

INCORPORACIÓN DE LA DISCIPLINA DE GÉNERO, INTERCULTURALIDAD Y DERECHOS EN EL CURRÍCULO EDUCATIVO

INCORPORATION OF THE DISCIPLINE OF GENDER, INTERCULTURALITY AND RIGHTS IN THE EDUCATIONAL CURRICULUM

Logroño, Mercy Julieta¹; Borja Naranjo, Germania Maricela²

* *Universidad Central del Ecuador, Ecuador*

¹*Email: jlogrono@uce.edu.ec ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1723-7296>*

²*Email: gmborjan@uce.edu.ec ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0743-2450>*

DOI: <https://doi.org/10.5377/aes.v4i2.16540>

Recibido 05/06/22 – Aceptado 27/03/23

Resumen

La Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación inició en el año 2020 el proceso de evaluación y reformulación de los diseños de las carreras de la Facultad, mismos que durarán 10 años. En ese marco, este artículo recupera la reflexión académica interdisciplinaria de la Facultad que determina la necesidad de incorporar la disciplina de género, interculturalidad y derechos en las mallas curriculares. Esta experiencia es pionera, puesto que Filosofía, es la primera facultad del país en incorporar dichas temáticas en todas las carreras de educación. En ese escenario, la pregunta es ¿cómo lograr que, una vez que hemos ganado un reconocimiento de esta asignatura en la academia, dando así valor a los estudios de género, interculturalidad y derechos, avancemos en un proceso sostenible que permita efectivamente interpelar las relaciones de poder, de género, étnicas y sociales que se manifiestan en la educación? El reto es mayúsculo porque aquello significaría un cambio, tanto en lo epistemológico como en lo pedagógico; de ahí que, dada la importancia de este proceso se sistematiza la experiencia desde el método de estudio de caso, destacando tanto el enfoque teórico, así como los contenidos y metodología que desde una perspectiva feminista y decolonial sustentan el trazado curricular de la disciplina.

Palabras clave: *Educación Superior, equidad, igualdad, pedagogías feministas, decoloniales.*

Abstract

The Faculty of Philosophy, Letters and Education Sciences began in 2020, the process of evaluation and reformulation of the designs of the majors of the Faculty, which will last 10 years. In this context, this article recovers the interdisciplinary academic reflection of the Faculty, which determines the need to incorporate the discipline of gender, interculturality and rights in the curricula. This experience is pioneering, since Philosophy is the first faculty in the country to incorporate these topics in all education majors. In this scenario, the question is how to advance, once we have gained recognition of this subject in academia, giving value to gender, intercultural and rights studies, in a sustainable process that effectively allows us to question the power, gender, ethnic and social relations that are manifested in education? This is a major challenge because that would mean a change, both epistemological and pedagogical; Hence, given the importance of this process, the experience is systematized from the case study method, highlighting both the theoretical approach, as well as the contents and methodology that from a feminist and decolonial perspective support the curricular design of the discipline.

Keywords: *Higher Education, equity, equality, feminist pedagogies, decolonial.*

Autor por correspondencia: jlogrono@uce.edu.ec (Logroño, Mercy Julieta)

Forma sugerida de citación: Logroño, M. J., y Borja Naranjo, G. M. (2023). Incorporación de la disciplina de género, interculturalidad y derechos en el currículo educativo. *Apuntes de Economía y Sociedad*, 4(2), 97-108. <https://doi.org/10.5377/aes.v4i2.16540>

Copyright © Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, León (UNAN-León)

Conflicto de intereses: Los autores han declarado que no existen ningún conflicto de interés.

I- Introducción

La Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación inició en el año 2020 el proceso de evaluación y reformulación de los diseños de las carreras de la Facultad, mismos que durarán 10 años. Estos han sido construidos desde la autoría de la comunidad educativa. Este proceso despertó un inusitado entusiasmo, pues las anteriores carreras fueron diseñadas por las instituciones de Rectoría de la Educación Superior, quienes propusieron una malla curricular general para las carreras de Educación que, dado el carácter verticalista del régimen fueron asumidas “casi como un mandato”, por lo tanto, la mayoría de las carreras de las instituciones de Educación Superior (IES) del país tuvieron ese direccionamiento centralista.

De ahí que, en la presente coyuntura, se inicia una reflexión académica interdisciplinaria del conjunto de actores/as de la Facultad liderados por la Comisión de Innovación de la Facultad de Filosofía. Esta reflexión parte de cuatro preguntas claves: ¿Qué tipo de docencia se quiere formar?, ¿Qué características académicas, profesionales debe tener la docencia para responder a las necesidades del contexto social? ¿Cómo responder a las demandas y tendencias de formación profesional futuras? ¿De qué manera se debe integrar los ejes de derechos, género e interculturalidad a fin de lograr pertinencia y responder a los problemas de inequidad, exclusión y discriminación que se expresan en los entornos socioculturales? A partir de estas interrogantes generales que fueron propuestas por parte de un sector crítico de la Facultad, se inicia un debate profundo que recoge diversas posiciones y concepciones de la comunidad educativa.

Es importante, reiterar que los y las estudiantes, a través de sus dirigentes, se sumaron a este proceso, aspecto que marca una impronta distinta, pues desde este colectivo se preocuparon tanto de los contenidos, pero también del cómo aprender, es decir se hizo énfasis en los métodos y metodologías. En tal sentido, el objetivo de este artículo es sistematizar el proceso de incorporación del enfoque de género, interculturalidad y derechos, así como del enfoque pedagógico, contenidos, métodos y metodologías que facilitarán que los enfoques de género, interculturalidad y derechos coadyuven a la generación de un pensamiento crítico.

En torno a los factores que permitieron la incorporación del enfoque de género, interculturalidad y derechos en los diseños curriculares se resalta la coyuntura que vive la Facultad de Filosofía, puesto que las carreras actuales, ya terminaron su fecha de vigencia. Aquello demandó la necesidad de construir nuevos diseños curriculares para que éstos sean reconocidos por el Consejo de Educación Superior (CES), órgano encargado de la acreditación de las carreras, dicha coyuntura legitima el proceso y convoca al trabajo de las carreras de la Facultad.

Otro de los factores se refiere al carácter de la discusión teórica que se construye en el marco del diseño sobre el tipo de docente que se quiere formar. Aspecto que implicó discutir no sólo las características académicas y profesionales, sino ampliar la reflexión a la necesidad de responder al contexto social y a las tendencias de formación profesional futuras. Uno de los aspectos centrales de la discusión es el de coadyuvar a la deconstrucción de la inequidad social, misma que se deriva principalmente de una desigual estructura de poder, lo cual se refleja en la desigualdad social, de género y étnica.

