

Universidad Andina Simón Bolívar

Sede Ecuador

Área de Educación

Maestría de Investigación en Educación

**Análisis de la violencia simbólica ejercida desde el currículo oculto
contra las estudiantes mujeres en un colegio público de Quito**

Gladys Beatriz Reinoso Gutiérrez

Tutora: María Soledad Mena Andrade

Quito, 2022



Cláusula de cesión de derecho de publicación

Yo, Gladys Beatriz Reinoso Gutiérrez, autora de la tesis intitulada “Análisis de la violencia simbólica ejercida desde el currículo oculto contra las estudiantes mujeres en un colegio público de Quito”, mediante el presente documento dejo constancia de que la obra es de mi exclusiva autoría y producción, que la he elaborado para cumplir con uno de los requisitos previos para la obtención del título de Magíster en Educación en la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.

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



Firma: _____

Beatriz Reinoso Gutiérrez

Resumen

Este trabajo de investigación estudia la desigualdad de las estudiantes mujeres en las prácticas escolares a partir de las concepciones de género de las y los docentes. Mediante una aproximación al currículo oculto se develó un discurso patriarcal, que naturaliza los prejuicios sexistas, estereotipos y discriminaciones que atentan a los derechos de igualdad.

La obra de Henry Giroux sobre la pedagogía crítica y el currículo oculto, en diálogo con posturas teóricas sociológicas, feministas e históricas, permiten reflexionar en temas de género, violencia simbólica y patriarcado. Parte de la existencia de un currículo oculto y entra en discusión sobre las concepciones de las y los docentes que reproducen prejuicios sexistas, estereotipos y discriminaciones de género similares al discurso dominante o patriarcado. Para esto, explora marcos teóricos de Giroux, Bourdieu, Berger y Luckman, Beauvoir, Terán, Goetschel, que son referentes en temas de currículo oculto, la violencia simbólica, los procesos de socialización, la construcción de identidades, el patriarcado, que permitieron dilucidar el problema planteado en esta investigación.

En este estudio de caso, se emplea una metodología cualitativa fenomenológica. Realizó entrevistas a estudiantes mujeres de bachillerato en un colegio público de la ciudad de Quito. Desde las experiencias, se identificaron concepciones y actitudes sexistas en docentes mujeres y hombres.

Los principales resultados muestran una realidad oculta ligada al discurso patriarcal de la sociedad. El papel de la escuela es conservar la sociedad existente mediante la reproducción de: valores, ideas, sentimientos, acciones, palabras, normas, relaciones e imposiciones cargadas con significaciones que convierte a las estudiantes mujeres en dominadas y subordinadas en las prácticas escolares. El currículo oculto transmite mensajes ligados al discurso patriarcal de la sociedad, que no se los reconoce, pero sin embargo construye y fortalece identidades de lo que es ser mujer u hombre.

Palabras clave: currículo oculto, patriarcado, género, violencia simbólica

A mi familia por su apoyo de siempre...

Agradecimientos

Un profundo agradecimiento a la Universidad Andina Simón Bolívar y en especial al área de Educación, quienes han sido parte decisiva para mi crecimiento profesional y humano.

A Soledad Mena, por su guía, su sabiduría y conocimiento fueron mi luz para no perderme en este largo recorrido académico.

A Rosemarie Terán, por brindarme su amistad y su conocimiento, fueron mi inspiración para abordar este tema.

A Guglielmina Falanga, por guiarme en el desarrollo de la presente investigación.

A la vida, por haber puesto en mi camino, a tantas personas extraordinarias, han sido la motivación para emprender y seguir trabajando contra las desigualdades sociales, particularmente con las que se enfrentan las mujeres.

Tabla de contenidos

Introducción-----	13
Capítulo Primero. Marco teórico -----	23
1. El currículo oculto -----	23
2. Procesos de socialización-----	27
3. La mujer no nace, se hace -----	30
4. El discurso de la modernidad educativa y la desigualdad de género -----	33
5. Patriarcado -----	37
6. Género -----	38
7. Aproximación conceptual: Prejuicios sexistas-----	39
8. La reproducción social y cultural de la escuela-----	42
Capítulo Segundo. Metodología de la investigación-----	46
1. Contexto social y educativo -----	46
2. Metodología -----	47
Capítulo Tercero. Las voces de las estudiantes -----	56
1. El contexto familiar como formador de identidad-----	56
2. Educación Física y la enseñanza de prejuicios sexistas -----	61
3. Percepciones de trato desigual en las relaciones con las y los docentes -----	64
4. Construcción y reproducción de identidades de género -----	68
5. Sexismo lingüístico y discriminación simbólica -----	72
6. El uso de uniformes-----	75
Conclusiones-----	81
Lista de referencias -----	87

Índice de Figuras

Figura 1. Proceso de codificación, entrevistas de estudiantes.....	52
Figura 2. Proceso de codificación de la información, entrevistas estudiantes participantes.	52
Figura 3: Organización jerárquica de códigos.....	53
Figura 4. Búsqueda de texto.....	54
Figura 5. Mapa del proyecto.	55

Índice de Tablas

Tabla 1. Modelo de prejuicio sexista	40
Tabla 2. Preguntas para la entrevista.....	50
Tabla 3. Estudiantes entrevistadas	52
Tabla 4. Actitudes docentes y actitudes de estudiantes.....	80

Introducción

Investigar sobre la violencia simbólica contra las estudiantes mujeres en el ámbito de la educación de bachillerato implica abordar un tema de profundas brechas sociales, históricamente enraizadas en las estructuras y la cultura de la sociedad. Como docente, se tiene la responsabilidad de investigar sobre elementos visibles y ocultos, los cuales se encuentran en silencio absoluto afectando la educación y la vida misma de las estudiantes mujeres.

En este sentido, la *pedagogía crítica* de Henry Giroux (2004), permite cuestionar las formas de representaciones y significaciones otorgadas a las estudiantes mujeres en la escuela, de allí la importancia al estudio del currículo oculto. Para el autor, el currículo oculto se entiende como “aquellas normas, creencias y valores no declarados, implantados y transmitidos a los alumnos por medio de reglas subyacentes que estructuran las rutinas y las relaciones sociales en la escuela y en la vida de las escuelas” (73). Es decir, en la organización escolar existen mensajes implícitos que son internalizados y aprendidos con mayor fuerza. Estos no se enseñan en el currículo oficial, pero pueden transmitirse de manera inconsciente por las y los docentes en las prácticas escolares. Las relaciones, normas, creencias y valores que forman parte del currículo oculto reflejan la visión del discurso dominante de la sociedad.

En la presente investigación, la exploración del currículo oculto permite hacer visible aquellos aspectos que existen en la cotidianidad escolar influyendo de manera injusta en prácticas escolares que se consideran adecuadas para las y los estudiantes. Además, esta investigación no solamente quiere hacer visible la existencia de un currículo oculto, sino que usa esta teoría para cuestionar el discurso dominante que promueve la inferioridad de las estudiantes mujeres.

Para explicar la condición de inferioridad de las mujeres con respecto a los hombres, que ha supuesto el discurso dominante o patriarcal, Janet Saltzman (1992) identifica en las distintas culturas y sociedades algunos rasgos comunes, debido a las diferencias biológicas convirtiendo la diferencia en desigualdad y jerarquización. La autora (1992, 39) plantea que la división sexual del trabajo históricamente construida, ha cimentado la desigualdad y jerarquización entre sexos: “las mujeres tienden a hacerse cargo del conjunto de responsabilidades asociadas con los hijos y el hogar y la medida en la que participan en otros tipos de trabajo varía; los hombres se ocupan universalmente

de tareas extra domésticas y la medida de su participación en el trabajo doméstico y de crianza de los hijos varía”. Es decir, los hombres dominan el espacio público y las mujeres son relegadas al espacio privado o doméstico.

En este contexto, la participación masculina se enfoca en ámbitos económico, político, religioso y demás aspectos productores de cultura, en cambio la participación de las mujeres en tales tareas varía desde prácticamente nula hasta importante. En el ámbito familiar las mujeres son más responsables que los hombres en los trabajos relativos a la crianza y otros trabajos del mantenimiento de la familia. Esta división sexual de trabajo, conlleva atributos que favorecen a los hombres por las oportunidades y recursos del trabajo extra doméstico.

Siguiendo este planteamiento Alda Facio (2005) rescata tres aspectos teorizados por Saltzman (1992) sobre la inferioridad otorgada a las mujeres: 1) una ideología y lenguaje que explícitamente devalúa a las mujeres en sus: roles, labores, productos y entorno social, con menos prestigio y/o poder que el otorgado a los hombres; 2) significados negativos atribuidos a las mujeres y sus actividades a través de hechos simbólicos o mitos; y 3) estructuras que excluyen a las mujeres de la participación en espacios: político, económico y cultural. Añade a estos aspectos *el pensamiento dicotómico, jerarquizado y sexualizado que lo divide todo en cosas o hechos de la naturaleza o de la cultura*. Privilegiando a los hombres y lo masculino como parámetro o paradigma de lo humano, al tiempo que se justifica la subordinación de las mujeres en función de sus roles naturales.

Esta naturalización de las diferencias según Saltzman (1992, 43) impera bajo *definiciones sociales*, que “son creencias, valores, estereotipos y normas ampliamente compartidos por los miembros de la sociedad”. Se trata de un conjunto de argumentaciones de amplia aceptación en *normas e ideologías sexuales* que sirven para justificar o legitimar derechos, responsabilidades, restricciones y recompensas diferentes y desiguales para hombres y mujeres.

Las *normas sexuales* determinan conductas particulares y adecuadas para las personas, hacen referencia a la conducta que se espera en función del sexo biológico, designadas como tales por una proporción importante de la sociedad (Saltzman 1992). La conducta adecuada para los hombres se define como aquella que ayuda a mantener su compromiso con respecto a trabajos específicos de su sexo y contribuye a su ejercicio del poder y autoridad sobre las mujeres. Para las mujeres, es aquella que ayuda a mantener

su dedicación a las tareas que tradicionalmente le corresponden, por eso pervive en la sociedad la idea de *trabajos de hombres y trabajos de mujeres*.

La *ideología sexual* es más estable y resistente al cambio, porque es parte de las creencias de estructuras más amplias como las religiones y en visiones sociopolíticas y culturales del mundo que abarcan todos los aspectos (83). Por ejemplo, a los hombres se les responsabiliza por la defensa de una nación, toma de decisiones, creación de leyes obteniendo recompensas significativas. En cambio, las mujeres deben enfrentarse a restricciones en su conducta mucho más arraigadas en la ideología sexual, con profundas raíces históricas. Esto, determina formas de ser y de actuar femenino como: obediencia, modestia, sumisión y comportamiento hacia los hombres.

En resumen, Saltzman (1992) sostiene que la división sexual de trabajo ha marginado a las mujeres y sus roles a una condición de dependencia e inferioridad, naturalizada por las normas e ideologías sexuales que han contribuido a la percepción de la diferenciación entre los sexos, es decir a los estereotipos sexuales.

Visto de esta manera, *las definiciones sociales* se reproducen en todos los campos de la sociedad y la escuela no es una excepción. Para Luz Maceira (2005) la escuela es un espacio social que transmite y reproduce concepciones de género y son las y los docentes, quienes transmiten todo el tiempo valoraciones en función al género, siendo las estudiantes mujeres las menos reconocidas.

La escuela reproduce desigualdades de género, así lo evidencia La Encuesta Nacional sobre Relaciones Familiares y Violencia de Género contra las Mujeres (ENVIGMU) realizada en noviembre del 2019, por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC) y aplicado a mujeres de 15 años y más. Los resultados en contextos escolares muestran altos índices de violencia contra las mujeres a nivel nacional: 19 de cada 100 estudiantes mujeres, han experimentado algún tipo de violencia. Prevalciendo la violencia psicológica¹ con un porcentaje del 13,7%. Las preguntas abordaron sobre temas de: roles, estereotipos de género y discriminaciones por ser mujer.

A pesar de existir un marco legal que garantiza la igualdad y no discriminación en razón de género como: La Constitución 2008 y La Ley Orgánica de Educación

¹ Violencia psicológica: “cualquier acción, omisión o patrón de conducta dirigido a causar daño emocional, disminuir la autoestima, provocar descrédito, menospreciar la dignidad personal, perturbar, degradar la identidad cultural, expresiones de identidad juvenil o controlar la conducta, el comportamiento, las creencias o las decisiones de una mujer”. El INEC (2019, 12).

Intercultural 2018 (LOEI)², los resultados de la ENVIGMU 2019 muestran la pervivencia de situaciones sexistas que discriminan a las estudiantes mujeres como: segregación, relaciones de poder, sometimiento y estereotipos de género.

De igual manera, El Consejo Nacional para la Igualdad de Género 2018 (CNIG), mediante propuestas y políticas intenta contrarrestar la existencia de una constante vulneración de los derechos de las mujeres debido a la violencia, desigualdad y discriminación estructural e histórica por parte de la sociedad patriarcal. En el campo educativo pretende alcanzar la transformación de patrones culturales androcéntricos y patriarcales y establece en términos de género “ crear condiciones, contenidos y prácticas de igualdad plena, convivencia armónica y recíproca entre todas las personas” (CNIG 2018, 86).

Lo que muestran estas normativas es la existencia de problemas de desigualdad en la educación regular, afectando a las estudiantes mujeres, como consecuencia de la reproducción de concepciones de género en la escuela, similar al discurso dominante de la sociedad. El marco del discurso dominante proviene del patriarcado que es una cultura basada en la supremacía del hombre. Esto implica, un contexto escolar privilegiando lo masculino como la cultura correcta, pero invisibiliza a las estudiantes mujeres. En este panorama, son las y los docentes quienes de manera inconsciente generan procesos de aprendizajes que llevan implícitos significaciones basados en el discurso patriarcal y que se encuentran naturalizados en las prácticas escolares.

En este contexto, se utilizan los aportes de la pedagogía crítica para cuestionar la supuesta neutralidad de la escuela, según Giroux (2019, párr. 3) “esconde el rol ideológico de la educación, el rol a la hora de producir formas particulares de conocimiento, poder, valores sociales, narrativas sobre el mundo, pues detrás de ella existen discursos sociales dominantes por imponer sus ideas y valores”. Es decir, la escuela asegura mediante sus funciones la reproducción del discurso patriarcal, bajo el cual se han organizado normas, procesos de enseñanza y aprendizaje condicionando pensamientos y acciones de las y los estudiantes. Por ejemplo: las prácticas escolares, el uniforme institucional, el lenguaje, la disciplina, las relaciones, son algunos aspectos de las cotidianidades que llevan implícitos significados constitutivos de identidades según sea mujer u hombre.

² Ley Orgánica, Registro Oficial Suplemento 417. Última modificación: 14-mar.-2018, art. 2 principio i.

Por lo tanto, la presente investigación aborda que en las prácticas escolares circula un currículo oculto. Son las y los docentes, quienes transmiten de manera inconsciente mensajes que no se perciben, pero están cargados con significaciones sexistas, discriminaciones y estereotipos. Estos significados construyen identidades distinguiendo a estudiantes mujeres y hombres, en sus roles, comportamientos, actitudes, creencias y sentimientos que afectan principalmente a las estudiantes mujeres de bachillerato.

Desde esta perspectiva, se interpreta a la escuela como un espacio y sus funciones que refleja y reproduce los intereses del discurso patriarcal de la sociedad, al reproducir relaciones de privilegio y dominación como *naturales*. De esta manera, se legitima en las prácticas escolares disposiciones duraderas, socializadas e internalizadas que dan forma a como perciben e interactúan en el mundo, así la violencia simbólica pasa desapercibida, naturalizando las desigualdades sociales en la cual las mujeres se encuentran dominadas y subordinadas por el dominio masculino.

A partir de una aproximación a la realidad en un colegio público de la ciudad de Quito, se formuló la pregunta central de investigación *¿Cómo funciona el currículo oculto en las prácticas escolares y su influencia en la reproducción de la violencia simbólica?* Complementada por las siguientes preguntas: *¿Cuáles son las prácticas escolares que reproducen desigualdades en las estudiantes mujeres? ¿Cuál es la función de la escuela en la sociedad? ¿Cómo incide la socialización en la construcción de los roles femeninos y masculinos? ¿Cuál es la normativa escolar que somete a las estudiantes mujeres? ¿Cuáles son las concepciones de los y las docentes respecto a las estudiantes mujeres?*

En esencia, el problema fue abordado con varios planteamientos desde la pedagogía crítica, la sociología y el feminismo que ofrecen el marco de referencia más sólido de acuerdo al propósito de esta investigación. De un modo amplio, basado en estos enfoques se ha descrito y explicado las formas concretas de reproducción de los prejuicios sexistas, discriminaciones y estereotipos de género en la escuela, enfatizando en dos conceptos claves para sustentar la problemática: *género* y *patriarcado*.

El *género* es una construcción social³. Diferencia los roles, responsabilidades, oportunidades y necesidades de hombres y mujeres, elaborados por una sociedad dominante en un contexto determinado, Rosa Cobo (2012). Se lo utiliza porque presupone

³ En esta investigación se abordan los géneros hombre y mujer por ser la oposición binaria que predomina en el sistema de dominación patriarcal.

concepciones sociales internalizadas en las y los docentes sobre los roles de mujeres y hombres que determinan los procesos educativos de la escuela.

El *patriarcado* es definido por Carmelo Fernández (2013, 35) como “un sistema de jerarquización de los seres humanos, basado en su pertenencia a un género, que es un conjunto de asignaciones y roles en función de su pertenencia a un sexo biológico”. Este referente teórico permitirá entender desde el feminismo la construcción histórica de las diferencias de género, así como los roles, los comportamientos y los valores asignados a mujeres y hombres.

Es importante la utilización de estos conceptos, en esta investigación porque supone dos ideas. Primero, la idea de que la sociedad y la cultura están determinadas por el discurso patriarcal, es decir, la escuela no se encuentra aislada forma parte de las estructuras sociales por lo tanto reproduce el discurso dominante. Según Michael W. Apple (2008, 11) “la escuela conserva y distribuye una propiedad simbólica —capital cultural—”. Se puede comprender el modo en que las escuelas, construyen formas de conciencia que permiten el mantenimiento del orden social.

Segundo, la idea de una construcción social del género, naturalizada en las formas diferenciadas entre hombres y mujeres, permite dilucidar las relaciones de poder que imperan en las prácticas escolares y la formación de identidades. Las desigualdades de género persisten y las jerarquías siguen siendo predominantemente masculinas

En el análisis del problema se tomará con frecuencia la obra del pedagogo crítico Giroux porque interesa desarrollar el concepto del *currículo oculto* como objeto del conocimiento. El *currículo oculto* permite entender la importancia de lo oculto y su tesis incluye todo lo que no es académico, pero que resulta relevante en el aprendizaje. Mediante el currículo oculto, los y las estudiantes reciben mensajes con significados que refuerzan los valores, las creencias y las normas de la sociedad. Estos mensajes se encuentran en las prácticas escolares, en las políticas y normativa de la escuela.

Además, se revisa la teoría sociológica de Peter Berger y Thomas Luckmann (2003), para entender cómo se da la adaptación social. Los autores, sostienen la existencia de una realidad social a la cual debe adaptarse el ser humano cuando viene a este mundo. De esta manera, llaman *socialización primaria* aquella desarrollada en los primeros años de vida con ayuda de la familia. En la *socialización secundaria* la escuela tiene un rol fundamental, pero también existen otros espacios que influyen como: los medios de comunicación, el grupo de pares, la iglesia. Esta investigación se fundamentará en la familia y escuela, como espacios de socialización primaria y secundaria que

imponen comportamientos, valores, creencias y normas de los dominantes. Como agentes de socialización la familia y la escuela cumplen una importante función al inculcar la arbitrariedad cultural que se logra por medio de varios dispositivos como el currículo oculto en las prácticas escolares.

En este sentido, Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron (1996) desarrollaron las categorías de *violencia simbólica* y *habitus* para hablar de las estructuras sociales. La *violencia simbólica* es el sometimiento de unos sujetos respecto de otros, mediante los procesos de socialización que normalizan las relaciones de dominación. El *habitus* es la internalización de la ideología del discurso dominante, desarrollado en la familia y la escuela, produce aprendizajes permanentes. Dichas categorías, en el ámbito educativo, se prestan bien para analizar la dialéctica entre estructuras sociales dominantes y espacios críticos de cambio de dichas estructuras.

Para conocer el estado de la literatura se revisaron diversos estudios de las dos últimas décadas en torno al currículo oculto en la escuela y desigualdades de estudiantes mujeres y hombres. De ahí, se destacan los siguientes: sobre el currículo oculto se encuentra un estudio realizado en la ciudad de Medellín por María García (et al. 2016), con el tema: *Naturalización del currículo oculto en los ambientes de aprendizaje*, se desarrolló con los niños y niñas del grado preescolar, primero y tercero de básica. Con un enfoque cualitativo los resultados indican expresiones y conductas del profesorado impropias del currículo formal que ponen en escena ciertas concepciones y posiciones del trabajo pedagógico naturalizadas por la comunidad educativa.

Asimismo, un trabajo de Ana Sánchez (2003) realizado en Colombia sobre: *Alternativas para considerar el currículo oculto en el trabajo cotidiano y directo con grupos de primaria*, analiza las diferentes manifestaciones del currículo oculto en la planta docente. La investigación se centró en la educación básica, de tipo cualitativo en base a fichas de observación y entrevistas a docentes. Los resultados señalan la presencia de concepciones y normativas escolares tradicionales, es decir, son los y las docentes quienes ejercen imposiciones para disciplinar y controlar, haciendo uso de diversos castigos. Entre los castigos realizados con frecuencia están el ridiculizarles, no tomarles en cuenta y poca valoración a sus esfuerzos académicos. La autora concluye la necesidad de hacer visible las manifestaciones del currículo oculto que los y las docentes desconocen y el papel que juega en la desigualdad social.

A nivel nacional se revisó un estudio sobre: *El género en el currículo de educación básica de la ciudad de Quito*, de Shirley Lupa (2009). Este estudio se realizó en dos

escuelas de nivel básica, mediante un enfoque cualitativo se investiga las representaciones de los roles de género en el lenguaje verbal, los textos e imágenes, a partir de las políticas educativas que incorporaron la noción de género como eje transversal en el currículo del nivel básico. Concluyendo que a pesar de la normativa se continúa reproduciendo estereotipos y sexismos que influyen en el aprendizaje generando desigualdades entre los géneros.

De igual manera, un estudio de Tatiana Cevallos (2017) sobre: *Influencia de estereotipos de género en la convivencia escolar de estudiantes de bachillerato*, realizado en la ciudad de Quito, con un enfoque cuantitativo, aplicando encuestas a los y las estudiantes de bachillerato demuestran que la realidad escolar se encuentra marcada por la existencia de desigualdades, acosos e incluso amenazas contra las estudiantes mujeres. Recomendando abordar el tema de género con investigaciones de diferentes enfoques, en las cuales es necesario reforzar el conocimiento en las estudiantes sobre expresiones y actitudes con estereotipos de género en las relaciones con sus compañeros.

Los estudios revisados abordan con diferentes problemáticas la existencia del currículo oculto, especialmente se ha encontrado en la educación básica afectando a la convivencia escolar. En lo correspondiente a los estereotipos de género existen aproximaciones que resaltan la existencia de desigualdades en la escuela a partir de las relaciones entre pares. Lo significativo de esta búsqueda es la ausencia de estudios que se enmarquen en la relación entre el currículo oculto y las concepciones de género de los y las docentes, a partir de una revisión histórica del discurso patriarcal sobre la construcción de género en la educación.

