



13



Exploración del Marco Curricular Ecuatoriano y Español desde una Perspectiva Feminista: Logros y retos futuros

Exploration of the Ecuadorian and Spanish Curriculum Framework from a Feminist Perspective: Achievements and Future Challenges

Carla Alastrué Vidal*;
María Belén Noboa Guijarro**

DOI: 10.5944/reec.49.2026.44855

Recibido: **9 de marzo de 2025**
 Aceptado: **26 de junio de 2025**

*CARLA ALASTRUE VIDAL: Candidata doctoral en Políticas Educativas en el Departamento de Educación de la Hankuk University of Foreign Studies (Corea del Sur), becada por el Gobierno de Corea a través del programa Global Korea Scholarship. Candidata doctora en educación por la EIDUNED, especialidad en educación para la resiliencia en reducción de riesgo de desastres. Máster en Política Internacional: estudios sectoriales y de Área por la Universidad Complutense de Madrid (UCM). **Datos de contacto:** E-mail: alastruecarla@hufs.ac.kr

MARÍA BELÉN NOBOA GUIJARRO: Candidata doctoral en Políticas Educativas en el Departamento de Educación de la Hankuk University of Foreign Studies (Corea del Sur), becada por el Gobierno de Corea a través del programa Global Korea Scholarship. Economista con formación en Diseño de Políticas Públicas y con una Maestría en Innovación Educativa por la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Posee estudios avanzados en Economía Creativa y Economía del Comportamiento. Su investigación se centra en la educación y el diseño de políticas públicas educativas. **Datos de contacto: E-mail:mabelenoboa@gmail.com

Resumen

Este estudio es una investigación cualitativa que explora los componentes feministas en el currículo educativo de Ecuador y España. La estructura heteropatriarcal gregaria y desigual, si bien no es ajena a las realidades de Ecuador y España, las razones, los medios y la aplicación de acciones y políticas educativas feministas para contrarrestar los efectos del modelo educativo androcéntrico, han sido distintas y; para analizar dichas diferencias y enriquecer el debate respecto de las acciones emprendidas, se analizará el currículum educativo desde dos aristas. En el caso de España, el currículum como respuesta a las problemáticas sociales sexistas. En el caso de Ecuador, el currículum como reflejo de la diversidad social y cultural propia del territorio. Se concluye que ambos países presentan modelos diferenciados pero inclusivos de los que pueden abstraer lecciones. La interculturalidad y el enfoque identitario de Ecuador sirven de ejemplo global, especialmente relevante para España, que también acoge en su territorio diversas nacionalidades, lenguas e identidades. Por otro lado, la perspectiva preventiva que propone el modelo español puede tomarse como referencia para mitigar la violencia de género a través del sistema educativo, entendido desde un análisis interseccional.

Palabras clave: currículo educativo; feminismo; interculturalidad; interseccionalidad; prevención de violencia de género; pedagogía crítica.

Abstract

This study is a qualitative research that explores feminist components in the educational curriculum of Ecuador and Spain. The hierarchical and unequal heteropatriarchal structure, while not foreign to the contexts of Ecuador and Spain, has led to different reasons, means, and applications of feminist educational actions and policies to counteract the effects of an androcentric educational model. To analyze these differences and enrich the debate on the actions undertaken, the educational curriculum will be examined from two perspectives. In the case of Spain, the curriculum is viewed as a response to sexist social issues. In the case of Ecuador, the curriculum is seen as a reflection of the country's inherent social and cultural diversity. The study concludes that both countries present distinct yet inclusive models from which valuable lessons can be drawn. Ecuador's intercultural and identity-based approach serves as a global example, particularly relevant for Spain, which also hosts diverse nationalities, languages, and identities within its territory. On the other hand, the preventive perspective proposed by the Spanish model can serve as a reference to mitigate gender-based violence through the educational system, understood from an intersectional analysis.

Keywords: educational curriculum; feminism; interculturality; intersectionality; gender-based violence prevention; critical pedagogy

1. Introducción

El currículo educativo perpetúa roles, sesgos, estereotipos, estructuras, valores y normas de género (Da Subirats, 1999; Blanco García, 2008; Bejarano Franco *et al.*, 2019; Apple, 2019; Moeller, 2021) que se entrelazan con categorías de clase social, etnia y orientación sexual profundizando la estratificación de la sociedad (Pinar *et al.* 1995; Luke & Gore, 1992; Alfonso y Aguado 1992; Apple, 2013; Ortega 2018; Apple, 2019). La educación se consolidó como un agente esencial para moldear a la sociedad de acuerdo con las necesidades capitalistas (Foucault, 2018; Bauman, 2013), jerarquizando y fomentando la hegemonía de determinados grupos sociales y clases socioeconómicas (Farahmandpur, 2002). A pesar de que la educación ha reproducido desigualdades y discriminaciones históricas (Apple, 2013, 2019), también ha servido como fuente de inspiración y un transformador social en pro de la justicia y equidad (Freire 1970; Apple, 2013).

La UNESCO (2022), en su informe «Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación», afirma que es necesario contemplar perspectivas diversas que representen el amplio abanico de pensamientos y expresiones existentes, así como insta a desaprender prejuicios y estereotipos profundamente arraigados que dificultan la integración y cohesión de sociedades y comunidades. Reconoce explícitamente el poder transformador de la educación y su capacidad para incluir a grupos históricamente silenciados, como lo son las mujeres, la comunidad LGTBIQ+ y comunidades indígenas (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1993). Según Freire (1970), la educación es un motor de cambio social ya que crea la posibilidad de construir en diversidad y libertad en miras a la emancipación. Los promotores de la pedagogía crítica consideran que enfoques como el feminismo ofrecen valiosas oportunidades para explorar y transformar las prácticas educativas tradicionales (Dewey, 1992; Luke & Gore, 1992, Ortega 2018; Valls-Carol *et al.*, 2022), porque se ha consolidado como uno de los movimientos sociales que más ha influido en las decisiones políticas a lo largo de la historia. El feminismo o feminismos, entendido como un conjunto de movimientos plurales y diversos (Luke & Gore, 1992; Ortega 2018; Cuadrado, 2022) representan un conjunto de ideas que promueven la igualdad entre hombres y mujeres en todos los ámbitos de la vida, pretende eliminar las jerarquías y roles de género y aboga por la libertad sexual y de cuerpos (Luke & Gore, 1992; García, 2015; Morgade, 2016; Cuadrado, 2022). Además del feminismo liberal blanco (Brown, 1971), surge el feminismo interseccional el cual ofrece una crítica integral que cuestiona las relaciones hegemónicas establecidas por la modernidad androcéntrica y eurocéntrica, donde la interseccionalidad explorar los fenómenos sociales, y las diferentes formas de opresión y su interrelación y refuerzos (Luke & Gore, 1992; Quijano, 2000; Ortega, 2018; Cuadrado, 2022).

Los movimientos feministas se trasladan en la educación, a través de la pedagogía feminista y la coeducación (Luke & Gore, 1992; López, 2012, Ortega 2018). Estas corrientes critican ampliamente el currículo educativo como transmisor de modelos que contribuyen a la reproducción de estereotipos de género, clase y «raza» (Blanco García, 2008; Ortega 2018; Bejarano Franco *et al.*, 2019; Moeller, 2021). Sostienen que el currículo ha invisibilizado las perspectivas e identidades que no siguen la norma patriarcal eurocéntrica (Sau, 2000; Hernández Morales, 2020), en particular las de las mujeres de clase trabajadora o de las minorías raciales y étnicas (Luke & Gore, 1992; Fuentes, 2013; Ortega 2018; Hernández Morales, 2020). También abogan por la redefinición de roles sociales (Warren, 1989; Bejarano Franco *et al.*, 2019), la construcción de conciencia de género a lo largo de la historia (Stone, 2000; Hernández Morales, 2020) e integrar

visiones diversas sobre cultura, clase y etnia (Montanaro, 2017; Ortega, 201; Hernández Morales, 2020). Con esto, se reivindica la inclusión, la conciencia crítica y la transversalidad (Araujo, 2020) y se promueve la individualización en las etapas de aprendizaje en relación a las características personales y dinámicas internas en adaptación al mundo (Castilla 2008).

Ecuador y España son dos países que han integrado las reivindicaciones feministas en sus currículos educativos, convirtiéndose en dos ejemplos de la aplicación de lecciones transformadoras en el campo educativo y diseño curricular equitativo e inclusivo. Por un lado Ecuador, es un país de tradición matriarcal desde sus raíces ancestrales culturales indígenas y la historia de lucha feminista han servido como catalizador para otros movimientos en América Latina. Sus demandas se han plasmado en la legislación educativa en la que se ha visibilizado las causas feministas y la diversidad desde un enfoque que se sustenta en las diversidades étnicas y culturales. Este marco fomenta la crítica de los roles de género, las desigualdades y las injusticias sociales (Ministerio de Educación del Ecuador, 2011; 2017; 2021). Por otro lado, España ha incorporado en su legislación educativa más reciente la mención explícita de coeducación (LOMLOE, 2020; Real Decreto 157/2022, 2022; Real Decreto 217/2022, 2022), así como el estudio de los movimientos feministas españoles, la igualdad de género y la interseccionalidad (Neubauer, 2024). También, destaca por contemplar la educación como una arista para erradicar la violencia de género dada su multidimensionalidad (Ugalde Gorostiza *et al.*, 2019; Moreno LLaneza, 2023). De este modo, se ha posicionado como un referente en legislación, visibilidad social (Cuadrado, 2022, p. 263), y aplicación de las directrices de las organizaciones internacionales en materia de educación (Gálvez Egido, 2022).

Así, el análisis de estos dos ejemplos permite entender cómo las reivindicaciones de movimientos feministas se han trasladado a los currículos educativos. En particular, se abordan las reformas legislativas feministas que se complementan con el resto del cuerpo legislativo, su reflejo en el currículo educativo y las lecciones aprendidas de estos dos países.

2. Metodología

Inicialmente, se establece el contexto histórico-político de las luchas feministas y su influencia en las sociedades de Ecuador y España para explorar su influencia en ambos sistemas educativos. Posteriormente, se realiza un análisis cualitativo de corte exploratorio de sus respectivas leyes educativas para identificar cómo se implementaron las perspectivas de género en sus contextos particulares. Este estudio utilizará un enfoque comparativo, examinando documentos oficiales, planes de estudio y la legislación educativa vigente de ambos países. Para ello, se ha realizado una revisión exhaustiva de fuentes primarias y secundarias sobre la historia de la educación en Ecuador y España, con énfasis en el papel de los movimientos feministas. Se muestra un examen detallado de los elementos curriculares de los sistemas educativos y se hace un análisis comparativo de los datos recopilados, identificando similitudes, diferencias y tendencias en la incorporación de la perspectiva de género en los sistemas educativos de Ecuador y España. Este enfoque metodológico permite una comprensión profunda de cómo las reivindicaciones feministas han influido en la evolución de los sistemas educativos de ambos países.

