

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO Ecuador
Departamento de Sociología y Estudios de Género
Convocatoria 2014 - 2016

Tesis para obtener el título de maestría en Ciencias Sociales con mención en Género y
Desarrollo

La construcción de las relaciones de género en el ámbito escolar dentro de una comunidad
afrodescendiente

Ángela de las Mercedes Tello Rodas

Asesora: Ana María Goetschel

Lectores/as: Paulina Quisaguano y Jhonny Jiménez

Quito, febrero 2017

Dedicatoria

A mi madre y a mi padre,
porque su amor y apoyo
hicieron posible que este anhelo se cumpla.
A mi hijo, porque abrió mi mirada a nuevos horizontes y desafíos,
quiero que sepas que es un reto diario ser tu mamá,
y que tu presencia en mi vida ha hecho que cada día
aprenda a ser un mejor ser humano.

Tabla de contenidos

Resumen.....	VI
Agradecimientos.....	VII
Introducción.....	1
Justificación del estudio.....	1
Objetivo general y específicos.....	6
Discusiones sobre el tema.....	6
Marco teórico.....	9
Metodología de la investigación.....	27
Capítulo 1.....	31
Contexto socio-histórico de educación y género en Ecuador.....	31
1. Inicios de la educación mixta.....	31
1.1 La coeducación en la historia del sistema educativo.....	35
2. Recorrido por las reformas educativas a partir de 1950.....	36
2.1 Un hito importante.....	39
3. Reforma educativa 2007.....	40
3.1 La equidad de género en el nuevo modelo educativo ecuatoriano.....	42
3.2 De lo formal a lo real.....	43
Capítulo 2.....	46
Contexto socio-económico del entorno escolar del estudio de caso.....	46
1. Caracterización del cantón San Lorenzo del Pailón.....	46
1.1 Población afrodescendiente en San Lorenzo del Pailón.....	51
2. Contexto y caracterización de la unidad educativa.....	52
2.1 Descripción del plantel.....	54
2.2 Características de la población escolar de la unidad educativa.....	56

Capítulo 3.....	59
El género y la interculturalidad en instrumentos de planificación y material de estudio de los y las estudiantes.....	59
1. Planes y programas.....	59
2. Ejes transversales dentro del proceso educativo.....	67
3. Los materiales de trabajo de los y las estudiantes.....	70
4. El género en los textos y cuadernos de trabajo.....	73
5. La interculturalidad en los textos y cuadernos de trabajo.....	79
Capítulo 4.....	84
El género y la interculturalidad en la cotidianidad de la vida escolar.....	84
1. Las interacciones diarias.....	84
2. Niños y niñas en la escuela.....	91
3. La voz de niños y niñas.....	95
4. Reflexiones finales.....	97
Conclusiones.....	100
1. A manera de cierre.....	105
Lista de referencias.....	108

Ilustraciones

Figuras

2.1 Mapa político del cantón San Lorenzo	46
3.1 Texto del estudiante. Lengua y Literatura. 7mo de básica.....	74
3.2 Texto del estudiante. Lengua y Literatura. 7mo de básica.....	77
3.3 Texto del estudiante. Estudios Sociales. 7mo de básica.....	77
3.4 Texto del estudiante. Ciencias Naturales. 7mo de básica.....	77
3.5 Texto del estudiante. Estudios Sociales. 7mo de básica.....	78
3.6 Texto del estudiante. Lengua y Literatura. 7mo de básica.....	80
3.7 Texto del estudiante. Lengua y Literatura. 7mo de básica.....	80
3.8 Texto del estudiante. Estudios Sociales. 7mo de básica.....	80
4.1 Entrada de la unidad educativa.....	85
4.2 Mural en una de las paredes del plantel.....	85
4.3 Escaleras para acceder al 7mo básica B.....	85
4.4 Vista externa del aula. 7mo B.....	91
4.5 Interior del aula. 7mo B.....	91
4.6 Patio principal. Niños jugando fútbol en el recreo.....	94

Declaración de cesión de derecho de publicación de la tesis

Yo, Ángela Tello Rodas, autora de la tesis titulada “La construcción de las relaciones de género en el ámbito escolar dentro de una comunidad afrodescendiente” declaro que la obra es de mi exclusiva autoría, que la he elaborado para obtener el título de maestría en Ciencias Sociales con mención en Género y Desarrollo, concedido por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO Ecuador.

Cedo a la FLACSO Ecuador los derechos exclusivos de reproducción, comunicación pública, distribución y divulgación, bajo la licencia Creative Commons 3.0 Ecuador (CC BY-NC-ND 3.0 EC), para que esta universidad la publique en su repositorio institucional, siempre y cuando el objetivo no sea obtener un beneficio económico.

Quito, febrero 2017



Ángela de las Mercedes Tello Rodas

Resumen

Partiendo de los debates sobre educación y de conceptos como género con perspectiva interseccional, el presente trabajo de investigación parte de ¿cómo se configuran los discursos y prácticas sobre las relaciones de género en una escuela con población afrodescendiente? El estudio se desarrolló en un centro educativo inmerso en una comunidad con población mayoritariamente afroecuatoriana y parte del sistema educativo formal del país. La metodología utilizada fue de carácter cualitativo y desde una perspectiva de género interseccional. Por un lado se revisaron los planes y programas de estudio que emite el Ministerio de Educación y que son de aplicación obligatoria, por otro los materiales de estudio y trabajo de alumnos/alumnas como son los textos escolares con sus respectivos cuadernos de trabajo y finalmente la observación directa de las interacciones sociales entre estudiantes y docentes. La investigación permite evidenciar que pese a ciertos avances en la educación como la existencia de un marco legal que se alinea con la normativa internacional, que las leyes ecuatorianas reconocen de forma explícita que el país promueve una educación que permita la superación de las inequidades históricas de género y reconoce la educación intercultural como instrumentos para la erradicación de toda forma de discriminación en pos de alcanzar la igualdad de oportunidades, en la práctica, los planes, programas, textos y cuadernos de trabajo a través del cual se desarrollan los procesos educativos carecen de estos dos enfoques. El currículo oculto sigue reforzando los estereotipos basados en género y etnia. La coeducación como proyecto educativo que logre modificar las desigualdades entre hombres y mujeres es todavía un reto a conseguir. Pese a ser un plantel con población estudiantil afrodescendiente, los materiales de estudio no responden al contexto socio-cultural. La etnoeducación como propuesta educativa que visibilice y valore los saberes del pueblo afrodescendiente es aplicada de forma puntual y limitada por lo que el conocimiento androcéntrico y occidental sigue posicionado como universal y legítimo. Solo cuando las personas involucradas en los procesos educativos reconozcamos el poder transformador de la educación como práctica política, social, cultural, esta se volverá la herramienta que cuestione las formas de subordinación y discriminación por género, etnia, nacionalidad, etc. Si nos esforzamos por que se eduque en el respeto y valorización de la diferencia, se podrá hacer realidad en el sistema educativo ecuatoriano, una educación crítica y liberadora, de lo contrario, seguirá siendo un instrumento más de reproducción de un sistema social, misógino, racista, homofóbico....

Agradecimientos

A mi familia, amigos y amigas por el amor, paciencia y comprensión durante todo el tiempo de dedicación a la maestría. Gracias porque sus palabras de aliento me levantaban cuando perdía el impulso.

A la Dra. Ana María Goetschel por sus aportes siempre valiosos y oportunos para que el producto de este trabajo contribuya a mejorar los procesos educativos en pos de una educación que asegure la igualdad de oportunidades en base del respeto y valoración de las diferencias entre los seres humanos, pero sobre todo mi gratitud por su calidez humana.

A la FLACSO porque estos años de maestría me permitieron fortalecer mis convicciones y darles un sustento teórico más firme.

A las autoridades, personal docente y estudiantes del centro educativo de San Lorenzo en especial al 7mo B, por la apertura y las facilidades para el desarrollo del trabajo de campo. Gracias por acogerme con la calidez y fraternidad con la que el pueblo de San Lorenzo suele hacerlo, gracias por compartir sus vivencias diarias, sus esperanzas y su alegría en medio de la adversidad.

A mis compañeros y compañeras del Servicio Paz y Justicia del Ecuador por la solidaridad y flexibilidad institucional que hizo posible alcanzar esta meta personal y profesional. Gracias al equipo técnico de San Lorenzo: a Enna y Karen en las que siempre encontré una mano dispuesta a ayudarme.

Gracias una vez más a todas y todos porque me ayudaron a cumplir este sueño del cual salgo fortalecida.

Introducción

El 18 de diciembre de 1979, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, (CEDAW) que entró en vigor como tratado internacional el 3 de septiembre de 1981 tras su ratificación por 20 países. En 1989, décimo aniversario de la Convención, casi 100 naciones declararon que se consideran obligadas por sus disposiciones. Ecuador ratificó la convención el 9 de noviembre de 1981.

En estos treinta años de vigencia se generaron algunas transformaciones en las visiones y relaciones de género, ya que la sociedad misma vivió y sigue gestando procesos de cambios que se evidencian en las modificaciones de ciertos estereotipos y roles de género, especialmente en las nuevas generaciones. Entre ellos el comprender que el género es una construcción cultural basada en los conceptos binarios hombre/mujer o masculino/femenino, que asigna identidades genéricas asimétricas y contrapone la incorporación de discursos, y prácticas explícitas que reconocen los mismos derechos como oportunidades a hombres, mujeres y a personas adscritas a diversidades sexuales.

La escuela como institución educadora del sistema ejerce gran influencia no solo entre estudiantes y docentes sino que imprime sus contenidos y prácticas en la colectividad entera. En ese sentido, aporta a la construcción, consolidación, permanencia o deconstrucción de visiones presentes en las nuevas generaciones, por eso la esperanza que los cambios en los discursos y prácticas de género que se vivan en el futuro, serán el resultado de la construcción de relaciones sociales de género que se producen en ese espacio.

En el Ecuador, el Ministerio de Educación, como ente rector en materia educativa, ha impulsado estrategias que permitan que el derecho a la educación sea ejercido por ambos sexos sin discriminación. Las cifras que se muestran podrían ser consideradas como uno de los "logros de la equidad de género".

Casi se ha llegado a la universalización de la educación primaria, por otro, la tasa de asistencia a la educación básica (10 años de educación entre niños, niñas y adolescentes entre 5 y 14 años 97% en 2012 [...] En las recomendaciones del Comité de Derechos del Niño al Ecuador en el

2012, se destacan los avances en materia de cobertura educativa y la eliminación de las diferencias en el acceso a la educación entre niños y niñas. (UNICEF 2014, 67)

Sin embargo, si se miran las estadísticas sobre acceso a la educación de personas afrodescendientes, que corresponde al grupo poblacional de la investigación realizada, se encuentra que tienen un nivel de asistencia escolar inferior al promedio nacional, ya que la tasa de ingreso es del 91.6%. Promedio nacional 94.2 (CODAE 2010, 69).

Del total de la población afroecuatoriana entre 5 y 14 años que asisten a la educación básica el 91.0% son hombres y un 92.1% son mujeres. En el siguiente nivel educativo que es el bachillerato, que cubre el rango de edad entre 15 y 17 años, las mujeres continúan mostrando mayor asistencia 67.3% y los hombres 65.3% como se recoge en el Atlas demográfico socio-económico del Pueblo Afroecuatoriano. (CODAE, 2010, 73). De igual manera en las cifras presentadas por el INEC sobre educación superior las mujeres afroecuatorianas presentan una mayor obtención de título superior con 57.36% frente a los hombres con 42.64%.

Si existe un mayor ingreso a la educación formal por parte de niñas y adolescente afrodescendientes ¿Por qué la calidad de vida de este grupo muestra lo contrario?

Si bien el índice de asistencia a la educación básica de la población afroecuatoriana con respecto al promedio nacional es de apenas de 2.1 puntos por debajo del promedio nacional (CODAE 2010)¹ es la más baja con relación a otras poblaciones autoidentificadas como no mestizas.

El problema se agudiza en el nivel de asistencia al bachillerato donde la brecha se amplía en 9.2 (66.3%) puntos con relación al promedio nacional (75.5%); en San Lorenzo la brecha es del 6.5%.

Solo 9 de cada 100 afroecuatorianos mayores de 24 años han alcanzado títulos de educación superior en diversas disciplinas profesionales (8.9 puntos por debajo del promedio nacional) y el 0.6% culminó estudios de postgrado.

¹Los datos estadísticos fueron tomados del Atlas demográfico socio-económico del Pueblo Afroecuatoriano

En el cantón San Lorenzo, lugar donde se desarrolló el estudio, hay un acceso al sistema educativo del 88.3% de NNA de 5 a 14 años, con una diferencia de 5.9 puntos con respecto al promedio nacional. (CODAE 2010,71) Por otra parte, el 12% de las niñas de 12 a 17 años ya tienen pareja y son casadas. El 8% de las adolescentes de 12 a 17 años ya son madres” cifras expuestas en un estudio realizado por Save the children international (SCI 2012, 52) Estos datos nos hablan de patrones culturales de género que pese a procesos educativos formales no han sido modificados y que afectan la posibilidades de una mejor calidad de vida en las mujeres.

Si bien hace varios años era común que las mujeres se casaran y tuvieran hijos/as a temprana edad, en la actualidad el fenómeno del embarazo adolescente es visto desde una posición centrada en los derechos humanos como un elemento que perpetúa las inequidades de género y pone a las niñas y adolescentes en mayor situación de vulnerabilidad, ya que en muchos casos es producto de violencia sexual pero también evidencia el control que todavía tienen los hombres sean jóvenes o adultos sobre el cuerpo de las mujeres. Por otro lado, disminuye las posibilidades de educación de las madres adolescentes, lo que a futuro incidirá en el tipo de trabajos a los que puedan acceder, ubicándose por lo general en labores precarias y mal pagadas, impidiendo la movilidad social y la autonomía.

De los testimonios recogidos en algunos talleres realizados con estudiantes en el marco de proyectos de intervención educativa, ha sido una queja constante de las estudiantes mujeres el mal trato que reciben de sus pares varones. Algunas agresiones señaladas son: el espiarles cuando se cambian la ropa para cultura física, levantarles la falda cuando pasan o hacerreferencias groseras frente a su cuerpo. (Agresiones que también están presentes en el trato y relación con niños, niñas y adolescentes que se piensa son homosexuales).

Pero los varones tampoco están exentos de las afectaciones que el sistema binario de género produce sobre sus expectativas de vida “en Esmeraldas el problema se concentra entre los adolescentes hombres, quienes mayoritariamente están fuera del sistema educativo” (UNICEF 2014, 70) situación que se relaciona con la necesidad de trabajar para continuar ejerciendo el rol de proveedor del hogar que la sociedad le ha asignado. Otro dato que da cuenta sobre efectos diferenciados es que “cuatro de cada diez adolescentes hombres consumió alcohol en el último mes frente a tres de mujeres. La edad de mayor consumo se

ubica entre los 15 a 17 años” Y que “la primera causa de muerte entre varones, no asociadas a enfermedades es el suicidio” (UNICEF 2014, 80-81). El consumo de drogas y alcohol son vías de escape para poder expresar sentimientos y emociones que en una sociedad machista no son permitidas a los hombres, menos aún a hombres afrodescendientes quienes mantienen el imaginario de extremada rudeza y resistencia. Un dato específico del cantón San Lorenzo plantea el documento de Save the children mencionado anteriormente: “el riesgo mayor para la vida de los adolescentes es el sicariato, [...]se unen al sicariato o guerrilla por problemas económicos, falta de presencia de sus padres o voluntad propia para obtener dinero fácil” (2012, 56)

Lo expuesto ratifica que la equidad de género va más allá del acceso en igual proporción por sexo al sistema formal de educación. Este ingreso paritario si no va acompañado de nuevos marcos interpretativos se vuelve incompleto si realmente se quiere transformar profundamente desde el espacio escolar las relaciones de género, ya que los centros educativos, por el potencial socializador que tienen, pueden convertirse en una institución fundamental para cambios radicales. Parafraseando a Gabriel Noel, educador argentino, la educación puede constituirse como un espacio en donde la reflexión integral propicie la deconstrucción de las relaciones violentas ya que la función de la escuela en una sociedad verdaderamente democrática apunta a acortar las distancias generadas por los estereotipos sociales, tratando de equiparar las diferencias de origen social (Noel 2008) y podríamos también decir de género y etnia.

Si bien existen esfuerzos por superar las inequidades que históricamente se han dado sobre la condición de género, etnia o clase, las políticas públicas no han logrado articularse y se ha trabajado de forma fragmentada. En el caso de la educación se estaría dando el fenómeno que Mara Viveros señala: “en Ecuador los planes de desarrollo tienden a reconocer las diferencias de género pero desconocen las diferencias de raza y etnicidad mientras a la inversa los proyectos de etnodesarrollo expresan muchas reticencias para incluir en sus agendas los derechos de género” (Viveros 2008,187) Esta falta de perspectiva de género e interculturalidad para el desarrollo de política pública, en este caso educativa, ha generado transformaciones más a nivel de discurso formal que lo esperado en la práctica y vida cotidiana de los espacios escolares.

Frente a este panorama, cabe preguntarse ¿Cómo se configuran los discursos y prácticas sobre las relaciones de género en un centro educativo con población afrodescendiente? Esta inquietud será resuelta a través del estudio de caso, el cual se realizará en un plantel del cantón San Lorenzo, específicamente en el 7mo año de educación básica. Se escogió esta unidad educativa porque es una de las más antiguas de la localidad, la mayoría de docentes son mujeres, adicionalmente en ella labora una maestra que ha dedicado gran parte de su vida profesional a la valorización y transmisión de las prácticas culturales a las nuevas generaciones y finalmente por el acercamiento institucional debido a mi propia práctica profesional. La apertura hacia la investigación por parte de autoridades y docentes ha sido clave para el cumplimiento de los objetivos previstos.

El año de básica responde las características que la edad de los y las estudiantes ofrecen, se encuentran entre los 11 y 14 años de edad, se encuentran culminando el nivel de educación básica media (antes de la reforma de 1996, correspondía al sexto grado, finalización de la primaria). En esta etapa se puede constatar los resultados de seis años de escolaridad en la niñez y en cuanto al género reflejan los discursos y prácticas que se han inculcado en los años cursados. Por otro lado las preocupaciones infantiles en torno al juego van superándose y la relación con su sexo opuesto empieza a convertirse en el centro de su atención, como señala P. Iákobson “el escolar de primaria [...] conoce de manera más exacta y diferenciada las normas de conducta elaboradas por la sociedad y que determinan el comportamiento del individuo y el carácter de sus relaciones con otras personas”(1968, 106) por lo que las identidades de género se vuelven componente importante en sus interacciones diarias.

Las respuestas que surjan a partir de este trabajo seguramente darán cuenta del posicionamiento de la escuela sobre cómo deben formarse y educarse niños, niñas; posiblemente proporcionará claves para entender el porqué de la situación de las mujeres y de los hombres en la localidad. En este sentido, espera contribuir con nociones que permitan entender cómo se construyen las relaciones de género donde la etnia y la clase se intersectan en el ámbito escolar, identificar las prácticas y discursos que se mantienen y qué efectos están generando: reproductores del sistema o al contrario si hay indicios de innovaciones.

Objetivo general:

Identificar cómo se configuran las prácticas y discursos de género en un centro educativo con población afrodescendiente, tomando como base de análisis un estudio de caso.

Objetivos específicos:

- Visibilizar las tensiones en el discurso (lo que se dice) y la práctica (lo que se hace) en las relaciones de género que se establecen en el ámbito escolar.
- Analizar el currículo formal y oculto a través de los contenidos programáticos y materiales del 7mo año de educación básica
- Recoger elementos del currículo oculto en la vida cotidiana del aula y del centro escolar que limitan o potencian las relaciones sociales de género más igualitarias.

Discusiones sobre el tema

La preocupación sobre la situación de la niñez y las relaciones sociales en las que se desarrollan los procesos educativos en cantones de la frontera norte del país, como es el caso de San Lorenzo, es un tema que ha sido abordado desde la sociedad civil a través de estudios técnicos e investigaciones que aportan sobre los factores que inciden en la vida de niños y niñas en la escuela. Entre ellas se pueden mencionar: Niñez Esmeraldeña, retrato de la diversidad (ODNA 2009); “Niñez, migración y fronteras: una aproximación a la vida fronteriza de la infancia en el sur y norte del Ecuador (SCI 2012). Con estos trabajos se visibiliza las problemáticas específicas que la población infanto-juvenil de esta provincia debe enfrentar: la falta de condiciones óptimas para que el ejercicio de derechos como la educación, la salud el buen trato, se hagan efectivos. Estos estudios son importantes porque dentro del cantón San Lorenzo, perteneciente a Esmeraldas, se encuentra el plantel donde se efectuará el trabajo de campo, por lo que los datos sobre el contexto socio-económico son relevantes para comprender el escenario comunitario en el que se desenvuelven las relaciones de género.

Dentro del sistema escolar se ha elaborado investigaciones en cuanto al tema de la violencia escolar: “Estudio de línea base sobre situación de jóvenes con necesidad de protección internacional, migrantes y niveles de violencia en los centros educativos de la provincia frontera de Esmeraldas” (SERPAJ 2012). Línea base del proyecto “Ayudando a los niños vulnerables a aprender con seguridad en la provincia de Esmeraldas”. (SCI2014). Estos

estudios se han centrado en la convivencia escolar en varios aspectos, los resultados expuestos ya evidencian conflictos en razón del género dentro de este espacio. Mencionan la desigualdad en el trato que reciben los y las estudiantes en función de su pertenencia genérica, la naturalización de la violencia de género y la falta de transversalización de este enfoque dentro de las instituciones educativas, por lo que las discriminaciones y estereotipos presentes son considerados como normales, como peleas típicas entre niños y niñas y no como manifestaciones de las relaciones asimétricas de género.

El presente trabajo de investigación busca complementar la información, incorporando un análisis sobre las prácticas y discursos a los que día a día están expuestos los y las estudiantes, sobre el género, etnia y clase, convirtiéndose en los vehículos a través de los cuales las relaciones sociales de género se construyen.

Dentro de la academia hay varios trabajos que abordan la construcción de las relaciones de género en el ámbito escolar, mostrando por un lado los avances que se podrían estar dando en cuanto a la normativa que garantiza el acceso a derechos y la no discriminación, y por otro señalan la permanencia de estereotipos en la educación de hombres y mujeres que impiden avanzar hacia la coeducación.

La persistencia de los estereotipos de género a través de la práctica cotidiana en los centros educativos primarios como: la ubicación de estudiantes en lugares del salón según sean niños o niñas, el lenguaje sexista que invisibiliza la presencia de las mujeres, el trato diferenciado de docentes, la presencia de juegos donde se refuerza lo femenino y masculino, son resultados del estudio de Norma Flores, (2006) a partir de dos estudios de caso en escuelas primarias de la provincia de Pichincha, quien también señala que si se puede hablar de avances, en cuanto a las relaciones de género, ya que hay muestras de desplazamiento de ciertos estereotipos de género y el posicionamiento de ciertas ideas y acciones que pueden construir equidad, por ejemplo la coordinación de juegos mixtos, las expectativas profesionales de las niñas que ya visualizan un futuro con educación universitaria. Si bien este estudio fue realizado en un entorno escolar mestizo, el trabajo que presento a continuación fue ejecutado en una comunidad afrodescendiente, donde elementos como la etnia y el contexto socio-económico configuran elementos adicionales en la construcción de las relaciones sociales de género.

Resultados similares encuentra Rodas (2007) en su investigación en colegios secundarios de la ciudad de Quito. En este estudio se demuestra que en los planteles masculinos y femeninos persisten marcados estereotipos de género que dificultan la implementación de una educación con enfoque de género, pero rescata la importancia de los colegios mixtos, que si bien mantienen imaginarios tradicionales sobre el deber ser de hombres/ mujeres, las dinámicas de interacción que ofrece el compartir el mismo espacio físico genera condiciones favorables para la modificación de las ideas y prácticas en función del género, volviéndose lugares privilegiados para la implementación de la coeducación.

Para Erazo (2013) en cambio, pese a la normativa y a que los planes curriculares, contenidos, esquemas pedagógicos suponen haber superado los estereotipos sexistas, en la práctica diaria en los colegios mixtos que ofrecen educación técnica la desigualdad en base al género sigue presente. Lo que se evidencia es la universalización del modelo masculino y que la elección de especialidades técnicas se mantiene generizada: contabilidad, comercio, secretariado para las estudiantes mujeres, mientras que la mecánica automotriz, la electricidad son carreras para los hombres, división que se refuerza a través de textos escolares y el currículo oculto.

La sexualidad es uno de los componentes importantes de la vida de los seres humanos, y elemento central en las relaciones sociales de género. Qué sucede en las aulas y cómo se aborda este tópico es la investigación de Costales (2010), quien muestra en su trabajo que la sexualidad es una producción social, donde la norma heterosexual es impuesta perpetuando los modelos de lo femenino y masculino transmitido desde el estado a través de los textos sobre educación sexual que circulan en el sistema educativo ecuatoriano. Estos discursos influyen en la subjetividad juvenil perpetuando las asimetrías y mecanismos de poder sobre el cuerpo, especialmente de las mujeres.

Shirley Lupa (2009) aborda la incorporación del género como eje transversal en el currículo de educación general básica, hace un análisis sobre las políticas educativas que se establecieron para hacer una realidad el trabajo con enfoque de género en las instituciones educativas, adicionalmente realiza una revisión del currículo oficial y del currículo oculto, concluyendo que si bien en cuanto a normativa hay avances que contribuyen a construir relaciones sociales de género más equitativas, los materiales educativos como los textos

escolares que concretizan en el aula la práctica docente, al igual que los mensajes que llegan a los y las estudiantes a través del currículo oculto siguen cargados de estereotipos de género que se convierten un limitante para alcanzar una plena igualdad de oportunidades.

Esta investigación se ubica en un contexto socio-político diferente, ya que a partir del año 2010 el Ministerio de Educación impulsa reformas normativas, curriculares y pedagógicas que tengan concordancia con el nuevo proyecto político implementado por la era de la revolución ciudadana, donde la equidad y justicia social son parte de sus postulados.

La educación de las niñas en una comunidad kichwa del Napo donde el centro escolar se convierte en un espacio regulador del cuerpo, la etnia, el género y la generación están presentes durante los procesos educativos que se dan en la escuela y en la comunidad, es el estudio de Carolina Borda (2008) el cual rescata la agencia de las niñas y sus diferentes formas de resistir a la norma mostrando las discordancias, es decir un comportamiento que no responde a lo esperado por las reglas sociales del grupo étnico al que pertenecen, al género con el que se les identifica o por la edad que tienen, lo que a futuro podrían constituirse en las bases para la construcción de nuevas identidades femeninas indígenas.

Si bien estas investigaciones son importantes como marco referencial para mi trabajo investigativo, no se ha encontrado estudios sobre la construcción de relaciones sociales de género en población afrodescendientes en el ámbito escolar, por lo que el presente estudio espera aportar con elementos que permitan entender como el género, la etnia, la clase, son parte de la configuración del relacionamiento entre hombres y mujeres del cantón San Lorenzo y que se articulan en los procesos educativos formales.

Marco teórico

La educación formal

Al tratarse de una investigación que es realizada dentro del sistema nacional de educación, específicamente en el ámbito de la educación escolarizada, la cual es entendida como un proceso acumulativo, progresivo y que conlleva a la obtención de un título certificado (Art 23, LOEI 2011) el significado de educación estará enmarcado primero en lo que el estado ecuatoriano entiende por educación y segundo en las definiciones de carácter pedagógico y académico vinculado a los procesos de enseñanza- aprendizaje.

Hay que partir entonces de lo que la Constitución del año 2008² considera es la educación y su función:

Art. 66.- La educación es derecho irrenunciable de las personas, deber inexcusable del Estado, la sociedad y la familia; área prioritaria de la inversión pública, requisito del desarrollo nacional y garantía de la equidad social. (...)La educación preparará a los ciudadanos para el trabajo y para producir conocimiento. En todos los niveles del sistema educativo se procurarán a los estudiantes prácticas extracurriculares que estimulen el ejercicio y la producción de artesanías, oficios e industrias. El Estado garantizará la educación para personas con discapacidad.

Es importante partir de estas consideraciones ya que los instrumentos normativos como los lineamientos curriculares y materiales didácticos efectivizan en la práctica cotidiana del sistema escolar los objetivos previstos por el estado. Se espera por tanto que los y las ciudadanas, luego de su paso por las instituciones educativas, respondan a esas expectativas.

En el caso ecuatoriano, el propósito central de la educación es entonces formar seres humanos que por un lado desarrollen valores éticos y humanísticos que permitan una convivencia democrática y por otro desarrollen capacidades que les permitan generar conocimientos que construyan sociedades de bienestar que satisfagan las necesidades básicas para una vida digna. Pero más allá de que lo que el estado plasma en la Constitución sobre lo que entiende y espera de la educación, lo que interesa es visibilizar como un elemento primordial de la convivencia que genera equidad social, como las relaciones de género se concretizan en la práctica diaria de las instituciones educativas del país. Interesa ver cómo en una institución del estado que continúa siendo un referente social, los aprendizajes que se generan y las interacciones sociales que ocurren en ella son portadores de “códigos de género, es decir de modelos de masculinidad y feminidad que están presentes en las prácticas cotidianas del aula”. (Moreno 2006, 105) a través tanto del diseño curricular como de los materiales de estudio que emite y autoriza.

Ya en el campo de la Pedagogía, como disciplina científica, cuyo objeto de estudio es el fenómeno educativo, la educación es entendida “como proceso y como resultado de ese proceso” (Mattos 1988, 20). También la educación es entendida “como el proceso

² Constitución de la República del Ecuador 2008.

mediante el cual los individuos aprenden normas, valores y formas de percibir la realidad, que los dotan de capacidades necesarias para desempeñarse satisfactoriamente en sociedad” (Ortega 2007, 151). Al considerarse un proceso, Mattos señala que puede ser al mismo tiempo individual y social.

La educación como proceso social

Siguiendo a Luiz A de Mattos, educador brasileño, la educación como proceso social consiste en “la transmisión constante de los valores del patrimonio cultural de la generación adulta a la nueva generación con el fin de asegurar la continuidad de la cultura y la organización social así como el progreso de la civilización mediante el análisis, la crítica y la revisión constante de estos valores” (Mattos 1988, 20). Para este pedagogo, el patrimonio cultural “está compuesto por los conocimientos, creencias, ideales, organización social y recursos mentales, morales y tecnológicos acumulados y conquistados por la humanidad durante largos siglos de experiencia” (Mattos 1988, 20). La segunda parte del concepto de Mattos, es clave para entender como los procesos educativos han contribuido al derrocamiento de prejuicios e ideas que en ciertos períodos históricos eran consideradas verdades incuestionables, por ejemplo lo que se pensaba del deber ser de hombres y de mujeres, así como sus obligaciones. Si no existiera la crítica a través de la educación, y solo se dedicara a transmitir lo que hacían las generaciones precedentes, pronto la humanidad entera se estancaría y seguramente podría extinguirse como argumenta el pedagogo brasileño. (Mattos 1988, 20).

La educación como proceso individual

La educación como proceso individual consiste en la “asimilación progresiva, por cada individuo, de los valores, conocimientos, creencias, ideales y técnicas existentes en el patrimonio cultural de la humanidad” (Mattos 1988, 21)

Cuando nos referimos a procesos individuales estamos haciendo referencia entonces a los valores y destrezas que cada persona va a ir desarrollando según las condiciones de vida que le rodean, los estímulos o las limitaciones y carencias que su entorno le ofrezca. Estos factores producen las diferencias individuales, las mismas que deben ser consideradas en los procesos colectivos de enseñanza ya que repercutirá en la forma como comprenda, asimile y responda ante las nuevas experiencias que los espacios de aprendizaje le brinden.