Por eso, el objetivo general de la investigación fue: *analizar cómo funciona el currículo oculto en las prácticas escolares y su influencia en la reproducción de la violencia simbólica, a partir de un estudio de caso en un colegio público de la ciudad de Quito en el año lectivo 2019-2020.*

Los objetivos específicos fueron: *identificar cuáles son las prácticas escolares que crean desigualdades en las estudiantes mujeres; interpretar la incidencia del currículo oculto en la reproducción de la violencia simbólica; analizar desde las experiencias de las estudiantes mujeres la construcción de identidades de género.*

La presente investigación consta de tres capítulos. El Primero denominado: *Marco teórico*, desarrolla las bases conceptuales que sirven de fundamento a esta investigación. Empieza con una exploración a la pedagogía crítica centrándose en la obra de Giroux y *el currículo oculto*. La teoría de Peter Berger y Thomas Luckmann se ocupa de los

procesos de socialización primaria y secundaria. Las investigaciones de Rosemarie Terán (2015) y Ana María Goetschel (2007) sobre *La construcción de la educación en la modernidad del Ecuador*, permiten explorar y comprender la construcción histórica de roles en ambientes de la familia, la escuela y la sociedad. Para identificar los mecanismos de reproducción, se apoya en la teoría de Bourdieu y Passeron (1996) y su estudio sobre *la violencia simbólica y habitus*.

El Capítulo Segundo: *Metodología de la investigación*, explica y justifica el enfoque cualitativo fenomenológico utilizado en esta investigación. Describe el contexto social y educativo en el cual funciona el colegio, del cual formo parte como docente y tomado como estudio de caso. Describe las características de las cinco estudiantes entrevistadas pertenecientes a segundo y tercer año de bachillerato. Además, detalla las condiciones de la recopilación de la información en el contexto de la emergencia sanitaria ocasionada por el Covid-19. Por último, se presenta el procesamiento de la información, mediante el uso del software NVIVO como herramienta de apoyo para la organización y análisis de la información.

En el Capítulo Tercero denominado: *Las voces de las estudiantes* se interpreta los resultados a partir del análisis de temas emergentes y en el mismo se reconocen las categorías presentes en las experiencias escolares de las estudiantes mujeres de bachillerato. Esta información permitió mirar de manera clara la relación implícita entre la escuela y el discurso dominante.

Por último, se desarrollan algunas conclusiones y recomendaciones fundamentales de la investigación.

Justificación

Investigar las desigualdades de género que sufren las estudiantes mujeres en las prácticas escolares, es cumplir un compromiso contra el discurso dominante de la sociedad, que genera injusticias contra las mujeres en todos los ámbitos. A partir de una percepción de inferioridad presente en la cotidianidad de las prácticas escolares, en contra de las estudiantes mujeres de bachillerato, se hace urgente demostrar la existencia de prejuicios sexistas, discriminaciones y estereotipos.

Por eso esta investigación es un desafío al orden social, porque es necesario deconstruir paradigmas androcéntricos y patriarcales en la educación sobre los cuales deben conocerse y reflexionarse. Y debe ser precisamente la escuela, el espacio desde

donde surja la transformación de los paradigmas dominantes, modificando las cualidades y roles diferenciadores atribuidos a estudiantes mujeres y hombres lo que impide el pleno ejercicio de las prácticas escolares en las mismas condiciones de igualdad.

Sin duda hay un avance significativo en las investigaciones sobre las desigualdades que afectan a estudiantes mujeres en contextos educativos, sin embargo, el problema persiste y tiende a naturalizarse, esto impide mirar una realidad injusta de género. Asimismo, es necesario visibilizar la existencia del currículo oculto y su funcionamiento en la reproducción de la violencia simbólica en las prácticas escolares, porque existe un desconocimiento sobre este mecanismo de poder. Las y los docentes deben conocer estos aspectos ocultos en el ejercicio de su trabajo, porque si no se conoce se continúa reproduciendo y generando consecuencias negativas que construyen desigualdades de género.

De esta manera, esta investigación se enfoca en identificar y analizar los dispositivos escolares que funcionan como mecanismos de control, disciplina, jerarquización, hegemonías presentes en valores, creencias y normas que se ejercen en las prácticas escolares. Posteriormente a partir de los resultados, se pretende poner en el debate las funciones de la escuela en el marco del discurso patriarcal.

Finalmente, la importancia de la presente investigación radica en cuestionar lo establecido, demostrar que pueden darse cambios a partir del reconocimiento de las realidades, necesidades, sueños de las estudiantes mujeres, cuyas experiencias en las prácticas escolares no serán solo de ellas, sino que representan las de miles de estudiantes mujeres, que se encuentran en similares o peores condiciones de opresión. Se hace necesario resignificar los legados históricos del patriarcado, mediante un ejercicio político para reconocer los dispositivos de control y poder sobre los que se sostiene el discurso dominante y buscar mejores prácticas escolares.

Capítulo primero

Marco teórico

“A través de la escuela se puede cambiar la injusticia, la desigualdad, la discriminación. Haciendo lo político más pedagógico, podemos debatir el poder, las diferencias y transformar las construcciones sociales”.
Soledad Mena (2019)

En este capítulo se realiza un acercamiento a la pedagogía crítica de Henry Giroux, específicamente se potencia el estudio del *currículo oculto*, siendo la guía en el análisis de la violencia simbólica a estudiantes mujeres de bachillerato. Seguido, aborda *los procesos de socialización* de Berger y Luckmann (2003). Luego, revisa la *construcción de género*, mediante una exploración al trabajo de Simone de Beauvoir (1949), Martha Lamas (1986) para analizar los conceptos de patriarcado y género. También, los estudios de Rosemarie Terán (2015) y Ana María Goetschel (2007) permiten vincular estos conceptos a la educación de las mujeres en la formación del Estado-Nación. Seguido se explican los conceptos de prejuicio sexista, discriminación y estereotipo desde los estudios de Juan Vaamonde (2013), Luz Maceira (2005), Silvia Leal (2001). Por último, las posiciones teóricas de Bourdieu y Passeron (1996) sobre *violencia simbólica* y *habitus*, permiten la aplicabilidad de la categoría de reproducción como factor fundamental para comprender el funcionamiento de las estructuras sociales.

1. El currículo oculto

El objeto de conocimiento para esta investigación es el *currículo oculto*, analizado y conceptualizado desde diferentes dimensiones. Puede ser considerado desde la organización escolar o desde un sistema de mensajes simbólicos que influyen en la reproducción de un orden social.

Desde la visión del currículo oculto en la organización escolar Philip Jackson (1968) lo define como “las normas y valores que son implícitas, pero eficazmente, enseñadas en la escuela y de las que no suele hablarse en las declaraciones de fines u objetivos de los profesores” (Jackson citado en Apple 2008, 109). A diferencia del currículo oficial con sus objetivos cognitivos declarados, el currículo oculto tiene sus

raíces en aspectos de organización en la escuela que no son percibidos, ni por estudiantes, ni docentes, pero están cargados de significados. Está formado por las normas institucionales, los procesos de aprendizaje y los valores, es decir aquello que se aprende sin estar conscientes del hecho como tal.

En esta línea, Torres (1998, 198) en el texto *El currículo oculto*, también lo define como “todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza y aprendizaje y, en general, en todas las interacciones que suceden día a día en las aulas y centros de enseñanza”. Hace referencia al currículo oficial y los aprendizajes que surgen en las relaciones entre los agentes de la educación. Sin embargo, estos conceptos no son suficientes por cuanto el currículo oculto es algo más que transmitir aprendizajes, cumplir normas, valores en el aula o experiencias sociales entre docentes y estudiantes, pues va mucho más allá de la escuela.

El currículo oculto debe ser comprendido desde un sentido integral, involucrando otros aspectos de la sociedad como: la familia, las prácticas culturales, los espacios urbanos, etc. Es necesario descubrir los mensajes ocultos y normalizados en las dinámicas de la sociedad y su influencia en la reproducción del orden social. En este sentido, la escuela podría desarrollar mensajes ocultos implícitos no solamente en el currículo oficial, sino en las concepciones de docentes de acuerdo al discurso dominante de la sociedad.

Altable (1993, 10) define al currículo oculto como “el conjunto de normas y valores inconscientes de conducta, aprendidas en la primera infancia y perpetuadas después en la escuela a través de los contenidos y sobre todo de los comportamientos, actitudes, gestos y expectativas respecto de alumnas y alumnos”. En otras palabras, la familia es el primer espacio de socialización de identidades, al igual que la escuela promueve aprendizajes presentes en las estructuras sociales para mantener un orden social de comportamientos concretos de mujeres y hombres.

Siguiendo con un marco conceptual que defina al currículo oculto de la manera más adecuada para los propósitos de esta investigación, desde la pedagogía crítica se considera la definición de Giroux (2004, 73) como “aquellas normas, creencias y valores no declarados, implantados y transmitidos a los alumnos por medio de reglas subyacentes que estructuran las rutinas y las relaciones sociales en la escuela y en la vida de las escuelas”. Desde esta perspectiva, se entiende el currículo oculto como resultado o mensajes implícitos de aprendizajes que surgen de la estructura de escolarización. Se

encuentra en todo el quehacer educativo y es una de las principales vías educativas mediante el cual se reproduce lo que sucede en la sociedad.

El concepto de currículo oculto utilizado en esta investigación, tiene dos utilidades, la primera mirar su influencia en la organización escolar que incluye normas de disciplina y control, y segundo su influencia en la trasmisión de significados de género que crean desigualdades desde las concepciones sociales implícitas en las y los docentes.

Para eliminar estas desigualdades en la educación se han diseñado políticas y normativas dirigidas a una formación integral en igualdad de condiciones entre los géneros. La Constitución de la República del Ecuador de 2008 (11, 33, 107) lo expresa en los siguientes artículos:

Art. 11. 2. Todas las personas son iguales y gozarán de los mismos derechos, deberes y oportunidades. Nadie podrá ser discriminado por razones de etnia, lugar de nacimiento, edad, sexo, identidad de género [...].

Art. 70. El Estado formulará y ejecutará políticas para alcanzar la igualdad entre mujeres y hombres, a través de mecanismo especializado de acuerdo con la ley, e incorporará el enfoque de género en planes y programas, y brindará asistencia técnica para su obligatoria aplicación en el sector público.

Art. 347.6. Erradicar todas las formas de violencia en el sistema educativo y velar por la integridad física, psicológica y sexual de las estudiantes y los estudiantes.

De igual manera, El Consejo Nacional para la Igualdad de Género (2018, 106) dispone “fortalecer el enfoque de género en la malla curricular de educación, para la transformación de patrones socioculturales sexistas y discriminatorios contra las mujeres”. La Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI)⁴ incorporó principios como *la igualdad de género*, expresando que “la educación debe garantizar la igualdad de condiciones, oportunidades y trato entre hombres y mujeres. Se garantizan medidas de acción afirmativa para efectivizar el ejercicio del derecho a la educación sin discriminación de ningún tipo” (LOEI 2018, 10) y el derecho “de las personas a una educación libre de violencia de género, que promueva la coeducación” (10).

Este marco legal está dirigido al reconocimiento de los derechos a la educación en igualdad de condiciones para estudiantes mujeres y hombres, basados en el respeto y no discriminación por pertenecer a determinado género. Sin embargo, en la realidad las practicas escolares se desarrollan bajo naturalizaciones de roles de género, alineados a

⁴ Ley Orgánica de Educación Intercultural, Registro Oficial Suplemento 417. Ultima modificación: 14-mar.-2018, art. 2 principios j, l.

prejuicios sexistas, discriminaciones y estereotipos de los y las docentes, similares a los de la sociedad.

Por lo tanto, el enfoque teórico del *currículo oculto* permite entender la importancia de lo oculto y de lo normalizado. Su tesis resulta relevante para hacer visibles esos elementos persistentes de subordinación que colocan a las estudiantes mujeres en una situación de inferioridad. Giroux (2004) considera que las funciones del currículo oculto puede analizarse desde tres enfoques teóricos de la educación: *tradicional*, *liberal* y *crítica radical*, cada uno representa una aproximación a determinada problemática, intereses, teorías y prácticas.

El *enfoque tradicional* de la escuela y del currículo oculto, tiene como supuesto clave explorar el papel que la educación desempeña para la conservación de la sociedad existente. El autor subraya, la importancia de la escuela como agente de socialización “de normas sociales y de creencias morales, tácitamente transmitidas por medio del proceso de socialización que estructura las relaciones sociales en el salón de clases” (75). Esto permite dilucidar, que la escuela no funciona aisladamente, existe una estrecha relación con los intereses de la sociedad, inculcando: normas, creencias y valores. Por ejemplo, se internaliza el respeto por la autoridad, la puntualidad, la limpieza, la docilidad, la conformidad.

El *enfoque liberal*, es una exploración del currículo oculto a las diversas formas de construcción del conocimiento y las relaciones en el aula, por ejemplo “a) el contenido del currículo y del currículo oculto; b) los principios que gobiernan la forma y contenido de la interacción maestro-alumno; c) la importancia de ver el conocimiento educativo como categorías del sentido común y tipificaciones seleccionadas de la cultura y la sociedad global” (78). Este enfoque se centra en la crítica a los contenidos del currículo oficial, los significados implícitos y las relaciones sociales de un orden social histórico particular.

El currículo oculto en este enfoque supone develar los aspectos que construyen significaciones sociales positivas o negativas. Las prácticas sociales específicas, las imágenes culturales o formas de discurso, constituyen aspectos que definen un modelo de socialización de interacción entre docentes y estudiantes. Se observa en este enfoque, la revisión al discurso que transmiten los textos escolares, la diferenciación y presentación de tareas, la separación de actividades entre estudiantes.

En el *enfoque radical* el currículo oculto se centra en los conceptos de clase y dominación, esta postura se basa en el análisis de las relaciones sociales que caracterizan

al proceso de producción y su consecuente formación de habilidades, preparando a las y los estudiantes para ocupar un lugar de trabajo, necesarias para la legitimación de la sociedad capitalista y sus instituciones.

Sin embargo, Giroux (2004) considera que estos enfoques si bien, proporcionan valiosos análisis desde el currículo oculto en cuanto a sus mecanismos y consecuencias escolares, existe la necesidad de reconceptualizar la noción del currículo oculto para que la teoría y prácticas curriculares integren una noción de crítica, capaz de cuestionar los supuestos normativos, analizar no sólo las relaciones sociales en el aula y escuela sino cómo funcionan las estructuras sociales y políticas que dan forma y contenido al conocimiento de la escuela.

Por lo tanto, desde la pedagogía crítica el concepto de currículo oculto se revalora, redefine y reubica. La teoría y prácticas curriculares tendrán que integrar en su problemática una noción de crítica que sea capaz de cuestionar los supuestos normativos que subyacen en su lógica y en su discurso. El currículo oculto tendrá más significado cuando se posicione como un referente teórico que permita cuestionar *las prácticas escolares, las relaciones sociales en el aula y la escuela, los silencios estructurales y los mensajes ideológicos* (Giroux 2004), que dan forma y contenido al conocimiento de la escuela.

Finalmente, la postura de esta investigación se alinea a una redefinición del currículo oculto que permita descubrir los supuestos e intereses del discurso dominante, una teoría de la escolarización preocupada tanto por la reproducción como por la transformación cimentada en los valores de la justicia social, promoviendo valores y creencias que fomenten la reflexión crítica sobre el mundo e intervenir en él para cambiarlo.

2. Procesos de socialización

Cuando se privilegia a los estudiantes hombres jugar fútbol, se construyen prácticas escolares discriminatorias, lo no dicho y enseñado es *hay deportes para hombres y otros para mujeres*. En cambio, cuando se manifiesta a las estudiantes mujeres que no pueden jugar fútbol, porque es brusco y es de hombres, reproduce la ideología del discurso de poder hegemónico, lo no dicho y enseñado es *las mujeres son débiles y no pueden jugar fútbol, por lo tanto, son inferiores con respecto a los hombres*. Este

ejemplo, ilustra las formas de aprendizaje social en la escuela en estrecha relación al discurso social.

Según (Páez et al. 2004) las personas son seres sociales, es un proceso permanente de interacción y aprendizaje de conductas adecuadas en su medio social, normas y valores establecidos. El proceso de socialización es un continuo desarrollo iniciándose desde el momento de nacimiento. Las personas necesitan la ayuda de los demás para adaptarse al contexto social.

Peter Berger y Thomas Luckmann (2003, 32) examinaron desde la sociología la adaptación de las personas a la sociedad, manifestando que “el ser humano en proceso de desarrollo se interrelaciona no solo con un ambiente natural determinado, sino también con un orden cultural y social específico”, es decir, las personas cuando llegan a este mundo, se encuentra con dos realidades una natural y otra construida, y le corresponde adaptarse para ser parte, por lo tanto, debe asimilar mitos, normas, actitudes, prácticas, costumbres, entre otros, configurando un modelo de identidad volviéndolo cognitivo y pragmático asumiéndolo como propio.

Entre los agentes de socialización relevantes están: la familia, la escuela, los grupos de iguales, los medios de comunicación, las instituciones de carácter religioso, cultural y político. Berger y Luckmann (2003) definen tres momentos específicos en el proceso de socialización: la externalización, la objetivación y la internalización.

El primer momento, la externalización recalca la importancia de concebir la sociedad como un producto humano, negando la existencia de leyes naturales y al mismo tiempo de naturaleza humana. Esta afirmación, pone en el debate aquellas determinaciones sobre la naturaleza inferior de la mujer. Así, en la escuela, se reproducen en las cotidianidades aquellos roles de género determinados para hombres y mujeres. Por ejemplo, cuando se les dice a las estudiantes mujeres *no puedes jugar fútbol porque son cosas de hombres*, tiene un gran significado, pues internaliza ciertos atributos asociados a su naturaleza biológica.

El segundo momento es la objetivación, consiste en una aprobación colectiva de la realidad social producto de la actividad humana. Es decir, cada persona es concebida en permanente interacción con sus semejantes, de aquí surgen modelos de acción compartidos y participa en la construcción de la sociedad y a la vez son construidos por ésta. Para Knoblauch (et al. 2008 citado en Rizo 2015, 10) “estos modelos son negociados, cambiados, mantenidos o implantados en sociedad”.

El tercer momento es la internalización, esta se da en dos procesos: la socialización primaria y la socialización secundaria. La socialización primaria, se ejerce en los primeros años de vida y sirve de base para la comprensión del mundo, así pues, durante la niñez se moldea la conducta internalizada como única posible (Berger y Luckman 2003). En la niñez, se da un proceso de asimilación de esquemas básicos y de moldeamiento, por ejemplo: el lenguaje, valores, roles, creencias y normas de la cultura social.

En este contexto, es la familia el principal agente de socialización primaria, aquí se dan las primeras interacciones, constituyéndose en la base de su desarrollo y formación. En tal sentido, en la mayoría de las sociedades, la familia cercana, se encuentra conforme a la ley asignada al proceso de socialización (Simkin y Becerra 2013).

Una de las funciones primordiales de la familia, consiste en la formación de la identidad del niño o niña, acompañado de pautas de comportamiento, que involucra formas de pensar, sentir y actuar del medio social. A las niñas y niños se les direcciona con juegos y juguetes típicos de su sexo, esto fomenta comportamientos que cumplen con las expectativas de género. Por ejemplo, a las niñas se les enseña a jugar con muñecas, esto implica prepararlas para su rol de madres y cuidado de la familia. A los niños se les enseña a jugar con carros, armas y balones, como algo propio de su sexo.

Otras ideas asociadas al aprendizaje de roles de género, es la tendencia a identificar al color rosa con las mujeres y el color celeste para los hombres, asimismo se va identificando la ropa apropiada según su sexo.

La socialización secundaria presupone un proceso previo de socialización primaria, o sea, debe tratar con un yo formado con anterioridad y con un mundo ya internalizado. En este sentido, cuando el niño y la niña asisten por primera vez a la escuela ya llevan internalizada su identidad social y esto involucra roles, comportamientos, sentimientos y gustos que se fortalecen en la interacción escolar con sus pares y docentes.

Para Berger y Luckmann (2003, 86) la socialización secundaria “es cualquier proceso posterior que induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad”. Simkin y Becerra (2013, 8) añaden, en la socialización secundaria “circulan pautas de acción generalizados, con conocimientos tácitos, rituales, mitos legitimadores”. En otras palabras, la socialización secundaria contribuye de manera poderosa para reforzar lo internalizado en la socialización primaria haciendo posible que las personas adopten comportamientos propias de su sexo. Por ejemplo, en la escuela ciertas asignaturas van caracterizándose como más apropiadas para mujeres u hombres

por los estereotipos de género. Existe la creencia que las matemáticas es un campo dominado por los hombres, mientras que las humanidades y las artes son para las mujeres.

Por lo mencionado se puede concluir que los prejuicios de género, discriminaciones y estereotipos son internalizados durante los procesos de socialización en la familia y la escuela principalmente. La familia durante los primeros años de la niña o niño, trasmite roles sexuales que implica el aprendizaje de comportamientos de género *apropiado* a su sexo. El comportamiento de sus familiares cercanos funciona como ejemplo de rol de género apropiado. Las niñas y niños asocian normas, valores y creencias específicas de género en su entorno social. En la socialización secundaria aquella que ocurre principalmente en la escuela, fortalece las diferencias de género, dispositivos como: materiales didácticos, procesos de aprendizaje, textos escolares, lenguaje, normas, valores, entre otros, llevan implícitos códigos o significaciones de género.

3. La mujer no nace, se hace

A continuación, se realiza una aproximación a diferentes investigaciones que tratan sobre la construcción histórica de género. Como referente histórico se revisa el trabajo de Simone de Beauvoir, que posteriormente dio forma al surgimiento de gran parte de los movimientos feministas, ubicándose en la línea del pensamiento crítico. Enseguida, se exploran investigaciones sobre la construcción de la educación en la modernidad del Ecuador, esto con el fin de examinar como se fueron definiendo las políticas educativas cuyas consecuencias han trascendido y se mantienen en el debate actual de las desigualdades entre estudiantes mujeres y hombres.

Es insoslayable, referirse al trabajo de Simone de Beauvoir, para encontrar un referente histórico y filosófico sobre la desigualdad entre hombres y mujeres. En la obra, *El segundo sexo*⁵ la autora expone la condición histórica de las mujeres en diferentes épocas. La tesis de Beauvoir no puede sustraerse a las circunstancias históricas de su publicación, sin embargo, a más de siete décadas de su publicación, todavía son apropiados sus aportes históricos y filosóficos para analizar y cuestionar la subordinación de las mujeres en la actualidad.

⁵ Simone de Beauvoir: su obra *El segundo sexo* (1949) considerada uno de los pilares ideológicos del feminismo contemporáneo que más influyó en la segunda mitad del siglo xx.

En torno al tema, la autora analiza desde múltiples puntos de vista: el científico, el social, el histórico, el psicológico, el cultural y el filosófico. Y la tesis se resume en su célebre frase *la mujer no nace se hace*, esta afirmación cuestiona el discurso patriarcal, en el cual la mujer es caracterizada como: sumisa, delicada y afirmando no ser parte de su esencia, sino el resultado de una construcción cultural.

Es esto lo que he descubierto, y lo que me ha hecho escribir *El segundo sexo*. Pues me di cuenta de que, si profundizaba, no era verdad, no había tenido una infancia de chico, no había estado situada como un chico: no había leído los mismos libros, encontrado los mismos mitos, etc. Pero para mí, esto refleja el mundo tal y como se da. Si bien que en efecto (haría falta, como dice Stendhal), “derribar todo el bosque” no veo la posibilidad, mientras este mundo no cambie radicalmente, de criar una niña –o un niño, por otra parte– de modo que suprimamos en ellos la conciencia de esta diferencia (De Beauvoir citada en García 2015, 207).

El abordaje realizado, acerca de la existencia de una educación diferenciada, el agenciamiento de la cultura y las concepciones sociales, proporcionan un punto de partida filosófico para explicar y reflexionar, sobre la milenaria situación de subordinación de las mujeres.

Así pues, desde el existencialismo, Beauvoir lleva a cabo una ampliación de la expresión kantiana *sapere aude*⁶ a las destinatarias *de su programa*. A partir de los fundamentos para la convivencia, que el pensamiento ilustrado proponía, la igualdad de los seres humanos. Sin embargo, *el contrato social* justificaba la desigualdad de la mujer. Es así, como uno de los grandes ideólogos de la Revolución Francesa, Jean Jacques Rousseau, siglo XVIII, propone un modelo de tratado pedagógico, instalándose en el pensamiento de la época y cuyo eje giraba en torno a la educación diferenciada para hombres y mujeres, teniendo como fundamento la propia naturaleza.