3. Feminismos: Contextos de las luchas feministas de Ecuador y España

A pesar de que las pruebas estandarizadas no muestran mayores diferencias entre los resultados de hombres y mujeres, o incluso siendo los de las mujeres superiores, las mujeres enfrentan mayores retos para acceder a empleos, percibir salarios competitivos y acceder a puestos de liderazgo, sobre todo en campos históricamente dominados por hombres (Barbieri *et al.*, 2017; Calatrava, 2013; Informe GENET, 2015, Ugalde, 2019). Además del plano académico y laboral, las mujeres son las principales víctimas de violencia de género (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1993; Pathfinder, 2025), definida como toda violencia física, psicológica o sexual en los ámbitos público y privado por el artículo 1 declaración de la «Eliminación de la Violencia contra la Mujer». Especialmente, se señala que las mujeres en mayor estado de vulnerabilidad son las mujeres indígenas, refugiadas, migrantes, discapacitadas, ancianas y aquellas en situación de conflicto armado.

La violencia de género está interrelacionada con la denominada «cultura de la violación». Este concepto nace por la dominación patriarcal y sistemática de las mujeres y su cuerpo a través de la coerción o la violencia (Hernández Briceño, 2020). Aunque varía en función de las normas culturales determinadas de cada sociedad, refleja creencias, percepciones y constructos que asientan y normalizan la violencia de género. Por lo general, las mujeres son representadas como objetos sexuales, se culpabilizan aún siendo víctimas de los actos de violencia y abuso, y se exoneran a los perpetradores (Brandariz Portela, 2021; Hernández Briceño, 2020). Los dichos, los refranes, el acoso callejero o el cuestionamiento de las víctimas son ejemplos que profundizan la violencia de género ya arraigada en las sociedades. Por el carácter multidimensional de esta violencia, la educación se erige como una estrategia clave en la sensibilización, prevención y erradicación desde edades tempranas (Hernández Briceño, 2020). Debido a la reciprocidad entre la educación, la sociedad y la política en un contexto histórico de un determinado territorio (Ortega, 2018, p.94), se examinan los movimientos feministas de Ecuador y España puesto que han logrado influir en importantes reformas educativas actuales.

3.1. Feminismos

El feminismo representa un conjunto de ideas que promueven la igualdad entre hombres y mujeres en todos los ámbitos de la vida a través de diversas estrategias y campos de acción con el objetivo de eliminar el principio de subordinación de las mujeres como grupo, y así, desmantelar las jerarquías de género. El feminismo critica conceptos como el androcentrismo (la priorización de lo masculino), el patriarcado (término acuñado en el siglo XIX para referirse a la autoridad del hombre sobre la mujer), el sexism o machismo (discurso de desigualdad basado en la creencia de que el hombre es superior a la mujer) y el género (concepto construido por las ciencias sociales para analizar la construcción sociohistórica de las identidades entendidas como «masculina y femenina») (Amorós, 1985; Butler, 1990; García, 2015).

En sus inicios, durante la década de 1970, el feminismo se centró en combatir la discriminación para evitar que se juzgara a las personas en función de su sexo (Brown,

1971), pero con la llegada del posmodernismo, las teorías de la deconstrucción, el poscolonialismo, las teorías queer y el análisis interseccional, se cuestionan las relaciones hegemónicas establecidas por la modernidad androcéntrica y eurocéntrica, instando a los movimientos sociales a emprender acciones para transformar la sociedad (Cuadrado, 2022). Todas estas luchas confluyen en el movimiento feminista que, lejos de ser monolítico, se entiende como plural y diverso (Luke & Gore, 1992; Cuadrado, 2022, Ortega 2018), abarcando la comprensión interseccional de la opresión, y por ello, pudiendo hablar de feminismos.

La interseccionalidad de poderes es un concepto necesario para explorar los fenómenos sociales, ya que diferentes formas de opresión se interrelacionan y refuerzan entre sí. De este modo, los movimientos feministas con perspectiva interseccional cuestionan la tecnología de control, la regulación silenciosa desplegada por significantes como: «poder», «voz», «libertades democráticas» y la tripleta «clase, raza, género» (Luke & Gore, 1992; Quijano, 2000; Ortega, 2018; Frías, 2022) y relacionan los componentes de las identidades a fin de reivindicar y visibilizar activamente las voces silenciadas de la historia (Cuadrado, 2022; Ortega, 2018). En ocasiones los procesos se interrelacionan como en el caso de Latinoamérica donde la colonización creó relaciones jerárquicas de poder basadas en la producción y difusión del conocimiento, la división del trabajo, la raza y el género; y simultáneamente erradicó la diversidad identitaria, lingüística y cultural del continente (Quijano, 2000).

3.2 Movimientos feministas en Ecuador

El movimiento feminista ecuatoriano contempla una larga historia de formación y reivindicación social. Una de las mujeres más destacadas en este sentido, es Matilde Hidalgo Navarro, primera mujer del país en graduarse como médico (1919) y primera latinoamericana en votar en elecciones nacionales (1924), a quien su activismo la convirtió en una de las figuras más destacadas del feminismo latinoamericano. Hidalgo, fue presidenta de la Casa de la Cultura Ecuatoriana, homenajeada con la presidencia vitalicia de la Cruz Roja Ecuatoriana, y galardonada con la medalla al Mérito de la Salud Pública. Como ella, cuyo ejemplo y lucha reestructuró las concepciones que modelaron por siglos el sistema educativo ecuatoriano, se pueden nombrar muchas otras activistas que dejaron su huella en la historia ecuatoriana (FIG, 2004). En el proceso de independencia de la República destaca figuras como el de la estratega y combatiente, «la libertadora del libertador Simón Bolívar» Manuela Sáenz (1797-1856), junto con otras independentistas como Rosa Zárate, Felicia Solano, Leticia Montenegro, Dolores Vela y Tránsito Villagómez y Joaquina Galarza. (Moscoso M. et al 2009)

Entre las décadas de 1960 y 1980, el feminismo en Ecuador enfrentó nuevos desafíos. Las causas feministas se cruzaron con movimientos obreros y partidos de izquierda que dieron voz a activistas como Nela Martínez (1912-2004) lideresa feminista, sindicalista, defensora de los derechos de las mujeres y primera presidenta mujer del Congreso Ecuatoriano. Asimismo, Zoila Ugarte (1864-1969), periodista, escritora, fundadora y presidenta del Centro Feminista Anticlerical Ecuatoriano, la primera mujer en dirigir un periódico en Ecuador, y quien reivindicó el rol de la mujer cuestionando la influencia de la iglesia en la política y la educación. A la par, aparece una de las figuras más importantes del movimiento indígena y campesino de la historia ecuatoriana, Mama Tránsito Amaguaña (1909-2009). Lideresa de movimientos indígenas de 1930 a 1965, dedicó su vida a visibilizar los derechos de las comunidades, nacionalidades y pueblos del Ecuador,

luchó por la reforma agraria, mejoramientos en la legislación laboral y la instauración de la educación bilingüe en el país (español y lenguas originarias), junto con la lideresa indígena Dolores Cacuango (1881-1971) (FIG, 2004), demostrando que las luchas feministas no son solo reivindicativas para las mujeres, sino para todos los grupos vulnerables de la sociedad.

Para la década de 1990-2000, el movimiento feminista en Ecuador está más organizado y comienza a enfocarse en la lucha por los derechos sexuales y reproductivos de la mujer, donde toma importancia la prevención sobre la violencia de género y la educación sobre la igualdad. En este periodo se ve nacer el Centro Ecuatoriano para la Promoción y Acción de la Mujer (CEPAM) como hito en la protección de derechos de la mujer y protección a las víctimas de violencia doméstica y sexual (CEPAM, 2024).

En adelante, el feminismo ecuatoriano toma un carácter más interseccional. Se le suman las luchas de las lideresas indígenas Nemonte Nenquimo (Nacionalidad Woaronai), Patricia Gualinga y Salomé Aranda (Pueblo Kichwa Sarayaku), Nema Grefa (Nacionalidad Sápara) y Nadia Sensu (Nacionalidad Shuar), cuya militancia política mantiene protegida la Selva Amazónica del Ecuador, y perseveran en la lucha por los derechos humanos y los derechos del medio ambiente, los cuales que son reconocidos en la Constitución Ecuatoriana (única constitución en el mundo que contempla a la naturaleza como sujeto de derecho) (Constitución de la República del Ecuador, Art. 71). Sus luchas también incluyen la participación de la mujer en la política y su inclusión en los procesos de toma de decisiones tanto en sus comunidades como en la sociedad en su conjunto.

En la actualidad, las problemáticas de género han hecho del feminismo un activismo necesario. Manchado (2022) señala que los femicidios en Ecuador, aumentaron en un 57 % entre 2020 y 2021. Durante la pandemia del COVID-19 se alcanzó el número más alto desde 2017, de llamadas de auxilio recibidas por el servicio de emergencias, por violencia y mujeres y madres asesinadas por sus parejas o exparejas, dejando cerca de mil niños huérfanos. En 2021, el sistema de emergencias ECU-911 recibió una media de 300 llamadas diarias de mujeres que sobrevivían a los malos tratos de sus parejas o ex parejas. Ninguna de ellas fue una «falsa alarma», ya que la propia policía corroboró los incidentes al intervenir (Machado (2022) en Tapia, 2022, p. 11).

Asimismo, la jurisprudencia en Ecuador se ha visto modificada a raíz de casos de violencia de género que destacan tanto por su atrocidad como por la lucha de las familias de las víctimas para conseguir justicia. A raíz del asesinato de Martha Caiza (19 años) y Emilia Benavides (9 años) ambas secuestradas, violentadas salvajemente, violadas y asesinadas, se aprobó la «Ley para Prevenir y Erradicar la Violencia contra las Mujeres» (2018); el caso de Karina del Pozo (20 años) secuestrada, golpeada de forma extrema, violada, asesinada y abandonada por hombres de su círculo cercano, catapultó la inclusión del «feminicidio» como delito penal (2014); tras el asesinato de María Belén Bernal (34 años) por su esposo teniente de policía, en las instalaciones policiales y ante impunidad del resto de sus compañeros policías, se implementó la «Declaratoria de Emergencia por Violencia de Género» (2021); y el asesinato y violación de Emilia Benavides (12 años) derivó en el endurecimiento de las penas por delitos sexuales, especialmente cometidos a menores y reformas al Código Integral Penal del Ecuador (2021).