Esta discusión develó que, el Ecuador vive un contexto en el que se reflejan esas contradicciones expresadas, por ejemplo, en la crisis social que actualmente vive el Ecuador; cuya deuda externa, según el Ministerio de Economía y Finanzas (2021, p.8) es del 63,37% del Producto Interno Bruto (PIB). Esta situación deficitaria se visibiliza en el escenario educativa que se mantiene en la precariedad, aspecto que se refleja en la baja inversión educativa que se ve agudizada por la situación del gasto fiscal que implicó la pandemia. Según lo analiza la revista Gestión, sólo un 10% de la población recibe más de \$ 1500 dólares en Ecuador, es decir hay un problema de mala distribución de la riqueza, que genera niveles socioeconómicos diferenciados, y en donde la mayor parte de la población se concentra en los grupos poblacionales de nivel socioeconómico más bajo. El 14,9% de la población se sitúa en la categoría D, que representa la clase pobre, mientras que aproximadamente la mitad de la población, el 49,3%, pertenece a la clase media baja. En contraste, existen dos grupos más acomodados en la sociedad: el 11,2% corresponde a la clase media alta, y solo el 1,9% se encuentra en la clase alta. (Lucero, 2021).

De igual manera, se analiza la desigual distribución de poder, dado por un Sistema androcéntrico sostenido en relaciones de poder patriarcal, que se refleja en su nivel más alto en la violencia de género. En el Ecuador 6 de cada 10 mujeres sufre algún tipo de violencia, el número de femicidios de enero a junio del 2021 da cuenta de 105 feminicidios (Fundación Aldea, 2021); mientras que, el trabajo no remunerado que realizan las mujeres mayores de 12 años es de 31 horas semanal, frente a 11.3 horas que realizan los hombres (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos [INEC], 2020).

En lo relativo a las contradicciones étnicas, como producto de la consolidación de la matriz blanco-occidental, se reproduce la discriminación étnica en todos los ámbitos, misma que tiene su expresión en diversos indicadores que ubican a la población

indígena y afrodescendiente como los más pobres, y con menores niveles de educación. Así por ejemplo, a pesar de que las y los afroecuatorianos constituyen el 7.2% de la población total del país, el 40% de aquellos que viven en la pobreza; mientras que los niveles más bajos de analfabetismo, según el último censo del país es del 24 % para la población indígena (INEC, 2020).

Esta desigual distribución del poder, cómo base de la inequidad fue el factor que avizó la necesidad de colocar esta asignatura en la malla curricular, aun cuando hubo posiciones del profesorado para colocarlo tan solo como un eje transversal. Al respecto, la corriente de docentes feministas sostuvo que el género debería ingresar tanto como eje transversal, así como una cátedra específica. La experiencia nos enseña que cuando ingresa como eje transversal si no existe una formación y conciencia de la docencia al respecto se invisibiliza la temática de género, aspecto que fue respaldado por un sector crítico de la docencia de la Facultad de Filosofía. Cabe señalar que, la temática de interculturalidad tuvo mayor aceptación dada la gran presencia del movimiento indígena del Ecuador, cuyo proceso de lucha para afirmar sus derechos logró posicionar la interculturalidad y la plurinacionalidad en la Constitución del Estado y en las políticas públicas. Mientras que, el marco de los derechos humanos se halla legitimado e implementado desde diferentes ámbitos incluyendo las agencias de las Naciones Unidas, organismos no gubernamentales; y en la academia es abordado desde programas de Posgrado. Por ello, la articulación de las temáticas resulta destacada y permite adhesiones y legitimidad.

Se recalca que éste trabajo fue impulsado principalmente, por un equipo de docentes que tiene una amplia formación teórica de género y una práctica de defensa de los derechos humanos de las mujeres; fue precisamente este colectivo el encargado de diseñar el syllabus y definir por tanto los contenidos y metodologías que deben implementarse.

Otro de los factores que subyacen en este proceso -que, si bien no es un desencadenante, pero contribuye a la necesidad de incorporar la disciplina de género- es la sanción impuesta por la Corte Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) al Estado Ecuatoriano y la necesidad de que, como medida de reparación, el sector educativo debe capacitar a la docencia en las temáticas de género y sexualidad e implementar protocolos para denunciar la violencia. Este hecho favoreció el posicionamiento de la asignatura, toda vez que la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación es la encargada de formar docentes; por tanto, dichos argumentos formales fueron puestos en el tapete de la discusión por parte del Instituto de Género y Derechos de la Universidad, y constituyó otro de los argumentos que permitió ampliar el debate al sector de docentes con posiciones hostiles al enfoque de género, aun cuando no fue decisivo en su aprobación porque primó sobre todo la voluntad política.

Además de la incorporación de la asignatura, se discutió la necesidad de que los enfoques de género, interculturalidad y derechos sean parte de todo el trazado curricular de las siete carreras que lograron hacer sus diseños. Por lo tanto, están interceptados en el perfil de egreso, en la pertinencia, en los objetivos de las carreras, y en los sistemas de investigación y vinculación con la sociedad. Adicionalmente, dentro del Sistema de Investigación se hace constar una línea denominada: género, diversidades, interculturalidad y derechos.

Este proceso representa un hito dentro de la educación en el Ecuador, pues es la primera Facultad de Educación del país que incorpora en todas sus carreras el enfoque de género, interculturalidad y derechos, como parte de las mallas de licenciatura. Aspecto que representa un salto epistemológico que se produce sin que se avizoren resistencias. Este hecho es el resultado de un proceso que se ha venido reivindicando desde los años 70 por parte de los colectivos universitarios con orientación feminista, quienes, en un primer momento organizaron grupos de mujeres docentes y estudiantes con una posición político-feminista y reprodujeron esta estrategia en el país, ayudando a la conformación del movimiento feminista del Ecuador. De estos colectivos emergen mujeres académicas que en los años 90 impulsaron el proyecto pionero desarrollado en la Universidad Central del Ecuador denominado “Visión Crítica de Género”. Este proyecto logró realizar una reflexión profunda sobre la validez de los estudios de género, y cristalizó programas de maestría muy exitosos que tuvieron un impacto importante en la formación de la docencia del país, tales como Educación Superior con especialidad en Diseño de Proyectos con Enfoque de Género. Posteriormente, los procesos de formación en género a la docencia fueron sostenidos en la década del 2000 por académicas integradas al Proyecto Equality que presentó a las autoridades de la Universidad y a la Secretaría de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (SENESCYT) propuestas de políticas de género, un Plan de Igualdad, la creación del Instituto de Género y Derechos, así como un primer borrador del Protocolo para combatir el acoso sexual en la academia. Uno de los pasos importantes de las docentes feministas es el haber desarrollado investigaciones de género en el marco de alianzas con la Red de investigadoras/es de género de Iberoamérica, fortaleciendo así la importancia de este enfoque.

