Universo. “La lucha y el martirio por la desaparición de personas se expone en Quito”. *El Universo*, 6 de marzo de 2019. <https://www.eluniverso.com/noticias/2019/03/06/nota/7220330/lucha-martirio-desaparicion-personas-se-exponen-quito>.

El Universo. “Lenin Moreno modificó Reglamento de ley para erradicar la violencia contra la mujer”. *El Universo*, 19 de julio de 2018. <https://www.eluniverso.com/noticias/nota/6867377/lenin-moreno-modifico-reglamento-ley-erradicar-violencia-contra-mujeres>.

Escobar, Arturo. “Mundos y Conocimientos de otro modo”. *Tabula Rasa*, n.º 1 (2003): 51-86.

Estrada, Betsy y Ana Pinto. “Análisis comparativo de modelos educativos para la educación superior virtual y sostenible”, *Entramado 17*, n.º 1(2021):168-184

Espinosa, Yuderkys, Diana Gómez, María Lugones, y Karina Ochoa. “Reflexiones pedagógicas en torno al feminismo descolonial. Una conversa en cuatro voces”. En *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, editado por Catherine Walsh, 403-42. Quito: Abya Yala, 2013.

Facio, Alda. “Metodología para el análisis de género del fenómeno legal”. En *El Género en el Derecho: Ensayos Críticos*, compilado por Ramiro Ávila Santamaría, Judith

- Salgado y Lola Valladares, 181-224. Quito: Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, 2009.
- . “Hacia una teoría crítica del derecho”. En *Las fisuras del patriarcado. Reflexiones sobre Feminismo y Derecho*, coordinado por Gioconda Herrera, 15-44. Santiago de Chile: Ediciones LOM, 2000.
- Facio, Alda, y Lorena Fries. “Feminismo, género y patriarcado”. En *Género y derecho*, editado por Alda Facio y Lorena Fries, 6-39. Santiago de Chile: La Morada-Corporación de Desarrollo de la Mujer, 1999.
- Fannon, Frantz. *Los condenados de la tierra*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2001.
- Federici, Silvia. *El patriarcado del salario: Críticas feministas al marxismo*, 2.<sup>a</sup> ed. Madrid: Traficantes de sueños, 2018.
- Fernández, Yolanda. “Currículum oculto de las ciencias”. En *Género, feminismo y educación superior. Una visión internacional*, coordinado por Enma Zapata, Verónica Vázquez, y Pilar Alberti, 315-332. Colegio de Postgraduados-Instituto de Socioeconomía-Estadística e Información-Especialidad en Estudios del Desarrollo Rural, 2001.
- Ferrajoli, Luigi. *Derechos y Garantías: La Ley del más débil*. Madrid: Trotta, 2001.
- . “Pasado y futuro del Estado de Derecho”. En *Estado de Derecho: fundamentos y democratización en América Latina*, coordinado por Miguel Carbonell, 187-204. Ciudad de México: Siglo XXI, 2002.
- Forteza, Miguel Ángel. *Metodologías didácticas para la enseñanza/aprendizaje de competencias: Curso Competencias en el ámbito de las ciencias experimentales. Programar y trabajar por competencias*. Castellón: s/e, 2009.
- Freire, Bernarda, y Jorge Fernández. *Informe sobre la situación de los derechos humanos de las personas lesbianas, gays, bisexuales, trans, e intersex, en el Ecuador 2017*. Cuenca: Proyecto Adelante con la Diversidad Sexual: cambio e innovación, 2018.
- Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*, 2.<sup>a</sup> ed. Ciudad de México: Siglo XXI /Editores S.A. de C.V., 2005.
- . *Pedagogía del oprimido*. Nueva York: Continuum, 1974.
- . *El grito manso*. Ciudad de México: Siglo XXI, 2003.