En conjunto, con una cifra contabilizada de 70 a 100 femicidios anuales, Ecuador impulsó la creación del «Plan Nacional para Erradicar la Violencia de Género» (2018-2030), con el objetivo de prevenir la violencia, garantizar la reparación integral a las víctimas, fortalecer la justicia e introducir medidas educativas, como programas de formación en igualdad de género desde la educación básica en el país.

Con relación a la Comunidad LGBTIQ+, en 1997 la Corte Constitucional del Ecuador, aprobó la despenalización de la homosexualidad, sin embargo, esto no incluyó a los derechos de otras diversidades. Al día de hoy, las mujeres transexuales son el colectivo más violentado de entre todas las mujeres en el país (INRED, 2024). Con la aprobación de una nueva Constitución en 2008, Ecuador se convirtió en uno de los primeros países de América Latina en reconocer la diversidad sexual y de género, ya que se tipificó la prohibición de la discriminación por identidad de género y orientación sexual. En 2016, este hito se instrumentaliza a través de la reforma a la Ley de Gestión de Identidad y Datos Civiles que le permitió a las personas trans cambiar su «género» en la cédula de identidad aunque no incluye el apartado «sexo» que sigue presente en el documento. Dos años después, la Corte Constitucional reconoció el derecho de las personas trans a cambiar sus nombres sin necesidad de procedimientos judiciales, lo cual representó un avance en las garantías de derechos en el país.

En la actualidad los colectivos LGBTIQ+ siguen luchando por su reconocimiento, de la mano de movimientos feministas. En 2019, gracias a este activismo se consiguió el matrimonio igualitario en Ecuador, tras un fallo de la Corte Interamericana de Derechos Humanos. En general, el movimiento feminista ecuatoriano continúa luchado por la justicia de las víctimas y la prevención de violencia de género, unido con la perspectiva interseccional, que aun a pesar de las persistentes protestas, sigue presente en la sociedad ecuatoriana.

3.3 Movimientos feministas en España

Los movimientos feministas en España pueden clasificarse en tres oleadas: la primera, desde finales del siglo XIX hasta principios del XX; la segunda, entre los años sesenta y ochenta; y la tercera, a partir de los años ochenta hasta la actualidad (Grupo España, 2011). Debido a la evolución reciente, algunos estudiosos se refieren al presente como una cuarta ola del feminismo (Cuadrado, 2022).

La primera ola llegó a España más tarde que a otros países europeos por la debilidad de los movimientos industriales y de la ilustración, el arraigado conservadurismo católico, y la inestable coyuntura política. En un inicio, el feminismo se percibía como un movimiento anti tradicional destinado a desmantelar el orden social y familiar, sin embargo, la lucha femenina se centró en el derecho a la educación, de la mano de Concepción Arenal (1820-1893) y Emilia Pardo Bazán (1851- 1921) y los derechos laborales, junto con Teresa Claramunt (1862- 1931) y María de Echarri (1878-1955). Esta ola también buscó revalorizar los roles de madres y esposas en la sociedad española (Grupo España, 2011).

Durante la Segunda República (1931-1939), por primera vez el sufragio femenino fue reconocido en la Constitución de 1931, gracias a la lucha de la Asociación Nacional de Mujeres Españolas (ANME), liderada por figuras notables como Clara Campoamor (1888 - 1972) y Victoria Kent (1892- 1987) (Grupo España, 2011). Su lucha política se extendió a la educación, desencadenando un movimiento para desafiar las jerarquías patriarcales, educar a las mujeres y lograr la igualdad de género en la educación (Seco, 2005). Sin embargo, la Guerra Civil española (1936-1939) y la dictadura militar católica y ultraconservadora de Francisco Franco (1939-1975) destruyó los avances en materia de igualdad y las mujeres acabaron subyugadas a la moral católica (Grupo España, 2011; Bejarano Franco *et al.*, 2019; Sanz Simón & Sonlleva Velasco, 2020). Durante el franquismo, las maestras encarnaban el ideal de mujer sumisa: abnegada y dedicada a las tareas domésticas, a la vez que transmitían valores católicos y patrióticos. En este periodo, a menudo

se empleaban el miedo y la represión física, especialmente en las instituciones educativas católicas (Sanz Simón & Sonlleva Velasco, 2020, p. 233).

La segunda ola del feminismo surgió con el Movimiento de Liberación de la Mujer en la década de 1960 de forma clandestina. Los debates internacionales sobre feminismo empezaron a filtrarse por la progresiva apertura de la España franquista al mundo (Grupo España, 2011) y el fin de la dictadura franquista, la transición democrática y la Constitución de 1978, que reconoce la igualdad jurídica, marcan el inicio de la tercera ola feminista.

El feminismo se integró en las estructuras sociales y políticas españolas, a partir de la creación del «Instituto de la Mujer» en 1983. Las reivindicaciones feministas de la época incluían la despenalización del aborto (1985) y del divorcio (1981), así como el respeto de la libertad sexual. España puso en marcha su primer Plan de Igualdad (1988-1990), que perseguía la igualdad en el empleo, la educación y los asuntos legales, junto con medidas para combatir la violencia de género. Durante este periodo, las narrativas de las mujeres llegaron a audiencias más amplias gracias a la masificación de los medios de comunicación, donde las historias de violencia de género resonaron en mujeres de todas las edades, exponiendo la normalización de dicha violencia en diversos contextos y fomentando una mayor concienciación social (Bernal Triviño, 2023). Destaca el caso de Ana Orantes que tras años de continuos maltratos físicos y psicológicos, su exmarido la asesina dejando al país conmocionado por su brutalidad (Minder, 2020).

Bajo el gobierno socialista (2004), se introdujeron iniciativas como el Observatorio Estatal de Violencia contra la Mujer y el Plan Nacional de Sensibilización y Prevención de la Violencia de Género, tras ello la violencia de género pasó de ser una cuestión privada a una cuestión pública. Desde este momento, comenzó el registro de bases de datos de delitos de los feminicidios en la pareja o expareja, en el 2013 se incluyen los menores que quedaron huérfanos y en 2022 se desarrolló la clasificación de feminicidios como: en la pareja o expareja, familiar, sexual, social y feminicidio vicario (Ministerio de Igualdad, 2024). En relación al último, el asesinato cometido por José Bretón a sus hijos con el fin de perpetrar violencia psicológica a su exmujer, Ruth Ortíz (Martínez & León, 2021).

Las iniciativas gubernamentales adoptaron un enfoque multidisciplinar para abordar la violencia en múltiples dimensiones, incluida la educativa. En este contexto, surge la cuarta ola de feminismo español, misma que se alinea con los movimientos LGBTIQ+. Entre los principales hitos, destaca la legalización del matrimonio entre personas del mismo sexo (2005), la ley de «Identidad de Género» (2007), la creación del Ministerio de Igualdad (2008) o la ley orgánica para la «Igualdad efectiva de las personas transgénero y los derechos de las personas LGBTQ+»(Cuadrado, 2022). En 2015 los delitos de odio se ampliaron, lo cual fue relevante para la población racializada y LGTBIQ+. Un ejemplo de su necesidad es el asesinato de Samuel Lluíz, cometido por 6 hombres a gritos de «maricón» (Agencias, 2024).

Los movimientos sociales cobraron impulso durante la crisis financiera de 2007, por los que las demandas ciudadanas se trasladaron a la política institucional. En las luchas activistas, se demandaba la autodeterminación de género y la lucha contra la violencia de género. Más actualmente, las cuestiones que se han traído han sido los derechos en torno a los trabajos domésticos, de sus trabajadoras muchas son inmigrantes o racializadas (Frías, 2022). También, se lucha por desmentir las «denuncias falsas» que representaron un 0,0083 % desde 2009 a 2023 (Fiscalía General del Estado, 2023), o por el mito del «agresor extranjero» lo cual es desmentido por las estadísticas que señalan un 68 % españoles de agresores españoles de las víctimas mortales (Observatorio Estatal de Violencia sobre la Mujer, 2024).

Entre las sucesivas manifestaciones, la marcha del 8-M de 2018 fue especialmente significativa por el paro laboral y la amplia participación ciudadana con el lema «Si nosotras paramos, se para el mundo» (Gómez & Marcos, 2018). Posteriormente, las protestas se intensificaron tras la violación grupal de 5 hombres de una mujer durante las fiestas de San Fermín, conocida como el caso de «La Manada». Este incidente desencadenó manifestaciones feministas generalizadas que adoptaron el lema «Yo sí te creo», desafiando la narrativa de culpabilización a las víctimas. Estos movimientos devolvieron la violencia de género a la agenda política, culminando en el «Pacto de Estado contra la Violencia de Género» de 2017 (Campillo, 2019). Entre estos esfuerzos legislativos destaca la Ley Orgánica 10/11 de «Garantía de la Libertad Sexual», conocida como la ley de «Solo Sí es Sí» (Cuadrado, 2022), por la que se unificaron los delitos de abuso y agresión sexual ante cualquier acto en contra de la libertad de la persona sin su consentimiento claro.

Gracias al movimiento feminista y a los cambios introducidos en la legislación, el encubrimiento y la impunidad de los agresores está siendo cuestionada y el camino de la legislación orientada a dar la justicia para las víctimas respondiendo a los cambios sociales cada vez más enfocados en la igualdad y la interseccionalidad de géneros e identidades.

4. Pedagogías críticas: feminismo y currículo

Las actividades curriculares, pedagógicas y evaluativas desempeñan un papel significativo en la perpetuación de las desigualdades (Apple, 2019, p. 66). Repensar los conocimientos, actitudes, culturas, valores y normas que se aprenden es imprescindible para promover la igualdad y justicia social desde la infancia y juventud (Alfonso y Aguado 1992; Ortega, 2018; Hernández Morales, 2020). En este sentido, la pedagogía crítica abandera la educación como una herramienta de transformación social, en vez de reproducción de las desigualdades existentes. La figura más destacada de las pedagogías críticas es Paulo Freire (1921-1997), quien también reconoció las aportaciones de la Escuela de Frankfurt de la teoría crítica y de la teoría de la hegemonía de Gramsci (Luke & Gore, 1992; Valls-Carol *et al.*, 2022). En esta corriente se incluyen las pedagogías feministas y la coeducación (Ortega 2018; Bejarano Franco *et al.*, 2019).