Todos estos factores permitieron reconocer que los estudios de género, interculturalidad y derechos enriquecen el tratamiento de las ciencias sociales en las cuales se ancla la educación y determina horizontes epistemológicos nuevos, al desnaturalizar la desigualdad, la subordinación y las relaciones de poder verticales, que se constituyen en un obstáculo para lograr la equidad.

Desde este horizonte, la educación es estratégica, pues se trata de impulsar una transformación cultural, por ello el carácter de la disciplina de género, interculturalidad y derechos supone un tratamiento interseccional; en dicho abordaje converge el sector crítico de la Facultad de Educación, lo que facilita su impulso.

Se advierte, que su incorporación es una respuesta a la política de prevención de la violencia de género, necesaria de impulsarla en la academia. Espacio en donde se producen múltiples problemas de acoso, hostigamiento y abuso sexual que se presentan como producto de las relaciones de poder entre docentes y estudiantes, y también entre estudiantes hombres hacia las estudiantes mujeres o personas de diversa orientación sexo genérica, dejando entrever que la academia es un reflejo de una sociedad que se sustenta en parámetros patriarcales.

Dentro de este horizonte, el impacto del género desde la perspectiva interseccional abrirá importantes caminos, para que la universidad genere nuevos conocimientos, pues como dice, Durán “la Universidad genera impactos cognitivos y epistemológicos dado que al orientar la producción del saber y las tecnologías, influye en la definición de lo que se reconoce socialmente como ‘verdad’, ciencia, racionalidad, legitimidad, utilidad, enseñanza” (Durán citada en Buquet, 2013, p. 60).

II- Planteamiento Teórico

2.1 El movimiento feminista y la teoría de género

El movimiento feminista tiene una actoría decisiva en el proceso de interpelación teórico-político al patriarcado. Su contribución ha permitido un proceso de empoderamiento de las mujeres, que ha dado como resultado un cambio social y cultural que ha sacudido las bases del ordenamiento androcéntrico. Para lograr este salto cualitativo se ha requerido de un conjunto de prácticas que han llegado a transformar la conciencia y el imaginario cultural de las personas y de los grupos sociales. Su trascendencia ha permitido cristalizar la teoría de género, misma que permite comprender las relaciones entre hombres y mujeres y otros géneros como una relación cultural, social e histórica, y fundamentalmente de poder, en donde el polo de la dominación recae en las mujeres y se extiende a los géneros que no asumen los mandatos de la masculinidad hegemónica.

Su influencia epistémica ha llevado a interpelar diversas áreas del conocimiento y de las disciplinas como la economía, el ambiente, el derecho, el arte y por su puesto la educación. En cada una de estas áreas, la crítica del feminismo deja entrever que la ciencia no es neutral ni asexuada, y por lo tanto es necesario, incidir en la deconstrucción de las teorías que han facilitado el cambio hacia la construcción de la equidad social, étnica y de género (Logroño, Borja-Naranjo & Orozco-Ocaña, 2018). Uno de esos ámbitos es en la educación, puesto que, desde la práctica pedagógica se puede reproducir concepciones discriminatorias de género o etnicidad, normalizando la desigualdad, o bien aportar para lograr cambios culturales significativos, que permitan evidenciar críticamente los lugares desde los cuales se dan significado a las relaciones desiguales de poder.

Desde la reflexión y diálogos entre el género y la educación se va configurando la pedagogía feminista, cuyo accionar ha traspasado las aulas y la formalidad escolar, logrando concientizar a millones de mujeres, a quienes el feminismo les ha dado alas para romper con las jaulas de negación de sus libertades, empoderarlas e impulsar una práctica política que, sobre la base del reconocimiento de una opresión conjunta, las lleva a unirse para resistir y avanzar hacia un mundo de equidad.

En ese escenario, la pregunta es ¿cómo lograr que una vez que hemos ganado un reconocimiento de esta asignatura en la academia, dando así valor a los estudios de género, interculturalidad y derechos, avancemos en un proceso sostenible que permita interpelar las relaciones de poder, de género, clase, etnia? Al respecto, el reto es mayúsculo e implica una reflexión sobre una nueva forma de hacer educación, misma que interpele la relación de poder entre docentes y estudiantes y sus expresiones de violencia, hostigamiento, acoso o bullying que se da entre pares. Todo aquello en un claustro que, si bien cuenta con un colectivo crítico que impulsó el rediseño de la mano de docentes feministas, no es menos cierto que aún conviven posiciones conservadoras que riñen con los procesos de cambio propuestos desde el feminismo. Desde esta constatación, el camino tendrá tensiones; sin embargo, se apuesta a impulsar esta cátedra con el colectivo crítico de docentes, mismos que muestra concordancia con el proceso de equidad.

2.2 Las pedagogías feministas y decoloniales como base para el abordaje de la cátedra

La discusión sobre el abordaje de la cátedra de género, derechos humanos e interculturalidad constituyó una oportunidad para recuperar el valor de las pedagogías críticas, feministas y decoloniales; mismas que se sostuvieron en los siguientes argumentos.

El abordaje de las pedagogías feministas y decoloniales son legítimas, toda vez que están sostenidas en teorías producidas tanto desde el feminismo como por los movimientos indígenas, colectivos y autores sociales y educativos críticos. Desde los años 80 han cuestionado los sistemas educativos como dispositivos de reproducción de las jerarquías entre géneros, entre pueblos, nacionalidades y culturas, y buscan reflexionar sobre las causas y relaciones de opresión patriarcal y colonial; por lo tanto, se asumen como propuestas pedagógicas abiertas, no formales, construidas colectivamente, desde prácticas de relacionamiento social, que recuperan experiencias libertarias (Cuklanz & Rodríguez, 2020).

Desde esta perspectiva, las pedagogías feministas y decoloniales establecen alianzas con las pedagogías críticas latinoamericanas, van de la mano con la propuesta de Paulo Freire que habla de diferentes pedagogías como del oprimido, de la autonomía, de la esperanza y de la indignación, caracterizada por la búsqueda constante de propuestas de cambio para el reconocimiento de la igualdad; se asumen como interseccionales en la medida que en la vida social las desigualdades se cruzan, formando estructuras de opresión compleja, en donde cada persona experimenta opresiones diversas.

