

Facultad Latinoamericana De Ciencias Sociales, FLACSO Ecuador

Departamento de Sociología y Estudios de Género

Convocatoria 2018 -2020

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

Pedagogía del género: análisis de las prácticas discursivas y su normatividad sobre roles y representaciones de género en los estudiantes de BGU de una institución educativa católica de la ciudad de Quito. Período académico 2018-2020

Marcos Daniel Santana Sánchez

Asesora: María Moreno

Lectoras: Ana María Goetschel y Mónica Maher

Quito, marzo de 2021

Dedicatoria

A mi familia.

Tabla de contenidos

Resumen	VII
Agradecimientos.....	VIII
Introducción	1
Planteamiento del problema	1
Metodología	4
Estructura	6
Capítulo 1	7
Aproximaciones conceptuales	7
1. Estado del arte.....	7
1.1 Continuidad y naturaleza de las desigualdades sociales en el proceso escolar:.....	7
factores subjetivos	7
1.2. Intervención material en el proceso de enseñanza aprendizaje: recursos didácticos.....	10
y continuidad del orden de género	10
1.3. Género y educación religiosa	11
2. Marco teórico	12
2.1. Construcción sociocultural del cuerpo generizado: performatividad.....	12
2.2. Constitución hegemónica de la subjetividad: heteronormatividad.....	14
2.3. Práctica constitutiva de las relaciones de poder: Resistencia	15
Capítulo 2	19
Género y educación: panorama transnacional y situación ecuatoriana de los últimos años	19
Introducción	19
1. Connotación ideológica de la perspectiva de género.....	19
2. Vínculo transnacional de la concepción sesgada de la perspectiva de género: Europa y.....	21
Latinoamérica.....	21
3. Promoción y reacción al enfoque de género en el contexto ecuatoriano	25
3.1. Disposiciones ejecutivas al espacio de transmisión cultural: género y educación	28
3.2. Contienda de los grupos relativos al enfoque de género en el país	30
Conclusión.....	32
Capítulo 3	33

Subjetividades intransigentes	33
Introducción	33
1. Legitimidad del discurso de género	33
1.1. Respeto y misericordia: focos locales para la imposición de un discurso esencialista ..	35
1.2. Estereotipos y fundamentalismo moral	38
2. Redefinición de la práctica docente: resistencia en el proceso de escolarización	41
2.1. Barrera autoritaria.....	41
2.2. Currículo oculto.....	43
3. Subjetividades intransigentes: crítica a un modelo de género infundado	48
3.1. Discurso tradicional entre paréntesis.....	49
3.2. “Si ellos son felices así está bien para mí”- Estudiante de 3 BGU.....	51
3.3. Nuevas masculinidades, nuevas feminidades	53
Conclusión.....	54
Capítulo 4	56
Recursos educativos y reparo docente	56
Introducción	56
1. Material didáctico	56
1.1. Principios rectores de la Conferencia Episcopal Ecuatoriana	57
1.2. Textos de ERE	58
1.2.1. Mantiene presupuestos perpetuantes de una condición sexo-genérica convencional.	59
1.2.2. Omite temas que no están en consonancia con los valores eclesiales	59
1.2.3. Reconoce la vulnerabilidad de la mujer al tiempo que reproduce tal condición	61
1.3. Material de acompañamiento: textos de catequesis como continuum en la.....	64
determinación del binarismo ontológico y defensa de la fe	63
2. Enfoque axiológico: neutralidad y beligerancia en la clase de ERE	68
2.1. Semblanza del docente frente a la determinación de la doctrina.....	69
3. Deconstrucción del orden jerárquico del género en la clase ERE	70
3.1. Crítica al orden sociocultural desde ERE	72
Conclusión.....	74
Conclusiones	75
Lista de referencias	80

Ilustraciones

Figuras

Figura 4.1. Estructura curricular de Educación Religiosa Escolae	58
Figura 4.2. Amor, matrimonio y fecundidad.....	60
Figura 4.3. Perspectiva esencialista del género.....	64
Figura 4.4. Sistema de estructuración binaria	65
Figura 4.5. Fundamentalismo moral	66
Figura 4.6. Fe y compromiso militante	67

Declaración de cesión de derecho de publicación de la tesis

Yo, Marcos Daniel Santana Sánchez, autor de la tesis titulada “Pedagogía del género: análisis de las prácticas discursivas y su normatividad sobre roles y representaciones de género en los estudiantes de BGU de una institución educativa católica de la ciudad de Quito. Período académico 2018-2020” 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, marzo de 2021



Marcos Daniel Santana Sánchez

Resumen

El presente trabajo reflexiona sobre la concepción de roles y representaciones de género en los estudiantes de Bachillerato General Unificado inscrito en el orden social del Ecuador de los últimos años. Este antecedente identifica el escenario educativo enmarcado en una disputa en torno a la perspectiva de género reflexionada bajo las circunstancias concretas de una institución educativa religiosa donde, a partir de la interacción entre los agentes educativos, se identifica que los procesos de escolarización devienen en la problematización de un marco restrictivo del orden sexo-genérico. La reflexión sobre la construcción de las subjetividades y la centralidad de la investigación sobre roles y representaciones de género marcan un terreno de disputa en cuanto al orden de género tradicional que se reproduce en el espacio de enseñanza.

A través de la reflexión de los agentes educativos se visualiza la complejidad del proceso de escolarización entorno al género. En efecto, se identifica que los padres de familia y los presupuestos institucionales conforman un discurso esencialista y biologicista; los docentes, acentuando sobre la perspectiva de los maestros de la asignatura de Educación Religiosa Escolar, asumen una mirada diferente perceptible en su metodología y la funcionalidad que hacen del material didáctico, guiados por un factor iterativo de una nueva concepción del orden de género; desde la mirada de los estudiantes, se pone énfasis en el esclarecimiento de su concepción sexo-género como construcción social no definida por un conjunto de normas y presupuestos determinados por una doctrina sino por la mediación de las experiencias cotidianas. Esta particularidad determina la construcción de subjetividades desde la intransigencia, estudiantes que se adhieren a prácticas discursivas diferentes a la connotación heteronormada que se reproduce mediante la alianza entre la familia y las disposiciones institucionales. Estos antecedentes reúnen las condiciones para conformar una reflexión sobre la conformación de nuevas masculinidades y feminidades a partir de las experiencias concretas que involucran el proceso de escolarización, el vínculo con la religión y el espacio familiar; circunstancias que definen a los estudiantes en su relación con el mundo, como sujetos que resisten, resignifican la connotación sexo-genérica y se performan en lo cotidiano.

Agradecimientos

A mi familia por ser un pilar fundamental en esta etapa de mi vida.

A María Moreno por acompañarme en este proceso de crecimiento académico y personal.

Introducción

La educación constituye un elemento fundamental para el desarrollo de la sociedad. Empero, su proceso manifiesta no solamente la aprehensión de conocimientos sino también implica el reconocimiento tanto de valores como creencias reproducidas en el espacio de escolarización. La construcción de subjetividades y la continuidad de los roles de género conforma un escenario que posibilita proyectar un análisis sobre la concepción sociocultural reproducida desde la práctica pedagógica. Es importante resaltar la necesidad de una perspectiva de género que posibilite analizar los discursos y prácticas cotidianas de quienes interactúan en estos espacios. En lo concerniente a mi interés, el enfoque de género identifica un camino para abordar estos elementos en el contexto ecuatoriano caracterizado por una continuidad de tensiones sociales relativas al factor educativo en estos últimos años.

La presente investigación está centrada en una unidad educativa religiosa particular de la ciudad de Quito, en el año académico 2019-2020. En este periodo la institución estuvo conformada por un total de 868 estudiantes, de los cuales 171 fueron mujeres. De la misma manera contó con 23 docentes hombres y 22 mujeres. Examinaré, desde la perspectiva de género, la práctica educativa en sí, la relación entre los sujetos educativos y el material didáctico de la materia de Educación Religiosa Escolar (ERE).

Planteamiento del problema

La perspectiva de género en la educación del contexto ecuatoriano involucra la intervención política de sectores antagónicos que marcan un terreno de disputa según intereses particulares. Entre algunos acontecimientos de estos últimos años se visualiza la lucha por la legalización del aborto y el matrimonio igualitario. Estos aspectos son entendidos como acontecimientos que exigieron la preocupación de sectores de preeminencia moral por la injerencia de valores considerados ajenos a la normatividad social. El sector educativo no fue la excepción, su máxima expresión alude a las pretensiones del ejecutivo fundadas en la centralidad del enfoque de género en la educación en búsqueda de prevenir y erradicar la violencia contra las mujeres.

En mayo del 2018 el presidente Moreno promueve el decreto 397 del reglamento de la Ley Orgánica Integral para Prevenir y Erradicar la Violencia contra las mujeres.¹ Esta orden rezó, en la disposición transitoria Quinta, que los entes rectores de educación deben incorporar la transversalización del enfoque de género en las mallas curriculares y los textos escolares en búsqueda de nuevas concepciones sobre masculinidades, mujeres en su diversidad, familias diversas y otras perspectivas relacionadas. Esta promulgación se convirtió en punto crítico para ciertos grupos sociales e incidió drásticamente en una disputa que involucra la participación de grupos conservadores de las iglesias católica y evangélica. Por la presión social, el 19 de julio del mismo año en un nuevo decreto (460) sobre el mencionado reglamento el presidente reformula esta transitoria.

Este acontecimiento tiene una particular atención en la medida que el panorama muestra la disputa entre los grupos fundamentalistas religiosos frente a los proyectos del Estado en la promoción del enfoque de género en el quehacer educativo y el retroceso por la presión que ejercen dichos grupos. En ello, surge el interés en trasladar esta problemática a una institución educativa católica y develar el orden discursivo que atañe a su proceso de escolarización en cuanto vincula dos perspectivas diferenciadas según el contexto de la investigación. Por una parte, relaciona las prescripciones de la iglesia católica en cuanto el centro educativo católico mantiene la obligatoriedad de educar a los niños y jóvenes en los principios de la fe, según normas y presupuestos de la iglesia que los define como personas íntegras en búsqueda de lo trascendente. Por otro lado, estos antecedentes se enlazan a las incidencias del enfoque de género en la práctica educativa, presupuestos establecidos mediante proyectos estatales materializados como normas progresistas para el desarrollo educacional. En efecto, tanto el enfoque de género como la resistencia moralista se convierten en un punto de inflexión en el proceso de análisis en torno al vínculo de esta categoría con la educación.

El objeto de brindar un análisis desde la perspectiva de género a la presente investigación se constituye a partir de los planteamientos de Rich (1980) en cuanto permite identificar la construcción de la matriz heteronormativa, resaltando que el proceso de enseñanza – aprendizaje consiente el orden moral, social y los significados vinculados con la materialidad de los cuerpos

¹ Registro Oficial- Suplemento. N° 254

(Butler 2017; Moreno 2018). De la misma manera, posibilita caracterizar las prácticas educativas como una forma de resistencia, por la misma condición de los sujetos en cuanto están en posibilidad de “enfrentarse” a la misma estructura de poder (Foucault 2007; Giroux 1997). Enlazando con el continuum de la perspectiva de género en el quehacer educativo institucional establezco la siguiente interrogante de investigación ¿Cómo influyen los discursos y prácticas pedagógicas en la construcción de los roles y relaciones de género en los estudiantes de Bachillerato del colegio católico de este estudio? Acompañada por las siguientes preguntas complementarias ¿Qué discursos sociopolíticos e ideológicos sobre el género en el contexto ecuatoriano de los últimos años han influenciado en el quehacer educativo de la institución? ¿Cómo difieren las percepciones de autoridades, docentes y padres de familia sobre estereotipos, roles y relaciones de género con la perspectiva de los estudiantes? y finalmente ¿De qué forma las actividades formativas de la institución, el proceso pedagógico virtualizado de la clase de religión y su material didáctico conllevan a implicaciones en las cuestiones de género?²

Se preveía que el desconocimiento del enfoque de género como concepto emancipatorio de derechos humanos, así como también sobre los debates actuales de esta temática en nuestro país por parte de las autoridades, docentes y padres de familia, refuerza en su quehacer educativo la concepción tradicional de roles y estereotipos de género. Esto traduce la enseñanza desde la normatividad, situación que genera resistencia en los discursos y conductas de las y los estudiantes en sus últimos años de formación secundaria.

El objetivo que guio mi investigación fue analizar los discursos y las prácticas pedagógicas que influyen en la construcción de roles y relaciones de género en los estudiantes de Bachillerato del colegio católico de este estudio. Para la consecución de este fin se acompañó de objetivos específicos encaminados en: identificar discursos sociopolíticos e ideológicos sobre el género en el contexto ecuatoriano de los últimos años y su influencia en el quehacer educativo de la institución; contrastar la percepción de autoridades, docentes y padres de familia sobre estereotipos, roles y relaciones de género con la perspectiva de los estudiantes; por último,

² Es importante aclarar que la investigación se desarrolló en el período de confinamiento por la pandemia del Covid-19.

examinar las actividades formativas de la institución, el proceso pedagógico virtualizado de la clase de religión y su material didáctico sobre implicaciones en las cuestiones de género.

Metodología

El marco metodológico de la presente investigación fue cualitativo. Desde la propuesta de Geertz (1987), quien define la importancia de la descripción densa como principio rector para la interpretación de las expresiones sociales y la comprensión del lugar donde se construye la significación, busqué comprender las manifestaciones de la interacción escolar y darles sentido según redes de significado. Se inscribió en la comprensión de la complejidad de relaciones dadas en la institución educativa religiosa, de la cual formo parte. Para recopilar información tomé como referente el análisis de los recursos educativos de Educación Religiosa Escolar (ERE). De igual modo, se aplicó la técnica de la observación participante y entrevistas a profundidad a la población educativa comprendida entre docentes y autoridades. Sin embargo, por circunstancias relativas a la organización de las jornadas académicas en el contexto de la emergencia sanitaria ocasionada por el Covid-19 y otros factores de comunicación que de este aspecto se derivó, no se concretó la aplicación de este recurso con padres de familia y estudiantes. Por este motivo se aplicó formularios en línea enviados mediante correo electrónico para recopilar información. Inicialmente se trazó realizar la investigación en la jornada vespertina. Empero, la crisis expuesta influyó sobre la viabilidad de la propuesta en dicha jornada y en la aplicabilidad de los instrumentos. Debido a esta circunstancia, el proyecto se realizó en la jornada matutina, en la que presto mis servicios, y exigió reorientar la aplicación de dichos instrumentos según la situación social lo requería. Este aspecto exige reconocer mi posición como interno y externo, circunstancia que en perspectiva de Corbin y Bucle (2009) resalta mi estatus de investigador privilegiado en cuanto comparto un vínculo de identidad y experiencias cotidianas en el campo de investigación. Esta fue una condición que me permitió tener una aceptación y acercamiento con los participantes, en especial con los docentes, teniendo como resultado una profundidad en la información recopilada. No obstante, consideré que esta misma perspectiva puede limitar la mirada del investigador por cuanto potencialmente puede existir interpretaciones subjetivas en el análisis de la información, motivo por el que asumí para este último enfoque una postura como estudiante de FLACSO.

Las entrevistas con las autoridades y los docentes se efectuaron por la plataforma virtual Meet y Zoom. Se trataron temas correspondientes a la perspectiva de género en el espacio de enseñanza, resaltar su punto de vista y el enfoque que asumían en algunas experiencias cotidianas fue el principal punto de convergencia entre estos agentes educativos. Una problemática evidente se constató en la obtención de una cita para la entrevista con las compañeras docentes. En primera instancia por los horarios establecidos para las clases virtuales durante horas distintas en todo el día, y por otro lado las responsabilidades del trabajo reproductivo a las cuales aludían. Este aspecto significó, con las pocas compañeras que tuve la oportunidad de entrevistar, delimitar la entrevista a los factores más importantes de la investigación por cuanto, según Castellanos et al. (2020) es evidente que recae un mayor peso de los cuidados sobre las mujeres en el contexto de la crisis.

Con relación a los estudiantes y los padres de familia se trabajó con el apoyo de la institución. En consideración de las circunstancias sociales, académicas y comunicativas se envió correos electrónicos a representantes y estudiantes de la sección de Bachillerato con un formulario de Google Forms solicitando su colaboración con el desarrollo del mismo. Es oportuno resaltar que en el uso de este recurso se demarcó las preguntas manteniendo los objetivos propuestos en la investigación.

La reorientación de la metodología que exigió la emergencia sanitaria devela ciertas limitaciones en la recolección de información. Así, por ejemplo, no existió la posibilidad de realizar las entrevistas a profundidad con los padres de familia ni tampoco se pudo cumplir del todo con la observación participante en el desarrollo curricular porque el ejercicio virtual del proceso pedagógico dificultó mi presencia. No obstante, resalto en el margen de la recolección de información con los estudiantes, al responder a las interrogantes planteadas en el formulario en línea, se evitó las relaciones de poder intrínsecas en mi figura de docente y se mantuvo el proceso sistemático para comprender los elementos interrelacionados que caracterizan al fenómeno de análisis (Álvarez et al. 2019). Realicé un total de 10 entrevistas a los docentes y 4 a las autoridades, 11 hombres y 3 mujeres quienes hablan desde su lugar de enunciación. En el caso de los estudiantes se receiptó 22 formularios y respecto a los padres de familia 7.

Estructura

El trabajo responde al siguiente orden. En primera instancia aludo al estado del arte y el marco teórico. En el segundo capítulo esbozo los acontecimientos más importantes en torno al vínculo entre la perspectiva de género y la educación con énfasis en los principales acontecimientos dados entre las disputas de grupos pro-derechos y conservadores, mantiene un horizonte de comprensión transnacional y local. En tercer momento abordo las percepciones y representaciones de género inscritas en el discurso de las autoridades, padres de familia, docentes y estudiantes. En el cuarto capítulo analizo el material didáctico usado para la case de Educación Religiosa Escolar y la perspectiva de los docentes frente a la condición sistemática y metodológica de dicho recurso. Por último, se desarrollan algunas conclusiones que definen los aspectos fundamentales de la investigación.

Capítulo 1

Aproximaciones conceptuales

1. Estado del arte

Las investigaciones realizadas en torno a la relación entre género y educación están estructuradas en correlación entre los estudios regionales y locales de orden cualitativo. Están sistematizados desde ámbitos referentes al proceso de subjetivación inmersos en un espacio y tiempo determinados. Es una medida adoptada en cuanto las incidencias cognoscitivas, metodológicas y didácticas en que se centran las investigaciones corresponden a la interacción formativa de los sujetos en el escenario educativo institucional. El vínculo entre género y educación constituye una forma particular para comprender que “las relaciones de género se viven y se sienten de manera distinta en cada uno de estos contextos” (Logroño 2004, 4). Desde este punto de vista, el siguiente espacio detalla el proceso de escolarización como estamento estructurante de un orden de género.

1.1 Continuidad y naturaleza de las desigualdades sociales en el proceso escolar: factores subjetivos

La funcionalidad de las investigaciones sociales con enfoque de género identifica un proceso sistemático para abordar la realidad. Sin embargo, el interés de estudio no solamente está enfocado en la sola producción de conocimiento, sino en el reconocimiento de las principales estructuras de desigualdad (Herrera 2001). Los estudios de género abordados no se reducen a una descripción fenomenológica, distinguen un punto de intersección entre representación y normatividad; la incidencia continua sobre las subjetividades.