El objetivo de la pedagogía crítica es transformar las estructuras sociales dominantes que oprimen a determinados grupos sociales. Para lograrlo, hace hincapié en la necesidad de reconocer y abordar las diferencias culturales y sus relaciones de poder. De este modo, las pedagogías críticas adoptan intrínsecamente un enfoque interseccional (Currier, 2020; Hernández Morales, 2020). Criticar las estructuras de poder es el punto de partida para la resistencia y la transformación social, por lo que, se enfoca en comprender y criticar cómo se ha formulado el conocimiento: histórico, cultural, político y económico. Las pedagogías críticas feministas sostienen que las sociedades están estructuradas en torno a una jerarquía de género en la que las mujeres ocupan una posición oprimida (Luke & Gore, 1992; Blanco García, 2008; Bejarano Franco *et al.*, 2019; Ortega 2018; Hernández Morales, 2020).

En este contexto, el currículo es un transmisor de las desigualdades a los jóvenes, es decir, proporciona representaciones de la realidad y de cómo relacionarse con ella (Da Silva, 1997; Blanco García, 2008). La mayoría de los manuales escolares reflejan y transmiten los modelos sociales dominantes, contribuyendo a la reproducción de sesgos y estereotipos de género, clasistas y racistas. Por lo tanto, sigue siendo esencial debatir la

raza, el género y la sexualidad dentro del plan de estudios (Morgade, 2016; Ortega 2018; Sousa Santos, 2010; Bejarano Franco *et al.*, 2019; Moeller, 2021). Se critica el sesgo de género en los currículos escolares en diferentes aspectos: los que favorecen a un género y/o niegan otros géneros y expresiones de género perpetuando el antropocentrismo y androcentrismo (Fuentes, 2013; Morgade, 2016; Warren, 1989; Fernández, 2018; Hernández Morales, 2020), es decir, el hecho de que el ser humano es el centro epistemológico, moral y ético (Anaya, 2007) y el arquetipo del hombre heterosexual blanco se consolida como la norma universal, obviando el resto de perspectivas e identidades (Sau, 2000). Como resultado, se invisibiliza y se resta importancia a las contribuciones sociales y las experiencias culturales de las niñas y las mujeres en general, y en particular a las de las mujeres de clase trabajadora o de las minorías raciales y étnicas (Luke & Gore, 1992; Ortega 2018; Hernández Morales, 2020). Precisamente, por el entrelazamiento de las categorías de opresión es esencial adoptar un posicionamiento interseccional en la educación, puesto que, el currículo perpetúa estereotipos de género construyendo a las «mujeres del sur» desde un modelo de poder colonial asociado a la modernidad eurocéntrica o «blanqueamiento». A la vez que continúa con el epistemicidio a los conocimientos de los pueblos, nacionalidad y comunidades indígenas, ignorando modelos de sociedades precoloniales organizados entorno a la mujer y, posicionando a la población indígena en el pasado y, consecuentemente, negando su ahora y sus saberes (Hernández Morales, 2020).

Las mujeres han sido plasmadas en el currículo de las siguientes formas: en primer lugar, se ha identificado la historia de la mujer como una diferente a la hegemónica de los hombres; posteriormente, se ha representado a las mujeres como lo excepcional y a través de una postura eurocéntrica; y más adelante, se han implementado la reconstrucción mediante las categorías de género, clase, raza y sexualidad mediante la interseccionalidad al mismo tiempo que se fomentaba una relación no jerárquica entre profesor-alumno (Ortega, 2018).

Sin embargo, se propone un modelo curricular que reivindique el papel y analice el rol de las mujeres en la historia, una redefinición de los roles sociales (Warren, 1989; Bejarano Franco *et al.*, 2019), una toma de conciencia del papel del género en la construcción histórico-social en la economía neoliberal (Grumet & Stone, 2000; Hernández Morales, 2020; Dozono, 2021) y la integración de perspectivas y visiones diversas en relación a los códigos de la cultura dominante reflejados en el currículo hegemónico (Montanaro, 2017; Ortega, 201; Hernández Morales, 2020). Además, que enfatice el cuestionamiento de conocimientos eurocéntricos, valorando voces no occidentales que critiquen relaciones jerárquicas coloniales desde una perspectiva de interseccional, dando cabida a los saberes feministas subalternos, indígenas, afrodescendientes, campesinos y populares para desplazar los análisis fragmentarios, el racismo y clasismo (Hernández Morales, 2020, pg.59). Asimismo que critique la división de las ciencias por género, la cual es susceptible de influenciar la elección de la carrera profesional de los estudiantes (Luke & Gore, 1992; Fuentes, 2013). Por ejemplo, la ausencia del rol de la mujer en la ciencia y el mercado laboral, la adjudicación de roles específicos por género, la diferenciación entre el rol de padre y el de madre (Morgade, 2012; Fuentes, 2013), y la inclusión transdisciplinar, por ejemplo, en las actividades físicas y deportivas (Scharagrodsky, 2004; 2006; 2008).

Estas sugerencias se enmarcan dentro del enfoque de la coeducación, modelo orientado a erradicar toda forma de desigualdad discursiva, simbólica, curricular y

sociocultural (Bejarano Franco *et al.*, 2019; Martínez, 2016) que integra la perspectiva de género como eje transversal de todos los elementos del proceso de aprendizaje (Maeztu, 2019). Este enfoque busca proporcionar a los estudiantes un sentido de libertad que les permita establecer una reflexión crítica que despierte la conciencia respecto a su realidad (Freire 1970, Castilla 2008).

Coeducar significa educar a cada persona fuera del modelo hegemónico y priorizar su individualidad, atendiendo a sus características particulares (Delgado 2015). Esto implica tomar en cuenta las condiciones y características de género para que no constituyan un limitante para el aprendizaje (Castilla 2008; Red2Red Consultores 2008), lo que requiere la intervención explícita e intencionada en todos los ámbitos de la vida (educación, interrelaciones sociales, lenguaje, normas culturales, comportamientos y hábitos) para fomentar la igualdad, equidad e inclusión de la mujer y eliminar pautas sexistas que transmiten estereotipos como un concepto definido y fijo (Sánchez y Rizos 1992), y establecer modelos educativos dinámicos y adaptables a los cambios sociales, culturales, científicos y tecnológicos (Castilla 2008). En su etapa más reciente, el enfoque coeducativo aboga por un sistema educativo en el que el profesorado sea constante objeto de autoevaluación a fin de estar atento a los propios estereotipos y promueva la participación de alumnos y alumnas (López Aymes 2012). Se recomienda además asumir este enfoque desde la radicalidad más que desde el enfoque liberal, ya que propone cambiar condiciones sistémicas de hombres y mujeres en la sociedad y no solo las formas de impartir los contenidos educativos (Delgado 2015).

Estas aproximaciones de pedagogía crítica sostienen que el cambio del «texto» y la experiencia de la escolarización debe contemplar un mayor bienestar en la vida de los alumnos para lograr la última transformación de la sociedad en su conjunto. Los alumnos tienen la oportunidad de aprender cómo se articulan las experiencias culturales y la autoconstrucción de sus significados e identidades culturales y desarrollar un pensamiento crítico y consciente respecto las dimensiones sociales y políticas para conducir a una transformación democrática tanto de la escuela como de la sociedad (Araujo, 2020).

5. Curriculos educativos de Ecuador y España

5.1. Sistema educativo ecuatoriano

El sistema educativo ecuatoriano divide sus mallas curriculares de instituciones educativas generales (no incluye instituciones de arte, técnicas y de atención a estudiantes con necesidades especiales), en instituciones hispano hablantes e instituciones interculturales bilingües (lengua nativa y español). Todos los tipos de instituciones enmarcan su planificación de acuerdo a lo establecido en la Ley Orgánica de Educación Intercultural Bilingüe, el Currículo priorizado (enfocado en las habilidades comunicacionales, lógico-matemáticas, digitales y socioemocionales), la Guía de Desarrollo Humano Integral (orientada a la implementación de habilidades para la vida), la Guía para acompañar los aprendizajes desde el enfoque de educación inclusiva y el Marco Curricular competencial de aprendizajes.

Todos estos marcos apoyan explícitamente en sus textos las relaciones igualitarias entre hombres y mujeres, la interacción libre y horizontal a fin de eliminar estereotipos y, respeto de la multiculturalidad, la responsabilidad social y emocional, la flexibilidad, adaptación y la consideración a la individualidad, personalidad y ritmos de las personas

de alrededor. El principio que mejor define la obligatoriedad en cuanto al apoyo a la equidad de género, es la advertencia publicada en todas las mallas curriculares del país:

«Un objetivo manifiesto del Ministerio de Educación es combatir el sexismoy la discriminación de género en la sociedad ecuatoriana y promover, a través del sistema educativo, la equidad entre mujeres y hombres. Para alcanzar este objetivo, promovemos el uso de un lenguaje que no reproduzca esquemas sexistas, y de conformidad con esta práctica preferimos emplear en nuestros documentos oficiales palabras neutras, tales como las personas (en lugar de los hombres) o el profesorado (en lugar de los profesores), etc.» (Curriculos Interculturales Bilingües de los pueblos y nacionalidades del Ecuador, pág.1).

Adicionalmente, la Ley Orgánica de Educación Intercultural de Ecuador (LOEI) es el marco legal que establece los principios y objetivos generales que guían la política educativa (derechos, obligaciones, garantías e interrelaciones). Este se alinea con la Constitución del Ecuador, buscando la coherencia con los principios de planificación estratégica del país (MiniEduc, 2011). Asimismo, el Sistema Nacional de Educación forma parte del Sistema Nacional de Inclusión y Equidad, por lo que también se adhiere a este régimen normativo.

Entre los principios de esta ley se encuentra el «interés superior de niños, niñas y adolescentes», que garantiza el ejercicio efectivo de sus derechos (LOEI, Art.2). La mención específica de las «niñas» en esta legislación es altamente significativa, ya que reconoce que las niñas enfrentan desafíos, discriminación y violencia específicos, que requieren reconocimiento y visibilidad, por lo que no es suficiente utilizar el término colectivo «niños» para incluir a las niñas. Este principio resalta la importancia de escuchar las opiniones de los niños, niñas y adolescentes para adoptar decisiones o acciones que puedan afectarles.