Una pedagogía que “desafía los discursos desgastados y las prácticas hegemónicas desde cada escenario donde el maestro y el directivo actúan y que demanda un posicionamiento ético y político” (Bustos Erazo, 2020, p. 20), por lo tanto, se generan en disputa con las pedagogías y organización curricular, que hasta hoy han centrado su acción en la profesionalización de la mano de obra que requieren los sistemas económicos de poder, con currículos diseñados para el disciplinamiento y la reproducción de valores civilizatorios individualistas, clasistas, androcéntricos, homofóbicos, alejados de los valores comunitarios, con la intención de normalizar las estructuras de poder desigual.

2.3 Hacia la construcción de la pedagogía feminista y decolonial

Es importante partir considerando que, en consonancia con la razón de ser de la pedagogía feminista, no se busca recuperar un cierto modelo, con el sello de una u otra autoría, pues la teoría y prácticas feministas y decoloniales son más bien concepciones construidas con el aporte de las personas que han vivido y aún enfrentan condiciones de discriminación. En esa medida, son teorías inacabadas, pero con un potencial de creación y renovación permanente, de ahí que la mayoría de literatura existente en relación a las pedagogías hablan de los procesos *hacia la construcción de pedagogías decoloniales y de género*; como propuestas epistemológicas que, en su curso den cabida al diálogo, a las preguntas y sobre todo a la disputa de significados que faciliten el potencial emancipador.

Las discusiones sobre las pedagogías feministas parten desde la crítica a los sistemas educativos, como dispositivos de reproducción de las jerarquías entre géneros, entre pueblos, nacionalidades y culturas, y buscan reflexionar sobre las causas y relaciones de opresión patriarcal. Estas se asumen como propuestas pedagógicas que deben ser construidas colectivamente desde prácticas de relacionamiento social, en donde la voz de las personas excluidas es un elemento fundamental para aprender de las experiencias que genera la discriminación y recuperar los procesos que han permitido transformar esas experiencias, y transformar el poder. Según Martínez (2016) se trata de desterrar con los mecanismos de socialización de la cultura de género, aspecto que conlleva a: 1) visibilizar, tomar conciencia y revisar nuestra posición dentro de la estructura social; 2) analizar y de-construir los diversos imaginarios patriarcales y sus mecanismos de normalización; 3) re-construir y proponer nuevas formas de ser, saber, estar y hacer ciudadanías donde la equidad, la igualdad, la libertad y la justicia social sean alternativas a la desigualdad (p. 129-130). Por ello, la educación cobra un rol fundamental pues éste es un lugar desde el cual se pueden realizar los cambios.

Para Ochoa (2007) “la pedagogía feminista es un conjunto de discursos, una práctica política, y es también una manera específica de educar, que fundamentalmente busca dotar a las mujeres de libertad, capacidades, autonomía y poderes para su transformación personal” (p. 2), añadiríamos la necesidad de incorporar a los hombres de diversas edades, a los colectivos LGTBI, el potencial de los movimientos indígenas, como base para el cambio social; es decir es una pedagogía para todas las personas.

La Pedagogía Feminista reflexiona sobre la construcción de las identidades de género, cuyas narrativas hegemónicas facilitan la construcción de una sexualidad que deja fuera a las personas que están fuera de los límites binarios cuya segregación ha causado marcas indelebles en los cuerpos no reconocidos desde los parámetros de una sexualidad normal. Por tanto, la apuesta es recuperar esas experiencias de subordinación, pero a la vez de transgresión como uno de los mecanismos para avanzar en los procesos de construcción de la autonomía.

La Pedagogía Feminista se acerca a las pedagogías decoloniales y críticas en la medida que comprende el género, como una forma de desigualdad misma que se refuerza mediante el cruce de diversas dominaciones derivadas del género, la clase, la

etnia, el lugar geográfico, etc. Este cruce de dominaciones es definido desde el pensamiento de la interseccionalidad y la transculturalidad que articula las diversas formas de opresión y discriminación, que dificulta ver el mundo de visiones parciales, etnocéntricas y homogéneas (Martínez, 2016).

Ochoa (2007) propone que un proyecto de pedagogía feminista se fundamenta en siete pilares: la dimensión personal, la dialéctica, la dimensión experiencial, la grupal, la dialógica y la espacio-temporal. No obstante, destaca que la dimensión personal es la más relevante, ya que el proceso educativo debe priorizar a la persona, especialmente su *subjetividad* y su *cuerpo*. Es importante resaltar que el sistema educativo debe tener en cuenta y reconocer a las personas en su dimensión sexual y de género, lo cual implica reconocer que tienen una posición social específica desde la cual se enfrentan al mundo y también al proceso educativo, sin dejar de reconocer otras diferencias.

De la misma manera, la pedagogía feminista considera que la experiencia educativa debe partir desde el cuerpo, como una dimensión desde el cual se aprende y desaprende, puesto que desde él se expresa la identidad, se viven las emociones y los miedos, en el cuerpo se expresan el autocuidado y el goce. En las decisiones y control sobre el cuerpo se construyen y reflejan la autonomía y libertad personales; en el cuerpo se experimentan sentimientos, emociones, relaciones personales; el cuerpo es la base de la opresión de género (Ochoa, 2007). Por tal razón, las propuestas deben partir desde el cuerpo y la subjetividad.

Las pedagogías feministas son autocríticas porque en la medida que somos habitados/as desde discursos de poder, hay que obligarse a repensar y reflexionar en los mecanismos de deconstrucción de los currículos omitidos, ocultos y explícitos como mecanismos que muestran la complejidad a través de los cuales operan los sistemas de poder en los ámbitos escolarizados, de ahí su carácter integral.

2.4 Pedagogías interculturales – decoloniales

En América Latina y en Ecuador, los movimientos políticos, comunidades e intelectuales indígenas y afrodescendientes, especialmente de la región andina han logrado avances significativos en la legislación y en la formulación de políticas públicas. Sin embargo, estos logros en algunos casos no se han expresado en acciones concretas en lo social, económico, cultural y sobre todo en la educación. Estas luchas reivindicativas se manifiestan en las movilizaciones sociales, en los discursos, en el lenguaje que aún requieren aprender y reaprender en la acción, la creación e innovación de nuevas miradas desde adentro enunciadas desde sus propios actores.

En estos procesos complejos se producen acciones de teorización y reflexión no lineales sino dialécticas que promueven “la construcción de caminos —de estar, ser, pensar, mirar, escuchar, sentir y vivir con sentido y horizonte de(s)colonial” (Walsh, 2013, p. 24). Esto condice a avanzar en prácticas teóricas y prácticas pedagógicas de acción, rutas que relacionen lo pedagógico con lo decolonial, en las que, a su vez, se desarrolle un discurso y una praxis que movilicen las ideas hacia la deconstrucción de formas establecidas por el poder dominante y se instalen nuevas pedagogías que interpreten la realidad con y desde los grupos menos considerados en la educación superior.