El factor educativo es una condición necesaria para comprender la organización social inscrita en relaciones jerárquicas y subordinadas entre hombres y mujeres (Buquet 2016). El análisis de Flores (2006) correspondiente al estudio en paralelo de dos instituciones educativas en la ciudad de Quito, brinda la posibilidad de abordar esta temática por cuanto resalta que el proceso de escolarización transmite y refuerza los estereotipos de género. La autora determina la intervención de diferentes factores que reproducen modelos de comportamiento a los sujetos. Entre estos elementos se identifica la distribución de los sujetos en el espacio de enseñanza, la

potestad del espacio físico que es dominado por niños e incluso por el autoritarismo de los docentes mediado por un lenguaje sexista (Moreno 2006; Acosta 2017). Estos elementos consolidan una estructura reiterativa de desigualdad, vinculan la interacción del acto formal de la educación en representación de relaciones de poder.

Un factor clave para comprender el devenir de las condiciones de desigualdad en el proceso de escolarización se fundamenta en la continuidad de idearios determinantes de las subjetividades. En otro estudio realizado en colegios mixtos ecuatorianos Alicia Acosta (2015) identifica el rol influyente de las instituciones educativas como enunciatoras de ideas y conceptos que escinden roles asignados a la masculinidad y feminidad. En efecto, el vínculo entre educación, género y la naturalización de las desigualdades en la matriz de relaciones se evidencia desde los estereotipos de género y sus implicaciones que subyacen la formalidad de la educación, circunstancia que excluye las posibilidades de los sujetos y favorece la aparición de situaciones de injusticia (Hernández 2020).

Es imprescindible resaltar que el proceso educativo no únicamente vincula a los estudiantes y maestros. En términos de Domínguez (2010) también se define por las relaciones de participación, cooperación y formación entre la escuela y la familia. La trayectoria del estudio de María Acosta (2017) vincula la complejidad de los agentes educativos en el proceso de escolarización. Esta autora destaca que la concepción del ser niño o niña vienen dados por la introducción de estereotipos de género en el día a día. No obstante, sostiene que no se puede reducir esta problemática al campo educativo institucional como factor independiente y considera oportuno reconocer que estos referentes de subjetividad se enmarcan en la vida cotidiana de los estudiantes. Por tanto, la influencia y principal perpetuación de los estereotipos de género, en la amplitud del entorno escolarizado, se atribuye la incidencia de los padres de familia en vista que ejercen presión no solo sobre los educandos sino también sobre los docentes al elegir las instituciones educativas donde estudian sus hijos y exigir actividades adecuadas para su género (Miceli 2017; Herrera 2018). Esta referencia detalla la singularidad mediata de escisión genérica que, en representatividad de un género subordinado, evidencia y naturaliza la discriminación (Apaza y Arratia 2019).

Los estudios correspondientes al hecho educativo institucionalizado vinculan la función pedagógica de los docentes como sujetos correlativos a la reproducción de desigualdades desde el proceso de enseñanza aprendizaje (Palacios y Bilinkis 2013). Esta experiencia primaria de relación escolar afecta la construcción de un espacio armónico donde el docente asume un rol que internaliza en los estudiantes la continuidad de los estereotipos de género y prejuicios de etnia (Tello 2017).

Para Cueva (2017) quién realiza su análisis en torno al género en una parroquia rural de la ciudad de Quito, es imprescindible aludir a la connotación subjetiva de los docentes en cuanto prevalece en su práctica conceptos y roles generalizados para ambos sexos, los cuales interfieren en el proceso de enseñanza legitimando la discriminación. En esta perspectiva, referentes tales como Pintus (2012), Erazo (2013) y Ortega (2018) visualizan al currículo oculto como cualidad inherente al desempeño docente que reproduce la condición sexo-genérica diferencial, una concepción esencialista que naturaliza las acciones subjetivas relativas a un orden de género heteronormado.

Existen diversos acercamientos que resumen la perspectiva del educador como agente de reproducción de las desigualdades sociales. Por ejemplo, encontramos referencias regionales como Plaza (2013) y Rubilar (2018). Del mismo modo, existen acercamientos locales como los de Valdivieso (2010) , Ortega (2018) y entre otros, cuyo espacio común se identifica en que la inteligibilidad del rol docente respecto al género se expresa en la constitución de este como un foco de reproducción del modelo sexo-genérico tradicional. Por consiguiente, el análisis del enfoque curricular oculto constituye un espacio de reflexión sobre la continuidad de la reproducción del orden de género de jerarquía y subordinación.

Las continuidades de las prescripciones de género afectadas por el proceso educativo vinculan los factores prácticos de la institución educativa y el ejercicio docente. Sin embargo, la reproducción de las desigualdades no simplemente se atribuye a su influencia formal sino también corresponde a la condición material de su proceso. Este aspecto define según el análisis de Arias (2015) que las diferencias se expresan en el rol de los recursos didácticos y otros elementos en cuanto imponen y perpetúan el reparto de funciones según un determinado sexo.

1.2. Intervención material en el proceso de enseñanza aprendizaje: recursos didácticos y continuidad del orden de género

En la reflexión sobre la aplicabilidad del material didáctico en una institución educativa de Esmeraldas, Arias (2015) determina que estos recursos conforman otra causa que legitima desigualdad en el proceso de enseñanza aprendizaje, en vista que sus implicaciones funcionales resaltan y naturalizan representaciones de lo cotidiano que alimentan roles diferenciados. Esta percepción crítica sobre los recursos es compartida por Coral (2018) que, desde un acercamiento a los materiales de estudio de educación general básica, concluye que tales recursos, como textos, cuentos infantiles y entre otros elementos, mantienen una concepción sesgada del género. Esta es la causa por la cual el autor construye un conjunto de estrategias educativas para evitar la transmisión de tales atribuciones al alumnado y permitir cuestionar tanto el entorno y el quehacer docente (Bach 2019).

Las investigaciones que se detienen en este aspecto se fundamentan en el análisis del discurso que se materializa el encuentro de relaciones de poder en la sistematicidad del recurso educativo (Barahona 2018). Es un enfoque que posibilita el redescubrimiento de la dimensión social del género como entrada analítica de este vínculo correspondiente al material de trabajo de los estudiantes y el orden de género predominante en la cultura (Tello 2017). Estos antecedentes reúnen las condiciones para comprender, conforme plantea Vaíllo (2016) y Valencia (2016) la posibilidad de crear recursos educativos afines a la búsqueda de equidad y orientar a los maestros a decantarse por un proceso coeducativo.

Oyarzo (2017) presenta una reflexión complementaria a la expuesta. Plantea que la educación se identifica como un procedimiento performativo que conjuga agentes educativos y la materialidad de los recursos didácticos inmersos en representaciones cotidianas, uso del lenguaje, espacios y accesorios que forman parte de una determinada cultura, componente de un orden de género específico. Este antecedente imbrica las connotaciones materiales y formales del proceso de escolarización como principios complementarios. Por consiguiente, las implicaciones prácticas para transmitir y reforzar una educación diferenciada en referencia a las condiciones genéricas forma parte constitutiva la interacción entre padres de familia, docentes, estudiantes y los recursos didácticos: la totalidad del proceso educativo (Flores 2006).

Si bien las intervenciones práctico discursivas de los sujetos y las connotaciones materiales que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje son condiciones expositivas de un sistema de relaciones jerárquico y subordinado, es imprescindible reconocer que en tal situación existen referentes que proporcionan perspectivas complementarias que ponen de manifiesto diversas acciones categóricas en afán de dar respuesta a esta problemática social. Por ejemplo, surgen reflexiones sobre el establecimiento de políticas públicas en torno a la erradicación de violencia de género evidente en un modelo escolarizado (Valdivieso 2010). De la misma manera, se plantean nuevas alternativas en las prácticas pedagógicas con el fin de repensar las desigualdades entre hombres y mujeres. En esta perspectiva, también es conveniente señalar los análisis sobre coeducación y etnoeducación en caso de una perspectiva interseccional (Tello 2017) y el desarrollo de prácticas docentes reorientadas en el objetivo de transversalizar la perspectiva de género en los espacios educativos (Brandão y Hill 2014).

1.3. Género y educación religiosa

En lo correspondiente a las prácticas educativas enfocadas desde el ámbito de la religión conviene mencionar que las investigaciones realizadas corresponden a una estructura pedagógica encaminada bajo la asignatura de Educación Religiosa Escolar. Este paradigma, si bien muestra algunas aproximaciones teóricas al respecto, no se enmarcan en un vínculo analítico con la perspectiva de género.

Existen aproximaciones que resaltan la normatividad de esta forma de acercarse a la religión, el rol que debe asumir en el contexto de libertad de conciencia afín a la conformación religiosa del ser humano y la cultura (Valdivieso 2010). De la misma manera, concurren estudios que resaltan su viabilidad en la sociedad en cuanto dota de valores y principios éticos aunque exige situar a la asignatura en consonancia con las necesidades que demanda la evolución social (Saavedra y Tovar 2015; Valero 2019). Empero, se pretende desarrollar algunas ideas encaminadas en repensar esta asignatura en vista que la materialidad de la educación permite problematizar el acontecer de la enseñanza de su contenido desde la transversalidad del género. Es una circunstancia proyectada en cuanto el proceso de enseñanza – aprendizaje determina una práctica consiente de orden moral, social y sus significados vinculados con la materialidad de los cuerpos (Moreno y Alcántara 2018).

2. Marco teórico

El desarrollo del presente acápite se estructura de la siguiente manera: primero, se alude al concepto de performatividad expuesto desde las concepciones teóricas de Butler (2002); seguido, refiero a la categoría de heteronormatividad enfocado en perspectiva de Rich (1980); luego, resalto la noción de resistencia encaminada sobre la estructura de poder desde el ámbito educativo. Este último acápite articula posiciones teóricas de algunos referentes como Foucault (2007) Scott (2003) y Giroux (1999) autores que permiten la aplicabilidad de la categoría de resistencia como factor fundamental para comprender el proceso de escolarización.

2.1. Construcción sociocultural del cuerpo generizado: performatividad

La identidad de género no es un atributo constituido, corresponde a un proceso en respuesta a las condiciones sociales en las que se inscribe el sujeto; refiere a un hacerse desde la interacción con el espacio cotidiano. La condición subjetiva del género es una dimensión clarificadora de la vida corpórea dada en sí y para sí, características afines en cuanto se comprende que “si el género es performativo, entonces se deduce que la realidad del género misma está producida como un efecto de la actuación de género”(Butler 2006, 308).

La correlación del cuerpo con el significado de lo social constituye un elemento principal para entender el carácter ontológico del mismo dado que constituyen una unidad en la que se produce un acto performativo. En esta circunstancia, se resalta que:

(...) el cuerpo postulado como anterior al signo es siempre postulado o significado como previo... Es productivo, constitutivo y hasta podríamos decir performativo, por cuanto este acto significante delimita y circunscribe el cuerpo del que luego afirma que es anterior a toda significación (Butler 2002, 57).

Es una característica que permite concluir que el sujeto se constituye a partir de un orden circunstancial significante. Esta perspectiva relaciona la expresión identitaria como un proceso que se manifiesta en el espacio cotidiano; un elemento socialmente construido y no como un factor que precede, como algo dado. Ésta se devela en el acontecer, en la naturaleza misma que implica la interacción entre el sujeto y el mundo.

La relación categórica de la performatividad de género con el orden simbólico social imbrica una relación no definida a accidentes o atributos del sujeto, afecta la constitución ontológica de sí. Este aspecto se representa en la medida que “la performatividad no apunta a modificar las percepciones, valoraciones y prácticas de los individuos en virtud de lo que es correcto o más apropiado [...]. El principal propósito es más bien cambiar lo que los sujetos son como tal” (Durán del Fierro 2019, 158). La relación entre la espacialidad, temporalidad y subjetividad constituyen el modo de ser del sujeto circunscrito en su totalidad en los factores sociales. La categoría performatividad es necesaria para la comprensión de las manifestaciones subjetivas del ente corpóreo. Aplicada a un escenario en específico, las condiciones espacio temporales conforman el proceso de subjetivación según las perspectivas circunstanciales correspondientes. En efecto, en el quehacer pedagógico permitiría descubrir el orden moral, social y los significados vinculados con la vida cotidiana de los sujetos (Moreno y Alcántara 2018). De la misma manera que la categoría consiente la comprensión de la subjetividad en factores relativos a su entorno, el espacio de enseñanza es una estructura que define los cuerpos según acciones determinadas y diversas.

Es pertinente mencionar que al identificar el carácter performativo de la subjetividad en consonancia con las condiciones circunstanciales, el mismo está sometido a las especificidades relacionales de una estructura de poder. Esta condición posibilita esclarecer la diversidad de escenarios, prácticas, discursos o contra discursos que probablemente determinen este proceso de individuación. Desde esta perspectiva, resalto que:

Allí donde se espera la uniformidad del sujeto, donde se ordena la conformidad de la conducta del sujeto, podría producirse el repudio de la ley en la forma de un acatamiento paródico que cuestione sutilmente la legitimidad del mandato, una repetición de la ley en forma de hipérbole, una rearticulación de la ley contra la autoridad de quien la impone (Butler 2002, 180).

Esta aproximación comprende la consubstancialidad del cuerpo como materialidad que cumple disposiciones, tiene consciencia y una posición propia frente a la norma. En consecuencia, este principio vuelve a sugerir el carácter constitutivo de la subjetividad, como acción performativa explícita desde las condiciones sociales generadas por el espacio circunstancial, o por la misma condición de los sujetos en cuanto están en posibilidad de asumir una posición agencial frente a

la estructura de poder. Desde este punto de vista, se concluye que “la performatividad no se trata sólo de los actos del habla. También trata de los actos corporales” (Butler 2006, 281). Es una característica que identifica al proceso de subjetivación según la cualidad reiterativa de sí en el espacio social.

2.2. Constitución hegemónica de la subjetividad: heteronormatividad

Las representaciones prácticas y simbólicas del proceso de enseñanza-aprendizaje, en especial en el contexto educativo religioso, exige de un análisis complementario a la reproducción cultural enmarcada en este sistema de estructuración social. La heteronormatividad como categoría de análisis es un factor clave para el estudio de diversas manifestaciones humanas propias de un imaginario cultural, especialmente para la concepción moral de una estructura encargada de la transmisión de la misma. Atendiendo a las proyecciones analíticas del espacio escolarizado, se parte de la idea de heteronormatividad según Serrato y Balbuena (2015) como una ideología que particulariza a la heterosexualidad en única orientación sexual, como imposición de un sistema de género hegemónico.

El antecedente descrito remite a las orientaciones teóricas de Rich (1980) quién refiere sobre la imposición de una heterosexualidad obligatoria en el orden cultural. Es una noción que cobra sentido en tanto posibilita observar que las prácticas cotidianas conforman la reproducción de las condiciones heteronormadas desde el hecho educativo que, influenciado por esta imposición social, define la heterosexualidad como un valor y un camino para seguir (Borre y Martins 2014). Este enfoque articula la reflexión del espacio de enseñanza desde un antecedente moral, la posición cristiana enmarcada sobre la diferencia sexual naturalizada y la forma en cómo el discurso a favor de esta diferencia es reproducido a partir de lineamientos particulares. Discurso donde se enfatiza, en perspectiva de Butler, que “el género surge como la forma coagulada de la sexualización de la desigualdad entre hombres y mujeres”(2019a, 85).

En la concepción del espacio educativo como estructura que disciplina, norma, construye y reproduce sujetos de identidades específicas, es posible vincular a la reflexión la perspectiva analítica sobre la constitución de los sujetos de género que analiza Bourdieu (2000), comprende la construcción de lo masculino y femenino en cuanto proceso que se fundamenta en la

naturalización de una ética. Esta característica está representada en cuanto el proceso de escolarización se inscribe en condición de apertura para el adoctrinamiento de los cuerpos. En suma, este acercamiento permite comprender la estructura que legitima prácticas y comportamientos específicos, orientados y determinados por una norma común, hombres o mujeres formados en valores cristianos.

El campo educativo puede comprenderse como un sistema y estructura de disciplina que forma cuerpos. Sin embargo, el acercamiento moral de la misma define el deber ser de los sujetos y especifica la relativa formación en un determinado comportamiento según las orientaciones que dicta la estructuración social; dota de una interpretación dominante del género que aprueba y prescribe la heterosexualidad (Cosme 2002). Lo mencionado define una perspectiva que posibilita comprender la naturalización de la condición social del cuerpo generizado en razón que esta estructura de significación social “exige y crea la univocidad de cada uno de los términos de género que determinan el límite de las posibilidades [...] dentro de un sistema de géneros binario y opuesto”(Butler 2019a, 80).

Desde las consideraciones expuestas es posible mencionar que la heteronormatividad es un principio que define las directrices de organización genérica de la practicidad humana. En ello, la institucionalidad de la educación señala discursos explícitos e implícitos constitutivos de identidades y prescripciones sobre las relaciones entre géneros (Ortega 2018). Es la máxima expresión de la norma sociocultural que influye y determina el comportamiento de los sujetos en el escenario social en la medida que “un cuerpo bien disciplinado forma el espacio operatorio” (Foucault 2007, 140). Es una representación que asume el espacio escolar heteronormado como condición que evidencia la reproducción, continuidad y naturalización de las desigualdades de los roles de género en su proceso de enseñanza; constituye el continuum de la imposición de normas morales en las que los cuerpos deben materializarse.

2.3. Práctica constitutiva de las relaciones de poder: Resistencia

La categoría resistencia resalta tanto las condiciones estructurales del poder como la posición que asume al respecto una subjetividad. Son implicaciones que permiten el análisis de las

circunstancias pedagógico-religiosas desde la mirada del sujeto quien es educado con referencia al modelo de hombres y mujeres relacionados con una unidad moral aparentemente determinante. Al concebir el carácter dinámico de las estructuras y relaciones en el campo social conviene resaltar que la resistencia, como categoría crítica en las prácticas educativas, no se materializa en una sola posición del sujeto. Desde este punto de vista, cabe resaltar lo siguiente:

(...) las resistencias también, pues, están distribuidas de manera irregular: los puntos, los nudos, los focos de resistencia se hallan diseminados con más o menos densidad en el tiempo y en el espacio, llevando a lo alto a veces grupos o individuos de manera definitiva, encendiendo algunos puntos del cuerpo, ciertos momentos de la vida, determinados tipos de comportamiento (Foucault 2007, 117).

La coexistencia entre el poder y los sujetos que resisten a prescripciones, discursos, normas o conductas impuestas, alineadas o no con intereses y principios particulares de una estructura determinada develan la multiplicidad de espacios posibles de confrontación.

Otro de los antecedentes relativos a la categoría de análisis se inscribe en cuanto compone una práctica social enmarcada en la inteligibilidad del entorno social desde la subversión. Resistir confiere un nivel de acción propio de la subjetividad donde el vínculo con el poder “no existen más que en acto [...] es decir, como lucha, como enfrentamiento, como guerra, no es solo en términos de negación como se debe conceptualizar la resistencia, sino como proceso de creación y de transformación” (Díaz 2006, 117). Las implicaciones prácticas y relacionales de la resistencia encuentran legitimidad social, trastoca el poder de una estructura donde el sujeto es consciente y asume un rol activo frente a las circunstancias.