- . *La educación como práctica de la libertad*, 25.<sup>a</sup> ed. Ciudad de México: Siglo XXI / Tierra Nueva: 1979.
- Frías, Lorena, y Nicole Lacramptte. “Feminismos, Género y Derecho”. En *Derechos humanos y mujeres: Teoría y práctica*, editado por Nicole Lacramptte, 33-49. Santiago de Chile: Universidad de Chile, 2013.
- Garay, Tomás. “Formación por competencias y prácticas pedagógicas: Reflexiones en torno al rediseño curricular de la carrera de Derecho de la Universidad de Atacama”. *Revista Pedagogía universitaria y didáctica del derecho* 6, n.º 1 (2019).
- García, Andrés. “La razón del derecho: entre habitus y campo”. En *Poder, derecho y clases sociales*, Pierre Bourdieu, 2.<sup>a</sup> ed, 9-60. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- García-Peña, Ana. “De la historia de las mujeres a la historia del género”. *Contribuciones desde Coatepec*, n.º 31 (2016).  
<https://www.redalyc.org/jatsRepo/281/28150017004/28150017004.pdf>.
- Gerber, Paula, y Claerwen O Hara. “Teaching Law Student about Sexual Orientation, Gender Identity and Intersex Statu within Human Rights Law: Seven Principles for Curriculum Design and Pedagogy”. *Journal of Legal Education* 68, n.º 2, (2019).  
<https://www.researchgate.net/publication/337172106>.
- Giroux, Henry. *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós, 1990.
- . “Introducción”. En *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*, Paulo Freire, 13-25. Barcelona: Paidós, 1990.
- Giroux, Henry, y Anthony Penna, “Educación social en el aula: la dinámica del currículum oculto”. En *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Henry Giroux, 63-86. Barcelona: Paidós, 1990.
- Goestchel, Ana María. *Educación de las mujeres, maestras y esferas públicas. Quito en la primera mitad del siglo XX*. Quito: FLACSO / Abya Yala, 2007.
- González, Agostina. “La enseñanza del derecho con perspectiva de género en la Facultad de Derecho de la UBA. Parte II”. En *La enseñanza del derecho con perspectiva de género: Herramientas para su profundización*, editado por Liliana Rinconi y María de los Ángeles Ramallo, 28-38. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 2020.

- González, Lino. “Adulterio: ¿dónde sigue siendo un crimen?” *Política, economía e ideas sobre el mundo en español* (Esglobal), 29 de agosto de 2018. <https://www.esglobal.org/adulterio-donde-sigue-siendo-un-crimen/>.
- González, María Isabel. “Las escuelas clandestinas en Ecuador. Raíces de la educación indígena intercultural”. *Revista Colombiana de Educación*, n.º 69 (2015). <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n69/n69a04.pdf>.
- Grandy, Moses. *Narrative of the Life of Moses Grandy: Late a Slave in the United States of America*. Boston: 1844.
- Guatapi Olivarez, Héctor. “Desarrollo social sostenible en el Proyecto Formativo. Dificultades de aprendizaje y discapacidades: el enfoque de atención a la diversidad”. *Human, development and Socioformation* 1, n.º 2 (2019).
- Guerra, Elsa. *La mujer como fin en sí misma: Desentrañando las implicancias del aborto clandestino en Ecuador*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador / Corporación Editora Nacional, 2018.
- Guerrero, Patricio. “Corazonar desde las sabidurías insurgentes el sentido de las epistemologías dominante, para construir sentidos otros de la existencia”. *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, n.º 8 (2010): 101-46.
- Hardy, Ellen, y Ana Luisa Jiménez. “Masculinidad y género”. *Revista cubana Salud Pública* 27, n.º 2 (2001).
- Hooker Blandford, Alta. “Población afrodescendiente en América Latina: educación para el Desarrollo con Identidad”. En *Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2011: la educación de los pueblos indígenas y afrodescendientes*, coordinado por Néstor López, 62-75. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la educación IPE/Unesco, 2011.
- Hooks, Bell. *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge, 1994.
- Hurtado, Francisco, y Jacqueline Guamaní. “Diagnóstico de necesidades de capacitación e instrumentales en temas de peritaje. Operadores de Justicia de la Frontera Norte del Ecuador”. Quito: ONU-Mujeres / Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, 2020.