Desde la colonialidad lo que se ha hecho, en palabras de Walsh (2013) “*es imponer y moldear una racionalidad basada en binarismos dicotómicos hombre/naturaleza, mente/cuerpo, civilizados / bárbaros y la noción de raza y género como instrumentos que han servido para jerarquizar, discriminar y ejercer el poder*” (p. 26). Aunque, estos procesos sistemáticamente a través de los años se han instalado desde diferentes frentes no han logrado imponerse por completo en la conciencia y raciocinio de los pueblos y nacionalidades indígenas y afrodescendientes, ni en las relaciones que se establecen entre hombres y mujeres a pesar de las relaciones de poder inequitativas entre los géneros. Como concepto, la pedagogía es el eje central de la educación, supone formas particulares de organización, transmisión, transposición y procesos variados de enseñanza/aprendizaje sobre saberes en contextos y situaciones humanas, históricas concretas (Gómez-Torres y Mora-Alvarado, 2019).

Considerando este concepto, las pedagogías decoloniales se sustentan en prácticas que posibilitan reflexiones profundas desde y con las personas, abriendo espacios conscientes de que *otro* discurso y *otra* praxis es posible, edificando nuevas maneras de ver, de pensar y construyendo nuevas prácticas pedagógicas que cuestionan las pedagogías europeizantes y coloniales impregnadas en nuestras universidades. Este transitar hacia otras pedagogías aviva el pensar desde otras racionalidades, prácticas y sistemas civilizatorios con acciones y proyectos horizontales y filosofías decoloniales (De Souza Santos, 2006; Fanón, 2009; Walsh, 2009).

A su vez, esta pedagogía decolonial exige avanzar hacia una pedagogía que recupere la memoria y los estudios interdisciplinarios para “investigar las raíces de la dominación, poner al descubierto las formas de colonización utilizadas a

través de las didácticas, currículos, evaluaciones y otros componentes pedagógicos que fraguaron y fraguan tanto el sometimiento como la naturalización de la desigualdad social” (Gómez-Torres & Mora-Alvarado, 2019, p. 5). Se constituye en una pedagogía de la práctica orientada a la transformación construida desde abajo y desde el diálogo de los pueblos.

Estas formas de relacionamiento, comprensiones y posicionamientos son coincidentes con la denominada pedagogía crítica propuesta por Paulo Freire en 1960 y que, en Sudamérica, en la actualidad se empieza a retomar en el ámbito universitario. Esto se expresa en los diseños curriculares, los enfoques y métodos e incluso hasta la conexión con la sociedad a través de la investigación acción, de la vinculación con la sociedad, entre otras acciones. Reforzando estas ideas, Fanón (2009) pone en claro que la descolonización requiere una acción de doble vía, el aprendizaje y reaprendizaje de unos y otros, es decir desde la conciencia de los propios *pueblos negros* de su enajenación así como de los blancos de su complicidad con el sistema moderno colonial racial. Esto se refuerza con aquello que evidencia Walsh (2013) al señalar que su proyecto es “principalmente con los sujetos que han vivido en cuerpo, alma y mente la racialización-deshumanización de la diferencia y herida colonial” (p. 43).

Como se muestra, estos términos de la interculturalidad y la decolonialidad ofrecen aspectos relevantes para construir una educación distinta, que oriente al “otro” conocimiento de la realidad que nos rodea y permita la reflexión y el actuar desde *otra geopolítica* que construya procesos educativos a partir de la praxis, desafiando y enfrentando las relaciones y estructuras dominantes con la implementación de una pedagogía del saber, del ser, del actuar y del decir desde las propias voces de sus interlocutores. Por tanto, la importancia de entretejer y construir nuevas pedagogías radica en la necesidad de impulsar un nuevo discurso que nos oriente a pensar los retos y desafíos desde las diversas cosmovisiones en aras de construir las bases para una educación y ética intercultural profundamente decolonial que incorpore los aspectos sociales, políticos, éticos en la universidad y que, como lo sostiene Méndez-Reyes (2021) “una pedagogía que además de intercultural promueva el consenso y dialogicidad de todos los saberes (p. 143).

Esta necesidad de construir una pedagogía desde la decolonialidad e interculturalidad abre “el diálogo intersubjetivo, aporta a la construcción de un pensamiento *otro*, desde lugares políticos de enunciación y praxis de las diversas culturas, nacionalidades y pueblos indígenas, afrodescendientes, mestizos y de grupos subalternos” (Méndez-Reyes, 2021, p. 144). A partir de este abordaje se coadyuva a la definición de aspectos fundamentales en la educación superior en la que se instale una pedagogía epistémica y ética otra, con un profundo compromiso de trabajo por la igualdad y equidad ante la ley, en la que se garantice un espacio adecuado para el respeto a la diferencia, a la inclusión y afirmación del otro, como sujeto social, puesto que ese sujeto *otro* -indígena, campesino, afrodescendiente, es quien ha sido invisibilizado en la realidad vivida y la colonialidad del saber y del poder.

El portugués De Sousa Santos (2006) reflexiona en cómo hacer para descolonizar la Universidad, las prácticas académicas, la gestión de la ciencia y la producción del conocimiento científico, en el marco de un diálogo transdisciplinar urgente “con la participación efectiva de las mujeres como sujetos de enunciación y los pedagogos de la región como activistas pedagógicos” (Alvarado, 2015, p. 1). Un diálogo marcado por procesos de traducción como compromiso político-epistémico en la edificación de una *pedagogía de la resistencia*. Al respecto, este autor formula cinco modos de producción de ausencias que atraviesan las ciencias sociales y que deben entenderse desde la apuesta decolonial:

1. Subsumir los saberes a la objetividad, el rigor y la validez como conocimiento científico, reduce la realidad dejando fuera realidades, como las prácticas sociales basadas en conocimientos populares, indígenas, campesinos, urbanos, que no son valorados ni como importantes ni como rigurosos y, por ello, son “descredibilizados” y, en ello, invisibilizadas.
2. La “monocultura del tiempo lineal” que se funda en esa idea de historia vinculada a nociones como dirección, desarrollo, evolución, progreso, modernización, globalización. La “monocultura del saber” produce el “epistemicidio” e invalida a grupos sociales y pueblos generando ausencia, inexistencia.
3. La “naturalización de las diferencias” que ocultan jerarquías y clasificaciones.
4. Lo “universal” y lo “global”, no hay globalización sin localización ni universalismo sin particularismo. Descredibiliza lo particular, lo local (Alvarado, 2015).