Es necesario tener presente que la educación como proceso individual puede ser: “asistemática cuando es espontáneo, inconsciente, ocasional y sistemática, esto es intencional, consciente y selectiva” (Mattos 1988, 21). En el caso de este trabajo investigativo es relevante entender que los niños y niñas del centro educativo donde se desarrolla el estudio, por un lado están inmersos en la educación como proceso social por ser parte de una comunidad educativa, pero a nivel individual son parte de la educación sistemática. En los dos casos interiorizan los mensajes que la escuela emite sobre el deber ser de hombres y mujeres. En el caso de esta tesis se puede añadir, el deber ser de hombres afrodescendientes y mujeres afrodescendientes.

Así lo social y lo individual se entrecruzan en la vida cotidiana de los seres humanos, y son el medio por el que se transmiten experiencias positivas y negativas, valores que favorecen a la convivencia respetuosa, democrática, o valores que fomentan el individualismo, el sexismo, la homofobia, el racismo.

Estas reflexiones nos llevan a retomar la gran importancia que la educación tiene para las personas desde las más tiernas edades hasta el final de su vida, porque todos los días y en todo momento el ser humano siempre tiene algo que aprender o desaprender para transformarse y transformar.

La educación como reproductora de inequidades sociales.

La educación al ser un proceso social no puede ser considerada como ahistórica. Al igual que las sociedades ha ido evolucionando con ellas y adaptándose al sistema dominante reproduciéndolo o convirtiéndose en instrumento de resistencia y transformación.

Estas dos tendencias son motivo de debate en el campo de la sociología de la educación. El trabajo de Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron (1970) como referentes en la posición de que el sistema de enseñanza reproduce el sistema hegemónico, los planteamientos de la educación liberadora de los oprimidos de Paulo Freire (1969) y los cuestionamientos desde la Pedagogía Crítica, siguen presentes en las discusiones contemporáneas. Para quienes trabajamos en el área de la educación es importante reflexionar sobre las ideas principales de estas corrientes, ya que de ello dependerá el posicionamiento teórico y las estrategias a utilizarse frente al sistema educativo en cualquiera de los ámbitos en que desempeñe su

labor: en la docencia, como autoridad dentro de un plantel, funcionario/a de instituciones del estado encargadas del tema educativo, investigador/a, educador/a popular.

La tesis de Bourdieu y Passeron plantea que el sistema de enseñanza tiene una función ideológica (Bourdieu y Passeron 1996,248), la escuela sería entonces la “principal instancia legítima de legitimización de lo arbitrario cultural que contribuye a la reproducción de clases existentes” (Ciatloni 1996, 31). Siguiendo a los autores,

Este sistema escolar se sostiene en estructuras difíciles de percibir, por ejemplo la creencia de la autonomía relativa del sistema de enseñanza, una representación instrumentalista de las relaciones entre la Escuela y las clases dominantes, la ceguera ante las relaciones Escuela y clases sociales “como si la constatación de la autonomía supusiera la ilusión de la neutralidad del sistema de enseñanza” (Bourdieu y Passeron 1996,248).

Si bien el foco de atención del trabajo de los mencionados autores es exponer al sistema de enseñanza como el mecanismo para la reproducción de clase sociales, no siendo las relaciones de género objeto de estudio, las conclusiones a las que llegan bien puede aplicarse a las mismas. La conclusión contundente es que no existe una neutralidad en la escuela en relación a las clases sociales, lo que también se extiende al género, a las etnias, a las religiones y que estas asimetrías son históricas. El mismo Bourdieu señala que hay que: “Recordar que lo que en la historia aparece como eterno, solo es el producto de un trabajo de eternización que incumbe a unas instituciones (interconectadas), tales como la Familia, la Iglesia, el Estado, Escuela” (Bourdieu 1998, 8)

Esta perpetuidad de ideas, prácticas, valores que en un sistema relacional de género, han creado una jerarquía donde uno de los dos sexos se mantiene como el más importante y se ha impuesto a través de la violencia simbólica, entendida como la aceptación de los dominados de las imposiciones de quien tiene el poder, en palabras del mismo autor: “violencia simbólica, violencia amortiguada, insensible, e invisible para sus propias víctimas, que se ejerce esencialmente a través de los caminos puramente simbólicos de la comunicación y el conocimiento” (Bourdieu 1998, 12). Dentro del ámbito educativo esta se hace presente en todos los significados asumidos como legítimos, impuestos desde una mirada masculina y reflejada en los comportamientos, expectativas, lenguaje y símbolos que se utilizan según corresponda a estudiantes hombres o estudiantes mujeres. Por lo tanto, el concepto de violencia simbólica será parte de este trabajo, ya que permitirá determinar si en

el aula de clase las relaciones inequitativas de género se han consolidado a través de esta vía tanto en alumnos/as como entre maestros y maestras. Lo mismo en cuanto a la supremacía de los conocimientos impartidos desde la ciencia occidental frente a los saberes de otros grupos como el pueblo afrodescendiente:

Todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza”.

(Bourdieu y Passeron 1996, 44)

El trabajo de Bourdieu y Passeron, si bien ha tenido varios detractores, deja un aporte sustancial: devela que no hay “verdades objetivas” como señala Marina Subirats (1996, 8) y mucho menos en el sistema escolar. Henry Giroux en su análisis sobre la obra antes mencionada, muestra lo que, según su criterio, es el vacío en la teoría de la reproducción cultural de Bourdieu, y es la noción de que la cultura es un proceso “tanto estructurador como transformador”, es decir olvida la capacidad de agencia que tienen los seres humanos y que las ideología dominantes “encuentran resistencia en maestros, estudiantes y padres” (Giroux, 1985, 85). Acciones de resistencia, como denomina Giroux a la crítica significativa que los diferentes actores educativos pueden hacer al sistema escolar.

De estos debates, por lo tanto, las conclusión que nos deja es que la educación sistemática ofrecida por las instituciones educativas no es neutral ante el género, la etnia, la clase, la religión, el sistema económico, como se verá en la investigación, y esa idea es la que debe estar siempre presente en quienes estamos involucrado en el campo de la educación. También que el sistema educativo no solo es estructurador sino también transformador, como veremos a continuación.

Educación como posibilidad de transformación

Mientras en Francia en la década de los 60 se estaba desarrollando la teoría de la reproducción, en América Latina surgían otras preocupaciones en torno a la Pedagogía y su función en la vida personal y colectiva de los seres humanos. Inquietudes que eran producto del contexto latinoamericano en lo económico, social y político.

En el campo económico, en América Latina de los años 60, como sostiene O’ Cono (2007, 3) se estaba ante la promesa de un mayor progreso para los países rezagados de la región,

en lo económico se extendía rápidamente el esquema de sustitución de importaciones, orientada hacia lograr la industrialización de estos países lo cual abría un panorama esperanzador.

Para imponer el modelo en lo político se impusieron regímenes autoritarios y violentos, como sostiene Luis Camnitzer(2008, 143) la intervención más radical fue el abuso extremo de poder y el uso de la violencia por parte de algunos gobiernos de países latinoamericanos. Estos regímenes dictatoriales estaban dispuestos a implantar medidas económicas que llevaran a sus países al desarrollo, pese a las grandes brechas e inequidades que se generaban en la población por su aplicación. Las acciones de estos gobiernos autoritarios generaron reacciones a través de propuestas de resistencia, desde varias disciplinas como el arte, la educación, la religión.

Es así que patrocinado por la Iglesia católica brasileña y reflejando las ideas de la Teología de la Liberación, Paulo Freire desarrolla su pensamiento pedagógico basado en la praxis humana, lo que significa que la educación se convierte en práctica de libertad como señala Ernani María Fiori (1980, 3). Paulo Freire la llama la Pedagogía del oprimido:

La pedagogía del oprimido, como pedagogía humanista y liberadora tendrá, pues, dos momentos distintos aunque interrelacionados. El primero, en el cual los oprimidos van descubriendo el mundo de la opresión y se van comprometiendo, en la praxis, con su transformación y, el segundo, en que una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación. En cualquiera de estos momentos, será siempre la acción profunda a través de la cual se enfrentará, culturalmente, la cultura de la dominación. (Freire 1980, 47-48)

Para Freire entonces, la educación va más allá de la instrucción institucionalizada a partir de los centros educativos, de la educación formal y sistemática, desinstitucionaliza la enseñanza para que llegue a todos, la necesidad de que sea accesible para el conjunto de la sociedad, sobre todo de quienes han sido excluidos de un sistema que genera privilegiados en cuanto a la cultura y la educación. Freire cuestiona el sistema de educación tradicional, indicando que se había convertido en una educación bancaria, donde los y las estudiantes se convertían en seres pasivos, únicamente receptores de los conocimientos que los sabios

(docentes) pasan a los ignorantes (estudiantes), donde se anula el poder creativo, prohíbe el libre pensamiento, en definitiva es opresora y deshumanizante.

Como decía Paulo Freire en una de sus frases más conocidas “Mi visión de la alfabetización va más allá del ba, be, bi, bo, bu. Porque implica una comprensión crítica de la realidad social, política y económica en la que está el alfabetizado”. Es en esa nueva visión sobre la enseñanza que la educación tiene la posibilidad real de transformar a las personas y a su vez a la sociedad. Por eso se considera desde un posicionamiento crítico que una función central de la educación es ayudar a la gente a comprender de qué manera el poder es utilizado para bloquear la capacidad de tomar decisiones” (Camnitzer 2008, 146). En la actualidad, muchas de sus ideas y su método didáctico (acción-reflexión-acción) han sido incorporadas en varias propuestas educativas que se desarrollan en planteles y organizaciones que promueven procesos alternativos de aprendizaje.

La propuesta educativa de Freire fue evidenciando el carácter político del quehacer pedagógico y es a través de este que se concibe la posibilidad de deconstrucción de estructuras que generan inequidades, marginación, discriminación como son las actitudes misóginas, racistas o xenofóbicas que no permiten establecer relaciones basadas en el respeto y valoración de las diferencias.

Para Paulo Freire la finalidad última de las intervenciones educativas es lograr desarrollar en las personas la capacidad de leer críticamente el mundo que le rodea y esto va más allá que transmitir conocimientos. Esta corriente dentro del ámbito educativo es lo que se conoce como Pedagogía crítica “iniciada por Paulo Freire en los 60 y retomada por muchos educadores y activistas-intelectuales a lo largo del mundo” (Walsh 2009,15).

Cabe mencionar también a otros autores que han hecho contribuciones importantes dentro de la pedagogía crítica, (Henry Giroux, Peter MacLaren, Michael Apple Maxine Greene, Jane Gaskell, entre otros/as) La pedagogía crítica “ve a la educación como una práctica política, social y cultural, a la vez que se plantea como objetivos centrales el cuestionamiento de las formas de subordinación que crean inequidades, rechazo a las relaciones del salón de clase que descartan la diferencia y el propósito de la escolarización a consideraciones económicas ”(González 2006, 1).

Si bien hay muchos intelectuales dedicados al estudio dentro de la Pedagogía crítica, señalaré brevemente algunos planteamientos de dos de ellos: Giroux y McLaren como ejemplo de la línea de postulados de esta corriente pedagógica.

Para Henry Giroux uno de los principales aportes desde este paradigma educativo radica en develar lo que los educadores liberales propugnan, al sostener que la educación ofrece la tan anhelada movilidad social por parte de los grupos históricamente relegados y la posibilidad de llegar al poder político y económico. Evidencia que las funciones primordiales de la escuela son: “la reproducción de la ideología dominante, (en el caso del tema de estudio las relaciones asimétricas de género) de sus formas de conocimiento y la distribución de las habilidades necesarias para la reproducción de la división social del trabajo” (“Giroux, 1985,64) habría que añadir para la división sexual del trabajo. En ese sentido hace énfasis en que se debe entender que las escuelas como instituciones deben ser analizadas en su relación con el Estado y con la economía, relación que dista mucho de ser motivo de debate entre docentes en la cotidianidad de la vida escolar. La pedagogía crítica, sostiene Giroux cuestiona la práctica intencionada de “abstraer a las escuelas de la dinámica de desigualdad y de los modos de discriminación clase-raza-sexo” (Giroux, 1985, 64). Para hacer frente al posicionamiento liberal de la educación, desde las teorías educativas radicales se presenta la Teoría de la resistencia como una construcción teórica e ideológica (1985, 112) para el análisis de la relación entre la escuela y la sociedad. Siguiendo al autor, esta teoría rechaza las explicaciones tradicionales del fracaso en la escuela y los comportamientos de oposición, a través de psicología, por ejemplo y lleva la discusión de los conflictos educativos al terreno de la ciencia política y sociológicos, reconociendo como una de las categorías centrales la agencia humana como una noción dialéctica que evidencia que “la dominación no es un proceso ni estático, ni completo” (Giroux 1985, 113).

Peter McLaren, sostiene que los y las docentes deben avanzar en el significado del concepto de pedagogía, superando la visión limitada de esta disciplina como la transmisión de conocimientos, habilidades, valores morales de manera individual y señala por lo tanto que educadores y educadoras deben empaparse de los principios de la pedagogía crítica, comprendiendo “la enseñanza en términos culturales, políticos y éticos”, por lo tanto la pedagogía crítica está diseñada “para servir al propósito tanto de dar poder a los maestros como de enseñar a dar poder” (McLaren, 2005, 37) De acuerdo a esta visión, la educación no puede ser ejercida sin un constante relacionamiento con el contexto social, político, económico, cultural, su énfasis en que maestros y maestras interioricen que ninguna

observación, práctica o discurso es “ideológicamente neutral o inocente” y “que las ideas están siempre y necesariamente ligadas a configuraciones particulares de poder y conocimiento”(McLaren, 2005, 35) y es ahí donde radica la fuerza transformadora de la pedagogía crítica, parafraseando al autor, cuando evidencia frontalmente que la educación es un proyecto político más amplio de liberación, rechazando las teorías apolíticas que velan la injusticia y confrontan las desigualdades económicas, de clase, género y raza .

Frente a estas dos visiones educativas, la educación como reproductora de inequidades o educación como posibilidad transformadora, ¿cuál es la realidad del sistema educativo ecuatoriano? el estudio de caso nos podría permitir encontrar una respuesta a esta interrogante.

Educación y género

El abordaje teórico de este trabajo investigativo se lo realizará desde un enfoque que relaciona género y educación. Se entenderá por género lo propuesto en la definición de Joan Scott con las dos partes que la componen primero que “el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales, las cuales se basan en las diferencias percibidas entre los sexos, y como segundo elemento: “el género es una forma primaria de las relaciones simbólicas de poder” (Scott 1996, 65). Pero este concepto necesita del complemento de los cuatro elementos interrelacionados que la autora señala: el primero que tiene que ver con lo simbólico, es decir con las representaciones; el segundo los conceptos normativos, donde lo simbólico se convierte en doctrinas religiosas, educativas, legales, que refuerzan el binario masculino-femenino y los estereotipos de género; el tercer elemento las instituciones y organizaciones sociales donde se evidencian o concretan las normativas y, finalmente, el componente subjetivo que refleja la apropiación de cada persona de los rasgos construidos socialmente como masculinos y femeninos. (Scott, 1996). Este referente teórico es importante al momento de analizar y comprender las relaciones de género que se dan en el entorno escolar, ya que en la institución educativa se pone de manifiesto en una interacción constante los elementos antes señalados.

En lo simbólico, las características diferenciadas y jerárquicas que se espera demuestren los y las estudiantes , las relaciones de poder entre hombres y mujeres: el rector frente a las maestras docentes como un ejemplo claro; en lo normativo: expuesto por ejemplo en lo que no puede hacer una alumna y lo que sí está permitido para un alumno, el uso y diseño del

uniforme escolar; en lo institucional: los espacios y asignaturas diferenciados por sexo, la división del trabajo y tareas: las niñas limpian el aula, los niños ayudan a cargar y en lo subjetivo como la valoración que se dan los y las estudiantes a sí mismos en función de su género o las degradaciones a otras identidades de género, las relaciones afectivas, por ejemplo, el tono de voz que se usa para dirigirse a una estudiante o a un estudiante.

De manera más reciente dentro del sistema educativo ecuatoriano, se pueden ver las diferencias que se han establecido entre las escuelas denominadas del Milenio frente a las otras instituciones educativas de una misma localidad, diferencias que también hablan de las jerarquías, subordinaciones y exclusión que simbólicamente genera este sistema.

En el sistema de género imperante en la sociedad moderna occidental, los seres humanos están encasillados según su pertenencia sexual biológica: hombres (machos de la especie) y mujeres (hembras de la especie). En base a estas diferencias la estructura social que históricamente se ha desarrollado privilegió a los hombres generando la subordinación e inferiorización de las mujeres y las diversidades identitarias que entre los “dos” sexos existen. En este sentido el género es una división de los sexos socialmente impuesta. Es un producto de las relaciones sociales de sexualidad. Transforma a machos y hembras en hombres y mujeres (Rubin, 1997).

Este sistema relacional donde los varones han dominado y dominan a las mujeres es denominado desde la teoría feminista como el patriarcado. Siguiendo a Gerda Lerner, el patriarcado es un sistema histórico cuyas dos metáforas fundacionales son: la devaluación simbólica de las mujeres en relación con lo divino y dar por hecho que las mujeres son seres incompletos y defectuosos, de un orden totalmente distinto a los hombres. (Lerner, 1990) De igual manera sostiene que estas dos ideas han permitido que la subordinación de las mujeres y lo asociado a valores femeninos como las diversidades sexuales, se vea como natural y por lo tanto se vuelva invisible. “Esto consolida con fuerza el patriarcado como una realidad y como una ideología” (Lerner 1990, 8).

Si bien el concepto de patriarcado continúa siendo punto de controversia dentro de los estudios de género, coincido con Carole Pateman al considerar que al desestimar el término patriarcado dentro de la teoría política feminista, se estaría eliminando “el único concepto que se refiere específicamente a la sujeción de las mujeres y que singulariza la forma del

derecho político que todos los varones ejercen en virtud de ser varones”(Pateman 1995, 32) sujeción que afianza el contrato sexual (Patman 1995) donde las mujeres pese a ser consideradas parte de los individuos libres en las sociedades modernas, siguen relegadas a la esfera privada y las actividades inherentes a ella. En ese sentido, el término patriarcado es utilizado en este trabajo para referirse a la estructura social, con todas las consecuencias en la vida de hombres y mujeres que este sistema de desigualdad genera y en el cual se inserta la institución educativa.

Por otro lado, a finales del siglo XX empiezan los estudios sobre masculinidades en el ámbito educativo, los cuales evidencian que el patriarcado no solo que ha dividido a las personas entre sumisas (mujeres o lo asociado a lo femenino) y dominantes (varones, y lo relacionado con lo masculino y el poder), y cuyos efectos han sido evidentes en la vida de las mujeres. Los estudios sobre masculinidades empezaron a mostrar las consecuencias en la vida de los varones, que hasta hace poco eran totalmente ignoradas y mucho menos cuestionadas debido al privilegio en el que su posición en el sistema les otorga.

Recojo el concepto teórico sobre la masculinidad de RaewynConnell: “la masculinidad, si se puede definir brevemente, es al mismo tiempo la posición en las relaciones de género, las prácticas por las cuales los hombres y las mujeres se comprometen con esa posición de género y los efectos de estas prácticas en la experiencia corporal, en la personalidad y en la cultura” (Connell 1997, 6). Es importante señala que con la creciente investigación sobre los efectos combinados de género, raza y clase, se “ha llegado a reconocer múltiples masculinidades” (Connell 1997, 11) pero, como el mismo autor señala, lo más importante es analizar las relaciones entre ellas que son las que finalmente producen la masculinidad hegemónica, por lo que Connell alerta: “la masculinidad hegemónica no es un tipo de carácter fijo, el mismo siempre y en todas partes. Es más bien, la masculinidad que ocupa la posición hegemónica en un modelo dado de relaciones de género, una posición siempre disputable” (Connell1997, 11)

Mantener presentes estas consideraciones conceptuales en este trabajo investigativo es fundamental porque hay que dar un paso hacia adelante para mantener una perspectiva de género en la dinámica del sistema educativo formal, para poder encontrar cuáles son los nudos de tensión que siguen afectando las relaciones entre los diversos actores educativos marcados por identidades genéricas femeninas, masculinas y diversas, ya que los procesos

educativos si bien los afectarán de manera diferenciada, los resultados de los mismos se entrelazan en la cotidianidad del aula, de la escuela, la familia y la comunidad.

Educación diferenciada o coeducación. Un debate que se mantiene.

Una disputa que continúa vigente dentro de los estudios de género y educación gira en torno a la propuesta de coeducación frente a la educación diferenciada, como medio para alcanzar una plena vigencia de derechos e igualdad de oportunidades para los seres humanos, independientemente de su identidad genérica. Es pertinente señalar los principales postulados de cada corriente.

La educación diferenciada basa su práctica pedagógica en consideraciones sobre las diferencias naturales que los seres humanos traen consigo desde el nacimiento: sexo, raza, discapacidad entre otros, es decir se fundamenta en condiciones biológicas y reconoce “la necesidad de aceptar que niños y niñas son diferentes y en consecuencia precisan de una educación diferenciada” (Calvo 2006,189).Esta corriente sostiene que hombres y mujeres tienen diferentes estilos para aprender ya que los estímulos externos no son recibidos de igual manera, ya que la organización de su sistema nervioso no es igual. Esto explicaría por qué los estudiantes varones se muestran más activos en clase, y tienden hacia el deporte, mientras que las estudiantes mujeres asimilan con más lentitud lo impartido por sus docentes. “Es igualmente importante la diferente valencia afectiva asociada a estas dos divisiones del sistema nervioso autónomo” (Sax 2006, 180)

En la cotidianidad del aula se evidenciaría en que estímulos como la temperatura, el tono de voz del docente, afectan de formas distintas a los y las estudiantes durante el desarrollo de la clase. En el ámbito de la socialización entre pares, las reacciones de chicos y chicas frente a situaciones estresantes, como podría ser la violencia, son distintas. “Muchos chicos jóvenes se emocionan ante una confrontación violenta. La mayoría de las chicas no” (Sax 2006, 180).Al entender que hombres y mujeres aprenden de manera diferente no solo que se beneficia en mejores resultados de aprendizaje³ ayuda a ampliar los horizontes para hombres y mujeres siguiendo a Sax.

³ Entre los alumnos asignados a clases de educación diferenciada el 91% de chicos y el 88% de las chicas subieron de notas o de nivel (Sax 2006, 184)

Para Enric Vidal “la educación diferenciada renueva la pedagogía escolar mediante la introducción en el aula de la perspectiva de género” (Vidal 2006, 13). Leonard Sax argumenta que “Las escuelas mixtas tienden a reforzar los estereotipos de género, mientras que las escuelas de educación diferenciada, si se conducen adecuadamente, pueden romper estos estereotipos” (Sax 2006, 187) “La educación diferenciada por sexos favorece la socialización y el encuentro sin conflicto entre los dos sexos, precisamente porque es un sistema que impide que las posiciones se enconen y los estereotipos estén continuamente presentes en la convivencia diaria”(Cañizares 2006, 205). La educación diferenciada es presentada como la alternativa al modelo coeducativo, al plantear que este no ha sido la respuesta para superar las desigualdades de género y en ese sentido no ha logrado la plena igualdad de los sexos ni tampoco ha garantizado una convivencia satisfactoria siguiendo a Vidal.

Este debate inacabado entre educación diferenciada y coeducación conlleva el debate sobre la igualdad que debe ser entendida como acceso a derechos y a oportunidades sin que medie, en este caso, el sexo o género asumido por las personas. “Los que se oponen a la educación diferenciada se fijan en la igualdad formal, o trato equitativo, y sostienen que los programas por sexos socavan la igualdad” (Salomone 2006, 84)

La coeducación, por otro lado, parte del reconocimiento de igualdad de derechos, igualdad de oportunidades y no discriminación, reconociendo que por muchos años “tras la aparente igualdad de la educación mixta, pervivían elementos discriminatorios que seguían moldeando a las mujeres como seres pasivos y dependientes y a los varones como agresivos y dominadores. Aunque la escuela mixta no era la creadora de la desigualdad la legitimaba y la presentaba como natural y aceptable” (Ballarín 2006, 5)

Si bien es cierta la afirmación de que no basta con que en las aulas escolares compartan juntos desde pequeños hombres y mujeres, esto no es garantía de que se superará per se las estructuras patriarcales, pero el mantener separados a niños, niñas y jóvenes durante la etapa de crecimiento, como propone la educación diferenciada, tampoco ha demostrado que en las interacciones sociales fuera de la institución escolar, la estructura de dominación masculina haya sufrido cambios, ya que una vez que concluye el proceso formal de educación deben enfrentarse a entornos donde diariamente deberán convivir con la diversidad genérica, étnica, etaria, religiosa.

Educación mixta y coeducación

Utilizaré el término educación mixta para referirme a los procesos educativos donde niños y niñas comparten y reciben instrucción en el mismo espacio escolar pero donde el currículo continúa siendo masculino y hay expectativas diferenciadas para hombres y mujeres. No se pueda obviar el hecho que la unificación del currículo para niños y niñas “no surge de la consideración e integración de elementos de ambos, sino de la universalización del modelo masculino. La escuela mixta dará a las niñas la oportunidad de participar completamente del curriculum de mayor valía” (Ballarín 2006, 45). Es decir no fue pensado en torno a la importancia de brindar a los y las estudiantes la posibilidad de aprender a valorar y reconocer sus diferencias, sino que partió esencialmente de las carencias económicas del sistema. Algunos autores y autoras emplean el término coeducación para referirse a este convivir en las aulas.

La educación mixta en un primer momento puede considerarse un avance hacia la incorporación de las mujeres a la esfera pública y la apertura a nuevas posibilidades, pero esto no ha contrarrestado, incluso en la actualidad, que las responsabilidades tradicionales de cuidado en la esfera privada se mantengan. Si bien la educación mixta en Ecuador ha tenido dificultades y críticas a lo largo de la vida republicana, ha logrado mantenerse en el tiempo, avanzando hacia la coeducación, como un proceso educativo que lucha por terminar con los códigos de género en el ámbito escolar.

A partir de los estudios contemporáneos de género la coeducación hoy significa buscar nuevas vías de intervención educativa para desarrollar relaciones de género más igualitarias, corregir los nuevos desajustes que se están produciendo y que son producto de la convivencia de modelos de género anacrónicos con nuevos modelos más igualitarios (Ballarín 2006, 9)

En la actualidad se conoce las consecuencias que en la vida de los varones también genera una educación marcada por códigos de género. Ellen Jordan menciona que hay que considerar las pérdidas para toda la vida que se presentan cuando los niños tienen que enfrentar las posibles implicaciones a su identidad masculina si se deciden a estudiar danza, (yo le añadiría enfermería o cualquier profesión identificada como femenina) esto significa a futuro exclusión y hostigamiento (Jordan 1999, 227). Pero si estos valores se

refuerzan en las instituciones que atienden a población de un solo sexo, las escuelas y colegios mixtos que si bien superan el temor a la convivencia cotidiana entre pares de diferentes sexo, tampoco han logrado “trascender el dualismo masculino/femenino, mediante la modificación de las dicotomías de género en las escuelas”(Jordan 1999, 228)

En Ecuador, el impulso a la educación mixta se da en la década de los 70, una de las motivaciones del estado es la carencia de recursos para construir nuevos planteles, frente a la creciente demanda de hombres y mujeres por acceder a la educación (Rodas 2007, 13)

Marina Subirats manifiesta que si bien el “género ha sido ya parcialmente adquirido al entrar en la escuela, la relación escolar puede reforzar su construcción, modificarla o incluso colaborar en su deconstrucción” (Subirats y Brullet 1999, 204) A partir de esta formulación queda claro que la escuela es uno de los agente de mayor socialización junto a la familia y en las últimas décadas la televisión. A través de estos entes circulan y se difunden valores culturales que definen y representan lo masculino y femenino.

En ese sentido, pese a que las construcciones de género no nacen en el ámbito escolar, este espacio social todavía sigue teniendo influencia y afectación en la personas que acuden a los centros educativos porque tanto lo que se enseña (contenidos), como la forma como se enseña (metodología) y quien enseña (docentes) son parte de la vida de seres humanos por alrededor de doce años.

En el ámbito escolar, las diferentes actividades que se realizan dentro de la institución giran en torno al currículo, que es entendido como el plan de estudios formal y que se muestran en acciones y conductas explícitas. Para el Ministerio de Educación del Ecuador

El currículo es la expresión del proyecto educativo que los integrantes de un país o de una nación elaboran con el fin de promover el desarrollo y la socialización de las nuevas generaciones y en general de todos sus miembros; en el currículo se plasman en mayor o menor medida las intenciones educativas del país, se señalan las pautas de acción u orientaciones sobre cómo proceder para hacer realidad estas intenciones y comprobar que efectivamente se han alcanzado.[...] Las funciones del currículo son, por una parte, informar a los docentes sobre qué se quiere conseguir y proporcionarles pautas de acción y orientaciones sobre cómo conseguirlo (Ministerio de Educación 2016, 4)

El currículo por lo tanto tiene una intencionalidad clara en el ámbito de los procesos de aprendizaje, pero también responden a una intencionalidad política, pocas veces identificadas por docentes. Pero junto al currículo formal, de manera paralela, en la cotidianidad de las aulas convive el *currículo oculto*. El término currículo oculto fue acuñado por primera vez por Jackson Phillips en 1968. Para Jurjo Torres este término hace referencia al significado latente de los contenidos, tareas e interacciones escolares (Torres 2010, 24) Es decir tiene relación con lo que se dice, hace y piensa de manera inconsciente, (pero está mediado por los valores individuales a los que se adhiere cada persona según su las influencias que ha tenido en su propio proceso de aprendizaje, ideas que han sido transmitidas por la familia, escuela, barrio en cuanto a género, etnia, clase, etc) que está incorporado en cada persona y que naturaliza comportamientos.

Estas enseñanzas y aprendizajes constituyen pilares básicos de la socialización individual y grupal, como señala Elena Simón Rodríguez (Simón, 2006:153). Este elemento será central para dar cuenta de cómo se construyen los modelos hegemónicos de masculinidad y feminidad o cómo se perciben otras identidades de género, que algunas autoras nombran como códigos de género a través de las acciones y los discursos indirectos que se generan en el espacio educativo.

La escuela sigue siendo el lugar privilegiado para la socialización de los seres humanos ya que tiene la oportunidad de compartir con pares y adultos/as fuera de su entorno familiar, que pueden aportar con ideas y valores muchas veces diferentes a lo aprendido hasta su ingreso al sistema escolar. Es por eso el potencial transformador de la coeducación, desde una perspectiva de género ya que esta es “algo mucho más profundo que ir juntos a clase y sentarse mezclados” sostiene Francesc López (2002, 10) ya que puede ser una vía para desarrollar relaciones de género más igualitarias (Ballarín 2006), convertirse en la herramienta de una verdadera educación democrática para las esferas públicas y privadas (Tomé 2002). Esto con el objetivo de que los seres humanos en su conjunto se relacionen dentro de un marco de respeto mutuo en todos los ámbitos de la vida social.

¿En la práctica educativa en Ecuador, se vive procesos realmente coeducativos? O la educación mixta se asume como coeducación?, el trabajo de campo será fundamental para develar el modelo de enseñanza vigente.

Etnoeducación

La normativa ecuatoriana reconoce el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB) para atender a las nacionalidades y pueblos indígenas del Ecuador la cual abarca desde la estimulación temprana hasta el nivel superior. Está destinado a la implementación del estado plurinacional e intercultural, en el marco de un desarrollo sostenible con visión de largo plazo (Constitución de 2008). La página web del Ministerio de Educación señala:

Con el SEIB se busca que se respeten los ritmos de aprendizaje de las personas, los aspectos psicosociales, la capacidad creativa y los conocimientos ancestrales, y se pretende incorporar los saberes y conocimientos de otras culturas que aporten al desarrollo armónico de la persona y del medioambiente (SumakKawsay)

Al ser un espacio geográfico específico donde la cultura afroecuatorina está presente, se tendrá en cuenta los aportes realizados desde la etnoeducación, como propuesta educativa que haga realidad una educación intercultural, la misma que debe abordar “la interculturalidad desde una visión más integral, como la interrelación de saberes de culturas originarias y occidentales” (Krainer y Guerra 2014, 45) con el fin de modificar la jerarquía del saber occidental sobre los saberes de otros pueblos.