- Iglesias, Julio, y Juan Ruiz. “Mujer y derecho”. En *Liberación y Utopía*, editado por Ángeles Durán. Madrid: Akal, 1982.
- Infante Castaño, Gloria. “Enseñar y aprender: Un proceso fundamentalmente dialógico de transformación”. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 3, n.º 2 (2007).
- Instituto de la Mujer. *Tomar en serio a las niñas*. Madrid: Instituto de la Mujer, 2013.
- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. *Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y El Caribe*. Cartagena: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, 2008. <https://www.oei.es/historico/salactsi/cres.htm>.
- Jaramillo, Isabel. “La crítica feminista al derecho”, en *El género en el derecho. Ensayos críticos*, compilado por Ramiro Ávila, Judith Salgado y Lola Vallares, 103-33. Quito: Ministerio de Justicia y Derechos Humanos / UNIFEM / Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, 2009.
- Jiménez, Isabel. “Pedagogía de la creatividad viable: un camino para potencializar el pensamiento crítico”. *Opción* 31, n.º 2 (2015).
- Kelsen, Hans. *Teoría Pura do Direito*. Coimbra: Arménio Amado: 1974.
- Klimovsky, Gregorio, y Cecilia Hidalgo. *La inexplicable sociedad*. Buenos Aires: A-Z, 2011.
- Lagarde, Marcela. *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. Madrid: Horas y Horas, 1996.
- . *Género y feminismo: Desarrollo humano y democracia*, 2.<sup>a</sup> ed. Madrid: Instituto de la Mujer, 1997.
- . *Los cautiverios de las mujeres: Madresposas, monjas, putas, presas y locas*, 4.<sup>a</sup> ed. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2006.
- Lang, Miriam, y Alejandra Santillana. “Pensar desde el feminismo: Críticas y alternativas al desarrollo”. En *Más allá del Desarrollo*, compilado por Miriam Lang y Dunia Mokrani, 55-82. Quito: Abya-Yala, 2011.
- Laqueur, Thomas. *La construcción del sexo: Cuerpo y género desde los griegos hasta Freud*. Madrid: Ediciones Cátedra, 1994.
- Larrea, María de Lourdes. *¿Cómo se mide el acoso sexual? Sistematización de la experiencia de construcción de contenidos de un instrumento para la medición del acoso sexual*

- en instituciones de educación superior del Ecuador*. Quito: Fundación Donum /FOS: 2018.
- Leñero, Martha. “Contar y dar cuenta: género, pedagogía y viceversa”. En *Pedagogías en espiral: Experiencias y prácticas*, coordinado por Marisa Belausteguigoitia y Rían Lozano, 193-208. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2012.
- López, Helena. “Feminismo y pedagogía: un enfoque espacial”. En *Pedagogías en espiral: Experiencias y prácticas*, coordinado por Marisa Belausteguigoitia y Rían Lozano, 51-66. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2012.
- López, Teresa. “La noción del sujeto en el humanismo existencialista”. En *Feminismo y filosofía*, editado por Celia Amorós, 193-214. Madrid: Síntesis, 2000.
- Macedo, Donald, y Noam Chomsky. “Prólogo”. En *La (des) educación*. Noam Chomsky, 23-44, 2.<sup>a</sup> ed. Barcelona: Crítica, 2002.
- Maceira Ochoa, Luz. *El sueño y la práctica de sí. Pedagogía feminista: Una propuesta*. Ciudad de México: El Colegio de México / Centro de Estudios Sociológicos / Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer, 2008.
- McDowell, Linda. “La definición del género”. En *El género en el derecho. Ensayos críticos*, compilado por Ramiro Ávila, Judith Salgado y Lola Vallares, 5-36. Quito: Ministerio de Justicia y Derechos Humanos / UNIFEM / Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, 2009.
- . *Género, identidad y lugar: Un estudio de las geografías feministas*. Madrid: Ediciones Cátedra, 2000.
- MacKinnon, Catherine. *Hacia una teoría feminista del Estado*. Madrid: Cátedra, 1995.
- Maffia, Diana. “Contra las dicotomías: feminismo y epistemología crítica”. Accedido 30 de marzo de 2021. <http://dianamaffia.com.ar/archivos/Contra-las-dicotom%C3%ADas.-Feminismo-y-epistemolog%C3%ADa-cr%C3%ADtica.pdf>.
- Maldonado, Miguel Angel. *Pedagogías críticas: Europa, América Latina, Norteamérica*. Ciudad de México: Nueva Editorial Iztaccihuatl, 2014.
- Mantilla, Marcelo, Ruth Zamora, y Caroline Galarza. “La inserción de la mujer en la educación superior ecuatoriana: Caso Universidad Técnica de Ambato”. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, n.º 13 (2017): 16-33.

[https://www.researchgate.net/publication/326561075\\_LA\\_INSERTION\\_DE\\_LA\\_MUJER\\_EN\\_LA\\_EDUCACION\\_SUPERIOR\\_ECUATORIANA\\_CASO\\_UNIVERSIDAD\\_TECNICA\\_DE\\_AMBATO](https://www.researchgate.net/publication/326561075_LA_INSERTION_DE_LA_MUJER_EN_LA_EDUCACION_SUPERIOR_ECUATORIANA_CASO_UNIVERSIDAD_TECNICA_DE_AMBATO).