La idea central de la “monocultura del productivismo capitalista” es que el crecimiento económico y la productividad medida son los únicos determinantes de la productividad del trabajo humano y de la naturaleza. Esta perspectiva invalida otras lógicas de producción, como las practicadas por los indígenas o los campesinos. En contraposición, De Sousa Santos aboga por un proceso de sustitución a través de la interdisciplinariedad, la transdisciplinariedad y la traducción, para fomentar el diálogo entre diferentes formas de conocimiento. Este enfoque se conoce como una “ecología de los saberes”, que busca establecer un diálogo entre el conocimiento científico y los saberes populares (De Sousa Santos, 2006).

2.5 Descolonizar la universidad

En nuestras universidades, la reproducción de conocimientos occidentales lleva a obnubilar el conocimiento propio, ante esta realidad, la apuesta a descolonizar la universidad gira alrededor de la reflexión sobre las prácticas de producción del conocimiento, gestión de la ciencia, investigación–aprendizaje, aspecto que demanda la necesidad de abrirse a un conocimiento emancipatorio. Como lo advierte Alvarado (2015) “la colonialidad del saber refiere a las relaciones de la geopolítica del conocimiento, cuya hegemonía epistémica surge de nombrar por primera vez, crear fronteras y defender territorios, decidir cuáles conocimientos y qué prácticas son o no legítimos” (p. 7).

A la luz de estos considerandos, la universidad necesita reinventarse tanto hacia afuera como hacia adentro. En su función hacia fuera debería considerarse la conexión directa en la vinculación con la sociedad, las prácticas pre profesionales y la investigación para responder a las necesidades y demandas de la ciudadanía. Paradójicamente, lo más complejo está al interior de la universidad, hay círculos cerrados en los que la docencia que hace ciencia escribe para otros científicos sobre experiencias silenciadas y saberes callados, además, porque la universidad se circunscribe al cumplimiento de la hora clase, al currículo y los métodos traídos de afuera. Seguramente, a decir de varios autores, le haría falta traer el afuera adentro, los otros conocimientos a la universidad, formas de investigación acción para abrir caminos epistemológicos que inviten a aprender y desaprender acompañados de nuestras pensadoras y nuestros pedagogos locales, regionales que podrían ofrecernos pistas oportunas para pensar apuestas pedagógicas que impliquen la transformación de la educación superior.

III- Metodología

En el marco de la evaluación y reformulación de los diseños de las carreras de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, se llevó a cabo una reflexión académica interdisciplinaria que condujo a la necesidad de incorporar la disciplina de género, interculturalidad y derechos en las mallas curriculares. Este artículo se centra en la experiencia pionera de Filosofía, siendo la primera facultad del país en integrar estos temas en todas las carreras de educación. Ante este contexto, surge la pregunta de cómo avanzar en un proceso sostenible que permita cuestionar efectivamente las relaciones de poder, género, etnicidad y sociales presentes en la educación, una vez que se ha logrado el reconocimiento de esta asignatura en la academia. El desafío es significativo, ya que implica cambios tanto a nivel epistemológico como pedagógico. Por esta razón, se sistematiza la experiencia utilizando el método de estudio de caso, destacando el enfoque teórico, los contenidos y la metodología que respaldan el diseño curricular de la disciplina desde una perspectiva feminista y decolonial.

La metodología empleada en este estudio se basa en el enfoque de estudio de caso. Se parte de la experiencia pionera de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación en la incorporación de la disciplina de género, interculturalidad y derechos en las carreras de educación. Se realiza un análisis exhaustivo y detallado de esta experiencia, prestando atención tanto a los aspectos teóricos como a los contenidos y la metodología utilizados. Se utiliza una perspectiva feminista y decolonial como marco conceptual para fundamentar y respaldar el diseño curricular de la disciplina. A través de la sistematización de la experiencia, se busca comprender y comunicar los desafíos y logros encontrados en el proceso de integración de estas temáticas en el currículo educativo, con el objetivo de generar aprendizajes y reflexiones que puedan ser aplicados en otros contextos educativos.

IV- Resultados

4.1 Ejes fundamentales de la planificación de la disciplina Género, Derechos Humanos e Interculturalidad

Esta disciplina será abordada en el sexto semestre, corresponde a la Unidad de Organización Curricular profesionalizante, en la medida que se considera: una concepción de respeto a los Derechos Humanos, la Equidad de Género y la vigencia de relaciones y prácticas interculturales de equidad y reconocimiento a la diversidad cultural como eje rector de una educación democrática, decolonial, científica que contribuya al desarrollo profesional docente replanteando los conceptos de educación–enseñanza y aprendizaje, concebidos desde los enfoques de estos tres ejes, como procesos en los que interactúan el ser humano y el entorno social como un elemento decisor en el aprendizaje y en las relaciones interpersonales lo cual permitirá que la actividad humana tenga un carácter transformador de la realidad.

Mediante la aplicación de los principios teóricos y prácticos de los enfoques de género, derechos humanos e interculturalidad, se buscará impulsar las habilidades y capacidades de los estudiantes con el objetivo de promover tanto un cambio a nivel individual como social. Esto se logrará mediante el fortalecimiento de una conciencia crítica y un pensamiento analítico y creativo. Dichos enfoques no solo se enfocan en el crecimiento y desarrollo personal de los estudiantes, sino también en el

bienestar y la mejora de la comunidad en general, con base en los principios de equidad y justicia social. Esto a su vez, implica superar el tradicionalismo académico y asumir una educación que problematice la realidad para la construcción de conocimientos y prácticas pedagógicas transformadoras que vinculen la vida cotidiana con el aprendizaje, en donde se articulen la teoría y la práctica social comprometida con la solución de los problemas de inequidad, discriminación e injusticia social.