La reflexión sobre el poder en Foucault (2007) detalla el carácter contiguo y constitutivo entre lineamientos que estructuran las relaciones sociales. Sostiene que “donde hay poder hay resistencia, y no obstante (o mejor: por lo mismo), ésta nunca está en posición de exterioridad respecto del poder” (Foucault 2007, 116). Esta aproximación identifica el carácter central de la categoría en el orden social donde coexiste la comprensión legítima de la practicidad del sujeto con el espacio circunstancial. En alusión a las dinámicas consecuentes del factor educativo según el perfil religioso identificado, la estructura educativa se convierte en un campo de disputa donde

sus normas y acciones explícitas sobre la formación de los sujetos son cuestionadas debido a la manifestación de relaciones asimétricas de poder. Es un particular que manifiesta el principio: “en el momento mismo en el que se da una relación de poder existe la posibilidad de la resistencia” (Díaz 2006, 117).

Las ideas expuestas permiten vincular la categoría en disputa con la práctica educativa. Entre los pensadores que articulan esta reflexión se encuentra Giroux (1999) quien concibe la eventualidad estructural del quehacer pedagógico en tanto gestor cultural en un proceso de transformación continua. En este marco de referencia, el autor sostiene que la categoría de resistencia “rechaza la noción de que las escuelas son simplemente sitios de instrucción y, al hacer esto, no sólo politiza la noción de cultura, sino que señala la necesidad de analizar la cultura de la escuela dentro de un terreno cambiante, de lucha y contestación” (Giroux 1999, 148). Se reafirma el proceso de resistencia como una condición sine qua non para la continuidad de la educación, solventa la construcción de una alternativa crítica a los mismos factores que pretenden internalizar una estructura cognoscitiva unilateral en los procedimientos escolares.

Desde un punto de vista complementario, es posible atribuir desde el análisis de Scott (2003) que el elemento rector para la inteligibilidad de la dinámica del poder se manifiesta en que “la ideología dominante logra sus fines convenciendo a los grupos subordinados de que deben creer activamente en los valores que explican y justifican su propia subordinación” (99).

Aparentemente la noción de resistencia no puede ser concebida por la existencia de una envergadura enmarcada en la naturalización de un estado de permanente subordinación. No obstante, en la perspectiva de los mismos referentes teóricos se define que “la resistencia contra la dominación ideológica requiere una contraideología -una negación- que ofrecerá realmente una forma normativa general al conjunto de prácticas de resistencia inventadas por los grupos subordinados en defensa propia” (147). Desde esta apreciación, en el marco educativo devienen signos y prácticas simbólicas y contrahegemónicas que deslegitima el orden estructural moralista de las prácticas educativas, no existe homogeneidad frente a un código moral elaborado y los sujetos que no se identifican con este discurso, desde su condición, pueden apelar criterios de verdad y rectitud (Rockwell 2006).

Las investigaciones precedentes permiten situar al género como categoría central para el análisis de las prácticas pedagógicas. Esta perspectiva de análisis que engloba performatividad, heteronormatividad y resistencia permitirá identificar las prácticas y discursos influyentes en la construcción de subjetividades en el espacio de enseñanza. En lo correspondiente al siguiente apartado, se busca identificar los principales acontecimientos relacionados con la perspectiva de género en el contexto ecuatoriano, avatares y características que definen un campo de disputa especialmente en el vínculo con el sector educativo.

Capítulo 2

Género y educación: panorama transnacional y situación ecuatoriana de los últimos años

Introducción

La relación entre la perspectiva de género y educación es un acontecimiento que define una continuidad de hechos concomitantes con vínculos morales y políticos. Para construir un acercamiento es necesario recurrir a los sucesos que transgreden la vida política según consignas establecidas a favor o en contra de su proyección en el orden social. Este particular exige mirar las circunstancias que refieren temas de género desde contextos diferenciados y desembocar en el espacio político ecuatoriano por cuanto evidencia confrontaciones sociales, muchas de las cuales aún son temas vigentes.

El presente capítulo intenta descubrir los principales temas de interés en torno a estas disputas que atañen el espacio político y la moralidad religiosa en el devenir social. Es por ello que, en primera instancia, establezco breves ideas que tratan de internalizar la perspectiva de género como una categoría que exacerba los fundamentos de la iglesia. Seguido, identifico la situación geopolítica de algunos países con la finalidad de comprender que la mirada del género es un proceso transnacional. En lo correspondiente al contexto ecuatoriano centro mi atención en el sistema educativo, motivo por el cual aludo a las incidencias del género vistas desde este horizonte. Finalmente, construyo diversas ideas como crítica a la posición fundamentalista, entre ellas resalto la inconsistencia de sus prescripciones en la medida que afecta a los sectores más vulnerables de la sociedad.

1. Connotación ideológica de la perspectiva de género

Para identificar un tronco común entre los principales acontecimientos en torno al género dados en diversos espacios y en temporalidades contiguas, considero pertinente problematizar esta categoría desde la posición religiosa y conservadora debido a que es una característica que versa las connotaciones genéricas acaecidas en el entorno ecuatoriano. Con este fin pretendo identificar las percepciones sesgadas de la perspectiva de género como condición donde se proyectan disputas sociales y políticas de estos últimos años.

La referencia espaciotemporal sugiere manifestar la continuidad de diversos acontecimientos que recaen en pugnas de índole política, ética y moral sobre la categoría género. Los entes involucrados en este hecho son sectores sociales vinculados a la promoción de derechos colectivos, denominados progresistas, y los conservadores que en términos de Morales (2018) son quienes fehacientemente defienden la verdad, la biología y la sociedad como familia. Este último diferenciado por cuanto “-marcada por la tradición religiosa- ha puesto en marcha esfuerzos contrarios al avance [...] de derechos promoviendo una concepción conservadora de la vida, la reproducción y la sexualidad” (González y Castro 2018, 16). Por tal motivo, resalto la influencia de esta posición como referente para la interpretación de connotaciones ideológicas que se gestan en el orden social.

Desde hace varios años Ratzinger (1996) resaltaba la perspectiva céntrica y ortodoxa de la estructura eclesial frente a los temas que atañe la perspectiva de género. Así, por ejemplo, en una dimensión fundamentalista de lo moral sostiene que “el fenómeno de la sexualidad que en su forma histórica siempre se ha llamado "engendrar", ahora se caracteriza por la reivindicación de algunos de los aspectos de la sexualidad, que, finalmente, ha acabado en una revuelta contra los procesos biológicos del hombre” (Ratzinger 1996, 65). Con el Papa Francisco I estos aspectos tienen continuidad en torno a la concepción binaria del ser humano y de la unicidad del orden familiar. Sostiene en el numeral 56 de la encíclica *Amoris Laetitia* que la concepción ideológica del gender “busca imponerse como un pensamiento único que determine incluso la educación de los niños”. Ambas directrices correspondientes al seno de la iglesia construyen las bases para la marginalización y condena del enfoque de género en cuanto consideran que perturba la estructura ontológica y natural del ser humano y “destruye la institución fundamental, la familia” (Gutiérrez 2017, 76).

Este planteamiento que responde a intereses de un sector en particular identifica a las representaciones subversivas de lo homogéneo como daño moral frente a un orden social, cultural y religioso. En términos de Butler, consideran como una ideología diabólica en cuanto “ven la diversidad de género como una construcción social históricamente contingente que se impone a la distinción natural, divinamente obligatoria, entre los sexos” (2019b, 3). Desde este punto de vista, la particularidad de un análisis espaciotemporal circunscribe este orden religioso que trasciende

los espacios geopolíticos. Constituye un antecedente que marcará el escenario de disputa en los acontecimientos cotidianos. Es decir, en términos de González y Castro (2018) el horizonte esencialista de la concepción humana transcurre en su carácter transnacional, vinculada a redes conservadoras y religiosas. Por lo tanto, aludir a circunstancias exteriores al espacio de análisis propiciará un panorama amplio para la comprensión de esta problemática.

2. Vínculo transnacional de la concepción sesgada de la perspectiva de género: Europa y Latinoamérica

La lucha por la consecución de políticas públicas a favor del bienestar de las mujeres y las diversidades influye en la praxis de las organizaciones fundamentalistas.³ Las implicaciones de la perspectiva del género en el escenario social develan confrontaciones inmediatas según imbricaciones morales, fundamento en que se basa su incidencia política.

El caso de España como uno de los primeros países en establecer la ley que permite el matrimonio entre personas del mismo sexo permite visualizar el eco inmediato de los grupos, denominados con frecuencia anti derechos, en contextos geopolíticos diferentes. En estas reacciones, que posteriormente vincularán acontecimientos contiguos en torno al género, resaltan su disconformidad con relación a sus principios expresados en noticias, artículos e informes proselitistas titulados como “La ideología de género triunfa en la legislación española” (Almundi 2014), Marcha contra el aborto en París al grito de “Viva España” (Teruel 2014) y “La ideología de género busca llegar a las escuelas de Europa” (PD 2015).

En esta perspectiva sobresale la organización transnacional denominada Coordinadora Nacional Pro Familia (CONAPFAM) que condena las incidencias de la perspectiva de género en cuanto la concibe como una ideología que pretende abordar el ámbito educativo y destruir la concepción moral en los niños (2017). Estos acercamientos permiten aproximarse a la idea central del enfoque conservador en cuanto ve en la lucha por la búsqueda de derechos la disidencia de los principios que deben regir la sociedad.

³ También denominados de esta manera a los grupos sociales con fuerte vínculo religioso.

El panorama detallado exige delimitar los temas que agitan la población en la medida que confronta la normatividad del género humano visto desde orientaciones morales. Entre los principales se encuentra “el matrimonio homosexual y la homoparentalidad, los contenidos de sexualidad en la formación escolar, la defensa de los padres en relación a los procesos de custodia, las leyes que despenalizan el aborto y, en términos generales, el enfoque de género” (Vega 2017). Este elemento marca la participación de los influyentes fundamentalistas en el escenario político mediante una intervención que se configura, como se mencionó con anterioridad, en un escenario transnacional debido a que sus ideales se fundamentan desde y por la interacción entre países que comparten líneas de acción comunes; por ejemplo, los movimientos provida y profamilia en Europa y Latinoamérica, perspectiva detallada a continuación.

Una expresión clave para articular las condiciones geográficas diferentes es la relación con el activismo provida. Según la organización española “Mis Hijos Mi Decisión”, por la repercusión de la legislación pro-derechos en dicho país, se conforma la organización Hazte Oír (HO) como una forma de resistencia a las incidencias políticas de ala LGBTI. Los presupuestos de esta representación política son rechazados en cuanto expresan un daño moral y no corresponde a la correcta formación de los niños y niñas en las instituciones educativas. Desde datos concernientes a esta organización, en febrero del 2017 inicia su recorrido el primer autobús⁴ de HO con los fines anteriormente delimitados, recorrido que trasciende la ubicación geográfica y llega a circular en Latinoamérica (Notimérica 2017). Lugares en los que marca polémica por cuanto, según el diario Zona Cero (2017) existieron en algunas ciudades la presencia de miembros de la comunidad LGBTI que se opusieron a la circulación del vehículo. Este es un acontecimiento que demuestra la crítica a la continuidad de principios moralistas desde estas organizaciones “centradas en detener avances sociales en materia de derechos, especialmente sexuales y reproductivos” (Mena y Aristizábal 2018, 26).

La incidencia política de los grupos sociales progresistas se comprende por la forma en que los movimientos fundamentalistas reprimen la posibilidad de consecución de tales prescripciones públicas en favor de sectores minoritarios. En efecto, los movimientos fundamentalistas:

⁴ Conocido también como el autobús naranja.

(...) hablan y se confrontan con el feminismo, con el que promueve políticas en el Estado y con el que agita aulas, familias y barrios [...]. Los fundamentalistas reafirman una renovada comprensión e interpretación del “otro”, las “otras”, “les otros”, así como una batería de recursos y argumentos en su contra (Vega 2019, 1).

La concepción ideológica de la moralidad identifica un discurso que impone la persistencia esencialista del orden social y la condena de toda acción encaminada a la reivindicación de los derechos colectivos extrínsecos a la connotación ética predominante en la cultura. El contexto latinoamericano es un campo de disputa que evidencia tales presupuestos.

En el año 2016 los representantes públicos del área educativa colombiana anunciaron y crearon manuales de convivencia con perspectiva de género. El recurso contó con el acompañamiento del Fondo de Población de las Naciones Unidas, Unicef y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Se tituló “Ambientes escolares, libres de discriminación” y abordó aspectos relacionados con la diversidad sexual y de género, identidad y valoración de las diferencias (Ministerio de Educación Nacional 2016). Este enfoque del texto fue una de las causales por las que las personas salieron a las calles con consignas en las que resaltaban la no interferencia del estado en el orden educativo (El Tiempo 2016). Las protestas fueron de una gran dimensión que, incluso los manifestantes denominados como defensores de la vida y de los derechos pedían la renuncia de la ministra de educación en dicho periodo de gobierno (Región en Libertad, 2016).

En el caso peruano se viven acontecimientos similares. Los entes rectores de la educación en dicho país promovieron un nuevo currículo educativo nacional publicado en el año 2016. Plan en que definió, de la misma manera que en el caso anterior, la perspectiva de género como condición necesaria para la práctica educativa y el desarrollo social (Ministerio de Educación del 2016). Con relación a este proyecto educativo se puntualiza las continuas pugnas callejeras y virtuales apelando a la disconformidad de las personas en cuanto consideraron que este nuevo currículo vulnera los derechos de los padres a decidir sobre la educación de los hijos. Este es un contexto en que, según González y Castro (2018) inciden agrupaciones colectivas en defensa de la vida y

de la familia⁵ por precautelar la educación de la ciudadanía. El conjunto de estos sectores colectivos marca los idearios conservadores en detrimento de la perspectiva de género en el ámbito educativo. Expresa, como sostiene Meneses (2019) el exacerbado ejercicio del biopoder y del poder disciplinario reconfigurado a través del poder pastoral. El mismo que pretende perpetuar los idearios de formación subjetiva conforme a principios moralizados.

La continuidad de las disputas mencionadas acaece sobre el enfoque religioso que subyace las prácticas políticas en contra del enfoque de género en el orden social. Desde este punto de vista, es conveniente resaltar que “con el aliento y protagonismo de movimientos afiliados al catolicismo y al evangelismo, las nuevas fuerzas de ultraderecha han tomado la religión como una plataforma y fuente de financiación desde la que impulsar proyectos políticos neoliberales” (Vega 2019, 21). La dinámica religioso política visualiza en la estructura eclesial el fundamento para la materialización de sus objetivos. Esta alianza, en términos de Serrano (2017) está determinada por intereses comunes y se fortaleció de tal manera que logra vetar temas de género en proyectos educativos tanto locales como regionales. La militancia de las iglesias conforma una unidad para el fortalecimiento de la estructura social encaminada en sus principios morales. En el caso de Brasil, con la llegada de Bolsonaro a la presidencia el panorama del género en su país y en la región llega a un punto mucho más controversial. Su gobierno enuncia, según sostiene Wornat (2018) a partir del axioma “prefiero un hijo muerto que un hijo gay”, la victimización de los sectores más vulnerables de la sociedad; no existe defensa ni respeto por valores democráticos. De igual modo, conforme resalta Campos (2020) este político recostado sobre el poder de las iglesias hizo de la lucha contra el enfoque de género una de sus banderas. Son características que develan la preeminencia de un fundamentalismo inquisidor que deviene en la represión, violencia simbólica y exclusión del enfoque de género desde la radicalidad de su gobierno.

El espacio de enseñanza desde las promesas de su campaña fue un aspecto estratégico y prioritario. En una intervención dirigida a los ciudadanos partidarios de sus políticas mencionó que “Brasil es de nosotros, personas de bien, trabajadores, conservadores, cristianos, que

⁵ Es el caso de la manifestación del colectivo “Con mis hijos no te metas”. Agrupación que incide en la vida política en defensa de valores afines a la tradición religiosa.

preservan los valores familiares, que no quieren ideología de género en el aula” (Goldstein 2020, 22). Este acercamiento conforma una orientación determinante para la estructura curricular. Así, por ejemplo, por su influencia “la Secretaría de Educación decidió retirar una serie de libros de texto de ciencias naturales dirigidos a estudiantes de primaria para tratar temas como la libertad sexual, la igualdad de género y los movimientos que luchan por estas demandas” (Izquierda Diario 2019). La particularidad de estas acciones permite identificar la discriminación del Estado frente a la comunidad minoritaria. Son prácticas que, vinculadas al activismo de la iglesia, anula la dimensión social del ser humano en cuanto sujetos de derecho; conforma la visión unilateral del orden social que “sustituye la política democrática por una dogmática religiosa con aspiración teocrática” (Londoño y Orozco 2019, 104).

En continuidad con las ideas mencionadas, el carácter relacional entre los países que comparten estas acciones particulares permite entender la dimensión de las acciones tomadas en contra del enfoque de género. Desde esta aproximación, según González y Castro es oportuno sistematizar que “a nivel transnacional, estas campañas se caracterizan por ser impulsadas por sectores religiosos, organizaciones de padres de familia y partidos de derecha” (2018, 22). Este antecedente se convierte en una condición que permite argüir el enfoque tanto global como regional sobre la forma en que se articulan estas organizaciones involucrando la religión y la política para impulsar sus ideales; es un factor que manifiesta su integración en escenarios políticos y “se las arregla para reunir tanto a actores religiosos como no religiosos, legitimándose como un discurso que defiende lo que es humano” (Graff 2017, 86).

Proporcionado este breve panorama conviene detenerse en los principales acontecimientos en el contexto ecuatoriano. Espacio geográfico en el que se pretende indagar los hechos que configuran las disputas sociales, políticas y las problemáticas en torno a las propuestas educativas en el país.

3. Promoción y reacción al enfoque de género en el contexto ecuatoriano

El análisis correspondiente al enfoque de género en el contexto mencionado exige reseñar el proceso histórico en que los acontecimientos suscitados, en especial desde el gobierno de Rafael Correa, posibilitan la comprensión de luchas y confrontaciones entre movimientos conservadores y organizaciones que inciden en la vida política por la atención a los sectores minoritarios.

La posición estratégica del mandatario de Gobierno frente al enfoque de género fue un antecedente importante para comprender el horizonte de las políticas públicas del país. Entre los aspectos más controversiales que ocasionaron las pugnas entre sectores sociales fue la legalización del aborto. Proyecto marcado por confrontaciones permanentes en cuanto, como lo resalta un medio de comunicación nacional, *El Comercio* (2013), en el marco de la reforma del código integral penal, diversas personas del legislativo oficial problematizaron y cuestionaron la ejecución de esta práctica.

La propuesta fue un acto importante de la lucha feminista. No obstante, según Burneo (2018) la continuidad del proyecto no se efectuó en cuanto Correa prohibió que prosperara la moción desde una perspectiva tan radical, donde las assembleístas que la respaldaban fueron castigadas con un mes de silencio.⁶ Es un acontecimiento que visibiliza la inclinación del jefe de gobierno influenciado desde su percepción moral y religiosa. En efecto, fue enfático en la negación de cualquier antecedente que viabilice el aborto porque, según él, es una medida en contra de los principios de la militancia, del compromiso ideológico y del proceso revolucionario (*La República* 2013).