- Marcos, Sylvia. “Feminismos en camino descolonial”. En *Más allá del feminismo: Caminos para andar*, coordinado por Margarita Millán, 15-34. Ciudad de México: Red de Feminismos Descoloniales, 2014.
- Martí, José, Mayra Heydrich y Marcia Rojas. “Aprendizaje basado en proyectos: Una experiencia de innovación docente”. *Revista Universidad EAFIT* 46, n.º 158 (2010). <https://www.redalyc.org/pdf/215/21520993002.pdf>.
- Martínez, Dolores. *Práctica docente con equidad de género: Una guía de trabajo*. Jalisco: Universidad de Guadalajara, 2012.
- McLaren, Peter. “Teoría crítica y significado de la esperanza”. En *Los profesores como intelectuales*, editado por Henry Giroux, 11-24. Barcelona: Paidós, 1900.
- . *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona: Paidós, 1997.
- Mendoza, Catalina. *Identidades femeninas en el derecho ecuatoriano*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador / Corporación de Estudios y Publicaciones, 2019.
- Millán, Marga. “Lo oculto del currículo oculto. Reflexiones en torno al peso de lo simbólico en la vida académica”. En *Género, feminismo y educación superior: Una visión internacional*, coordinado por Enma Zapata, Verónica Vázquez y Pilar Alberti, 305-14. Colegio de Postgraduados / Instituto de Socioeconomía-Estadística e Información, Especialidad en Estudios del Desarrollo Rural, 2001.
- Millán, Margarita, coord. *Más allá del feminismo: Caminos para andar*. Ciudad de México: Red de Feminismos Descoloniales, 2014.
- Molina, Cristina. “Debates sobre el género”. En *Feminismo y filosofía*, editado por Celia Amorós, 255-285. Madrid: Síntesis, 2000.
- Mimbrero, Concepción, Susana Pallarés y Leonor Cantera. “Competencias de igualdad de género: Capacitación para la equidad entre mujeres y hombres en las organizaciones”. *Athenea Digital* 17, n.º 2 (2017). <http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenea.1609>.
- Montesquieu, *Del espíritu de las leyes*. Buenos Aires: Claridad, 1971.

- Moreno, Wilfredo, y Miriam Velázquez. “Estrategias didácticas para desarrollar el pensamiento crítico”. *REICE: Revista Latinoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación* 15, n.º 2 (2017). <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.2.003>
- Moya, Ruth. “Educación bilingüe en el Ecuador: retos y alternativas”. En *Pesquisas en lingüística andina*, editado por Luis Enrique López, 367-386. Punto Lima: CONCYTEC/UNAP/GTZ, 1988.
- Mynbayeva, Aigerim. “Gender differences in teachers pedagogical communication styles”. *Researchgate* (2017). <http://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2017.01.02.7>
- Nicoletti, Javier Augusto. *Derecho humano a la educación de calidad*. San Justo: Universidad Nacional de La Matanza, 2014.
- Nicolescu, Basarab. *Centre International de Recherches et Études Transdisciplinaires*. Portugal, 1994.
- Nicolin, Friedhelm. “Historia de la pedagogía”. En *Conceptos fundamentales de la pedagogía*, coordinado por Josef Speck y Gerhard Wehle. Barcelona: Herder, 1981.
- Núñez, Guillermo. *¿Qué es la diversidad sexual? Reflexiones desde la academia y el movimiento ciudadano*. Quito: Abya Yala / CIAD, 2011.
- OEA Asamblea General. *Convención Interamericana sobre los Derechos del Niño*. 20 de noviembre de 1989.
- . *Convención Americana sobre Derechos Humanos*. 7 a 22 de noviembre de 1969, San José.
- . *Resolución de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer Declaración y Plataforma de Acción de Beijing*, 15 de septiembre de 1995. Accedido 21 de julio de 2020. [https://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf./BDPfA %20S.pdf](https://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf./BDPfA%20S.pdf).
- . *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la Mujer*. 18 de diciembre de 1979.
- Olavarría, José. “Invisibilidad y poder: Varones en Santiago de Chile”. En *Hombres e identidades de género: Investigaciones desde América Latina*, coordinado por Mara Viveros, José Olavarría y Norma Fuller, 153-264. Bogotá: Centro de Estudios Sociales / Universidad Nacional de Colombia, 2001.
- Olsen, Frances. “El sexo del derecho”. En *The Politics of Law*, editado por David Kairys,