En este sentido, se nombraba a las mujeres como el *otro sexo*, esto implicaba la naturalización a la domesticidad, alejada de lo público y lo político (Amorós 2009, 5). Esta naturaleza, justificaba la razón política del hombre como constructor del nuevo mundo y en ese ámbito era el único destinatario de una educación propiamente dicha y la mujer debía dedicarse a tiempo completo a lo doméstico y familiar.

⁶ *Atrévete a saber*, Kant 1784, la actitud o el espíritu para emprender la investigación (Holt y Hond 2013).

Así, el pensamiento ilustrado de Locke, Rousseau y Kant, entre otros, intentarán convencer a sus contemporáneos de que las mujeres tienen una naturaleza diferente a la de los hombres.

Conceptualizarán la ontología femenina como inferior a la masculina y la enmascararán con la ideología de la diferencia y de la complementariedad de los sexos. Las mujeres alumbrarán la vida y los varones alumbrarán cuerpos políticos. El territorio idóneo de los varones será el de la cultura y el de las mujeres el de la naturaleza. La naturaleza es crear vida, dedicarse a los cuidados y volcarse en los afectos. Es una tarea que comparten las mujeres con otras especies animales. De ahí que sea fundamental persuadir a las mujeres y a la sociedad en general de que sus funciones sociales tienen un origen natural. La familia y el hogar serán su lugar ‘natural’. Y contra la naturaleza, valor supremo para Rousseau, no se puede luchar (Cobo 2012, 9).

El discurso de la modernidad, configuraba diferencias y posicionamientos de supremacía del hombre sobre la mujer. Esto implicaba, despojarla de actoría pública, pues no participaba en la producción de la cultura, valores, conocimiento, etc., y estos constructos basados en la diferencia biológica pasan a ser relaciones de superioridad e inferioridad perdurando hasta nuestro tiempo.

Por tal motivo, Beauvoir cuestionaba el determinismo natural y biológico justificativo de la inferioridad de la mujer, demostrando las circunstancias culturales y sociales, las cuales habían construido e instituido un paradigma normativo distinguiendo entre hombres y mujeres, y ligado a valores inculcados a las mujeres de una generación a otra. Pues estas, habían sido educadas para la obediencia y la sumisión como virtudes de las hijas, las esposas y las madres.

Así, en la escuela actual perviven estas concepciones, a los hombres se les asigna actividades de trascendencia como el liderazgo, participación pública y a las mujeres se les asigna funciones del cuidado del curso, vigilar el cumplimiento de tareas, estar pendiente de la comunicación, pues ellas deben velar porque el curso se mantenga bien.

Simone de Beauvoir discutía las concepciones de género insistiendo en la construcción cultural, la cual había otorgado significados a mujeres y hombres en razón de su sexo. Para la autora, las diferencias entre hombres y mujeres habían surgido en la cultura dominante, “es el conjunto de la civilización el que elabora ese producto... al que se califica de femenino” De Beauvoir (1999, 1). Pues bien, la concepción beauvoiriana no sólo precede en más de veinte años a todos los estudios de género realizados en EE. UU, de los años setenta, sino desarma los prejuicios, los cuales dieron luz verde al modelo de sociedad propuesto por la Modernidad y los cuales se han prolongado hasta el siglo XXI.

Así pues, para la teoría del feminismo, la figura de la desigualdad de la mujer es una construcción cultural (Amorós 2009, 7). Desde este enfoque, va tomando posición el término el género, dejando ver la desigualdad entre hombres y mujeres. El género constituye una de las dimensiones más primarias de la categorización social, afectando profundamente las interacciones entre adultos Fiske (1998 citado en Vaamonde 2013). Es decir, las identidades y roles de género son adquiridas por los niños y niñas en la socialización primaria, moldeándose y reforzándose mucho antes de notarse las diferencias físicas y se destaquen la variedad biológica entre los sexos.

Según Lamas (1986) las diferencias sexuales, son la base sobre la cual se asienta una determinada distribución de roles sociales. Esta asignación no se desprende *naturalmente* de la biología, sino, es un hecho social. Lo que supone un conjunto de acuerdos elaborados por una sociedad dominante en un momento histórico determinado y además conlleva una forma de estratificación social (Cobo 2011 citada en Rivas et al. 2020).

4. El discurso de la modernidad educativa y la desigualdad de género

Los patrones sociales y culturales del discurso dominante no son neutrales, se corresponden con una visión androcéntrica y patriarcal y esto se pone de manifiesto en las políticas históricamente construidas. La escuela surgió como un legado de la modernidad y acompañó al modelo político republicano caracterizando a las mujeres y a los hombres de acuerdo a los intereses de la política educativa. En el caso del Ecuador la formación del Estado-Nación estuvo cargada por pronunciamientos y discursos de reproducción y relaciones de poder Terán (2015), que excluían a las mujeres de la educación igualitaria. Así, una investigación de la autora sobre la construcción de la modernidad educativa en el Ecuador, aborda a profundidad la escolarización entre 1821 a 1921, en esta se analiza históricamente las construcciones en torno al destino para las mujeres. En la república del siglo XIX, la relación entre lo social y lo educativo tuvo la particularidad de institucionalizar el rol doméstico de la mujer.

Así “la educación pública de las mujeres llegó a constituir, en realidad, un instrumento para favorecer su arraigo en lo doméstico mediante la formación en valores y saberes funcionales a su histórica condición de subordinación” Terán (2015, 41), desde la perspectiva de género, la modernización educativa supuso la exclusión de las niñas y mujeres, consolidando en este nuevo orden una instrucción de acuerdo a su *naturaleza* y

para quienes el discurso pedagógico modernizador de ciudadanía, igualdad y derechos les fueron negados.

Terán (2015) destaca la trascendencia de la primera novela ecuatoriana, *La Emancipada*,⁷ esta obra, es un relato histórico que describe la realidad de la desigualdad de género, vivido por las mujeres en lo público y privado como consecuencia de la educación lancasteriana. Para esto, la autora realiza una exégesis de la obra, dilucidando la existencia de desigualdades sociales de género, esto se encontraba legitimado en la institucionalidad de la familia, en la cual la figura patriarcal del padre significaba imposiciones en la vida de las hijas, hasta llegar a condiciones de servidumbre.

La narrativa de la obra y el trabajo de Terán (2015), dilucida la manera como se fue consolidando en el pasado los roles prescritos a hombres y mujeres. Según la autora, la marginalidad social de la mujer, estaba naturalizada en las “costumbres inamovibles y en las instituciones establecidas” (74). La situación de las mujeres pasaba por un arbitrario cultural de concepciones sociales y culturales mediatizando su participación pública, solapada en las ideas generacionales del patriarcado.

Es necesario revisar la narrativa de la novela *La emancipada*, para conocer el contexto social, cultural y político de la época, para ello nos basamos en el análisis presentado por Terán (2015). La novela relata el caso de Rosaura, cuya madre tuvo la posibilidad de estudiar en una escuela lancasteriana, creada en la ciudad de Loja. Su padre, un campesino, se consideraba descendiente blanco europeo y no quería enviarla a la escuela, sin embargo, su madre a escondidas del patriarca de la familia, le enseñó a leer y escribir, transmitiéndole sus saberes. Al morir su madre, su vida transcurrió bajo la opresión de su padre, imponiéndole supuestos comportamientos adecuados para una mujer. Así, en la obra de Riofrío (s.f. 4) se presenta el drama de las mujeres de la época:

Rosaura, ya tienes doce años cumplidos: es necesario que desde hoy en adelante vivas con temor de Dios; es necesario enderezar tu educación, aunque ya el arbolito está torcido por la moda; tu madre era muy porfiada y con sus novelerías ha dañado todos los planes que yo tenía para hacerte una buena hija; yo quiero que te eduques para señora y esta educación empezará desde hoy. Tú estarás siempre en la recámara y al oír que alguien llega pasarás inmediatamente al cuarto del traspatio; no más paseos ni visitas a nadie ni

⁷ La emancipada del autor lojano Miguel Riofrío, publicada en 1863.

de nadie. Eduardo no volverá aquí. Lo que te diga tu padre lo oirás bajando los ojos y obedecerás sin responderle, sino cuando fueres preguntada.

En el contexto social de la época existió un discurso patriarcal que prescribía determinadas conductas de obediencia y sumisión para las mujeres. Era una sociedad, con estereotipos de diferencias psicológicas, de roles y conducta social deseable. Prácticamente, el padre de familia, dominaba la vida de las hijas e imponía comportamientos de identidad, pues ser mujer implicaba asumir roles y responsabilidades de acuerdo a su condición de subordinada. Justamente, se puede observar en la actualidad, ciertas concepciones patriarcales, reproduciéndose en todos los ámbitos de la sociedad, sobre todo la familia y la escuela.

Sin embargo, la trama también muestra, como la educación fue un mecanismo de resistencia, pues la protagonista al aprender a leer y escribir trastoca el orden social. Se introduce, en la lectura política de los libertadores y Rosaura empieza a cuestionar las costumbres basadas en el poder de los hombres. Este mirar le permitió, tomar decisiones impensables para las mujeres de aquella época, La boda impuesta por su padre, fue el pretexto para infringir las costumbres conculcadas y buscar la emancipación patriarcal.

Rosemarie Terán (2015, 69), visibiliza otro aspecto en la novela, como algo innovador y no explorado en los estudios sobre *La Emancipada* “descubrir en la historia otro relato, más profundo y determinante”, se refiere al papel desempeñado por el personaje ausente de la madre en la vida de la protagonista. Es importante, este enfoque porque la madre pasa a tener un significado particular en la ruptura de los cánones sociales de dominación hacia las mujeres, mediante la educación adquirida se potenciaba su capacidad de cuestionar la realidad.

El discurso de la modernidad destinaba a las mujeres el espacio privado de la casa, desempeñando el rol de esposa y madre, para mejorar las costumbres de la nación. Esto, vislumbra el “encadenamiento trágico de vidas femeninas” (71) y solamente, la enseñanza de la lectura y la escritura se convirtió en un medio para aliviar la vida de sumisión y obediencia. La investigadora expone como la reforma educativa republicana para las mujeres, debía superar estructuras sociales y mentales conservadoras de vivir la modernidad.

En esta línea, Goetschel (2007) que también investiga sobre la situación de las mujeres en este contexto histórico, destaca la naturalización de roles ligados a la educación mediante manuales de conducta. Según sus investigaciones “durante el siglo

XIX, la educación de las mujeres no estuvo orientada a su participación en la vida pública, sino más bien a su formación como guardianas y civilizadoras del hogar al interior de la familia y también en la extensión de las labores domésticas al cuidado a los otros en la vida social” Goetschel (2007, 73).

En 1865 durante el gobierno de García Moreno, se utiliza el Manual de Carreño,⁸ este consistía en unas normas cuyo “objetivo era adquirir buenos modales y buenas maneras, lo que Carreño llama la civilidad necesaria para la conservación del orden y la armonía que debía reinar en los hombres” (60). Este manual involucraba construir una sociedad en base a dos principios: a los hombres la necesidad de prepararlos políticamente y a las mujeres naturalizar sus roles en el ambiente doméstico.

Esta situación persiste en la época liberal de inicios del siglo XX, pues la educación de las mujeres tanto en la escuela y familia consistía en prepararlas para ser buena madre y esposa. Según Goetschel (2007) porque persistía una educación basada en manuales de conducta doméstica. Uno de ellos *Recuerdos de amor o consejos a mis hijas. La educación de la mujer* de Mariano Alarcón Guerrero 1926, en el cual se inculca la reproducción de los roles de género, fomentando la identidad de ser mujer en sus prácticas, pensamientos y sentimientos.

Se trataba de una formación que conducía hacia el cumplimiento de su deber como esposa y madre siendo discreta, abnegada, tierna y sensible, heroica y llena de solícitos cuidados y sacrificios para su esposo e hijos. No se trataba únicamente de discursos sino de disposiciones prácticas: reglas, desarrollo de determinados gestos y “virtudes femeninas”, consejos o llamadas de atención, que tenían como fin ser incorporados al comportamiento cotidiano de las mujeres (2007, 67).

Se impuso un arbitrario cultural de normas, símbolos, ideas, valores, con el fin de preparar a las mujeres en las labores propias de su naturaleza que supuso formas de subordinación y silenciamiento. Bajo este sustento se consideraba a las mujeres como las cuidadoras de la familia, por lo tanto, debían internalizar prácticas, sentimientos, emociones y actitudes propias de su rol.

Al decir de Goetschel (2007, 77) “la exclusión de la mujer a una educación para obtener autonomía económica e inclusión ciudadana, había significado, condenarlas a una vida miserable de necesidades y estigma social, especialmente a la mujer pobre”. Sin

⁸ Compendio del Manual de Urbanidad y Buenas Maneras, como un auxiliar de primer orden para impartir “buenas costumbres” en los hogares y en las escuelas de niños y niñas (Goetschel 2007, 58)

embargo, la necesidad de construir un nuevo tipo de sujeto femenino, según la autora, implicó dos estrategias. Por un lado, su incorporación controlada, esto en relación a intereses económicos y administrativos y por otro lado su inclusión subordinada, es decir de manera inequitativa y solo en determinados campos y espacios.

De igual criterio, para Terán (2015, 173), la opresión a la mujer no se solucionaba con la introducción de sus derechos “pretendiendo otorgar legitimidad moral e intelectual a la mujer, como un actor social emergente y en vías de emancipación, en el marco de las supuestas políticas igualitaristas proclamadas por la revolución liberal”, sino enmascaraba una realidad excluyente de grupos subalternos, entre ellos las mujeres, muy diferente al discurso oficial de representaciones o imaginarios colectivos.

Goetschel (2007) y Terán (2015) coinciden en el papel generacional de la escuela en la construcción y reproducción de género. Sus investigaciones en este campo son un referente a la construcción histórica del discurso educativo que irrumpe con fuerza en la formación del Estado-Nación. Desde este enfoque, la educación para mujeres y hombres estuvo atravesada por la injusticia, la inequidad, la exclusión y en general el no reconocimiento de los derechos. Así el discurso político legitimó roles de acuerdo al sexo biológico y el anhelado cambio social y la transformación individual de las mujeres estuvo lejos de cumplirse.

5. Patriarcado

Los términos patriarcado y género se encuentran ligados a los movimientos del feminismo, de los cuales emergen y se constituyen en categorías ideológicas de debate alrededor de los cuales se dio una profunda innovación epistemológica femenina. Para explicar la desigualdad de las mujeres en la sociedad, los conceptos de patriarcado y género se convirtieron en potentes herramientas analíticas, para develar la ideología sexista de la situación de las mujeres a lo largo de la historia.

Kate Millet (s.f. citada en Fernández 2013, 35) considerada como la creadora o introductora del concepto de patriarcado en el pensamiento feminista, manifiesta que “es un sistema de jerarquización de los seres humanos basado en su pertenencia a un género, es un conjunto de asignaciones de carácter, inclinaciones y roles en función de su pertenencia a un sexo biológico”. Apoyándose en argumentos biologicistas sobre la diferencia entre hombres y mujeres, este sistema explica la subordinación femenina en términos *naturales* y hasta inevitables. La mujer ser pasivo e inferior, pertenece al espacio

privado doméstico, el hombre ser fuerte y superior, está destinado al trabajo y al espacio público (Saltzman 1992), (Lamas 2007 citada en Vaamonde 2013) .

Según Fernández (2013, 35) “la asignación de temperamento y roles a los seres humanos en función de su pertenencia biológica retroalimenta el sistema, pues al educarse a los seres humanos en la aceptación de esta división radical entre hombres y mujeres, una vez socializados confirman con su comportamiento, el presupuesto naturalista de la diferencia de caracteres”.

De acuerdo a Vaamonde (2013), el patriarcado se ejerce en dos modalidades: *autoridad y protección*, vistas como dos formas de paternalismo. Glick y Fiske (2001 citados en Vaamonde 2013) el componente hostil de este paternalismo es el paternalismo dominante, “la creencia según la cual los hombres deberían tener más poder y el miedo concomitante ante la posibilidad del poder asumido por las mujeres”.

La necesidad de una figura masculina superior, se halla justificada por la concepción de la mujer como sujeto poco competente. Es decir, el paternalismo protector es la creencia de los hombres como proveedores y protectores a las mujeres. En este sentido, Lamas (2013, 1) indica que, en las prácticas escolares, se dan *actitudes paternalistas* de docentes hombres, es decir, se considera proteger a las estudiantes mujeres por ser el sexo débil, esto lleva a los *caballerosos maestros* a proteger y cuidar a las estudiantes. Así se les facilita la entrega tareas, las evaluaciones son de menor esfuerzo y en algunos casos se otorga condescendentemente una buena calificación.

El concepto de patriarcado desmonta toda la justificación en torno a la inferioridad de la mujer y sirve para reflexionar sobre el conjunto de prácticas escolares que de manera inconsciente se reproducen en la escuela.

6. Género

El concepto de género, ha llegado a constituirse en una herramienta de análisis clave para develar los prejuicios sexistas. Numerosas autoras han identificado el concepto de género como una nueva perspectiva de estudio, utilizada como categoría de análisis de los roles sociales atribuidos a hombres y mujeres y como una crítica a los fundamentos naturales de esas diferencias (Osborne y Molina 2008). Según Lamas (1986) el género es una categoría en la que se articulan tres instancias básicas: 1) *La asignación de género* en el momento que se nace. 2) *La identificación de género* que se establece entre los dos y tres años. En esta etapa el niño o niña conoce el género al que pertenece identificado en

todas sus manifestaciones, sentimientos y actitudes. 3) *El rol de género*, se forma con el conjunto de normas y prescripciones que dicta la sociedad y la cultura, sobre el comportamiento femenino y masculino.

Así, el concepto de género es la naturalización de roles basado en las diferencias que distinguen los sexos. Las distinciones socialmente aceptadas deben ser consideradas como un hecho social y no biológico. Lamas (1986, 189) sostiene la necesidad de “analizar la articulación de lo biológico con lo social, o sea, no negar las diferencias biológicas indudables entre mujeres y hombres; pero también hay que reconocer que lo que marca la diferencia fundamental entre los sexos es el género”.

Desde estas consideraciones, a las que se suma la postura de esta investigación, el concepto de género tiene que ser entendido como una construcción social. La sociedad asigna para mujeres y hombres determinadas formas de ser y actuar en función del sexo al que pertenece. De esta forma, género alude a las actitudes, comportamientos, funciones, identidades, roles, entre otros, con una connotación amplia, convirtiéndose en un hecho social tan fuerte que otorga la esencialidad o naturalidad. La categoría de género en esta investigación permite delimitar con mayor claridad y precisión la relación entre el discurso social dominante y los procesos de socialización. Esto de manera insoslayable no solo produce una diferenciación de géneros, sino una jerarquización masculina, quedando las mujeres y sus roles asociados en inferioridad de condiciones.

7. Aproximación conceptual: Prejuicios sexistas

Montes (2010) define al prejuicio como una actitud negativa hacia un grupo social o hacia una persona percibida como miembro de ese grupo. Similar a otras actitudes, el prejuicio sexista posee tres componentes diferenciados e interrelacionados: 1) cognitivo compuesto por los estereotipos, 2) afectivo relacionado por las emociones y 3) comportamental relacionado con la conducta (Maio et al. 2006 citados en Vaamonde 2013). A continuación, se esquematiza el modelo de prejuicio sexista. (Ver tabla 1):

Tabla 1
Modelo de prejuicio sexista

Cognitivo	Afectivo	Comportamental
Estereotipos de género	Sentimientos de valoración	Discriminación de género
Creencias compartidas sobre los atributos, roles y comportamientos que se consideran apropiados para hombres y mujeres en una cultura determinada y que distinguen a los géneros entre sí.	Como el sentimiento a favor o en contra de un determinado objeto social.	Se ejerce a partir de una construcción simbólica, histórica y sociocultural que asigna determinados roles y atributos a las personas en función de su sexo biológico y convierten la diferencia sexual en desigualdad social.

Fuente: Vaamonde Juan Diego 2013.

Elaboración: Propia 2021.

El componente cognitivo hace referencia a la representación mental del objeto actitudinal (Rodríguez et al. 2002 citados en Vaamonde 2013). En el caso particular del prejuicio, se denomina estereotipo a la característica asociada a una categoría cognitiva usada por los perceptores para procesar información sobre un grupo social y sus miembros (Baron et al. 1998 citado en Vaamonde 2013). El prejuicio sexista implica estereotipos de género, es decir, creencias compartidas sobre los atributos, roles y comportamientos considerados apropiados para hombres y mujeres en una cultura determinada, los cuales distinguen a los géneros entre sí (Glick y Fiske 2001 citados en Vaamonde 2013).

Según Vaamonde (2013) el estudio de los procesos psicosociales y culturales asociados a la formación y al desarrollo de los estereotipos de género, se han investigado desde diferentes teorías, sin embargo, en este aspecto se destacan las teorías feministas. Desde esta visión, los roles históricamente desempeñados por hombres y mujeres fueron caracterizando su participación y ubicación en la estructura social. Los hombres asumieron la independencia, el control, la competencia, la racionalidad, la ambición, la actividad y las mujeres la dependencia, la pasividad, la sumisión, la preservación de la armonía, la emocionalidad y la sensibilidad, esto originó los estereotipos de género. (Eagly et al. 2004 citados en Vaamonde 2013).

El componente afectivo, para Ursini y Sánchez (2019) se refiere a “sentimientos de agrado o desagrado hacia el objeto actitudinal”, se enfocan en un conjunto de sentimientos de simpatía o rechazo, apreciaciones, estados de ánimo.

El componente comportamental son las tendencias, disposiciones o intenciones de acción, en el sentido de actuar, ante el objeto de actitud (16). Este componente implica no sólo conductas presentes, sino también aquellos comportamientos pasados, los cuales han contribuido a la creación, reforzamiento o modificación de la actitud (Vaamonde 2013). Por lo tanto, la interacción entre los componentes cognitivo, afectivos y comportamentales, las personas tienden a efectuar una evaluación general positiva o negativa.

Para Mingo (2010 citada en Ruiz y Ayala 2016, 6) los *prejuicios sexistas* dirigidas contra las estudiantes “se expresa mediante chismes, burlas e insultos, cuando las estudiantes participan y pasan al pizarrón, buscan cualquier detalle en ellas para burlarse, por ejemplo: la ropa, no estar bien peinadas, estar gordas o flacas”. Hay una actitud sexista negativa, hasta cierto punto naturalizada por la frecuencia y el espacio social y cultural de violencia.

El prejuicio sexista, según Maceira (2005) se refiere a la *naturalización* de atributos, comportamientos, y capacidades femeninas como la ternura, la debilidad y la dependencia ligadas a los mitos. Según Barthes (1999 citado en Alonso y Fernández 2006, 12) “un mito es una representación colectiva en la que se reflejan determinadas prácticas y funciones sociales determinadas prácticas y funciones sociales y recogen un acto fundacional de la sociedad o la aparición de una regla o costumbre”. Uno de los mitos históricamente contruidos, se refiere a la inferioridad de la mujer asociado a las diferencias cerebrales entre hombres y mujeres. Pues bien, esto ha servido para encubrir o negar que “esas diferencias son producto de un desarrollo y socialización diferentes y no de un gen o causa natural” (Maceira 2005, 21) ciertas suposiciones en torno a la inferioridad de la mujer son discursos patriarcales legitimando las desigualdades.

El feminismo ha cuestionado los prejuicios sexistas y la discriminación hacia las mujeres en el uso del *lenguaje masculino*. Las principales manifestaciones son: la utilización del género gramatical masculino como genérico, lo que contribuye al ocultamiento y exclusión de las mujeres. En la misma línea (Meana 2002, 43) el uso de duales-arentes, que adquieren significado diferente si se encuentran en masculino o femenino, generalmente expresan menosprecio hacia las mujeres. Cuando en la escuela se dice: *los estudiantes, los docentes, los chicos, los padres, los niños, los jóvenes, los adolescentes*, se visibiliza lo que domina en la sociedad.