En cuanto al desarrollo de los procesos educativos, la ley exige prestar especial atención a lograr una verdadera igualdad social para los grupos poblacionales históricamente excluidos. También establece que uno de los valores centrales del sistema educativo ecuatoriano es el respeto a la diversidad de género, equidad, igualdad (con énfasis en la igualdad de oportunidades), justicia, inclusión, representación equitativa de género y la eliminación de todas las formas de discriminación y violencia. Esta ley requiere la implementación de medidas afirmativas para garantizar el acceso y la permanencia de las niñas en el sistema educativo, e incluye la participación equitativa de las mujeres en la política estudiantil y el acceso a educación sexual libre de estereotipos de género (MiniEduc, 2011).

En cuanto a la diversidad cultural y lingüística, la normativa ecuatoriana establece que el currículo se aplicará en los idiomas oficiales de las diferentes nacionalidades del Ecuador, mismas que, según el artículo 56 de la Constitución, las comunidades, pueblos, y nacionalidades indígenas, el pueblo afroecuatoriano, montubio y las comunas, forman parte del Estado ecuatoriano, único e indivisible. Según el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC, 2024), en Ecuador habitan 14 nacionalidades indígenas, que representan el 7,7 % de la población total, según el último censo nacional (2022), y son las nacionalidades: Tsáchila, Chachi, Epera, Awa, Kichwas, Shuar, Achuar, Shiwiar, Cofán, Siona, Secoya, Zápara, Andoa y Waorani.

En base a lo mencionado anteriormente, el diseño curricular debe incorporar la visión de un estado plurinacional e intercultural. El currículo deberá complementarse según las especificidades culturales y características únicas de la región, provincia, cantón o comunidad de las diversas instituciones educativas que forman parte del Sistema Nacional de Educación (MiniEduc, 2011). El artículo 2 de la Constitución del Ecuador establece el castellano como idioma oficial, y al castellano, el kichwa y el shuar como idiomas oficiales de relación intercultural. El resto son considerados idiomas ancestrales, de uso oficial para las poblaciones indígenas en sus territorios reconocidos por la ley y protegidos y favorecidos por las autoridades (Asamblea Nacional del Ecuador, 2008).

En el caso de personas con escolaridad incompleta, existe un mandato para promover políticas, programas y recursos dirigidos a mujeres que no han tenido acceso a la educación o enfrentan brechas educativas. Estos esfuerzos buscan garantizar y efectivizar el principio de igualdad entre hombres y mujeres. En cuanto a los concursos de méritos y el reclutamiento docente, se menciona explícitamente la inclusión de mujeres que son jefas de hogar, como principio de promoción.

Adicionalmente, cabe mencionar que la Corte Constitucional Ecuatoriana, reconoció el 8 de Enero de 2025 la vulneración de derechos a una niña trans en la Provincia de Santa Elena porque no se le brindó el acompañamiento adecuado, es decir, no se garantizó su expresión de género de manera integral y segura en su espacio educativo, al no llamarla por su nombre, no dejarle utilizar el uniforme que le corresponde y ni el uso de los baños de acuerdo al género con el que se identifica, desembocando en actos discriminatorios.

La Ley de Gestión de Identidad y Datos Civiles (2016) solo permite cambiar el género en los documentos de identidad a personas mayores de 18 años, por lo que la Corte Constitucional dictaminó que el Ministerio de Educación debe crear un protocolo de acompañamiento para la niñez y adolescencia y el reconocimiento de su identidad de género. Sin embargo, en febrero de 2025, la actual Ministra de Educación del Ecuador, Alegría Crespo, comentó que no implementará ninguna acción basada en la «ideología de género», llamándola «manipulación ideológica». Este es un discurso del cual es importante mantenerse alerta para defender los derechos inquebrantables de las niñeces en defensa de posturas biologicistas que niegan la autoidentificación, el desarrollo libre de la personalidad, el derecho a ser escuchado y va en contra del principio de interés superior de niños y niñas establecido en la Constitución de la República del Ecuador.

5.1.1. El modelo ecuatoriano de sistema educativo intercultural bilingüe

Los currículos especializados de las 13 nacionalidades indígenas no buscan generar un nuevo currículo para la educación dentro de comunidades y nacionalidades indígenas, sino insertar en el tratamiento pedagógico de las distintas áreas y asignaturas, conocimientos, prácticas, tradiciones propias de las culturas (Currículos Interculturales bilíngües de las 13 nacionalidades de Ecuador, 2017). Asimismo, promueven que los docentes complementen tanto el currículo nacional con las guías curriculares propias de cada nacionalidad con sus particularidades propias.

Esto permite la introducción de asignaturas como etnohistoria y etnomatemática, mismas que asumen un enfoque incluyente, multicausal, interdisciplinar, intercultural y plurinacional. Adicionalmente, todos los currículos incluyen el estudio del rol de la mujer en la sociedad, la evolución del mismo en la historia, su protagonismo, importancia en movimientos sociales, derechos, prestigio, influencia, pensamiento, lucha, así como sus distintas formas de discriminación. Destacan bloques curriculares como «Mujer como madre y Diosa en la naturaleza», para romper con el imaginario estereotipado de los géneros.

Cabe mencionar que también se incluyen bloques curriculares como «el rol del hombre y la mujer, la vestimenta del hombre y la mujer, los cuidados de la madre, del bebé, estimulación temprana y saberes ancestrales, roles del padre y la madre», lo cual refleja una noción estricta de roles según dos únicos géneros, además de una clara predisposición hacia la formación de familias (no presente en los currículos de las instituciones hispanohablantes), lo cual contrasta con los principios establecidos en la ley. Este apartado saca a relucir una inconsistencia entre el discurso feminista ecuatoriano y la Constitución que protege las tradiciones e identidades culturales, lo que convierte este tema en un asunto aún en debate por su aplicación (MiniEduc, 2017).

A la par, existen apartados en el currículo que abordan estos desafíos, como la unidad sobre «Saberes y Conocimientos Indígenas», donde se abordan temas como «La mediación de conflictos de género en las comunidades, movimientos sociales de mujeres, sindicatos, campesinos, pueblos indígenas, afrodescendientes, grupos LGBTI y cultura de masas; práctica de la convivencia armónica respetando el género y comprendiendo la sexualidad en contextos interculturales con los miembros de la familia y la comunidad; o la valoración de la vida comunitaria de los Pueblos y Nacionalidades como una forma de gobernanza basada en la reciprocidad, solidaridad, igualdad y autogestión, donde todos los miembros participan activamente» (Currículos Interculturales bilingües de las 13 nacionalidades de Ecuador, 2017).

5.2 El modelo español de currículum feminista: un enfoque igualitario y de prevención de la violencia de género

La última ley de educación española, la LOMLOE, tiene como objetivo implementar la igualdad de género y erradicar la violencia de género en todas las etapas educativas (LOMLOE, 2020, p.6). Desde anteriores leyes educativas, se enfatizaba la necesidad de incorporar una ley feminista al currículo educativo español, puesto que las campañas y los programas especializados no fueron suficientes para generar propuestas que integraran los diversos aspectos de las comunidades educativas (Ugalde Gorostiza *et al.*, 2019). Respecto a leyes anteriores, la LOMLOE representa grandes avances para promover la igualdad de género y abordar de raíz la violencia de género (Moreno Llaneza, 2023), desde una perspectiva interseccional (Neubauer, 2024). La LOMLOE se complementa con los Reales Decretos 157/2022 y 217/2022 sobre las enseñanzas primaria y secundaria donde se concretan las medidas de igualdad, inclusividad, interculturalidad y prevención de violencia de género.

La LOMLOE integra las recomendaciones de la UNESCO, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible en ciudadanía global, sostenibilidad e interculturalidad (LOMLOE, 2020) y la normativa europea en materia de género. Adicionalmente, como miembro de la Unión Europea (UE) se adhiere al requerimiento de introducir la perspectiva de género europea en la administración pública, adaptándola a su propio contexto, culturas, costumbres y tradiciones. Señalando que el concepto de honor atribuido no es causa para justificar los delitos de violencia de género o doméstica, ni exime de responsabilidad penal (Comisión Europea, 2020).

Según lo establecido por el Convenio de Estambul, junto con la Directiva 2024/1385 europea sobre la lucha contra la violencia contra las mujeres y la violencia doméstica, se debe introducir en los sistemas educativos transversalmente: la igualdad entre hombres y mujeres, los roles de género no estereotipados, el respeto mutuo, la resolución no violenta de conflictos en las relaciones interpersonales, la prevención de violencia de género

contra las mujeres y el derecho a la integridad personal. Esta ley se complementa con la directiva sobre la lucha contra la violencia contra las mujeres y la violencia doméstica (Directiva (UE) 2024/1385, Parlamento Europeo y Consejo). En esta ley, la prevención se promueve a través de la educación sexual, las competencias socioemocionales, la empatía y el aprendizaje de cómo desarrollar relaciones sanas y respetuosas. La educación sobre el consentimiento voluntario, el respeto mutuo y el derecho a la integridad sexual y la autonomía corporal, se muestran como acciones fundamentales. Además, se enfatiza sobre la necesidad de desaprender los estereotipos de género que condicionan a los estudiantes, incluyendo sus elecciones profesionales, lo que se abordó de forma más específica en la «Estrategia de Igualdad de Género 2020-2025», por ejemplo, para alentar a las mujeres en campos históricamente desempeñados por hombres como la tecnología o los deportes.

En la legislación española estas medidas se efectivizan en la Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación, conocida como «Ley Celaá» (2020). La ley refleja la descentralización histórica del sistema español bajo un gobierno central y democrático, en el que se respetan la riqueza cultural y lingüística de las mismas. A ello se suma que los centros educativos también tienen un cierto grado de autonomía demarcada respecto a sus programas educativos u organización. Una de las consecuencias es el acercamiento de los ciudadanos a la gestión educativa, lo cual facilita la introducción de movimientos sociales democráticos en el mismo (Baker & LeTendre, 2005; Álvarez López, 2017). En este sentido, la LOMLOE explícitamente tiene como objetivo profundizar la vinculación a las demandas de mayor participación, así como reconocimiento en el currículum de los movimientos sociales (LOMLOE, 2020, p.5). De este modo, la LOMLOE introduce la perspectiva de género para educar en igualdad de género y afectiva, respecto a la diversidad afectivo sexual y prevención de la violencia de género a través de la coeducación en todas las etapas del aprendizaje. Inclusiva, establece la necesidad de que la comunidad educativa tenga un conocimiento profundo de la historia de la democracia en España desde sus orígenes hasta su actualidad.