4.2 Resultados de aprendizaje

Los resultados de aprendizaje se definen como una declaración escrita de lo que se espera que el estudiante sea capaz de hacer al final del curso (Adam, 2007). En otras palabras, dichos resultados son enunciados formativos de carácter disciplinar, “definidos desde un aprendizaje de un nivel superior o complejo, los cuales establecen lo que el estudiante demostrará/evidenciará, y el docente propiciará o asegurará para que aquello ocurra, al finalizar una actividad curricular” (Jerez, Hasbún y Rittershausen, 2015, p. 41). Desde esta concepción se construyeron los resultados de aprendizaje para la disciplina de Género, interculturalidad y derechos, a saber:

- Elabora estrategias teóricas y metodológicas para la práctica pre profesional docente aplicando los enfoques de género, derechos humanos e interculturalidad, con creatividad y objetividad.
- Analiza los derechos humanos a partir de sus antecedentes históricos, características y los enfoques de aplicación de éstos en los procesos de enseñanza aprendizaje con criticidad y compromiso social.
- Interpreta la realidad de los distintos actores del proceso educativo desde la perspectiva de género con visión de equidad social e interculturalidad.
- Utiliza las categorías y dimensiones de la teoría de género para el análisis de la problemática socioeducativa de manera crítica y propositiva.
- Argumenta los conceptos y enfoques de la interculturalidad desde una perspectiva decolonial y feminista con criticidad.
- Utiliza las estrategias metodológicas con creatividad para la aplicación de la interculturalidad y el enfoque de género en el ámbito educativo desde una perspectiva crítica y transformadora.

Contenidos mínimos

Unidad I. Fundamentos teóricos y pedagógicos de la disciplina

Esta unidad comprende el abordaje teórico y metodológico para la práctica educativa de los enfoques de género, derechos e interculturalidad.

- El feminismo como teoría y práctica política por la igualdad
- La pedagogía feminista
- La interculturalidad y los estudios decoloniales
- Pedagogía decolonial

Unidad II. Contenidos en Derechos Humanos

Se aborda el anclaje teórico y el proceso histórico que dieron a luz los derechos humanos.

- ¿Qué son los derechos humanos? Antecedentes históricos
- Características de los derechos humanos
- Generaciones de derechos humanos
- Enfoque de los derechos humanos en la educación
- Derechos humanos en el sistema educativo

Unidad III. Contenidos en Género

Se analiza la teoría de género como una categoría de análisis que identifica las relaciones de poder desde una perspectiva interseccional.

- Relaciones de género en la sociedad: construcción histórica y cultural de categoría género en la educación.
- Inequidad de género e interrelación con las categorías de clase, etnia y género
- Relaciones de poder, como productores y reproductores de la inequidad de género en la educación. Currículo oculto, omitido y explícito.

- Género como categoría de análisis en la educación.
- Violencia de género en el ámbito educativo: derechos sexuales y derechos reproductivos.

Unidad IV. Contenidos en Interculturalidad

Se aborda la interculturalidad en el marco de las epistemologías del Sur y decoloniales.

- ¿Qué es la interculturalidad? Antecedentes históricos y enfoques.
- Diversidad y diferencia: relaciones de poder y cultura.
- Principios de la educación intercultural y decolonial.
- Estrategias metodológicas para la aplicación de la interculturalidad en la educación.

Se establece que, la asignatura será abordada en un número de 32 de horas en contacto con la docencia, será reforzada a través de 16 horas de aprendizaje autónomo y 16 horas de aprendizaje práctico/experimental. En total la disciplina comprenderá 64 horas.

4.3 Estrategias metodológicas

La disciplina de Género, Interculturalidad y Derechos Humanos se aborda desde una perspectiva holística, por cuanto necesita formar al estudiantado desde un pensamiento autónomo, plural, crítico que reconozca la diferencia y que contrarreste el pensamiento hegemónico propio de la colonialidad. La manera de lograrlo es a través de la educación y de su base ideológica que es la pedagogía y en nuestro caso la pedagogía *feminista y decolonial*.

Desde esta arista se propone didácticas innovadoras, en las que existan horizontalidad entre los actores educativos y se de paso a la diversidad de saberes, consolidando comunidades de aprendizaje críticas; que reconozcan las diferencias, los múltiples lenguajes y la otredad.

Se requiere la incorporación de un lenguaje inclusivo a través del cual las personas sean nombradas, visibilizadas y tomadas en cuenta con sus conocimientos y saberes, lo que implica una deconstrucción discursiva. Aquello demanda un reconocimiento del profesorado, pues cuando éste logre conciencia desde donde está interactuando y desde qué contexto posiciona la palabra, los conocimientos y saberes empiezan a ganar legitimidad; mientras que los actores/as del aprendizaje, puedan entenderse como pares; desde este reconocimiento se podrán impulsar cambios. Aquello implica una sólida formación crítica, técnica, ética, estética y política del profesorado, pues se ha de enseñar el buen hacer de las cosas, en la que el hacer lleva consigo saber para qué, por qué, con quiénes, a dónde y cuándo, es un (re)construir y apropiarse de los fines educativos de la didáctica y del currículo (Gómez-Torres & Mora-Alvarado, 2019).

La pedagogía feminista, considera que la educación es una forma de fortalecer la autonomía y el empoderamiento, “para lo cual Fennell y Arnot (2009), siguiendo a Mohanty, proponen: 1) Deconstruir los conceptos dominantes de la teoría universal del género (lenguaje, ideas, teorías modelos...); 2) Hacer crítica sobre las simplificaciones y generalizaciones de las narrativas dominantes acerca del significado de ser mujer en los territorios del «Sur»; 3) Descolonizar la diversidad de experiencias de las mujeres, sus luchas, negociaciones, resistencias, formas de opresión...; 4) Incluir puntos de vista locales, comprendiendo aspectos como la maternidad o las relaciones familiares desde el entendimiento multidimensional de los roles de género; y 5) Enfatizar el poder de las mujeres desde sus culturas y experiencias propias (como se cita en Martínez, 2016 p. 143).

Estas metodologías comparten características comunes, como trabajar en función del contexto, promover el trabajo colaborativo y cooperativo, generar interacción entre los estudiantes participantes, y fomentar un aprendizaje basado en el descubrimiento, donde el estudiante construye su conocimiento y asume un rol activo (Luelmo del Castillo, 2018). Existen diversas técnicas que pueden emplearse en el aula siguiendo los principios de las metodologías activas y lúdicas, considerando la subjetividad de las personas. Estas técnicas facilitan el análisis de la formación de identidades en diferentes contextos y posiciones, a partir de experiencias y narrativas. Esto permite visualizar la intersección entre género, clase, raza, etnia o sexualidad, que son elementos fundamentales en el marco interpretativo y transformador de nuestros espacios sociales y culturales (Cuklanz & Rodríguez, 2020). En ese marco se requieren un conjunto de estrategias metodológicas como talleres de auto reconocimiento, círculos de apoyo, la incorporación del arte, la lúdica, la expresión corporal, privilegiando en todo momento la experiencia de las personas que viviendo situaciones de desigualdad han logrado empoderarse. Esas experiencias permitirán alumbrar que los caminos hacia la igualdad son posibles.