Silvia Leal (2001, 2) concuerda “el lenguaje es un hecho cultural, encierra una forma de entender la realidad social, marcada por los procesos de socialización, en los

cuales nos han enseñado que las palabras femeninas representan lo débil y lo insignificante y las palabras masculinas representan lo fuerte y lo correcto”. Según Goetschel (2018) el lenguaje refleja lo que sucede en la sociedad y en esta se ha invisibilizado a la mujer, por lo tanto, debe ser inclusivo y es necesario mostrar a los sectores históricamente segregados de la educación y en la vida cotidiana.

La autora señala, legítimo luchar y poner en evidencia estas exclusiones, por medio del lenguaje también se domina y jerarquiza. Utilizado en el discurso educativo hablado o escrito, es una clara expresión de discriminación, pues la forma de comunicación se encuentra en estrecha relación con el pensamiento y realidad social. Goetschel añade, no es legítimo dar por sentado una inamovilidad del mundo y que no se puede cambiar.

8. La reproducción social y cultural de la escuela

Bourdieu y Passeron, en su obra *La Reproducción* 1996, realizan una reflexión sobre el funcionamiento del sistema escolar, sosteniendo que “la escuela contribuye a la reproducción tanto de las estructuras sociales como de las culturas dominantes a las que consagra como legítimas, haciéndolas aceptar sin apremios” Bourdieu y Passeron (1996, 18). De acuerdo al problema de esta investigación, se utiliza los aportes teóricos de estos autores, el concepto de *violencia simbólica* y *habitus* para relacionar al estudio de la desigualdad social de género en las prácticas escolares.

La violencia simbólica

Es en la escuela donde el proceso de socialización secundaria supone la imposición externa de esquemas sociales de quienes dominan sobre los dominados. Bourdieu (1997), señala lo relevante del capital simbólico como un determinante en la estructuración desigual de la sociedad. Para el sociólogo francés el capital simbólico es:

una propiedad cualquiera, fuerza física, valor guerrero, que, percibida por unos agentes sociales dotados de las categorías de percepción y de valoración que permiten percibirla, conocerla y reconocerla, se vuelve simbólicamente eficiente, como una verdadera fuerza mágica: una propiedad que, porque responde a unas expectativas colectivas, socialmente construidas, a unas creencias, ejerce una especie de acción a distancia, sin contacto físico (Bourdieu 1997, 172).

Es decir, el capital simbólico, se encuentra en quienes ejercen la dominación de manera privilegiada, perpetuándose a través de su ocultación y haciéndola pasar como natural, propiciadas por la cantidad de capital simbólico poseído.

La desigual distribución del capital simbólico en la sociedad patriarcal justifica la dominación masculina, naturalizándose como algo necesario, que no es reconocida por quien la sufre, sin embargo, es el principal mecanismo de reproducción social de la desigualdad.

Bourdieu y Passeron (1996) explican la violencia simbólica como un fenómeno que sobrepasa la visión de la dominación, imponiendo significados, más allá de la conciencia y de la voluntad de quienes son dominados afectando en sus cuerpos mismos.

Bourdieu (1999) plantea la existencia de coerciones sociales naturalizadas que, funcionan ejerciendo relaciones de dominio:

para que la dominación simbólica se instituya, es necesario que los dominados compartan con los dominantes los esquemas de percepción y valoración según los cuales son percibidos por ellos y según los cuales los perciben, es decir, es necesario que se perciban como son percibidos. En otras palabras, es necesario que su conocimiento y su reconocimiento se fundamenten en disposiciones prácticas de adhesión y sumisión (Bourdieu 1999, 260).

La imposición externa es internalizada como algo natural, por lo tanto, al mismo tiempo que hay coerción hay consentimiento. Bourdieu y Passeron (1996, 45) sostienen que “toda acción pedagógica (AP) es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural”. Se trata de una construcción social, en la cual se inculcan las condiciones adquiridas de la sociedad. En la práctica significa la estabilidad de las estructuras sociales, porque se aprende a reconocer lo que se espera de cada persona que conlleva una forma de hablar, pensar, sentir: “los dominados aplican a lo que les dominan unos esquemas que son producto de la dominación[...] sus actos de conocimiento son, inevitablemente, unos actos de reconocimiento, de sumisión” Bourdieu (2008, 14).

La violencia simbólica no es apreciada como violencia, sino como la normalidad social, un orden natural e inevitable resultado de la incorporación del orden social. El discurso dominante no puede ser rechazado, porque se le reconoce y justifica como un principio de verdad y universalidad. En este contexto, la violencia simbólica afecta a las estudiantes mujeres porque son tratadas de forma diferente porque se supone que son seres humanos débiles, sensibles, incapaces de realizar las mismas actividades de sus

compañeros. Se puede afirmar que las estudiantes mujeres han incorporado aquellas disposiciones que el orden social ha dispuesto para ellas y que son el resultado de las socializaciones primarias y secundaria.

Habitus

La Acción pedagógica según Bourdieu y Passeron (1996, 72) “implica el *trabajo pedagógico* (TP) con una duración, suficiente para producir una formación duradera, o sea, un *habitus* como producto de la interiorización de los principios de una arbitrariedad cultural capaz de perpetuarse una vez terminada la AP”. Para ambos autores, el *habitus* es el moldeamiento de la subjetividad, es decir un sistema de disposiciones adquiridos por el aprendizaje, que influye en el ver, sentir y actuar para que parezca natural. Así, se organizan las prácticas escolares bajo concepciones sociales de los roles de género. Es decir, el *habitus* es un mecanismo de construcción de la identidad y al mismo tiempo conserva el discurso patriarcal.

Otro aspecto, que influye en la formación de los *habitus* tiene que ver con *el poder*. Michel Foucault (1991) hace aportes imprescindibles al problema del poder, manifiesta que en todo tipo de relación social circula el poder. Según el autor todas las personas tienen algún grado de poder ya sea que desempeñen un rol dominante o de subordinación. Se puede decir, que el poder es omnipresente y es inevitable su presencia en la escuela, la familia, la sociedad.

Para Foucault (2003, 127) el ejercicio de la disciplina es una relación de poder, de dominación y subordinación “la disciplina fabrica cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos dóciles”. Es decir, el poder permite a ciertas personas con más recursos y mejor posición en la estructura social, forzar el comportamiento de otras personas con menos recursos y menor posición en la estructura social. Por ello, en esta tesis, que investiga las desigualdades en las prácticas escolares, se encuentra formas concretas de coerción ininterrumpida constante para las estudiantes mujeres. Por ejemplo, se impone el *habitus* mediante una política de coerciones sobre el cuerpo de las estudiantes mujeres, una manipulación de sus gestos, de sus comportamientos, de la forma de pararse, el peinado adecuado, de la forma de sentarse, las interacciones en el aula y fuera de ella están sujetas a formas encubiertas de dominación.

Conclusión

A lo largo del capítulo se han ilustrado teorías y categorías que permiten dar respuesta, al problema de la presente investigación. El enfoque teórico que orienta esta investigación es la Pedagogía Crítica, se utiliza para comprender la relación entre la escuela y el discurso patriarcal o dominante de la sociedad. Esta relación influye en la organización escolar, las prácticas escolares, la normativa. De ahí se hace necesario concebir un enfoque teórico específico, así el currículo oculto es utilizado para develar las prácticas escolares que llevan implícitas mensajes o significaciones que reproducen las desigualdades de género contra las estudiantes mujeres, es decir la violencia simbólica.

El currículo oculto definido por la Pedagogía Crítica, ha permitido desarrollar proposiciones teóricas específicas a la realidad escolar, que se pretende investigar. Estas proposiciones teóricas orientan de manera más específica y delimitan la investigación. Para comprender como se origina la violencia simbólica, se elaboran las orientaciones teóricas que organizan la investigación y que permitirán una comprensión suficiente del problema.

- El currículo oculto y la construcción de subjetividades es abordado con categorías de la *socialización diferencial, género y patriarcado*.
- El currículo oculto y la imposición de normas, valores y creencias del discurso dominante, analizado desde las categorías de *reproducción y habitus* se prestan bien para analizar la dialéctica entre estructuras sociales dominantes y espacios críticos de cambio de dichas estructuras.

Capítulo Segundo

Metodología de la investigación

La institución escolar produce con sus discursos, prácticas clasificatorias, que marcan diferencias sociales.
(Rosie Marie Terán 2019)

En este capítulo se presentan generalidades del contexto social y educativo del sector y de un colegio público tomado como estudio de caso en esta investigación. Esta información es importante para conocer la realidad social en el cual se desarrolla la investigación. A continuación, se expone la metodología utilizada para cumplir con los objetivos propuestos. Se definieron tres momentos: el *primer momento* una aproximación al problema mediante la revisión bibliográfica y exploración virtual, el *segundo momento* consistió en definir el enfoque, las técnicas e instrumento utilizado para la obtención de la información, en el *tercer momento* se realizó el procesamiento y análisis de la información.

1. Contextualización del caso

La investigación se realizó en un colegio público ubicado en la Provincia de Pichincha, Cantón Quito, sector norte de la ciudad. De acuerdo a estudios sociales y económicos del sector de Cruz y Fonseca (2016) existe un crecimiento acelerado de población y el nivel de pobreza es de 38,75%. La mayoría de la población se dedican y laboran en la creación de nuevos y pequeños negocios o emprendimientos. Se encuentra que el 84% niñas, niños y jóvenes estudian en una institución pública, el 10% en una institución municipal, el 6% en una privada. En el mismo estudio se destaca como problema relevante, el presupuesto limitado por parte de las autoridades gubernamentales para invertir en la mejora de la educación del sector.

El colegio público tomado como estudio de caso se construyó como un establecimiento de tipo completo. Es decir, brinda servicio en todos los niveles de educación: inicial, básica y bachillerato. Cada curso tiene un promedio de 36 estudiantes entre hombres y mujeres distribuidos de manera equitativa. Cuentan con un mobiliario mínimo formado por: pupitres, sillas y pizarra.

Para el año lectivo 2019-2020 en el colegio laboran 93 docentes: 54 mujeres y 39 hombres. El personal administrativo está compuesto por dos mujeres y dos hombres. La instrucción superior de docentes es de cuarto y tercer nivel en las áreas de: ciencias sociales, lengua, ciencias naturales, física, informática, emprendimiento y gestión, matemáticas, inglés, educación física, cultura estética, educación básica y parvularia. El horario de clases es de lunes a viernes de 7:00 a.m. hasta las 12:50 p.m., el tiempo de hora clase es de cuarenta minutos. El total de estudiantes es de dos mil ciento cincuenta y ocho.

En segundo y tercer año de bachillerato son trescientos ochenta y dos estudiantes, 192 mujeres y 190 hombres, distribuidos en paralelos ABCDE. Se aprecia según identificación étnica: estudiantes mujeres y hombres: afrodescendientes, mestiza e indígena.

Este colegio fue seleccionado como estudio de caso, porque la autora de esta investigación pertenece a la planta docente, facilitando el conocimiento del contexto escolar. Asimismo, la rectora de la institución aprobó la investigación, solicitando que una vez concluido el trabajo se compartan los resultados. La colaboración de las estudiantes participantes fue inmediata, debido a que pertenecen a los cursos en los cuales la autora de esta investigación es docente. Esto fue importante porque al momento de entrevistarlas se sentían en confianza narrando sus experiencias.

2. Metodología

La investigación se desarrolló en tres momentos. El *primer momento* fue de aproximación al tema del problema mediante una revisión bibliográfica y la consulta en internet. En la revisión bibliográfica, se exploró la producción académica existente sobre teorías que abordaran temas de: pedagogía crítica, currículo oculto, violencia simbólica. Como conclusión de esta búsqueda se encontró en la literatura el desconocimiento del currículo oculto y del significado de la violencia simbólica por docentes mujeres y hombres. La consulta en internet se realizó mediante una extensa búsqueda en: páginas web, bases de datos de universidades, bibliotecas virtuales y artículos académicos relacionados al tema. Un hallazgo significativo fue el amplio desarrollo científico de las teorías feministas, con diferentes enfoques sobre la violencia contra las mujeres. Esto permitió un acercamiento a los conceptos de *patriarcado* y *género*. Además, generó la idea de enlazar los procesos históricos de los siglos XIX y XX sobre la formación del

Estado-Nación y las políticas de educación para entender el discurso dominante alrededor del patriarcado y género.

El *segundo momento* de la investigación, consistió en definir el diseño metodológico y llevarlo a la práctica. Así este trabajo está enfocado en el paradigma cualitativo y fenomenológico, para Shudak (1998 citado en Fuster 2019, 1) “la fenomenología es la comprensión de la experiencia vivida”. Se aproxima a las experiencias de las estudiantes mujeres para profundizar y comprender sobre el currículo oculto en las prácticas escolares. El criterio de investigar desde este enfoque es por su relacionamiento con la educación y las ciencias sociales.

Para la recolección de datos, integración, organización y procesamiento de la información se utilizó: la entrevista semiestructurada y el software de análisis cualitativo QSR NVivo. Las consideraciones tomadas en cuenta para realizar la entrevista fueron:

- Evitar inducir respuestas y comportamientos.
- Lograr que narren sus experiencias y puntos de vista, sin criticar.
- No hablar de miedos o angustias ni generar preocupaciones.
- Generar confianza y empatía.
- Ajustarse al lenguaje de la estudiante entrevistada.
- Evitar elementos que obstruyan la conversación: celulares, interrupciones de terceros.
- No cambiar abruptamente de un tema a otro.
- Escuchar activamente y mantener la conversación.

La entrevista semiestructurada, recogió las experiencias de las estudiantes mujeres en sus cotidianidades escolares y familiares. Esto posibilitó alternar preguntas adicionales para precisar conceptos y obtener mayor información sobre los temas deseados. Mediante el diálogo se conoció su realidad familiar y escolar que se expresaron en anhelos, satisfacciones, miedos, alegrías. El instrumento diseñado para recopilar la información fue un guion de preguntas que se elaboró en base a dos categorías: género y patriarcado. Cabe mencionar que, las categorías iniciales y las preguntas del guion para la entrevista semiestructurada se generaron de la revisión teórica y conceptual de esta investigación. A continuación, se presenta la construcción de preguntas. (ver Tabla 2):

Tabla 2
Preguntas para la entrevista

Categoría	Criterios	Preguntas
Género	Prejuicios sexistas, estereotipos y discriminaciones e inequidad.	<p>¿Has experimentado que algunos docentes te excluyen de algunas actividades escolares pese a tener las mismas condiciones que tus compañeros?</p> <p>¿Has sentido o presenciado, que tus docentes te facilitan las actividades escolares por ser mujer?</p> <p>¿Has experimentado, que tus docentes te prestan poca atención?</p>
Patriarcado	Roles, funciones	<p>¿Podrías referir que dificultades encontraste en estos tiempos de pandemia en tu casa y la escuela?</p> <p>¿En tú casa o en la escuela has sentido que realizas más trabajo por ser mujer?</p> <p>¿Has experimentado que tus docentes te asignan actividades específicas por ser mujer?</p> <p>¿En tus prácticas escolares, alguna vez se han referido a ti como una persona menos hábil? ¿Podrías indicar en que asignatura?</p>
	Poder	<p>¿Has sentido o presenciado que tus docentes alzan el tono de voz, articulan un gesto agresivo o burla al dirigirse a las estudiantes mujeres?</p> <p>¿Cuáles palabras, que utilizan tus docentes te hacen sentir mal?</p> <p>¿Cuáles practicas escolares te hacen sentir ignorada?</p> <p>¿Las normas del colegio se aplican igual para estudiantes mujeres y hombres?</p> <p>¿Has sentido o presenciado que tus docentes les prefieren a los estudiantes hombres?</p>

Fuente: Marco teórico

Elaboración: Propia 2021

La población de interés fueron estudiantes mujeres cursando el bachillerato de la promoción 2019-2020. Los criterios de selección fueron: 1) Estar en segundo o tercer año de bachillerato. 2) Entre las edades de dieciséis y dieciocho años. 3) Pertenecer a estudiantes de la matrícula regular 2019-2020.

Se escogió este nivel de educación por dos razones: *primero* por que pertenecen a los cursos en los cuales la docente autora de esta investigación imparte clases y esto facilitó el acercamiento y pedido de colaboración; y *segundo* porque es el nivel educativo donde se observa con frecuencia situaciones de desigualdad de género en las prácticas escolares.

De esta población se solicitó la colaboración a cinco estudiantes mujeres de distintos cursos de segundo y tercer año de bachillerato, fueron seleccionadas por la

accesibilidad de contacto con la docente autora de esta investigación. Una vez, que aceptaron participar en la investigación, se les solicitó una conversación previa. De manera individual, se explicó los objetivos de la investigación y se les garantizó el anonimato, para lo cual se les asignó un nombre ficticio y la palabra *participante* para proteger su identidad.

Del grupo seleccionado una estudiante era menor de edad, entonces se procedió a enviar una autorización a su representante, dando lugar a la aprobación. Además de la guía de entrevista, se envió mediante un correo electrónico un formato de consentimiento, en el que se solicitaba datos de la participante, el permiso para grabar la entrevista y publicar los resultados en el informe final. La información aportada por las estudiantes participantes fue recolectada con fines netamente investigativos. Los relatos de las estudiantes participantes en cada pregunta realizada han sido transcritos de manera completa, respetando sus expresiones y forma de habla.

Las entrevistas fueron realizadas de manera individual por la autora de esta investigación, en diferentes días y de acuerdo a la disponibilidad de las estudiantes. El contexto mundial sufrido por la pandemia del COVID-19, obligando al confinamiento y alterando la escolarización presencial a la virtualidad al momento de la investigación, ocasionó que las entrevistas se realizaron mediante la Plataforma Zoom y el celular. Para la grabación se utilizó el Programa OBS studio. A continuación, se presenta el orden de las entrevistas. (ver Tabla 3):

Tabla 3
Estudiantes entrevistadas

Nombre	Fecha de la entrevista	Característica de la estudiante entrevistada
Participante 1- Cristina	22 abril 2021- 16:00	Estudiante de 3ero. BGU, edad 18 años, presidenta del curso.
Participante 2- Fernanda	24 abril 2021 – 9:00	Estudiante de 3ero. BGU, edad 18 años
Participante 3- Estefanía	26 abril 2021 – 16:00	Estudiante de 3ero. BGU, escolta del pabellón del colegio, edad 18 años
Participante 4 - Karina	27 abril 2021 – 17:00	Estudiante de 2do. BGU, edad 16 años, presidenta del curso
Participante 5- Noemi	03 mayo 2021– 19:00	Estudiante de 3ero. BGU, 18 años

Fuente y elaboración propias 2021.

Como *tercer momento de la investigación*, se realizó el procesamiento de la información. Una vez recopilada, esta fue transcrita como texto en archivo Word y como

apoyo al trabajo de investigación cualitativo se utilizó el software NVivo. El alcance del software, dio la posibilidad de trabajar con herramientas potentes de integración, exploración y organización de la información.

De esta manera se obtuvo un mejor detalle de resultados, por ejemplo:

1) la búsqueda de texto y palabras clave: *desigualdad, discriminación, maltrato, estereotipos, lenguaje, privilegios, poder.*

2) esquema de códigos que permitieron observar la coherencia de los niveles conceptuales de: *patriarcado, prácticas escolares, género y violencia simbólica.*

3) relaciones entre códigos: matrices de comparación, libro de códigos.

A continuación, se presenta el procesamiento del material de entrevistas en el software NVivo:

- *Integración de la información:* los archivos Word de transcripción de entrevistas se organizó en carpetas membretadas con los nombres de cada estudiante: *participante1-Cristina, participante 2-Fernanda, participante 3-Estefanía, participante 4-Karina, participante 5- Noemí.*
- *Proceso de codificación:* teniendo en cuenta los objetivos de la investigación y las categorías: género y patriarcado, se realizó la lectura a frases, oraciones y párrafos de cada entrevista identificando contenido conectado con los objetivos de la investigación. Así la información seleccionada quedó asociada a referencias codificadas que sirvieron para clasificar, sintetizar y más significativamente analizar datos (Monge, 2015).
- El análisis interpretativo de codificación permitió la construcción de un listado de códigos facilitando la organización de la información, quedando asociadas las citas que se van identificando de cada entrevista. Esto supuso un trabajo de lectura bastante fuerte para identificar lo que transmitían las estudiantes entrevistadas.
- Entre los códigos construidos se encuentran: *androcentrismo, discriminación, estereotipos, miedo, actividades escolares, relaciones de poder, desigualdad, normas escolares, familia, prejuicios, sentimientos* (ver Figura 1):

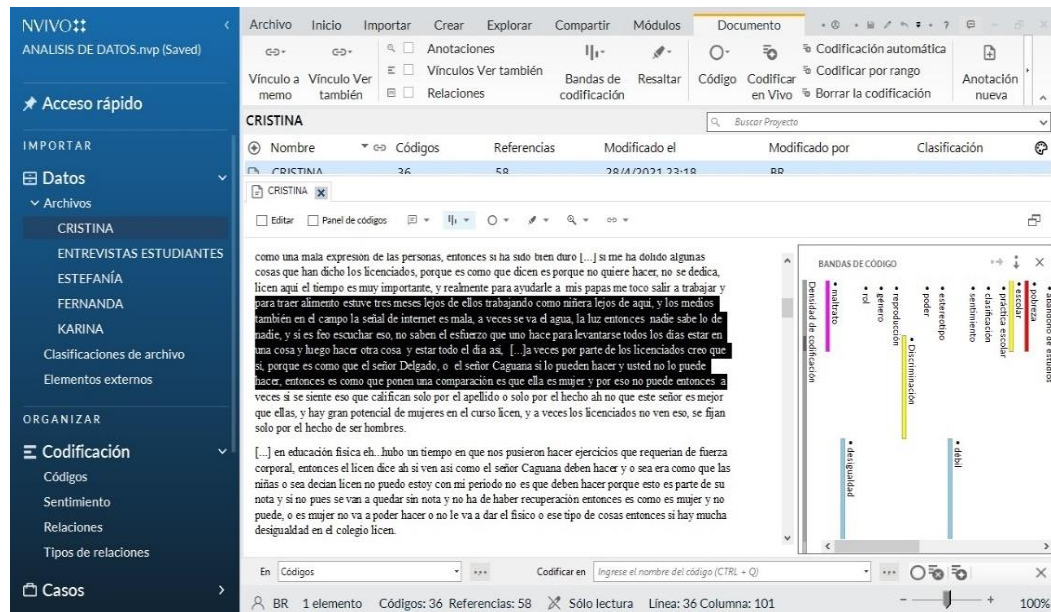


Figura 1. Proceso de codificación, entrevistas de estudiantes

Fuente: Imagen de software NVivo.

- De esta manera, el proceso de codificación brinda un marco de construcción conceptual sobre las experiencias para analizar los datos .
- Las citas agrupadas en códigos, permitió el análisis de las experiencias detectando similitudes, palabras clave que se repiten (ver Figura 2):

Nombre: REFERENCIA A EDUCACION FISICA

<Archivos\\PARTICIPANTE 3\\ESTEFANÍA> - 5 3 referencias codificadas [Cobertura 39,48%]

Referencia 1 - Cobertura 12,45%

Y educación física si hacíamos el mismo ejercicio que los hombres, pero con menos repeticiones el licen nos preguntaba primero si éramos capaces de hacer las mismas repeticiones o el mismo número de los hombres y para serle sincera toditas decíamos que no y que nos disminuía a la mitad y sinceramente el licen se ponía de nuestro lado y nos disminuía,

Referencia 2 - Cobertura 13,95%

[...]si cuando sea el licenciado armaba en educación física los equipos de fútbol, ya era como que solo varones van a jugar porque ustedes van a estar allá no pueden, así y solo los hombres jugaban fútbol

<Archivos\\PARTICIPANTE 2 \\FERNANDA> - 5 7 referencias codificadas [Cobertura 71,33%]

Referencia 1 - Cobertura 9,39%

[...] el licenciado de educación física nos dividía las mujeres allá, los varones jueguen fútbol y les daba la cancha principal, ustedes hagan lo que quieran, y las chicas se sentaban a conversar sobre manicure, de los enamorados, y a veces cuando me decían vamos a conversar, porque a mi no me gustaba sentarme, yo quería jugar, hacer deporte, pero no tenía con quien y el licenciado no le importaba lo que hagan las chicas... y así...