La LOMLOE se basa en la calidad, equidad e igualdad. En primer lugar, una educación de calidad igual para todo el alumnado sin discriminación de sexo, origen étnico o identidad sexual. En segundo lugar, una educación adaptada al proceso madurativo del alumno incluyendo el respeto la igualdad entre hombres y mujeres, diversidad afectivo-sexual y familiar y prevención y reconocimiento de violencia de cualquier tipo. Y en tercer lugar, la educación equitativa e inclusiva, especialmente para quienes no parten en igualdad de condiciones socioeconómicas; donde se enseñe sobre la historia democrática de España desde una perspectiva de género destacando la lucha de las mujeres por alcanzar la plena ciudadanía (LOMLOE, 2020). Por último, la ley promueve el aumento de la presencia de las mujeres en el plan de estudios como un mecanismo para inspirar a niñas y mujeres a formar parte del sistema educativo (LOMLOE, 2020, p.14-15)

En relación a educación infantil, se hace hincapié en la enseñanza de normas sociales, empatía, resolución pacífica de conflictos e igualdad de género. También, se enseña en pluralidad, igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y la no discriminación por motivos de etnia, orientación identidad sexual, religión o creencias, discapacidad u otras condiciones (LOMLOE, 2020).

En tercer ciclo de educación primaria y en educación secundaria, se añade el área de «educación en valores cívicos y éticos», donde se enseña en igualdad entre hombres y mujeres, respeto a la diversidad y la cultura de la paz y la no violencia. Más concretamente,

se incluye la educación afectivo sexual, la educación emocional y valores como la igualdad entre hombres y mujeres como pilar de la democracia. Aunque, la perspectiva de género es transversal en todas las materias (LOMLOE, 2020).

En educación primaria, se presenta la perspectiva de género en diferentes etapas históricas haciendo énfasis en la lucha de las mujeres por la igualdad, así como el valor de la interculturalidad y la diversidad, familiar, funcional, nacional y etnocultural, especialmente de minorías étnicas como el pueblo gitano (Real Decreto 157/2022, 2022, p.42). También señala la importancia de romper con los estereotipos sexistas y roles de género a través de la inclusión de modelos positivos y referentes en STEM y deportes. Además, se promueve la importancia de usar un lenguaje respetuoso y detectar cualquier discriminación y abuso del lenguaje verbal y no verbal (Real Decreto 157/2022, 2022).

En educación secundaria, debido a los estereotipos de género asociados a las carreras profesionales, se procura educar a los alumnos para que sigan sus convicciones individuales mediante deconstrucción de los mitos y estereotipos de género. Se enseña sobre las contribuciones de las mujeres científicas, deportistas y artistas (Real Decreto 217/2022, 2022). En esta etapa los alumnos adquieren también conocimiento sobre el funcionamiento del propio cuerpo y cómo aceptar y respetar las diferencias (LOMLOE, 2020). Este aspecto está ligado a conocer y valorar la dimensión sexualidad: responsabilidad, libertad y diversidad. Además de la memoria democrática donde se incluye la educación de las varias olas de feminismo en España y, la concienciación y prevención de violencia en mujeres y niñas y tareas domésticas. También se introduce la interculturalidad en diferentes ámbitos, la inclusión social y respeto por la diversidad etnocultural, de género y de los respectos LGTBIQ+ y el rol social de los colectivos invisibilizados por la historia (Real Decreto 217/2022, 2022).

En el caso de bachillerato, organizado en dos cursos, tiene la función de cultivar formación en el ámbito profesional, madurez intelectual y humana. Así, la educación en violencia de género se centra en la prevención, detección y resolución pacífica de los conflictos personales, familiares y sociales. Al mismo tiempo, se fomenta la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, mientras se analiza críticamente los desafíos actuales y la lucha feminista para impulsar la igualdad real y la no discriminación por razón de sexo, orientación sexual o identidad de género, entre otras (LOMLOE, 2020). La LOMLOE y los Reales Decretos mencionados están respaldados por dos leyes orgánicas recientes. Por un lado, con la Ley Orgánica 10/2022 de garantía integral de la libertad sexual o ley «Sí es Sí». donde se estipula que deben introducirse en el sistema educativo español la educación sexual e igualdad de género y educación afectivo-sexual y la sensibilización y prevención de las violencias sexuales. Por otro lado, la ley 4/2023 para la igualdad real y efectiva de las personas trans y para la garantía de los derechos de las personas LGTBIQ+; señala que deben introducirse en el currículo educativo la igualdad de trato y no discriminación de las personas LGTBIQ+ y el respeto a la diversidad de orientación, identidad, expresión de género y diversidad familiar. Asimismo, contempla la colaboración con organizaciones representativas de los intereses del colectivo LGTBIQ+ y la introducción de referentes positivos en el colectivo y considera infracción la representación de jerarquías en función de su orientación e identidad sexual, expresión de género o características sexuales en los materiales didácticos.

6. Análisis comparativo

Ambos países, desde sus distintas historias y contextos, han emprendido luchas en defensa de la libertad y la igualdad de género. A continuación, se explorarán las principales diferencias y similitudes entre las nociones feministas aplicadas a la educación en Ecuador y España.

Por un lado, ambos países son un ejemplo de sistemas educativos que han integrado la directriz de diversidad. En el caso de la LOEI, la interculturalidad es el principio esencial y desde donde se introducen los conceptos de equidad de género e inclusión. En el caso de la LOMLOE, se contempla la diversidad de géneros, familiar, de caracteres sexuales, junto con diferencias de culturas o etnias, aunque está más centrado en la prevención de violencia de género. En ambos casos, la interseccionalidad se aplica en sus currículos. Esto no significa que las normativas descuiden explícitamente el enfoque de la otra, pero las prioridades y objetivos están claramente delineados para cada una.

La LOEI no incluye explícitamente el concepto de «feminismo» en su marco; sin embargo, el término «igualdad de género» aparece en los principios de la ley, los objetivos del sistema educativo y los derechos del alumnado. Además, en la ley se exige explícitamente un enfoque interseccional, lo que requiere su aplicación en todo el sistema, incluyendo a los Servicios de Asesoramiento Estudiantil. En el caso de la LOMLOE se incluye explícitamente la inclusión del feminismo y la coeducación en los principios de la ley, además de la importancia de la importancia de la educación y la introducción de los movimientos sociales en el currículo para erradicar la violencia de género y la consecución de la igualdad.

Un punto de divergencia entre la LOEI y la LOMLOE es que la diversidad identitaria está enraizada en la cultura en Ecuador, reflejando su realidad multicultural, intercultural y pluriétnica. Se reconocen así las diversas nacionalidades y pueblos indígenas, como los afrodescendientes y los montubios. En Ecuador, las perspectivas comunitarias se incorporan de forma integral, mientras que España prioriza la diversidad cultural dentro de un contexto europeo y regional, considerando las distinciones entre comunidades autónomas (culturas andaluza, vasca, gallega...etc), la inmigración y las minorías étnicas, como la población gitana. Así la LOMLOE también incluye el respeto a las identidades, culturas, sexualidades y su diversidad.

En Ecuador, las estrategias educativas contempladas en la ley tienen como objetivo garantizar los derechos de los niños, niñas y adolescentes, con menciones explícitas al género femenino, en particular a las mujeres y niñas indígenas o residentes en zonas rurales. En España, las garantías de los derechos se centran claramente en la afectividad, el consentimiento y la igualdad entre mujeres y hombres como ejes para detectar y prevenir la violencia de género. Si bien esta ley se dirige a la violencia de género arraigada en la sociedad, también denominada «cultura de la violación», la LOMLOE se complementa con otras leyes que tienen repercusiones educativas y pretenden concienciar a los estudiantes sobre los estereotipos y prejuicios de género. En ellas se hace hincapié en desaprender los estereotipos de género para que los estudiantes puedan elegir libremente los caminos vitales que deseen.

En ambos casos, la inclusión de figuras femeninas representativas de la historia, la cultura y las ciencias es evidente en los microcurrículos. En Ecuador, particularmente en los currículos de las nacionalidades, comunidades y pueblos indígenas, se incluye a líderes históricos y activistas indígenas como Tránsito Amaguaña. La inclusión de figuras

representativas queda a criterio de los docentes, alentada por la normativa educativa vigente. En España, no existe una referencia explícita en los currículos nacionales debido a la alta descentralización estatal. Sin embargo, existe el proyecto «El legado de las mujeres», coordinado por la académica Ana López Navajas y liderado por la Consejería de Educación de la Generalitat Valenciana junto con cuatro países. Este proyecto recopila una biblioteca de mujeres ocultas a lo largo de la historia en diversos campos: literario, científico, filosófico o deportivo.

En el currículo de Ecuador se prioriza la representación étnica y nacional, mientras que en España figuras representativas mujeres, y diversas orientaciones sexuales y afectivas. Al igual que en los referentes femeninos, no hay nombres explícitos de figuras LGTBIQ+, la LOMLOE alienta a colaborar con asociaciones o activistas del colectivo. Un ejemplo de ello es la colaboración que está llevando a cabo el Consejo LGTBTIQ+ de Madrid con escuelas de la Comunidad. De este modo se da mayor peso a los currículos coeducativos y feministas al implicar a organizaciones civiles y activistas. Del mismo modo, los currículos de la educación intercultural bilingüe se realizan bajo la supervisión de las comunidades y nacionalidades indígenas y su activa participación.

Ecuador valora los conocimientos ancestrales y las expresiones culturales de los pueblos y nacionalidades indígenas, como se reconoce en la Constitución (artículos 57, 66, 380 y 391), la Ley Orgánica de Cultura, el Código Penal Integral e instrumentos internacionales como el Convenio 169 de la OIT y la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007). Estos marcos influyen en la comprensión de los derechos sexuales y reproductivos; reconociendo el aborto no punible en casos de embarazo por violación y cuando esté en riesgo la vida o la salud de la mujer embarazada. Sin embargo, el concepto de «justicia indígena» permite a las comunidades y nacionalidades ejercer su sistema de justicia según sus costumbres y tradiciones. Estas deliberaciones son respetadas por la Constitución y el Código Orgánico de la Función Judicial. Mientras sea autónoma dentro de los territorios indígenas, esta justicia no puede contravenir la Constitución ni los derechos fundamentales. No obstante, casos documentados y de conocimiento público en Ecuador revelan instancias en las que la justicia indígena ha impuesto castigos que van hasta el linchamiento y la muerte (Guerrero A., 2001; Miño M. D. & Santamaría C., 2020; Jiménez Torres H. G *et al.*, 2021). Estos casos podrían dar lugar a disputas ideológicas debido a la influencia de las tradiciones y costumbres en los enfoques locales sobre ciertos temas, incluidos los derechos reproductivos y sexuales.