- 452-67. Nueva York: Pantheon, 1990.
- ONU Comité CEDAW. *Recomendación n.º 28 relativa al artículo 2 de la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer*. 16 de diciembre de 2010.
- . *Recomendación General n.º 33 sobre el acceso de las mujeres a la justicia*. 3 de agosto de 2015.
- . *Recomendación General n.º 36 sobre el derecho de las niñas y las mujeres a la educación*. 27 de noviembre de 2017.
- ONU Comité DESC. *Recomendación General n.º 13 sobre el derecho a la educación*. 21 período de sesiones, 1999.
- ONU *Plataforma de Acción de Beijing*. 15 de septiembre de 1995.  
[https://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf./BDPfA %20S.pdf](https://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf./BDPfA%20S.pdf).
- Oré Guardia, Arsenio, y Giulliana Loza Avalos. “Teoría del caso”. *Alerta Informativa*. Accedido 30 de marzo de 2021.  
[https://www.mpfm.gob.pe/escuela/contenido/actividades/docs/2062\\_8\\_teor%C3%ADa\\_del\\_caso.pdf](https://www.mpfm.gob.pe/escuela/contenido/actividades/docs/2062_8_teor%C3%ADa_del_caso.pdf).
- Ortiz, Teresa, Cándida Martínez, Cristina Segura, Olga Quiñones, Pura Duart et al. *Universidad y feminismo en España (II): Situación de los estudios de las mujeres en los años 90*. Granada: Universidad de Granada: 1999.
- Palacios, Loreto. “Epistemología y pedagogía de género: El referente masculino como modo de construcción y transmisión del conocimiento científico”. *Horizontes educacionales* 14, n.º 1 (2009).
- Pautassi, Laura. “El enfoque de género en la enseñanza del derecho: El valor de la palabra y la palabra como herramienta de transformación”. En *La enseñanza del derecho con perspectiva de género: Herramientas para su profundización*, editado por Liliana Rinconi y María de los Ángeles Ramallo, 8-12. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 2020.
- Pellón, Ricardo. “Watson, Skinner y algunas disputas dentro del Conductismo”. *Revista Colombiana de Psicología* 22, n.º 2 (2013).
- Pérez Luño, Antonio Enrique. “La Interpretación de los Derechos Fundamentales”. En *Derechos Humanos, Estado de Derecho y Constitución*, Antonio Pérez Luño, 290-

322. Madrid: Tecnos, 2005.
- Perry, Keisha-Khan. “Hacia una pedagogía feminista negra en Brasil: Conocimientos de las mujeres negras en los movimientos comunitarios”. En *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, editado por Catherine Walsh, 255-274. Quito: Abya Yala, 2013.
- Pisarello, Gerardo. “Los derechos sociales y sus garantías: notas para una mirada “desde abajo”. En *La protección judicial de los derechos sociales*, editado por Ramiro Ávila y Christian Courtis, 31-54. Quito: Ministerio de Justicia, Derechos Humanos y Cultos, 2009.
- Plataforma de Mujeres. *Manifiesto de mujeres*. Quito: S/e, 2019.
- Platero, Lucas. “Ideas clave de las pedagogías transformadoras”. En *Pedagogías Queer*, coordinado por Aldo Ocampo, 26-47. Santiago de Chile: Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva, 2018.
- Ponce Jarrín, Juan. *Educación Superior en Iberoamérica: Informe 2016. Informe nacional: Ecuador*. Quito: Universia / Centro Interuniversitario de Desarrollo, 2016. <https://cinda.cl/publicacion/educacion-superior-en-iberoamerica-informe-2016-informe-nacional-ecuador/>.
- Preciado, Paul Beatriz. *Manifiesto contrasexual*, 2.<sup>a</sup> ed. Barcelona: Anagrama, 2018.
- Prieto Sanchís, Luis. *Justicia Constitucional y Derechos Fundamentales*. Madrid: Trotta, 2003.
- Ramírez, Beatriz, y Brenda Álvarez. *Jurisprudencia sobre el Derecho a la Educación en los Sistemas Internacionales de Derechos Humanos*. Lima: Comité de América Latina y el Caribe para la Defensa de los Derechos de la Mujer (CLADEM), 2011.
- Ramos, Mónica. “Mujeres mayores: nuevos derechos para nuevas realidades”. En *Mujeres, globalización y derechos humanos*, editado por Virginia Maquieira, 191-240. Madrid: Cátedra, 2006.
- Real Academia Española. *Diccionario de la Lengua Española*. Accedido 22 de septiembre de 2020. <https://dle.rae.es/afeminar?m=form>.
- Red ALAS. “El impulso de género en la enseñanza latinoamericana del Derecho”. *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho de Buenos Aires* 3, n.º 6 (2005).