Es en ese contexto que surge la Etnoeducación, entendida como “educación para grupos étnicos, la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, lengua, tradiciones y unos fueros propios y autóctonos” (Walsh, 2009, 7).

Su objetivo ha sido introducir en el currículo oficial una propuesta educativa que responda a su cultura. Sin embargo, aún está en proceso de implementación. Como anota Iván Pabón Chalá, intelectual afroecuatoriano: “la etnoeducación es aún un proceso en construcción, por lo que no se podría plantear una definición única” (Pavón, 2011, 25), muchos colectivos afroecuatorianos continúan debatiendo lo que significa esta propuesta y sus implicaciones, mientras otros están más interesados en construir contenidos y metodologías que le den forma y soporte.

Este esfuerzo constante por visibilizar al pueblo afroecuatoriano, su historia y saberes, a través de la etnoeducación dio sus frutos cuando el Ministerio de Educación, a través del

Acuerdo Ministerial N° 00045-A⁴ señala la necesidad de: “Reconocer e implementar la etnoeducación afroecuatoriana en el sistema nacional de educación” y en el mismo documento se define lo que se significa:

La etnoeducación es un proceso educativo, cultural, social, político y epistémico permanente, orientado al fortalecimiento de la cultura del pueblo afroecuatoriano, a partir de la interiorización y la reproducción de los valores y saberes propios. Permite mantener su identidad y sus particularidades culturales en el marco de un proyecto de vida colectivo, contribuyendo de esta manera a la interculturalidad del país.

Cuánto de esta propuesta está siendo recogida en los centros educativos de localidades donde la mayoría de su población es afrodescendiente y si este modelo educativo tiene una perspectiva de género serán motivos de debate y análisis a partir de los resultados obtenidos de la investigación efectuada.

Finalmente al desarrollarse el estudio en una comunidad afrodescendiente, una perspectiva analítica que también ha sido utilizada fue la interseccionalidad. Esta categoría es especialmente útil cuando se aborda temática de género ya que “muestra que no es posible entender ni la clase, ni la raza, ni la desigualdad social sin considerar constantemente el género y viceversa” (Viveros 2008, 172). Siguiendo a la intelectual afroamericana Kimberlé Williams Crenshaw, que desarrolló esta noción “las intersecciones de raza, género y clase constituyen los elementos estructurales primarios que conforman las experiencias de muchas mujeres” (Crenshaw 1991, 92) pero como señala también Connell, en los estudios de masculinidades, “para entender el género, debemos ir constantemente más allá del propio género.[...] No podemos entender ni la clase, ni la raza o la desigualdad global sin considerar constantemente el género” (Connell 1997, 10) El espacio escolar en una comunidad afrodescendiente ha permitido evidenciar estas intersecciones desde la infancia de las mujeres y hombres, no como una suma de opresiones sino como una articulación constante en sus experiencias de vida.

Metodología de investigación

⁴ Acuerdo Nro. Mineduc-me-2016-00045-A del 20 de mayo del 2016

La investigación que realicé tiene una perspectiva de género, ya que el interés fue evidenciar las relaciones de poder en base a la pertenencia de uno u otro sexo que se encuentran naturalizadas en espacios cotidianos como es el aula de clase y la escuela. El posicionarse desde esta perspectiva implica que la manera como asumí la investigación fue diferente a la de una investigación social que no se ubica dentro de los estudios de género.

Mi enfoque metodológico se alinea con lo que Alda Facio recomienda cuando se realiza un análisis desde una perspectiva de género. La primera condición es que no se puede perder es tener conciencia de que las mujeres por su sexo ocupan un lugar subordinado y el hombre un lugar privilegiado, y estos lugares que ocupan socialmente deben tenerse en cuenta. (Facio, 2009)

De igual manera, concuerdo con Harding (1987), y retomo para mi trabajo sus aportes, cuando señala que las investigadoras feministas ponen mucha atención en lo que dicen las mujeres y en los comportamientos de los hombres. Para un estudio cualitativo enmarcado en la perspectiva antes mencionada los discursos y silencios de niñas, niños, mujeres y hombres que son parte del trabajo investigativo también dan información valiosa sobre las interacciones de género. Este enfoque estuvo presente durante todas las etapas del trabajo de campo, desde la identificación y planteamiento del problema hasta el análisis de documentos y de los resultados.

La perspectiva fenomenológica estuvo presente, ya que se buscó entender los fenómenos desde la propia perspectiva del actor por un lado y, por otro, las técnicas de recolección de información respondieron a una metodología cualitativa. “El fenomenólogo busca la comprensión por medio de métodos cualitativos tales como la observación participante, la entrevista a profundidad y otros que generan datos descriptivos” (S.J Taylor y R. Bogdan 1987, 16)

El reto adicional fue no solo plasmar la información obtenida de forma descriptiva sino lograr descubrir el significado más allá de lo evidente y que responda al contexto histórico, social y cultural, recordando constantemente lo señalado por Xavier Andrade “el dato de campo es un constructo precedido por preguntas de índole teórico, levantado, sistematizado y contextualizado mediante instrumentos cuyas preguntas han sido organizadas de acuerdo a

una agenda teórica, analítica e interpretativa sobre un fragmento de la realidad social”
(Andrade, 2007, 103)

El trabajo de campo se desarrolló en un centro educativo del Cantón San Lorenzo en la provincia de Esmeraldas. Estudiantes y docentes fueron los sujetos/as del estudio dentro del espacio escolar. Trabajé con alumnos y alumnas de 7mo año de educación básica. Se escogió este nivel porque en esa edad se puede constatar los resultados de seis años de escolaridad en la etapa de la niñez y que en cuanto al género reflejan los discursos y prácticas que se han inculcado en los años cursados, como se explicó en párrafos anteriores.

El acercamiento que ya existía con el centro educativo por mi experiencia laboral, me permitió la inmersión en la dinámica cotidiana educativa de una manera menos invasiva, ya que periódicamente visito la escuela; para estudiantes y docentes mi presencia no era nueva en el plantel.

Se utilizó especialmente tres técnicas. Primero la entrevista semi-estructurada, dirigida a personas adultas que cumplen roles específicos en el centro educativo y que reflejaron la posición institucional respecto al género y etnoeducación: el rector, la coordinadora del departamento de Consejería Estudiantil, la maestra tutora del grado y maestra responsable de temas etnoeducativos.

Una segunda técnica fueron los grupos focales, usados especialmente para el trabajo con estudiantes y docentes, con su respectiva agenda de trabajo, la misma que se diseñó con ejercicios lúdicos-reflexivos que facilitaron el cumplimiento de los objetivos propuestos. Si bien estaba previsto hacer grupos focales separando hombre y mujeres las condiciones del plantel no lo permitieron.

Como tercer punto, la observación directa, la cual se realizó en el aula de clase y centro escolar, lo que favoreció para mirar espacios como el recreo y asignaturas como Cultura física. De igual manera, se tuvo la oportunidad de presenciar actos especiales en el plantel, que fueron momentos importantes para rescatar las interacciones que se dan entre estudiantes, así como el comportamiento de docentes y autoridades frente a alumnas

mujeres y alumnos varones, elementos del currículo oculto, para lo cual se preparó una guía de observación.

El análisis del discurso, como estrategia de la metodología cualitativa (Sayago, 2014, 4) fue utilizada frente a la revisión de documentos oficiales y materiales de estudio de los y las estudiantes. Si bien el discurso puede ser analizado desde diferentes entradas como la semiótica, la lingüística, entre otras, en este trabajo el énfasis ha sido mostrar al discurso como una “práctica social y no como una mera manifestación del lenguaje” ya que se trata “de un conjunto de cosas dichas o escritas que tienen impacto en la vida social, cuyo fin es, fundamentalmente, la producción de ideologías (Curiel, 2010, 23)

Se esperaba poder contar con otros elementos simbólicos que reflejen el posicionamiento institucional como el himno del plantel y el escudo, pero la escuela no cuenta con ellos. Los textos escolares y cuadernos de trabajo de las áreas de Lenguaje, Ciencias Naturales y Estudios Sociales permitieron identificar los mensajes e imágenes que estos materiales están transmitiendo y que dan cuenta del discurso del estado frente al género y a la educación intercultural, puesto que todos estos materiales deben ser aprobados por el Ministerio de educación para ser aplicados como parte del currículo oficial.

El presente trabajo investigativo contiene cinco capítulos y una sección de conclusiones. En el primero se aborda el tema de estudio con sus respectivos objetivos, así como el marco teórico y metodológico que servirá de soporte. En el segundo se hace un análisis sobre el contexto de educación y género en el Ecuador, con un breve recorrido histórico señalando hitos importantes. En el tercero se presenta el contexto socio-económico de la comunidad afrodescendiente donde se encuentra la institución educativa que permitió realizar el estudio de caso. En el cuarto capítulo se presenta el análisis, desde un enfoque de género y educación intercultural tanto del plan de estudios como de los textos oficiales que se debe aplicar en el séptimo año de educación básica. En el quinto capítulo se describe la cotidianidad de la vida escolar a partir de elementos del currículo oculto desde una perspectiva interseccional. Finalmente el capítulo de conclusiones que presenta los hallazgos teóricos como propuestas que surgen luego de la investigación ejecutada que esperan ser aportes que contribuyan para una verdadera educación con enfoque de género e interculturalidad.

Capítulo 1

Contexto socio-histórico de educación y género en Ecuador

Si bien el presente trabajo no se centra de manera específica en la historia del sistema educativo ecuatoriano es importante señalar ciertos hitos relevantes que aportan con elementos para ubicar la educación y el género a partir de la época republicana y el nacimiento de la nación ecuatoriana.

1. Inicios de la educación mixta

Las actuales relaciones de género dentro del sistema educativo ecuatoriano es producto de un largo proceso socio-histórico, por lo que ha estado signado por los cambios y momentos políticos, sociales y económicos del país. En ese marco es importante recordar algunos momentos que han sido hitos importantes en diferentes épocas. Este recorrido permite evidenciar como la educación ha sido espacio de disputa ideológica (Goetschel 2003) y ha contribuido a marcar una identidad sexo-genérica a los seres humanos: sus espacios actividades, aspiraciones, incluso sus sueños. Disputa que sigue presente.

En Ecuador, la educación de las mujeres antes de la independencia se efectuaba a cabo en los conventos religiosos o al interior de las casas, especialmente mujeres de clase acomodada, donde aprendían a leer, escribir, coser, tocar algún instrumento musical. (Goetschel 2007, 45).

A pocos años de iniciada la vida republicana el presidente Vicente Rocafuerte intenta instaurar una política educativa pública, basada en los valores de la Ilustración como la universalización de la enseñanza. (Goetschel 2007, 42). Como muestra de este interés porque la educación llegue a todos, (por todos se entiende a la clase mestiza acomodada, indígenas y afrodescendientes no son considerados en este proyecto educativo) fue la creación del primer establecimiento educativo para niñas de Quito, el colegio Santa María del Socorro en el año 1835 (Goetschel 2007, 44).

El método pedagógico utilizado por los centros educativos de la época fue el desarrollado por Jhosep Lancaster en Inglaterra, el cual enfatizaba el aprendizaje a través de un sistema de monitores, los estudiantes más avanzados, eran maestros de los que estaban iniciando, lo cual permitía tener una mayor cobertura y llegar a un número mayor de población estudiantil. Método que ya había sido cuestionado en su momento por Simón Rodríguez

(Camnitzer 2008, 58). Rocafuerte acogió este modelo, siguiendo a Ana María Goetschel, porque posiblemente constituyó una salida de emergencia en el proceso de incorporar de manera urgente a nuevos ciudadanos a las nacientes naciones y por la escasez de docentes calificados para ese entonces.

Estas nuevas naciones requerían de procesos que generaran cohesión, sentido de pertenencia, mano de obra calificada para mejorar sus economías y valores morales que mantengan el sistema patriarcal que continuaba vigente en vida republicana. Como señala Pilar Ballarín “no hay que olvidar que la educación pública de las mujeres no es más que una consecuencia de la necesidad del Estado decimonónico, de acompañar mejor a los nuevos ciudadanos, varones, objetivo de la educación” (Ballarín 2006, 37).

En la presidencia de Gabriel García Moreno (1860-1865; 1869 -1875) se estableció la obligatoriedad de la enseñanza primaria para niños y niñas, encargando a diversas congregaciones religiosas los centros educativos (Goetschel 2007, 48). El énfasis de la educación de las mujeres estaba en la fortalecimiento de los valores católicos, esto aseguraría la consolidación del carácter católico del estado emprendida por García Moreno.

Al igual que con la administración de Rocafuerte, la educación se orientaba fundamentalmente a niños pero también a unas pocas niñas sobre todo de sectores urbanos excluyendo del sistema a grandes sectores poblacionales. “En cuanto a las mujeres de los sectores subalternos, sus roles se definían de modo práctico. Las mujeres indígenas en la ciudad, por ejemplo, formaron la servidumbre doméstica, el comercio y los servicios,” (Goetschel 2007, 49).

Un aspecto interesante a considerar es que debido al interés de García Moreno en que la nación se poblara de ciudadanos cristianos como base de un estado moralmente fuerte, hacia 1871 dictaminó que la enseñanza primaria fuera gratuita y obligatoria para niños y niñas, estableciendo multas para los tutores que no se responsabilicen y la exoneración de la contribución subsidiaria a los indígenas que supieran leer y escribir (Goetschel 2007, 51).

Ya en la época garciana se puede encontrar como el género, la clase y la etnia marcaron la división de la enseñanza, la jerarquización de los planteles educativos y el tipo de conocimiento que en ellos se impartía, las religiosas de la orden de Sagrados Corazones

tenían a su cargo los colegios dirigidos a niñas y señoritas de la élite de Quito y Cuenca, donde aprendían la doctrina católica, a leer, escribir, lengua francesa, tocar instrumentos entre otras materias dirigidas a cultivar virtudes femeninas; mientras que los dominicos y los hermanos cristianos se especializaron en la educación de los pobres, aparte de leer, escribir y la doctrina católica que el estado profesaba, el énfasis estaba en las manualidades y oficios prácticos (Goetschel 2007, 50).

El garcianismo, marcado por los valores católicos más conservadores de la época se oponía a que niños y niñas estuvieran juntos en el mismo plantel, por eso la creación de establecimientos exclusivos para hombres y para mujeres, pero por temas presupuestarios no en todos los lugares se podía construir dos establecimientos, por lo que se debía permitir el acceso de los dos sexos al mismo espacio físico, esta excepción contaba con reglas severas que de incumplirse recibían fuertes sanciones.

El garcianismo planteaba el monopolio de la educación católica al establecer que no podían dirigir los establecimientos de enseñanza primaria ni secundaria, los que no profesasen la religión del estado. También propugnaba la separación de los sexos. Se señalaba que habría dos tipos de escuela: de varones y de mujeres y donde hubiera una sola “habrá necesariamente una clase de niñas completamente separada de la de los niños a cargo de una mujer honesta, en presencia de la cual el institutor de la escuela dará la enseñanza”. Aún las escuelas particulares no podían tener alumnos del mismo sexo. (Goetschel 2003. 124)

Esta normativa con respecto a la presencia de niños y niñas en el mismo local escolar era común a otras naciones, por ejemplo en España en el reglamento de 1851 sostenía que “los niños y niñas no podrán jamás ser reunidos para los mismos ejercicios. Serán separados por una barrera de al menos un metro cincuenta de altura, dispuesta de manera que el maestro tenga visión de los dos lados de la sala. La entrada y salida tendrán lugar a horas distintas” (Fize 2006,39).

Al llegar la Revolución liberal (1895) una de las primeras acciones que se toma es la separación de la iglesia y el estado. Su objetivo era la modernización política del país por medio de la secularización y centralización del poder estatal. En cuanto a las mujeres, les asigna un nuevo papel en el proyecto político, alejado de las ideas garcianas.

La visión del estado sobre las mujeres en este período se desplazó, concibiéndose su rol de manera distinta. El discurso estatal ya no circunscribió a las mujeres únicamente al hogar, o a un espacio semi-público dependiente de la iglesia o del padre de familia como en el período anterior, sino que comenzó a ser planteada su incorporación como sujetos al espacio público y productivo. (Goetschel 2007, 77).

Si bien se abrieron nuevas posibilidades para las mujeres en la esfera pública, las responsabilidades tradicionales en el hogar se mantenían.

Dentro del ámbito educativo se impulsa la educación laica. Como señala Ana María Goetschel, la educación estatal constituía, además, un recurso importante dentro del proceso de secularización de la sociedad. Esta se dirigió a la población urbana como forma de favorecer su participación ciudadana dentro de un nuevo estado liberal pero adicionalmente se preocupó de la incorporación al sistema escolar de otros sectores de la población antes excluidos convirtiéndose en una oportunidad de movilidad social. “Los centros educativos creados por el liberalismo ya no estuvieron dirigidos sólo a una élite sino a capas más amplias y, de manera particular, a las capas medias y bajas” (Goetschel 2007, 87)

En cuanto a la educación de las mujeres la disposición del estado era de abrir mayores opciones de educación y profesionalización. Es en esta época en que se abre el Normal Manuela Cañizares para la formación de docentes y cursos especiales para señoritas en el Conservatorio Nacional y Escuela de Bellas Artes, se brindan becas para el ingreso a carreras como Obstetricia y Farmacia (Goetschel 2007, 86)

Con la educación laica algunas mujeres quiteñas entraron al colegio Mejía y se graduaron de bachilleres, aunque su número fue muy pequeño. De igual manera algunas mujeres ingresaron al Normal Juan Montalvo que había sido creado para hombres, pero al que tuvieron acceso sin restricciones por su condición de género. “En cuanto a la educación primaria la coeducación comenzó a darse en algunos establecimientos laicos de comienzos de siglo y especialmente en las escuelas rurales, que en su mayoría eran mixtas”. (Goetschel 2003, 125)

El liberalismo a través de la educación laica reconoce la importancia de educar de manera conjunta a hombres y mujeres como forma de evitar desigualdades, para su época ideas

transgresoras. Educadores ecuatorianos ya se pronunciaban a favor de una educación sin diferencias, por ejemplo Campo Elías Bravo, Director de Educación de provincia del Carchi, de ese entonces, a partir de la experiencia del trabajo docente en las escuelas rurales donde niños y niñas compartían juntos desde tempranas edades señalaba la necesidad de una “educación donde ninguno de los sexos puede ser segregado, ya que aprende muchas materias en común, comparte muchos juegos, con libertad para estudiar juntos, para gozar juntos en sus ratos de recreo, en sus paseos, excursiones, etc.” (Goetschel 2003, 125) Sus expresiones se basan en la comprobación que en la vida cotidiana hombres y mujeres comparten todo el tiempo y que permite valorar en igual medida el trabajo de ambos sexos “se considera a hombres y mujeres como trabajadores de valor idéntico en la sociedad humana, llamados a laborar juntos, a ayudarse mutuamente en la lucha común y marchar unidos por los derroteros que conducen al progreso y armonía social”. (Goetschel 2003, 126).

Si bien en el liberalismo se abrieron colegios diferenciados por sexo, atendiendo las demandas y al miedo de una sociedad que no lograba salir del todo de las ideas conservadoras, los planteles mixtos, especialmente primarios también fueron creados. Es en esta época en donde se podría encontrar el inicio de la educación mixta ecuatoriana, cuyo mayor logro fue el acceso de mujeres al sistema educativo y abrir otras posibilidades para los proyectos de vida femeninos.

1.1 La coeducación en la historia del sistema educativo ecuatoriano.

Si bien el proyecto de educación del gobierno liberal de Eloy Alfaro se caracterizó por la creación de colegios que daban la oportunidad para que ingresen estudiantes de ambos sexos lo que significó un avance importante, los valores patriarcales siguieron permeando el sistema escolar. Una muestra de consolidación del sexismo en el ámbito educativo ecuatoriano, según Emilio Uzcátegui, se da con el Decreto Ejecutivo No15 del 31 de octubre de 1935 que prohibía la matrícula de señoritas en colegios de varones. (Uzcátegui 1980, 134). Dos años antes, el gobierno de Velasco Ibarra ya daba muestras de su posición frente a procesos coeducativos cuando se prohibió el ingreso de mujeres al colegio Vicente Rocafuerte en Guayaquil. (Goetschel 2003, 8)

Desde entonces la diferencia de sexo y los códigos de género, entendiendo a estos como los modelos de masculinidad y feminidad que están presentes en las prácticas cotidianas del aula han sido una constante en instituciones educativas del país (Moreno 2006, 105)

Consecuencia de esta naturalización de modelos, reforzada desde el estado, se evidencia en la existencia de planteles para hombres y para mujeres tanto fiscales como particulares y católicos, donde se educan por separado, “reforzando los estereotipos culturales que marcan diferencias, desigualdades e inequidades que afectan mayormente a las mujeres e impiden el goce real de los mismos derechos y oportunidades” (Rodas 2007, 12)

En Ecuador, el impulso a la educación mixta se da en la década de los 70, una de las motivaciones del estado es la carencia de recursos para construir nuevos planteles diferenciados, frente a la creciente demanda de hombres y mujeres por acceder a la educación.

2. Recorrido por las reformas educativas a partir de 1950

A partir de la segunda mitad del siglo XX, el Ecuador profundiza la tendencia modernizadora del estado, como señala Milton Luna y Alfredo Astorga (2001, 191) esto significó que el estado debía prepararse estructural e institucionalmente para dar respuesta a los requerimientos sociales, económicos y políticos que se vislumbraban bajo un estado considerado moderno. La educación por lo tanto era uno de los pilares que debían ser fortalecidos para conseguir los nuevos retos y objetivos nacionales. Luna y Astorga señalan que desde 1950 hasta 2010 se puede apreciar tres grandes reformas en la historia de la educación ecuatoriana:

La primera comprendida entre 1950 hasta 1980 dentro de un contexto de implementación de un modelo desarrollista, promovido por la Cepal y que promovía el cambio de la matriz productiva, de un país agroexportador a la industrialización, lo que requería condiciones normativas, económicas y de infraestructura. Pero sobre todo el ingreso al mundo industrializado exigía una mano de obra calificada y más consumidores como sostienen los autores. (Luna y Astorga 2011, 292). De ahí la necesidad de reformas agrarias, tributarias y lógicamente educativas.

La consolidación de la educación fiscal es uno de los logros de este período, que se evidencia en la ampliación de la cobertura del sistema educativo: “aumentó de manera significativa el índice de matrícula en primaria y especialmente en secundaria, bajó el analfabetismo, aumentó el número de escuelas y colegios, más profesores ingresaron al

magisterio y el presupuesto incrementó sustantivamente” (Luna y Astorga 2011, 294) En el área rural también se crean más escuelas fiscales aunque solo ofrecían cuatro años de educación primaria, situación que cambió a partir de los años 60 donde se completa en las escuelas rurales los seis años. También en ese período se empiezan a plantear temas referidos a la calidad educativa: formación de docentes, implementación de nuevas propuestas pedagógicas, propiciar mejores condiciones para la enseñanza.

Para Carlos Arcos Cabrera hay dos iniciativas de política pública de educación en Ecuador, la primera que temporalmente la ubica desde finales de los años 50 hasta inicios de los 90 y la segunda a partir de los años 90. En la primera reforma el énfasis estuvo en el acceso y la segunda en la calidad. La conclusión de Arcos Cabrera es que la reforma por el acceso a la educación fue sin duda alguna exitosa en términos de ampliación de la cobertura, pero continuaba excluyendo a grandes sectores de la población, indígenas, afroecuatorianos/as, ecuatorianos/as pobres. La reforma por el acceso era una demostración de:

la importancia que se otorga a la educación primaria, el compromiso por ampliar la infraestructura, la necesidad de reclutar maestros y capacitarlos y tal vez lo más importante, hacer de la política educativa una herramienta al servicio de un objetivo macro: el desarrollo nacional (Arcos, 2008, 37)

El segundo momento dentro de las reformas educativas se lo ubica entre 1980 al 2007, (Luna y Astorga) o como señala Arcos desde finales de los 90, dentro del contexto socio-económico neoliberal, que en Ecuador no se aplicó en forma total, sin embargo afectó de una u otra forma a los centros educativos como instituciones del estado. Esta fase se caracterizó por el repliegue del estado, crecimiento de la privatización, descentralización y seguimiento de las políticas dictadas por organismos de cooperación internacional como el Banco Mundial (Luna y Astorga 2011, 299).

Algunos de los efectos de este período los recoge Carlos Paladines:

En Ecuador, al igual que en varios países de América Latina, la política neoliberal generó varios efectos: ha intensificado la pobreza, la inequidad, la distribución injusta de los bienes y ha concentrado la riqueza en pocas manos. También el país ha visto crecer a niveles alarmantes la corrupción, la inseguridad, la quiebra de diversas estructuras y servicios que prestaba el Estado a nivel de salud, vivienda, educación, seguridad, trabajo y más necesidades y derechos básicos del ser humano.[...]Baste citar dos o tres casos: en educación los recursos disminuyeron del 29.4% al 8.9% del presupuesto general del Estado; en el país el desempleo pasó del 30 % y unido al subempleo, hizo que de cada tres ecuatorianos solo uno disponga

de un puesto de trabajo, y la migración afectó a cerca de un millón de ecuatorianos que se han visto obligados a buscar trabajo en Europa, EE – UU y Canadá. (Paladines 2002,4)

Al estar condicionados a los recursos económicos provenientes por agencias de desarrollo internacional, el estado acataba las “sugerencias”, en el campo educativo, por ejemplo el BID recomendaba que se debía mejorar los logros académicos, trabajar en la formación docentes, propender a la autonomía administrativa de escuelas.

El objetivo central fue el mejoramiento de la calidad educativa, por lo que surgen desde mediados de los 80 y durante los años 90 varios proyectos que se implementaron a lo largo del país, (con dinero de estas mismas agencias) pero que fueron iniciativas sin una articulación central, sino acciones aisladas, ya que no se contaba con un proyecto educativo nacional.

Como señala Analía Minteguiaga, entre los programas y proyectos llevados adelante se deben destacar:

El Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica (Promeceb), que inicia sus acciones en 1989 y se desarrolla durante buena parte de los noventa; el proyecto Educación Básica: Proyecto de Desarrollo, Eficiencia y Calidad (EB-Prodec), que comienza en 1992; el Programa Subregional Andino de Servicios Básicos Contra la Pobreza (Proandes), que si bien se inicia en 1989, su componente ligado a calidad de la educación comienza en 1993; y el Programa de Redes Escolares Autónomas Rurales (REAR-Redes Amigas), que se inicia en 1998 (Minteguiaga 2014, 35)

El programa emblemático de esta época a nivel nacional fue la Campaña de Alfabetización “Monseñor Leonidas Proaño”. Según un informe elaborado por la UNESCO como logros de esta iniciativa señala:

La campaña movilizó a casi 300.000 alfabetizandos (desde los 12 años y sin límite de edad) y cerca de 70.000 alfabetizadores, en su mayoría estudiantes de los dos últimos años de colegio, organizados en brigadas y coordinados por sus profesores [...] Los alfabetizandos fueron atendidos en sus propias comunidades, hogares o lugares de trabajo, en 25.729 Círculos de Alfabetización Popular (CAP) en todo el país. Más de 200.000 personas completaron la alfabetización (más de la mitad de ellas, mujeres) y 85% alcanzó un nivel satisfactorio, según la prueba final aplicada. (UNESCO 2009,30)

Ya en los años 90, con la irrupción en el escenario nacional del movimiento indígena, se pone sobre el tapete el tema de la interculturalidad. En efecto, en el año 1996, luego de un proceso de debates, acuerdos y desacuerdos, el Ministerio de Educación y Cultura emite la nueva propuesta denominada “Reforma Curricular Consensuada”, que contenía el plan de estudio de primero a séptimo año de educación básica, donde se da un papel importante al desarrollo de destrezas antes que de contenidos y se incorporan por primera vez los “Ejes Transversales”, que en esta reforma son tres: Educación en la Práctica de Valores, La Interculturalidad y Educación Ambiental.(MEC, 1996)

Sin embargo, las evaluaciones realizadas señalan que la implementación en las aulas no fue la adecuada, no hubo acompañamiento suficiente, (Luna y Astorga 2011, 300) De mi práctica profesional de esos años, añadiría que no existía una noción clara de cómo aplicar los ejes transversales en la cotidianidad por lo que quedaron plasmados en el papel pero no se hicieron realidad en la práctica.

Como fortalezas de este período además de que la cobertura siguió en alza, y el impulso a las acciones para mejorar la calidad educativa, fue el esfuerzo por contar con estadísticas que ofrezcan datos desagregados por zona, género, etnia, edad, con el objetivo de tomar decisiones oportunas y eficaces.

2.1 Un hito importante

El 18 de diciembre de 1979, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, (CEDAW) que entró en vigor como tratado internacional el 3 de septiembre de 1981 tras su ratificación por 20 países. En el Ecuador, como ya se mencionó fue ratificada en el año 1989.

A partir de esta Convención, surgen varias normativas internacionales que influyen de manera directa sobre las legislaturas nacionales. La aplicación directa de las convenciones internacionales suscritas y ratificadas por el país se constituye en mandato constitucional. En este marco, el estado ecuatoriano debe ser consecuente con otros compromisos internacionales que buscan superar la histórica relación asimétrica en las relaciones sociales entre los géneros, algunas de ellas: Convención sobre la Eliminación de todas las formas de

Discriminación Contra la Mujer, CEDAW. 1979. Jurídicamente vinculante, la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar contra la Mujer, Convención de Belém do Pará (1994) Jurídicamente vinculantes. Protocolo a la Convención para la Eliminación de Todas las formas de Discriminación Contra la Mujer. 1999. Jurídicamente vinculante, Resolución 1325 sobre Mujer, Paz y Seguridad. 2000, entre otras.

El señalamiento de esta normativa internacional es importante en la medida que sirve para visibilizar que la temática de la incorporación del género como elemento fundamental para el desarrollo de los países era una preocupación mundial, que debía y debe aplicarse si se tiene en la mira el crecimiento económico y social del estado. Estas recomendaciones deben insertarse en las diferentes estructuras y sistemas estatales, como es el caso del sistema educativo. Sin embargo, en la Reforma Curricular del año 1996, pese a ser contemporánea de las discusiones sobre las relaciones inequitativas entre hombres y mujeres, no incorpora como eje transversal la equidad de género.

3. Reforma educativa 2007

El tercer momento se lo ubica a partir del año 2007, cuando el Ecuador ingresa a la era de la Revolución Ciudadana, con propuestas transformadoras en el objetivo de construir el Buen Vivir. Para hacer realidad los ofrecimientos de este nuevo proyecto político se plantean cambios en varios aspectos. En el campo educativo se impulsa una nueva reforma.

En los postulados de gobierno del economista Correa, la educación es un área estratégicas y de suma importancia donde el estado debe intervenir. Como señala Milton Luna y Alfredo Astorga en esta etapa se vislumbró una “señal significativa de la revalorización del sector educativo, (...) Pocas veces la educación aparece tan nítidamente valorada como clave del desarrollo y la vocación social” (Luna y Astorga 2011, 303). La nueva constitución ecuatoriana, aprobada en el 2008, en consulta popular, eleva el protagonismo de la educación como clave para el desarrollo social, el ejercicio de derechos y el buen vivir, parafraseando a los autores antes señalados.