Figura 2. Proceso de codificación de la información, entrevistas estudiantes participantes.

Fuente: Imagen de software NVivo.

- *Organización de códigos*: para organizar el listado de códigos, se trabajó en un segundo nivel de códigos o más alto para ir construyendo un libro de códigos más organizado que tenga coherencia de contenido.
- Se agrupó en una estructura jerárquica de niveles, surgiendo nuevas categorías necesarias para integrar significados que fueron emergiendo como son: *prácticas escolares* y *sentimientos*.
- Entonces en esta investigación se trabajan las categorías: *patriarcado*, *género*, *prácticas escolares* y *sentimientos* (ver Figura 3):

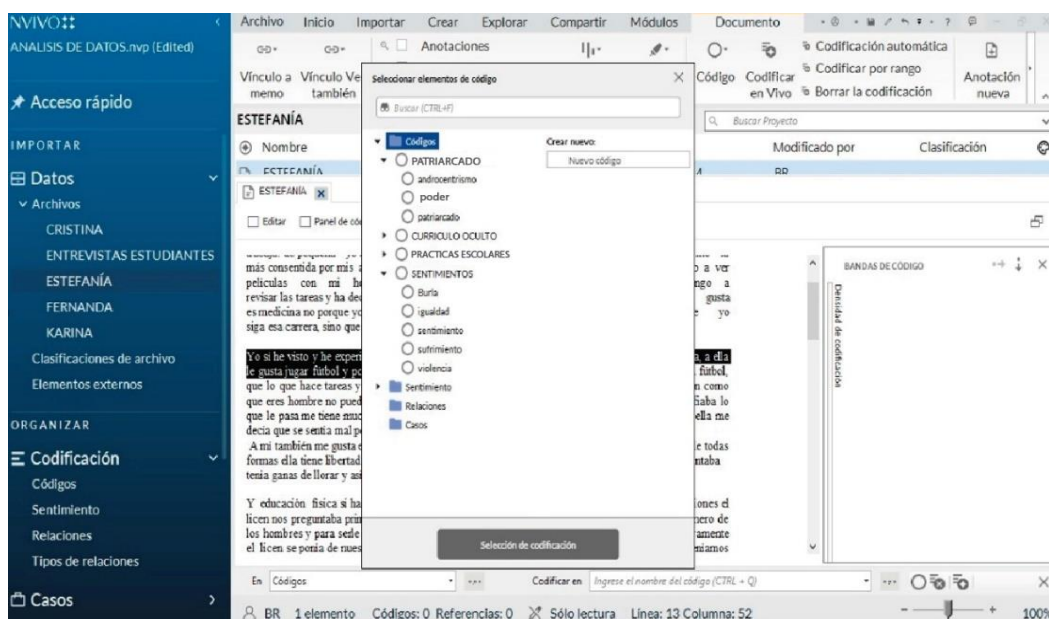


Figura 3: Organización jerárquica de códigos
Fuente: Imagen de software NVivo.

- *Busqueda de texto*: otra herramienta utilizada con el software NVivo fue la construcción de asociaciones en racimos. Esto con el fin de relacionar los significados y códigos. Estas ideas resultantes se registraron de manera cuidadosa de acuerdo con los códigos y categorías. De esta manera se pudo identificar patrones significativos reiterativos dentro del contexto de la investigación. Por ejemplo, al analizar la palabra *educación física* se obtuvo algunas expresiones que reflejan prejuicios sexistas, estereotipos y discriminaciones (ver Figura 4):

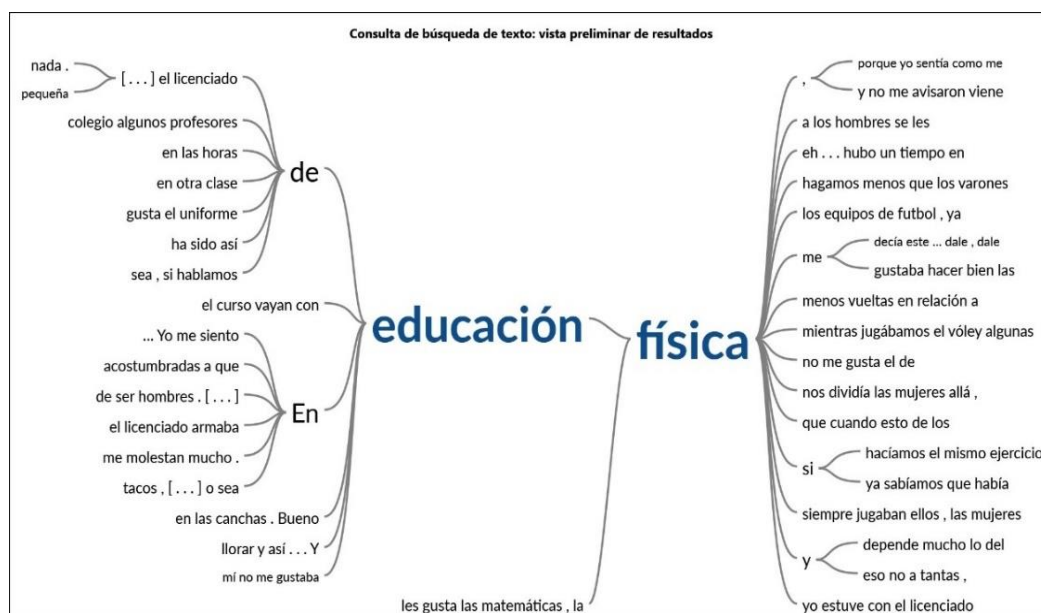


Figura 4. Búsqueda de texto.
Fuente: Imagen de software NVivo.

- *Mapa del proyecto*: a continuación, se utilizó la herramienta *mapa del proyecto*, se obtuvo un esquema funcional sobre lo organizado. Esto dio la posibilidad de observar los niveles descriptivos conceptuales que fueron aportando las entrevistas. Esta gráfica muestra no solo las categorías analíticas sino la respuesta a la pregunta de investigación. De esta manera la comprensión visual para el proceso de análisis e interpretación fue relevante (ver Figura 5):
- En la Figura 5, se puede observar las relaciones que se van construyendo con las categorías creadas, de esta manera quedan asociados los siguientes elementos:
 - Categoría patriarcado: *poder, reproducción social, imposición, familia.*
 - Categoría género: *prejuicio, desigualdad, identidad.*
 - Categoría sentimientos: *baja autoestima, burla, ira, rechazo, resignación sufrimiento.*
 - Categoría prácticas escolares: *discriminación, estereotipos, normas.*

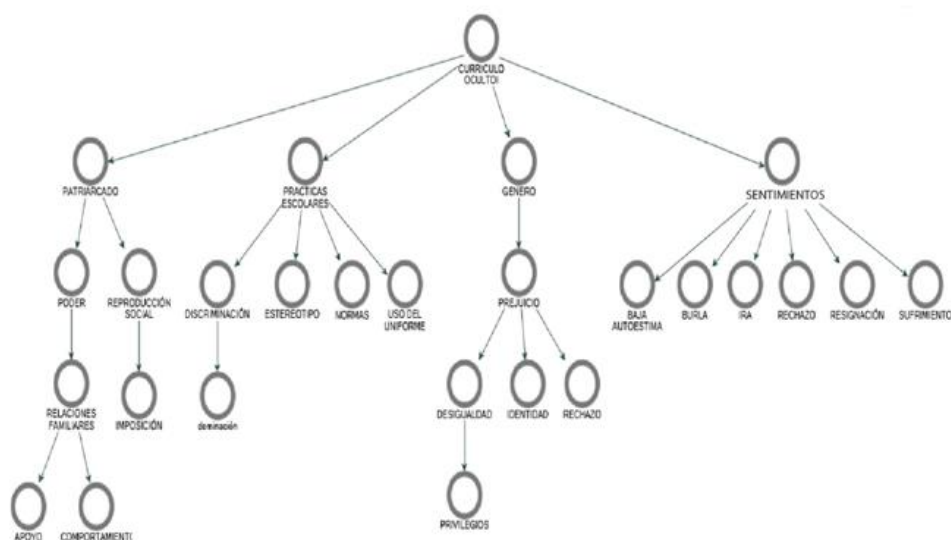


Figura 5. Mapa del proyecto.
Fuente: Imagen de software NVivo.

Conclusión

En este capítulo se ha presentado la metodología empleada, la técnica e instrumento utilizados para obtener información, luego el procesamiento de la información mediante el software NVivo, del cual se ha utilizado diversas herramientas como: codificación de la información, búsqueda de palabras, mapa del proyecto, intersecciones. Se concluye que la metodología utilizada permite conocer a las estudiantes participantes se complementa con la codificación. Siendo un proceso de varias etapas, permitiendo algunas dinámicas de análisis que fueron revelaron nuevas categorías: *prácticas escolares* y *sentimientos* que vienen a reforzar las categorías *género* y *patriarcado*. Los hallazgos dan cuenta de patrones repetitivos y significativos para responder a la pregunta central de esta investigación.

Capítulo Tercero

Las voces de las estudiantes

El presente capítulo trabajará sobre los temas que emergieron en el procesamiento de la información recolectada, la estructura se detalla en el siguiente orden: inicialmente se aborda *el contexto familiar y su influencia como formador de identidad* punto de partida para el análisis de la socialización de la construcción y reproducción de la cultura dominante, desde un marco de los procesos de socialización (Berger y Luckman 2003). Seguido visibiliza *la asignatura de educación física y la reproducción de prejuicios sexistas*, abordado por los conceptos de currículo oculto (Giroux 2004), violencia simbólica y habitus (Bourdieu y Passeron 1996). A continuación, *las percepciones de trato desigual en las relaciones con las y los docentes* se abordan desde una mirada conceptual del patriarcado (Millet 2013) (Vaamonde 2013) poder (Foucault) y construcciones históricas de la educación y género (Terán 2015), (Goetschel). Luego en consonancia con la reproducción de desigualdades sociales en la escuela se muestra *el sexismo lingüístico en las prácticas escolares y las normas escolares*.

Esta estructura de trabajo se lo realiza con fines metodológicos, al momento de hacer el análisis sobre los temas, se abordan los conceptos de manera integral, pues cada concepto está interrelacionado. Finalmente, todos los temas se mirarán desde la perspectiva de género y patriarcado (Lamas 1986) que incluye los prejuicios sexistas, discriminaciones y estereotipos de la sociedad dominante.

1. El contexto familiar como formador de identidad

De acuerdo a Berger y Luckman (2003), la familia constituye el principal agente de socialización primaria, en el cual las personas internalizan las reglas, normas y valores de la sociedad. En el relato de las participantes se identifica que las prácticas familiares son formas de aprendizaje para adaptarse a dicho entorno social. Para Cristina, la crisis sanitaria por la pandemia del covid-19, ha trastocado la rutina de su cotidianidad familiar y escolar.

Yo creo un año que voy a estar aquí, más o menos... nos trasladamos con mi mamá acá al campo porque no había trabajo en Quito, a mami le habían despedido por la pandemia

del covid, ella trabajaba en una casa haciendo los quehaceres... luego no encontraba trabajo... entonces como ya estábamos en clases virtuales mis familiares nos dijeron que vengamos a San Isidro porque a veces si salía algo de trabajo... entonces por la necesidad nos trasladamos y ahí yo también trabajo... el trabajar también es duro, a veces ayudas a sacar la leche a unos vecinos o a mis tíos o sino vamos como aquí se da mucho la papa y verduras. Nos dicen... hay un cave⁹ de papas o zanahoria... solo que si es bien duro esta semana fuimos con mi mama a sacar zanahoria y ahí creo que me lesione medio la espalda porque me duele al agacharme entonces es bastante peso porque se saca unos treinta, cuarenta quintales y me duele bastante la espalda [...] El precio del quintal dependiendo del dueño aquí es barato la zanahoria cinco dólares el quintal y las papas a ocho dólares [...] Por el momento nos encontramos alejados, de mi papá, por que trabaja en Quito y mi mamá trabaja aquí de panadera, mi mami hace de todo, [...] yo soy la única mujer, la última de tres hermanos... entonces el sueño de mami era tener una niña y ayudarme a salir adelante [...]últimamente ya tengo conexión a internet y haciendo un gran esfuerzo mi mami me compró una computadora, porque de ahí lo hacía por medio de recargas en mi celular.

Cristina es una joven de 18 años, es una de las tantas personas que por la pandemia COVID-19 se vió obligada a interrumpir sus estudios y alternar con distintos trabajos para ayudar en la economía de su familia. Actualmente se encuentra en la provincia del Carchi, junto a su madre trabajando en lo que se presente. En su relato, se percibe la angustia por la falta de recursos económicos, se encuentra evidencias de desigualdad social en diferentes aspectos, como: la separación de su familia, la migración nacional en busca de mejores oportunidades, no disponer de medios tecnológicos y conectividad para continuar sus estudios.

En este contexto, la pobreza ahondó las brechas sociales y de género. Cristina internaliza que ser mujer implica desempeñar diferentes roles de género, que incluye la obediencia y la resignación ante su condición social. Su madre se constituye en el principal agente de socialización en la construcción de su identidad, con sus valores y actitudes es un modelo para su hija. Por lo tanto, en función de su comportamiento se confirma lo que Berger y Luckman (2003) sostienen *la familia construye identidades de acuerdo a una realidad objetiva de la sociedad*. Esa realidad objetiva es la interacción entre las personas y un orden social. Aplicado en este escenario, conforma un proceso de construcción e internalización de significados vinculados a su identidad de mujer.

La socialización primaria o secundaria según los autores *impacta de distinta manera en las personas*. En articulación con lo anterior, se encuentra que los recursos de la familia si bien mejoran las condiciones de vida escolar de las estudiantes, sin embargo,

⁹ El cave: es sacar las papas de la tierra.

los roles de género se internalizan en las normas, valores y creencias que se aprenden en la familia. Esto se distingue en los relatos de las siguientes estudiantes participantes, Fernanda tiene 18 años, estudiante de tercer año de bachillerato, es una joven extrovertida, expresa lo que siente y crea empatía con las personas que le rodean. Por el lado académico es dedicada y práctica el fútbol de manera regular, ha representado al colegio en diversos eventos académicos y deportivos. Fernanda relata:

[...] mis padres son de la costa, soy la mayor tengo una hermana de dieciséis y mi hermano menor once años, ser mayor es una gran responsabilidad muy pesada, como dice mi papa uno es el ejemplo para sus hermanos...ellos son como una esponjita absorben lo que yo hago [...] Yo les tengo suma confianza a mis padres, si les tengo que decir algo les cuento, mi mama es estilista y mi padre es jefe en petróleos, nosotros ya vivimos diez años en este sector, me gusta hacer mis deberes y terminar a tiempo, nosotros si tenemos internet y no he tenido problemas en ese aspecto, cada uno de nosotros tenemos nuestra propia computadora [...] Me gusta tener tiempo para mí, en casa colaboro en algunas actividades como la limpieza, a recoger la ropa [...] Yo quisiera seguir medicina y luego sacar una especialización en forense, me gusta porque la mayoría de los familiares de mi padre son médicos, dentistas y como sabrá esa carrera tiene mucha demanda, me atrae bastante. Mi niñez ha sido muy buena, gracias a mis padres, siempre nos atendieron bien, nos compraban buena ropa y la verdad siempre nos reíamos, tengo buenos recuerdos, aunque yo era muy relajosa y hacía muchas travesuras.

En este párrafo de la entrevista se puede encontrar algunos elementos de socialización de roles de género en la familia: asumir responsabilidades, ser un modelo de virtudes para sus hermanos, realizar labores domésticas. Según (Berger y Luckman 2003) *en la niñez se moldea la conducta internalizada como única posible*, esta característica corresponde al aprendizaje en el núcleo familiar, es una etapa muy importante pues aquí se internaliza aspectos de la cultura dominante.

Un contexto similar es el relato de Estefanía, tiene 18 años, estudiante de tercer año de bachillerato—presidenta del curso— fue declarada abanderada del portaestandarte del colegio por sus logros académicos, Estefanía menciona que debe realizar las labores domésticas, puntualizando también en el trabajo dedicado de su madre en la casa:

en mi familia somos dos hermanos, yo soy la mayor y mi hermano pequeño tiene 11 años, se encuentra en sexto de básica además mi papá y mi mamá. Yo vivo a unos 10 minutos del colegio [...] Mi papá es contador y mi mamá no trabaja. De pequeña yo tengo recuerdos muy bonitos, mi niñez la verdad es que yo soy como la más consentida de la familia, por mis abuelitos, por mis tíos, por mis padres todo bien...recuerdo que me solían llevar a parques. No tengo problemas de conectividad, el internet tenemos todo el tiempo y puedo recibir clases ... cuando acabó ya las tareas realizo diferentes actividades me pongo a ver películas con mi hermano o sino también me pongo a ver tik tok... o a revisar las tareas y a decorar para que estén bien

presentadas...en la casa si ayudo a realizar los quehaceres a mi mami, por ejemplo a limpiar, barrer, cocinar, a planchar y también a cuidar el jardín que tenemos... a mí me llama la atención algunas carreras para seguir, pero la que más me gusta desde pequeña es medicina.

De acuerdo al relato, se reafirma el papel de la familia en la socialización y formación de roles de género. Si se considera la explicación de Saltzman (1992) sobre la inferioridad de las mujeres en el orden social *tienden a hacerse cargo del conjunto de responsabilidades asociadas con los hijos y el hogar*, se encuentra en las narrativas el arraigo de los roles tradicionales asignados a las mujeres.

La cuarta participante es Karina, tiene dieciséis años, pertenece al segundo año de bachillerato, por su alto rendimiento académico fue escogida como presidenta del curso. Actualmente forma parte del Consejo Estudiantil, se lleva bien con todas las personas, es solidaria y se preocupa por sacar adelante al curso. Karina manifiesta:

Yo vivo cerca del colegio... mi papá es de Quito, trabaja en una empresa industrial por el norte donde se realizan instrumentos quirúrgicos y mi mami es de Ibarra, antes de la pandemia ella trabajaba manejando transporte escolar, por lo que actualmente se encuentra en la casa. Mi niñez la pase con la familia de mi papá, con mi abuelita, mis tías y mis primos, podría decirse que mi niñez fue feliz... de pequeña era muy traviesa como soy la última era muy consentida [...] A la escuela asistía con mis dos hermanas, ellas me cuidaban... hasta la fecha tengo amigas de ahí...en mi casa contamos con acceso a internet y varios pc... una computadora de escritorio que es de mi uso y mis dos hermanas tienen laptop cada una [...] Luego nos trasladamos a vivir por acá... la casa en la que vivimos es propia. En mis tiempos libres me dedico a escuchar música y en este tiempo por el confinamiento me gusta revisar en internet diferentes temas de música, cine, facebook, instagram, también ayudo en la casa, para eso nos turnamos con mis hermanas un día me toca limpiar, otro ayudo a mi mami en la cocina y así [...] Respecto a mi futuro tengo muchas expectativas y la universidad es muy importante por el momento tengo algunas carreras en mente, pero la que más me llama la atención es arquitectura.

De la misma manera, se encuentra en este relato aspectos de desigualdad social contra las mujeres, estos como no se los cuestiona se encuentran naturalizados en las prácticas cotidianas de la familia. Como se ha venido analizando la familia legítima con sus funciones la construcción y definición tradicional de los roles de género femenino y masculino en la sociedad. Confirmando los roles sociales en la identidad de género.

A continuación, Noemí, tiene dieciocho años se encuentra en tercer año de bachillerato, relata:

[...]mi mamá es de Loja y mi papá también es de la misma ciudad, mis padres están separados porque mi papá se hizo de otra mujer y ahí nos dejó... somos cinco hermanos, todos son casados y yo vivo con mi mamá... ella trabaja a veces y la situación es muy difícil [...] Desde que yo era pequeña le acompañaba mi mamá a su trabajo, de mi niñez tengo recuerdos bonitos licen... no tan bien que digamos ... pero también recuerdos tristes... [...] Estudié primero en una escuela de mi barrio pero me hacían mucho bullying porque era muy callada y me molestaban en los recreos, especialmente los hombres aunque mis compañeras también... luego me pasaron a otra escuela. En la actualidad yo me conecto a clases por medio de mi celular, no tengo computadora... eso sí me afecta porque no puedo realizar las tareas... bueno yo quisiera luego de graduarme ser cantante... eso me gusta, también seguir la universidad, en mi casa me toca ayudar a cocinar, arreglar la casa, lavar la ropa.

Noemí tiene discapacidad visual, es considerada como estudiante de NEE¹⁰ grado tres y también se encuentra en situación de vulnerabilidad¹¹ por ser madre adolescente, tuvo su hija a los dieciséis años, cuando se encontraba en primer año de bachillerato. Al respecto se evidencia en su relato el miedo y desesperación que surgen por las difíciles condiciones de vida que atraviesa. En el diálogo mantenido con la estudiante participante se percibió dificultades económicas, escolares y de autoestima que le han acompañado desde pequeña. Situaciones como depender de su madre para mantener y cuidar a su hija, realizar las labores domésticas, pagar recargas en su celular y poder conectarse a las clases virtuales, presentar tareas escolares, son algunos de los referentes que permiten analizar las difíciles condiciones de vida a las que se enfrenta la estudiante.

Para Berger y Luckman (2003) *la familia impone ciertas caracterizaciones moldeando al niño y niña en roles y actitudes* de acuerdo a valores y pautas de la sociedad. Un aspecto determinante en su conducta es la baja autoestima que tiene de sí misma, se considera una chica con sobrepeso como algo asociado a la fealdad. Razón por la cual se considera poco agraciada y ha sido víctima de situaciones de acoso escolar.

Hasta aquí, se ha presentado la vida familiar de las estudiantes entrevistadas, de cierta manera disímil en algunos aspectos, como sus realidades socioeconómicas y familiares, pero similares cuando se refieren al desempeño de roles de género. Se puede

¹⁰ NEE: De acuerdo al Artículo 47 de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), Ecuador tiene como fin ofrecer educación a todos, incluyendo a los estudiantes con alguna discapacidad —sea esta física, intelectual o psíquica—, con diferente lengua, de diferentes etnias, en situación de enfermedad, con problemas de movilidad humana, menores infractores, víctimas de violencia o de adicciones, etc.

¹¹ Personas en situación de vulnerabilidad: son aquellas personas que tienen poca o nula capacidad de protección frente a la existencia de una amenaza o peligro. Se relaciona a particulares situaciones de privación o exclusión que pueden o no ser permanentes (ACUERDO Nro. MINEDUC-MINEDUC-2021-00026-A, 8)

aquilatar sus testimonios para debatir en primera instancia las condiciones de reproducción de roles socializados en su ambiente familiar.

Según los sociólogos Berger y Luckmann (2003) *existe un código cultural, social y familiar, los cuales transmiten elementos caracterizando a un modelo de identidad, asumiéndolos como propios*. Así, instituciones como la familia y la escuela principalmente reproducen modelos de socialización de normas, creencias y valores del discurso dominante. Con las funciones delegadas determinan la identidad de niñas, niños y jóvenes. Como consecuencias negativas se encuentran formas de desigualdad que subyacen bajo la idea de ser algo natural.