En el caso España, con la legislación impuesta por la Unión Europea, se enfrenta a desafíos similares en los que la UE señala que los conceptos de honor de diferentes culturas no son razón de impunidad de un delito de violencia de género o doméstica, lo cual, puede suponer un conflicto de pertenencia a las minorías étnicas. Un ejemplo de activistas que mediante una visión feminista interseccional tratan de compatibilizar es la «Asociación Gitanas Feministas por la Diversidad», en la que desafían «un pensamiento que asume que hay personas a las que «salvar y rescatar» de esa «pobreza» cultural que las define de manera homogénea», construyendo un feminismo más allá del «feminismo payo» (Gitanas Feministas por la Diversidad, 2021.).

7. Conclusiones

Se han presentado los currículos feministas de Ecuador y España, mostrando dos enfoques distintos, así como las sus diversas discriminaciones, violencias y conflictos asociados al género.

La perspectiva ecuatoriana ofrece un modelo enriquecedor de multiculturalidad e identidades diversas que conviven en el país. Este modelo está orientado hacia la identidad, en la que el género juega un papel vital como elemento estructurador de las sociedades, particularmente en las diversas comunidades del Ecuador. Promueve el respeto y reconocimiento a las culturas y, al mismo tiempo, promueve la consecución de una sociedad igualitaria. Por otro lado, el modelo español también se centra en la educación como pilar para construir sociedades justas, igualitarias y equitativas, con especial énfasis en la prevención de la violencia de género, delitos de odio e interseccionalidad. Destaca la educación en la no discriminación, las relaciones afectivo- sexuales, la resolución de problemas, la detección de la violencia y el desaprendizaje de los estereotipos de género.

Ambos países presentan modelos diferenciados pero inclusivos de los que pueden aprender y adaptar a sus propios contextos. La interculturalidad y el enfoque identitario de Ecuador sirven de ejemplo global, especialmente relevante para España, que también acoge en su territorio diversas nacionalidades, lenguas e identidades. Este enfoque considera el género no como una mera solución a un problema, sino como un elemento de aprendizaje de identidad, que incide en la convivencia. Por otro lado, la perspectiva preventiva que propone el modelo español puede tomarse como referencia para mitigar la violencia de género a través del sistema educativo, entendiendo que el análisis interseccional, se puede efectivizar a través de la participación ciudadana y el involucramiento de distintos colectivos; logrando así no solo un modelo educativo inclusivo sino también representativo y democrático.

Finalmente, ambos países también presentan desafíos como la forma de conciliar los procedimientos de cada identidad o cultura hacia las mujeres y la legislación feminista actual. Asimismo, a pesar de que se han realizado grandes avances en materia de legislación y educación, todavía persisten violencias y discriminaciones presentes a nivel institucional y de la sociedad en general, sobre las cuales aún queda camino por recorrer, sobre todo a nivel de ejecución y práctico de aquello que ya se ha conseguido manifestar en la ley.

8. Referencias

- Agencias. (2024). Asesinato de Samuel Luiz: Cómo murió y quiénes son los acusados. La Vanguardia. <https://www.lavanguardia.com/sucesos/20241017/10030294/asesinato-samuel-luiz-como-murio-quienes-son-acusados.html>
- Alfonso, P., & Aguado, J. (1992). *Estereotipos y coeducación*. Consejo Comarcal Del Bierzo. Departamento de Formación, Empleo, Desarrollo e Igualdad de Oportunidades.
- Álvarez López, G. (2017). Descentralización educativa y evaluación de sistemas educativos: Conceptualización y análisis del caso español. *RIESED - Revista Internacional de Estudios Sobre Sistemas Educativos*, 2(7). <http://www.riesed.org/index.php/RIESED/article/view/102>
- Amorós, C. (1985). *Hacia una crítica de la razón patriarcal*. Barcelona: Anthropos.
- Anaya, G. (2007). Antropocentrismo: ¿un concepto equívoco? *Entre textos*, 6-17Agosto. ISSN:2007-5316.

- Anderson, B. R. O. (2016). *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism* (Revised edition). Verso.
- Apple, M. W. (2013). *Can education change society?* Routledge, Taylor & Francis Group.
- Apple, M. W. (2019). *Ideology and curriculum* (Fourth edition). Routledge.
- Araujo, R. (2020). Pedagogia feminista e currículo escolar. *Open Minds International Journal São Paulo*, 1(2). <https://doi.org/10.47180/omij.v1i2.57>
- Asamblea Constituyente del Ecuador. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Registro Oficial No. 449, 20 de octubre de 2008.
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (2007). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas* (Resolución A/RES/61/295). <https://www.un.org>
- Asamblea Nacional del Ecuador. (2009). *Código Orgánico de la Función Judicial*. Registro Oficial Suplemento No. 544, 9 de marzo de 2009.
- Asamblea Nacional del Ecuador. (2014). *Código Orgánico Integral Penal*. Registro Oficial Suplemento No. 180, 10 de febrero de 2014.
- Asamblea Nacional del Ecuador. (2016). *Ley Orgánica de Cultura*. Registro Oficial Suplemento No. 913, 30 de diciembre de 2016.
- Baker, D., & LeTendre, G. K. (2005). National differences, global similarities: World culture and the future of schooling. Stanford Social Sciences.
- Barbieri, D., Franklin, P., Janeckova, H., Karu, M., Lelleri, R., Riobóo Lestón, I., Luminari, D., Madarova, Z., Maxwell, K., Mollard, B., Osila, L., Paats, M., Reingardé, J., & Salanauskaité, L. (2017). *Gender Equality Index 2017: Measuring gender equality in the European Union 2005-2015 – Report*. European Institute for Gender Equality. <https://eige.europa.eu/sites/default/files/documents/20177277-mh0517208enn.pdf>
- Bejarano Franco, M. T., Martínez Martín, I., & Blanco García, M. (2019). Coeducar hoy. Reflexiones desde las pedagogías feministas para la despatriarcalización del currículum. *Tendencias Pedagógicas*, 34, 37. <https://doi.org/10.15366/tp2019.34.004>
- Bernal Triviño, A. (2023). Aportación del formato talk show y documental en el relato de la violencia machista. La denuncia televisada de Ana Orantes y Rocío Carrasco. *Comunicación y Género*, 6(2), 101–111. <https://doi.org/10.5209/cgen.91514>
- Blanco García, N. (2008). Los saberes de las mujeres y la transmisión cultural en los materiales curriculares. *Investigación en la Escuela*, 0(65), 11-22. <https://doi.org/10.12795/IE.2008.i65.02>
- Brandariz Portela, T. (2021). Los mitos de la violación en el caso de “La Manada”. Una crítica a la división patriarcal público / privado. *Investigaciones Feministas*, 12(2), 575–585. <https://doi.org/10.5209/infe.76277>

- Brown, B. (1971). The Equal Rights Amendment: A constitutional Basis for Equal rights for Woman. *Yale Law Journal*, 80, 871.
- Butler, J. (1990). *El género en disputa*. Nueva York: Routledge.
- Calatrava, M. A. (2013). Políticas públicas de igualdad en el ámbito de la educación. Balance actual y retos futuros. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 17(1), 9–27.
- Calvo, A., Susinos, T., & García, M. (2011). El largo camino hacia la coeducación. Un análisis de las etapas de la educación de las mujeres a partir de tres relatos de vida escolar. *Revista de Educación*, 354, 549–573.
- Campillo, I. (2019). ‘If we stop, the world stops’: The 2018 feminist strike in Spain. *Social Movement Studies*, 18(2), 252–258. <https://doi.org/10.1080/14742837.2018.1556092>
- Castilla, A. (2008). Coeducación: pautas para su desarrollo en los centros educativos. *Escuela Abierta II*, 49–85.
- Centro Ecuatoriano para la Promoción y Acción de la mujer. (2024). *Página oficial*. <https://cepam.org.ec/>
- Congreso Nacional del Ecuador. (2006). *Ley Orgánica de Salud*. Registro Oficial Suplemento No. 423, 22 de diciembre de 2006.
- Contreras, G. (2011). Una educación feminista para transformar el mundo. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 6(2), 5–10.
- Comisión Europea. (2020). Una Unión de la igualdad: Estrategia para la Igualdad de Género 2020–2025., Pub. L. No. 2020.
- Convención del Consejo de Europa sobre prevención y lucha contra la violencia contra las mujeres y la violencia doméstica, Pub. L. No. 2011, 210 Serie de Tratados del Consejo de Europa (2014).
- Cuadrado, J. (2022). El movimiento feminista en España en el siglo XXI: alcances de un proyecto en construcción. En P. Folguera (Ed.), *Feminismo en España: Dos siglos de historia* (pp. 251–280). Pablo Iglesias.
- Currier, D. M. (2020). Feminist Pedagogy. In N. A. Naples (Ed.), *Companion to Feminist Studies* (1st ed., pp. 339–356). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781119314967.ch19>
- Da Silva, T. T. (1999). Las relaciones de género y la pedagogía feminista. En T.T. Da Silva, *Documentos de Identidad. Una introducción a las teorías del currículum*. Belo Horizonte: Auténtic.
- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- Delgado Ballesteros, G. (2015). Coeducación: Derecho Humano. *Península*, 10(2), 29–48.