Como logros a destacar se encuentran el Plan Decenal (2007-2015) y sus ocho políticas educativas: universalización de la educación inicial, universalización de la educación básica, incremento de la población estudiantil de bachillerato, erradicación del analfabetismo y mejora de la educación de adultos, mejoramiento de infraestructura y

equipamiento, mejoramiento de la calidad y equidad, revalorización de la profesión docente y aumento anual del 0.5% del PIB para educación.

En resumen las políticas tienen que ver con la universalización y con la calidad, las cuales fueron aprobadas mediante plebiscito, como forma de involucrar a toda la sociedad en el planteamiento de políticas educativas que son una responsabilidad de los y las ciudadanos/as del país, pero como se puede leer en ninguna de las políticas se menciona de forma explícita la equidad de género. Un tercer punto y que es considerado como desafío prioritario es lo concerniente a la calidad educativa, sin olvidar los esfuerzos y logros en el acceso, infraestructura y equipos. Esta política educativa a criterio de Luna y Astorga se muestra como más potente e integral ya que incluye líneas estratégicas: modelo educativo, estándares de calidad, currículo, capacitación, textos, evaluación. Todos estos aspectos enmarcados en una nueva normativa educativa nacional: Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) y su respectivo reglamento.

Sin embargo a nueve años de la aplicación de la reforma educativa del período conocido como Revolución Ciudadana, hay críticas al modelo:

En educación, la prioridad en estos nueve años se ha puesto en la infraestructura. Recuperar la gratuidad ha sido una conquista importante pero la calidad sigue siendo un desafío grande y pendiente. La infraestructura es un aspecto secundario de la calidad educativa; el factor más importante para el cambio educativo siguen siendo los docentes, y ese es tema complejo y proceso largo. (Torres, 2016)

Si bien la gratuidad podría explicar el incremento en la matrícula de educación básica (al 2016 el 98%) y bachillerato (al 2016 el 89%)⁵, esta va acompañada de la masificación. Un claro ejemplo de ello son las Unidades Educativas del Milenio, bajo el justificativo de mejoramiento de la oferta educativa, se han fusionado varios planteles en uno donde se alberga a por lo menos 2000 estudiantes y que funcionan en la mañana y en la tarde porque la infraestructura no es suficiente para ese número de población estudiantil, en palabras de Rosa María Torres, (2011) “no son la semilla de un nuevo modelo educativo; se trata de una propuesta selectiva y elitista, que vuelve a centrarse en la arquitectura, el equipamiento, las tecnologías, más que en un nuevo proyecto pedagógico”.

⁵Niñez y adolescencia desde la intergeneracionalidad, 2016

Otros señalamientos críticos al modelo pedagógico en la actualidad enlistan algunas debilidades: el incumplimiento de incrementar anualmente un 0.5% del PIB para la educación - inicial, básica y bachillerato - hasta llegar al 6%., la permanencia de un acentuado centralismo, autoritarismo, tecnocratización por parte del Ministerio de Educación.

La implementación de indicadores, estándares, pruebas estandarizadas, pago por mérito, incentivos, etc., que forman parte de la ideología educativa dominante en la actualidad y que viene siendo prescrito y desarrollado por el Banco Mundial desde los 1990s, antes que en la construcción del modelo propio, alternativo, cuestionador del paquete neoliberal, que habría sido de esperar de y para una "revolución ciudadana" y un gobierno que se define como progresista y antineoliberal. (Torres, 2011)

3.1 La equidad de género en el nuevo modelo educativo ecuatoriano.

En el año 2011, en el marco de una nueva normativa, se establece que todas las instituciones educativas fiscales del país deben ser mixtas, suprimiendo los planteles que atendían a un solo sexo. Esta medida, sería la vía para alcanzar una educación que concrete lo expuesto en la Constitución ecuatoriana, aprobada en septiembre del 2008.

Art 27. La educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia; será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez; impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz; estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa individual y comunitaria, y el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar.

De esta manera, desde el discurso, el Estado estaría respaldando ciertos aspectos de los procesos educativos encaminados a la equidad de género, en cuanto a la educación formal. Es así que el Presidente de la República, Rafael Correa, en la cadena televisiva de los días sábados, en el mes de septiembre del 2011, indicaba que había dispuesto al Ministerio de Educación, que realice un cronograma que permita convertir a toda la educación pública del país en mixta, dejando a un lado “el anacronismos de que en pleno siglo XXI existan colegios solamente de mujeres y solamente de hombres”.(Correa 2011)Explicaba que en los planteles públicos debe existir coeducación porque a los jóvenes se los debe educar para la vida. “La educación pública debe ser educación mixta en todos sus niveles. Así que el

Ministerio de Educación a darme el cronograma para alcanzar sin mayor postergación ese objetivo”. “¿Acaso así es la vida?” (La Hora, 13 de septiembre 2011)

El artículo 27 de la Constitución, referente a la educación como derecho de los y las ciudadanas se reflejaría en los principios de la educación ecuatoriana señalados en la LOEI, que enfatizan la transmisión de valores que promuevan el respeto hacia todas las personas, entre ellas el respeto a la diversidad de género, y a las diversas etnias; señalan la igualdad de género como forma de asegurar la igualdad de oportunidades y de trato entre hombres y mujeres.

Para el presente trabajo de investigación, merece atención el Art 3 que hace referencia a los fines de la educación, los literales:

- i) Promoción de igualdades entre hombres, mujeres y personas diversas para el cambio de concepciones culturales discriminatorias de cualquier orden, sexistas en particular, y para la construcción de relaciones sociales en el marco del respeto a la dignidad de las personas, del reconocimiento y valoración de las diferencias;
- aa) Identidades culturales.- Se garantiza el derecho de las personas a una educación que les permita construir y desarrollar su propia identidad cultural, su libertad de elección y adscripción identitaria, proveyendo a los y las estudiantes el espacio para la reflexión, visibilización, fortalecimiento y el robustecimiento de su cultura.

El marco normativo estaría respaldando de manera coherente una propuesta educativa que podría ser considerada como la pionera a nivel del país para incorporar la perspectiva de género, la interculturalidad y la adscripción identitaria en el sistema educativo ecuatoriano.

3.2 De lo formal a lo real

Como se puede ver, si bien se cuenta con leyes que de forma explícita reconocen la importancia de trabajar la equidad de género, el respeto a la diversidad cultural y condenan cualquier tipo de discriminación que afecte el ejercicio del derecho a la educación en base a diferencias por condiciones personales, las estrategias para hacer concretos estos principios son una tarea todavía inconclusa, como lo señalaremos a continuación.

Al revisar el documento emitido por el Ministerio de Educación sobre los estándares educativos, no se encuentra de manera evidente aspectos relacionados a la equidad de género, lo que no sucede con la diversidad cultural que está presente de forma clara.

En el año 2010 se formuló la propuesta de Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica. Este documento abarca las áreas de Lengua y Literatura, Matemática, Estudios Sociales y Ciencias Naturales, el cual ha sido formulado como instrumento pedagógico para la docencia, siendo la herramienta que orienta el trabajo en el aula. En esta nueva malla curricular se incorporan cinco ejes transversales: interculturalidad, formación de una ciudadanía democrática, protección del medio ambiente, cuidado de la salud y hábitos de recreación de los estudiantes, educación sexual integral, únicamente en este último eje se menciona un tema relacionado con el género, cuando propone: “El conocimiento y respeto por la integridad de su propio cuerpo, el desarrollo de la identidad sexual y sus consecuencias psicológicas y sociales, la responsabilidad de la paternidad y la maternidad”(Ministerio de Educación 2010). Esto significa que no se ha elaborado por parte del Ministerio de Educación, como ente rector del sistema educativo, documentos o propuestas donde se conceptualice y se vuelva operativa la perspectiva de género.

Si el género no ha sido considerado, la interculturalidad tiene mayores avances en cuanto reconocimiento explícito pero sigue teniendo el mismo vacío, no entrega directrices claras ni materiales para transversalizar los ejes. Los esfuerzos por elaborar guías metodológicas para el abordaje de estas temáticas, si bien cuentan con el respaldo del Ministerio de Educación, han sido propuestas impulsadas por otros actores de acuerdo a su interés en el tema. Para el caso de la interculturalidad, docentes afroecuatorianos/as elaboraron la Guía de Etnoeducación, en el caso de género, la cooperación internacional auspició la Guía para la transversalización de la perspectiva de género en la gestión operativa de la educación técnica en el Ecuador. Estos dos ejemplos muestran la forma como se operativiza el tratamiento de los ejes transversales, que se supone son pilares para la construcción de nuevos valores que respondan a un proyecto educativo alternativo.

Este capítulo ha tratado de hacer un recorrido socio-histórico por los cambios y reformas que dentro del sistema educativo ecuatoriano se han dado a partir de la vida republicana, con énfasis en la educación de las mujeres y luego el avance hacia la coeducación, mostrando los cambios y permanencias que responden a momentos políticos, económicos y

sociales. Se ha evidenciado que históricamente la educación ha sido y sigue siendo un espacio de disputa ideológica. Por lo que la creación o ausencia de políticas públicas responden a grupos de poder y dominantes en cada etapa del devenir histórico, con una idea clara del tipo de nación que busca construir y qué ciudadanos serán protagonistas de la vida pública y cuáles continuarán en los márgenes de la misma.

El presente es el resultado del pasado, y este se encarna en personas dentro de espacios socio-territoriales específicos donde el género, la etnia, la edad se asume de una forma particular y que influye en cómo se entiende procesos educativos y para qué. En el siguiente capítulo se analizan las condiciones de la localidad en la que se encuentra la unidad educativa donde se desarrolló el estudio de campo.

Imbabura y a oeste con el océano Pacífico. Cubre un territorio aproximado de 305.310 hectáreas y su división política está conformada por una cabecera cantonal y 12 parroquias rurales, así: 5 de Junio, Alto Tambo, Ancón de Sardinias, Calderón, Carondelet, Concepción, Mataje, San Javier, Santa Rita, Tambillo, Tulubí y Urbina.

La población es mayoritariamente afroecuatoriana (73.34%)⁷ cuya territorialidad es transfronteriza; como cultura ancestral comparten vínculos parentales con las poblaciones del sur de Colombia, al ser parte del sistema del Chocó en vertiente del Pacífico; sin embargo también existe una significativa población mestiza entre ecuatorianas/os y colombianas/os. En menor proporción existe población indígena de la etnia Awá y Chachi.

La población del cantón es de 42.486 habitantes, existiendo un total de 21.552 hombres y 20.934 mujeres⁸. En el área urbana los hombres representan el 49.25% y en el área rural el 52.52%, mientras que el área urbana cuenta con una población femenina del 50.75% y en el área rural de 47.48%.

En cuanto a la distribución por grupos de edades tenemos que la población está concentrada entre los 15 a 64 años de edad con el 54.50% del total poblacional. En este rango de edades los hombres representan el 50.33% y las mujeres el 49.67%; la población que corresponde a la tercera edad (más de 65) apenas representa el 4.26% y el grupo de infancia y pre-adolescencia (0-14) significan el 41.24%.

La jefatura femenina es ejercida en el 45.30% de los hogares del Cantón San Lorenzo, el índice es alto puesto que apenas se sitúa después del Cantón Esmeraldas. Esta cifra significa que casi la mitad de las familias tienen a mujeres como las responsables del hogar que asumen el rol productivo y reproductivo. A nivel nacional la jefatura femenina es del 28.7%, según datos del INEC.⁹

Los indicadores del Cantón son alarmantes en relación a las condiciones de vida de la población en general, según la CODAE (2014) el índice de necesidades básicas insatisfechas (NBI) en San Lorenzo es del 84.3% con una brecha del 24.2 % frente al

⁷Según el Atlas demográfico-socio económico del pueblo afrodescendiente (CODAE 2014)

⁸Información tomada de la sistematización de la Línea de Base de Violencia de Género (2014) realizada en el Cantón San Lorenzo por la Misión Escalabriniana

⁹ <http://www.inec.gob.ec/inec/revistas/e-analisis.pdf>

promedio nacional (60.1%) y en el caso específico de las mujeres éstas se tornan mayores por las brechas de género históricamente acumuladas. La pobreza¹⁰ medida por necesidades básicas insatisfechas, NBI, referencia el 84.3% de mujeres pobres del total de la población femenina del cantón¹¹. Estas cifras son superiores en 24.5 puntos sobre el promedio nacional, pues según datos del INEC el nivel de pobreza a nivel nacional es del 60.1%.

Estos índices muestran las condiciones extremadamente difíciles que se viven en la localidad, las escuelas deben desarrollar sus labores educativas con estudiantes pertenecientes a familias que en su mayoría carecen de condiciones mínimas para un pleno desarrollo. Estas condiciones son factores que afectan tanto las relaciones de convivencia al interior de los planteles como los procesos de enseñanza-aprendizaje. Las poblaciones afroecuatorianas, al igual que los pueblos y nacionalidades indígenas, han sido víctimas de procesos de exclusión sistemática, por lo que no sorprende encontrar relación proporcional entre el porcentaje de pobreza y acceso a servicios básicos públicos

Al abordar temas relacionados a la enseñanza no se puede dejar de mencionar datos referentes a analfabetismo, que en esta localidad es del 18.38% el grupo etario dónde se encuentran concentrada esta cifra es el grupo de 15 a 64 años de edad (46.32%). Por razón de sexo el 50,6% de analfabetismo es de hombres y el 49,4% de mujeres. A nivel nacional, el INEC reporta que el analfabetismo es del 7.7% para mujeres y 5.5% para los hombres, la diferencia es grande, reforzando la inequidad de la población de este cantón con respecto al resto del país.

En educación, en las provincias de frontera norte, el promedio de finalización de educación básica es del 52% en el caso de hombres y del 46% en mujeres, frente al promedio nacional 56.4% mujeres y 58.2% para los hombres, hay una brecha de 10.4 puntos en las mujeres y de 6.2 para los hombres. Si analizamos en términos de sexo hay menos mujeres que terminan su instrucción primaria, si comparamos el dato territorialmente hay una brecha de 10.4 puntos en el promedio de finalización de la educación básica entre las mujeres del cantón con el índice nacional, mientras que la brecha entre los hombres es del 6.2%

¹⁰Se considera “pobre” a una persona si pertenece a un hogar que presenta carencias persistentes en la satisfacción de sus necesidades básicas incluyendo: vivienda, salud, educación y empleo.

¹¹Mujeres y Hombres del Ecuador en Cifras. Serie información estratégica. INEC. ONU Mujeres, Comisión de Transición. 2012

El cantón registra apenas 621 hombres y 977 mujeres con estudios superiores, estas cifras representan el 1.71% y el 2.67% del total de la población, respectivamente. En cuanto a estudios de postgrado se registra que 66 hombres y 52 mujeres cuentan con esta titulación, y apenas representan entre los dos sexos el 0.32% a nivel nacional.

La tasa de escolaridad es de 7.5 años para mujeres y 7.2 años para los hombres. Los niveles de escolaridad son bajos para los dos sexos. Sin embargo el número de mujeres con títulos superiores es mayor al de los varones.

Al interpretar los datos estadísticos con respecto a la escolaridad de la población, podemos inferir que las mujeres alcanzan una mayor tasa relativa de escolaridad que los hombres pero hay un mayor porcentaje que no logra terminar su instrucción básica, los hombres tienen una menor tasa de escolaridad, sin embargo es mayor el porcentaje que logra terminar sus estudios. Es dato estadístico responde a la visión que tienen las y los docentes sobre el comportamiento de niños y niñas dentro del plantel:

En muchos casos las niñas son más estudiosas y tienen mejores notas que los hombres porque ellos son más inquietos, pero en nuestro medio es difícil para una niña terminar de estudiar, sean por las responsabilidades dentro de su hogar o por situaciones de embarazo, la mujer madura antes que los hombres (CEE 2007)

En cuanto a salud las diez primeras causas de morbilidad atendida en los centros de salud de San Lorenzo son: respiratorias, infecciones en las vías urinarias, problemas gastrointestinales, hipertensión, parasitosis, problemas hematológicos (fundamentalmente anemia, enfermedades cutáneas y vaginales). Pese a que en el cantón las enfermedades están relacionadas con las condiciones de vida, trabajo y carencia de servicios básicos, la atención en salud es deficitaria (un hospital público y un privado) para toda la población, ubicados en la cabecera cantonal cuenta con 11 sub-centros de salud y 5 dispensarios médicos ubicados en las cabeceras parroquiales. Para la atención a toda la población existen 38 médicos, 8 enfermeras y 50 auxiliares de enfermería¹².

En cuanto a las condiciones de las viviendas en el cantón San Lorenzo, es evidente que requiere de atención especial por parte de autoridades centrales y cantonales, puesto que las cifras evidencian la inexistencia de condiciones básicas para el bienestar humano. El cantón

¹² Plan de Ordenamiento Territorial del Cantón San Lorenzo, 2012.

registra el 4.8% de mujeres que habitan en viviendas inadecuadas; igualmente se registra que el 74.5% de mujeres viven en hogares con servicios inadecuados.

La economía del cantón se basa en la producción de la concha, de la pesca y el comercio informal como principales fuentes de ingreso familiar. Además existe una dinámica débil y poco diversificada, como son las actividades extractivas como la minería ilegal o la búsqueda de oro en los ríos. En este sector no hay actividad petrolera. La población se dedica a las siguientes actividades: pesca artesanal, actividades agropecuarias, extractivas de madera, comercio, extracción de productos del manglar (concha, cangrejos, otros) siendo la extracción de concha, la principal fuente de sustento de las familias del cantón, en un 60%. Pero esta actividad económica depende de las condiciones ambientales, así como de la capacidad de reproducción del manglar para obtener el producto. Las condiciones de trabajo son muy duras y la rentabilidad cada vez menor.

Para conchar, los horarios de trabajo varían con el movimiento de las aguas, como señalan sus habitantes, lo que causa desencuentros con los sistemas formales de educación. En ocasiones los niños y niñas salen con su familia a recolectar conchas a las 4 de la mañana y regresan a las 9 para incorporarse a las labores educativas, en otras ocasiones deben abandonar el centro a las 12 de la mañana para aprovechar la marea.

Como se puede ver, estas actividades económicas repercuten en el sistema educativo de múltiples maneras: en lo económico: los recursos que genera a nivel familiar son bajos por lo que no alcanza para cubrir los gastos como útiles escolares, uniformes, en un grupo familiar que tenga dos o tres hijos/hijas en edad escolar, como será ratificado más adelante por el testimonio de una docente. En la calidad educativa: niños/niñas que llegan tarde o salen más temprano de la jornada escolar para apoyar a sus padres en el trabajo. En la salud: pasar tanto tiempo en el agua y con ropa mojada genera resfríos e infecciones a vías urinarias y vaginales. Un niños/niña enfermo poco provecho puede sacar de una hora de clase.

Es así como las condiciones socio-económicas generan espacios propicios para que las relaciones sociales se vuelvan conflictivas e incluso violentas a todo nivel, las relaciones de género no son una excepción. Según un estudio realizado por una de las organizaciones presentes en la zona, 6 de cada 10 mujeres en este cantón han experimentado episodios de

algún tipo de violencia. (Estudios LDBVG San Lorenzo 2014, 66). Cifras que son iguales a nivel nacional.

Los porcentajes de escolaridad también reflejan el contexto de violencia estructural de la zona. Este dato es importante ya que la investigación precisamente se realizará en el ámbito educativo. Una de las causas que incide directamente en la baja escolaridad de los pueblos, según la UNESCO, es la presencia de violencia social. Los conflictos internos y externos a los que las niñas, niños y adolescentes son sometidos, determina el acceso que estos puedan tener a espacios de educación formal.

Pero no solo el ingreso se ve afectado, la permanencia en el sistema, el tipo de relaciones de convivencia que se generen al interior de las instituciones educativas no están ajenas a lo que sucede en el contexto comunitario más amplio y desde una perspectiva de género se hace imprescindible visibilizar como se construye en la cotidianidad del aula escolar, las relaciones entre niños y niñas que adicionalmente están marcadas por la etnia, la clase y por su cercanía con la frontera, también por los procesos migratorios.

De los datos socio-económicos del cantón se pueden extraer algunas reflexiones que permiten tener una comprensión mayor de los múltiples factores que afectan a esta localidad y como ya se ha expresado anteriormente se los siente en los centros educativos, uno de ellos la unidad educativa que será parte del estudio.

Las poblaciones afroecuatorianas, al igual que los pueblos y nacionalidades indígenas, han sido víctimas de procesos de exclusión sistemática, por lo que no sorprende encontrar las cifras señaladas en el cantón San Lorenzo, pero lo que sí es fuente de preocupación es que esta es la realidad en la que día a día niños/niñas viven y se educan en condiciones de desventaja frente a sus pares nacionales, y contra las cuales deben disputarse un cupo para el ingreso a la universidad en el futuro.

1.1 Población afrodescendiente en San Lorenzo

Según el Atlas demográfico socio-económico del Pueblo Afroecuatoriano, editado por la CODAE (Corporación de Desarrollo Afroecuatoriano), el 73.4% de la población del cantón San Lorenzo se autodefine como afrodescendiente, lo que impregna al cantón de particularidades propias de este grupo étnico. (CODAE, 2014)

Las tradiciones culturales de esta localidad se mantienen vivas a través de la música y la danza. Siguen presentes la marimba, los arrullos, los chigüalos y los alabaos. La gastronomía, las formas ancestrales de medicina basada en plantas del entorno y las leyendas con seres míticos como la tunda conviven en la cotidianidad de los pobladores de este lugar.

El cantón ha crecido significativamente en los últimos años, producto de la presencia migratoria, viven doce mil colombianos, (ASOECUADOR 2015) entre personas en situación de refugio de inmigrantes económicos. Significa que el 28.24% de la población del cantón es parte de procesos de movilidad humana, lo que aporta una nueva configuración de las relaciones sociales y de género en la localidad.

Debido a que la locación central de trabajo de esta tesis es el ámbito educativo formal, me interesa reflejar particularmente lo que sucede en este aspecto, la tasa de asistencia a la educación básica es del 88.3%, (el promedio nacional es de 94.2%) y al bachillerato es de 69.1% (PN 75.5%). Estos datos muestran una vez más la desventaja en la que se encuentran los niños, niñas y adolescentes del cantón frente a sus pares nacionales.

Como señalaba el antropólogo afrodescendiente José Chalá en un foro en la Universidad Andina (2010), menos del 2% de los afros ecuatorianos hacen estudio de posgrado, maestrías o doctorados; ni el 1%. ¿Eso qué significa? se preguntaba él, y su propia respuesta era la vigencia del racismo estructural. El racismo estructural “se refiere a un sistema en el que las políticas públicas, prácticas institucionales, representaciones culturales y otras normas funcionan de distintas maneras, con frecuencia afianzadoras, para perpetuar la desigualdad entre grupos raciales distintos” Como lo señala la Convención interamericana contra el racismo y toda forma de discriminación e intolerancia, en su artículo 1, desigualdad de oportunidades que ha sido demostrada en las brechas que existen entre los índices sobre acceso a servicios básicos de la población mestiza y la población afrodescendiente.

2. Contexto y caracterización de la Unidad Educativa

Según un estudio realizado por el Servicio Jesuita para Refugiados (2012) en el cantón San Lorenzo se encuentran alrededor de 88 instituciones educativas (I.E.), de las cuales 79 son fiscales, 5 fiscomisionales, 3 particulares y 1 municipal. Del total, 62 están en zonas rurales

y 26 en zonas urbanas. Diez de ellas atienden a población mayoritariamente Awá, población Chachi y Huancavilca. En total, albergan 14.834 estudiantes, 7.658 hombres (52%) y 7.176 mujeres (48%). Mientras que el promedio nacional de estudiantes por profesor es de 17, en el cantón San Lorenzo es de 29. En la zona rural es mayor, de 31 alumnos y alumnas por profesor, mientras que en la zona urbana es de 25. Al 20% de los centros educativos del cantón se ingresa por vía fluvial.

El reducido número de instituciones educativas para todo un cantón es el resultado de una política pública, cuyo objetivo sería el del fortalecimiento de la oferta educativa, garantizando planteles que cuenten con todos los niveles de estudio, reorganizando el servicio educativo, en otras palabras se fusionaron dos o tres planteles en una sola institución, a estos nuevos planteles se los conoce como Unidades Educativas. “En torno a dichos establecimientos se fusionan otros que se encuentran en el sector. Así optimizamos una provisión más localizada y una oferta más eficiente del servicio educativo en términos de calidad y cobertura”. (Página web del Ministerio de Educación)

Pese a los argumentos que en torno a la calidad y sobre todo cobertura que justifica esta medida, en la realidad una de las consecuencias evidentes es la masificación de la población escolar que dificulta procesos educativos personalizados, tanto en el ámbito del aprendizaje como en el interrelacionamiento social, que incluye por supuesto las relaciones de género. Con un componente adicional, debido a la falta de recursos económicos por parte del estado, la precarización de la infraestructura es evidente en las nuevas unidades educativas, ya que no se ha podido cumplir con la construcción de más aulas, servicios higiénicos y otros espacios que una propuesta de este tipo requiere.

Un informe de trabajo con docentes de la localidad da cuenta de la realidad. En un taller, manifestaban: “las aulas que antes recibían 40 estudiantes ha sido divididas en dos, ahora en el mismo espacio estudian cerca de 80”...“hemos tenido que habilitar otros espacios, incluso hacer aulas improvisadas, con malas construcciones para poder recibir a más estudiantes mientras se cumple el ofrecimiento de construir más infraestructura escolar” (SERPAJ, 2014)

Esta fusión ha generado que los y las estudiantes sean reubicados, muchos planteles pequeños fueron cerrados. En el caso de la provincia de Esmeraldas y en cantones como

San Lorenzo, Rio Verde y Eloy Alfaro, que tienen territorios insulares, ha significado que las escuelas de estas comunidades (islas pequeñas en medio del manglar) dejen de funcionar. Niños, niñas de tiernas edades, en muchos casos, deben transportarse en lanchas o canoas para llegar a las nuevas unidades educativas designadas, traslado que pone en situación de riesgo a los y las estudiantes; ya se han reportado accidentes, y como consecuencia, padres y madres han decidido no enviar a sus hijos/hijas para evitar los viajes que deben hacer hasta el centro escolar.

2.1 Descripción del plantel¹³

Originalmente la escuela fue fundada en el año 1966 como una respuesta al contexto del cantón de ese momento, que sólo contaba con dos escuelas, una para niños y otra para niñas, ya que en la década de los 40 la localidad contaba con una población de 500 a 700 habitantes y en la década de los 60, 2418 aproximadamente (Biblioteca centroafroecuatoriano).

La institución pasa de ser escuela básica (de 2do a 10mo año) a Unidad Educativa a partir del año 2011, dando cobertura desde 1er año de Educación General Básica hasta 3er año de bachillerato. Es un centro educativo público, mixto con estudiantes de estrato socio-económico bajo. El 80% de su población es afroecuatorina al igual que la planta docente.

Sus instalaciones son ocupadas en dos jornadas, ya que la infraestructura del plantel es insuficiente para los 1117estudiantes de los cuales 617 son hombres y 500 mujeres. Hay 39 docentes, 6 hombres y 33 mujeres¹⁴.

Su conformación como unidad educativa significó enfrentar múltiples problemas, el primero relacionado con la masificación, de un año a otro su población escolar se duplicó. Ante el déficit de aulas se improvisaron espacios o se hicieron construcciones precarias (como es el caso del salón de clase de 7mo B donde se hizo la observación). No hay mobiliario para todos y todas, esto se ha vuelto motivo de peleas entre los y las estudiantes ya que cada uno busca obtener un pupitre donde poder sentarse. Las propias aulas no han recibido

¹³Datos tomados del Proyecto Educativo Institucional de la Unidad Educativa donde se hizo el trabajo de campo.2014. Se ha omitido el nombre del centro y de las personas entrevistadas por confidencialidad.

¹⁴ Datos a finales del año lectivo 2015-2016. Secretaría del plantel.

mantenimiento por lo que carecen de condiciones pedagógicas mínimas para realizar la tarea educativa.

En cuanto al género quiero destacar que los primeros directores fueron hombres, luego de cinco autoridades masculinas se nombra a mujeres para ocupar cargos directivos y con las últimas reformas nuevamente la dirección recae en varones, a través de una elección democrática, pese a que el número de maestras mujeres es superior al de maestros varones.

Cada aula tiene aproximadamente 35 estudiantes. En la sección básica los alumnos y alumnas están bajo la responsabilidad de un solo maestro/a encargado de impartir todas las asignaturas, incluido Cultura física. Esta sobre carga de responsabilidades docentes se debe a la falta de maestros/as en el plantel. El que un solo docente deba dar todas las materias tiene consecuencias tanto en los procesos de aprendizaje, afectando la calidad educativa, y por otro a nivel de relacionamientos, ya que se van gestando conflictos latentes que en cualquier momento estallan si se tienen en cuenta que los y las docentes no tienen espacio para descargar la presión emocional que significa atender a 40 estudiantes durante 7 horas clase de forma consecutiva.

Pese a este contexto adverso, hay elementos que destacar, por ejemplo en este plantel labora una de las maestras que a nivel cantonal está reconocida por su trabajo a favor de la cultura afroecuatoriana, quien es escritora y promotora cultural. Uno de los logros de esta docente es que ha implementado como materia “Saberes ancestrales” como un espacio institucionalizado para trabajar con los y las estudiantes la historia y prácticas culturales del pueblo afrodescendiente.

En la materia de saberes ancestrales se abarca la lenguas de los pueblos originarios, en el caso del pueblo afroecuatoriano, nuestras lenguas fueron arrebatadas en la época de la esclavitud, entonces lo que yo enseño a mis estudiantes es sobre los dialectos del pueblo esmeraldeño, la tradición oral: décimas, arrullos, alabaos, poesía, también sobre la gastronomía típica, la historia del pueblo negro, la medicina ancestral, sembramos plantas medicinales y se explica para que utilizan esas plantas nuestros mayores. (Lic. Amada Cortez, profesora del plantel y promotora cultural, entrevista personal, julio 2016, San Lorenzo)

Esta materia está siendo impartida únicamente en el tercer año de bachillerato porque así lo dispone el pensum de estudios del Ministerio de Educación y que además la señala como una materia opcional. En la clase que realicé la observación no se aborda esta temática.

2.2 Características de la población escolar de la Unidad Educativa

Parte del nuevo modelo de gestión educativa, fue la creación de los Departamentos de Consejería Estudiantil, cuyo objetivo es brindar atención integral, apoyo y seguimiento a los y las estudiantes: en lo psicológico, psicoeducativo, emocional y social. Meta difícil de alcanzar si se tiene en cuenta que “cada institución educativa del país tendrá un DECE que estará conformado por un profesional por cada 300 estudiantes” según información encontrada en la página web del ministerio.