- Requena, Millán. “Cuestiones transversales de género, paz y seguridad en la docencia de Derecho Internacional: Un enfoque desde el discurso de género de las Naciones Unidas”. En *Redes colaborativas en torno a la docencia universitaria*, coordinado por Rosabel Roig-Vila, 150-60. Alicante: ICE de la Universidad de Alicante, 2017.
- Ricoy, Rosa. *¿Qué igualdad? El principio de igualdad formal y no discriminación por razón de sexo en el ordenamiento jurídico español*. Madrid: Dykinson S.L.
- Rivera, Jorge. “Aprendizaje significativo y la evaluación de los aprendizajes”. *Revista de investigación educativa* 8, n.º 14 (2004). [http://online.aliat.edu.mx/adistancia/dinamica/lecturas/El\\_aprendizaje\\_significativo.pdf](http://online.aliat.edu.mx/adistancia/dinamica/lecturas/El_aprendizaje_significativo.pdf).
- Rodríguez, Marta. *Educación intercultural bilingüe, interculturalidad y plurinacionalidad en el Ecuador*. Quito: Abya-Yala, 2018.
- Rosillo, Alejandro. “Prólogo”. En *Teoría crítica del Derecho desde América Latina*, Antonio Wolkmer, 5-12. Ciudad de México: Akal, 2017.
- Sáez, Macarena. “Transformación de la condición legal de la mujer: integrando temas de género en la Doctrina y enseñanza del Derecho”. *Academia: Revista sobre Enseñanza del Derecho de Buenos Aires* 3, n.º 6 (2005).
- Saldaña, Nieves. “Los Estudios de Género en los Grados de Derecho: Propuestas para un diseño curricular de la enseñanza del Derecho Constitucional con perspectiva de género en el Espacio Europeo de Educación Superior”. *Revista de Educación y Derecho*, n.º 3 (2010).
- Salgado, Judith. “Aportes al debate sobre igualdad desde el feminismo”. *Revista Aportes Andinos: Discriminación, exclusión y racismo*, n.º 9 (2004).
- . “Análisis de la Interpretación de la Inconstitucionalidad de la Penalización de la homosexualidad en el Ecuador”. *Revista de Derecho Foro*, n.º 3 (2004).
- . *Manual de formación en género y derechos humanos*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador / Corporación Editora Nacional, 2013.
- Sánchez, Daniel. “La prohibición de la discriminación en el Sistema Interamericano de Protección de Derechos Humanos”. *Gaceta Constitucional*, n.º 50. Accedido 26 de julio de 2018. <http://www.gacetaconstitucional.com.pe/sumario-cons/doc-sum/GC%2050%20Daniel%20SANCHEZ%20VELASQUEZ.pdf>.

- Sarramona, Jaume. *Fundamentos de educación*. Barcelona: Ediciones CEAC, 1989.
- Scott, Joan. “El género: Una categoría útil para el análisis histórico”. En *El género: La construcción cultural de la diferencia sexual*, compilado por Marta Lamas, 265-302. Ciudad de México: PUEG, 1996.
- Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación, *Boletín Anual: Análisis anual de los principales indicadores de educación superior, ciencia, tecnología e innovación*. Quito: Senescyt, 2020.
- Segato, Rita. “Crueldad: pedagogías y contrapedagogías”. *Anarquía Coronada, Lobo suelto!*, 26 de marzo de 2018.
- Sinardet, Emmanuelle. “La mujer en el proyecto nacional de la Revolución liberal ecuatoriana (1895-1925): ¿Qué representación de la mujer?”. Accedido 20 de junio de 2019. <https://mdc.ulpgc.es/utills/getfile/collection/coloquios/id/760/filename/1054.pdf>.
- Skliar, Carlos. “Alteridades y pedagogías. O... ¿Y si el otro no estuviera ahí?”. *Educacao & Sociedades*, n.º 79 (2002).
- . Conferencia “Estar juntos”. Video de Youtube. Accedido 29 de septiembre de 2019. <https://www.youtube.com/watch?v=5rPEZheObzI>.
- Stoller, Robert. *Sex and Gender. Science House*. New York: 1968.
- Sylva, Erika. *Cultura de género y calidad en la universidad ecuatoriana*. Quito: IAEN, 2016.
- Terán, Rosemarie. “Visión panorámica de los enfoques pedagógico actuales”. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, 2009.
- Tobón, Sergio, Lourdes González, Juan Nambo y José Vazquez. “La Socioformación: Un Estudio Conceptual”. *Paradigma XXXVI*, n.º 1 (2015): 7-29.
- Tobón, Sergio. “El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos”. *Acción Pedagógica*, n.º 16 (2017).
- . “Análisis de la Pertinencia de Algunos Enfoques y Modelos Pedagógicos para la Sociedad del Conocimiento”. *Human Development and Socioformation* 1, n.º 2 (2019). <http://cife.edu.mx/huds>.
- Toukourmidis, Grecia. “Top 5: universidades más antiguas del mundo”. *Hotcourses Latinoamérica*. Accedido 27 de septiembre de 20219. <https://www.hotcourseslatinoamerica.com/study-abroad-info/choosing-a-university/top-5-universidades-mas-antiguas-del-mundo/>.