V- Conclusiones

La incorporación del enfoque de género, interculturalidad y derechos como una disciplina profesionalizante es resultado de un proceso de larga data, que se inicia con el accionar de colectivos de mujeres académicas vinculadas al movimiento social feminista que demanda en varios momentos históricos a la Universidad Central que incorpore una epistemología feminista y decolonial como alternativa al pensamiento androcéntrico y occidental que ha impregnado la formación académica.

El proceso ha facilitado que todas las carreras de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación incorporen en sus mallas curriculares esta disciplina y cuenten con contenidos que direccionan la formación de los futuros docentes bajo estos lineamientos, poniendo en valor los estudios de género e interculturalidad lo que constituye un avance para la formación docente y la educación del país.

Para que la disciplina contribuya a una formación feminista y decolonial, es necesario una ruptura con las prácticas tradicionales de enseñanza, que rebase la formación áulica y se nutra de los saberes de los movimientos sociales y de sus actores/as, para aprender de sus experiencias, desde el entendido que ésta disciplina debe ser construida y vivificada mediante un encuentro de la academia con los actores/as que han vivido experiencias de subordinación y que han sido capaces de resignificarlos.

VI- Referencias

- Adam, S. (2007). *An introduction to learning outcomes. A consideration of the nature, function and position of learning outcomes in the creation of the European Higher Education*.
https://is.muni.cz/do/1499/metodika/rozvoj/kvalita/Adam_IH_LP.pdf
- Alvarado, M. (2015). La educación superior en clave decolonial. *ALGARROBO-MEL*, 4(4). 1-9.
<https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/42566>
- Buquet, A. (2013). La incorporación de la perspectiva de género y la inclusión social en la currícula universitaria de la UNAM. En Goetsche, A.M y Espinoza, B. (comp.). *Hacia posgrados en inclusión social y equidad en América Latina. Experiencias y reflexiones. Actas del II Congreso Internacional de MISEAL, San José Costa Rica, 18-22 Noviembre 2013*. (56-64). Recuperado de: <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/54083.pdf#page=56>
- Bustos Erazo, R. (2020). Construcción de una pedagogía decolonial...una urgente acción humana. *Revista Historia De La Educación Colombiana*, 24(24), 15-44. <https://doi.org/10.22267/rhec.202424.71>
- Cuklanz L. y Rodríguez M. P. (2020). New perspectives in feminist methodological research. *Investigaciones Feministas*, 11(2). 201-209. <https://doi.org/10.5209/infe.70122>
- De Sousa Santos, B. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social* (Encuentros en Buenos Aires). Buenos Aires, Argentina: CLACSO. <http://hdl.handle.net/10316/44178>
- Fanón, F., (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Madrid, España: Akal, S.A. Recuperado de: <http://www.arquitecturadelatransferencias.net/images/bibliografia/fanon-piel-negra-mascaras-blancas.pdf>
- Fundación Aldea (2021). *105 vidas de mujeres arrebatadas por la violencia patriarcal*. Recuperado de: <http://www.fundacionaldea.org/noticias-aldea/2khwtaaj735pzyh672mgdw>
- Gómez-Torres, J. y Mora-Alvarado, M. (2019). Pedagogía decolonial: límites, posibilidades y alternativas identitarias trans-interculturales desde nuestra América. *Revista PRAXIS*, (79). 1-19. <https://doi.org/10.15359/praxis.79.4>
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. (2020). *Cuentas Satélite del Trabajo No Remunerado de los Hogares (CSTNRH) 2016-2017*. Recuperado de: https://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/Estadisticas_Economicas/Cuentas_Satelite/Cuenca_satelite_trab_no_remun_2017/2_Presentacion_resultados_CSTNRH.pdf
- Jerez, O., Hasbún, B. & Rittershaussen, S. (2015). *El diseño de syllabus en la educación superior: Una propuesta Metodológica*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad de Chile. Recuperado de: http://campus-virtual.ier.uam.mx/clasesEnLinea/oda-uam/SYLLABUS_01_dic.pdf
- Logroño, M. J., Borja Naranjo, G. y Orozco Ocaña, C. P. (2018). Visión crítica del currículo desde el enfoque de género e interseccionalidad: caso de la Universidad Central del Ecuador. *Entorno*, (66). 237-255. <https://doi.org/10.5377/entorno.v0i66.6743>

- Lucero, K., (2021, 03 Junio). *Si, casi la mitad de ecuatorianos gana más de \$550, pero ¿quiénes son realmente ricos?* Gestión Digital. Multiplica Ediciones. Recuperado de: <https://www.revistagestion.ec/economia-y-finanzas-analisis/si-casi-la-mitad-de-ecuatorianos-gana-mas-de-550-pero-quienes-son>
- Luelmo del Castillo, M. J. (2018). Origen y desarrollo de las metodologías activas dentro del sistema Educativo Español. *Encuentro* (27). 4 -21. <https://doi.org/10.37536/ej.2018.27.1890>
- Martínez I. (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica. *Foro de Educación*, 14(20). 129-151. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.008>
- Méndez-Reyes, J. (2021). Apuntes para una pedagogía decolonial e intercultural. *Revista de Filosofía*, 38(2). 141-151. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.5142708>
- Ministerio de Economía y Finanzas (2021). *Boletín de Deuda Pública Interna y Externa*. Recuperado de: <https://www.finanzas.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/05/Presentacion-Boletin-de-Deuda-Publica-Abril-2021.pdf>
- Ochoa, L. (2007). *Una propuesta de pedagogía feminista: teorizar y construir desde el género, la pedagogía, y las prácticas educativas feministas*. Ponencia presentada en el “I Coloquio Nacional Género en Educación”. Universidad Pedagógica Nacional – Fundación para la Cultura del Maestro, AC. México. https://www.researchgate.net/publication/340285069_UNA_PROPUESTA_DE_PEDAGOGIA_FEMINISTA_TEORIZAR_Y_CONSTRUIR_DESDE_EL_GENERO_LA_PEDAGOGIA_Y_LAS_PRACTICAS_EDUCATIVAS_FEMINISTAS
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación Y Pedagogía*, 19(48), 25–35, <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6652>
- Walsh, C. (2013). Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. En Walsh, C. (editora). (2013) *Pedagogías Decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I*. Quito, Ecuador: Abya-Yala. <https://ayalaboratorio.files.wordpress.com/2018/03/catherine-walsh-pedagogc3adas-decoloniales-volume-i.pdf>

Contribución de los autores

MJL: conceptualización, metodología, análisis formal, validación, visualización, redacción – borrador original.

GMBN: conceptualización, metodología, análisis formal, validación, visualización, redacción – borrador original.

Financiación:

No se recibió ningún tipo de financiamiento.