La psicóloga responsable del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) describe las características de los y las estudiantes que acuden a este centro:

Tenemos una gigante población estudiantil y poco personal docente y del DECE, la gran mayoría tenemos padres ausentes, hogares disfuncionales, hijos de madres solas que generalmente no pasan en casa, hay problemas de alcohol en los padres de familia y por ende en los chicos. Tenemos dos instituciones que somos una sola pero que estamos separadas por la poca infraestructura que tenemos aquí y eso se nos vuelve un problema tomando en cuenta que estamos en una zona de riesgo por el micro tráfico que hay alrededor de nuestra institución. Dentro del plantel no hemos identificado micro tráfico pero si estamos preocupados y trabajando en prevención porque sí hay padres, hay familias que la gente conoce pero no denuncia, solo murmura pero no denuncia. (Lic. Caroli Obando, psicóloga responsable del DECE, entrevista personal, junio 2016, San Lorenzo)

También comenta que este plantel recibe a estudiantes que otros planteles no quieren, se refiere a la Unidad Educativa del Milenio que se construyó en San Lorenzo y a la cual ingresan cumpliendo requisitos que asegure estudiantes con promedios altos y buen comportamiento. Según palabras de la psicóloga:

Aquí es como el reciclar de los estudiantes, van a una, no les reciben, van a otra y nada, y aquí se les recibe. Hay una institución que solo son renombres, pero la mejor institución no es aquella que escoge a sus estudiantes, considero que si el Distrito los envían acá es porque sabe que aquí hay personas bien paradas y que estamos empoderados de la realidad del docente, el docente es aquel que enseña al que no sabe, no al que no da problemas. El verdadero docente es aquel que recibe no mirando el record de comportamiento y aprendizajes, sino mirando al

ser humano, al estudiante que en realidad requiere apoyo. (Lic. Caroli Obando, psicóloga responsable del DECE, entrevista personal, junio 2016, San Lorenzo)

Este testimonio ratifica lo que Rosa María Torres dice sobre las UE del Milenio

Las Unidades Educativas del Milenio (UEM) no son la semilla de un nuevo modelo educativo; se trata de una propuesta selectiva y elitista, que vuelve a centrarse en la arquitectura, el equipamiento, las tecnologías, más que en un nuevo proyecto pedagógico (Torres, 2011, 3)

Según la psicóloga del plantel, los problemas que se viven a diario en la institución no tienen que ver con problemáticas de género, sino con necesidades educativas no asociadas a una discapacidad y chicos con problemas de comportamiento ligados a las condiciones de vida del cantón y que han sido expuestos en estudios realizados por organizaciones presentes en la zona:

El último que llegó es un joven que ha estado en las filas de la delincuencia, que ha sacado pistola a la madre, ha estado ligado a sicariato, a tráfico de drogas y armas, situaciones serias, que en la UE estamos casi desamparados, pero eso no implica que no trabajemos con el chico, como DECE estamos trabajando y no he notado resistencia de seguir trabajando en orientación. Los problemas son de carácter social y que las otras instituciones no quieren hacerse cargo, y que en realidad es serio tratarlas porque no es un micro tráfico de 2 onz, 3 onz, hablamos de tráfico a nivel local, tomando en cuenta que nuestro cantón es un lugar, un punto de tráfico de drogas y armas para la guerrilla, para el comercio exterior. (Lic. Caroli Obando, psicóloga responsable del DECE, entrevista personal, junio 2016, San Lorenzo)

Como se ha demostrado a lo largo del capítulo, el contexto social tanto de la comunidad como del mismo centro educativo es crítico, la violencia estructural, como la define Galtung “violencia indirecta originada por la injusticia y la desigualdad como consecuencia de la propia estructura social” (Galtung, s/f, 130) y la violencia simbólica están naturalizadas:

Son niños y niñas agredidos/as, permanentemente por un sistema que no les brinda las mínimas condiciones para estudiar, viven en sectores carentes de todo servicio, con altos niveles de violencia social y sin embargo el nuevo modelo educativo, les exige niveles de calidad y excelencia para acceder al sistema de educación superior (SERPAJ, 2015)

Las tensiones y violencias son múltiples, no solo por estas condiciones sino también porque hay un modelo educativo que lo promueve, ahora más que nunca, ya que los proyectos colectivos de vida y las nociones comunitarias ceden paso vertiginosamente a los valores

del individualismo y la competencia, generadores de violencia. La búsqueda incesante de homogenización conduce a una pérdida de identidades particulares, por lo que la violencia de género fruto de un modelo patriarcal que produce estereotipos, relaciones inequitativas entre personas de distinto sexo o que no responden a la norma, como las diversidades sexuales, no es aceptado. Es por eso la urgencia de que los procesos educativos se desarrollen con perspectiva de género si se quiere hacer de la educación una herramienta para el cambio.

En el siguiente capítulo se presenta los elementos de género y etnoeducación encontrados o ausentes a partir del estudio de caso en la cotidianidad del centro escolar.

Capítulo 3

El género y la interculturalidad en instrumentos de planificación y material de estudio de los y las estudiantes.

En este capítulo se presentará los elementos del currículo formal y oculto que son parte de la construcción del relacionamiento de género en el ámbito educativo a través de la revisión del plan de estudios de 7mo de básica, junto a sus respectivos textos escolares y cuadernos de trabajo.

1. Planes y programas

Como se había explicado en capítulos anteriores, en el Ecuador se han implementado varias reformas educativas, en cada una de ellas se establecieron los planes y programas que vuelvan concretos los ideales que el gobierno de turno consideró necesarios para la consolidación de un determinado proyecto político. Recordemos lo que Pedró F., y Puig I., sostienen: “Las reformas educativas son expresiones privilegiadas de proyectos políticos y uno de sus principales instrumentos. Con frecuencia, las reformas educativas incorporan importantes elementos de innovación que afectan a los procesos de enseñanza y aprendizaje y los contenidos curriculares” (Pedró y Puig 1999, 39).

En el año 2010, en el contexto de una nueva etapa política en el país, el Ministerio de Educación inicia el proceso de Actualización y fortalecimiento curricular de la Educación General Básica (AC), el mismo que se plasma en un documento que da los lineamientos pedagógicos y contenidos que se deberá aplicar a lo largo de todos los años de escolarización. La nueva propuesta curricular rige a nivel nacional y es de aplicación obligatoria en todos los centros educativos del país.

Esta nueva propuesta educativa se justifica en la medida que corregiría los vacíos que se habían detectado en la aplicación de la reforma del 96, entre los cuales se menciona “la desarticulación entre los niveles, la insuficiente precisión de los temas que debían ser enseñados en cada año de estudio, la falta de claridad de las destrezas que debían desarrollarse, y la carencia de criterios e indicadores esenciales de evaluación” (Ministerio de Educación, 2010, 8) Por otro lado, se basa en la necesidad de “incorporar los avances de las últimas corrientes pedagógicas y la formación de ciudadanos¹⁵ que practiquen valores

¹⁵ Escribo ciudadanos en masculino porque así está escrito en el documento del Ministerio, detalle que será analizado más adelante

que les permita interactuar con la sociedad con respeto, responsabilidad, honestidad, solidaridad, aplicando los principios del **Buen Vivir**¹⁶” (Ministerio de Educación, AC 2010).

Alberto Acosta, quien fue uno de los defensores de este principio en la nueva constitución ecuatoriana lo entiende así

El Buen Vivir, en tanto régimen de desarrollo en construcción y como parte inherente de un Estado plurinacional, tal como se aprobó en Montecristi, busca una vida armónica. Es decir equilibrada entre todos los individuos y las colectividades, con la sociedad y con la Naturaleza. No se puede olvidar que lo humano se realiza (o debe realizarse) en comunidad; con y en función de otros seres humanos, sin pretender dominar a la Naturaleza. (Acosta 2008, 39)

Para el presente estudio se procedió con la revisión de la AC de 7mo año de educación general básica con énfasis en las áreas de Lengua y Literatura, Estudios Sociales y Ciencias Naturales.

En base a los lineamientos de la propuesta curricular se elaboran mapas de contenidos y textos que todo docente debe seguir para dar cumplimiento al plan oficial. Un detalle adicional es que en sus primeras páginas el contenido es el mismo para todos los años de educación básica de 1ero a 10 mo: portada, la nota que dice IMPORTANTE, los créditos, y las partes en que se divide el documento: introducción, antecedentes, bases pedagógicas del diseño curricular, perfil de salida de los estudiantes de Educación General Básica, ejes transversales del proceso educativo, la estructura curricular: sistema de conceptos empleados.

Al finalizar estos apartados empieza la malla curricular para el año de básica respectivo, en este caso, para el 7mo.

¿Por qué es importante esta puntualización? Porque significa que en todo el proceso educativo que se da entre los 5y los 15 años, los y las docentes aplicarán en sus aulas un instrumento curricular que contiene unos valores, un lenguaje, un modelo de persona que responde a criterios que no son neutrales a la edad, al género, a la etnia, a la nacionalidad o a la sexualidad y que están subsumidos bajo la supuesta objetividad de la ciencia pedagógica y un lenguaje técnico-didáctico imparcial frente al género, etnia, clase, etc.

¹⁶ Se ha puesto negrilla para mantener fielmente como se encuentra en el documento analizado.

La actualización curricular se concretiza en contenidos, guías didácticas y textos. Contienen por tanto discursos, imágenes, símbolos, que perpetúan ideas dominantes sobre género, etnia, sexualidad, etc. o que podrían contribuir a transformar los estereotipos y generar sociedades que caminen hacia la igualdad de oportunidades y no discriminación.

Al ser este trabajo una investigación sobre las relaciones de género en el ámbito escolar, el análisis de los planes, programas, contenidos de estudio y sus respectivos textos escolares será realizado desde esta perspectiva que por su misma naturaleza no invisibiliza las otras diversidades que atraviesan a los seres humanos, ya que como señala Alda Facio, (1999, 13) el género se redefine constantemente a la luz de otras realidades como la de clase, etnia, edad, nacionalidad, habilidad, etc.

En la contraportada del documento de Actualización Curricular, al pie existe una nota aclaratoria que dice:

IMPORTANTE

El uso del lenguaje que discrimine y reproduzca esquemas discriminatorios entre mujeres y hombres es una de las preocupaciones del Ministerio de Educación del Ecuador, sin embargo, no hay acuerdo entre los lingüistas acerca de la manera de hacerlo en español.

Por esta razón, y para evitar la sobrecarga gráfica que supondría el uso de “o/a”, “los/las” y otras formas relacionadas con el género, a fin de marcar la presencia de ambos sexos, hemos optado por usar términos genéricos en la medida de las posibilidades del lenguaje, y la forma masculina en su tradicional acepción. (Ministerio de Educación, 2010, 2)

Este texto al inicio del documento ya nos da señales de alerta sobre las concepciones de género que están presentes, porque primero ante la falta de “acuerdo” de los lingüistas, la propuesta asume la acepción tradicional, es decir no cuestionadora, el segundo elemento, el binario hombre/mujer que sigue presente cuando se refiere a la existencia de “ambos sexos” y cierra la posibilidad a la presencia de otras diversidades sexuales. El reforzar el binario es parte de la sociedad patriarcal donde la diferencia entre hombres y mujeres tiene una base biológica, inmutable, rígida a la vez que justifica la superioridad del hombre sobre la mujer en base a estas características.

Preocupa que se plantee que el lenguaje que será utilizado es la forma “masculina en su tradicional acepción” porque gran parte del esfuerzo de las nuevas corrientes humanistas, entre ellas el feminismo, es precisamente develar y superar la forma masculina de expresión como representante del género humano. En consecuencia, en aras del purismo del lenguaje y para no incomodar a los y las lectoras en pos de evitar una supuesta sobrecarga gráfica y porque los lingüistas no se ponen de acuerdo, la presencia de las mujeres y de otras diversidades será invisibilizada.

Frente a planteamientos como estos, donde el uso correcto de la lengua se sobrepone a las nuevas dinámicas sociales que traen consigo transformaciones en las relaciones entre los seres humanos, una de ellas las relaciones de género y por lo tanto relaciones de poder, el lenguaje no evoluciona con la misma rapidez o no quiere hacerlo. Ya Bourdieu al referirse a la Lingüística general, señala la atención que se debe poner sobre ella, por los “efectos más visibles del dominio ejercido por esta disciplina soberana” (Bourdieu, 2001, 6-7) uno de los efectos sería como señala el mismo autor, separar el instrumento lingüístico de sus condiciones sociales de producción y utilización.

Al favorecer el respeto a las normas del uso correcto del lenguaje tradicional se oculta las luchas históricas de las personas, en el caso de las mujeres de la mitad de la humanidad, por ser reconocidas como seres humanos presentes en la sociedad, constructoras de historias y saberes; se oculta el proceso de evolución social donde se ha ido dejando de lado ideas como la menor valía de las mujeres con respecto a los hombres. Como señala Bourdieu, “las relaciones de comunicación, que por excelencia son los intercambios lingüísticos, son también relaciones de poder simbólico, donde se refuerzan las relaciones de fuerza entre los locutores y sus respectivos grupos”(Bourdieu 2001, 11).

El lenguaje por tanto es un espacio simbólico de luchas de poder, donde un grupo se impone sobre otro. A través del lenguaje y el uso que se hace de él, se definirá lo que es bueno, aceptable, correcto, superior, lo que merece ser nombrado y visibilizado. Todo lo que no se nombra, no solo que se concibe de menor valor e importancia, simplemente no existe. Bourdieu nos recuerda que no se debería olvidar nunca que la lengua tiene el poder de “producir existencia, produciendo su representación colectivamente reconocida” (Bourdieu 2001, 17).

De igual manera, Alda Facio también nos señala la importancia del lenguaje como fenómeno social y su capacidad para crear vida social. Lo que significa que no se debería someter los cambios sociales al lento ritmo de la Academia de la Lengua que es una institución más que interconectada con otras como la Iglesia, la Escuela, la Familia contribuyen a mantener la dominación masculina, como señala Bourdieu (1998)

Una tercera señal de alerta en cuanto al posicionamiento de la reforma educativa respecto al género es mantener el uso del masculino como referente universal. Lo que significa que la mirada androcéntrica sigue presente en el modelo educativo. Facio señala que una de las principales características de la tradición cultural e intelectual latinoamericana es la presencia de elementos androcéntricos, es decir centrados en el hombre, y que han hecho de este el paradigma de lo humano (Facio 1999, 16)

En la práctica este enunciado al inicio del documento se vuelve una realidad, como se mostrará más adelante, tanto en los textos escolares como en los cuadernos de trabajo de los y las estudiantes. Estos están llenos de ejemplos donde se sobrevalora las cualidades tradicionalmente masculinas y la presencia de personajes históricos hombres, pues hay muy pocas referencias a la presencia de las mujeres y sus logros. Esto estaría reforzando lo planteado por Facio cuando indica que el hombre se asume como representante de la humanidad. Todos los estudios, análisis, investigaciones, narraciones propuestas, se enfocan únicamente desde la perspectiva masculina.

Esta nota aclaratoria con la que parte la Actualización curricular podría ser ubicada como una forma de sexismo lingüístico, el cual se define por ser “un tipo de uso discriminatorio del lenguaje mediante el cual se excluye, subordina o menosprecia a las mujeres” (Hellinger 2006, 265), cuya característica es precisamente el ocultamiento de las mujeres mediante el uso del masculino con un valor genérico o universal.

De lo expuesto anteriormente se puede establecer que el instrumento de socialización por excelencia, que es el lenguaje y que en este caso está presente en los documentos oficiales, ya presenta un sesgo discriminatorio de género. Por lo tanto no es neutral y responde a valores jerárquicos donde lo masculino sigue imponiéndose a lo femenino como central y de mayor importancia.

Al continuar con la revisión de los apartados dedicados a la introducción, antecedentes, bases pedagógicas del diseño curricular, se destaca el uso del masculino para referirse: al estudiante, al docente, al ciudadano en masculino, quedando sobre entendido para quienes manejan la guía (en su gran mayoría profesoras mujeres) que se está hablando también de las estudiantes, las docentes y ciudadanas mujeres. Una vez más la violencia simbólica se hace presente y sin ningún cuestionamiento por parte de las maestras quienes se asumen representadas en el uso de palabras masculinas.

El análisis de criterios más pedagógicos sobrepasaría el límite de este trabajo, pero es oportuno señalar que si bien desde el Ministerio se manifiesta explícitamente estar alineados con los principios de la Pedagogía Crítica, los únicos elementos de esta corriente que son señalados en el documento se expresan así: “Se han considerado algunos principios de la Pedagogía Crítica que ubica al estudiantado como protagonista principal del aprendizaje” (Ministerio de Educación, 2010, 9) y que “ el aprendizaje debe darse por vías productivas y significativas, que dinamicen la metodología de estudio para llegar a la metacognición”(Ministerio de Educación 2010, 11).

Este planteamiento deja por fuera todo el cuestionamiento que la Pedagogía Crítica hace a la educación como reproductora de desigualdades sociales y el énfasis de que los procesos educativos deben fomentar el ejercicio crítico por parte de los y las estudiantes sobre las condiciones estructurales que generan las asimetrías de género, clase, etnia, edad, entre otras. La reduce a lineamientos donde el énfasis está en los procesos cognitivos de aprendizaje más que en el desarrollo de capacidades críticas.

La actualización curricular plantea como objetivo desarrollar la **condición humana**¹⁷ y preparar para la **comprensión**. Según el esquema a través del cual desarrollan este planteamiento, esto se lograría con la articulación entre la formación humana, científica y cultural lo que a su vez generaría la comprensión entre los seres humanos. Esto se obtendría por medio del fomento del respeto, la solidaridad y la honestidad, valores que se reflejarían en una convivencia en la “interculturalidad, plurinacionalidad y la inclusión”. El esquema termina en esas tres palabras, sin dar mayor explicación de cómo se debe entender, a qué se está haciendo referencia, a quién se incluye a través de esos postulados.

¹⁷ Se ha puesto negrilla para mantener fielmente como se encuentra en el documento analizado.

Los siguientes apartados hacen referencia a campos dedicados a la forma como se debe llevar a cabo el proceso de enseñanza, el desarrollo de destrezas con criterios de desempeño, y la evaluación como integradora de los resultados de aprendizaje que, por el objetivo del presente estudio, no serán abordadas.

El perfil de salida de los estudiantes, (no coloco las estudiantes, porque en ningún lugar del documento se utiliza la forma femenina) al igual que los ejes transversales, por el contrario nos aporta valiosas pistas para develar los códigos de género que se está transmitiendo desde el estado a través del sistema educativo.

Al finalizar la educación general básica que cubre de 1ro a 10mo año de educación básica, es decir, luego de 10 años de permanencia en el sistema escolar, el estado ecuatoriano espera:

Contar con jóvenes preparados para continuar con sus estudios de bachillerato y preparados para participar en la vida política y social, conscientes de su rol histórico como ciudadanos ecuatorianos. Este nivel educativo permite que el estudiantado desarrolle capacidades para comunicarse, para interpretar y resolver problemas y para comprender la vida natural y social (Ministerio de Educación, 2010, 14)

En este sentido, niños, niñas, y jóvenes deben haberse dotado de un determinado número de contenidos, pero sobre todo tienen que haber desarrollado destrezas y habilidades para ejercerlas en el futuro, (no en el presente durante su vida escolar) es decir siguiendo el documento la participación en la vida política y social iniciará una vez que concluya su formación escolar:

Los jóvenes que concluyen la Educación general básica serán ciudadanos capaces de:

- Convivir y participar activamente en una sociedad intercultural y plurinacional.
- Sentirse orgullosos de ser ecuatorianos, valorar la identidad cultural nacional, los símbolos y valores que caracterizan a la sociedad ecuatoriana.
- Demostrar un pensamiento lógico, crítico y creativo en el análisis y resolución eficaz de problemas de la realidad cotidiana.
- Valorar y proteger la salud humana en sus aspectos físicos, psicológicos y sexuales.
- Preservar la naturaleza y contribuir a su cuidado y conservación. (Ministerio de Educación, 2010, 14)

En los postulados anteriores se podría encontrar contradicciones, por un lado se espera generar sentimientos de orgullo por ser ecuatorianos y sus valores ecuatorianos, cuando en la primera viñeta se señala que se deberá convivir en una sociedad plurinacional. La principal identidad nacional entonces debería ser reconocernos diversos.

Los enunciados nos muestran, por lo menos en el discurso explícito, una contradicción entre el querer reconocernos plurinacionales y una conciencia de nacionalidad única, que dificulta el diálogo. Aparentemente busca la formación de personas que aprendan a convivir, que respeten la diversidad, la naturaleza, pero esto se vuelve difícil, si se parte de un solo modo de entender la ecuatorianidad.

La duda que surge es cómo se va a obtener estos resultados si a través del lenguaje que se utiliza en documentos oficiales como en textos escolares se esconde la gran diversidad que existe en la realidad.

¿Cómo se forma niños, niñas y jóvenes capaces de transformar las estructuras inequitativas? si se hace énfasis en la sobrevaloración de símbolos y valores “nacionales” que no dan cuenta de la diversidad, muchos de ellos cargados de prejuicios machistas, étnicos y adultocéntricos enmascarados bajo el adjetivo de valores ecuatorianos, los cuales de igual manera se enuncian en la malla curricular de manera general: “valorar la identidad cultural nacional, los símbolos patrios y valores que caracterizan a la sociedad ecuatoriana”.(Ministerio de educación. ACES 2010, 82). De la revisión de los documentos se infiere que estos valores ecuatorianos serían: ciudadanos que practiquen valores como el respeto, responsabilidad, honestidad, la solidaridad, principios del Buen Vivir, a estos se añade también, sentimiento de orgullo al saberse ecuatorianos, aprendizaje de la convivencia en una sociedad intercultural y plurinacional; la tolerancia por las ideas y costumbres de los demás y el respeto a las decisiones de la mayoría. (Ministerio de Educación, 2010, 9-17). Cabe aquí cuestionarse, cuál es entonces el aporte de la educación desde un posicionamiento crítico, si siempre las mayorías se imponen. El esfuerzo educativo debería ser precisamente educar en el respeto y valoración del aporte de las minorías. El pensador peruano Alberto Flores Galindo decía “lo unánime no es fecundo” el reto de la educación contemporánea es hacer fecundo lo diferente, para crecer en humanidad.

Pero como se verá más adelante el material de trabajo que llega a los y las estudiantes no logran transmitir un discurso sobre el respeto a la sociedad plurinacional, las imágenes y textos que se colocan reducen la diversidad al folclor y a los estereotipos étnicos. El amor a la Patria reflejado en imágenes de soldados y textos alusivos a las guerras que se ha enfrentado. Como señala Bourdieu: “En el proceso que conduce a la elaboración, legitimación e imposición de una lengua oficial, yo le añadiría unos valores e ideas, el sistema escolar cumple una función determinante: fabricar las similitudes de donde se deriva esa comunidad de conciencia que constituye el cemento de la nación” (Bourdieu, 2001, 22).

Es imperante no perder de vista que lo que lo que se comprenda sobre nación también responde a una época histórica, como sostiene Yuval Davis (2004, 17-18) “Las naciones están situadas en momentos históricos específicos y son construidas por el cambio de los discursos nacionalistas promovido por diferentes grupos que compiten por una hegemonía” Por lo tanto las ideas sobre género, etnia, naturaleza, religión responderán a los intereses del grupo privilegiado. Por lo que las nociones de feminidad y masculinidad son producto de proyectos nacionales y se insertan en los discursos nacionalistas (Yuval Davis, 2004) Estos discursos nacionalistas son transmitidos de generación en generación a través del sistema escolar y como se verá cuando se aborden los textos escolares, las mujeres y grupos étnicos diversos como el pueblo afrodescendiente, se encuentran ausentes de la construcción de la nación ecuatoriana, se los menciona brevemente, sin mayor reconocimiento.

2. Ejes transversales dentro del proceso educativo. El Buen Vivir como principio rector de la transversalidad en el currículo

Los ejes transversales constituyen grandes temáticas que deben ser atendidas en toda la proyección curricular con actividades concretas integradas al desarrollo de las destrezas con criterios de desempeño de cada área de estudio (Ministerio de educación 2010,16)

En la reforma educativa del año 1996 denominado Propuesta Consensuada de Reforma Curricular para la Educación Básica, se introduce en la planificación ejes transversales, entendidos como temas que tienen que ser abordados en todas las asignaturas. En esta reforma los ejes establecidos fueron tres, el primero valores básicos: identidad, honestidad,

solidaridad, libertad y responsabilidad, respeto, criticidad y creatividad. El segundo interculturalidad y el tercer eje educación ambiental.

En la actualización curricular del año 2010 se establece al Buen Vivir, basado en el principio ancestral del Suma kwsay de los pueblos originarios de los Andes, como el principio rector de la transversalidad en el currículo, el cual se constituye en educación en valores. Las temáticas que deberán ser abordadas a través de los ejes son: Interculturalidad, la formación de una ciudadanía democrática, la protección del medio ambiente, el cuidado de la salud y los hábitos de recreación de los estudiantes, la educación sexual en los jóvenes.

En el texto se brinda una pequeña descripción de lo que se pretende conseguir en cada estudiante:

En interculturalidad: el reconocimiento de las diferentes manifestaciones étnico-culturales.

En formación ciudadana: el aprendizaje de los valores humanos universales y obligaciones ciudadanas, toma de conciencia de derechos, la identidad ecuatoriana, aprendizaje de la convivencia con tolerancia dentro de una sociedad plurinacional e intercultural, respeto a las decisiones de la mayoría. En medio ambiente: la interpretación de los problemas ambientales, la interacción del ser humano con la naturaleza enfocada en su protección y conservación; en el cuidado de la salud hábitos que permitan un correcto desarrollo y la utilización productiva del tiempo libre. En el eje de educación sexual: conocimiento y respeto por el cuerpo, desarrollo de la identidad sexual con sus consecuencias psicológicas y sociales, responsabilidad de la maternidad y paternidad. (AC, 2010, 16)

El tema de género no se lo menciona explícitamente, las relaciones sociales de género, es decir las relaciones de poder entre hombres y mujeres se encuentran totalmente invisibilizadas dentro de los ejes transversales. ¿Será entonces que el género queda subsumido a los valores universales democráticos cuando se aborda la formación para la ciudadanía, o se debe buscar el abordaje del género en el eje de educación sexual, cuando su tratamiento queda disminuido a un correcto desarrollo de la identidad sexual y al carácter reproductivo de la sexualidad? Siguiendo a Judith Salgado “en Ecuador la entrada más frecuente del tema de la sexualidad ha sido desde el campo de la salud con un enfoque biomédico que enfatiza la prevención de diversos riesgos”. (Salgado, 2008, 80) Riesgos asociados a problemas de salud, por ejemplo el SIDA, o el embarazo adolescente, pero desde una lectura de género, la mayor preocupación que se ocultaría es que las mujeres

desarrollen conciencia sobre la autonomía de su cuerpo y decidan sobre él o que los y las jóvenes ejerzan sus derechos sexuales.

Lo expuesto a lo largo de los párrafos precedentes son los lineamientos encontrados desde el discurso oficial. Planes que hacen énfasis en contenidos y en destrezas para mejorar el desempeño académico y con referencias a valores que son expuestos retóricamente pero que no logran encontrar vías para concretizarlos en las aulas, ya que muchos de ellos tienen componentes subjetivos, lo que cada docente por ejemplo puede entender y practicar por solidaridad o plurinacional.

Con estas directrices deben desarrollar su labor pedagógica los y las docentes. La duda que queda es ¿en qué momento se da la oportunidad a maestros y maestras para que lleguen a sus estudiantes con nuevas ideas sobre todo lo que implican las relaciones sociales de género: el poder, el dominio de los cuerpos, la sexualidad entendida también como placer, la opción de una identidad de género diferente que no sea vista como normal o anormal? La heteronormatividad¹⁸ continúa siendo la mirada privilegiada en los procesos educativos, la cual sigue presente y se evidencia en planes y programas de estudio, por lo tanto cualquier comportamiento que sale de esta norma de convivencia social es cuestionada y considerada anormal, enferma, desviada y peligrosa.

Si se relaciona con las políticas educativas previstas en el plan decenal que acaba de finalizar se podría encontrar coherencia, ya que cuando una de las políticas habla de universalización de la educación general básica, se está pensando en garantizar el acceso de niños y niñas al mundo globalizado y esto al parecer se ha producido, según el informe de rendición de cuentas del Ministerio de Educación del año 2015.

La tasa neta de asistencia a Educación General Básica (EGB) alcanzó un 96,3% en 2015, con lo que se logró mantener la universalización de EGB obtenida en 2011. • La tasa neta ajustada de asistencia a Bachillerato alcanzó un 68,93% en 2015, es decir, 15,55 puntos porcentuales más que en 2007 y 3,06 puntos porcentuales más que en 2014.

¹⁸ De acuerdo a varios autores, la heteronormatividad es entendida como un sistema social, político, cultural que impone las prácticas heterosexuales (relaciones sexuales hombre-mujer) como el único modelo válido y “normal” de relacionamiento socio afectivo y de parentesco (Warner, M 1991, Cohen, C. 2005), por lo tanto cualquier comportamiento que sale de esta norma de convivencia social es cuestionada y considerada anormal, enferma, desviada y peligrosa.

Sin embargo, su objetivo principal es brindar educación de calidad con enfoque inclusivo y de equidad. La equidad está entendida como la oportunidad para que sectores de la población tradicionalmente excluidos por condiciones de pobreza puedan acceder al derecho a la educación, no como equidad de género y todas sus implicaciones.

La asistencia de estudiantes que corresponden a hogares con menores ingresos ha ido incrementando en los últimos años, es así que la brecha de la tasa neta de asistencia en EGB entre el quintil 1 (población con menores ingresos) y el quintil 5 (población con mayores ingresos), se ha reducido fuertemente; en el 2006 la brecha fue 10,5% bajando al 2,7% en el 2014. Lo que significa que se está garantizando el derecho a la educación a la población más vulnerable e históricamente excluida. (Rendición de cuentas, ME, 2014)

Aumentar la tasa de ingresos de estudiantes a los centros educativos es un logro dentro del campo de la inclusión porque significa superar la marginalidad a la que están sometidos los grupos en situación de mayor vulnerabilidad, pero ese proceso no garantiza que la educación que se recibe en los centros educativos pueda llamarse de calidad, ya que como se analizó anteriormente, la calidad tiene que ver con infraestructura adecuada en todos los planteles, no en unos cuantos; docentes calificados y para todas las asignaturas; tiene que ver con la pertinencia del material de estudio según el contexto socio-territorial; con la metodología que se utiliza para los procesos de enseñanza- aprendizaje y sobre todo con la calidad de las relaciones entre los seres humanos que son parte de los procesos educativos. Pero ¿cómo se puede conocer al otro/otra, al que es diferente, por sexo, diversidad sexual, edad, etnia, procedencia nacional, cuando la masificación se ha convertido en la regla y no en la excepción?

3. Los materiales de trabajo de los y las estudiantes

Para el presente estudio se revisaron los textos orientados al estudiante, con los respectivos cuadernos de trabajo de las áreas de Lenguaje y Literatura, Estudios Sociales y Ciencias Naturales.

Al desarrollarse la investigación en un centro educativo de una localidad afroecuatoriana, el punto central de atención será el género y la interculturalidad (que si es mencionada explícitamente en el documento de actualización curricular).

Los textos y cuadernos de trabajo han sido elaborados por distintas instituciones: Universidad Andina, Corporación Editora Nacional, Ediciones Naciones Unidas.

En la parte formal y la estructura de cada texto el formato es similar ya que deben responder a los lineamientos de la actualización curricular. En la contraportada se vuelve a poner la nota aclaratoria sobre el uso de la forma masculina para evitar la sobrecarga gráfica pero añaden el nombre de la fuente que respalda tal decisión: “Tomado de UNESCO, Situación educativa de América Latina y El Caribe: Garantizando la educación de calidad para todos. UNESCO. Santiago de Chile, agosto 2008”.

No puede dejar de llamar a la reflexión el hecho de que se justifique el uso de un lenguaje que ya se anticipa será sexista, haciendo referencia al documento de un organismo internacional, que al utilizar este tipo de notas aclaratorias, está revelando su posición en cuanto al género; cuando esta misma organización en el año 1990 emite la primera guía en español con recomendaciones para un uso no sexista del lenguaje y donde claramente señala:

El lenguaje no es una creación arbitraria de la mente humana, sino un producto social e histórico que influye en nuestra percepción de la realidad. Al transmitir socialmente al ser humano las experiencias acumuladas de generaciones anteriores, el lenguaje condiciona nuestro pensamiento y determina nuestra visión del mundo. Los prejuicios sexistas que el lenguaje transmite sobre las mujeres son el reflejo del papel social atribuido a éstas durante generaciones (...) Sin embargo, pese a su dimensión conservadora y su carga tradicional, el lenguaje, por su estrecha relación dialéctica con el pensamiento, puede cambiar gracias a la acción educativa y cultural, e influir positivamente en el comportamiento humano y en nuestra percepción de la realidad. (UNESCO, 1999, 1)

Esta guía editada ya en los años 90 hace un análisis minucioso de las implicaciones del uso del masculino y sus significados, por lo que entre sus recomendaciones para ir superando las inequidades de género y que parten de un lenguaje incluyente, indica: “proponemos que se utilicen otras fórmulas tales como « los profesores y las profesoras (...) «los alumnos y las alumnas »” (UNESCO, 1991).