La autodeterminación del discurso y la posición política de Correa fue reiterativa en sus intervenciones. En una de las cadenas sabatinas realizadas en el mismo año (2013) sostuvo que “la ideología de género que académicamente no resiste el menor análisis destruye a la familia” (*Enlace ciudadano N° 354 felicitación a ESPOL* 2013). Es un enunciado que pone de manifiesto la defensa de la estructura social desde la concepción moral de la misma que, conforme resalta en la continuidad del enlace ciudadano, no tiene ninguna relación con ser de izquierda o derecha. Desde este punto de vista, la imagen del mandatario según puntualiza Lind (2012) nunca abandonó la connotación heteronormada que no conduce a una verdadera igualdad en términos de género (Citado en Jaramillo 2019).

El tránsito de la Estrategia Nacional Intersectorial de Planificación Familiar y Prevención del Embarazo en Adolescentes (ENIPLA) a Plan familia⁷, dado en 2014, se convierte en otro

⁶ El castigo se dirigió a Paola Pabón y otras assembleístas del bloque oficial.

⁷ ENIPLA fue un proyecto intersectorial e interinstitucional de educación sexual, derechos sexuales y reproductivos encaminados en garantizar el bienestar de las mujeres. Por otro lado, Plan familia se caracterizó por la formación de

antecedente que manifiesta la posición contraria al enfoque de género en el gobierno de Correa. Este cambio deviene en el fortalecimiento de la connotación axiológica fundamentalista para el orden social en cuanto “significó el desmantelamiento del abordaje de derechos sexuales y reproductivos de la estrategia de prevención de embarazo adolescente [...] acentuando la postura de que el género es un “discurso ideológico” y girando sus directrices hacia “valores” y “familia”” (Viteri 2020, 27). El proyecto corresponde a una percepción moral y determina la responsabilidad de la educación de los y las adolescentes en la sexualidad a la familia, en la medida que “reclamó la participación de los padres en las políticas de educación, la formación en valores y la abstinencia como prioridad” (Burneo 2018, 86). Este antecedente, una vez más, identifica el proselitismo religioso conservador desde la reorientación de las políticas que promueven una visión moralizante de la sexualidad deteniendo avances significativos en este campo.

Estos acontecimientos vinculan la conformación política encabezada por el activismo de grupos denominados provida y sus concentraciones en el país bajo consignas en contra de las cuestiones de género. Entre las diferentes perspectivas se encuentran movimientos que han llevado consignas en contra del aborto, del género en la cédula y sobre el matrimonio entre personas de un mismo género (Cedeño 2013). Son antecedentes que manifiestan la dimensión exacerbada del fundamentalismo y el entramado estructural al cual se adhiere para salvaguardar sus ideales. Estos aspectos, como resalta Vega (2017) visualizan que las propuestas de las feministas han sido rechazadas y catalogadas como ajenas al sentir del pueblo ecuatoriano.

El alcance histórico de estos elementos dilucidados permite distinguir la continua interacción entre aquellos que luchan por los derechos de las minorías y quienes se oponen desde su perspectiva axiológica. En lo que atañe al siguiente espacio pretendo identificar la influencia y determinación del enfoque de género en el proceso educativo, implicaciones relativas a las normativas y decretos presidenciales en pro de la educación.

los jóvenes en sexualidad desde una connotación moral, encargada directamente a la institución familiar. Este último fue derogado por el presidente Lenin Moreno en 2017.

3.1. Disposiciones ejecutivas al espacio de transmisión cultural: género y educación

Proponer un acercamiento a las prescripciones jurídicas vinculadas a la educación y al enfoque de género requiere aludir a los principios de la Constitución, la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), la organización del Consejo Nacional para la Igualdad establecido desde el gobierno de Correa y los reglamentos oficiales dispuestos y debatidos recientemente por el actual presidente de la República. El análisis de estos elementos conforma una vía para el reconocimiento y propósito de mecanismos y políticas pro-derechos en el campo educativo, factor que está vinculado a las disposiciones sociales en cuanto en ellas se gestan disputas por sectores que comparten o rechazan los planteamientos del Estado.

El artículo de la Constitución de la República que permite la proximidad con estos antecedentes es el Núm. 70., expresa que “El Estado formulará y ejecutará políticas para alcanzar la igualdad entre mujeres y hombres, a través del mecanismo especializado de acuerdo con la ley, e incorporará el enfoque de género en planes y programas, y brindará asistencia técnica para su obligatoria aplicación en el sector público” (Art. 70). Este principio ampara las prescripciones del Estado en el planteamiento de políticas en torno al género, entre ellas las propuestas referentes a la formación de la ciudadanía según intereses vigentes relacionados con dimensiones formales y prácticas del campo educativo.

En julio del 2014 se expidió el Reglamento a la Ley Orgánica de Consejos Nacionales para la Igualdad. Este hecho permite la consolidación del consejo de la igualdad de género que se establece como “órgano responsable de asegurar la plena vigencia y el ejercicio de los derechos de las mujeres y las personas LGBTI, y responsable de garantizar la igualdad de género” (Decreto ejecutivo 686). Esta dimensión utilitaria de los intereses del gobierno incide directamente en el área educativa, objeto que lleva a cabo mediante técnicas y demás actividades correspondientes al escenario escolar tales como boletines, material audiovisual, entre otros medios para la formación de los estudiantes (MINEDUC 2019).

La Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) prescribe una mirada complementaria a la comprensión de los antecedentes resaltados. En efecto, uno de los principios que determina la

consolidación de la LOEI es la igualdad de género, estrato en que define “La educación debe garantizar la igualdad de condiciones, oportunidades y trato entre hombres y mujeres. Se garantizan medidas de acción afirmativa para efectivizar el ejercicio del derecho a la educación sin discriminación de ningún tipo” (Art. 2. Literal 1). Este principio expuesto en la normativa permite visualizar y delimitar el vínculo legislativo entre la esfera de la educación y el enfoque de género, posibilita pensar la viabilidad de la misma en cuanto a la búsqueda de una educación inclusiva en su dimensión normativa y funcional.

El presidente constitucional de la República, Lenin Moreno, en mayo del 2018 promulgó el decreto 397 del reglamento de la Ley Orgánica Integral para Prevenir y Erradicar la Violencia Contra las Mujeres. La orden definió, en la disposición transitoria Quinta, que los entes rectores de educación deben incorporar la transversalización del enfoque de género en las mallas curriculares y los textos escolares. La propuesta implicó la búsqueda de nuevas concepciones sobre masculinidades, mujeres en su diversidad, familias diversas y otras perspectivas relacionadas. Sin embargo, este acontecimiento marca un punto crítico en los sectores sociales en cuanto evidencia su inconformidad, de modo que esta prescripción acaeció en una disputa en redes sociales, canales de comunicación y marchas que involucra la participación inminente de los grupos provida aduciendo que se promovía una educación sexual enmarcada en una “ideología de género” (López 2019).

Este suceso materializado en gritos de protesta, puntualizado por un medio local como jornadas por el respeto a la vida y unidad de la familia (El Comercio 2018), marcaron la redefinición de la normativa. Al respecto, Heredia (2018) sostiene que las organizaciones no favorables con la aprobación de la ley incidieron en la reorientación de su lenguaje debido a interpretaciones no correspondientes con la finalidad del reglamento oficial expedido. Es decir, con el lenguaje de género inscrito en la ley los grupos contrarios a la aplicabilidad del decreto manipularon la información y precisaron como un antecedente que el decreto, en términos de Viteri (2020) aludía a la imposición de una ideología para homosexualizar a niños, niñas y adolescentes.

Por la continuidad de estos eventos el 19 de julio del mismo año el presidente Moreno, en el decreto 460 del mismo reglamento, reformula esta transitoria registrando en ella una inclinación

lingüística diferente. Es decir, omitirá los conceptos que produjeron interpretaciones disidentes tales como “Transversalización del enfoque de género”, “nuevas masculinidades” y “mujeres en su diversidad”. Sin embargo, mantendrá las disposiciones en la “elaboración y/o actualización de mallas curriculares para todos los niveles educativos” (El Telégrafo 2018). La aplicabilidad de esta prescripción desde el área educativa se registra como proceso concomitante con los principios de igualdad y no discriminación en que debe proyectarse el sistema educativo nacional. Con este punto se comprende que el decreto ejecutivo buscó mantener el objetivo de prevenir y erradicar la violencia contra las mujeres y pacificar a los grupos que observaron en el decreto inicial la pretensión de un adoctrinamiento de género mediante el proceso pedagógico, que según el análisis de Rosero (2018) fue relacionado con la comunidad GLBTI.

3.2. Contienda de los grupos relativos al enfoque de género en el país

Los acontecimientos suscitados en el país devienen en la coexistencia de posiciones políticas diferentes. Sobresale la incidencia de quienes no están de acuerdo con estas normativas y surgen perspectivas críticas a sus principios. Sobre el primer elemento, Cervantes identifica que, aun cuando haya existido una revisión en la literatura y haber expuesto un nuevo reglamento 460, no deja de atentar contra de los derechos en la medida que están “consagrados universalmente en convenciones internacionales y en nuestra propia Constitución, que en su art. 44 consagra el derecho y el principio del interés superior del niño y adolescente, el cual debe ser protegido y asegurado de forma absoluta por el Estado y la Familia” (2018, 2). De esta manera centra su argumento en que las disposiciones en torno al enfoque de género deben eximirse del área formativa porque los derechos deben ser respetados conforme manda la constitución y salvaguardados como principio y norma universal.

Por otra parte, la abogada en pro de los grupos minoritarios, Silvia Buendía, en la entrevista de Bravo (2017) sostiene que existe una tergiversación de la información por parte de los grupos fundamentalistas; plantea que el reglamento “no tiene que ver con orientación sexual ni con identidad de género, tampoco es darles preservativos a los niños”. Entre otros antecedentes, permite identificar la contraparte a la cual se aludió, muestra que los intereses que están de por medio condicionan la perspectiva social y son acontecimientos que inciden en la vida política complicando el desarrollo social en materia de derechos.

El cuestionamiento a las interpretaciones fundamentalistas y dominantes no se reducen a sus interpretaciones erróneas sobre la búsqueda de derechos para los sectores sociales excluidos. Se considera que su militancia está marcada por la imposición del modelo hegemónico heteronormativo como condición en el que debe erigirse la sociedad. Este enfoque demuestra su afán por promulgar que “el lugar obediente de mujeres y niños, la sexualidad reproductiva en el marco de la familia heteronormativa [...] se entretajan con imaginarios coloniales acerca de la supremacía blanca y la capacidad para disciplinar clases y grupos racializados, considerados inferiores en sus creencias y modos de vida” (Vega 2019, 21). Es una aproximación que evoca la mirada de clase como elemento fundamental para comprender la inconsistencia en el proceder político de estos grupos. Por ejemplo, en el tema del aborto, al considerar esta particularidad se entiende que los sectores empobrecidos son quienes llevan la peor parte en vista que, en términos de la misma autora (2019) hacen de la sexualidad un asunto clandestino mediado por problemas de salud y muerte.

Por último, las críticas a la influencia de estos movimientos no solo se estructuran en lo correspondiente a la imposición moral sino también en su afán de representatividad en la estructura social. De hecho, para Careaga estas organizaciones “buscaban originalmente actuar como un sustituto para el Estado en el cuidado de los más necesitados, pero al mismo tiempo definen una ruta para influir en la estructura política y de ocupar cargos de representación popular” (2016, 254). Esta mirada detalla los intereses determinantes que redescubren la connotación funcional de su incidencia. No obstante, los intereses que develan su participación social serán aún más amplios en cuanto “los movimientos fundamentalistas intentan ofrecer la imagen de estar involucrados en una cruzada por la moralidad y la decencia en el país, pero cuando se analiza más de cerca sus dinámicas internas lo que descubrimos es una combinación de intereses económicos, políticos y religiosos” (Motta y Amat 2018, 110-11).

Con relación a esta perspectiva, resulta imprescindible resaltar la dimensión y pretensión inquisidora del conservadurismo por eliminar toda posibilidad de acción, resistencia y promoción de derechos para el sector minoritario. En tal razón, son aspectos donde se redescubre que “la reacción conservadora viene, de hecho, a confirmar la fuerza y vitalidad de diversas identidades, comunidades y movimientos en defensa de los derechos de sujetos subalternos” (Sívori 2019,

16). Esta aproximación acontece en el reconocimiento de la incidencia política que resalta el compromiso de los movimientos sociales que corresponden a la lucha por los derechos, especialmente sexuales y reproductivos en el Ecuador de estos últimos años.

Conclusión

Los acontecimientos sociales dados en circunstancias transnacionales, con discursos y estrategias políticas compartidas que encuentran su fortaleza en alianzas conservadoras y eclesiales, devienen en una instrumentalización ideológica del enfoque de género. Tanto el matrimonio igualitario, la legalización del aborto, las implicaciones educativas y entre otros temas que involucran la búsqueda de derechos para los sectores minoritarios conforman el punto de inflexión con la militancia fundamentalista en contextos comunes.

Es característico en varios países la participación política de grupos a favor de las prescripciones morales de la sociedad. En el caso ecuatoriano la red transnacional “Con mis hijos no te metas” se constituye como uno de los máximos representantes de la defensa de los principios y los valores de la familia. Se caracterizó por su continua participación como influyente para abolir y retroceder en las promulgaciones afines a la constitución de un nuevo orden de género desde el proceso de escolarización. Sin embargo, frente a estas prescripciones desacreditadoras del enfoque de género es necesario resaltar la continuidad del esfuerzo de las agrupaciones feministas, promotoras de acciones que incurren en los diversos espacios socio políticos denunciando el orden social que legitima las desigualdades sociales y luchando por la reivindicación de sus derechos.

En lo correspondiente al capítulo siguiente analizaré, en una institución educativa católica, el ideal de educación fundamentado en los intereses de algunos agentes educativos que desacreditan la perspectiva de género desde el discurso religioso. Se pondrá de manifiesto las concepciones tradicionales de la familia y la conformación de un orden de género caracterizado desde este enfoque. De igual modo, se presentará la posibilidad de definir un sistema de relaciones proyectado desde la apertura y perspectiva diferenciada de los estudiantes frente al esquema pedagógico que presta la institución.

Capítulo 3

Subjetividades intransigentes

Introducción

En el presente capítulo se detallan algunas ideas relacionadas con el devenir del proceso educativo enmarcado desde un enfoque de género. Examina los principales acontecimientos que suscitan la reflexión pedagógica y las representaciones de género inscritas en el discurso de las autoridades, padres de familia, docentes y estudiantes de la institución educativa, manifestando la diversidad de percepciones en el proceso de escolarización y la vida cotidiana. Para tal objeto, este capítulo se encuentra organizado de la siguiente manera; en primer momento abordo la relación entre los padres de familia y las autoridades, detallo la legitimidad del discurso esencialista que se impone bajo los conceptos de respeto y misericordia, focos locales que determinan los estereotipos de género preponderantes en el discurso institucional; seguido, aludo a la resignificación de la práctica docente por cuanto ellos resisten a las condiciones genéricas imperantes, esto bajo la resistencia a una barrera autoritaria manifestada en el currículo oculto; finalmente, resalto la condición de los estudiantes como subjetividades intransigentes en la medida que critican el modelo sexo genérico esencialista, antecedente guía que conforma un nuevo orden de género, nuevas masculinidades y nuevas feminidades.

1. Legitimidad del discurso de género

En la institución educativa el discurso del género no se inscribe como una categoría para analizar y repensar las desigualdades sociales (Scott 1940) pero mantiene su particularidad en cuanto subyace sus prácticas cotidianas. Es una connotación moral que define el proceso de escolarización. Con esta idea resalto la relación evidente con los planteamientos de Balbuena (2015) y Moreno (2018) que identifican al ejercicio pedagógico como medio para delimitar el orden moral y heterosexual de la sociedad. Desde este punto de vista, es acertado analizar la postura de los agentes educativos porque conforman una unidad legítima y fungen roles diferenciados con relación al ejercicio de poder, como sujetos autónomos frente al adiestramiento moral. Esta característica permite resaltar el vínculo que fundamenta la formación de los estudiantes en la institución educativa respecto al género.

En primera instancia, sobre la postura que define a los sacerdotes con referencia al tema, el director general de la institución fue claro en responder a la interrogante sobre el significado de este concepto: “hablar de género significa hablar de hombre y mujer, como Dios nos creó”⁸ Esta afirmación instituye la posición que sustenta la autoridad educativa sobre la antropología de la persona, el sistema binario heterosexual. De igual modo, la perspectiva de los representantes mantiene una predisposición discursiva encaminada en la misma representación. Así, por ejemplo, una madre de familia acentúa que “género significa hablar tanto de hombres como de mujeres con sus diferentes características”.⁹ Estas particularidades conforman un cuerpo de ideas que expresan una concepción de género no inscrita fuera de la relación biológica y prescribe el compromiso curricular que define la inteligibilidad del proceso de escolarización en la medida que “instituir una heterosexualidad obligatoria y naturalizada requiere y reglamenta al género como una relación binaria” (Butler 2019a, 81).

Existe una línea de acción educativa representada entre la institución y los padres de familia, identifica tanto códigos morales como la necesidad de su aplicación en la vida cotidiana de los estudiantes y conforma, según el planteamiento de Herrera (2018) el rol y la influencia que tienen los padres de familia para exigir un ejercicio pedagógico adecuado de acuerdo al género de sus hijos. Sin embargo, este es el aspecto no positivo que resalta un docente de la institución por lo que menciona:

(...) es un colegio católico y tiene dos fundadores de hace tiempo. Entonces, existe un tradicionalismo, no es un constructivismo sino un tradicionalismo [...] ahí viene lo duro, que todo padre de familia busca eso, un colegio con espiritualidad en lugar de uno fiscal, que hable de valores cristianos.¹⁰

Esta condición evidencia la alianza entre la oferta institucional y el ideal de formación en el que se alían los padres de familia. Es un aspecto que permite identificar, según el cuestionario de entrevistas direccionadas los representantes, la inscripción de la idea de género que define la doctrina formativa de la institución, en conjunto con el apoyo de los padres de familia, para

⁸ Director general, en diálogo con el autor, 13 de junio 2020.

⁹ Madre de familia, formulario de entrevista del autor, 25 mayo 2020.

¹⁰ Docente vocal, en diálogo con el autor, 1 de junio 2020.

conformar una estructura reproductora del orden simbólico tradicional de género. Partiendo de este punto de vista, es necesario analizar las condiciones subyacentes que materializan dicha particularidad.

1.1. Respeto y misericordia: focos locales para la imposición de un discurso esencialista

Un punto clave para el esclarecimiento de la perspectiva de género se identificó en la apreciación sobre las identidades diversas que, en el discurso de las autoridades y los padres de familia, es determinante en la condición de apoyo fundamentada en aparente alteridad. Resalto en este punto el valor del respeto y la virtud de la misericordia como estructuras de “discursos que dictan formas de sujeción y esquemas de conocimiento” (Foucault 2007, 120). Son condiciones que evidencian y legitiman la imposición sexo genérica que dicta el proceso de escolarización. El tema del género está presente tanto en el discurso como en las prácticas educativas de la institución. Se manifiesta con base a las incidencias y expresiones sociales que transgreden los criterios moralizados. Esta es la preocupación en el fundamento dogmático de algunos de sus representantes en cuanto evidencian en la conformación de las subjetividades diversas un campo para la acción formativa. Desde este punto de vista, en una pregunta orientada sobre dichas subjetividades no convencionales, el sacerdote director de pastoral define “Yo respeto mucho porque no debemos juzgar la realidad de las personas. Ahí está la empatía, colocarse en el zapato del otro...”¹¹. Bajo el mismo tema, tomo la idea de un padre de familia que resalta “no juzgo a la gente por su forma de ser y Dios sabrá el porqué de esto. No estoy en contra y solo los respeto”¹². Elementos que se conforman como idearios constituyentes de un eje transversal que caracteriza la praxis educativa en búsqueda de la sana convivencia en el entorno social y el educativo. Sin embargo, si retrotraemos estos casos como objetos de análisis en el centro del espacio de enseñanza, la percepción define una reorientación en su enunciación discursiva.