- Dewey, J. (1937). Education and Social Change. *Bulletin of the American Association of University Professors (1915-1955)*, 23(6), 472–474. <https://doi.org/10.2307/40219908>
- Directiva (UE) 2024/1385 Sobre La Lucha Contra La Violencia Contra Las Mujeres y La Violencia Doméstica., Pub. L. No. 2024, Diario Oficial de la Unión Europea (2024).
- Díaz Villa, G. (2011). En la escuela no tenemos la confianza. En G. Morgade (Ed.), *Toda Educación es Sexual* (pp. 81-103). Buenos Aires.
- Dozono, T. (2021). Negation of being and reason in the World History classroom: “They used to think of me as a lesser being.” *Race Ethnicity and Education*, 24(4), 542–559. <https://doi.org/10.1080/13613324.2019.1604505>
- Farahmandpur, R. (2002). *Class, Hegemony, and Ideology: A Critique of Neo-Marxist Approaches to Educational Reform*. University of California.
- Fiscalía General del Estado. (2023). *Capítulo I. Actividad del Ministerio Fiscal. En Memoria 2023*. https://www.fiscal.es/memorias/memoria2023/FISCALIA_SITE/index.html
- Fondo para la Igualdad de Género. (2004). *Las propias y los Ajenos: Miradas críticas sobre los discursos del movimiento de mujeres en el Ecuador*. Agencia Canadiense para el Desarrollo Internacional. https://books.google.co.kr/s?hl=ko&lr=&id=bCNleVwoGmIC&oi=fnd&pg=PA7&dq=movimiento+feminista+en+el+ecuador+&ots=TUSoSnWAng&sig=KX8CeOdmFgox1o1496lQOxxoXSo&redir_esc=y#v=onepage&q=movimiento%20feminista%20en%20el%20ecuador&f=false
- Foucault, M. (2018). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión* (A. Garzón del Camino, Trans.; Edición revisada y corregida). Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Frías, M. (2022). *La interseccionalidad de la discriminación por razones de raza, etnia y género*. Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones. https://www.inclusion.gob.es/oberaxe/ficheros/documentos/I_Interseccionalidad_ES.pdf
- Fuentes Moreno, J. (2013). Educación literaria y democracia: el taller educativo con perspectiva de género en la ESO. *Revista de Didácticas Específicas*, 8, 81-98.
- Gálvez Egido, I. (2022). La reforma del currículo para responder a los retos del futuro. España en perspectiva internacional—Curriculum reform to respond to the challenges of the future. Spain in international perspective. *Revista Española de Pedagogía*, 80(281), 175–192.
- García, C. (2015). *Breve historia do feminismo*. São Paulo, Brasil. Gitanas Feministas por la Diversidad. (2021). ¿Quiénes somos? <https://www.gitanasfeministas.org/quienesomos/>
- Gómez, M. V., & Marcos. (s. f.). Movilización histórica por la igualdad de las mujeres.
- Grumet, M., & Stone, L. (2000). Feminism and curriculum: Getting our act together. *Journal of Curriculum Studies*, 32(2), 183–197. <https://doi.org/10.1080/002202700182709>

- Grupo España. (2011). *Historia del feminismo en España*. <http://www.nawey.net/wp-content/uploads/downloads/2012/05/Historia-del-feminismo-en-Espa%C3%83%C2%83%C3%82%C2%B1a.pdf>
- Guerrero, A. (2001). Los linchamientos en las comunidades indígenas ¿La política perversa de una modernidad marginal? (Análisis). *Ecuador Debate. Política y Economía*, 53, 197-226.
- Hernández Briceño, S. J. (2020). Cultura de la violación, un análisis del continuo en la violencia sexual que viven las mujeres. *Pacha. Revista de Estudios Contemporáneos del Sur Global*, 1(3), 89–103. <https://doi.org/10.46652/pacha.v1i3.44>
- Hernández Morales, I. (2020). Hacia un currículum feminista decolonial. *Nomadías*, 28, 43-63. <https://nomadias.uchile.cl/index.php/NO/article/view/57452>
- Informe GENET. (2015). *Género y políticas públicas: claves para la agenda política*. Madrid: CSIC, Centro de Ciencias Humanas y Sociales. INRED. (2024). *Portal oficial*. <https://inredh.org/>
- Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2012). *INEC presenta por primera vez estadísticas sobre religión*. <https://www.ecuadorencifras.gob.ec/inec-presenta-por-primera-vez-estadisticas-sobre-religion/>
- International Commission on the Futures of Education. (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*. Unesco ; Fundación SM. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560>
- Jiménez Torres, H. G., Viteri Naranjo, B. C., & Mosquera Endara, M. R. (2021). La justicia indígena y la violación de los principios contemplados en la constitución del Ecuador. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(2), 176-183.
- Legado de las Mujeres. (s.f.). El Legado de las Mujeres. Recuperado de <https://www.legadodelasmujeres.es/el-legado-de-las-mujeres/>
- Ley 4/2023, de 28 de febrero, para la igualdad real y efectiva de las personas trans y para la garantía de los derechos de las personas LGTBI. Boletín Oficial del Estado, 52, de 2 de marzo de 2023.
- Ley Orgánica 10/2022, de 6 de septiembre, de garantía integral de la libertad sexual. (2022). Boletín Oficial del Estado, 215, 122868-122953.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 340, de 30 de diciembre de 2020.
- López, M. (2012). Los movimientos sociales y su influencia en el ciclo de las políticas públicas. *Región y sociedad*. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-39252012000300005
- López Aymes, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación*, 22, 41-57.

- Luke, C., & Gore, J. (Eds.). (1992). *Feminisms and critical pedagogy*. Routledge.
- Maetzu Gomar, C. I. (2019). Construyendo ciudadanía a través de la coeducación. *Fundación Entre Culturas*.
- María José Martínez, & León, J. M. (2021). Ruth Ortiz, madre de Ruth y José: "Las víctimas de violencia vicaria estamos desprotegidas." Cadena Ser. https://cadenaser.com/emisora/2021/10/07/radio_cordoba/1633595577_267719.html
- MinEduc. (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. MinEduc. (2017). *Curriculum Kichwa*.
- Ministerio de Igualdad. (2024). *XVI Informe del Observatorio Estatal de Violencia sobre la Mujer (Anuario 2022)*. https://violenciagenero.igualdad.gob.es/wp-content/uploads/XVI_Anuario2022-1.pdf
- Ministerio de Salud Pública del Ecuador. (2014). *Norma para la Atención Integral en Salud Sexual y Reproductiva*.
- Minder, R. (2020, enero 17). Ana Orantes, la mujer cuyo asesinato atroz hizo que España cambiara sus leyes. The New York Times. <https://www.nytimes.com/es/2020/01/17/espanol/ana-orantes-times.html>
- Miño, M. D., & Santamaría, C. (2020). *Justicia indígena y castigo por mano propia: diferencias en cuanto a su regulación y aplicación desde el derecho interno e internacional*. Observatorio de Derechos y Justicia.
- Moeller, K. (2021). The politics of curricular erasure: Debates on race, gender, and sexuality in the Brazilian 'common core' curriculum. *Race Ethnicity and Education*, 24(1), 18–38. <https://doi.org/10.1080/13613324.2020.1798382>
- Montanaro, A. (2017). *Una mirada al feminismo decoloial en América Latina*. Universidad Carlos III.
- Moreno Llaneza, M. (2023). Análisis de la LOMLOE con perspectiva coeducadora: Pros, contras y propuestas. *Qurriculum. Revista de Teoría, Investigación y Práctica educativa*, 36, 139-153. <https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2023.36.08>
- Morgade, G. (2012). *Aprender a ser mujer. Aprender a ser varón*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- Morgade, G. (2016). *Educación Sexual Integral con perspectiva de género*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Moscoso, M., Quinatoa, E., León, E., Moscoso, M., & Carrasco, J. (2009). *Historia de Mujeres e Historia del Género en el Ecuador*. Ministerio de Cultura del Ecuador.
- Observatorio Estatal de Violencia sobre la Mujer. (2024). *XVI Informe del Observatorio Estatal de Violencia sobre la Mujer (Anuario 2022)*. Ministerio de Igualdad.
- Organización Internacional del Trabajo. (1989). *Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes*.

- Pinar, W., Reynolds, W., Slattery, P., y Taubman, P. (1995). Chapter 7: Understanding Curriculum as Gender Text. En W. Pinar, W. Reynolds, P. Slattery y P. Taubman, *Understanding Curriculum: An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses Counterpoints*, 358-403.
- Quijano, A. (2000). Coloniality of Power and Eurocentrism in Latin America. *International Sociology*, 15(2), 215–232.
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. (2022). *Boletín Oficial del Estado*, 52, 24386-24504.
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. (2022). *Boletín Oficial del Estado*, 76, 41571-41789.
- Red2Red Consultores. (2008). *Guía de coeducación. Síntesis sobre la educación para la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres*. Instituto de la Mujer.
- Sánchez, J., & Rizos, R. (1992). *Coeducación. En Temas transversales del currículum 2*. Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia.
- Sanz Simón, C., & Sonlleva Velasco, M. (2020). La maestra franquista en el imaginario del alumnado femenino. Un estudio a través de testimonios orales. Diversidade e Educação. <https://doi.org/10.1425/de.v8iEpeciam.9709>
- Sau, V. (2000). *Diccionario Ideológico Feminista*. Barcelona: Icaria.
- Scharagrodsky, P. A. (2004). Juntos pero no revueltos: La Educación física mixta en clave de género. *Cuadernos de Pesquisa* 34(121), 59-76.
- Scharagrodsky, P. A. (2006). Ejercitando' los cuerpos masculinos y femeninos. Aportes para una historia de la educación física escolar argentina (1880-1990). *apunts. Educación física y deportes* 85, 82-89.
- Scharagrodsky, P. A. (2008). El scautismo o acerca del buen encauzamiento varonil. *Revista Mora*, 9/10, 50-66.
- Seco, M. M. (2005). Republicanas y República en la guerra civil: Encuentros y desencuentros. *Ayer*, 60, 165–195.
- Sevilla Vallejo, S. (2023). Identidad femenina, género y Coeducación en insolación, de Emilia Pardo Bazán. *FemCrítica. Revista de Estudios Literarios y Crítica Feminista*, 1(2).
- Subirats, M. (1999). Género y escuela. En C. Lomas (Ed.). *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*. Buenos Aires: Paidós Ibérica.
- Tapia Sánchez, N. P. (2022). *Discursos de igualdad y equidad de género dentro de la educación intercultural bilingüe: Análisis documental y teórico*. Universidad Nacional de Educación.

Ugalde Gorostiza, A. I., Aristizabal LLorente, P., Garay Ibañez de Elejalde, B., & Mendiguren Goienola, H. (2019). Coeducación: un reto para las escuelas del siglo XXI. *Tendencias Pedagógicas*, 34, 16-36.

Valls-Carol, R., Rodrigues De Mello, R., Rodríguez-Oramas, A., Khalfaoui, A., Roca-Campos, E., Guo, M., & Redondo, G. (2022). The Critical Pedagogy.

Warren, K. J. (1989). Rewriting the Future: The Feminist Challenge to the Malestream Curriculum. *Feminist Teacher*, 4(2/3), 46–52. JSTOR. <http://www.jstor.org/stable/40545547>