Por lo que se puede inferir la sugerencia es que se haga explícita la presencia, a través del lenguaje, de hombres y mujeres, evitando el uso de palabras que oculten la presencia de una parte importante e incluso mayoritaria de personas en ciertos contextos, como el educativo.

Desde un enfoque de género resulta preocupante que instituciones como la Real Academia de la Lengua exprese lo siguiente:

Los ciudadanos y las ciudadanas, los niños y las niñas

Este tipo de desdoblamientos son artificiosos e innecesarios desde el punto de vista lingüístico. En los sustantivos que designan seres animados existe la posibilidad del uso genérico del masculino para designar la clase, es decir, a todos los individuos de la especie, sin distinción de sexos: *Todos los ciudadanos mayores de edad tienen derecho a voto.*

La mención explícita del femenino solo se justifica cuando la oposición de sexos es relevante en el contexto: *El desarrollo evolutivo es similar en los niños y las niñas de esa edad.* La actual tendencia al desdoblamiento indiscriminado del sustantivo en su forma masculina y femenina va contra el principio de economía del lenguaje y se funda en razones extralingüísticas. Por tanto, deben evitarse estas repeticiones, que generan dificultades sintácticas y de concordancia, y complican innecesariamente la redacción y lectura de los textos.

El uso genérico del masculino se basa en su condición de término no marcado en la oposición masculino/femenino. Por ello, es incorrecto emplear el femenino para aludir conjuntamente a ambos sexos, con independencia del número de individuos de cada sexo que formen parte del conjunto. Así, *los alumnos* es la única forma correcta de referirse a un grupo mixto, aunque el número de alumnas sea superior al de alumnos varones. (RAE, 2016)

El posicionamiento de la RAE respecto al uso de un lenguaje incluyente, responde a su propia naturaleza, un artículo publicado en un diario español, hace un recuento histórico del rechazo de esta institución a incorporar a mujeres “Hasta en tres ocasiones (1889, 1892 y 1910) rechazaron en la Real Academia a Emilia Pardo Bazán esgrimiendo la simple razón de que “las señoras no pueden formar parte de este Instituto” (Remacha, 2016), cuestiona que en pleno 2016 apenas 8 sean mujeres de un total de 44 académicos, en casi tres siglos de existencia solo 11 mujeres han ingresado a ella, y no de forma fácil. A criterio de la autora del reportaje, al cual me sumo, este rechazo hacia la presencia femenina tiene consecuencias en el lenguaje:

La ausencia de presencia femenina en la Real Academia no es solo injusta, anacrónica e inapropiada, también tiene consecuencias. Hubo que esperar a la 23ª edición (del 2014) del

Diccionario para que se eliminaran significados como "débil, endeble" asociados a "femenino", y se admitieran términos adaptados a la realidad social, como 'presidenta'.

Este rechazo de la RAE que es una más de las instituciones patriarcales, aunque sus defensores no lo acepten, muestra el temor frente al potencial transformador del lenguaje, como señala un blog que cuestiona también los postulados de la Academia de la Lengua (hipertextual.com)

Éste es el doble poder del lenguaje: el de reproducir y transformar la sociedad en la cual es utilizado. Lo que no se nombra, podría igualmente no existir: ésta es la principal razón por la cual los movimientos igualitarios incluyen entre sus preocupaciones la del uso inclusivo del lenguaje

Los relacionamientos lingüísticos son relaciones de poder simbólico (Bourdieu 1998), es ahí donde se podría encontrar la raíz de la aversión de la RAE de promover el uso del lenguaje no sexista que promueva relaciones más igualitarias.

Lo que resulta paradójico es que en el Plan de actualización curricular, cuando habla sobre la importancia de enseñar Lengua y Literatura dice: "la lengua es el instrumento simbólico mediante el cual, como usuarios, modificamos nuestro entorno para acceder a una visión particular del mismo" (Ministerio de Educación, 2010, 23). Lo que demuestra que una cosa es lo que se escribe como discurso oficial pero otra muy diferente hacerlo realidad en la práctica cotidiana.

4. El género en los textos y cuadernos de trabajo.

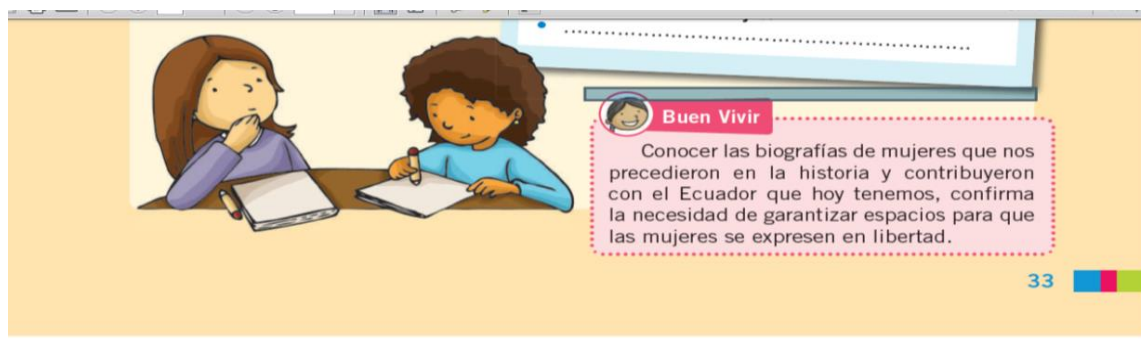
De la revisión efectuada de los textos y cuadernos de trabajo se extraen características comunes que están presentes en todas las áreas de Lengua, Ciencias Sociales y Naturales.

El material que se propone para abordar la Literatura y la Historia están llenos de ejemplos basados en personajes masculinos, hay muy poca referencias a escritoras, historiadoras, mujeres relevantes en la Literatura e Historia ecuatoriana. De esta manera la vida, obra, aportes para el desarrollo del país están expuestos en gran medida únicamente desde la perspectiva masculina.

Citaré algunos ejemplos encontrados: cuando se pretende enseñar sobre lo qué es la biografía y cómo se elabora, se presenta 6 fotos, 4 de ellas son de hombres y 2 son mujeres, cuando se desarrolla extensamente una de las biografías, es la vida de José Mejía Lequerica la que se presenta y dentro de ella hay un brevísima referencia a Manuela Espejo, reconociendo su talento intelectual, pero indicando que “fue la esposa de....” Estas falencias fueron ya presentadas en trabajos previos como el de Shirley Lupa, quien analizó el material de los primeros años de educación básica antes de la actualización curricular.

En el cuaderno de trabajo encontramos ejercicios similares, varias biografías de personajes cuatro hombres y dos de mujeres. Cuando se trabaja el tema de poesía se presenta a lo largo del bloque alrededor de 10 poetas hombres entre ecuatorianos y latinoamericanos y dos mujeres, sin embargo, aunque la desigualdad es evidente en el libro del estudiante encontramos un recuadro como el siguiente:

Figura 3.1



Fuente: Texto del estudiante Lengua y Literatura 7. Ministerio de Educación 2014

El recuadro final es una contradicción, no hay correspondencia entre el material que se utiliza para impartir los temas de clase y los valores que se pretenden incentivar. Queda la incógnita si esta falta de coherencia es por descuido o porque en el fondo la historia y producción de las mujeres es todavía un tema secundario.

Dentro del área de Estudios Sociales, una asignatura privilegiada para el abordaje de las relaciones sociales, si bien se menciona de manera más clara la situación de la mujer en diferentes épocas de la historia ecuatoriana¹⁹, donde se hace referencia a la subordinación y los límites de su educación especialmente en la época colonial, no se cuestiona la

¹⁹En el 7mo año de EGB el plan de estudio de Estudios Sociales comprende Historia del Ecuador II. Época republicana.

desigualdad de las relaciones de género, ni la estructura patriarcal que se ha mantenido a lo largo de las diferentes etapas hasta la actualidad. Caso contrario se produce en el tema del relacionamiento con los pueblos aborígenes donde el sistema de dominación es claramente descrito y analizado.

A lo largo de los períodos históricos hay sesgos de género, la presencia de la mujer y su aporte en la construcción de la nación quedan por fuera, olvidando que “son las mujeres -y no sólo la burocracia y la intelectualidad - las que reproducen las naciones, biológica, cultural y simbólicamente” (Yuval-Davis 2004,14) En la historia, hechos protagonizados por mujeres no constan en los textos escolares, en la época del garcianismo se rescata el impulso a la educación pero no se menciona los límites que ponía esta educación a las mujeres y los fines que perseguía, cuando se estudia las constituciones que ha tenido el Ecuador, se deja por fuera acontecimientos que muestran la lucha de las mujeres por ser consideradas ciudadanas, no existe ninguna referencia a la primera mujer que votó y que se graduó en la Universidad.

Cuando se aborda la época liberal, donde se exponen los avances para la situación de la mujer, lo único que se hace es enlistar las nuevas oportunidades pero sin ningún cuestionamiento a las dificultades que continuaban existiendo tanto desde el estado como desde la iglesia.

Gerda Lerner apunta que “al igual que los hombres, las mujeres son y siempre han sido actores y agentes en la historia (...) las mujeres no están ni han estado al margen sino en el mismo centro de la construcción de la sociedad” (Lerner, 1990, 1) La constatación de sus aportes, en los textos que llegan a los y las estudiantes en el currículo oficial, demuestra lo contrario y estarían confirmando los planteamientos de esta autora cuando señala que:

Los historiadores han sido varones y lo que han registrado es lo que los varones han hecho, experimentado y han considerado que era importante. Lo han denominado Historia y la declaran universal. Lo que las mujeres han hecho y experimentado no ha sido escrito, y ha quedado olvidado, y se ha hecho caso omiso a su interpretación. (Lerner 1990, 1)

Si hay ausencia de mujeres o se mencionan muy pocas dentro de la Historia y la Literatura, menos aún es la referencia a las mujeres afroecuatorianas, ni como constructoras de la nación, ni como escritoras, ni poetizas.

Los valores nacionalistas, el coraje, la fuerza, la valentía siguen siendo representados a través de figuras masculinas y militares. La guerra es destacada como la vía para alcanzar la soberanía. En este texto el fútbol y las glorias conseguidas: llegar por primera vez a un mundial, también es resaltado, fortaleciendo las figuras masculinas como los únicos capaces de engrandecer al país.

Las luchas de varios grupos como mujeres, pueblos originarios, el pueblo afrodescendiente, colectivos GLBTI que han ido presentándose en varios momentos a lo largo de los últimos 30 años son mencionados sin mayor información y por lo general englobados bajo una sola bandera, nuevos actores sociales, incluso el colectivo GLBTI ni siquiera es nombrado pese a que ha tenido un activismo fuerte sobre todo para la redacción de la última constitución ecuatoriana.

¿Qué pasa con las imágenes presentes en los textos? Si bien se ha evitado colocar gráficos, donde se hace alusión a roles tradicionales de género como las mujeres jugando con muñecas o los niños con carros, donde la mamá cocinaba y el papá salía al trabajo, (observaciones realizadas y cuestionadas en trabajos previos, como en el de Erazo, Lupa y Costales, donde evidencian que los textos escolares siguen reproduciendo roles de género) se puede identificar otro tipo de imágenes simbólicas donde siguen presentes los estereotipos de género, es decir la situación no ha cambiado mucho con la nueva actualización curricular, plasmada en este material.

Un primer elemento es la cantidad de imágenes con personajes hombres y actividades relacionadas socialmente con lo masculino frente a las imágenes de mujeres. El fútbol sigue siendo el deporte exclusivo de los varones, al igual que la guerra y la defensa de la patria. En el texto de Lenguaje hay 94 imágenes de hombres frente a 56 de mujeres. En el de Estudios Sociales se contabiliza alrededor de 118 imágenes de hombres frente a 38 de mujeres, por mencionar dos ejemplos concretos.

Figura 3.2



Fuente: Texto del estudiante Lengua y Literatura 7. Ministerio de Educación 2014, pág. 66

Figura 3.3.



Fuente: Texto del estudiante Estudios Sociales 7. Ministerio de Educación 2014, pág. 105

Un segundo aspecto respecto a los dibujos es que continúan presentando a los hombres como activos frente a las mujeres como pasivas y simples observadoras, demostrando incluso un desconocimiento de la vida cotidiana en el campo, donde las mujeres trabajan igual que los hombres en el cultivo de la tierra.

Figura 3.4



Fuente: Ciencias Naturales 7. Ministerio de Educación 2014, pág.32

Una tercera observación merece la permanencia de la objetivación de la mujer y su utilización en concursos de belleza, este tema se constituye como un ejercicio de trabajo, que desde un enfoque de género lo que se hace es reforzar la permanencia del sistema donde los seres humanos son considerados objetos de exhibición, y donde por un lado el cuerpo de la mujer sigue siendo cuerpo/objeto para ser admirado por los hombres y por otro se vuelve otra forma de control social a las mujeres, y se continúa imponiendo un tipo de belleza a conseguir. Las mujeres deben verse como las modelos o reinas de belleza para ser consideradas valiosas, causando graves daños en su autoestima, llevando a extremos como la muerte, por la creciente demanda de las cirugías estéticas.

El siguiente es un ejercicio planteado para que sea realizado por los y las estudiantes.

Figura 3.5

Observa la fotografía del concurso de belleza “Señorita Ecuador” y una de la actualidad. **Encuentra** las diferencias.



Fuente: Texto del estudiante Estudios

Sociales 7. Ministerio de Educación 2014, pág. 68

En el área de Ciencias Naturales, dentro del plan de estudios para el 7mo año, uno de los temas que plantea el texto del estudiante es la sexualidad humana, la pubertad y los caracteres secundarios en niños y niñas. Su tratamiento es descriptivo y hace énfasis en las transformaciones físicas que experimentarán, se brinda información sobre algunos cambios en el comportamiento, al que señalan como psicológicos y pasa a explicar el funcionamiento de los aparatos reproductores femenino y masculino. No se encuentra ninguna referencia a la sexualidad humana en relación a la afectividad, mucho menos actividades que planteen la discusión con los y las estudiantes sobre identidades sexuales y de género, pese a que el tema se presta para eso. En el cuaderno de trabajo mientras cada unidad de estudio tiene de tres a cuatro hojas para desarrollar ejercicios referentes a los contenidos abordados, el tema de sexualidad humana y la pubertad tiene una hoja. Esta falta de profundidad y tiempo que establece el programa de estudio refuerza la idea de tabú y de miedo frente a la misma.

Esta forma limitada de abordar la sexualidad humana, estaría ejemplificando el planteamiento de Gayle Rubin: “La idea de que el sexo per se es perjudicial para los jóvenes ha quedado inserta en estructuras sociales y legales que tienen por objeto aislar a los menores del conocimiento y experiencias sexuales” (Rubin 1989,3). En Ecuador la iniciación sexual ha bajado de los 15 a los 12 años en los últimos años realidad que, junto al embarazo adolescente, no puede ser desconocida por el sistema educativo. Como señala la

directora de una casa de acogida para madres adolescentes en una entrevista: “estos embarazos tempranos y muchas veces traumáticos podrían evitarse si los niños, de acuerdo con su edad, recibieran educación sexual a tiempo. Y por eso es básico fortalecer la triada: información correcta y oportuna a padres, educadores y jóvenes” (El Comercio, marzo, 2015). Sin embargo, de acuerdo a lo descrito, el tiempo, la forma, la información que proporciona el sistema escolar son insuficientes y continúan plagados de ideas conservadoras que impiden una educación sexual amplia que prevenga situaciones que afecten la calidad de vida de niños, niñas y adolescentes.

5. La interculturalidad en los textos y cuadernos escolares

A partir de la Constitución del año 2008, el Ministerio de Educación empieza a diseñar el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe. En la página web de la institución se encuentra la siguiente información sobre el mismo:

El Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB) de las nacionalidades y pueblos indígenas del Ecuador comprende desde la estimulación temprana hasta el nivel superior. Está destinado a la implementación del Estado plurinacional e intercultural, en el marco de un desarrollo sostenible con visión de largo plazo (Ministerio de Educación, 2014)

Con esta declaración el estado ecuatoriano reconoce la existencia de 14 nacionalidades indígenas y al pueblo afroecuatoriano y montubio. En ese sentido, la razón de la educación intercultural radica en el derecho que tiene cada nacionalidad y pueblo de contar con su propia educación.

El Ministerio informa adicionalmente que:

Con el SEIB se busca que se respeten los ritmos de aprendizaje de las personas, los aspectos psicosociales, la capacidad creativa y los conocimientos ancestrales, y se pretende incorporar los saberes y conocimientos de otras culturas que aporten al desarrollo armónico de la persona y del medio ambiente (Sumak Kawsay)

Pero esta normativa, ¿cómo se está concretizando en la práctica cotidiana en las aulas de clase a través de los planes y los materiales de estudio que llegan a los alumnos y alumnas? Tanto en los textos de estudio como en los cuadernos de trabajo lo único que se hace es poner imágenes en un par de páginas y en la portada, pero en el tratamiento, en cada unidad de estudio no existe actividades que faciliten la discusión de las desigualdades que por etnia continúan existiendo en el país, o se cuestione los chistes o frases con contenidos

racistas, reproduciendo lo que Walsh comenta: “bajo el pretexto de la interculturalidad, las editoriales de libros escolares asumen una política de representación que, mientras incorpora imágenes de indígenas y negros, refuerza estereotipos y procesos coloniales de racialización”(Walsh 2009, 8)

Figura 3.6



Fuente: Texto del estudiante Lengua y Literatura 7. Ministerio de Educación 2014, portada

Figura 3.7



Fuente: Ciencias Naturales 7. Ministerio de Educación 2014, portada



Figura 3.8

Fuente: Texto del estudiante Estudios Sociales 7. Ministerio de Educación 2014, pág. 2

En el área de Lengua y Literatura se utilizan como ejemplos una leyenda del pueblo shuar y una del pueblo tsáchila, tres biografías, dos personas de nacionalidades indígenas y un

afroecuatoriano (futbolista). En este sentido se hace evidente lo que Catherine Walsh señala, “dentro de la EIB, lo intercultural ha sido entendido principalmente en términos lingüísticos y con una sola direccionalidad: desde la lengua indígena hacia la lengua nacional” (Wash 2009, 8). Las lenguas ancestrales son tomadas en cuenta en la medida que transmiten “historias” novedosas o leyendas poco conocidas, manteniendo la idea de la folclorización de los saberes de los pueblos originarios dejando por fuera la valorización de culturas que no responden al conocimiento moderno occidental.

En el área de Estudios Sociales, se aborda en las primeras lecciones las condiciones de marginalidad y exclusión que vivieron indígenas y afrodescendientes durante los primeros años de la época republicana y al finalizar el texto hay información sobre la organización del movimiento indígena y como se han constituido en la actualidad en actores sociales, pero dentro del tema denominado “nuevos actores sociales”, donde también se hace referencia a los grupos de mujeres. No se encuentra referencia a las especificidades de estos grupos étnicos, de su cosmovisión y saberes, que es uno de los grandes fines de la educación intercultural.

Aunque uno de los estereotipos que se ha fortalecido en el imaginario general del país es que los hombres afrodescendientes tienen gran habilidad para el deporte, en especial el fútbol, llama la atención que cuando el texto aborda los triunfos deportivos obtenidos por los ecuatorianos, menciona la primera vez que el Ecuador llega al mundial, y el equipo estaba conformado por un número importante de jugadores afroecuatorianos, la foto que se presenta es la de un jugador mestizo.

Si en esta área, donde socialmente los afroecuatorianos son reconocidos y valorados, el texto que llega a los y las estudiantes los invisibiliza, los aportes de este pueblo a la historia nacional son totalmente desconocidos. De acuerdo a lo que plantean varias autoras “La presencia de los afrodescendientes en Ecuador ha sido importante y se los relaciona con las batallas libertarias. Sin embargo, su aporte a las áreas social, económica, cultural e histórica ha sido subvalorada” (Krainer y Guerra 2016, 114). La educación intercultural por lo que se puede observar es muy limitada y no logra constituirse como un eje transversal.

Estos son los textos que tienen los niños y niñas de la escuela donde se realizó el estudio y que pertenecen al pueblo afrodescendiente. Sobre el origen, la cultura, sus conocimientos y

prácticas ancestrales los textos oficiales dicen poco o nada, se ha hecho una asociación tácita entre educación intercultural e indígenas. Esta vinculación tiene su origen en los años 80 “en relación con las políticas educativas promovidas por los pueblos indígenas, las ONG´s y/O el mismo Estado, con la educación intercultural bilingüe” (Walsh 2009, 5-6), este término se lo ha asociado a las luchas reivindicativas del pueblo indígena para combatir la exclusión y por otro lado para la implementación de programas educativos “para indígenas”.

Se puede decir, siguiendo a Granda, que “los nuevos textos escolares no están contribuyendo a quebrar la invisibilidad de la que los afroecuatorianos han sido objeto” (Granda, 2003,60). No solo que no ayudan a que emerja su presencia en la sociedad ecuatoriana sino que refuerzan estereotipos, una de las pocas menciones a personajes afroecuatorianos relevantes es la biografía de un futbolista. La Literatura y la Historia se olvida que hay escritores y escritoras; poetas y poetizas; historiadores e historiadores pertenecientes a este pueblo. No registra su participación en las batallas libertarias, ni en la construcción de las grandes obras nacionales, su participación en la producción de las materias primas para la exportación. Los nombres de personajes como Martina Carrillo²⁰, por ejemplo, no son conocidos ni por docentes afroecuatorianos mucho menos por estudiantes en el plantel donde se hizo el estudio de caso. Se ha eliminado de los registros históricos a figuras que no son parte del grupo que se considera hegemónico en la nación.

Para enfrentar esta nueva exclusión del pueblo afrodescendiente, en la actualidad se configura una propuesta educativa propia como la Etnoeducación, entendida como “educación para grupos étnicos, la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, lengua, tradiciones y unos fueros propios y autóctonos” (Walsh, 2009, 7). Esta iniciativa parte de la necesidad de vincular la realidad del pueblo afroecuatoriano a los procesos de enseñanza aprendizaje como lo mencionan Anita Krainer y Martha Guerra. En palabras de una docente afroecuatoriana:

La etnoeducación nace de una gran necesidad, de una gran preocupación, en los establecimientos educativos, sobre todo en la población afroecuatoriana. Nunca se nos enseñó

²⁰Martina Carrillo mujer afroecuatoriana que vivió en el siglo XVIII. Ella junto a otros hombres y mujeres afroecuatorianos del valle del Chota huyeron de la hacienda donde eran esclavizados para presentar al presidente Diguja las quejas sobre el trato que recibían por parte del administrador. Al regresar a la hacienda fueron duramente castigados, ella recibió 300 latigazos que casi le cuestan la vida.
<https://afros.wordpress.com/historia/personajes-afroecuatorianos-historicos/martina-carrillo/>

sobre nuestra cultura, sobre los saberes del pueblo afroecuatoriano. En los establecimientos se enseña de los otros, del pueblo indígena, del pueblo mestizo, del blanco pero nunca del pueblo afroecuatoriano. (Krainer y Guerra 2016, 120)

Esta desvalorización del pueblo afrodescendiente dio impulso a la etnoeducación ecuatoriana desde académicos y docentes afroecuatorianos/as, editando incluso textos propios, generando experiencias educativas piloto como las desarrolladas en la parroquia La Concepción en la provincia del Carchi. Este esfuerzo de no pocos años logró su objetivo, y finalmente en el año 2016 se consigue la institucionalidad a través del Acuerdo ministerial 00045 .Es así que el día 20 de mayo del 2016, el Ministerio de Educación emitió el Acuerdo N° MINUDEC-ME-2016-00045, donde ACUERDA: RECONOCER E IMPLEMENTAR LA ETNOEDUCACION AFROECUATORIANA EN EL SISTEMA NACIONAL DE EDUCACION.

El seguimiento a la implementación del acuerdo y textos que se elaboren constituye un reto para futuras investigaciones.

En este capítulo se ha abordado los documentos oficiales, planes y programas, que dan las directrices a los planteles educativos sobre lo que se debe aprender en cada uno de los años de estudio; los ejes transversales, que darían cuenta del discurso axiológico de la reforma educativa del proyecto político actual y finalmente los materiales de trabajo que utilizan alumnos/alumnas en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este es el material didáctico que sirve de apoyo para los aprendizajes, estos son los discursos oficiales desde el estado transmitido por el sistema escolar, en las interacciones en el aula, ¿cómo son puestos en prácticas estas nociones o existe algún tipo de agencia por parte de los y las docentes para cuestionar lo que viene dado como oficial? Eso será abordado en el siguiente capítulo.

Capítulo 4

El género y la interculturalidad en la cotidianidad de la vida escolar.

En el presente capítulo se presentan los elementos encontrados durante la interacción cotidiana de estudiantes y docentes en la unidad educativa, el foco de atención está centrado en las relaciones de género y en aspectos educativos que mostrarán si la etnoeducación es parte de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En el ámbito escolar, las diferentes actividades que se realizan dentro de la institución giran en torno al currículo, que es entendido como el plan de estudios formal y que se muestran en acciones y conductas explícitas. Pero junto al currículo formal en forma paralela, en la cotidianidad de las aulas convive el “currículo oculto” cuyas enseñanzas y aprendizajes constituyen uno de los pilares básicos de la socialización individual y grupal como señala Elena Simón Rodríguez (2006, 153) Este elemento será central para dar cuenta de cómo se construyen los modelos hegemónicos de masculinidad y feminidad o cómo se perciben otras identidades de género. Otro de los conceptos permanentes es el género, entendido como las relaciones sociales de poder que han generado jerarquías y exclusiones entre los seres humanos basados en el binario hombre/mujer.

Al desarrollarse el estudio en una comunidad afrodescendiente, el género con perspectiva interseccional también está presente. Tal como lo señala Mara Viveros, “no es posible entender ni la clase, ni la raza, ni la desigualdad social sin considerar constantemente el género y viceversa” (2008, 172). Finalmente la etnoeducación como una propuesta educativa propia del pueblo afroecuatoriano, orientada a compartir con la sociedad en su conjunto la historia y la cultura, contribuyendo de esta manera a la construcción y vivencia de una verdadera interculturalidad. (Guía metodológica 2012, 7).

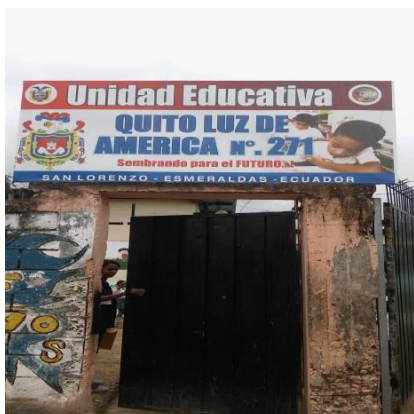
1. Las interacciones diarias.

Es lunes, primer día de la semana, los y las estudiantes deben formarse para el tradicional minuto cívico, espacio donde se canta el himno del Ecuador, mientras se iza la bandera. El personal docente y el rector de la institución aprovechan este espacio para dar indicaciones sobre las actividades previstas para la semana. Todos y todas permanecen de pie durante casi cuarenta minutos, con una temperatura de 30°. Quien habla la mayor parte del tiempo es el Rector. Niños y niñas de todos los años de básica desde primero a séptimo deben colocarse en filas separadas, una para hombres y otra para mujeres. Finaliza el minuto

cívico y se dirigen a las aulas. En todas las intervenciones se habla de los estudiantes, los profesores, pese a que el plantel cuenta con 33 maestras y 6 maestros.

La unidad educativa es mixta, con una población total de 1117 estudiantes, 617 hombres y 500 mujeres, pero en el rótulo de entrada solo se visibiliza la presencia de niños, al igual que el mural pintado por los propios estudiantes sobre sus derechos.

Figura 4.1



Entrada a la Unidad Educativa

Figura 4.2



Mural en una de las paredes del plantel

El séptimo año de básica se encuentra en la segunda planta de un aula construida de manera improvisada por el incremento abrupto de la población escolar debido a la disposición ministerial de crear unidades educativas completas. Se debe subir por unas escaleras en malas condiciones, que atentan contra la seguridad de alumnos y alumnas. La maestra hace que las niñas suban primero y luego los varones, para cuidar que no miren debajo de las faldas de sus compañeras, como forma de cuidar la integridad del cuerpo de las niñas.

Figura 4.3

Escaleras para acceder al 7mo B



Al llegar al aula, hay que tomarse cerca de 35 minutos para secar el piso y los pupitres, pues la noche anterior llovió mucho y por los agujeros del techo entra el agua que inunda el salón de clase.

Como se ha señalado en páginas precedentes, el currículo oculto hace referencia a los significados latentes, tareas e interacciones escolares (Torres 2010, 14). Estas interacciones en la mayoría de docentes se encuentran naturalizadas por lo que no se ha reflexionado por las consecuencias de las mismas. Es en este marco que las diferentes acciones que se describen en los párrafos que siguen son parte del currículo oculto, valores e ideas que en la cotidianidad de la vida escolar están presentes. Currículo que como se evidenciará a continuación influye más en la configuración de relaciones de género y en la permanencia de los estereotipos, que lo planteado explícitamente por profesores y profesoras.

Esto explica la actitud de la maestra, quien para agilizar la limpieza entrega escobas y trapeadores a varias niñas del salón de clase, acto en el cual se estaría reflejando lo que la psicóloga del plantel expresó sobre las relaciones entre hombres y mujeres dentro de la cultura afroecuatoriana:

en nuestra cultura no hay relaciones igualitarias, en nuestra cultura el hombre es hombre, él no barre, él no lava platos, porque considera que eso no le corresponde, porque así nos criaron nuestras madres. No nos olvidemos que es una tradición y que la tradición es una espiral de costumbres que tenemos” (Lic. Caroli Obando, psicóloga responsable del DECE, entrevista personal, junio 2016, San Lorenzo) Posteriormente señalaba que gracias a la educación de las nuevas generaciones de mujeres, estas actitudes están cambiando.

“El currículo oculto es un medio muy poderosos para aprender normas, valores y relaciones sociales que subyacen y se transmiten a través de las rutinas diarias en la escuela” (Devís, Fuentes y Sparkes, 2005, 73) Rutinas que como se ve, se han naturalizado y sobre las cuales no hay ningún tipo de reflexión por parte de docentes ni autoridades por lo que el proceso educativo se convierte en un acto repetitivo que reproduce conductas y valores, que como en el caso de las relaciones de género, sostienen un sistema desigual, como el patriarcal, poniendo en desventaja a las mujeres.

Una vez que se ha procedido con la limpieza del aula empiezan las actividades escolares planificadas para ese día...evaluación de Lengua y Literatura.

La profesora da las instrucciones previas a la prueba y procede a escribir las preguntas, pide silencio y concentración... las recomendaciones de silencio y buen comportamiento lo hace especialmente a los estudiantes varones, porque “los hombres son los que más molestan...y las niñas son más juiciosas y tranquilas, además estudian más” (Lic. Nelly Escobar, Profesora 7mo B, entrevista personal, junio 2016, San Lorenzo)

Desde el discurso explícito por parte de quienes tienen a cargo la formación de los y las estudiantes, rector, profesora tutora, responsable del DECE²¹ se manifiesta que el trato es el mismo a estudiantes hombres y mujeres sin distinción por ser hombre o por ser mujer, “no se trata diferente por ser hombre, por ser mujer, a todos se los trata por igual, no hay ninguna excusa porque es mujer, a todos los géneros se los trata por igual” (Entrevista 01) y que en la forma de dirigirse tampoco hay diferencias, que a todos se les pide que estudien, que sean respetuosos, que se traten bien entre compañeros²². Dentro de la malla curricular, comentan, tampoco existe asignaturas o actividades donde se divida a los estudiantes o que realicen las actividades por separado.