La práctica axiológica en el discurso de quienes ejercen autoridad en el entorno educativo dista mucho de constituirse como un eje transversal. Esto lo demuestra un caso relacionado con la

¹¹ Director de pastoral, en diálogo con el autor, 11 de mayo de 2020.

¹² Padre de familia, formulario de entrevista del autor, 26 de mayo 2020.

identidad de género resaltado por la coordinadora del DECE, quien comenta sobre el sentimiento de frustración de los padres de familia en tales circunstancias. Menciona que:

(...) el padre de familia no acepta que sus hijos puedan tener otro tipo de orientación. Es muy difícil trabajar con ellos, no es que los chicos tengan otra orientación sexual, simplemente están experimentando y los padres de familia ponen el grito en el cielo.¹³

Este escenario es ideal para problematizar la percepción axiológica de los representantes donde su discurso sobre la tolerancia a subjetividades diversas no constituye una práctica legítima, conforma un antecedente que permite descubrir su verdadero sentir.

Estos acercamientos discursivos sobre el “respeto” destaca la legitimidad de la condición heterosexual obligatoria (Rich 1980). Además, constituye un enfoque formativo esencial que define el deber ser de los sujetos bajo la mirada de prescripciones moralizadas. Desde este punto de vista, el antecedente que identifica el ejercicio pedagógico no se reduce a la función instructiva cognitiva sino también resalta una acción formativa “integral”, aquello que los padres de familia encuentran en la misión de la institución educativa: educar la razón y el corazón de cada uno de los niños y jóvenes.¹⁴ Este es un principio androcéntrico heterosexual que, refiriéndome a Bourdieu (2000) respecto a la asimilación de la dominación, no pretende legitimarse en otros discursos sino en la inmanencia de una ética naturalizada.

Por otro lado, no solamente el discurso del respeto constituye un rol catalizador de la formación genérica sino también la práctica de la misericordia. Tuve la oportunidad de participar en una clase con estudiantes de 7mo año de Educación General Básica (EGB), en la misma que un sacerdote estaba invitado a dar su testimonio de vida. Al término de la clase, que se enfocó en el estudio de los sacramentos, un niño le preguntó: padre, ¿qué opina sobre las personas LGBTI?”, cuya respuesta fue “yo los respeto mucho, y si estoy hablando de misericordia también debo tener misericordia. La salvación es para todos”.¹⁵ En este aspecto, sin el afán de trascender al discurso teológico, deseo centrarme en la misericordia como sentimiento de compasión por el otro. Es

¹³ Coordinadora del DECE, en diálogo con el autor, 19 de junio 2020

¹⁴ Principio fundamental en el carisma de la congregación religiosa responsable de la institución educativa.

¹⁵ Notas del Diario de campo

ideal entender a este concepto como elemento para descubrir que, desde la acción educadora y evangelizadora de la institución, la práctica pedagógica se instala en este discurso que lleva a hacer algo por el otro, por el necesitado, por el que se aleja del dominio de Dios. Desde este criterio, la norma heterosexual obligatoria ingresa bajo este discurso que, acompañándome con Foucault (2003) en referencia al proceso de subjetivación, justifica el código moral que se inscribe en valores y reglas de acción para orientar al otro al camino del bien.

En consonancia con lo anterior, resalto una idea particular expuesta en el contexto de una charla sobre “Género, varón y mujer los creó” dictada por el sacerdote Director de pastoral al personal docente y administrativo. Evento en el que mencionó:

La misión nuestra es ver cómo damos a conocer al niño, al joven lo que es el género. Es un gran desafío, estamos en una ideología de género. Ahora no sé si existe todavía, pero cuando estábamos en tiempos de Correa si existía eso que se iba a cambiar en la cédula, si quería masculino o femenino. Entonces estaba eliminando el género, estaba creando una nueva ideología de género. Pero como les digo, claramente en la sociedad y en la familia hay dos géneros: masculino y femenino.¹⁶

El argumento caracteriza la emergencia de educar a los estudiantes a la luz de los acontecimientos sociales, circunstancia que incurre en el ejercicio docente para la continuidad de la obra redentora. En este contexto, al término de esta charla que refiere a la necesidad de educar a los niños y jóvenes en temas de género, un docente insinuó que “la culpa tiene que ver tanto el estado como la educación de la familia. Pero partamos como usted dice, nosotros primero hablar de eso para evitar futuras consecuencias”.¹⁷ En concordancia con este suceso, se arguye que la labor salvífica y misericordiosa de asumir con responsabilidad la educación del cuerpo y el espíritu constituye una responsabilidad mancomunada entre autoridades, padres de familia y potencialmente la labor de los docentes.

¹⁶ Director de pastoral, charla “varón y mujer los creó”, enero 2020.

¹⁷ Notas de Diario de Campo. El docente del área alude a las futuras consecuencias como las inclinaciones de los estudiantes a las orientaciones de género disidentes.

Esta alianza pedagógica institucional entre los agentes educativos¹⁸ mencionados, demuestra la finalidad de adoctrinar a los estudiantes en una representación sexo genérica tradicional. Los estudiantes son concebidos como individuos frágiles que pueden confundirse en esta sociedad, caer en el error en cualquier momento y, para evitar estas consecuencias, el imperativo es educarlos conforme dicta los principios eclesiales, institucionales y el requerimiento implícito de los padres de familia para la formación de sus hijos en valores y como personas de bien. Desde el respeto y la misericordia los estudiantes desorientados deben ser corregidos mediante la acción misma del ejercicio educativo, una imposición que legitima en la persistencia ontológica heteronormativa. Es un antecedente enfático en la comprensión de la legitimidad del discurso de género que, desde la perspectiva de Guzmán y Bello (2015) se expresa en cuanto “comprende la asignación de modelos de género, es decir, de un modelo de masculinidad a los hombres, y uno de feminidad a las mujeres, sustentándose en los mismos preceptos esencialistas- biologicistas” (2015, 165).

1.2. Estereotipos y fundamentalismo moral

La imposición del discurso institucional, en conjunto con el interés implícito en el tipo de educación que buscan los padres de familia, develan la conformación substancial de ser varón o mujer. Esta característica corresponde a la definición de estereotipos marcados dentro del proceso de enseñanza- aprendizaje. Al respecto, existen diversos estudios que resaltan el espacio educativo como vía de idealización sexo genérica. Así, por ejemplo, entre algunos análisis precedentes se encuentra, Flores (2006), Alicia Acosta (2015), así como también Lado y María Acosta (2017), quienes resaltan que la influencia discursiva y práctica de la educación formal, incluyendo el recurso didáctico, transmiten y refuerzan estereotipos, la permanencia de desigualdades y la definición del deber ser de la feminidad y masculinidad; son acontecimientos que analizan la totalidad del conjunto educativo que subyace la constitución de los sujetos. Sin embargo, en lo que atañe a este análisis me enfoco en el rol de los padres de familia y de las autoridades como miembros de instituciones aliadas precursoras de una subjetividad idealizada. En diálogo con un docente sobre su percepción del proceso de enseñanza en la institución, en caso direccionado al deber ser del hombre o mujer, sostiene que existe un paradigma moral en

¹⁸ Por agentes educativos se entiende a las personas que interactúan en la educación de un sujeto.

que se inscribe un discurso autoritario. Al mismo que cataloga como la imposición evidente en la determinación comportamental de los estudiantes. La idea central en su testimonio dicta:

Alguna vez estuve en un curso, entonces por ahí un guambra se soltó y le dijo a la otra calla maricona. Y como siempre me cargo esa suerte maravillosa estaba el rector, estaba el inspector general, estaba el vicerrector y yo. Entonces, una de las autoridades dijo: verán, aquí hay hombres bien hombres y mujeres bien mujeres. Inmediatamente regresé a él y se puso súper incómodo. Entonces nosotros impulsamos una cultura retrógrada. Es bastante bizarra la situación en la que alguien se expresa de esa manera.¹⁹

Desde este punto de vista, las connotaciones estereotipadas del ser varón o mujer se convierten en puntos centrales que determinan la convivencia en el aula; muestran las pautas que deben seguir los estudiantes para constituirse como verdaderos hombres, mujeres y cristianos de bien. De la misma manera, es oportuno puntualizar que estos lineamientos institucionales se repiten en el proceso de escolarización, un discurso intermitente que forma parte de la vida cotidiana. En efecto, una de las experiencias vividas un docente cita:

Un alumno llegó hace un tiempo con rayitos en el pelo. Lógicamente fue un escándalo para los inspectores y ciertos profesores. Y el chico después tuvo que venir ya quitado totalmente, lavado como quien dice eso para que le dejen tranquilo.²⁰

Como se observa, la influencia es inminente en la búsqueda de sujetos que respondan a la condición heteronormada, “hombres bien hombres” y “mujeres bien mujeres” como ideal a seguir dentro de la institución educativa y una proyección para la vida cotidiana extracurricular. La concepción prescriptiva de un hombre y una mujer se fortalece en el mismo discurso de quienes se alinean a la institución en búsqueda de una formación adecuada para los estudiantes. Así, un padre de familia resaltó lo siguiente: “Varón es la persona fuerte del hogar y el que provee. La mujer en cambio es el equilibrio entre el varón, complemento”.²¹ Aspecto que, en consonancia con la perspectiva de las autoridades, define la función y la construcción de una masculinidad y feminidad preconcebidas en un ambiente de preponderancia tradicional y

¹⁹ Docente, en diálogo con el autor, 6 de junio 2020.

²⁰ Docente, en diálogo con el autor, 3 de mayo 2020.

²¹ Padre de familia, formulario de entrevista del autor, 30 de mayo 2020.

autoritaria. Esta directriz conforma, según Foucault (2007) el dispositivo de la alianza, en la medida que el proceso de subjetivación mediado por las autoridades y los padres de familia “se edifica en torno de un sistema de reglas que definen lo permitido y lo prohibido, lo prescrito y lo ilícito [...] tiene entre sus principales objetivos el reproducir el juego de relaciones y mantener la ley que las rige” (2007, 130). Es un principio que permite comprender el orden de sucesión; la gestión de relación de los padres y la institución educativa sobre la imposición de una idea prevalente de género en los estudiantes.

Este es el fundamento moral que constituye la percepción de quienes definen el deber ser de la educación, su rol contemplado en el homólogo: “Varón y mujer los creó”,²² la imposición de una ideología que exime y anula la libertad de los estudiantes y los relega a disposiciones subjetivas preestablecidas. Límite que, contemplando el vínculo entre la perspectiva de las autoridades y los padres de familia, condiciona o pretende direccionar el rol docente. Empero, es oportuno reconocer la concepción diferenciada de los docentes frente a lo dilucidado. Como se observa en el testimonio del docente anteriormente dilucidado, enuncia su posición de inconformidad, no está de acuerdo con el conjunto de creencias que buscan definir la subjetividad en tanto son connotaciones que no definen el ideal de formación humana. De la misma manera, sobre el caso dilucidado el docente menciona:

(...) yo hablé con el curso de un modo rebelde, confieso. Les dije: a ver ¿por qué está mal? una chica vendría hecho rayitos y no hay mucho problema [...] pero un chico viene y ahí si le dicen, ¡hey!, o ¿es afeminado o qué es?²³

Estas experiencias ubican a los docentes en una posición disidente implícita a los lineamientos institucionales, que no tienen la posibilidad de trascender ante el discurso impuesto, más no dejan de influir en la percepción de los estudiantes.

²² Título de la charla de género dirigida por el padre director de pastoral a los docentes de la institución.

²³ Docente, en diálogo con el autor, 3 de mayo 2020.

2. Redefinición de la práctica docente: resistencia en el proceso de escolarización

Las asignaciones precedentes a la idea de género que ampara la institución educativa invita al análisis de su incidencia en la vida cotidiana escolar. Para tal objeto es necesario partir de la acción institucional sobre los sujetos en las funciones particulares del espacio en términos de relaciones curriculares. En lo que atañe a este estrato me centro en la condición docente.

2.1. Barrera autoritaria

La experiencia pedagógica en un espacio de tradición católica prescribe la educación de los estudiantes en tales principios e influye en la practicidad de los agentes educativos incluyendo a los padres de familia y a los docentes, estos últimos concebidos como los principales gestores de un acompañamiento pastoral a los estudiantes. Es la premisa en la que el sacerdote encargado del oficio religioso en el establecimiento asegura que:

Lo que propone la institución es primero dar una claridad en qué consiste el género. Como institución católica debemos proponer, aclarar cosas que son realidades que están pasando. Pero ahí está la institución para orientar al docente y a los padres de familia [...] porque contrariamente vamos a ser una sociedad como Sodoma y Gomorra, aquí hombre o mujer o quien da la gana tenemos sexo y ya, se acabó.²⁴

El planteamiento de la autoridad institucional evoca la aplicabilidad de la obra redentora, en términos de Rich (1980) la imposición de la heterosexualidad favorecida desde los mandatos religiosos. Su misión se enfoca en dar continuidad a la visión esencialista de la persona, como sostiene el sacerdote director general “la vida pastoral está llamada a defender los dos géneros, masculino y femenino”²⁵. Desde esta perspectiva, el análisis de esta propuesta legitima una libertad condicionada para los docentes, una imposición evidente en el discurso que deben utilizar frente a la misión que tienen como responsables de la enseñanza y frente a las propuestas que puedan surgir con referencia a temas de género en la institución.

La raíz consubstancial del género develado en la concepción legítima de varón y mujer constituye una barrera que impide trascender cualquier propuesta que esté relacionada con este tema. Al

²⁴ Director de pastoral, en diálogo con el autor, 11 de mayo 2020.

²⁵ Director general, en diálogo con el autor, 13 de junio 2020.

respecto, en diálogo con uno de los miembros de la mesa directiva se evidencia el pesar que tiene como autoridad y como docente, señala que:

Usted recordará alguna vez ese encuentro con el padre, pues él fue enfático y dijo clarito: solo hay hombre y mujer. Esto no comparto. Pero muy difícil que en el consejo ejecutivo al que pertenezco se pueda hablar. No hay libertad de pensamiento, seamos claros. [...] Yo podría proponer, pero le apuesto a que ni a la media hora me mandará a llamar el padre director general y me dirá: oye ¿qué estás loco?, ¿qué te pasa? si Génesis 5, 4 dice clarito²⁶: varón y hembra los creó, ¿cuál es el detalle tuyo?²⁷

Este acercamiento profundiza la perspectiva institucional en términos autoritarios. Por lo tanto, la propuesta inicial evocada por los sacerdotes vuelve a incidir en una imposición de la norma heterosexual manifestada como condición necesaria para la práctica pedagógica, una barrera que, según plantean Borre & Martin (2014) constituye en el entorno educativo un valor y un camino a seguir. Este aspecto manifiesta la licitud de imponer y anular la libertad de los sujetos bajo la idea de educar para que la sociedad no sea una expresión de sodomía. En última instancia, el carácter de la imposición de la norma heterosexual trasciende el espacio curricular. Su objetivo enmarca en la búsqueda de legitimidad de un pensar única dominante para enfrentar los daños que potencialmente produciría la sociedad actual en los estudiantes.

Las capacitaciones que la institución realiza²⁸ para este objeto son una muestra clara de la incidencia de su autoritarismo. La experiencia de un docente posterior a una charla sobre género guiada por el sacerdote director de pastoral, resalta el sometimiento al cual debe estar dispuesto el docente para laborar dentro de la misma. Este comenta:

Para serte honesto, después de la reunión, la profesora de física y yo ya estábamos donde el padre, él nos estaba interrogando que cuál de los dos era el gay que está ofendido. Y nosotros, te juro nos reíamos del padre, así como que ya ¿es en serio? [...] y dice sí. [...] Le digo la verdad, hasta donde yo sé todavía no soy gay, y le digo ¿y tú Pauli? dice no, todavía no, no me he cachado. Y

²⁶ Cita bíblica a la que alude con el fin de resaltar que Dios creó solamente varón y mujer.

²⁷ Docente vocal, en diálogo con el autor, 8 de junio 2020.

²⁸ La institución educativa realiza capacitaciones mensuales sobre temas pedagógicos, espirituales y uno con relación a Género. La continuidad de las mismas se vio afectadas por el Covid-19

de ahí el padre era como que viéndonos así raro y le digo: padre, ¿si se imagina lo que nos pregunta? Uta, le digo, imagínese que yo le diga que sí, usted no escatima ni un mes y me dice, sabe que se va de aquí por corromper menores.²⁹

Este acontecimiento resalta el ideal de formación institucional y clarifica el deber ser del docente para formar parte de la misma. De aquello se infiere que la institución educativa, que oferta a la sociedad una educación cristiana, promueve la idea particular que los docentes deben ser los principales modelos para la consolidación de este tipo de educación. Este acontecimiento visibiliza los planteamientos aludidos anteriormente sobre Scott (2003) en la medida que la estructura autoritaria de la institución pretende convencer a sus subordinados sobre el rol y el discurso incuestionable que deben cumplir en la institución educativa. Sin embargo, en concordancia con el contexto de la charla del sacerdote, se identifica la preeminencia de un discurso oculto, elemento fundamental que “representa una crítica del poder a espaldas del dominador” (21). Define una forma particular que imbrica la práctica y el discurso del docente que resiste a la normativa institucional.

El testimonio de los docentes permite descubrir un horizonte de inflexión en el proceso de escolarización. No comparten abiertamente la obligatoriedad para defender una posición que asume la perspectiva tradicional. Este es el punto central que define la perspectiva de los docentes sobre la idea de género oficializada en la institución; comparten un enfoque diverso a los planteamientos pastorales, pese a que están sometidos a una norma que determina el ejercicio pedagógico y el comportamiento en su vida diaria. Este proceder de los docentes deriva de la acción particular de resistencia (Foucault 2007) antonomasia del poder que se inscribe en la norma heterosexual. Elemento que será detallado en lo correspondiente al currículo oculto, como recurso en el que se puede definir los conceptos de agencia y resistencia implícitas en el proceso de escolarización.

2.2. Currículo oculto

Las ideas mencionadas permiten problematizar el rol docente en el desempeño curricular. Es importante cuestionar la perspectiva sobre el “adiestramiento” en la obra redentora, así como

²⁹ Docente, en diálogo con el autor, 25 de mayo 2020.

también su aplicabilidad en el proceso de escolarización. En efecto, la connotación curricular oculta deviene en esta dirección, desde la “respuesta” que construyen los docentes frente a una imposición discursiva en sus actividades y en la influencia que ejercen en la formación de los estudiantes. En esta apreciación no me enfoco en la práctica docente desde la perspectiva analizada por Valdivieso (2010) Ortega (2018) y Rubilar (2018) en quienes se distingue la inteligibilidad del rol docente como sujetos reproductores de un sistema sexo-genérico tradicional, legitimadores de desigualdades sociales.