- Tubert, Silvia. *Del sexo al género*. Madrid: Ediciones Cátedra, 2003.
- UNESCO. *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción*. 9 de octubre de 1998, París.
- Varela, Nuria. *Feminismo para principiantes*. Barcelona: Edic. B.S.A., 2005.
- Vargas, Gabino. “Recursos educativos y didácticos en el proceso de enseñanza-aprendizaje”. *Revista “Cuaderno”* 58, n.º 1 (2017).
- Vélez, Iris. “La gamificación en el aprendizaje de los estudiantes universitarios”. *Rastros Rostros* 18, n.º 33 (2016). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6515606>.
- Viveros, María. “La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación”. *Revista Debate feminista*, n.º 52 (2016). [http://www.debatefeminista.cieg.unam.mx/wp-content/uploads/2016/12/articulos/052\\_completo.pdf](http://www.debatefeminista.cieg.unam.mx/wp-content/uploads/2016/12/articulos/052_completo.pdf).
- Vizcarro, Carmen. “¿Qué es y cómo funciona el aprendizaje basado en problemas?”. En *El aprendizaje basado en problemas en la enseñanza universitaria*, coordinado por Julia García Sevilla, 9-32. S/c: s/e, 2008.
- Vigo, Rodolfo. *Interpretación Constitucional*. Buenos Aires: Abeledo Perrot.
- Vila Casado, Iván. *Nuevo Derecho Constitucional*. Bogotá: Ediciones Jurídicas Gustavo Ibáñez, 2002.
- Vujadinovic, Dragica. “Gender mainstreaming in law and legal education”. *Annals FLB-Belgrade Law Review* LXIII, n.º 3 (2015).
- Walsh, Catherine. *La interculturalidad en la Educación*. Lima: Ministerio de Educación, 2005.
- . “Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos”. En *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, editado por Catherine Walsh, 23-68. Quito: Abya Yala, 2013.
- Watkins, M. y J. David ed., *Tobe a Black Woman: Portraits in Fact and Fiction*. S/c: s/e, 1900.
- Wolkmer, Antonio. *Teoría crítica del Derecho desde América Latina*. Ciudad de México: Akal, 2017.
- Wollstonecraft, Mary. *A Vindication of the Rights of Women*. London: Penguin Books, 1972.
- WordReference. “afeminar”. *Diccionario WordReference*. Accedido 22 de septiembre de 2020. <https://www.wordreference.com/sinonimos/afeminar>.

Zaffaroni, Eugenio. “El discurso feminista y el poder punitivo”. En *El Género en el Derecho. Ensayos Críticos*, compilado por Ramiro Ávila, Judith Salgado y Lola Vallares, 321-34. Quito: Ministerio de Justicia y Derechos Humanos / UNIFEM / Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, 2009.

## **Anexos**

### **Anexo 1: Encuestas y grupos focales**

#### **Encuestas**

Encuesta aplicada a docentes de la carrera de Derecho de la Universidad pública de Bolívar, instrumento elaborado por Elsa Guerra, aplicada del 19 al 27 de mayo de 2020.

Encuesta aplicada a docentes de la carrera de Derecho de la Universidad privada de Imbabura, instrumento elaborado por Elsa Guerra, aplicada el 18 y 19 de junio de 2020.

Encuesta aplicada a docentes de la carrera de Derecho de la Universidad privada de Azuay 1, instrumento elaborado por Elsa Guerra, aplicada el 3 y 4 de agosto de 2020.

Encuesta aplicada a docentes de la carrera de Derecho de la Universidad pública de Azuay, instrumento elaborado por Elsa Guerra, aplicada del 4 al 26 de agosto de 2020.

Encuesta aplicada a docentes de la carrera de Derecho de la Universidad pública de Pichincha, instrumento elaborado por Elsa Guerra, aplicada del 24 de octubre al 10 de noviembre de 2020.