La persona responsable del DECE señala:

No noto que ningún docente tenga que obligarle a las chicas, decirles u orientarles que hagan esto por ser mujeres, y a los chicos por ser varones. Tengo un grupo al que monitoreo que es comidas tradicionales de nuestro entorno, de nuestra etnia, y ahí los chicos pelan verde, raspan coco hacen igual cosas que hacen las chicas. En nuestra institución aún no veo y si lo viera, lo conversaría con el maestro para que entienda que no hay unas cosas de hombres y otras de mujeres, somos todos, porque si nosotros educamos con características de género estamos siendo machistas desde nuestras aulas y desde nuestros hogares porque a más de ser docentes somos madres de familia (Lic. Caroli Obando, psicóloga responsable del DECE, entrevista personal, junio 2016, San Lorenzo)

²¹ DECE Es el departamento de Consejería Estudiantil, cuya responsable es la Psicóloga de la institución. El Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) es la instancia responsable de la atención integral de las y los estudiantes. Su propósito es brindar apoyo y acompañamiento psicológico, psicoeducativo, emocional y social, en concordancia con el marco legal vigente.

²² Mantengo el masculino porque es la forma en que las personas entrevistadas se expresaron.

Sin embargo, la contradicción es evidente entre lo que se dice (discurso) y lo que se hace (práctica). Por ejemplo, los comportamientos que no están permitidos a los y las estudiantes si están marcados por códigos de género. El rector de la institución manifiesta:

No se les permite a las estudiantes mujeres: tener su falda donde la deben usar, les digo a las alumnas a mí no me gustan que tengan la falda arriba, las faldas deben tenerlas abajo, ese es un buen comportamiento de las alumnas mujeres, tener sus medias bien puestas, andar bien peinaditas. A los varones no les permito que anden con aretes, a mí me da disgusto ver a un hombre con aretes. Porque sabemos que los aretes se han hecho para las mujeres no para los hombres, el andar bien recortado el cabello, no como los de la televisión, el cabello corto en los varones, no largo, corte cadete tanto para los estudiantes hombres como para los profesores hombres, tampoco los pantalones tubos. (Lic. Omar Caicedo, Rector de la unidad educativa, entrevista personal, junio 2016, San Lorenzo)

Esta contradicción que ya se visibilizó en el plan de estudio y en los textos escolares continúa en la vida cotidiana del centro educativo y en el aula de clase. Esta incoherencia no es más que el resultado de la falta del reconocimiento de que en el centro educativo no solo se aprende conocimientos sino también se contribuye a la construcción de su personalidad y de las relaciones de convivencia con quienes los rodean, como señalan varios autores: “los estudiantes no solo aprenden conductas y conocimientos sino todo un conjunto de actitudes y prácticas sociales que le sirven para la construcción de sus identidades” (Devís, Fuentes y Sparkes 2005, 73) Adicionalmente, una falta de comprensión de lo que significa las relaciones de género: el poder y la subordinación de un sexo sobre otro y que esta asimetría es construida diariamente cuando decimos y hacemos cosas que perpetúan los comportamientos y las expectativas basadas en la diferencia sexual, los hombres son fuertes, las mujeres son débiles, los hombres son bulliciosos y las mujeres calladitas.

En la definición del concepto de Scott (1996) se pone énfasis en los elementos simbólicos que configuran las relaciones de poder. Uno de estos elementos simbólicos es el uso del uniforme, y dentro de esto, la apariencia, como deben verse los hombres y cómo las mujeres. Estas normas al interior del centro educativo refuerzan los modelos de masculinidad y de lo que debe ser la feminidad. El control social sobre el cuerpo de las mujeres sigue presente a través del largo de la falda o de cómo la llevan puesto. Hay que cuidar de que los varones no las espíen, por eso se les exige que se pongan una pantaloneta

por debajo, pero es un cuidado que no pasa por la reflexión sobre el respeto y la autonomía del cuerpo de cada ser humano.

Si bien la psicóloga comenta que ella tiene a su cargo impartir educación sexual, en la realidad no dispone del tiempo suficiente, ya que en el plantel apenas son dos para una población escolar de más de mil estudiantes. En el último tiempo le han asignado funciones extras de apoyo al Distrito Educativo: “Se trabaja educación sexual, prevención de drogas, prevención de embarazo. Estoy formando un grupo, con jóvenes del colegio que son un poquito rebeldes, pero no puedo trabajar en cada grado porque no hay suficiente personal”. (Lic. Caroli Obando, Psicóloga responsable del DECE, entrevista personal, junio 2016, San Lorenzo).

Los estudiantes varones, no solo que deben tener una imagen que responda a lo que se considera masculino, sino que deben comportarse como hombres tanto en la actividad física como en la forma de actuar, y responder a lo que se espera de ellos: “a los varones les gusta jugar su índor, su fútbol, es su alma de ellos, y de nosotros varones, me incluyo yo también porque me gusta jugar fútbol” (Lic. Omar Caicedo, Rector de la unidad educativa, entrevista personal, junio 2016, San Lorenzo).

Para los y las docentes hay rasgos permanentes en los estudiantes afroecuatorianos hombres: Visionarios, sin temor, curiosos, deportistas, machistas, agresivos, vagos, juguetones, expresivos (Grupo focal realizado con docentes, abril 2016, Ambuquí) La docente, tutora de 7mo de básica complementa esta descripción: “los estudiantes hombres tienen un comportamiento bastante agresivo, siempre están con la agresividad entre compañeros y a veces también con las niñas”. Esta violencia que es vista como “una extensión masculinista” (Andrade 2007, 114) que genera graves consecuencias en la construcción de las identidades de los niños siguiendo a Ellen Jordan.(1997, 227). Los calificativos asignados a los estudiantes varones estarían reforzando una identidad masculina afrodescendiente que empieza a ser interiorizada por los niños desde muy pequeños, identidad impuesta por comentarios que se los están repitiendo constantemente y a la que ellos deben complacer, identidad marcada por rasgos de agresividad y violencia, caso contrario empiezan a ser calificados de “maricones” por sus pares y por los adultos que les rodean.

Los estereotipos sobre cómo deben comportarse los varones repercute en su calidad de vida ya que por responder a las expectativas sociales se pierden de experimentar sentimientos, emociones o ejecutar actividades que los códigos sociales les han prohibido en función de su pertenencia genérica.

De igual manera, los y las docentes asignan atributos a las estudiantes mujeres: valientes, decididas, emprendedoras, colaboradoras, expresivas, pasivas, creativas, responsables, carismáticas (Grupo focal realizado con docentes, abril 2016, Ambuquí). La docente de 7mo dice de ellas: “Las niñas, poco problemas hay con ellas, porque entre ellas pocas veces se disgustan, más problemas hay con los varones.” (Lic. Nelly Escobar, profesora de 7mo B, entrevista personal, junio 2016, San Lorenzo) Este comentario refleja también un estereotipo que no permite ver las interacciones entre las mismas niñas y con los pares varones, ya que de lo observado tal descripción por parte de la docente no refleja la realidad. Las niñas, al igual que los varones, solucionan los problemas a través de la violencia, verbal y física. Cuando se sienten agredidas, los golpes son una forma de respuesta ante sus compañeras mujeres pero también frente a los hombres. En palabras de ellas: “no se dejan y también lanzan el golpe”. En este caso, en las relaciones de género se añade un elemento más, la violencia tanto verbal como física en las interacciones cotidianas que luego continúan en la vida adulta.

Al esperar cosas diferentes sobre la actuación de estudiantes hombres y mujeres están fortaleciendo un currículo oculto sexista, con un componente adicional, que su labor docente, al no pasar por procesos de reflexión crítica, empieza a naturalizar los comportamientos.

Incluso su futuro profesional se encuentra ya marcado en base al género y que además sigue siendo reforzado por las imágenes presentes en uno de los textos, como se presentó en el capítulo precedente:

En las profesiones, los varones les gusta mucho el fútbol sueñan con ser futbolista, en los uniformes de deportes se ponen chapa de sus jugadores, las niñas se les ponen los nombres, pero a los niños el nombre de sus futbolistas favoritos Falcao, Ronaldiño, son los ídolos de ellos, la profesión que a ellos más les llama la atención es el fútbol... A las niñas que quieren ser enfermeras, doctoras, profesoras. Ya no se les oye que quieren ser mamá, cuando se les pregunta dicen yo no voy a tener hijos, se asustan, por lo menos en esta aula. No han

pronunciado que cuando yo vaya a tener mis hijos.... (Lic. Nelly Escobar, profesora 7mo B, entrevista directa, junio 2016, San Lorenzo)

Dentro del aula, las niñas no manifiestan su interés por la maternidad, pero al terminar la educación básica o en medio de los estudios de bachillerato, la maternidad adolescente se vuelve una realidad en el cantón San Lorenzo, (el 8% de las adolescentes de 12 a 17 años ya son madres) como se menciona al inicio del trabajo. Aunque las razones de esta prematura responsabilidad exceden el ámbito de la investigación, una de ellas podría ser la falta de espacios para la recreación, la ausencia de una educación sexual que abarque la totalidad de la experiencia sexual y no se quede en la instrucción sobre el funcionamiento de órganos reproductivos o la lista de métodos anticonceptivos, a los cuales no siempre tienen acceso, actividades de formación extra escolar, la falta de oportunidades para el acceso a la educación superior que tienen los y las adolescentes en este cantón, así como la naturalización del embarazo en edades tempranas, ya que en sus propias familias, sus madres también vivieron esta experiencia.

2. Niños y niñas en el aula

El aula de 7mo de básica acoge a 30 estudiantes, 20 hombres y 10 mujeres, sus rangos de edad van desde los 10 hasta los 14 años todos y todas son afrodescendientes, incluida la maestra. Las condiciones socio-económicas, a decir de la maestra, son bastante precarias:

La mayoría de las madres son concheras y cargadas de hijos, 6 o 7 hijos y todos estudiando, entonces para ellos comprar una lista es un problema, compran 3-4 cuadernos, termina el año y no tienen, a veces me ha tocado a mí buscar cuadernos, esferos y de esa manera ayudar a mis padres de familia para que los niños salgan adelante. (Lic. Nelly Escobar, profesora 7mo B, entrevista directa, junio 2016, San Lorenzo)

Las ventanas sin vidrios, como todas las de la unidad educativa, se cubren del sol o la lluvia con costales de polietileno que hacen las veces de cortina, el techo no tiene colocado correctamente el zinc por lo que hay filtración de agua, las paredes tiene como adornos tres carteles con mensajes sobre valores y el horario de clases, en los pupitres colocados en dos filas se ubican las niñas y en las restantes los varones. Cuando se les pregunta porque se sientan por separado, la respuesta de las niñas es que “los niños nos molestan, no nos dejan atender, nos copian las tareas”.

Figura 4.4

Figura 4.5



Vista externa del aula de 7mo B



Interior del aula del 7mo B

Durante la jornada escolar, la maestra por lo general usa un tono de voz más fuerte y constantes amenazas dirigidas hacia los niños, quienes se muestran con mayor dificultad para acatar las disposiciones: haga silencio, escriba rápido, ponga atención, no moleste a su compañero. El llamado de atención a las niñas es para que no peleen, que puede ser tanto con otra compañera mujer como con un compañero hombre.

El molestarse dentro del aula no es exclusivo en base al género, todas las condiciones en las que deben estudiar estos niños y niñas los violentan constantemente, desde el espacio físico, hasta la falta de varios docentes que complementen su aprendizaje, ya que la maestra tutora es responsable de impartir todas las asignaturas.

Las condiciones económicas de sus hogares, que hace que muchos lleguen sin haber desayunado, puesto que la unidad educativa al momento de la observación no estaba recibiendo el apoyo de alimentación escolar. Los y las estudiantes de este plantel sufren a diario las consecuencias de la violencia estructural, “moldeada por instituciones, relaciones y campos de fuerza identificables, tales como el racismo, la inequidad de género, [...] los términos desiguales de intercambio en el mercado global” (Bourgios2009,31). A pesar de que la violencia física y verbal se da entre niños y niñas, se produce con mayor frecuencia entre niños, sus problemas y diferencias las arreglan generalmente a través del uso de palabras groseras y los golpes, comportamientos que están naturalizados en su entorno: “Los hombres afro son un poco machistas, si, son prepotentes, que ellos son los machos, y como

son los machos son los que mandan” (Lic. Nelly Escobar, profesora 7mo B, entrevista directa, junio 2016, San Lorenzo)

Estas condiciones económicas que son parte de la realidad de la mayoría de las familias del cantón e influyen en las relaciones de género, como sostiene la maestra:

Sí influye, porque a veces vienen niños sin desayunar, el niño que viene sin desayunar, viene con problemas y si algún compañero intenta fastidiarle para él es un delito, porque imagínese alguien que esté con hambre es aburrida pues, y eso genera problemas. Si las condiciones fueran mejores, las relaciones cambiarían. Primero todos tendrían su material, porque ese es otro problema, que préstame tus lápiz y no se generaría problemas entre ellos. (Lic. Nelly Escobar, profesora 7mo B, entrevista directa, junio 2016, San Lorenzo)

Durante el tratamiento de las diferentes asignaturas, el énfasis está en cumplir con las actividades de los textos escolares, que como ya se mencionó en el capítulo anterior, no ofrecen mayores oportunidades para el debate sobre temas de inequidades sociales por género, etnia, nacionalidad, edad, entre otros. Si el texto no pide un trabajo al respecto, la docente tampoco propone discusiones o reflexiones al respecto, más que la reiteración de que hay que respetarse, como una frase repetida de memoria. Esta actitud representa lo que sostiene Henry Giroux:

La tendencia a reducir a los profesores a la categoría de técnicos especializados dentro de la burocracia escolar, con la consiguiente función de gestionar y cumplimentar programas curriculares en lugar de desarrollar o asimilar críticamente los currículos para ajustarse a preocupaciones pedagógicas específicas” (Giroux 1990, 172)

Como se analizó en las páginas precedentes, en los planes y programas no hay espacio para esta reflexión crítica, lo que se refleja en los comportamientos cotidianos. El tiempo sin estudiantes del que disponen los y las docentes debe ser utilizado para subir a la plataforma virtual del Ministerio de Educación las calificaciones, con el nuevo modelo de gestión educativa, el año escolar está dividido en quimestres y en cada quimestre se debe reportar tres notas parciales, las cuales son productos de trabajos, lecciones, pruebas. Si no están registrando notas deben completar las matrices de planificación, que es copiar lo que dice el texto a un formato ya establecido. En el caso del grado observado, la maestra lleva adicionalmente un cuaderno con los temas que daría cada día de clase, este contenido es luego dictado a sus estudiantes.

Son muy pocos los espacios donde los y las docentes tienen la oportunidad de capacitarse o reflexionar sobre la práctica pedagógica. Su preocupación principal es la inestabilidad laboral a la que están sometidos, en el plantel donde se desarrolló la observación no todos tienen nombramiento, su vinculación laboral es por medio de contrato. La evaluación docente aplicada desde el Ministerio es percibida como una medida punitiva más que de retroalimentación y mejoramiento profesional. Todos estos factores acumulados son parte de las cargas emocionales con las que acuden maestros y maestras diariamente a sus clases y que influyen en la calidad de las relaciones que generan en el aula.

En asignaturas como Cultura física y clubes, niños y niñas tienen la oportunidad de interactuar más, son actividades que les motivan y las hacen juntos/as. En Cultura física se colocan llantas para saltar, corren alrededor de la cancha y saltan la cuerda, lo hacen todos/as, solo cuando se propone jugar fútbol las niñas se apartan porque dicen que ellos las golpean, las balonean (que significa que les van a dar duro con el balón). En palabras de Amparo Tomé, “el balón es un elemento simbólico del poder” (Tomé y Ruiz 2002, 82). La maestra está procurando incentivar otros deportes como el básquet para que las niñas se integren a actividades deportivas. Aunque la docente no reflexione al respecto, al facilitar el acceso al balón a las estudiantes mujeres está contribuyendo al empoderamiento de las niñas a través del acceso a este elemento simbólico.

Figura 4.6



Patio principal. Niños jugando fútbol

En el recreo sucede lo mismo, los niños más grandes se apropian de la única cancha en buenas condiciones para jugar fútbol, las niñas se ubican en lugares más alejados, para sentarse a conversar y servirse el refrigerio. Se ha vuelto tan cotidiano este reparto que nadie lo cuestiona como señalan Amparo Tomé y Rafael Ruiz:

En realidad lo que puede estar pasando es que unos y otras ya asumen unas relaciones de poder en las que se naturaliza de manera inconsciente formas de reparto del espacio, y lo que es más importante una relación de carácter profundamente sexista [...] los chicos y chicas, desde los primeros años de edad construyen qué es ser chico y que es ser chica de manera no sólo diferenciada, sino excluyente (Tomé y Ruiz 2002, 81)

En los clubes de manualidades los trabajos son realizados por niños y niñas sin distinción, por ejemplo maceteros reciclados con botellas plásticas; también hay clase de costura donde hombres y mujeres cogen su aguja, y los hombres lo hacen muy bien, repite la maestra cuando mira los trabajos. Estas actividades podrían convertirse en un esfuerzo visible por incorporar en el currículo oficial saberes femeninos: “los saberes femeninos son aquellos que las mujeres han desarrollado a lo largo de los siglos, para cuidado y atención de las personas” (Solsano 2002, 91) reconociendo la importancia de estos conocimientos para la vida de los seres humanos sean hombres o mujeres. También permite que los varones, en la práctica, rompan estereotipos y eliminen las ideas de que hay actividades como las manualidades que son exclusivas de las mujeres.

En cuanto a temas dentro de la etnoeducación, en el 7mo año de básica no se abordan. La docente del grado indica que la materia de Saberes ancestrales solo se la imparte en 3er año de bachillerato y está a cargo de una sola maestra, quien es un referente cultural en la comunidad afroecuatoriana de San Lorenzo y Esmeraldas:

La materia se da solo en 3er año de bachillerato porque está en el pensum. Se espera que con el nuevo acuerdo ministerial, donde se incorpora la etnoeducación al sistema nacional, se imparta esta materia desde 1ero de básica hasta el 3er año de bachillerato. He sido delegada para formar parte de la comisión que debe elaborar los libros que se entregarán en las escuelas afro y a nivel nacional desde el próximo año escolar. (Lic. Amada Cortez, profesora del plantel y promotora cultural, entrevista directa, julio 2016, San Lorenzo)

Una vez más se comprueba que la educación intercultural, en el caso de la población afrodescendiente, la etnoeducación, se encuentra ausente del espacio escolar en los planteles educativos de este cantón, limitándose, en el mejor de los casos a una asignatura y

dirigida a pocos estudiantes. Si dentro del mismo pueblo afroecuatoriano no existe la posibilidad de que su cultura llegue de forma masiva, difícilmente llega al resto de estudiantes del sistema educativo nacional y la poca información que se comparte, a través de los textos, son imágenes cargadas de estereotipos.

3. La voz de niños y niñas

¿Qué dicen los niños y niñas? Cuando se conversa sobre cómo son sus relaciones dentro del aula las niñas argumentan que sus compañeros “son brutos, son bruscos, patean fuerte”, mientras que los varones expresan: “son delicadas, aruñan, pegan manotazos” (Grupo focal con estudiantes del 7mo B, junio 2016, San Lorenzo)

Cuando hay discusiones, las niñas les dicen que son unos atrevidos, mientras que los niños les ponen sobre nombres: flacuchenta, coquimba, peliprestado²³, aludiendo a la apariencia física como forma de herir y causar tristeza a sus compañeras. En espacios como el educativo, donde la apariencia es la primera forma visible de dividir y atribuir rasgos de género, estos insultos les afectan sobremanera porque les hacen sentir “feas”. En una sociedad patriarcal donde la apariencia física de las mujeres y un determinado modelo de belleza ha sido impuesto, tanto para las mujeres mestizas como para las mujeres afrodescendientes, este tipo de comentarios afectan la subjetividad de las niñas y se sienten afectadas en su feminidad,

La feminidad que se la asume como natural en las mujeres es algo construido constituye un sin número de actitudes, comportamientos, movimientos, gestos, adornos, vestidos y formas corporales socialmente establecidas que convierten a las mujeres en lo otro que debe agradar a los hombres (Pontón, 2015, 22)

Desde pequeñas las niñas, a través de los discursos de sus pares varones, van asumiendo que deben verse bellas para ellos, mientras que los varones, al descubrir la fuerza de sus palabras, utilizan estas como forma de control que mantiene la subordinación de las mujeres.

²³Significa que se ponen pelo de muñecas, porque algunas niñas se colocan extensiones de cabello artificial en forma de trenzas, coquimba que son sin pelo, haciendo alusión al cabello ensortijado y pequeño, propio de las personas afrodescendientes.

Los niños y las niñas señalan que en la escuela siempre les dicen que no hay diferencia entre hombres y mujeres, que todas las actividades pueden ser realizadas por todos. Discurso manifestado por docentes y autoridades, que como se ha visto es más retórico que puesto en práctica. Sin embargo, mantienen que si hay objetos que son solo para hombres y solo para mujeres, por ejemplo, al dibujar, los juguetes, casi todos los niños dibujaron balones y carros, mientras que las niñas hicieron muñecas (blancas y rubias) y osos de peluche.

Esas afirmaciones las hacen por los aprendizaje sobre los códigos de género que traen desde casa, ya que señalan que en sus hogares si les dicen que hay cosas y actividades que son de hombres y otras de mujeres, “si no juegas fútbol, eres gay, me dice mi papá”, “las mujeres deben lavar los platos, porque el hombre es el que trabaja” enseñanzas que las viven en sus familias, aunque el 50 % de los hogares tienen jefatura femenina, como se explicó antes, la doble carga de trabajo es evidente, salen a trabajar y luego las labores domésticas siguen siendo ejecutadas por las mujeres del grupo familiar: mamá, hijas, tías²⁴. Uno de los niños expresaba que su papá se enojaba con la mamá cuando ella no le quería entregar el dinero del día de trabajo.

Este ejemplo confirma lo que apunta la psicóloga “La economía precaria afecta las relaciones de género porque la mujer es la que se queda con la familia, el hombre se va, en las aulas si afecta porque habrá uno que otro que hará burla o violencia a alguien que no tiene”. (Lic. Caroli Obando, psicóloga responsable del DECE, junio 2016, San Lorenzo). De igual manera la violencia asignada al comportamiento de los hombres es visible dentro de este espacio, los y las estudiantes anotan que quienes se enojan más en la casa son los varones.

4. Reflexiones finales

El compartir la cotidianidad del centro educativo y la observación en el aula, deja algunas reflexiones. Los y las estudiantes de 7mo de básica reciben constantemente en su entorno familiar, en la institución educativa y en la comunidad mensajes ambiguos y contradictorios sobre las relaciones sociales de género que perpetúan las inequidades, manteniendo el sistema patriarcal.

²⁴Cuestionario aplicado en el grupo focal de niños y niñas

En la familia de manera explícita se les dice que hay tareas que son exclusivas de hombres y otras de mujeres, sin embargo las mujeres trabajan, sostienen económicamente a la familia, aunque este siempre ha estado presente en las mujeres afrodescendiente, “las mujeres negras siempre han trabajado fuera de sus hogares” como afirma Angela Davis (Davis2004, 13). La doble carga laboral se mantiene, porque deben atender a sus familias incluso entregar al hombre el dinero para que él lo maneje.

En el centro educativo, no hay un posicionamiento común entre quienes tienen a cargo a los y las estudiantes, mientras que para el rector y la profesora, por ejemplo, la forma de presentación debe responder a la norma heterosexual hombres, cabello corto, mujeres con faldas largas, la psicóloga manifestaba que “no tenemos mucho inconveniente, con el corte de pelo”. Se les repite constantemente que hombres y mujeres tienen los mismos derechos y oportunidades mientras las decisiones del plantel siguen estando en hombres, el rector, el inspector general, las maestras mujeres no ocupan puestos de decisión. Como se mostró en la historia institucional, la primera mujer a cargo de la dirección fue nombrada tras varios años de funcionamiento.

En el discurso explícito se sostiene enfáticamente que “No hay actividades solo para hombres, solo para mujeres, ni trato diferenciado, no ha llegado a mí quejas de ese tipo”. “No se trata diferente por ser hombre, por ser mujer, a todos se los trata por igual, no hay ninguna excusa porque es mujer, a todos los géneros se los trata por igual”. Como se ha mostrado en párrafos anteriores, en el currículo oculto si hay un trato y expectativas diferenciadas según el sexo biológico que tienen sus estudiantes y que se refuerza en la cotidianidad de la vida escolar y en acontecimientos especiales.

Las ceremonias y actos públicos de la unidad educativa tienen una mirada androcéntrica, en la incorporación de los bachilleres, la mesa directiva estaba integrada únicamente por docentes varones, mientras que quien conducía el acto era una mujer muy bien vestida, adornaba el evento, los discursos usaban un lenguaje exclusivamente masculino.

Estos elementos simbólicos: el uso del lenguaje, la figura únicamente decorativa a la que las maestras quedan relegadas, su falta de acceso a espacios de poder, representado en este caso por la mesa directiva, las coloca en posición de subordinación, producto del sistema patriarcal que el sistema educativo no logra cuestionar y transformar a pesar de los logros

obtenidos por las docentes mujeres desde su incorporación a la esfera pública, y el rol protagónico que tuvieron algunas maestras a partir de la implementación del laicismo, en la primera mitad del siglo XX quienes asumieron las reformas educativas como propias, como nos recuerda Ana María Goetschel:

En todo este proceso las maestras cumplieron un rol importante, en primer lugar por su peso numérico (de las mujeres incorporadas como profesionales al estado, la mayoría fueron maestras). En segundo lugar, estuvo la posibilidad abierta por la educación para que un grupo de estas, en tanto actoras, construyan un nuevo tipo de comportamiento distinto a las anteriores formas de ser y representarse de las mujeres (Goetschel 2007, 293)

Estos discursos contradictorios, también están presentes en la comunidad y que son parte de la estructura social, cuando en una fecha emblemática como el 8 de Marzo, Día Internacional de la Mujer, la Alcaldía organiza un desfile con comparsas, carros alegóricos que culmina en el parque central de San Lorenzo y se elige a la Señorita 8 de Marzo (elección por atributos físicos de las participantes) el premio era una cocina. El mensaje que llega a los y las estudiantes es que las mujeres tienen iguales derechos pero siguen siendo objetos y cuerpos a disposición de los hombres.

Dentro de la institución educativa las relaciones equitativas de género se circunscriben a expresar que hombres y mujeres tenemos los mismos derechos, que hay un trato igualitario, que no hay actividades curriculares asignadas y diferenciadas en masculinas y femeninas, dejando por fuera las relaciones de poder y los elementos simbólicos que son parte de estas relaciones profundamente asimétricas.

Es por eso tan urgente que los y las docentes se doten de una perspectiva de género que contrarreste de manera más efectiva los aprendizajes que provienen de la familia y de la comunidad en la que la unidad educativa está inserta ya que estos al igual que la educación formal son agentes socializadores que transmiten prácticas culturales que no son ajenas al género, a la etnia. Solo entonces se podrá considerar a los centros educativos como espacios socializadores con capacidad de transformar la realidad y mejorar la calidad de vida de los seres humanos.

Conclusiones

El presente trabajo de investigación buscó responder a la pregunta central ¿cómo se configuran los discursos y prácticas sobre las relaciones de género en una escuela donde se educa población afrodescendiente?

Si bien dentro del proceso histórico de la educación ecuatoriana, la educación mixta fue un paso importante hacia el acceso de oportunidades para las mujeres y el cumplimiento de un derecho humano fundamental, el simple hecho de compartir entre hombres y mujeres en un mismo salón de clase no puede ser asumido como coeducación. Siguiendo a Pilar Ballarín la coeducación “hoy significa buscar nuevas vías de intervención educativa para desarrollar relaciones de género más igualitarias, corregir los nuevos desajustes que se están produciendo y que son producto de la convivencia de modelos de género anacrónicos con nuevos modelos más igualitarios” (Ballarín 2006, 9)

La equidad de género, la igualdad de oportunidades, la no discriminación en razón de sexo, género, etnia, al igual que la educación con pertinencia cultural que se señala en la normativa nacional y educativa, son planteamientos que se encuentran todavía a nivel formal.

El análisis efectuado nos muestra por un lado que el sistema educativo no es neutral al género, que si bien a nivel formal desde el estado se reconoce la necesidad de generar relaciones igualitarias entre hombres y mujeres, las cuales constan en la Constitución y en la Ley de Educación, las instituciones que deben operativizar las normativas no están en sintonía con las mismas.

Un primer elemento que se constata es que el género no está presente como eje transversal de la actualización curricular, se podría encontrar subsumido en el eje de educación para la ciudadanía o en el de educación para la sexualidad de los jóvenes (Ministerio de Educación, AC, 2010)

El centro educativo no es una isla en medio de la nada, por el contrario es una institución importante dentro de cada comunidad donde se encuentra establecida y es donde se concretiza la política pública educativa diseñada por el estado del que es parte. En ese sentido, los planes, programas, materiales educativos y valores que allí se transmiten, es decir el currículo, son el reflejo de una estructura social amplia e histórica, donde el género, la etnia, la clase, la

nacionalidad, las diversidades sexuales son espacios en constante disputa entre quienes tienen el poder y quienes se sienten excluidos y excluidas.

De la investigación efectuada se desprende que la configuración de las relaciones sociales de género en el ámbito educativo con población afrodescendiente sigue marcada por los discursos y prácticas del sistema patriarcal occidental.

Son pocas las estrategias reales que viabilicen y concreten en la cotidianidad escolar nuevos valores que construyan relaciones de género diferentes. Los planes, programas, textos, cuadernos de trabajo continúan transmitiendo una visión masculina del conocimiento, de los valores, de la vida misma.

El programa escolar que se establece como parte de la política educativa, se aplica sin ningún tipo de cuestionamiento por parte de autoridades y docentes. Al no contar con directrices claras desde la autoridad educativa del Ministerio de Educación del Ecuador, sobre la perspectiva de género o la educación intercultural, lo que se produce es que a los y las estudiantes les lleguen de forma constante mensajes contradictorios sobre género o interculturalidad. Contradicciones que a nivel del ámbito escolar también son evidentes, ya que cada actor, autoridades y docentes tienen una comprensión diferente sobre las implicaciones de la educación con enfoque de género.

Pese a ser producidos bajo la dirección del Ministerio de Educación, los textos de lectura y cuadernos de trabajo carecen de una perspectiva de género, como se ha demostrado en las páginas precedentes, reforzando el sistema patriarcal imperante, se presenta como conocimiento universalmente aceptado y valorado únicamente una visión androcéntrica de la historia y aportes al desarrollo del país. En el caso ecuatoriano, el aporte de las mujeres o del pueblo afrodescendiente queda reducido a un par de ejemplos sin dar mayor relevancia. En varios ejercicios se utilizan canciones ecuatorianas para valorar lo ecuatoriano o se utilizan los juegos tradicionales pero sin poner atención a los mensajes que guardan las letras y que por lo general son sexistas.

La real coeducación exige estar atentos para lograr superar el sexismo que se manifiesta de forma evidente en el lenguaje, reconociendo la estructura masculinizada del idioma. Una de sus consecuencias es la ocultación sistemática de las mujeres y todo lo que a ellas atañe

(Ballarín2006, 5) De igual manera visibilizar constantemente el androcentrismo científico y la hegemonía del conocimiento occidental. Los textos escolares y sus imágenes con reproducción de escenas marcadas por estereotipos de género y de etnia son muestra de ello.

Se debe tener presente que tanto el discurso como la práctica dentro del sistema escolar no solo está determinado por el currículo formal sino que de forma paralela convive el currículo oculto.