La característica que distingo se acompaña en la determinación de su proceder en búsqueda de una pedagogía inclusiva, en la justificación de la posibilidad de poner entre paréntesis la reproducción cultural de un orden de género opresor. De esta manera el currículo oculto, como sostiene Giroux, “suministrará las bases para usar a las escuelas como sitios importantes para emprender prácticas contrahegemónicas”(1999, 101). Tanto la resistencia como el proceso de escolarización identificada desde el rol docente constituyen la base para la enunciación de un contra discurso.

Destaco la primera idea en el contexto del minuto cívico realizado en la institución el 8 de marzo del 2020. Actividad en que la docente tutora de un paralelo de Educación General Básica (EGB), inició su discurso bajo el lema distinguido “Nada que celebrar, solo concienciar”. En este espacio resaltó la lucha de las mujeres sobre la búsqueda de igualdad de derechos y la crítica a la sociedad machista. De igual modo, se refirió a la condición del país sobre la alarmante cifra de feminicidios dados en los primeros meses del año. El tema de la violencia fue su consigna recurrente y el rol que todos debemos asumir para enfrentar esta problemática social. Entre otras ideas, al término de su discurso se dirigió a todos los estudiantes con una voz elocuente:

(...) chicos, yo les voy a pedir de la forma más comedida, que cuando ustedes se dirijan a las chicas, a las niñas, cuando ustedes quieran echar un piropo sea educadamente. Las mujeres no queremos escuchar patanadas, y tampoco se burlen. Les pido que respeten, respeto guarda respeto. Y aún más, recuerden que ustedes tienen una madre.³⁰

³⁰ Discurso de la docente guía del minuto cívico. Lunes 8 de marzo del 2020.

En este acontecimiento distingo la postura docente en posibilidad de enunciarse desde una posición crítica, no en correspondencia a un discurso común religioso en la institución educativa sino en mención al llamado a la conciencia sobre los acontecimientos sociales y la búsqueda de convivencia respetuosa entre los sujetos; es una perspectiva que manifiesta la construcción de un nuevo orden de género desde la praxis cotidiana.

Desde la interacción directa en el aula de clase se resaltan acciones similares. En efecto, una docente que, en diálogo sobre sus anécdotas referidas a la aplicación de la metodología de juegos de roles para la ejecución de un baile tradicional, menciona:

Te digo un ejemplo, yo en la unidad número tres -expresión corporal, tuve baile con mis chicos y vestí a los hombres de mujeres. Yo tengo fotos, yo tengo videos; el vicerrector me visitó en una clase y me dijo ¿cómo lo lograste? le dije hablando con ellos, lo puse abierto [...] les he dado a escoger, pueden hacer esto, como no pueden hacerlo. El que quiera lo hace, tampoco fue impuesto, y se vistieron de mujer.³¹

De la misma manera, la práctica docente dicta una concepción diferenciada sobre el orden simbólico tradicional. Plantea la estrategia del cambio de roles que influye en la subjetividad de los estudiantes; demuestra la construcción de una identidad que no define procesos estereotipados en su condición de ser en el entorno cultural y educativo.

La docente tutora de un paralelo de Bachillerato tiene un testimonio similar, a raíz de un evento escolar tradicional resalta:

En mi curso, hay 1 mujer y los 22 son varones, y justo en fiestas de Quito. La única chica ya había salido de candidata para la mañana deportiva y le dije: mira Valentina, ¿tú quieres salir de candidata para la quiteña bonita? y me dijo no, no quiero, le dije ok. Entonces, qué es lo que me dijeron las autoridades, no, tienes que escoger, y si no tienes mujeres coge de otro curso. Y simplemente les dije a los chicos, a ver, solamente por plantearles, en vez de salir un hombre y una mujer saquemos una pareja alternativa y sacamos dos chullas. [...] los chicos son bastante

³¹ Docente, en diálogo con el autor, 27 de abril 2020.

mente abierta y me alegra porque no es algo nuevo para ellos. Entonces los chicos sí, sí, dale [...] no les pareció una idea tan descabellada y salieron.³²

Las acciones tomadas por la docente evocan una concepción diferenciada frente al proyecto educativo estereotipado según el tradicionalismo de la institución. En consecuencia, tanto la docente inicialmente dilucidada, como la maestra tutora de esta última referencia, dan a conocer la imagen de una perspectiva de género fundada en la empatía, muestran y transmiten la posibilidad de asumir una realidad diferente mediante representaciones simbólicas en el desarrollo de diversas actividades, las cuales acaecen en una respuesta afirmativa en los estudiantes.

El testimonio de un docente de EGB también aporta a la comprensión de una incidencia en la percepción y el comportamiento de los estudiantes sobre temas afines a al género. Manifiesta que en una de sus clases frente a la curiosidad de sus estudiantes, comentó con ellos el afán de educarlos en el valor del respeto frente a las identidades diversas, en la medida que todos somos seres humanos y tenemos dignidad:

Alguna vez manejaba yo esta situación con los estudiantes de décimo y ellos me dicen, perdón la palabra, ¡Ay, o sea que usted sí les apoya a los maricones!, entonces les digo no, o sea sí. No vamos en esos términos sino en términos de respeto hacia la otra persona, como ser humano, como persona en sí.³³

Para la comprensión de este acontecimiento es oportuno recordar la entrevista con el sacerdote de pastoral aludida con anterioridad. En ella, el representante de la pastoral educativa exhortaba a los maestros para formarse en estos temas de género con el objeto de ser ejemplo y guía para que los estudiantes no se corrompan. Sin embargo, este docente determina una perspectiva diferente en cuanto no induce un discurso de condena y del error, llama a resaltar la dignidad de cada persona. Son particularidades que hacen posible distinguir la influencia de los docentes sobre el

³² Docente tutora, en diálogo con el autor, 12 de mayo 2020. En fiestas de la ciudad de Quito, tradicionalmente se elige una quiteña bonita y al chullo quiteño como personajes representativos de la cultura capitalina.

³³ Docente tutor de 10EGB – B, en diálogo con el autor, 5 de mayo 2020. Adicional, resalta que, en cuanto llevaron a cabo sus actividades en un lugar adecuado, no hubo inconvenientes con las autoridades.

criterio de los estudiantes, aportando a la construcción de las subjetividades de estos últimos no fundadas en las predisposiciones institucionales.

Por otro lado, el punto de vista de un docente sobre el contenido que imparte conforma otro punto para identificar la incidencia del enfoque curricular oculto sobre la formación de los estudiantes, sostiene:

Existen eventos donde se menciona al hombre con una jerarquía y a la mujer con otra. De hecho, son preguntas que uno se hace aquí y ahora por qué no hay mujeres sacerdotas en la misma iglesia o que ocupen cargos de dignidades altas. Esto viene todavía a darnos pautas que sigue habiendo una desigualdad, una inequidad entre el varón y la mujer [...]. Al respecto trato de resaltar el protagonismo femenino en los eventos históricos, sobre todo en el evangélico [...]. Yo trato de centrarme en eso para dar una equidad.³⁴

Este acercamiento define una revisión del docente sobre el contenido transversal en la materia e induce a comprender una crítica que subyace un determinismo estereotipado del cual es responsable la asignatura. Esta perspectiva identifica una referencia diferente a la normativa que, en la posibilidad de la naturaleza de la asignatura, permite resaltar un enfoque bíblico diferente con sus estudiantes; misma historia, perspectiva diferente. Por consiguiente, las actitudes de los docentes son puntos que permiten redescubrir un enfoque crítico sobre la imposición genérica. Estos constituyen los medios adecuados para “conocer la masculinidad dominante y luchar contra ella, para lograr un nuevo esquema de género, de mayor equidad entre hombres y mujeres” (Minello 2002, 24).

Con el afán de valorar la incidencia del currículo oculto, la percepción de los estudiantes descubre que un grupo de docentes comparten lazos cercanos con los suyos, el respeto por la misma condición de ser personas. Identifican que no existe discriminación y tampoco pretenden adaptar la realidad de algunos estudiantes a los lineamientos institucionales. No obstante, también distinguieron la condición etaria de los maestros como un antecedente que influye en su criterio, “Los más longevos aseguran que es una enfermedad psicológica, quienes son contemporáneos

³⁴ Docente, en diálogo con el autor, 3 de mayo 2020.

suelen ser más abiertos”.³⁵ Es una característica que permite discriminar la influencia parcializada de la autoridad sobre el docente y la perspectiva de este sobre el estudiante.

Los acontecimientos pedagógicos de la vida cotidiana, definido en el currículo oculto, es una acción de resistencia. Es una característica explícita en su contienda frente a los parámetros que impone la institución. Y estas particularidades implícitas del proceder docente se legitiman como un factor clave para el retraimiento de la formación estudiantil, consigna que se enmarca en perspectivas diferenciadas a los planteamientos de la autoridad educativa. Desde la perspectiva de Giroux (1999) el concepto de resistencia, articulado en términos pedagógicos desde el currículo oculto, constituyen un principio que permite problematizar el proceso de escolarización que no se reduce a la instrucción; defiende la reflexión, la estructura educativa frente a un discurso de género cambiante. Por consiguiente, está en el docente la búsqueda de una nueva conformación de la subjetividad de los estudiantes, el abandono de estereotipos y la preponderancia en el análisis crítico al discurso dominante como normativa para el desarrollo curricular.

3. Subjetividades intransigentes: crítica a un modelo de género infundado

Las connotaciones genéricas en los dominios antes mencionados configuran la particularidad del enfoque institucional. Por una parte, se observa un afán determinante en el proceso de subjetivación a los estudiantes en un orden moral específico. Seguido, mediante la perspectiva diferenciada del currículo oculto, se resalta la concepción de los docentes como sujetos críticos orientados a la búsqueda de una redefinición de las percepciones sexo-genéricas entre los agentes educativos. En este apartado se alude, por último, al proceso de construcción ontológica de los estudiantes según su perspectiva sobre el discurso que los entes rectores de la familia y la institución educativa pretenden determinar como único modo de ser.

Para reflexionar sobre la perspectiva estudiantil es necesario referirse a la categoría de la performatividad de Butler (2002) donde distingo la construcción de la subjetividad de los estudiantes dadas en tales características. Esto es, la constitución de sí con respecto al discurso determinista y la trayectoria de nuevas masculinidades y feminidades en sus relaciones cotidianas, proceso discursivo que constituye la materialidad de los sujetos.

³⁵ Estudiante de 3BGU, formulario de entrevista del autor, 4 de mayo 2020.

Desde este punto de vista, el proceso de performatividad de los estudiantes será reflejado desde los siguientes puntos: la crítica al dominio moral, su perspectiva con relación a las subjetividades diversas y a la construcción de la masculinidad y feminidad. Planteo estos elementos guías para comprender esta categoría en cuanto “la construcción de género es tanto el producto como el proceso de su representación [...] es el producto y el proceso de ambos, de la representación y de la auto representación” (De Lauretis 1988, 15).

3.1. Discurso tradicional entre paréntesis

La alianza estratégica que define lo permitido, lo prohibido y aquello que el estudiante debe desear conforma la proyección unilateral de la formación moral en la institución educativa. Como se mencionó, el género en este enfoque tradicionalista asimila la reproducción de un determinado orden social que vincula, directa o indirectamente, la reproducción de desigualdades. Al respecto, se aludió a la perspectiva de los docentes que, desde la dimensión del currículo oculto, deviene en el redescubrimiento de ópticas de género diferenciadas al orden dominante. En efecto, los docentes que asumen esta posición marcan las pautas en que los estudiantes fundamentan un horizonte crítico a los discursos aliados para la formación de los mismos en el camino del bien. Desde este punto de vista, tomando como referente una pregunta con énfasis en la continuidad de los roles y las desigualdades sociales, los estudiantes asumieron respuestas comunes frente a las disposiciones que reciben en la familia. Así, por ejemplo, acentúo dos referentes para ilustrar esta afirmación. Un estudiante menciona que “en casa me han dicho que la mujer es la que hace las labores de la casa, y el varón es el que va a ganar el dinero trabajando, lo cual yo no estoy nada de acuerdo”,³⁶ al mismo tiempo que resalta todos estamos a la altura de realizar las actividades. De la misma manera, otro estudiante menciona “Me dicen que el varón debe ser fuerte y el sostén de todo, la mujer debe ser fiel y seguidora incondicional [...]. No estoy de acuerdo con esto porque considero que en cuanto actividades todos podemos hacer todo”.³⁷ Estas referencias permiten poner entre paréntesis la normatividad que define la institución familia sobre los roles de género; si bien estos discursos permanecen en la vida cotidiana de los padres de familia no incide en la cotidianidad de los estudiantes.

³⁶ Estudiante de 3BGU, formulario de entrevista del autor, 5 de mayo 2020.

³⁷ Estudiante de 3BGU, formulario de entrevista del autor, 4 de mayo 2020.

Un aspecto en que se puede observar la problematización del discurso tradicional se enmarca en el acercamiento al tema de las identidades diversas, aspecto en el que vuelve a poner en entredicho el discurso de los padres de familia. Respectivamente, resalto el criterio de un estudiante que dicta “a mis padres no les gusta esto, dicen que debe ser tal como se nace y como debe ser un varón y una mujer lo cual no estoy de acuerdo [...] estoy de acuerdo en que las personas puedan encontrar su gusto, no le veo nada de malo”.³⁸ Este planteamiento identifica dos escenarios en que las subjetividades se constituyen. Por un lado, refleja la incidencia en la continuidad de la heterosexualidad que pretende ser cristalizada desde el seno de la institución familiar. Por otra parte, evoca la autodeterminación discursiva de los estudiantes sin la necesidad de asumir o formar parte de condiciones subjetivas diferentes; los estudiantes no convergen con la representación de ideas que homogenizan identidades. Estar en desacuerdo implica el reconocimiento y la posibilidad de construir una subjetividad diversa al orden que pretende imponer el discurso familiar.

Considero pertinente referirme a otro de los aspectos que visualiza la dimensión agencial de los sujetos. Es el caso de un estudiante que menciona:

(...) mi madre lo acepta ella respeta ese aspecto, pero mi papá no, él no lo acepta es de mente cerrada en ese aspecto, no estoy de acuerdo que mi padre piense eso así no le gusta tiene que ser tolerante y tener respeto.³⁹

De la misma manera que en el caso anterior, resalta la preponderancia del discurso familiar que pesa más en los padres. Empero, se concibe que el discurso de los estudiantes con referencia a las prescripciones familiares no son eventos inusitados. Son elementos que determinan a los estudiantes, partiendo del conjunto prescriptivo de los comportamientos analizados por Foucault (2003), como sujetos que se diferencian en las maneras de conducirse moralmente, sujetos morales de tal acción.

³⁸ Estudiante de 3BGU, formulario de entrevista del autor, 8 de mayo 2020.

³⁹ Estudiante de 3BGU, formulario de entrevista del autor, 12 de mayo 2020.

Estos elementos permiten comprender que la heterosexualidad como unilateralidad en la orientación sexual es cuestionada. La reflexión de los estudiantes se inscribe en la subversión a la conformación de subjetividades reflejada en un código moral preestablecido. Los estudiantes mantienen una posición crítica, son agentes que, como resalta Bonder “resisten, resignifican y crean nuevas representaciones y prácticas sociales vis a vis los diferentes órdenes discursivos y dispositivos institucionales que a su vez los han constituido” (1998, 6).

3.2. “Si ellos son felices así está bien para mí”- Estudiante de 3 BGU

Para comprender la dimensión ontológica diferenciada por las imposiciones de la alianza institucional conviene centrarse en el análisis de la percepción individual sobre la aplicabilidad del código moral. Es un aspecto donde resalto que en la mirada de los estudiantes no existe un retraimiento a la condición genérica para relacionarse. Constituye un antecedente que conforma un punto fundamental para comprender la intransigencia sobre el discurso de la heterosexualidad obligatoria que legitima, como se mencionó en los primeros apartados, las representaciones sexo genéricas.

Según lo expuesto resalto varias ideas de estudiantes que definen un punto de convergencia en la medida que problematizan el orden esencialista del género reproducido por la alianza institucional. En efecto, el testimonio de un estudiante frente al tema de las identidades diversas citas “respeto mucho su condición y estoy de acuerdo en que las personas puedan encontrar su gusto, no le veo nada de malo”.⁴⁰ De igual modo, otro de los estudiantes resalta “Es la decisión de cada individuo su preferencia eso no le quita lo humano y tienen que ser respetados a pesar de sus gustos, el respeto y tolerancia ante todo y sí tengo varios amigos así y los quiero mucho”.⁴¹ La reflexión sobre estos testimonios redefine un significado atribuido a la heterosexualidad, conforme plantea Butler “la subversión, el hecho de aprovechar la debilidad de la norma, llega a ser una cuestión de habitar las prácticas de su rearticulación” (2002, 333). Efectivamente, no es un valor ni una prerrogativa que las personas respondan a la heterosexualidad como única alternativa que defina la construcción de su identidad, más bien, la idea de bienestar se superpone a cualquier idea que el proceso de escolarización define como normativa.

⁴⁰ Estudiante de 3BGU, formulario de entrevista del autor, 4 de mayo 2020.

⁴¹ Estudiante de 3BGU, formulario de entrevista del autor, 10 de mayo 2020.

La subversión a la legitimidad de la heterosexualidad obligatoria no es una acción en sí misma correspondiente a la idea de bienestar, es un criterio de relación entre sujetos que no constituyen subjetividades homogenizadas por el orden moral. La percepción cercana de un estudiante alude:

(...) son personas fuertes por el hecho de demostrar como realmente son y no tienen miedo, estoy de acuerdo con que defiendan sus derechos y sus ideales, yo los apoyo porque nadie debe juzgar nada de nadie, tengo amigos así y yo los apoyo y me siento cómoda con ellos.⁴²

Este acercamiento permite inferir la discontinuidad del orden moral que la institución pretende perennizar. Las relaciones intersubjetivas determinan un tiempo y espacio diverso, una cercanía con lo ontológicamente constituido en experiencias diferenciadas. Por lo tanto, bajo la mirada de los estudiantes esta realidad no es cuestionada y retrotraída a un análisis previo para construir lazos de cercanía. Son aspectos que constituyen el devenir del sujeto en la consolidación de un discurso diferente, antecedente que permite comprender un proceso de subjetivación distinto al tradicional, argumento que permite justificar el pensamiento de los estudiantes legítimo en cuanto piensan: “La verdad me da igual su orientación sexual mientras sean buenas personas y tengan valores y virtudes y respeten a los demás; si ellos son felices así está bien para mí”.⁴³

Las experiencias y puntos de vista de los estudiantes constituyen una concepción de moralidad y de normalidad distinta a la justificada por los padres de familia y las autoridades. Las agencias implícitas en la realidad de los estudiantes es un principio para definir la construcción de subjetividades relacionadas con discursos reiterativos y naturalizados sobre lo diferente, idea donde entiendo que “la práctica social es creadora e inventiva [...] Al adoptar una visión dinámica de la organización de la práctica, llegamos a una comprensión de la masculinidad y de la feminidad como proyectos de género”(Connell 1997, 6-7). Son identidades que se performan en el orden social y en relación con “subjetividades”, perspectiva que enuncia una estructura de género cambiante.

⁴² Estudiante de 3TÉCNICO, formulario de entrevista del autor, 4 de mayo 2020.

⁴³ Estudiante mujer de 3BGU, formulario de entrevista del autor, 12 de mayo 2020.