Encuesta aplicada a docentes de la carrera de Derecho de la Universidad privada de Azuay 2, instrumento elaborado por Elsa Guerra, aplicada del 17 al 22 de diciembre de 2020.

Encuesta aplicada a docentes de la carrera de Derecho de la Universidad privada de Manabí, instrumento elaborado por Elsa Guerra, aplicada del 3 de agosto de 2020 al 13 de enero de 2021.

Encuesta aplicada a docentes de la carrera de Derecho de la Universidad pública de Guayas, instrumento elaborado por Elsa Guerra, aplicada del 25 de enero al 2 febrero de 2021.

Encuesta aplicada a docentes de la carrera de Derecho de la Universidad pública de El Oro, instrumento elaborado por Elsa Guerra, aplicada del 29 de enero al 4 de febrero de 2021.

Encuesta aplicada a docentes de la carrera de Derecho de la Universidad privada de Pichincha, instrumento elaborado por Elsa Guerra, aplicada el 13 de febrero de 2021.

Encuesta implementada a estudiantes del último semestre de la carrera de Derecho de la Universidad pública de Azuay, instrumento elaborado por Elsa Guerra, aplicada el 6 de agosto de 2020.

Encuesta implementada a estudiantes del último semestre de la carrera de Derecho de la Universidad privada de Azuay 1, instrumento elaborado por Elsa Guerra, aplicada el 18 de agosto de 2020.

Encuesta implementada a estudiantes del último semestre de la carrera de Derecho de la Universidad privada de Azuay 2, instrumento elaborado por Elsa Guerra, aplicada el 17 y 18 de diciembre de 2020.

Encuesta implementada a estudiantes del último semestre de la carrera de Derecho de la Universidad pública de Bolívar, instrumento elaborado por Elsa Guerra, aplicada el 21 y 22 de diciembre de 2020.

Encuesta implementada a estudiantes del último semestre de la carrera de Derecho de la Universidad pública de Pichincha, instrumento elaborado por Elsa Guerra, aplicada del 6 de agosto al 8 de octubre de 2020.

Encuesta implementada a estudiantes del último semestre de la carrera de Derecho de la Universidad privada de Pichincha, instrumento elaborado por Elsa Guerra, aplicada el 18 de noviembre de 2020.

Encuesta implementada a estudiantes del último semestre de la carrera de Derecho de la Universidad privada de Manabí, instrumento elaborado por Elsa Guerra, aplicada del 25 de noviembre de 2020 al 8 de enero de 2021.

Encuesta implementada a estudiantes del último semestre de la carrera de Derecho de la Universidad privada de El Oro, instrumento elaborado por Elsa Guerra, aplicada del 29 de enero al 4 de febrero de 2021.

Encuesta implementada a estudiantes del último semestre de la carrera de Derecho de la Universidad privada de Guayas, instrumento elaborado por Elsa Guerra, aplicada del 26 de enero al 19 de febrero de 2021 .



Encuesta implementada a estudiantes del último semestre de la carrera de Derecho de la Universidad privada de Imbabura, instrumento elaborado por Elsa Guerra, aplicada el 4 de agosto de 2020.

### **Grupos focales**

Grupo focal aplicado a docentes de la carrera de Derecho de universidad pública de Bolívar, implementado por Elsa Guerra, 19 de mayo de 2020.

Grupo focal aplicado a docentes de la carrera de Derecho de universidad pública de Tungurahua, implementado por Elsa Guerra, 30 de noviembre de 2018.

Grupo focal aplicado a docentes de la carrera de Derecho de universidad privada de Imbabura, implementado por Elsa Guerra, 5 de febrero de 2020.

Grupo focal aplicado a docentes de la carrera de Derecho de universidad privada de Chimborazo, implementado por Elsa Guerra, 17 de enero de 2019.

Grupo focal aplicado a estudiantes de la carrera de Derecho de universidad privada de Imbabura, implementada por Elsa Guerra, 5 de febrero de 2020.

Grupo focal aplicado a estudiantes de la carrera de Derecho de universidad privada de Chimborazo, implementada por Elsa Guerra, 18 de enero de 2019.

Grupo focal aplicado a estudiantes de la carrera de Derecho de universidad pública de Chimborazo, implementada por Elsa Guerra, 18 de enero de 2019.

Grupo focal aplicado a estudiantes de la carrera de Derecho de universidad pública de Tungurahua, implementada por Elsa Guerra, 30 de noviembre de 2018.