En el día a día, el interrelacionamiento en el centro escolar se da en medio de contradicciones constantes entre un discurso explícito del debe ser y lo que se realiza a través de las prácticas cotidianas, sobre todo del currículo oculto ya que se mantienen estereotipos tradicionales en función de la pertenencia sexual de las personas.

De cara a los resultados de la investigación no se podría hablar de procesos coeducativos en el plantel donde se trabajó el estudio de caso, ya que tanto a nivel de docentes como a nivel de estudiantes hay discursos y prácticas que contribuyen a mantener jerarquías y exclusiones de un sexo sobre otro.

En el caso de población afrodescendiente, las relaciones inequitativas de género también están atravesadas por las costumbres que han naturalizado ciertos comportamientos en los varones que perpetúan el sistema de dominación hacia las mujeres y que son parte del currículo oculto que transmiten las y los docentes a sus estudiantes.

El develamiento del modelo viril hegemónico debe servir para exponer las consecuencias que genera en la vida de las mujeres y de los hombres. El sistema dominante no está presente únicamente en las materias y en currículo formal, toda la vida institucional de la escuela está construida en base a jerárquicas, al igual que el espacio físico, el uso que se da al patio, cuando los niños se apoderan de la cancha central y las niñas quedan relegadas a sectores periféricos, que se da en los juegos y momentos de recreación, las ceremonias especiales.

La palabra es monopolizada por las autoridades, que son hombres; la distribución de responsabilidades, donde el poder continúa siendo asignado a los varones, pese a que la mayoría de docentes son mujeres, situaciones donde la violencia simbólica se hace evidente, ya que las maestras aceptan y no problematizan el estar relegadas de espacios de poder o toma

de decisiones. Estas áreas también deben ser parte de deconstrucción a través de la coeducación.

Se puede concluir también que la escuela pese a todo el potencial que tiene por su carácter de institución social referente, hace poco todavía para transformar las relaciones sociales de género en pos de la eliminación de los estereotipos de género, ya que responde a un sistema estructural de relaciones patriarcales, donde la igualdad de oportunidades sin que medie la identificación sexo/genérica tiene muchos retos que enfrentar y barreras ideológicas que superar. Si bien se puede considerar un avance que haya un marco legal, las estrategias de implementación reales deben plantearse en una nueva agenda educativa donde la coeducación se diseñe con los aportes de los estudios de género contemporáneos.

Si bien no se puede negar que hay ciertos avances en las relaciones de género y las nuevas generaciones tienen un nuevo discurso sobre ellas y sus expectativas, las niñas ya no sueñan con ser madres, estas modificaciones no son productos exclusivos del sistema escolar, como se ha visto hay discursos contradictorios y no uniformes al respecto dentro de la institución, por lo que la familia, el barrio, el grupo de amigos y amigas, la comunidad en general son agentes educativos que transmiten ideas diferentes a las tradicionales sobre el deber ser de hombres y mujeres.

Pero estos mismos grupos también pueden reforzar la permanencia de las inequidades afectando la calidad de vida, sobre todo de las mujeres, en este caso afrodescendientes, cuando desde tempranas edades asumen responsabilidades como la maternidad, problemática comunitaria que debe ser investigado a futuro ya que salía de la especificidad del presente trabajo.

De igual manera, la educación intercultural, en el caso de comunidades afrodescendientes, continúa siendo un enunciado más que una realidad.

En cuanto a la etnoeducación, dentro de una comunidad de población mayoritariamente afrodescendiente, como el cantón San Lorenzo, su implementación es escasa, puntual y con poca cobertura.

La interculturalidad se circunscribe al tratamiento antropológico de la tradición folklórica, siguiendo a Walsh y la perspectiva de género también está ausente, perpetuando la visión androcéntrica de la ciencia y del currículo (Barragán y González, 2007).

Pese a ser un centro educativo que tiene como estudiantes a niños y niñas afrodescendientes, muy poco se está trabajando por potenciar y valorizar su cultura ancestral, los y las docentes no logran generar procesos críticos donde se evidencie la discriminación racial, esto repercute en la medida que impide a sus estudiantes constituirse en sujetos políticos demandantes de derechos.

El nuevo Acuerdo Ministerial puede ser la herramienta para cubrir la deuda histórica que la educación tiene con el pueblo afroecuatoriano y así rescatar los aportes, saberes y conocimientos de sus hombres y mujeres.

El reto de la etnoeducación será superar los argumentos de tradición cultural que se superponen a la generación de relaciones de género equitativas y que superen la subordinación de las mujeres, solo así esta propuesta educativa será un nuevo proyecto no solo educativo sino político y social como legado del pueblo afrodescendiente a la sociedad pluricultural y multiétnica del Ecuador.

Como se ha reflexionado a través de estas páginas, ni la perspectiva de género, que no está concebida como eje transversal, ni la interculturalidad que si se plantea como eje transversal de la actualización curricular, están siendo abordadas de forma que logren disminuir las desigualdades y construir relaciones sociales equitativas.

Estas falencias pudieran revertirse, en parte si se hiciera realidad lo que se declara en los documentos oficiales respecto a que la educación en el Ecuador asume postulados de la Pedagogía Crítica, pues permitiría un abordaje diferente de estas temáticas, pero en el desarrollo mismo de los planes, programas y material de estudio, sus propuestas se encuentran ausentes.

Esta limitación a ejercer un pensamiento crítico y cuestionador se evidencia también en el profesorado, que por desconocimiento en la mayoría de los casos o por temor en otros, se vuelven transmisores de los valores tradicionales que vienen en el material de trabajo oficial.

Asumir a la escuela como reproductora del sistema (Bourdieu y Passeron) o como espacio potencial para una educación liberadora (Freire, Giroux, McLaren,) no es un tema que se debata entre los y las docentes.

La implementación de modelos educativos en base a criterios de optimización de recursos y ampliación de la cobertura, como la creación de las unidades educativas, sin un conocimiento de los contextos locales, genera inequidades y exclusiones dentro de las mismas comunidades. Mientras la Unidad Educativa del Milenio del cantón San Lorenzo cuenta con una infraestructura nueva, suficientes aulas y buena construcción, la Unidad Educativa, lugar del estudio de caso, ha tenido que acomodar a sus alumnos en cualquier espacio acondicionado para aula de forma improvisada. En la primera hay docentes para cada asignatura en la segunda un solo docente asume todas las materias. Desigualdades que atentan contra el derecho a la educación de niños y niñas por igual.

En ese sentido queda como reto para las ciencias sociales un estudio que evidencie lo que se esconde tras la forma actual de los procesos de enseñanza aprendizaje, por lo que la actualización curricular y los textos de trabajo merecen un estudio específico.

1 A manera de cierre

Como ya se ha mencionado, la sola convivencia de hombres y mujeres no asegura una verdadera coeducación. No basta con que se hayan eliminado las instituciones y las materias diferenciadas por sexo o que haya logrado paridad en el ingreso, si no se evidencia que el currículo, los espacios físicos, las ceremonias, las fiestas, los juegos, los discursos y prácticas docentes al igual que los responsables de familia, continúan reforzando los estereotipos de género. Si no se logra cuestionar que todavía siguen existiendo códigos de género jerarquizados donde lo masculino se ha vuelto la norma y lo considerado femenino continúa subordinado poco se ha avanzado hacia la coeducación.

Es por esa razón, que hoy más que nunca el sistema escolar debería estar encaminado a desarrollar destrezas para la convivencia, es ahí donde la coeducación cobra su sentido pleno, ofreciendo a los y las estudiantes la posibilidad de vivir cotidianamente con la diferencia y develando a cada paso las actitudes, discursos o prácticas que mantienen la inequidad y subordinación de los seres humanos sea por género, étnica, creencia religiosa, clase social, etc.

La coeducación tiene claro que “la igualdad de oportunidades no lleva implícita igualdad de trato ni igualdad de resultados” (Ballarín 2006, 5) Es prioritario entonces que en un sistema educativo que se adhiere a la coeducación se reflexione sobre lo que Connell llama los regímenes de género de las escuelas. (Connell 2001, 160) Lo que significa pensar a la escuela como una institución y reconocer que al igual que otros lugares como las oficinas, la iglesia, el estado en su conjunto, el género está atravesando todas las disposiciones institucionales mediante las cuales funciona la escuela. En este sentido el conjunto de estas disposiciones son las que conforman el régimen de género: relaciones de poder, división del trabajo, patrones de emoción y simbolización (Connell 2001, 160) elementos que son parte de la definición de género de Scott y que se entrecruzan en la vida escolar constantemente: simbólico, lo normativo, lo institucional y lo subjetivo (Scott, 1996).

Esta caracterización del régimen de género en la escuela, que como todo proceso social no es uniforme en todas las instituciones y por lo tanto puede ser cambiante, es una herramienta valiosa para los y las docentes que apuestan por la coeducación como vía de construcción de relaciones sociales de género que superen los dualismos. Esto implica un esfuerzo permanente por tener presente en la práctica docente cotidiana las cuatro pautas anteriormente señaladas, si se pretende educar para la “construcción de un mundo sin marcas de género” (Jordan 1999, 245)

Si queremos implementar procesos verdaderamente coeducativos, todas las personas involucradas: autoridades educativas, responsables de familia pero sobre todo docentes, que son los poseedores del discurso pedagógico permanente dentro de la institución, deben asumir una actitud diferente frente a la educación y estar alertas para distinguir las discriminaciones que se pueden dar en las propias escuelas mixtas y que perpetúan y reproducen las desigualdades. Tener cuidado de que consciente y de manera directa (con el currículo explícito) o inconsciente (a través del currículo oculto) se siga moldeando a las mujeres como seres pasivos, dependientes, débiles y a los varones con características de la masculinidad hegemónica de su entorno cultural, por lo general, basada en la fuerza y la violencia.

La transversalidad es una gran oportunidad para visibilizar de manera constante y en todas las áreas de estudio las diferentes problemáticas que se dan entre los seres humanos, permite

analizar las causas y consecuencias de las desigualdades, por su pertenencia genérica, étnica, entre otros, del estudio se desprenden que esto no sucede, la prioridad sigue estando en los procesos de conocimiento científico teórico.

Evidenciar esta limitación tiene como objetivo superar las dificultades señaladas y empezar a trabajar por desarrollar propuestas educativas y estrategias metodológicas que doten de herramientas a los y las docentes para que la transversalización se haga efectiva dentro de las aulas, tanto para el abordaje del género como de la educación intercultural, para que la educación de calidad no sea medida por la cantidad de conocimientos que adquieren los y las estudiantes sino por el tipo de relaciones sociales que a diario se practiquen en las instituciones educativas.

Solo cuando las personas que son parte de los centros educativos vean a la educación como una práctica política, social y cultural, parafraseando a Gonzales, donde se cuestione las formas de subordinación por género o etnia y se eduque para el respeto y valorización de la diferencia, se podría hacer realidad en el sistema educativo ecuatoriano, una educación crítica y liberadora, de lo contrario, la escuela seguirá siendo un instrumento más de reproducción de un sistema social, misógino y racista.

Lista de referencias

- Acerca de San Lorenzo http://www.tusanlorenzo.com/566383_Sintesis-Historica.html.
- Acosta, Alberto “El buen vivir, una oportunidad por construir” en *Ecuador Debate* 75. 33-47. Quito
- Andrade, X. 2007. Etnográficas sobre Masculinidad, Drogas y Estética. *Ecuador Debate* 72: 101-134.
- Arcos, Carlos. 2008. “Política pública y reforma educativa en el Ecuador”. *Desafíos para la educación en el Ecuador: calidad y equidad*. Coordinado por Carlos Arcos Cabrera y Betty Espinosa 29-63 Quito. Serie Foro-FLACSO. pdf
- Ballarín Domingo, Pilar. 2006. *Historia de la coeducación*.
http://ulises.cepgranada.org/moodle/pluginfile.php/45577/mod_resource/content/1/Pilar%20Ballarin%20Historia%20de%20la%20coeducacion.pdf
- Barragán, Fernando y Jonatan González. 2007. “La construcción de la masculinidad en los contextos escolares” *Revista de Investigación Educativa*. Vol 25, num1, pp 167-183. Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica. Murcia, España.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283321895011>. Pdf
- Borda, Carolina. 2008. “Cuando todos y todas hacemos mi cuerpo, identidad étnica, género y generación en los espacios escolares y comunitarios de un grupo napo-kichwa en la amazonía ecuatoriana. Tesos de maestría. Flacso Ecuador.
- Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron. 1996. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México. Distribuciones Fotomara S.A.
- Bourdieu, Pierre. 1998. “La dominación masculina” Barcelona. Anagrama
- _____. 2001. “¿Qué significa hablar?” Madrid. Akal
- Bourgois, Philippe 2009. Treinta Años de Retrospectiva Etnográfica sobre la Violencia en las Américas. En: Guatemala: Violencias Desbordadas. Julián López García y otros, eds. Córdoba: Universidad de Córdoba, pp. 28-62.
- Calvo, María. 2006. “La educación diferenciada. Un modelo educativo para una sociedad plural”. En *Diferentes, iguales, ¿juntos? Educación diferenciada*. Coordinado por Enric Vidal. 189-203. Barcelona. Ariel.
- Camnitzer, Luis. 2008. *Didácticas de la liberación*, CENDEAC, Murcia. Edición PDF
- Cañizares, Antonio. 2006. “Igualdad, diversidad, educación”. En *Diferentes, iguales, ¿juntos? Educación diferenciada*. Coordinado por Enric Vidal. 205-223. Barcelona. Ariel.
- Carvajal Ana María, 2015. “Las cifras de embarazo en el país crecieron en niñas de 10 a 14 años. *El Comercio*. 2 de marzo del 2015 <http://www.elcomercio.com/tendencias/cifras-embarazosadolescentes-ecuador-enipla-planfamiliaecuador.html>
- Chalá, José. 2010. “Educación, discriminación, y responsabilidad del estado”. Universidad

- Andina Simón Bolívar. Mayo. Quito.
- Ciatloni, Francesco. (1972)1995. Prólogo a la edición italiana de *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*.25-31.México. Distribuciones Fotomara S.A.
- CODAE, Corporación de Desarrollo Afroecuatoriano.2014. Atlas demográfico socio-económico del Pueblo Afroecuatoriano. Quito
- Cohen, Cathy J. 2005. Punks, bulldaggers, and welfare queen: The radical potential of queer politics? en “Black Queer Studies”. E. Patrick Johnson y Mae G. Henderson, eds. Duke
- Connell, R.W. 2011. “Educando a los muchachos: nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas” *Revista Nómadas N° 14* 156-171. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105115268013.pdf>
- Convención interamericana contra el racismo, la discriminación racial y formas conexas de intolerancia.http://www.oas.org/es/sla/ddi/tratados_multilaterales_interamericanos_A-68_racismo.asp
- Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer. www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/text/sconvention.
- Constitución de la República del Ecuador 2008
- Costales, María Alexandra. 2010. “Sexualidad educada: discursos de educación sexual desde el colegio y el estado”. Tesis de maestría. Flacso Ecuador
- CrenshawKimberle.1991. “Interseccionalidad, políticas identitarias y violencia contra las mujeres de color”. En Raquel (Lucas) Platero Ed Barcelona 2012
- Curiel, Rosa Inés (Ochy). 2010. “El régimen heterosexual de la nación. Un análisis antropológico lésbico-feminista de la Constitución Política de Colombia de 1991”. Tesis de maestría. Universidad Nacional de Colombia.
- Davis, Angela. 2004. *Mujeres, raza y clase*. Madrid. Akal.
- Diario La Hora “Escuelas y colegios serán mixtos”.http://lahora.com.ec/index.php/noticias/show/1101204006/-1/Escuelas_y_colegios_p%C3%BAblicos_ser%C3%A1n_mixtos.html#.Vrp0BRjhDDc
- Erazo, Grace. 2013. “La incorporación del modelo de la coeducación en colegios técnicos. Un estudio de caso en la ciudad de Quito”. Tesis de maestría. Flacso Ecuador
- Facio, Alda. 1999. Feminismo, Género y Patriarcado. <http://centreantigona.uab.es/docs/articulos/Feminismo,%20g%C3%A9nero%20y%20patriarcado.%20Alda%20Facio.pdf>

- _____ (2009) “Metodología para el análisis de género del fenómeno legal” En El género en el derecho. Ensayo críticos. Comp. Ramiro Ávila, Judith Salgado y Lola Valladares. Ministerio de Justicia. Quito. PP. 181-224
- Fiori, Ernani María. 1980 “Aprender a decir su palabra. El método de alfabetización del profesor Paulo Freire” En *Pedagogía del oprimido*.3-20. Colombia. Siglo XXI editores.
- Fize, Michel. 2006. “Una revisión” En *Diferentes, iguales, ¿juntos? Educación diferenciada*. Coordinado por Enric Vidal. 39-58. Barcelona. Ariel.
- FLACSO “Formato de tesis”. Correo electrónico a la autora. 24 de junio 2015
- Flores, Norma. 2006. “Las interacciones escolares y los estereotipos de género. Dos estudios de caso”. Tesis de maestría. Flacso Ecuador
- Freire, Paulo. (1970) 1980. *Pedagogía del oprimido*. Colombia. Siglo XXI editores.
- Galtung, Jhoan. (s/f) Dialnet.pdf
- Giroux, Henry. 1990. *Los profesores como intelectuales*. Barcelona. Paidós
- _____. 1985. “Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico”. En *Cuadernos políticos*. México. Era.
- Goetschel, Ana María. 2003. “La separación de los sexos: educación y relaciones de género” *Revista Iconos N° 16*. 124-128. Ecuador. FLACSO.pdf
- _____. 2007. *Educación de las mujeres, maestras y esferas públicas: Quito en la primera mitad del siglo XX*. Ecuador. FLACSO- Sede Ecuador.pdf
- González Martínez, Luis. 2006. “La Pedagogía Crítica de Henry A. Giroux”. *Revista Electrónica Sinéctica*. N° 29.83-87.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=9981573914pdf>
- Granda, Sebastián. 2003. “*Textos escolares e interculturalidad en Ecuador*”, Serie Magíster, vol 4. Quito. Corporación Editora Nacional.
- Guerrafríablogspot 2011. “Dictaduras en América Latina en los años 60 y 70”
<http://guerrafría-investigando.blogspot.com/2011/08/dicataduras-en-america-latina-en-los.html>
- Guía para la aplicación de los módulos de etnoeducación afroecuatoriana para 1ro a 7mo de EGB. Ministerio de Educación. 2012.
- Harding, Sandra. 1987 ¿Existe un método feminista?* Traducción de Gloria Elena Bernal: *Is There a Feminist Method?" en Sandra Harding** (Ed.). *Feminism and Methodology*, Bloomington/ Indianapolis. Indiana University Press. 1987.* Filósofa profesora de la Universidad de California en los Ángeles. E. U. Ver en: http://bidi.xoc.uam.mx/tabla_contenido_libro.php?id_libro=81
- _____. 2006. Sexist language. En K. Brown (Ed.), *Encyclopedia of language & linguistics, 2da edición* (p 265-272), Oxford. Elsevier.

- Iáakobson, P. M. 1968. *La vida emocional del alumno*. Uruguay. Ediciones Pueblo Unido.
- INEC, Instituto nacional de estadísticas y censo. “6 de Cada 10 mujeres sufren Violencia de Género en Ecuador”. Disponible en: http://www.inec.gob.ec/inec/index.php?option=com_content&view=article&id=490%3A6-de-cada-10-mujeres-sufren-violencia-de-genero-en-ecuador&catid=68%3ABoletines&Itemid=51&lang=es.
- Jordan, Ellen. 1999. “Los niños peleoneros y sus fantasías lúdicas. La construcción de la masculinidad en la temprana edad escolar”. En *Géneros prófugos. Feminismo y educación*. Editoras Marisa Belausteguigoitia y Araceli Mingo. 225-249. México. Paidós.
- Krainer, Anita y Martha Guerra. 2016. *Interculturalidad y educación. Desafíos en la formación docente*. Ecuador. Flacso.
- Lerner, Gerda. 1990. *La creación del patriarcado*. Barcelona: Editorial Crítica.
- LOEI. Ley Orgánica de Educación Intercultural. 2011
- López Rodríguez, Francesc. 2002. Introducción a *Género y educación. La escuela coeducativa*. Director de la colección López Rodríguez, Francesc. Selección de textos Antonia Darnés. 9-12. España. Editorial Graó.
- Luna Milton y Alfredo Astorga. 2011. “Educación 1950-2010 Reformas inconclusas, nudos recurrentes, nuevos desafíos”. *Estado del país*. 201-306 Contrato Social por la educación. Quito.
- Lupa, Shirley. 2009. “El género en el currículo de educación básica de la ciudad de Quito”. Tesis de maestría. Flacso Ecuador
- McLaren, Peter. 2005. *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Buenos Aires. Siglo XXI.
- Mattos de, Luiz A. 1988. *Compendio de didáctica general*. Buenos Aires. Kapelusz
- MEC, Ministerio de Educación. 1996. Reforma Curricular Consensuada.
- Ministerio de Educación. Ejes transversales. <http://educacion.gob.ec/ejes-transversales-del-buen-vivir/>
- Ministerio de Educación. DECES <http://educacion.gob.ec/que-son-los-dece/>
- Ministerio de Educación 2010. “Actualización y fortalecimiento curricular de la educación general básica 2010” Quito Ecuador.
- Ministerio de Educación 2014. “Ciencias Naturales 7. De acuerdo al nuevo currículo de la Educación General Básica” Texto para estudiantes. Quito. EDINUN

- Ministerio de Educación 2014. “Ciencias Naturales 7. De acuerdo al nuevo currículo de la Educación General Básica” Cuaderno de trabajo para estudiantes. Quito. EDINUN
- Ministerio de Educación 2014. “Estudios Sociales 7. De acuerdo al nuevo currículo de la Educación General Básica” Texto para estudiantes. Quito. Corporación Editora Nacional.
- Ministerio de Educación 2014. “Estudios Sociales 7. De acuerdo al nuevo currículo de la Educación General Básica” Cuaderno de trabajo para estudiantes. Quito. Corporación Editora Nacional.
- Ministerio de Educación 2014. “Lengua y Literatura 7. De acuerdo al nuevo currículo de la Educación General Básica” Texto para estudiantes. Quito. El Telégrafo.
- Ministerio de Educación 2014. “Lengua y Literatura 7. De acuerdo al nuevo currículo de la Educación General Básica” Cuaderno de trabajo para estudiantes. Quito. El Telégrafo.
- Ministerio de Educación. 2015. Informe de rendición de cuentas. PDF
- Ministerio de Educación. 2016. Currículo de los niveles de educación obligatoria. PDF
- Minteguiaga, Analía. 2014. Las oscilaciones de la calidad educativa en Ecuador, 1980-2010. Quito. IAEN. Edición PDF.
- Misión Escalabriniana. 2014. Línea Base de Violencia de Género del Cantón San Lorenzo. Quito.
- Montero, Hugo, “Gabriel Noel: Educación bajo la lupa. Violencia, autoridad, frustración”, en Revista Nómada #10, Buenos Aires, 2008.
- Moreno Sardá, Amparo. 2006 “Más allá del género: aportaciones no-androcéntricas a la construcción de un humanismo plural”. En *Género y Currículo. Aportaciones del género al estudio y práctica del currículo*. Compilado por Carmen Rodríguez Martínez. 103-126. Madrid. Akal.
- ODNA. Observatorio de los derechos de la niñez y adolescencia. 2007. *Niñez esmeraldeña. Retrato de la diversidad*.
- O’Connor, Ernesto. s/f “Las etapas del desarrollo económico de América Latina. Desafíos post Aparecida, a cuarenta años de *Populorum Progressio* y Medellín” Documento de Trabajo N 16, 2007.
- Ortega Jaime, (2007) “La Educación” En “Educación... ¿para qué? Reflexiones desde la academia y las ciencias sociales” Milton Luna Tamayo (Coord) Quito. Contrato Social por la Educación (pp150-156)
- Pabón Iván, (2011), “Estudio sobre educación con poblaciones afrodescendientes en Ecuador”. En Rutas de la interculturalidad. Estudio sobre educación con poblaciones afrodescendientes en Ecuador, Bolivia y Colombia. UNESCO. Quito

- Paladines, Carlos. 2002. "El impacto del neoliberalismo en la educación en el Ecuador". Documento de trabajo. PUCE. Quito. <https://www.google.com.ec/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=efectos%20del%20neoliberalismo%20en%20el%20ecuador> Acceso 28 de diciembre 2015
- Patman, Carole. 1995. *El contrato sexual*. Barcelona UAM
- Pedró, Frances, y Puíg, Irene. 1999. "Las reformas educativas: Una perspectiva política y comparada". Buenos Aires: Paidós.
- Pescador Albiach, Erick. 2008. "Cambio de las masculinidades desde la educación" *Voces de hombres por la igualdad*. Compilador por José Ángel Lozoya y José María Bedoya. Editado por Chema Espada. 33-49 <https://vocesdehombres.wordpress.com/cambio-de-las-masculinidades-desde-la-educacion/>
- Pontón, Jenny. 2015. "Entre el cuerpo y la publicidad: tensiones de la feminidad en Ecuador" *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*. N°19. Año 7, pp20-33 Diciembre 2015-Marzo 2016. Argentina.
- Proyecto Educativo Institucional. 2014. Unidad Educativa Quito Luz de América. San Lorenzo.
- Remacha, Belén. 2016. "La curiosa misoginia de la RAE" http://www.eldiario.es/cultura/RAE-institucion-tradicionalmente-misogina_0_502200361.html
- Rodas, Cecilia. 2007. "Estereotipos de género presentes en los colegios fiscales de la ciudad de Quito que favorecen o impiden avanzar hacia la coeducación de género" Tesis de maestría. Universidad Técnica de Ambato.
- Rubin, Gayle, 1989, "Reflexionando sobre el sexo: notas para una teoría radical de la sexualidad". En *Placer y peligro. Explorando la sexualidad femenina*, Carole Vance (comp.): 113-190. Madrid. Revolución.
- _____. 1997 "El tráfico de mujeres: notas sobre la economía política del sexo". Programa de Estudios de Género, Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Salgado, Judith. 2008. "Tensiones clave en el discurso de derechos sexuales". *reapropiación del cuerpo: derechos sexuales en Ecuador* (Vol. 80). Capítulo IV. 79-95 Quito: Editorial Abya Yala.
- SCI. Save the children internatinal. 2012. "Niñez, migración y fronteras: una aproximación a la vida fronteriza de la infancia en el sur y norte del Ecuador. Quito
- _____. 2014. Línea base del proyecto "Ayudando a los niños vulnerables a aprender con seguridad en la provincia de Esmeraldas

- Sax, Leonard. 2006. "Por qué el género importa. Lo que los padres y profesores deberían saber acerca de la ciencia emergente de la diferencia de sexos" En *Diferentes, iguales, ¿juntos? Educación diferenciada*. Coordinado por Enric Vidal. 179-188. Barcelona. Ariel
- SJR. Servicio jesuita para refugiados 2014. Situación de los centros educativos en San Lorenzo. Problemáticas y necesidades que enfrentan. Quito.
- SERPAJ-E. Servicio Paz y Justicia del Ecuador. 2012. Estudio de línea base sobre situación de jóvenes con necesidad de protección internacional, migrantes y niveles de violencia en los centros educativos de la provincia frontera de esmeraldas
- _____ 2014-2015 Informes de talleres realizados a docentes sobre Códigos de convivencia y herramientas didácticas para Lengua y Matemática. San Lorenzo.
- Scott, Joan. 1996. El género una categoría para el análisis histórico". En *El género: la construcción de la diferencia sexual*. Compiladora Marta Lamas, México, UNAM-PUEG
- Simón Rodríguez Elena, (2006) "Convivencia y relaciones desiguales", en *Género y currículo*. Carmen Rodríguez Martínez (comp). Madrid: Akal (pp 153-167)
- Solsona Pairó, Núria. 2002. "Química culinaria y saberes femeninos" En "*Género y educación. La escuela coeducativa*". Director de la colección López Rodríguez, Francesc. Selección de textos Antonia Darnés 91-96. España. Editorial Graó.
- Sayago, Sebastián. 2014. "El análisis del discurso como técnica de investigación cuantitativa y cualitativa en las ciencias sociales" *Revista Cinta de Moebio N° 49* 1-10. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10131417001>. pdf
- Subirats, Marina. 1996. Introducción a la edición castellana de *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México. Distribuciones Fotomara S.A. 7-11
- _____ 2006. "La educación de las mujeres: de la marginalidad a la coeducación. Propuestas para una metodología del cambio educativo" en *Género y currículo*. Carmen Rodríguez Martínez (comp). Madrid: Akal (pp 231-255)
- Subirats, Marina y Cristina Brullet. 1999. "Rosa y azul". En *Géneros prófugos. Feminismo y educación*. Editoras Marisa Belausteguigoitia y Araceli Mingo. 189-224. México. Paidós.
- Taylor S.J y R.Bogdan (1987) Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Paidós. Buenos Aires.
- Tomé Amparo y Rafael Antonio Ruiz. 2002. "El espacio de juego: escenario de relaciones de poder". En "*Género y educación. La escuela coeducativa*". Director de la colección López Rodríguez, Francesc. Selección de textos Antonia Darnés 79-89. España. Editorial Graó.
- Tomé, Amparo. 2002. "El estado de la cuestión: la coeducación en la etapa de infantil y primaria". En *Género y educación. La escuela coeducativa*. Director de la colección

- López Rodríguez, Francesc. Selección de textos Antonia Darnés. 49-5. España. Editorial Graó.
- Torres Rosa María, “En el Ecuador, el modelo pedagógico no ha cambiado”<http://www.planv.com.ec/historias/sociedad/rosa-maria-torres-el-ecuador-el-modelo-pedagogico-no-ha-cambiado>.
- _____ “Ecuador cuatro años de revolución educativa”<http://otra-educacion.blogspot.com/2011/01/ecuador-4-anos-de-revolucion-educativa.html>
- Torres Santomé, Jurjo. 1991. “La práctica reflexiva y la comprensión de lo que acontece en las aulas” En *la vida en las aulas*. Prólogo a la edición española. 11-26 Coruña. Ediciones Morata.
- UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura 1999. “Recomendaciones para un uso no sexista del lenguaje”. Texto preparado por el Servicio de Lenguas y Documentos (BPS/LD). Paris.
- _____ 2008. Situación educativa de América Latina y El Caribe: Garantizando la educación de calidad para todos. Santiago de Chile.
- _____ 2009. La alfabetización en el Ecuador. Evolución histórica, información actualizada y mapa nacional del analfabetismo. 2009. Edición PDF
- UNICEF. Fondo de las naciones unidas para la infancia. 2014. La niñez y adolescencia en el Ecuador contemporáneo: avances y brechas en el ejercicio de derechos.
http://www.unicef.org/ecuador/NA_Ecuador_Contemporaneo.pdf
- Uzcátegui, Emilio. 1980 “La educación ecuatoriana en el siglo del liberalismo” Universidad Central del Ecuador. Quito.
- Vidal, Enric. 2006. Introducción a *Diferentes, iguales, ¿juntos? Educación diferenciada*. 13-14. Barcelona. Ariel.
- Viveros Vigoya, Mara (2008), “La sexualización de la raza, la racialización de la sexualidad en el contexto latinoamericano actual”. En Gloria Careaga (Coord.), *Memorias del Primer encuentro Latinoamericano y del Caribe: La sexualidad frente a la sociedad*, Fundación Arcoiris por el Respeto a la Diversidad Sexual: Mexico, D.F. pp. 168-198
- Walsh, Catherine. 2009. “Interculturalidad crítica y educación intercultural” Seminario *Interculturalidad y Educación Intercultural*, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. La Paz 9-11 marzo de 2009
- Warner, Michael. 1991. "Introduction: Fear of a Queer Planet". *Social Text*: 3-17,