2. Educación Física y la enseñanza de prejuicios sexistas

Todas las estudiantes participantes señalan que durante la hora de Educación Física, el docente asume actitudes y comportamientos sexistas con estereotipos y discriminaciones que las inferioriza por ser mujeres. Según Maceira (2005): *las desigualdades entre hombres y mujeres, parten de una visión tácita inmersa en un modelo cultural que significa privilegiar a los hombres frente a las mujeres*. Las estudiantes entrevistadas han experimentado múltiples relaciones de desigualdad frente a los estudiantes hombres, por los comportamientos y actitudes de los docentes, privilegiando a lo masculino. Para Cristina:

el licenciado armaba en educación física los equipos de fútbol, ya era como que solo varones van a jugar porque ustedes van a estar allá no pueden, así y solo los hombres jugaban fútbol. Entonces nos decía ah no es que luego les pegan un balonazo y luego andan llorando o se les pega o se les da muy duro o les patean luego andan llorando o luego están quejándose yo no quiero saber nada de eso con sus papas, que ya me golpearon, que ya me empujaron, que se me rompió los lentes que esto que el otro... entonces así era como nos decía y era como mmm... bueno... después nos sentábamos en la tarima y nos decía solo para ustedes es el básquet o sea era como solo el básquet era para mujeres y el fútbol solo para hombres entonces nos separaban.

El aprendizaje no está determinado únicamente por el currículo oficial, existe otro mecanismo de transmisión que no se ve, pero está presente en las concepciones de los y las docentes. Según Giroux (2004) el currículo oculto son *aquellas normas, creencias y valores no declarados*, que no se aprenden de manera explícita, pero que tiene gran influencia en la formación de las y los estudiantes. En el relato de Cristina se encuentran

estereotipos y discriminaciones de género manifestándose en formas concretas de segregación.¹² La creencia de que el fútbol es para hombres por ser un deporte de fuerza y de mayor contacto físico, en cambio en el básquet hay menos roce por eso es de mujeres. Se observa que paralelamente a los procesos de reproducción de las creencias sociales en torno al género, también se está enseñando de manera implícita *formas de ser* que terminan siendo asimiladas y naturalizadas. El currículo oculto correspondería aquellos mensajes transmitidos de manera implícita por el docente, *las mujeres son débiles, delicadas e incapaces para realizar lo mismo que los hombres*.

La misma experiencia ha tenido Fernanda, ella siente frustración y molestia por no participar en las mismas condiciones que sus compañeros:

[...] el licenciado de educación física nos dividía las mujeres allá, los varones jueguen fútbol y les daba la cancha principal, ustedes hagan lo que quieran, y las chicas se sentaban a conversar sobre manicure, de los enamorados, y a veces cuando me decían vamos a conversar, porque a mí no me gustaba sentarme, yo quería jugar, hacer deporte, pero no tenía con quien y el licenciado no le importaba lo que hagan las chicas... y así...

El problema de la desigualdad entre estudiantes mujeres y hombres es estructural, es decir la perspectiva de género de la sociedad responde a esquemas históricamente construidos que han sido socializados e internalizados y se reproduce en las prácticas escolares. De acuerdo con Bourdieu *toda acción pedagógica es una violencia simbólica* en este sentido, las manifestaciones de violencia simbólica son aceptadas y reproducidas en las concepciones de género de dominadores y dominadas.

En el siguiente relato de Estefanía se encuentra como, en los *procesos de evaluación* también se ejercen prejuicios sexistas, estereotipos y discriminaciones:

[...] A las mujeres como que discriminaban en educación física, por ejemplo, para ver las cosas pesadas mandaban a los hombres porque la mujer también puede hacer lo mismo, porque supuestamente las mujeres no avanzaban el peso de lo que iban a ver los hombres ahí se escuchaba más la discriminación [...] Por ejemplo, el profesor decía que los hombres hagan diez cascaritas y las mujeres cinco, yo no soy tan buena en deportes como para hacer diez cascaritas o sea debería ser igual para hombres y mujeres así no puedan, porque es algo que deben intentarlo.

¹² Segregación, reduce la participación en el grupo, aislándola en determinadas zonas.

Para la estudiante entrevistada, el docente no les da oportunidad de superarse, estas prácticas no suponen acciones deliberadas, responde a creencias de género tradicionales del significado de ser mujer. La violencia simbólica contra las estudiantes mujeres se normaliza persistiendo condiciones de subordinación, que perpetúan la desigualdad. De ahí la importancia del currículo oculto para hacer visible esas prácticas escolares cargadas de significado inconscientes para que docentes y estudiantes.

La próxima entrevistada Karina, también ha experimentado en esta asignatura situaciones de discriminación, relata:

[...] el licenciado pensaba que las mujeres no tienen fuerza... pienso que los licenciados no valoran a las mujeres, por ejemplo [...] Deberíamos hacer igual trabajo las mujeres, también en algunas ocasiones nos ponía ejercicios en los cuales decía los chicos hagan más y las chicas hagan menos, igual me daba enojo y frustración, pues yo veía que había compañeras que podían más que los chicos entonces yo creo que no deberían hacer eso sino dar la oportunidad a todos por igual y no poner límite.

Desde este punto de vista, se resalta que la educación regular transmite y refuerza: estereotipos, permanencia de desigualdades y definición del *deber ser de las mujeres*. En este sentido, se percibe como las prácticas escolares que exigen esfuerzo, capacidad, habilidad se limita a las estudiantes mujeres, lo que les produce reacciones afectivas negativas como enojo y frustración. En contraste a los estudiantes hombres se les exige que se esfuercen más y siendo una oportunidad para aumentar sus habilidades.

Se asume, entonces que el docente construye y reproduce en las tareas escolares significados de inferioridad, desmotivando a las estudiantes mujeres porque no les exige mucho y la facilidad de la tarea a realizarse. Los mensajes implícitos presentes en el comportamiento del docente son las mujeres deben realizar las *cosas fáciles, con menor esfuerzo y que requieran menos habilidad y capacidad*.

A continuación, Noemí, expresa su desagrado a la asignatura de Educación Física:

[...] A mí no me gusta educación física, porque yo sentía como me miraban todos... hombres y mujeres, licen... por mi peso, es que siempre he sido así desde pequeña [...] El licenciado de educación física me decía...dale, dale Noemí. Es decir, como que me motivaba... como yo soy gordita... no aguantaba los ejercicios, cuando nos hacía dar vueltas a la cancha, no avanzaba... como que se cansa una... y pues este... también me discriminaban porque no podía correr [...] mis compañeros se burlaban me decían uh... Noemí estas muy floja, mejor ándate al curso a descansar y el profesor también me decía corre, corre para que bajes de peso.

De acuerdo a Mingo (2010) la discriminación se expresa mediante chismes, burlas e insultos. En las palabras de la estudiante entrevistada se percibe cierto temor y angustia por el sobrepeso, distinguiéndose la baja autoestima que tiene por su apariencia física.

Se encuentra por parte del docente cierta contradicción por un lado le motiva a continuar la tarea propuesta y por otro le discrimina por el sobrepeso, el mensaje implícito en este caso es que *debe bajar de peso porque no está de acuerdo a los cánones que la sociedad ha impuesto a la figura de las mujeres*, es decir el sinónimo de la belleza es ser delgadas. Se añade a esto, las burlas de sus compañeros, por lo que las relaciones en el contexto de las clases de Educación Física subyacen con estereotipos y discriminaciones de género.

Los testimonios confirman que durante las actividades deportivas de Educación Física se transmiten mensajes de manera oculta en las prácticas escolares, influyendo en la formación de significados de ser mujer a partir del discurso social dominante. Estos hallazgos validan los criterios planteados a la escuela como reproductora de las normas, creencias y valores de la sociedad dominante con respecto al papel de la mujer.

Los resultados permiten afirmar que la asignatura de Educación Física contextualiza las prácticas escolares en torno al género. Se asocia a las estudiantes mujeres y a su sexo un menor esfuerzo, el facilismo, la incapacidad para actividades físicas. Al respecto Lamas (1985) plantea que existen actitudes paternalistas en las prácticas escolares que *consideran a las estudiantes mujeres como el sexo débil* por lo tanto se debe proteger facilitándoles las tareas y evaluaciones con menor esfuerzo y buena calificación.

En suma, el currículo oculto está presente en las prácticas escolares, visibilizando relaciones jerárquicas, hegemónicas basadas en prejuicios sexistas, lo que se llama violencia simbólica, Bourdieu (1997), porque se imponen formas de ser producto de la socialización primaria y secundaria –en la familia y en la escuela– experiencias que han construido atribuciones de identidad según sea mujer o hombre.

3. Percepciones de trato desigual en las relaciones con las y los docentes

En el contexto de la escuela las interacciones entre las estudiantes mujeres con los y las docentes, se ha encontrado distintas formas de expresiones, ideas, valores, creencias, que llevan implícitos códigos de género. Para Maceira (2005) *la educación es sexista*. El término sexismo se utiliza para designar a las actitudes sobre los roles y responsabilidades

considerados apropiados para hombres y mujeres, así como a las creencias acerca de las relaciones que los miembros deben mantener entre sí (Páez et al. 2004). A continuación, Cristina describe su experiencia en las interacciones con docentes:

[...]si me ha dolido algunas cosas que han dicho los licenciados, porque es como que dicen... no quiere hacer los deberes, no se dedica, [...]a veces por parte de los licenciados hay comparaciones, porque es como que el señor Espinosa, o el señor Flores si lo pueden hacer y usted no lo puede hacer, entonces es como que ponen una comparación es que ella es mujer y por eso no puede.

En base al testimonio de Cristina, se puede dilucidar la reconstrucción de los mensajes y significados que son transmitidos por los y las docentes. Las interacciones educativas entre docentes y las estudiantes mujeres están basadas en el conjunto de *normas y valores inconscientes de conducta, aprendidas en la primera infancia y perpetuadas después en la escuela* Altable (1993) y sobre todo de *los comportamientos, actitudes, gestos y expectativas* de lo que se supone son las estudiantes mujeres. El currículo oculto no es reconocido o identificado el significado del aprendizaje.

En este sentido, el modo en que se considera a las estudiantes mujeres, determina con mayor fuerza el currículo oculto. Se trata de algo muy arraigado con un *deber ser*. Hay mensajes de género a las estudiantes en *los procesos de enseñanza y aprendizaje con los que se crea el currículo oculto* Torres (1998).

A continuación, Fernanda relata una experiencia de maltrato, por parte del docente inspector:

[...] un caso que me paso, en un grupo de WhatsApp habían escrito que todo el curso vaya con uniforme de educación física y no me avisaron... viene el licenciado inspector contra mí, en tono agresivo y me alzo la voz, me dijo es una falta que haya venido con el uniforme de parada, tengo que registrarle por no cumplir la disposición... usted señorita le gusta hacer lo que le da la gana y ya le voy a llamar a sus representantes.

Discriminaciones y estereotipos de género son las experiencias cotidianas de las estudiantes mujeres en las interacciones con docentes. Los valores tradicionales perviven en la actualidad manifestándose en una ideología y lenguaje que *devalúa a las mujeres en sus roles, labores, productos y entorno social*, Saltzman (1992), Facio (2005). Por lo tanto, bajo la mirada de las estudiantes mujeres hay relaciones de poder desde los y las docentes, quienes utilizan diferentes dispositivos para dominar y mantener el orden social, Foucault (2003) *el ejercicio de la disciplina es una relación de poder, de*

dominación y subordinación. Estas relaciones de poder ahondan los significados negativos contra las mujeres, el currículo oculto transmite el *menor prestigio de las estudiantes mujeres* Saltzman (1992), Facio (2005). Estas fuerzas de dominación se legitiman por la representatividad que tienen los y las docentes en la escuela, aunque eso implique alzar la voz, amenazar e intimidar.

A continuación, Estefanía nos cuenta su experiencia en el aula:

el profe de matemáticas destaca bastante a quienes hacen mejor las tareas y por lo general casi siempre es a los hombres y les felicita, siempre es así... aunque las chicas también resolvemos, pero no nos toma en cuenta [...]

Las concepciones docentes basadas en creencias y valoraciones sociales tienden a valorar más a los estudiantes hombres. Este tipo de apreciaciones que no tienen fundamento determinan *la superioridad de un sexo sobre el otro, muestra que hay un currículo oculto de género que afecta a las estudiantes* Vázquez (2002).

En este relato, se encuentra la influencia de estereotipos que asocian la matemática a los hombres, restando oportunidades a las mujeres para aprender y acceder a carreras afines a esta asignatura. Se trata de la *masculinización de la matemática*, Del Río (et al. 2016). Hay valoraciones de los y las docentes acerca de lo difícil de las matemáticas y que a los estudiantes hombres se les facilita porque son más inteligentes y capaces, estas concepciones se relacionan con los roles de género presentes en todos los ámbitos de la sociedad. De hecho, cuando el docente reconoce y felicita al estudiante hombre por resolver un ejercicio de matemática, ese mensaje lleva implícito *la brillantez como un rasgo masculino* Ursini y Sánchez (2019).

Al respecto la siguiente entrevistada manifiesta que en el aula se dan interacciones entre docentes y estudiantes que afectan siempre a las estudiantes mujeres. Karina relata:

los profesores piden la participación, pero escogen a los hombres yo creo que, porque tienen libertad de expresión, pienso que las mujeres no tenemos tanta libertad de expresión porque nos han enseñado a ser sumisas y esa idea yo no comparto, pienso que tenemos iguales derechos [...]

Bourdieu y Passeron (1996) plantearon que los habitus moldean la personalidad de las personas, una vez internalizadas ciertas *disposiciones se naturalizan en el ver sentir y actuar*, en el testimonio se visibiliza la socialización que reciben las personas en la familia y escuela determinan su identidad. De esta manera, las prácticas escolares se

organizan bajo concepciones sociales de género, el currículo oculto es eficaz para el aprendizaje de patrones sexistas. Las estudiantes mujeres en las cotidianidades experimentan comportamientos de los y las docentes basados en el género que construye discriminaciones.

Se encuentra que en clases se privilegia la participación de los estudiantes hombres, bajo la supuesta creencia de que se expresan mejor, en cambio las estudiantes mujeres están conscientes de que se vulneran sus derechos al ser invisibilizadas en las prácticas escolares. En este sentido, el mensaje oculto supone que los hombres se expresan mejor que las mujeres.

En el caso de Noemí, las interacciones con las y los docentes, impactan en su forma de ser, pues ha aprendido a ser sumisa y obediente. Al respecto refirió:

[...] Yo soy callada licen... porque siempre he sido así, los profesores me han dicho que debo ser sociable, aprender a expresarme y así. También me dicen no hagas... pues no lo hago, yo faltaba a clases por mi condición de embarazada, citas médicas... en el colegio me sentía más o menos, porque usted sabe licen una no conoce a las personas y no tenía amistades. Yo sentía que me discriminaban algunos licenciados por mi condición, o sea no me toman en cuenta... mejor me han hecho hasta indirectas licen.

Las interacciones entre docentes y las estudiantes mujeres imponen esquemas sociales, que legitiman a quienes reproducen el orden social por el capital simbólico que poseen, es decir el poder actuar y estructurar procesos de dominación que se materializan en los habitus *como una práctica de poder que impone significados* Bourdieu (1999). De esta manera la desigual distribución del capital simbólico en la escuela justifica la dominación, naturalizándose como algo necesario, que no es reconocida por quien la sufre, sin embargo, es el principal mecanismo de reproducción social de la desigualdad. En el caso de Noemí, se encuentra que *los prejuicios sexistas han moldeado su identidad* Montes (2010), las actitudes negativas por parte de los y las docentes la han convertido en una persona sumisa, obediente, aislada. En su relato se percibe el sufrimiento por el cual atravesó la estudiante cuando estaba embarazada, de manera permanente internaliza mensajes ocultos que la inferiorizan. La estudiante aprende de manera implícita que ser madre adolescente en la escuela es ser invisibilizada en las practicas escolares.

Hasta aquí, se ha realizado un análisis de varios temas interrelacionados, que fueron surgiendo de los testimonios de las estudiantes mujeres los cuales van caracterizando la presente investigación sobre el currículo oculto y su influencia en la reproducción de la violencia simbólica.

Se partió, con un acercamiento a la vida familiar de cada una de las estudiantes entrevistadas, para conocer sus realidades y poder establecer conexiones si los procesos de socialización en la familia tienen impacto en la escuela. Luego, se analizó la asignatura de Educación Física, visibilizando algunas actitudes y comportamientos de los docentes cargadas con prejuicios sexistas en las prácticas escolares, interpretando los mensajes simbólicos que transmite el currículo oculto y la reproducción de la violencia simbólica.

A continuación, se interpretó, *las percepciones del trato desigual en las interrelaciones con docentes*. En este sentido, se encontraron prejuicios sexistas, estereotipos y discriminaciones que generan: relaciones de poder, valoraciones, normas, discursos, creencias que subordinan a las estudiantes mujeres.

La acción pedagógica se apoya en el poder otorgado para: decidir, seleccionar, privilegiar, determinar, valorar. Es decir, se impone una microfísica del poder que se refleja en las actividades, los tiempos, las relaciones y los castigos que aplican Foucault (1999), cuando esto se aplica a las estudiantes mujeres el currículo oculto lleva implícito la inferioridad de las estudiantes mujeres.

En resumen, se encontró que la violencia simbólica no es apreciada como violencia, sino como la normalidad social, un orden natural e inevitable resultado de la incorporación del orden social.

4. Construcción y reproducción de identidades de género

La construcción de la identidad atraviesa los procesos de socialización en la familia en la cual se aprende a adaptarse a la sociedad, por lo tanto, *la identidad es un producto humano* Berger y Luckman (2003), es decir la mujer y el hombre son un producto social. En la socialización secundaria, aquella que sucede con mayor frecuencia en la escuela se fortalecen no solo los aspectos identitarios, sino que va definiendo la hegemonía del discurso dominante. Al respecto Cristina relata su experiencia en el aula:

[...]algunas licenciadas nos tomaban más en cuenta nos decían usted puede señorita pase a decirnos su respuesta, su opinión, o sea como nos decía que si podemos. [...] Una licenciada al referirse a las mujeres decía que éramos más preocupadas en eso de los trabajos que los hacíamos más bonitos que buscábamos mayor información, que éramos muy dedicadas, responsables [...] En cambio algunos profesores nos critican de manera negativa a las mujeres ya se pasaban, pero era como nos quedábamos viendo y decíamos bueno.

En el relato de Cristina se describe ciertos atributos que se han naturalizado como atributos de las mujeres, basados en las creencias, valores y normas del discurso dominante. Si se asocia *la identidad a una construcción cultural* Amorós (2000), es imprescindible revisar en la historia la forma como se ha ido caracterizando a las mujeres, para encontrar una explicación a la construcción de identidades de género.

En la formación de los Estados Modernos los roles de género caracterizaron a las mujeres a la *sumisión y obediencia* Terán (2015). En este sentido, se determinó un conjunto de asignaciones de carácter, inclinaciones y roles en función de su pertenencia a un sexo biológico Millet (2013), estas concepciones surgen del patriarcado que ha dominado a la sociedad desde épocas remotas.

Entonces se visibiliza en el relato de Cristina, la forma como deben ser las mujeres en el orden patriarcal. Las y los docentes presentan actitudes disímiles con respecto las estudiantes mujeres. Las docentes motivan a las estudiantes a participar en el aula, sin embargo, ellas mismas tienen internalizado lo que se espera de las mujeres en el orden patriarcal. Asimismo, Lamas (2000) indica la importancia de esclarecer cuales conductas humanas o características son aprendidas mediante la cultura o si están inscritas genéticamente en la naturaleza humana, por lo tanto, es importante comprender desde donde y en qué términos se han construido estas caracterizaciones de género.

La siguiente estudiante entrevistada, considera que hombres y mujeres tienen las mismas capacidades, sin embargo, ha experimentado el favoritismo de los y las docentes hacia los estudiantes hombres. Según Goetschel (2007) la sociedad funciona con una determinada hegemonía, jerarquizada en contra de las mujeres, las cuales se encuentran subordinadas. Fernanda relata:

Yo pienso que hay una desigualdad en el trato [...] A mí me paso esto el año anterior... con la licenciada de química, a mí... le juro con esa licenciada lloré, con decirle que lloraba todos los días, porque los chicos le decían cosas como por ejemplo usted se ve hermosa, cosas así... como ya saben son los chicos. Un día me recuerdo nos hizo hacer trabajos en grupo, y como a mí me gusta comparar con otros grupos porque no me gusta sacar bajas calificaciones, entonces... me acuerdo que un compañero tenía lo mismo que yo... vamos a entregar todo así...y me acuerdo que a él le pone diez y a mí me pone siete, y yo pregunto porque... si tenemos lo mismo.

Desde su experiencia, se confirma la reproducción de los discursos hegemónicos, las interacciones entre docentes y estudiantes crean diferenciaciones y reproducen formas discriminatorias con las cuales se van identificando las estudiantes mujeres. El

patriarcado ha construido históricamente roles diferenciados y jerarquizados que en la actualidad se los sigue reproduciendo ligados a los valores masculinos. La diferencia sexual ha significado desigualdad en perjuicio de las mujeres Facio (2005), el currículo oculto llega a las estudiantes mujeres por medio de los privilegios otorgados a los estudiantes hombres, es decir transmite de forma oculta la jerarquía de lo masculino. Es decir, este tipo de comportamientos de los y las docentes expuestos a las estudiantes mujeres internaliza que ellas son menos importantes en relación a los estudiantes hombres.

Entonces la escuela reproduce una ideología sexista, en la cual se diferencia entre estudiantes mujeres y hombres, tomando a este último como parámetro de lo humano Maceira (2005). Por último, cuando se habla de sexismo, se entiende como actitudes de antipatía hacia las mujeres, siendo relegadas a un estatus inferior Páez (et al. 2004).

Para la siguiente estudiante entrevistada no se valora el trabajo de las estudiantes mujeres, lo que genera sentimientos de frustración, Estefanía relata:

El trato que nos dan los profesores a las mujeres si es diferente, algunas veces nos hacen bromas quizá porque saben que no nos vamos a enojar. [...] Yo algún rato si me quejaba de que se formaban grupos solo de chicas y otros solo de varones porque le voy a poner un ejemplo... el día de ayer el licenciado nos había dicho que la novela que iban a proyectar era la mejor. Pero para mi opinión la radio novela que hizo nuestro grupo estaba mucho mejor ... lo que me molesta es los comentarios que hace el profesor ahí sí no sé... me sentía con iras porque obviamente no nos puso mala nota... pero tan solo el hecho de que diga que otros hicieron el mejor trabajo de todos eso era como que nos hacen sentir... que nos falta hacer algo.

En esta narrativa se encuentra evidencias de desigualdad de género, reproducidas por las y los docentes y el currículo oculto. Esto se plasma en las decisiones académicas para determinar que está bien y que debe ocultarse. Estefanía siente frustración e ira pues a pesar del esfuerzo académico por presentar la mejor tarea escolar, al final serán los estudiantes hombres a quienes se les considere con mejor rendimiento académico. Los roles históricamente desempeñados por hombres y mujeres fueron caracterizando su participación y ubicación en la estructura social Vaamonde (2013). De esta forma lo que transmite el currículo oculto es el trabajo de los hombres es lo mejor y debe ser público y el trabajo de las mujeres no es lo mejor y debe ocultarse.

Lamas (1986) plantea que *género* es una *determinación de identidad socializada desde el nacimiento*, es decir la formación de identidades a partir de las normas y

prescripciones que dicta la sociedad y la cultura, estas ideas se encuentran muy arraigadas en las concepciones de todas las personas.

La siguiente estudiante entrevistada Karina, ha experimentado similares situaciones de desigualdad entre estudiantes mujeres y hombres en las prácticas escolares, ella dice:

[...] me doy cuenta que el trato de los profesores a las mujeres es de forma más suave en relación a los varones... también existe abuso de confianza hacia las mujeres por parte de un licenciado, siempre abraza a las mujeres en cambio a los hombres les da la mano o les toca el hombro en signo de felicitación. Yo me siento mal con la confianza es algo delicado, sobre todo porque digo, yo me sentiría incomoda, pero veo que algunas compañeras lo toman normal que el licenciado les abrace por mi parte hay incomodidad.

Las prácticas escolares son violencia simbólica, *los esquemas sociales de quienes dominan sobre los dominados* Bourdieu (1997) se imponen construyendo significados que se internalizan, pero llevan implícito códigos que van diferenciando jerárquicamente a mujeres y hombres. Se encuentra en la narrativa relaciones diferenciadas para estudiantes mujeres y hombres, el trato, el saludo no es igual por parte de los y las docentes. A las estudiantes mujeres se las trata con delicadeza, amabilidad e incluso se las abraza, en cambio a los hombres se les felicita siempre, se les da la mano de forma cortés en señal de saludo.