3.3. Nuevas masculinidades, nuevas feminidades

Al tomar en consideración la realidad que forma parte del vínculo cotidiano de los estudiantes y su dimensión relacional, es oportuno resaltar que la subjetividad entendida como proceso performativo se constituye desde estas características. Este acercamiento permite analizar la masculinidad y feminidad según el discurso consubstancial de un nuevo orden de género que define la relación entre tales. Estos elementos conviene diferenciarlos desde el vínculo con personas no alineadas a la heterosexualidad y sobre su discurso asociado a las prácticas cotidianas en su vida intrafamiliar.

Con referencia al primer elemento, se aludió en el espacio anterior que los estudiantes conforman una relación diferenciada frente al discurso esencialista del género; no compartir la opinión de sus padres es la consigna que reitera su subjetividad. Esta percepción implica el reconocimiento de una nueva forma de ser. De este modo, se puede comprender el aporte de un estudiante que reza: “las personas no tienen que seguir un estereotipo marcado por un género, deberían ser como ellos son, sin miedo a salirse de las "normas" establecidas de cómo tiene que ser una mujer y un hombre”.⁴⁴ Este acercamiento posibilita resaltar que “los conceptos de un sexo esencial y una masculinidad o feminidad verdadera [...] se forman como parte de la estrategia que esconde el carácter performativo del género y las probabilidades performativas de que se multipliquen las configuraciones de género fuera de los marcos restrictivos” (Butler 2019, 275). Estos antecedentes constituyen una continua construcción genérica, enmarcada fuera de las directrices de la heterosexualidad obligatoria.

La funcionalidad del sujeto dentro de casa constituye otro factor que permite evidenciar el surgimiento de masculinidades y feminidades aliadas en pro de un nuevo orden de género. Al respecto, tomo dos diálogos que definen la percepción de los estudiantes en las que respaldo este argumento. Una estudiante, en cuanto se interrogó sobre su percepción en las actividades rutinarias de casa argumentó: “en mi casa ayudan todos, menos mi tío ya que por la edad le entiendo, pero a mi primo si le digo que me ayude con actividades domésticas [...] todas las personas podemos realizar las mismas actividades”.⁴⁵ De la misma manera, otro estudiante

⁴⁴ Estudiante de 3BGU, formulario de entrevista del autor, 10 de mayo 2020.

⁴⁵ Estudiante de 3 TÉCNICO, formulario de entrevista del autor, 4 de mayo 2020.

menciona “las actividades de casa realizamos tanto mi madre y yo, y es lo correcto no por el hecho de ser mujer tiene que hacer todo, nosotros los hombres también nos corresponde dichas actividades”.⁴⁶ Estas concepciones permiten destacar el carácter dinámico de la funcionalidad en la vida familiar. No se reproduce una concepción estereotipada de las subjetividades, más bien, son principios que permiten descubrir una reiteración en las nuevas posibilidades de ser.

Los elementos mencionados permiten precisar que las y los jóvenes del colegio tienen concepciones que no se alinean con las expectativas binarias heteronormativas que impulsa la educación religiosa de la institución. Existe un abandono de las pedagogías de masculinidad y feminidad tradicionales y se fortalece un vínculo relacional para la consolidación sexo – genérico acorde al pensamiento y a las prácticas cotidianas. En este sentido, la subjetividad “se construye a través de un proceso de interacción activa, no de asimilación pasiva ni unidireccional, con posibilidades de transformación fuera de los esquemas y estereotipos de género”(García y Cabral 2005, 6). Por tanto, la constitución ontológica se enmarca en detrimento de los juicios de pretensión unificadora, en la crítica a lo establecido para la búsqueda de un cambio en el proceso humano y social.

Conclusión

El recorrido analítico sobre los agentes educativos permitió distinguir las perspectivas disidentes respecto al género dentro de la institución educativa. Se evidenció que existe una preponderancia del poder manifestado en la alianza entre la institución familiar y la escolar, cuya finalidad se basa en educar a los estudiantes como hombres y mujeres afines a continuidad de la heterosexualidad obligatoria. La práctica docente para este objetivo es de vital importancia porque son considerados los gestores del acompañamiento académico y pastoral para los educandos. No obstante, estos agentes educativos construyen un rumbo particular que se evidencia en el currículo oculto, forma de resistencia a las imposiciones institucionales.

El discurso de los estudiantes se construye a pesar las prescripciones esencialistas que pretenden determinar su subjetividad. Las actitudes, ideas y opiniones contrarias a la alianza institucional determinan su constitución ontológica desde la intransigencia; representa su concepción moral conforme a las experiencias que viven en su día a día. Este es el punto central que permite

⁴⁶ Estudiante de 3BGU, formulario de entrevista del autor, 15 de mayo 2020.

descubrir la naciente concepción de un nuevo orden de género, escenario donde estas masculinidades y feminidades se resignifican como formas particulares de simbolizar su agencia en esta estructura de dominación.

En lo correspondiente al capítulo posterior se analizará los recursos educativos de ERE. Se pondrá de manifiesto sus principales incidencias para la formación de los estudiantes y la perspectiva de los docentes de dicha asignatura con referencia al contenido. El análisis se construye con el objeto de propiciar una mirada complementaria al discurso institucional sobre la formación de los estudiantes y develar el rol de los docentes en este proceso académico.

Capítulo 4

Recursos educativos y reparo docente

Introducción

El presente capítulo reflexiona sobre los recursos educativos y la actitud de los docentes en la clase de ERE. Examina el material didáctico que responde a los textos principales de la asignatura y el material complementario para el desarrollo curricular. De la misma manera, expone la perspectiva de los docentes frente a las propuestas sistemáticas y metodológicas que se inscriben en este material de estudio. Este aspecto permite visualizar la connotación axiológica del mismo para comprender el proceso de la clase y la influencia que ejercen sobre el desarrollo formativo en los estudiantes. Para este objeto, la estructura del presente capítulo se detalla en el siguiente orden: inicialmente abordo la constitución del material didáctico desde los parámetros establecidos por la Conferencia Episcopal Ecuatoriana (CEE), punto de partida para el análisis de los textos primarios y complementarios de la asignatura de Educación Religiosa Escolar; seguido, tomo como principio la relación del docente de la asignatura frente a los contenidos y la disposición metodológica de los textos, enfoque abordado bajo la neutralidad y beligerancia como valores de controversia para el ejercicio docente; por último, en consonancia con la influencia de la condición axiológica del docente en el proceso de aprendizaje, se acentúa en la clase en cuestión como espacio de crítica y construcción de un nuevo orden de género.

1. Material didáctico

El material didáctico es un recurso fundamental para el desarrollo curricular. En términos de Manrique y Gallego (2013) constituye una estrategia de significación en los procesos de aprendizaje. Desde este criterio, es pertinente identificar los aspectos centrales de los recursos usados en Educación Religiosa Escolar por cuanto constituyen un medio para la comprensión del simbolismo cultural y religioso en el desempeño académico y cotidiano de los estudiantes. No obstante, es importante recalcar que el análisis del material de este capítulo se fundamenta en los acercamientos desarrollados por Arias (2015) Oyarzo (2017) y Coral (2018) para quienes el recurso didáctico constituye un antecedente transversal en la vida de los estudiantes; condiciones materiales que reproducen y naturalizan representaciones cotidianas e influyen en la determinación de un orden de género específico.

El estudio del recurso educativo conforma tres elementos. En primera instancia se alude a las directrices dadas por los responsables de la educación católica en Ecuador. Seguido, aborda estructura de los textos de Educación Religiosa Escolar y el material de acompañamiento. Finalmente, tomo como materia de análisis los textos de catequesis, herramienta que constituye un rol esencial en la formación de la doctrina católica.

1.1. Principios rectores de la Conferencia Episcopal Ecuatoriana⁴⁷

La continuidad del proceso educativo se orienta desde principios afines a su conformación espiritual que, en su deber ser, brinda un soporte a la naturaleza espiritual. En ello, el sentido y la necesidad de la religión católica se enmarca en cuanto:

(...) funda, potencia, desarrolla y completa la acción educadora de la escuela. La formación religiosa aparece como necesaria debido a una serie de objetivos, entre los que cabe destacar los siguientes; Situar lúdicamente ante la tradición cultural [...] Insertarse críticamente en la sociedad [...] Dar respuesta al sentido último de la vida con todas las implicaciones éticas (Conferencia Episcopal Ecuatoriana 2015, 5).

Con relación a este principio, la clase de Educación Religiosa Escolar en las instituciones educativas religiosas se adhiere a directrices que determinan el vínculo de la espiritualidad con la educación. Este fundamento requiere de la organización del programa curricular según lineamientos específicos.

La CEE distingue un hilo conductor para cada nivel de concreción curricular, marca la secuencia del contenido educativo para la educación católica, que se inscribe desde los primeros años de educación primaria hasta tercer año de bachillerato. Estos elementos son rectores para la comprensión de la estructura didáctica por nivel y constan del siguiente modo:

⁴⁷ CEE - organismo rector de la educación católica que define el orden para los contenidos religiosos y sociales que deben ser transmitidos en el aula de clase en materia de ERE.

Figura 4.1. Estructura curricular de Educación Religiosa Escolar

EDAD	NIVEL	CURSO	HILO CONDUCTOR
5	Básica	1er Año	El amor de Dios
6	Básica	2º Año	La vida
7	Básica	3er Año	La amistad
8	Básica	4º Año	La celebración
9	Básica	5º Año	La vocación
10	Básica	6º Año	El testimonio
11	Básica	7º Año	El ser humano
12	Básica	8º Año	La familia
13	Básica	9º Año	La comunidad
14	Básica	10º Año	La moral
15	Bachillerato	1er Año	El proyecto de vida
16	Bachillerato	2º Año	Construcción de una nueva sociedad
17	Bachillerato	3er Año	Construcción de una nueva sociedad

Fuente: CEE (2015) Estructura Curricular Educativa General Básica

Cada uno de estos niveles se fundamenta en cuatro enfoques para abordar el mensaje cristiano: Antropológico, Cristológico, Bíblico y Eclesiológico.⁴⁸ Estos elementos conforman una base para el conocimiento de los hechos religiosos de tradición católica.

Es fundamental identificar que cada docente mantiene la creatividad en la aplicación de diversos recursos para el desarrollo microcurricular. Sin embargo, en lo correspondiente a ERE los textos han constituido durante este período lectivo un pilar fundamental en la ductilidad del proceso de enseñanza aprendizaje. Con base al criterio de continuidad del proceso formativo de la institución con referencia a la CEE, se realiza un breve recorrido de los puntos principales en el material educativo utilizado tanto en Educación General Básica como en bachillerato.

1.2. Textos de ERE

Los textos usados por la institución⁴⁹ asumen las recomendaciones dadas por la CEE. Este material se presenta como elemento constituyente de la continuidad de la obra evangelizadora de

⁴⁸ Según la CEE, estos enfoques constituyen la base para el logro de experiencias significativas determinantes del aprendizaje esperado.

⁴⁹ De nombre: Ver a Jesús. Correspondientes a un grupo editorial centrado en la elaboración de textos educativos de diversas áreas académicas. La edición del texto de Educación Religiosa Escolar corresponde al año 2017.

la iglesia, en una dimensión didáctica y apropiada al nivel formativo de los estudiantes. Sin embargo, tiene diversos puntos de convergencia que permiten problematizar su estructura y diseño metodológico en cuanto acentúan condiciones particulares constituyentes de un orden de género específico. Bajo una perspectiva que busca integrar las particularidades del material didáctico se detalla a continuación tres puntos fundamentales.

1.2.1. Mantiene presupuestos perpetuantes de una condición sexo-genérica convencional

Este elemento detalla la inscripción de imágenes afines a los valores religiosos. Es decir, se encuentran representaciones pictóricas de familias nucleares, de hombres y mujeres en consonancia con los valores cristianos. Distingue imágenes afines a la disposición heterosexual de personas compartiendo en su iglesia, parroquia eclesial o en su ambiente familiar. Las orientaciones metodológicas del texto se extienden bajo la referencia a personas ejemplares guiadas bajo la consigna ontológica binaria, hombre y mujer. Las referencias gráficas y de contenido sobre diversidad sexual es inexistente. Estos elementos son constitutivos de una estructura tradicional del género que, en términos de Rich (1980) instituye y naturaliza la heterosexualidad obligatoria.

1.2.2. Omite temas que no están en consonancia con los valores eclesiales

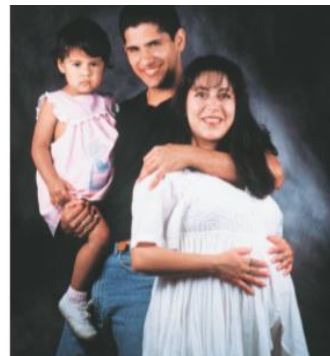
Abordan temas centrales correspondientes a la estructura, autoridad y una aparente clasificación del orden familiar (temas afines a básica y bachillerato). Sin embargo, no existe una referencia que asuma estos enfoques desde una perspectiva inclusiva. El contenido del material didáctico se limita a dar claridad de lo que constituye los valores religiosos para la vida familiar y, en algunos casos, acentúa la actitud que deben asumir los cristianos frente a los acontecimientos propios de la sociedad cambiante. Una forma inquebrantable de organización alusiva a los planteamientos de Foucault (2004) en cuanto permite dirimir que el recurso incorpora una función de vigilancia inherente en sus presupuestos de base doctrinal. Así, por ejemplo, en uno de los textos se encuentra lo siguiente:

Figura 4.2. Amor, matrimonio y fecundidad

► Amor y fecundidad

Con la misma firmeza, los cristianos defienden que el único matrimonio verdadero es el que se establece entre un hombre y una mujer y que es en el amor de los esposos donde cobra sentido una sexualidad abierta a la vida. La fecundidad es fruto y signo evidente del amor de los esposos, de su entrega comprometida, total y recíproca, es testimonio del amor que se prometieron y se profesan.

Además, ofrece la posibilidad de la ampliación de la familia. El nuevo ser que viene al mundo retará a la pareja a educarlo a la luz de los valores morales y del amor de Dios y a emprender una tarea que será para el resto de sus vidas.



En el rito del sacramento del Matrimonio la pareja expresa estar dispuesta a recibir a los hijos y a educarlos en la fe de Cristo.

Fuente: texto Educación Religiosa Escolar, 8EGB

Esta figura manifiesta el carácter objetivo de la familia nuclear en su máxima expresión. En correspondencia con la constitución heteronormativa, el hombre denota la imagen de autoridad y proveedor. La mujer, quien está embarazada, recalca la imagen de madre y su rol reproductivo como función fundamental en la familia. Esta es la imagen del matrimonio verdadero al cual alude los principios de la iglesia como única posibilidad para la fecundidad y la educación moral de los hijos.

Tanto el contenido como las representaciones pictóricas que forman parte del material de apoyo dan continuidad a la aplicación de los presupuestos doctrinales de la iglesia. No obstante, en lo que atañe a este recorrido se visualiza que la constitución didáctica de los textos no consigue una apertura al diálogo con otros enfoques relacionados con la problematización de la moral. Desde mi experiencia docente en el área, los intereses de los estudiantes son recurrentes en cuestionar sobre la postura de la iglesia, del estado e incluso la del maestro sobre aspectos que no están en consonancia con los temas de clase. Así, por ejemplo, en contexto de la aprobación del matrimonio igualitario en el Ecuador, los estudiantes abrieron la posibilidad al diálogo sobre dicho tema y sobre las identidades diversas, ámbitos de discusión que se analizaban sobre la organización didáctica curricular por cuanto se conoce la centralidad de la misma.

1.2.3. Reconoce la vulnerabilidad de la mujer al tiempo que reproduce tal condición

Se encuentra en diversos dossier⁵⁰ y temas de estudio el reconocimiento de la marginalidad de la mujer, la situación de vulnerabilidad y de violencia que las circunstancias sociales reproducen. Este aspecto es un elemento particular que implementa el grupo editorial, la posibilidad de incluir en el proceso de escolarización estos ejes temáticos de reflexión. Respectivamente, uno de los textos detalla:

La mujer, en comparación con el hombre, ha sufrido y sigue sufriendo graves discriminaciones. Las estadísticas sobre la situación de la mujer en el mundo indican que aún queda mucho por hacer para que logre la ansiada igualdad. Los medios de comunicación nos hablan de violencia por razón de sexo, machismo, prostitución, publicidad sexista, desigualdad de salarios, explotación laboral... Hoy, en nuestro mundo, aún no podemos hablar de hombres y mujeres con iguales derechos.⁵¹

De la misma manera, en el marco normativo de la relación entre el estado y la religión, temas de análisis para bachillerato, un texto acentúa que:

(...) las religiones deben colaborar en el establecimiento de una ética universal. Muchas de ellas lo están haciendo, corrigiendo algunas de sus normas que estaban en contra de los derechos humanos [...]Por ejemplo, la mutilación sexual de las niñas, la discriminación de la mujer, etc.- esa práctica concreta debe ser prohibida.⁵²

Estas líneas conforman la dimensión crítica que busca implementar el texto mediante el reconocimiento de la situación social de la mujer. Empero, conforme a la naturaleza religiosa que responde este material concreto, existe la reproducción de un modelo de mujer, madre y esposa; acentúa el papel de la virgen María y de algunas santas de la iglesia desde su condición simbólica subyugada que refuerza y reproduce formas deseadas de ser mujer. Por ejemplo, en todos los textos se encuentra un tema orientado a la Virgen María, cuya particularidad decanta en su

⁵⁰ Documento metodológicamente ubicado al finalizar cada unidad de trabajo. El texto está estructurado con 8 unidades, aunque según las disposiciones curriculares ministeriales exige 6.

⁵¹ Texto de Educación Religiosa Escolar- Ver a Jesús - Básica Superior.

⁵² Texto de Educación Religiosa Escolar- Ver a Jesús – Bachillerato.

constitución como modelo de vida y prescribe a los sujetos asumir cualidades similares para el desarrollo de su vida. Uno de los textos define:

Como madre de los creyentes, María [...] se convierte en modelo de mujer de fe [...] acompaña a los creyentes en las labores humildes y sencillas de cada día y los sostiene con la paciencia y la constancia [...] es comprensiva ante las dudas y señala el camino hacia una fe madura [...] está de pie junto a los crucificados acompañando en el dolor y el sufrimiento.⁵³

La normatividad de las cualidades de las mujeres se conforma con referencia a su concepción simbólica inscrita en la figura de María. Esta característica es resaltada por Chaney (1993) en cuanto define que “esta fuerza espiritual engendra abnegación, es decir, una capacidad infinita para la humildad y el sacrificio. Ninguna autonegación es demasiado grande [...] no puede ser adivinado ningún límite a su vasto caudal de paciencia” (Citado por Fuller 1995, 243). Esta representación religiosa manifiesta una forma particular de simbolizar la praxis humana mediante roles y estereotipos de género, correspondientes a un sistema de relaciones construido entre la jerarquía y subordinación.

Las incidencias del material didáctico para el proceso de escolarización se vinculan a la naturaleza religiosa en que se fundamenta. Es un antecedente para comprender que “El trabajo institucional de la escuela [...] constituye modos de subjetivación patriarcales en hombres y mujeres, de tal forma que la subjetividad de cada individuo [...] emerge como centralidad de lo masculino en las prácticas sociales discursivas” (Piedrahita y Acuña 2008, 10). Este acercamiento define la continuidad del proceso metodológico del material didáctico como influyente para la formación de los estudiantes. Constituye un rol activo que legitima un orden de género que invisibiliza las desigualdades y fortalece masculinidades y feminidades fundamentados desde la religión.