A continuación, Noemí, describe sus experiencias en el aula:

Licen yo en clase no participo, porque casi no me toman en cuenta los licenciados, aunque me siento en la primera fila, pero a veces digo mejor licen... porque me pongo muy nerviosa no sabría que responder y se burlarían más de mí. Pienso que los licenciados saben que tengo a mi hija y como yo soy de necesidades educativas... piensan que tal vez no pueda hacer la tarea o dar una opinión, por eso no me prestan atención. [...] yo si realizo las tareas que me envían los licenciados, sino que a veces necesito que me orienten, porque no entiendo y no puedo.

Esta narrativa expone de manera extrema las situaciones de vulnerabilidad a la que están expuestas las estudiantes mujeres. La violencia simbólica es una construcción social, que permea en las identidades de mujeres y hombres, es decir, no es solo una imposición externa sino existe un acondicionamiento que impulsa actuar de determinada manera: forma de hablar, pensar, sentir, caminar, los dominados interiorizan su propia dominación Bourdieu (1999). En el relato de Noemí se encuentra algunas condiciones de que afectan su autoestima y con las cuales se identifica, ella es considerada en situación de vulnerabilidad por ser madre adolescente y de NEE por su discapacidad visual, lo que

ha significado ser invisibilizada en las prácticas escolares y lo prefiere de esa forma para evitar las burlas de sus compañeros.

En resumen, en las prácticas escolares hay reproducción de desigualdades entre estudiantes mujeres y hombres, que son internalizadas y asumidas como parte de su identidad. Estas surgen de las relaciones de poder y del patriarcado. Los prejuicios sexistas tienen un carácter prescriptivo, esto es, no sólo describen como son las mujeres y hombres, sino también como *deben ser* y *comportarse*. Por ejemplo, las asignaciones a las estudiantes como: *dedicadas, responsables, cuidadosas, amables, débiles, incapaces, inferiores*, etc., surgen en los procesos de socialización a edades tempranas, en la familia y posteriormente en la escuela.

Desde las experiencias de las estudiantes entrevistadas, se encuentra la prevalencia cultural de creencias o pensamientos positivos y negativos y por lo general lo positivo se asocia a lo masculino y lo negativo a lo femenino, es decir, hay un binarismo que se reflejan en las actitudes pudiendo ser favorable o desfavorable, los afectos positivos o negativos y las conductas de acercamiento o rechazo.

Finalmente, el patriarcado ha configurado la sociedad, se encuentra presente en toda la estructura social, influyendo en la construcción de la identidad de mujeres y hombres. Por lo que existe una conexión entre lo que trasmite el currículo oculto en las prácticas escolares y el discurso dominante en cuanto a las concepciones de género.

5. Sexismo lingüístico y discriminación simbólica

En la investigación, se ha encontrado otro tema significativo, el *sexismo lingüístico* en las prácticas escolares. En este sentido, se entiende “todas aquellas expresiones del lenguaje y la comunicación humana que invisibilizan a las mujeres, las subordinan, o incluso, las humillan y estereotipan” (Gamma 2005). Para Cristina, el uso de un lenguaje en el cual se utilice solo lo masculino es algo normal.

[...] siempre nos dicen algunos licenciados señores estudiantes para referirse y era como que nos decían a todos, utilizaban de género masculino los, ellos... muy pocas veces nos decían señoritas [...] En la virtualidad nos dicen chicos tanto cuando saludan o en el desarrollo de la clase. Por ejemplo, la profesora de geometría sabe decir... chicos vamos hacer ejercicios de trigonometría... a ver cuál chico termino, chicos presten atención.

Millet (2013) *al utilizar lo masculino fortalecemos la supremacía del otro género*, en este sentido el relato de Cristina permite interpretar como el lenguaje y la comunicación son dispositivos que generan el currículo oculto de género. La lengua constituye el reflejo de la realidad social y adquiere significado si se encuentran en masculino o femenino Meana (2002). Por lo tanto, la escuela visibiliza lo que domina en la sociedad: *los estudiantes, los docentes, los chicos, los padres, los niños, los jóvenes, los adolescentes*. De esta manera el lenguaje refleja lo que sucede en la sociedad y en esta se ha invisibilizado a la mujer, por lo tanto, debe ser inclusivo y es necesario *mostrar a los sectores históricamente segregados de la educación y en la vida cotidiana* Goetschel (2018). El currículo oculto trasmite que lo masculino es lo correcto por lo tanto debe ser el modelo a seguir.

El mismo sentir se aprecia en Fernanda:

[...] nos dicen buenos días señores estudiantes, chicos que tengan un buen fin de semana... o sea se refieren por igual a todos... a veces cuando teníamos que pasar a la pizarra a realizar algún ejercicio nos decían pase señorita, de ahí no lo hacen, incluso cuando toman lista se refieren como señores estudiantes, o sea si molesta porque es como que solo existen los hombres en clase o que se refieren solo a ellos. Igual sucede cuando son trabajos en grupo se refieren a los estudiantes.

El lenguaje que se utiliza en el aula contribuye a homogenizar a hombres y mujeres bajo el parámetro de lo masculino. Según Leal (2011) en la sociedad *no se utilizan palabras femeninas porque representan lo débil y lo insignificante*, por el contrario, las palabras masculinas representan lo fuerte y lo correcto. En el relato de Fernanda se encuentra como esta homogenización del lenguaje genera emociones negativas por la manera de referirse a todo el grupo. El uso del lenguaje masculinizante adquiere significado en el currículo oculto para fortalecer lo masculino como lo universal e invisibilizar lo femenino.

Algo semejante acontece en la experiencia de Estefanía, considera que el sexismo lingüístico prevalece en las cotidianidades de la escuela y la familia. Expresa:

[...]yo pienso que es la forma de hablar de todos y sabemos que cuando nombran así, se refieren a todo el mundo, pero o sea eso no debería ser así por qué hay tanto hombres como mujeres, en realidad yo creo si nos deben tomar en cuenta al momento de nombrar, por eso yo pienso que se dan desigualdades. También eso se da en la familia porque se refieren como hijos, cuando somos mujeres y hombres o sea hay supremacía de lo masculino.

En el relato de la estudiante entrevistada, se encuentra que la familia y la escuela coadyuvan a la reproducción de las desigualdades de género. El lenguaje masculinizante utilizado para nombrar a todas las personas hegemoniza lo androcéntrico, crea desigualdades entre estudiantes mujeres y hombres que no son percibidas por las dominadas por que se ha universalizado como algo normal, Leal (2001).

Para la siguiente estudiante entrevistada el lenguaje utilizado en el aula refleja lo que sucede en la sociedad. Karina expresa:

[...] el lenguaje viene dado desde tiempos remotos, que la gente tuvo la necesidad de comunicarse y con el tiempo se fue consolidando lo masculino [...] la sociedad tiende a usar ese lenguaje de manera total... creo que por eso algunos profesores solo nos dicen chicos, o señores estudiantes, para referirse a todo el grupo ... tal vez nos dicen así porque es la costumbre.

El currículo oculto transmite valoraciones que incluyen códigos [...] discursos, creencias basados en prejuicios de género que refuerzan la discriminación femenina Maceira (2005). En el relato emerge la idea del patriarcado legitimando en las costumbres, las normas y los discursos de la sociedad el uso de lo masculino, poniendo en evidencia que la escuela reproduce la cultura de la sociedad, en la cual a las mujeres y lo femenino se ha invisibilizado. Bajo el supuesto de estar incluidas en el lenguaje, en verdad están invisibilizadas.

Noemí, al igual que las anteriores estudiantes entrevistadas, percibe el uso de un lenguaje masculinizante legitimado por el discurso dominante, manifiesta:

Yo creo que debería nombrarse a las mujeres por igual, porque como que dan importancia a los varones y siempre les nombran primero [...] licen yo siento que a las mujeres si nos discriminan bastante en el colegio, no veo cambios en eso, siempre se ha tenido esa idea que los hombres son lo máximo, que ellos tienen poder sobre las mujeres, creo que eso va abarcar durante toda la vida.

La escuela es un espacio de producción y reproducción de las normas, creencias y valores de la sociedad patriarcal, el lenguaje sexista que se manifiesta en las interacciones de estudiantes hombres y mujeres con los y las docentes es un dispositivo de dominio y de relaciones de poder. Para Noemí, la utilización de lo masculino para nombrar a estudiantes mujeres y hombres es un mecanismo de subordinación y de un orden jerárquico. Es decir, por medio del lenguaje se construyen identidades diferenciadas en la cual una es superior a la otra, por lo tanto, se impone, se normaliza lo considerado

superior hasta el punto de ser inevitable. Sin embargo, esta normatividad lleva implícito significados discriminatorios de género que son transmitidos por el currículo oculto en la escuela.

En resumen, las experiencias de las estudiantes entrevistadas, son evidencias de que la violencia simbólica también se origina mediante el sexismo lingüístico. La violencia simbólica en este aspecto responde a las construcciones patriarcales que se ha legitimado a lo largo del tiempo, por eso se reproduce hasta la actualidad. El pensamiento se transmite mediante el lenguaje y este se constituye en un dispositivo construido socialmente que actúa en la forma que la sociedad lo determina.

A lo largo de la historia se ha naturalizado el uso del lenguaje masculino para referirse a hombres y mujeres. Para Leal (2001) esto se encuentra ligado con *la cultura patriarcal* que se reproducen en los procesos de socialización primaria y secundaria – familia y escuela—Sin embargo, se encuentra que el lenguaje sexista utilizado en el discurso escolar hablado o escrito discrimina, homogeniza, excluye y perpetua la desigualdad contra las estudiantes mujeres.

De esta manera el currículo oculto transmite jerarquías y desigualdades entre estudiantes mujeres y hombres mediante el uso de un lenguaje sexista, lo enseñado es lo masculino es lo principal, frente a lo femenino que es subalterno que al final invisibiliza a las estudiantes mujeres del imaginario colectivo.

6. El uso de uniformes

Las normas sociales¹³ consideran cuales deben ser las conductas deseables de las estudiantes mujeres y cuando estas quebrantan producen algún tipo de sanción. Al respecto, las cinco estudiantes entrevistadas priorizan en señalar el *uso obligatorio del uniforme de parada y del diario*. Al referirse al uniforme, manifiestan su malestar, pues limita su accionar en el colegio. En este sentido, una de las políticas institucionales es el uso de tres uniformes: de parada el día lunes, diario los días martes, miércoles y jueves y educación física el día viernes. La molestia de las estudiantes entrevistadas tiene relación con el uso de la falda, los zapatos de taco y las medias nylon –parada y diario—.

¹³ Normas sociales: lo ideal o cómo deben ser las cosas, así como la conducta deseada o cómo se espera que sea la realidad. Hofstede (1991 citado en Páez et al.2004, 60).

En sus experiencias, el uso del uniforme de parada y del diario, está basado en la creencia del tipo y uso de ropa apropiada para la mujer. Cada lunes debían utilizarlo para la asamblea cívica, también en actividades festivas y en la época de exámenes. Añaden, cuando no asistían *correctamente uniformadas* se les imponía sanciones: *anotaciones en su ficha personal lo que repercutía en la evaluación comportamental* y además se *comunicaban con su representante* para indicar la novedad, son prácticas disciplinarias para castigar a quienes se salen de la norma.

Según Oyarzo (2017, 60) “el uniforme de parada representa la formalidad y esto implica asumir diferencia de comportamientos, es decir, representar lo naturalizado en función de su sexo. Ropa delicada para mujer, exhibición de piernas para representarse como mujeres”.

Las estudiantes entrevistadas señalaron:

[...] al principio si me emocionaba usar el uniforme de parada... ya nos vamos a ver más grandes decía, pero luego era incomodo nos hacía frío y solo los hombres podían ir con pantalón. Teníamos que ir correctamente uniformadas porque nos sancionaban, o sacaban de clase. Tengo amigas en colegios que usan pantalón en vez de falda y dicen que es más cómodo, habido casos en los que los licenciados hombres son un poco morbosos y nos quedan viendo, también me he dado cuenta que nos quedan viendo las piernas cuando estamos en clase [...] Creo que ahí debería cambiar la modalidad del uniforme si una mujer se siente bien con un pantalón de tela, con un calentador deberían permitirselo.

El uniforme de parada no me gusta, por ejemplo a mí me hubiera gustado que no usáramos pañuelo, yo pienso que si una necesita estar cómoda con el uniforme debería haber un permiso para usar otro que resulte más cómodo... también el usar el uniforme de parada si es algo incomodo por el hecho que toca estar con tacos todo el día, y el uso de la falda piensan que por el hecho de ser mujeres debemos usar... pienso que todos deberíamos tener la oportunidad de usar pantalón ...y a mí eso en general si me gusta porque una como que se siente así más segura.

[...] La mayoría de veces como estamos con falda es incómodo para realizar actividades físicas, pienso que deberíamos también usar pantalón, me siento incomoda porque la falda no me permite realizar el deporte que me gusta...el fútbol es el deporte que me gusta y no se puede hacer nada... a mí me gusta el uniforme de educación física no me gusta el de parada, a veces si nos preguntaban los compañeros que se siente estar con falda y zapatos de taco.

[...] El año pasado me acuerdo una chica usaba pantalón, entonces yo pensaban que podíamos usar igualmente, creo que debería ser así porque si los chicos llevan pantalón porque nosotras no, yo creo que son cómo estereotipos que ponen que las mujeres debemos usar falda y los hombres pantalón. En mi curso siento que mis compañeros me quedan viendo todo, especialmente cuando pasamos al frente, además para los hombres es más cómodo, pueden jugar, saltar, correr.

[...] bueno licen, a mí me parece incómodo usar falda, es que soy gordita y se me ve muy ancha y además en los buses toca alzar la pierna y no me gusta. El uniforme de deportes es cómodo, si pienso que debería darse libertad para usar el uniforme que nos gusta, sobre todo que estemos bien. No me gusta tampoco usar tacos porque no me siento bien, y aquí si no vienes con este tipo de zapatos te sancionan, te anotan.

Para Foucault (1991) no existe dominación sin resistencia, según las experiencias el uso del uniforme —la falda, zapatos de taco y medias nylon— se encuentra asociado a la construcción de una identidad, que sin embargo ha servido como un mecanismo de control y disciplina. El uso de uniformes como símbolo que distingue entre estudiantes mujeres y hombres lo que busca es construir cuerpos sometidos y cuerpos dóciles Foucault (2003). Desde esta perspectiva, el discurso dominante ha construido diferencias significativas entre mujeres y hombres. Las estudiantes entrevistadas, manifiestan su inconformidad y cuestionan el uso de ese tipo de prendas para las mujeres.

Se entiende que el uso del uniforme para las estudiantes, también es una forma de control, reconociendo en su uso patrones de docilidad y posicionamientos sociales. Es decir, en las prácticas escolares el uniforme construye identidades y diferencias. El currículo oculto en este aspecto transmite significado de identidad de género, el uniforme de mujeres no puede transgredirse porque inmediatamente serán separadas y sancionadas.

Conclusión

Los aportes que brindaron la información recogida en las entrevistas fueron un material importante para responder a la pregunta planteada en la investigación. Los temas desarrollados en este capítulo emergieron del procesamiento del material de entrevistas.

Primero se abordó el *contexto familiar* de cada una de las estudiantes entrevistadas para tener un conocimiento aproximado a su realidad socioeconómica y familiar. Se encontró que en la familia los procesos de socialización primaria llevan significados de género de acuerdo al discurso dominante de la sociedad.

A continuación, se analizaron los testimonios en relación a las prácticas escolares en la asignatura de *Educación Física y la enseñanza de prejuicios sexistas*, en este tema los hallazgos indican que el currículo oculto funciona transmitiendo mensajes que inferiorizan a las estudiantes mujeres, en este sentido las actividades deportivas se imponen de acuerdo al género.

Seguidamente se analizó el tema *Percepciones de trato desigual en las relaciones con las y los docentes* se encontraron prejuicios sexistas, estereotipos y discriminaciones que generan: relaciones de poder de docentes hombres y mujeres sobre las estudiantes mujeres, valoraciones que las invisibilizan, normas que atentan a los derechos en condiciones de igualdad en relación a los estudiantes hombres, discursos basados en concepciones de género, creencias que subordinan a las estudiantes mujeres. Estas formas que caracterizan las interacciones en las prácticas escolares indican el funcionamiento del medio del currículo oculto, ligado en consecuencia con la reproducción de la violencia simbólica.

Luego se revisó el tema la *Construcción y reproducción de identidades de género*, encontrándose que el sistema patriarcal ha configurado la sociedad, se encuentra presente en toda la estructura social, influyendo en la construcción de la identidad de mujeres y hombres. El discurso de la cultura dominante, se reproduce en la escuela enfatizando los roles estereotipados de género, posicionando a los hombres como modelo de lo humano y los valores masculinos moldean y determinan la conducta social deseable. Es decir, de cómo deberán ser, y ubican a las mujeres en situación de invisibilidad e inferioridad.

Además, se analizó el *Sexismo lingüístico y discriminación simbólica*, se encontró que el lenguaje sexista utilizado en el discurso escolar hablado o escrito discrimina, homogeniza, excluye y perpetua la desigualdad contra las estudiantes mujeres.

Por último, el tema sobre *El Uso de uniformes*, los hallazgos indican que tiene una carga simbólica y también es una forma de control, que construye de identidad de género

En base a los resultados, se han identificado en las prácticas escolares, *actitudes cognitivas y comportamentales* generadoras de violencia simbólica. Estas se originan en la transmisión del currículo oculto por parte de las y los docentes. En relación a las estudiantes mujeres se ha encontrado *actitudes afectivas* de las estudiantes, como consecuencia del impacto del currículo oculto en las prácticas escolares (ver Tabla 4):

Tabla 4
Actitudes docentes y actitudes de estudiantes

Actitudes docentes cognitivas	Fortalecimiento de identidades en base a prejuicios sexistas, estereotipos de género y discriminación.
	Evaluación diferenciada basada en concepciones de género.
	Valoración a lo masculino relacionado al discurso de la cultura dominante.
	Reproducción de conductas naturalizadas lo que debe ser y hacer según el género.
Actitudes docentes comportamentales	Disciplinamiento de conductas según género.
	Trato diferenciado basado en el privilegio a los estudiantes.
	Falta de atención a las estudiantes mujeres.
	Uso del sexismo lingüístico, que privilegia lo masculino.
	Exclusión de actividades académicas por ser mujeres.
	Actividades físicas que privilegian lo masculino.
	Expectativas académicas en función del género.
	Burlas a las estudiantes mujeres por la apariencia física.
	Bromas normalizadas contra las estudiantes mujeres.
	Imposición de prácticas escolares sexistas.
	Gestos de agresividad y tono de voz fuerte contra las estudiantes mujeres
	Discriminación que invisibiliza a las estudiantes mujeres.
Amenazas a las estudiantes mujeres por salirse de las normas.	
No existe una comunicación adecuada, ni dialogo.	
Actitudes afectivas estudiantes mujeres	Frustración ante la desigualdad entre estudiantes mujeres y hombres.
	Enojo
	Baja autoestima por los privilegios que se da a lo masculino.
	Resentimiento por no tener las mismas oportunidades que sus compañeros.

Miedo a las burlas.

Resistencia

Resignación

Ansiedad por el abandono docente.

Sufrimiento.

Aislamiento.

Fuente: Entrevistas a estudiantes.

Elaboración: Propia 2021.

Conclusiones

La presente investigación analizó el funcionamiento del currículo oculto en las prácticas escolares y su influencia en la reproducción de la violencia simbólica en las estudiantes mujeres de bachillerato tomando como estudio de caso a un colegio público de la ciudad de Quito. En cuanto al currículo oculto este trabajo identificó inherente a las prácticas escolares expresiones, comportamientos y actitudes de las y los docentes que llevan implícito significados de estereotipos y discriminaciones basados en el género. Este tipo de prácticas escolares han naturalizado la violencia simbólica ya que reproducen valores, creencias y normas del discurso dominante o patriarcal.

En la búsqueda por develar el funcionamiento del currículo oculto en las prácticas escolares y su influencia en la reproducción de la violencia simbólica, este trabajo en primera instancia exploró un conjunto de posturas teóricas que permitieron abordar el tema de investigación. A continuación, se realiza una reflexión sobre el marco teórico utilizado.

Giroux (2004), Jurgo Torres (1998), Altable (1993) permitieron comprender el concepto y la caracterización del currículo oculto en la escuela. Para estos autores, el comportamiento de las y los docentes lleva implícito concepciones personales de la sociedad, es decir transmiten valores, creencias y normas que estructuran las prácticas escolares influyendo con más fuerza en el aprendizaje y construcción de identidades.

Las teorizaciones de Lamas (1986), Amorós (2009) sobre el género permitió indagar en las teorías feministas la construcción de las diferencias sexuales y la naturalización de roles como un hecho social. En esta línea, se revisó la teoría de Simone de Beauvoir y su famosa frase *no se nace mujer se llega a serlo* como punto de referencia para pensar desde diferentes enfoques la construcción histórica de la subordinación de las mujeres. En el existencialismo, la autora recalca que el ser humano no es una esencia fija, sino existencia. En este contexto, cuestiona el determinismo natural y biológico en que se justificaba la inferioridad de las mujeres, desde este enfoque se puso en el debate la construcción cultural de la inferioridad de la mujer.

Asimismo, se revisaron los aportes de Saltzman (1992) para explicar la condición de inferioridad de las mujeres. En este sentido, se utilizó sus aportaciones sobre la división sexual del trabajo históricamente construido por las diferencias biológicas, que ha cimentado la desigualdad y jerarquización entre sexos. Facio (2005) también permitió

explorar la inferioridad de las mujeres basada en una ideología dominante, significados negativos, estructuras que las excluyen de la participación en espacios de la economía, la política y la cultura donde se cree están los más altos poderes y por último la hegemonía de lo masculino como paradigma universal.

En tal sentido, fue importante analizar el aporte investigativo de Terán (2015) sobre la construcción de la modernidad educativa en el Ecuador, en la cual aborda a profundidad temas coyunturales de la escolarización entre 1821 y 1921. La autora, muestra la consolidación de los roles prescriptos para el hombre y la mujer en la construcción del Estado-Nación. Esto involucraba caracterizar a la mujer en el ambiente doméstico desempeñando el rol de madre y esposa condenándola a una vida de sumisión y obediencia.

Adicionalmente se abordó los estudios de Goetschel (2007) enfatizando como la educación de la mujer en el siglo XIX, estuvo destinada a convertirla en guardiana y civilizadora del hogar. Esta situación no cambió en el siguiente siglo, el discurso de la época liberal reconoce la participación de la mujer en el desarrollo del país, sin embargo, las condiciones de inferioridad se mantuvieron bajo un discurso de poder hegemónico del patriarcado. Es importante la revisión histórica de la desigualdad entre mujeres y hombres para entender las concepciones de género de las y los docentes que la investigación explora sobre el currículo oculto.

Las teorías de la reproducción de Bourdieu y Foucault sobre la violencia simbólica, el habitus y el poder, son conceptos fundamentales y están estrechamente relacionados con el currículo oculto. El planteamiento de Bourdieu, a los que se suma esta investigación, apunta a establecer que las desigualdades sociales de género, se han naturalizado legitimando el discurso dominante. La teorización de la violencia simbólica permitió analizar la invisibilidad de las desigualdades entre estudiantes mujeres y hombres, porque actúa sin ser reconocida como una imposición de quienes dominan sobre los dominados. El concepto de *habitus* tuvo la intención de mostrar en las prácticas escolares las formas de dominación construidas socialmente sobre los cuerpos y que reproduce las estructuras de dominación.

Foucault coincide con Bourdieu en la subordinación, estableciendo que la capacidad de agencia de los dominados es restringida, pues ya tienen internalizado el orden social y desde ese contexto perciben el mundo e interactúan. En la presente investigación, se encontró que las estudiantes mujeres internalizan los valores, creencias y normas mediante imposiciones legitimadas por la autoridad docente. Las y los docentes

utilizan el poder como instrumento de control, disciplina y sometimiento en el cumplimiento de normas institucionales que favorecen el mantenimiento del orden social.

El marco teórico de la socialización de Berger y Luckmann (2003) se utilizó para explicar la forma como se construye la identidad en la socialización primaria y secundaria—familia y escuela—En este sentido, se encontró que la familia es el primer agente de socialización donde se trasmite valores, creencias y normas que moldean la personalidad, formación de roles y comportamientos que son internalizados como únicos posibles. La socialización secundaria aquella que se produce en el espacio escolar —la mayoría de las veces—fortalece los roles identitarios de género aprendidos en la familia. Así las estudiantes reproducen en la escuela los roles asignados a su género.

A partir de las experiencias de las estudiantes entrevistadas, se ha develado la presencia del currículo oculto en las practicas escolares de bachillerato. Son las y los docentes quienes reproducen de manera inconsciente prejuicios sexistas, estereotipos y discriminaciones, esto fortalece el discurso dominante o patriarcal que supone la superioridad de lo masculino y tomado como modelo universal.

De acuerdo con los hallazgos, comentado en el capítulo tercero las estudiantes mujeres coincidieron en algunos temas que permiten entender el funcionamiento del currículo oculto y su influencia en la reproducción de la violencia simbólica.

Educación física y la enseñanza de prejuicios sexistas, se encontró la existencia de comportamientos y actitudes del docente basados en prejuicios sexistas, estereotipos y discriminaciones arraigadas en el discurso dominante o patriarcal. La mejor posición en la escuela de las y los docentes les permite imponer determinadas actividades físico deportivas específicas de género que reflejan caracterizaciones determinadas para mujeres y hombres.

En este sentido, se evidencia la percepción de que los estudiantes hombres hacen más cantidad de actividad física por cuestiones de mayor competencia motriz, se producen sentimientos de frustración, ira e impotencia ante el dominio masculino, se estereotipan los deportes *el fútbol* para hombres porque es brusco y fuerte, y *el básquet* para mujeres porque exige menor esfuerzo, menor roce. Se concluye que los mensajes y significados que se construyen alrededor de esto, inferiorizan, incapacitan y excluyen a las estudiantes mujeres al ejercicio en igualdad de condiciones. En este caso el currículo oculto transmite *las mujeres son débiles, delicadas e incapaces para realizar lo mismo que los hombres, por lo tanto, son inferiores*.

Otro tema que surge en el análisis se refiere a las percepciones *de trato desigual en las interacciones con docentes*, se identificaron expresiones, ideas, creencias, relaciones de poder que llevan implícito concepciones de género. Según las estudiantes entrevistadas, en el desarrollo de las clases las y los docentes privilegian a los estudiantes hombres porque suponen que son más inteligentes, se expresan mejor, son más comunicativos, tienen liderazgo. Esas relaciones en el aula encarnan mensajes específicos que legitiman las visiones particulares de las reglas sociales y valores que sustenta el discurso dominante. El poder de estos mensajes radica en sus cualidades aparentemente universales. Cualidades que emergen como parte de los silencios estructurados que permean en las relaciones en el aula. Se concluye que las expectativas expresadas por las y los docentes en la enseñanza y aprendizaje encubren prejuicios sexistas, estereotipos y discriminaciones de género transmitidos por el currículo oculto. De acuerdo a esto, las estudiantes mujeres son invisibilizadas en las prácticas escolares.

En el tema, *construcción y reproducción de identidades de género*, el currículo oculto se encuentra en el discurso dominante o patriarcal que se reproduce en la escuela afectando a las estudiantes mujeres. Porque la escuela forma parte de las estructuras sociales y debe reproducir: valores, conocimiento, creencias y normas para asegurar el sistema. En este sentido, se reproducen los roles asignados para mujeres y hombres latentes en las prácticas escolares cuya consecuencia es la violencia simbólica que no es reconocida porque se ha naturalizado por la sociedad. Se concluye que el currículo oculto funciona como un habitus que esconde las contradicciones entre el mito de la igualdad y la realidad de conciencia de su subordinación en la sociedad.

Para las estudiantes, existe el uso generalizado de lo masculino nombrar a la totalidad de las personas. Esto no tiene que ver solamente en la escuela, sino que es un rasgo de la sociedad. En este sentido, los y las docentes utilizan de manera genérica lo masculino para nombrar a la totalidad de las personas. Entonces hay un *sexismo lingüístico* que de manera oculta funciona e influye de forma negativa, excluyendo lo femenino. El currículo oculto se puede subsumir como las y los docentes de manera inconsciente provocan aprendizajes que favorecen la reproducción del discurso dominante sin que las estudiantes sean conscientes del significado.

Las estudiantes entrevistadas señalaron que, *el uso de uniformes*, se encuentra asociado a la construcción de una identidad, utilizado como un mecanismo de control y disciplina. Bajo esta perspectiva, el discurso dominante ha construido diferencias significativas en el modelo de ropa a utilizar para mujeres y hombres. Las manifestaciones

de inconformidad y cuestionamiento al uso de la falda, medias nylon y zapatos de taco, contribuyen a develar los esquemas sociales que se reproducen en la escuela. Según sus experiencias, el uso del pantalón favorece a los estudiantes hombres por que les permite realizar todo tipo de actividad, situación que a ellas les limita por el uso de la falda. En este contexto, el currículo oculto funciona de varias formas, por un lado, tiene la intención de que las estudiantes se identifiquen con el tipo de ropa apropiada para la mujer según los cánones sociales y por otro lado entrena a las estudiantes para ser obedientes a la autoridad y a la sociedad.

A manera de síntesis, en la escuela se reproducen desigualdades históricas de género. Estas se encuentran solapadas en el discurso dominante o patriarcal, ocasionando la invisibilización de las estudiantes mujeres. Los hallazgos mostraron comportamientos y actitudes docentes en expresiones, ideas, creencias, relaciones de poder basados en prejuicios sexistas, estereotipos y discriminaciones de género.

En este punto se concluye que, los discursos y la legislación construida contra las diferentes formas de violencia simbólica en la educación, debe tener un seguimiento oficial de aplicabilidad. En relación al colegio público, tomada como estudio de caso existe un desconocimiento por parte de las y los docentes sobre el currículo oculto y la violencia simbólica, por esta razón la problemática de la presente investigación pasa desapercibida.

Así, las y los docentes de manera inconsciente transmiten mensajes ocultos en las prácticas escolares basadas en el género, contribuyendo a la reproducción de prejuicios sexistas, estereotipos y discriminaciones de género mediante normas de disciplina que fortalecen identidades de género.

En consecuencia, el desconocimiento del currículo oculto de género transmite de manera inconsciente la violencia simbólica mediante la internalización de aprendizajes que subordinan a las estudiantes mujeres, por lo que no es percibido ni por los dominadores, ni por las dominadas. Así, las voces de Cristina, Karina, Noemí, Fernanda y Estefanía revelaron los desafíos a enfrentar para transformar las concepciones patriarcales dominantes.

Por último, la escuela, debe ser el espacio de transformación social y cultural, hacia nuevas formas de convivencia y oportunidades, para construir una concepción de igualdad entre hombres y mujeres, donde las diferencias nos asemejen y nos enriquezcan. Este, es un agenciamiento diario, constante en cada una de las actuaciones e interacciones de la comunidad educativa.

Recomendaciones

De acuerdo con los resultados observados en la presente investigación se recomienda lo siguiente:

Investigar el currículo oculto en las prácticas escolares de acuerdo a otros aspectos significativos que igualmente construyen desigualdades en la escuela como son: las condiciones económicas, las situaciones de vulnerabilidad, las condiciones étnicas de estudiantes desde diferentes niveles de educación, para visibilizar otras formas de estereotipos y discriminaciones.

Capacitar a las y los docentes en el estudio de temas sobre: género y patriarcado, currículo oculto y la trasmisión de la violencia simbólica, familia y género, políticas educativas de género siendo conscientes de la ideología del discurso dominante o patriarcal presente en su trabajo pedagógico. De esta forma la escuela se convierta en un espacio de transformación de las desigualdades.

Realizar investigaciones que traten sobre las nuevas masculinidades y su implementación en la educación como forma de resistencia al patriarcado, para deconstruir aspectos históricamente contruidos que impiden lograr la igualdad de género y permitan modificar las relaciones de poder.

Explorar nuevos elementos del currículo oculto en la educación a partir de los cambios actuales en contextos políticos, económicos, culturales y de salud que afectan de diferente forma a estudiantes mujeres y hombres, con el objetivo de deconstruir lo establecido y que afecta por lo general a las mujeres.

Lista de referencias

- Alonso, Luis Enrique, y Carlos Fernández. 2006. "Roland Barthes y el Análisis del Discurso". *Empiria* 12: 11-35. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=297124008001>
- Altable, Rosario. 1993. "El currículo oculto: la coeducación sentimental". En *Educación y Género: una propuesta pedagógica*, Chile: Ministerio de Educación. Ediciones La Morada. <https://www.bibliotecafragmentada.org/wp-content/uploads/2019/11/educacion-y-genero-una-propuesta-pedagogica.pdf>
- Amorós, Celia. 2009. "Simone De Beauvoir: Entre La vindicación Y La crítica Al Androcentrismo". *Investigaciones Feministas* 9-27. <https://revistas.ucm.es/index.php/INFE/article/view/INFE0909110009A>
- Apple, Michael W. 2008. *Ideología y Currículo*. Akal: España. https://www.academia.edu/33210837/Apple_Michael_W_Ideologia_Y_Curriculo
- Beauvoir, Simone. 1999. "No se nace mujer". *Perspectivas* 15. <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/47247/nosenacemujer.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Berger Peter, y Thomas Luckman. 2003. *La Construcción Social de la Realidad*. Avellaneda: Amorrortu. <https://zoonpolitikonmx.files.wordpress.com/2014/09/la-construccic3b3n-social-de-la-realidad-berger-luckmann.pdf>
- Bernstein, Basil. 1988. *Poder, Educación y Conciencia: Sociología de la Transmisión cultural*. Editor Cristián Cox. CIDE, Santiago. <https://repositorio.uahurtado.cl/bitstream/handle/11242/8769/4824.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bourdieu, Pierre. 1991. *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, Pierre y Jean Claude Passeron. 1996. *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Laia S.A. <https://socioeducacion.files.wordpress.com/2011/05/bourdieu-pierre-la->

[reproduccion1.pdf](#)

- Bourdieu, Pierre. 1997. *Razones prácticas*. Barcelona. Anagrama.
- . 1999. *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama.
https://kupdf.net/download/bourdieu-meditaciones-pascalianas-completo_5b088782e2b6f51f17654207_pdf.
- . 2008. La dominación masculina. *Mouvements* (Vol. 20). Recuperado de <https://doi.org/10.1017/UPO9781844654031>
- Cevallos, Tatiana. 2017. Influencia de estereotipos de género en la convivencia escolar de estudiantes de bachillerato. Tesis de Maestría. Universidad Central del Ecuador. <http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/12611/1/T-UCE-0010-039-2017.pdf>
- Cisterna, Cabrera Francisco. 1999. “Currículum Oculto e ideología en la enseñanza de Historia”. *Revista de Ciencias de la Educación* (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación de Chile) 180 octubre-diciembre. <https://core.ac.uk/download/pdf/41572968.pdf>
- Cobo, Rosa Bedía. 2012. “Las paradojas de la igualdad en Jean-Jacques Rousseau”. *Avances del Cesor*. (Universidad de A Coruña) Año IX, Nº 9, 109-121. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/437795>
- Cruz, Marcelo y Liliana Fonseca. 2016. “Diagnóstico del plan de desarrollo y ordenamiento territorial del gad de la parroquia rural de Calderón 2013-2014, del Distrito Metropolitano de Quito (dmq), provincia de Pichincha”. Universidad Central del Ecuador. <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/9553>
- Del Río, María Francisca, Katherine Strasser y María Inés Susperreguy. 2016. “¿Son las habilidades matemáticas un asunto de género? Los estereotipos de género acerca de las matemáticas en niños y niñas de kínder, sus familias y educadoras”. *Calidad en la educación* 45: 20-53. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652016000200002>
- Devís, José, Jorge Fuentes, y Andrew Sparkes. 2005. “¿Qué permanece oculto del currículum oculto? Las identidades de género y de sexualidad en la educación física”. *Revista Iberoamericana de Educación* 39: 73–90.

<https://doi.org/10.35362/rie390805>

- EC. 2018. *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Registro Oficial 417, suplemento, 31 de marzo. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/02/Ley_Organica_de_Educacion_Intercultural_LOEI_codificado.pdf
- EC Ministerio de Educación. 2021. *Acuerdo Nro.MINEDUC-2021-00026-A*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/05/MINEDUC-MINEDUC-2021-00026-A.pdf>
- El Diario.es. 2020. “Los dos falsos mitos detrás de la idea que a las chicas no les gusta las matemáticas”. *El Diario.es*, 30 de mayo. https://www.eldiario.es/sociedad/chicas-gustan-matematicas_1_6044895.html
- Facio, Alda, y Lorena Fries. 2005. “Feminismo, Genero y Patriarcado”. *Academia. Revista de Enseñanza del Derecho de Buenos Aires*. Año 3 (6): 259-294. <http://repositorio.ciem.ucr.ac.cr/jspui/bitstream/123456789/122/1/RCIEM105.pdf>
- Fairclough, Norman. 2008. “El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: las universidades”. Traducido por Elsa Ghio. *Discurso y Sociedad* (Universidad de Lancaster) 2 (1): 170-185. <http://www.dissoc.org/ediciones/v02n01/DS2%281%29Fairclough.pdf>
- Fernández Domingo, Carmelo. 2013. “Sobre el concepto de patriarcado”. Tesis de máster, Universidad de Zaragoza. <https://zaguana.unizar.es/record/10957/files/TAZ-TFM-2013-169.pdf?version=3>
- Fernández, Lissette. 2006. “Cómo analizar datos cualitativos?”. Fichas para investigadores. *Institut de Ciències de l'Educació* (Universitat de Barcelona), Ficha 7, octubre. <https://evidencia.com/wp-content/uploads/2014/12/analisis-datos-cualitativos.pdf>
- Ferrante, Carolina. 2008. "Corporalidad y temporalidad: fundamentos fenomenológicos de la teoría práctica de Pierre Bourdieu". *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas* (Universidad Complutense) 20 (4): 1-25. <https://theoria.eu/nomadas/20/carolinaferrante.pdf>

- Foucault, Michel. 1991. *Saber y verdad*. Madrid: La Piqueta.
- . 2003. *Vigilar y Castigar, nacimiento de una prisión*. Siglo veintiuno. <https://www.ivanillich.org.mx/Foucault-Castigar.pdf>
- Fuster, Doris. 2019. “Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico”. *Propósitos y Representaciones* 7 (1): 201-229. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Gamma. 2005. “¿En femenino y masculino?”. *Artículos cortos*. 4 de octubre. <https://gammaecuador.org/en-femenino-y-masculino>
- García, Jennifer. 2015. “Existencialismo y feminismo en la obra filosófica de Simone de Beauvoir”. Tesis doctoral, Universidad de Valencia. <https://roderic.uv.es/handle/10550/50578>
- García, Luis. 2011. “¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agamben”. *A parte Rei, Revista de Filosofía* (Universidad de Buenos Aires) 74: 1-8. <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/fanlo74.pdf>
- García, María, Leonela Restrepo y Vélez Natali. 2016. Naturalización del currículo oculto en los ambientes de aprendizaje. Tesis de licenciatura. Universidad de Antioquía. http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/2377/1/CA0448_alexandra_leonela_nataly.pdf
- Giroux, Henry. 1986. “Teorías de La Reproducción y La Resistencia En la Nueva Sociología de la Educación: un análisis crítico”. *Revista Colombiana de Educación*, nº 17, enero. <https://doi.org/10.17227/01203916.5140>
- . 1990. *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Ediciones Paidós Ibérica, S.A. <https://otrasvoceseneducacion.org/wp-content/uploads/2017/10/Los-Profesores-como-Intelectuales.pdf>
- . 2002. “Neoliberalism, Corporate Culture, and the Promise of Higher Education: The University as a Democratic Public Sphere”. *Harvard Educational Review* 72 (4): 425–464. <https://doi.org/10.17763/haer.72.4.0515nr62324n71p1>
- . 2004. *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*. México: siglo xxi editores, s.a/centro de estudios de la universidad, unam.

- . 2019. “Defender que la educación tiene que ser neutral es decir que nadie debe rendir cuentas de ella”. Entrevista de Investigación innovación en cultura. <https://lab.cccb.org/es/henry-giroux-defender-que-la-educacion-tiene-que-ser-neutral-es-decir-que-nadie-debe-rendir-cuentas-de-ella/>
- Goetschel, Ana María. 2007. *Educación de la mujeres maestras y esferas públicas Quito en la primera mitad del siglo XX*. Quito: FLACSO, Sede Ecuador/Abya Yala. <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/40087.pdf>
- Goetschel, Ana María. 2018. “El lenguaje inclusivo visibiliza”. *Sociedad*, El Comercio, 21 de julio. <https://www.elcomercio.com/tendencias/sociedad/lenguaje-inclusivo-visibiliza-sociedad-ecuador.html>
- Hirsch, Dana y Victoria Río. 2015. “Teorías de la reproducción y teorías de la resistencia: una revisión del debate pedagógico desde la perspectiva materialista”. *Foro de Educación* 13 (18): 69-91. <https://doi.org/10.14516/fde.2015.013.018.004>
- Holt, Robin y Frank den Hond. 2013. “Sapere Aude”. *Organization Studies*. 34 (11):1587-1600. <https://doi.org/10.1177/0170840613502293>
- INEC. 2019. “Encuesta Nacional sobre Relaciones Familiares y Violencia de Género contra las Mujeres”. *Instituto Nacional de Estadísticas y Censos*. https://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/Estadisticas_Sociales/Violencia_de_genero_2019/Principales%20resultados%20ENVIGMU%202019.pdf
- INMUJERES. 2007. “El impacto de los estereotipos y los roles de género en México”. *Instituto Nacional de Mujeres*. México agosto. http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100893.pdf
- Lamas, Marta. 1986. “La antropología feminista y la categoría ‘género’”. *Nueva Antropología* VIII (30): 173–98. <https://www.redalyc.org/pdf/159/15903009.pdf>
- . 2000. “Diferencias de sexo, género y diferencia sexual”. *Cuicuilco* 7, no. 18: 0. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35101807>
- . 2013. “Intrusas en la Universidad”. *Perfiles educativos* 35(141), 196-199. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000300013

- Lupa, Sirley. 2009. El género en el currículo de educación básica de la ciudad de Quito. Tesis de Maestría. FLACSO sede Ecuador. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/2028>
- Leal, Luis. 2011. "La importancia de los procesos de Socialización". *Aprende a filosofar desde lo sencillo* (blog). 28 de agosto. <https://filosofiadela vida.wordpress.com/2011/08/28/la-importancia-de-los-procesos-de-socializacion/>.
- Leal, Silvia. 2001. "El lenguaje sexista". En *La educación de las mujeres: nuevas perspectivas*, editado Universidad de Sevilla 39-43. Sevilla: Secretariado de Publicaciones. <https://idus.us.es/handle/11441/57804>
- Maceira, Ochoa Luz. 2005. "Investigación del currículo oculto en la educación superior: alternativa para superar en sexismo en la escuela." *Revista de Estudios de Género. La ventana*, no. 21:187-227. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=88402107>
- Meana, Teresa. 2002. *Porque las palabras no se las lleva el viento*. Valencia. Ayuntamiento de Quart de Poblet https://xenero.webs.uvigo.es/profesorado/teresa_meana/sexismo_lenguaje.pdf
- Montes Berges, Beatriz. 2010. "Discriminación, prejuicio, estereotipos: conceptos fundamentales, historia de su estudio y el sexismo como nueva forma de prejuicio". *Iniciación a La Investigación* nº 3. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ininv/article/view/202>
- Mujeres Bacanas. 2021. "Kate Millet (1934-2017)". *Mujeres bacanas*. Accedido 21 de julio. <https://mujeresbacanas.com/la-mente-del-feminismo-radical-kate-millet/>
- Nayive Angulo, Lilian, y Aníbal León. 2005. "Perspectiva crítica de Paulo Freire y su contribución a la teoría del currículo". *Educere* 9(29): 159-164. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102005000200003&lng=es&nrm=iso. ISSN 1316-4910
- Osborne, Raquel, y Cristina Molina. 2008. "Evolución del concepto de género". *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, núm. 15, enero-junio. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2686277>
- Ornelas, Carlos. 2009. *El sistema educativo mexicano*. México.

https://www.academia.edu/11021738/Ornelas_Carlos_El_sistema_educativo_mexicano

- Oyarzo Ruales, Verónica Patricia. 2017. "Entre 'putas' y 'maricas': performatividades y violencias de género en los y las adolescentes del colegio 'Manuela Cañizares". Tesis maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLacso Ecuador. <http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/12999>
- Páez, Darío, Itziar Fernández, Silvia Ubillos, y Elena Zubieta. 2004. *Psicología Social, Cultura y Educación*. España: Pearson Educación. https://www.researchgate.net/publication/285580199_Psicologia_Social_Cultura_y_Educacion_Libro_descatalogado_2014
- Quecedo, Rosario, y Carlos Castaño. 2002. "Introducción a la metodología de investigación cualitativa". *Revista de Psicodidáctica*, no. 14: 5-39. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17501402>.
- Riofrío, Miguel. 2011. "La Emancipada". Quito: Editorial Ecuador.
- Rivas, Esther, Enrique Bonilla, y Isabel Pascual. 2020. "Actitudes discriminatorias hacia las mujeres en adolescentes: relación con la edad y el rendimiento académico". *Revista Complutense de Educación* 32 (3): 315–25. <https://doi.org/10.5209/rced.70175>
- Ruiz-Ramírez, Rosalva, y María del Rosario Ayala-Carillo. 2016. "Violencia De Género En Instituciones De Educación". *Ra Ximhai* 12 (1): 21–32. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46146696002>
- Saltzman, Janet. 1992. *Equidad y Género: una teoría integrada de estabilidad y cambio*. España: Ediciones cátedra.
- Sánchez, Ana. 2005. "La relación maestro-alumno: ejercicio del poder y saber en el aula universitaria". *Educación y Desarrollo*, 4, octubre-diciembre, Universidad de Guadalajara. https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/4/004_Sanchez.pdf
- Simkin, Hugo, y Gastón, Becerra. 2013. "El proceso de socialización. Apuntes para su exploración en el campo psicosocial". *Ciencia, Docencia y Tecnología XXIV* 47: 119-142. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14529884005>.

- Terán Najas, Rosemarie. 2015. “La escolarización de la vida: el esfuerzo de construcción de la modernidad educativa en el Ecuador: (1821-1921)”. Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia, España. <http://espacio.uned.es/fez/view/tesisuned:Educacion-Rteran>
- Torres, Jurjo. 1998. *El currículo oculto*. Universidad de A Coruña. Morata S.L. Madrid. <https://tendenciascurriculares.files.wordpress.com/2013/04/currc3adculo-oculto1.pdf>
- Ursini, Sonia, y José Gabriel Sánchez. 2019. *Actitudes hacia las matemáticas. Qué son. Cómo se miden. Cómo se evalúan. Cómo se modifican*. Zaragoza: UNAM, FES. <https://www.zaragoza.unam.mx/wp-content/Portal2015/publicaciones/libros/ActitudesHaciaLasMatematicas.pdf>
- Vaamonde, Juan Diego. 2013. “El sexismo en el lugar de trabajo a la luz de los valores personales y de las percepciones de justicia organizacional”. Tesis doctoral, Universidad Nacional de La Plata. <https://doi.org/10.35537/10915/32464>
- Vázquez, Laura. 2002. “Educación y género. Una aproximación al currículo oculto de género”. Ponencia presentada en II Jornadas Pedagógicas de la Persona. Identidad personal y educación, Sevilla. <https://idus.us.es/handle/11441/53207>