El desarrollo de la clase de ERE no se reduce a la aplicación del texto guía de enseñanza, mantiene recursos de apoyo que fortalece el objetivo de la enseñanza religiosa. En efecto, resaltando el proceso en la formación cristiana de los estudiantes, es menester identificar los

⁵³ Texto de Educación Religiosa Escolar- Ver a Jesús - Básica Superior.

recursos complementarios que definen el interés de la proyección institucional en la formación de niños, niñas y jóvenes según los principios de la fe. En esta perspectiva, tomo como referente el análisis del texto de catequesis.

1.3. Material de acompañamiento: textos de catequesis como continuum en la determinación del binarismo ontológico y defensa de la fe

La constitución del material didáctico usado en ERE se adhiere a una perspectiva doctrinal. Sin embargo, en correspondencia con los textos de catequesis, esta directriz se convierte en condición fundamental para la continuidad en la formación cristiana de los estudiantes. Este elemento se convierte en una diferencia central entre estos recursos educativos. Por una parte, el libro de religión comprende la doctrina católica desde su aplicación al conocimiento general sobre algunos temas tales como la familia, la comunidad, la moral y algunos ítems sobre realidad social. Por otro lado, la estructura metodológica catequética⁵⁴ tiene como centralidad el conocimiento de normas y principios de la religión.

El aspecto principal que identifiqué en este último recurso educativo es la continuidad estructurante de la organización social, fundamentado en roles y relaciones de género, jerárquicas y subordinadas. Este criterio se justifica en las representaciones pictóricas del texto que escinde el carácter funcional de las personas. Así, por ejemplo, se encuentran estructuras que enmarcan a los hombres en la misión evangelizadora de la iglesia, actividad donde el rostro de la mujer es invisibilizado. De la misma manera, existen una diversidad de referencias que configuran a esta última al espacio privado acentuada sobre un rol fijo.

⁵⁴ Recurso sistemáticamente organizado mediante la reseña de vidas ejemplares para la tradición católica, referencias bíblicas y el conocimiento de las bases del “catecismo de la iglesia católica”, documento que establece los principios de la fe.

Figura 4.3. Perspectiva esencialista del género

CONVERSEMOS

- ¿Cumplió Laura el cuarto mandamiento?
- ¿Qué puedes hacer para respetar y honrar a tus papás?
- ¿Oras y ofreces sacrificios por ellos?

② LA BIBLIA NOS ENSEÑA

*Honra a tu padre y a tu madre
para que vivas muchos años en la tierra
que el Señor tu Dios te va a dar
(Éxodo 20,12).*

90

Fuente: Texto de Catequesis CEE, primera comunión

El recurso educativo identifica una diferenciación entre las actividades asignadas potencialmente a las personas, los hombres situados en el espacio público, al tiempo que la mujer constituye una proximidad con la naturaleza. Con referencia a Ortner (1979) este escenario constituye el sistema de retroalimentación donde su situación física, social y psicológica es reproducida y “es a su vez incorporada en formas institucionales que reproducen su situación” (1979, 130). En efecto, el proceso de escolarización, en conjunto con sus recursos así definidos, devienen en una herramienta reproductora de una visión particular de la organización social.

Figura 4.4. Sistema de estructuración binaria

Hoy hemos aprendido que Dios nos habla sea en su Palabra o en la Tradición. En los siguientes cuadros, pinta a los apóstoles predicando y dibújate a ti mismo leyendo la Biblia.



Fuente: Texto de Catequesis CEE, primera comunión

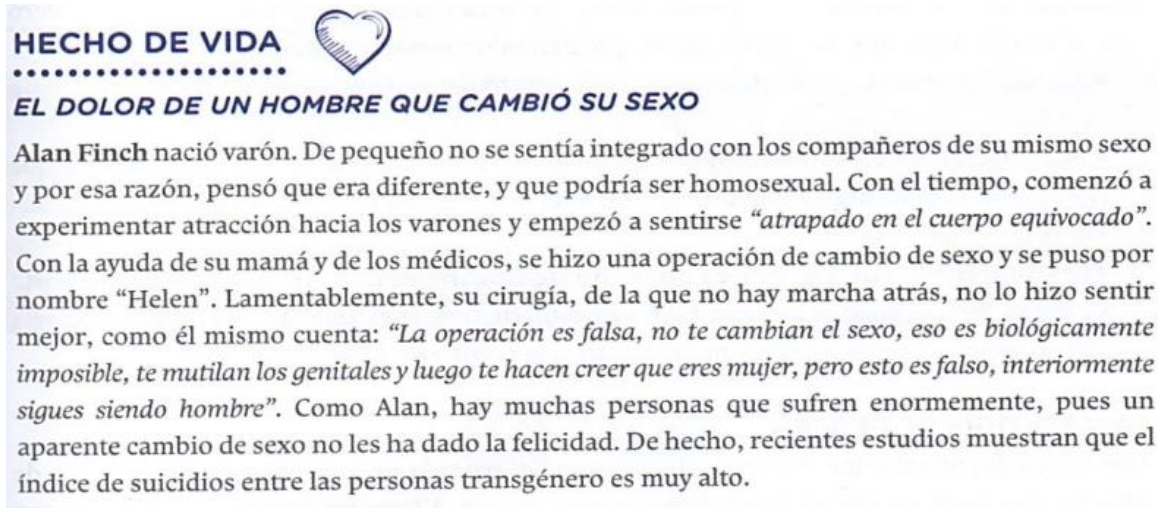
Esta figura caracteriza a quienes están al frente de la misión de la Iglesia, hombres que predican a hombres. En ello, el recurso didáctico norma a los sujetos en un sistema de género binario, subrayando la condición del cuidado a la imagen abnegada de la mujer (Fig. 4.3). Cabe resaltar que las insinuaciones sexo-genéricas, según la organización del texto, se encuentran fundamentadas en referencia canónica, aspecto por el cual se viabiliza la aparente justificación del dominio público y privado, como constituyentes del deber ser de los sujetos. Así, por ejemplo, en alusión al sacramento del matrimonio el texto resalta una carta apostólica de Efesios 5, 22ss, en la que prescribe:


(...) 22 Las casadas estén sujetas a sus propios maridos [...] el marido es la cabeza de la mujer, así como Cristo es cabeza de la iglesia; y él es el salvador del cuerpo. 24 Así que, como la iglesia está sujeta a Cristo, así también las casadas lo estén a sus maridos en todo (Biblia católica 1960, 1868).

Desde este punto de vista, se evidencia el principio doctrinal para la orientación metodológica del texto de catequesis. Es un medio esclarecedor de la imagen cultural constituida en representaciones jerárquicas de género que, en términos de Rosaldo “no determina estereotipos culturales o asimetrías [...] sino que más bien es la razón fundamental de ellas y sirve de soporte para la identificación [...] de la mujer con la vida doméstica y de los hombres con la vida

pública” (1979, 163). Constituyen representaciones culturales que organizan la función social de las personas naturalizando tanto el dominio público como privado a géneros específicos.

Figura 4.5. Fundamentalismo moral



HECHO DE VIDA 

.....

EL DOLOR DE UN HOMBRE QUE CAMBIÓ SU SEXO

Alan Finch nació varón. De pequeño no se sentía integrado con los compañeros de su mismo sexo y por esa razón, pensó que era diferente, y que podría ser homosexual. Con el tiempo, comenzó a experimentar atracción hacia los varones y empezó a sentirse *“atrapado en el cuerpo equivocado”*. Con la ayuda de su mamá y de los médicos, se hizo una operación de cambio de sexo y se puso por nombre “Helen”. Lamentablemente, su cirugía, de la que no hay marcha atrás, no lo hizo sentir mejor, como él mismo cuenta: *“La operación es falsa, no te cambian el sexo, eso es biológicamente imposible, te mutilan los genitales y luego te hacen creer que eres mujer, pero esto es falso, interiormente sigues siendo hombre”*. Como Alan, hay muchas personas que sufren enormemente, pues un aparente cambio de sexo no les ha dado la felicidad. De hecho, recientes estudios muestran que el índice de suicidios entre las personas transgénero es muy alto.

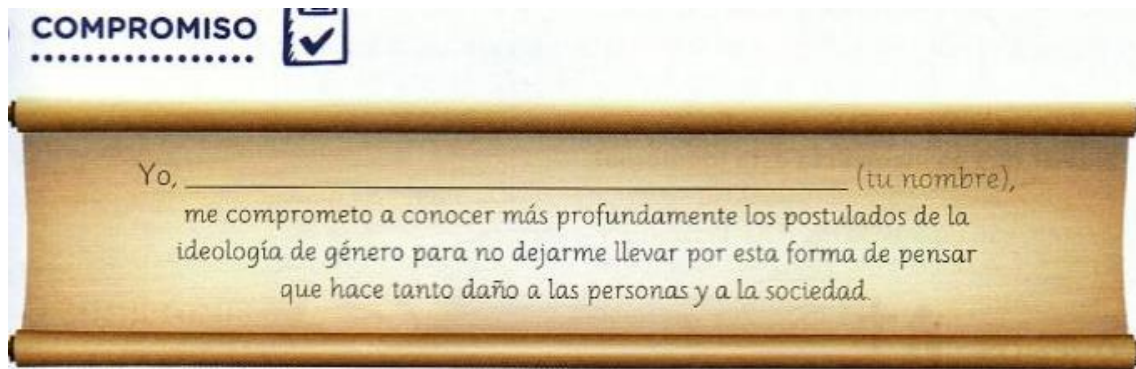
Fuente: Texto de catequesis- CEE, confirmación -Segundo nivel

El contenido de esta figura sugiere un discurso comprometido en disuadir de los estudiantes todo pensamiento y pretensión de una reasignación de sexo y asimilación individual con las identidades diversas desde un discurso fundamentado en la culpa y el error. Detalla el agravio de esta práctica desde el sentido moral y condena a toda persona al dolor. De este modo, presta la idea normativa biologicista de la imagen binaria heterosexual como principio y culmen del ser humano.

El fundamentalismo de esta consigna reflejada en este recurso constituye un aporte para la legitimidad del sistema de relaciones sociales. Es una medida que evidencia la profundización en las diferencias genéricas donde “los principios opuestos de la identidad masculina y la identidad femenina se codifican [...] bajo la forma de maneras permanentes de mantener el cuerpo y de comportarse, actitudes que se convierten en la naturalización de una ética” (Bourdieu 2000, 42). Representación que inscribe la división de la funcionalidad ontológica expuesta en el material didáctico, como un elemento que responde a la connotación moral, normas y costumbres que materializa las facultades cotidianas con referencia a un orden de género.

La constitución de ese recurso educativo no se agota en la reproducción normativa de los individuos con respecto a la sociedad, conforma una perspectiva marcada en el oficio defensor de los principios éticos. En este enfoque se reconoce el postulado que asume la iglesia en alusión a diversos temas de importancia social. Tomo como centro el tema de catequesis denominado “¿hombre y mujer?” al cual responde la figura 4.5, en que sobresale la posición de la iglesia como reproductora de la estructura heterosexual. Este contenido evidencia la imposición del ideal de hombre – mujer como única alternativa para la felicidad, al tiempo que identifica un estado de sufrimiento en quienes están “descarriados” del orden moral. En efecto, estas condiciones permiten argüir desde los planteamientos de Butler (2019a) que “esa heterosexualidad institucional exige y crea la univocidad de cada uno de los términos de género que determinan el límite de las posibilidades de los géneros dentro de un sistema de géneros binario y opuesto”(2019, 80). Es un principio regulador de la condición humana que se enmarca en coherencia y correspondencia del cuerpo con los principios doctrinales.

Figura 4.6. Fe y compromiso militante



Fuente: Texto de catequesis- CEE, confirmación- Segundo nivel

La correlación entre la conducta moral y el llamado a defender estos principios establecen la normatividad de la formación religiosa. Esta figura representa un contrato formal que involucra a los estudiantes a asumir obligatoriamente los intereses de postura fundamentalista frente a la perspectiva de género; constituye el llamado de la iglesia a condenar toda forma de pensamiento que esté fuera de sus costumbres mediante un acuerdo mediado por la fe.

La estructura del recurso educativo define la forma en que la norma debe interiorizarse. De igual modo, el mensaje cristiano expuesto sobre las líneas metodológicas del texto pretende reconocer la militancia a la cual los receptores del mismo están llamados. Estos aspectos buscan recordar la obligatoriedad del rol que los cristianos deben asumir frente a las circunstancias afines a la tradición religiosa. Desde este criterio, el llamado a defender la fe sobre todas las cosas es un mandato que constituye la identidad de todos los bautizados. Esta característica define el orden de género patriarcal estructurante de conductas y comportamientos que, desde la postura de Connel (1997) se legitima en instituciones homosociales que prohíben formas de placer, emoción y afecto.

Como se puede visualizar, el fortalecimiento de la moral y las costumbres cristianas se convierte en la finalidad de los recursos didácticos en la clase de religión. Sin embargo, es oportuno resaltar que las orientaciones metodológicas de los recursos educativos, en especial de los textos de catequesis, constituye un rol evangelizador guiado en la formación para la militancia religiosa. En consecuencia, desde la sistematicidad de este material la asimilación y comprensión de la doctrina católica constituye un mecanismo de disciplina que pretende, en términos de Foucault (2004) la búsqueda de un buen encauzamiento de los sujetos, donde “el poder disciplinario [...] tiene como función principal la de enderezar conductas” (175). Función que se convierte en una estrategia de prevención para que los receptores de la doctrina bajo una imagen didáctica no salgan del camino correcto y respondan a una subjetividad construida en términos de buenos hijos e hijas de Dios.

2. Enfoque axiológico: neutralidad y beligerancia en la clase de ERE

Los textos conforman la base doctrinal elemental para la formación de los estudiantes en los principios de la fe. Sin embargo, es imprescindible reconocer el rol del docente en el proceso de escolarización como agente en posibilidad de adoptar un enfoque particular sobre la sistematicidad de los contenidos. Esta perspectiva centra su atención en los planteamientos de Lobato (2017) para quién es imperativo incidir dentro del aula de clase sobre los modelos de hombres y mujeres que promueve el material de estudio, empresa que define romper idearios que limitan expectativas de los y las estudiantes.

Para corresponder un análisis complementario entre la relación de los materiales de estudio y su aplicabilidad, como soporte básico para la construcción de una experiencia de aprendizaje, esbozo dos perspectivas de controversia pedagógica relativas a la praxis del docente: neutralidad y beligerancia. Elementos que “no refiere necesariamente al hecho de tener o no preferencias personales frente al objeto de que se trate, sino de manifestarlas o no, y de actuar o no en función de tales preferencias en el contexto de la actividad escolar” (Buxarrais et al. 2001, 77).

2.1. Semblanza del docente frente a la determinación de la doctrina

Según una experiencia personal en el aula de clase resalto el interés de los estudiantes en cuestionar el ámbito curricular de ERE. Tomo como ejemplo un tema de clase relativo a constitución del matrimonio y el orden familiar, circunstancias en que los recursos educativos proporcionan un enfoque fundamentalista inscrito desde de sus principios religiosos que “provoca el entrapamiento de los imaginarios de género en categorías con pretensión de realidad natural” (Muñoz 2017, 5). Estos principios de la religión son problematizados, no constituye una respuesta satisfactoria a las inquietudes de los estudiantes en cuanto se evidencia en ellos el interés por la búsqueda de un nuevo enfoque de análisis que oriente sus inquietudes. En mi ejercicio docente cotidiano, tuve la oportunidad de compartir con un paralelo de secundaria algunas orientaciones respecto al tema, espacio donde se discutían algunos criterios desde su enfoque normativo. En aquella ocasión uno de los estudiantes realizó una pregunta ¿Qué piensa profe del matrimonio gay? Inquietud a la que invité a dar el punto de vista de algunos estudiantes. Existieron respuestas divergentes afines a la religión o en crítica a la misma. Cerré la discusión dando prioridad a la constitución política del ser humano, y resalté que todos somos sujetos de derechos e incidimos en la sociedad para el reconocimiento de los mismos. Sin embargo, otro estudiante mencionó: “profe, pero aún no nos dice qué piensa usted”.

Ante el afán de una respuesta específica decidí representar el tema desde dos puntos. Por un lado, volví a recordar que todos somos individuos que reclamamos nuestros derechos, como seres humanos libres. Por otro lado, asumí la condición religiosa sujeta al carácter doctrinal y sus principios y reafirmé que el único matrimonio que reconoce es el establecido entre un hombre y una mujer. Empero, con el afán de ser neutral resalté la naturaleza divina de Dios y su atributo de amar sin condiciones, a cada uno de los seres humanos. Finalmente, el tema se concluyó con un

llamado a la reflexión, a tomar en cuenta la condición religiosa que no nos debe llevar a juzgar si todos estamos en búsqueda de felicidad.

El interés de los estudiantes era frecuente en temas abordados desde el diseño curricular. No obstante, obviando la pretensión de estigmatizar un juicio de valor sobre la responsabilidad del docente, más aún desde su condición de ERE, esta experiencia demuestra la posibilidad de asumir una posición individual sobre la complejidad del uso de los recursos didácticos. Es decir, los docentes respondemos a una obligación en nuestras funciones, pero existe la posibilidad de incluir un punto de vista diferente a los establecidos. Esta circunstancia permite resaltar que “los maestros [...] no reciben simplemente información; también la producen y la median”(Giroux 1999, 86). Conforman una perspectiva de acción aplicada al proceso de escolarización, donde el ideario particular constituyente del ejercicio docente enfatiza la acción formativa frente a los valores institucionales y las condiciones religiosas que se expone en los recursos didácticos.

3. Deconstrucción del orden jerárquico del género en la clase ERE

Las directrices de la doctrina católica conforman un antecedente esencial para el proceso de enseñanza- aprendizaje, de manera legítima en la asignatura de religión. No obstante, la disposición del docente de ERE, de la sección bachillerato, resalta la pretensión y la posibilidad de trascendencia sobre los recursos tradicionalmente establecidos para el desarrollo de la asignatura.⁵⁵

La percepción de la imagen social escindida en relaciones de género subordinadas, visibilizadas en algunos referentes de la doctrina católica y en el material didáctico de ERE, constituye un punto crítico para el docente en su preocupación por la dirección del mensaje a compartir con sus estudiantes. El docente menciona que:

Evito tomar el material que tenga mucha carga machista. Evito eso porque no comparto, no estoy de acuerdo. Porque se podría desvirtuar la idea de que Dios nos ama a todos por igual [...] porque

⁵⁵ Cabe resaltar que, conforme clarifica el docente, en la sección del bachillerato los estudiantes no adquirieron un texto. Es el aspecto por el cual el docente aprovechó la flexibilidad para plantear temas sociales como un punto de referencia para la materia abordados no solamente desde el marco doctrinal.

si los hombres son los protagonistas las mujeres están por detrás [...] he evitado tomar ese material para que no haya una idea equivocada.⁵⁶

Gestión que identifica el sentir del docente frente a la reproducción de la doctrina que, en el caso de la invisibilización de la mujer, constituye un reconocimiento y juicio de valor sobre las incidencias del material de ERE sobre la reproducción de las desigualdades. Es un punto de referencia donde la acción docente que involucra el ideal de conformación de un nuevo orden de género “exige pasar por un proceso de sensibilización- concienciación [...] ya que el sexismo es inconsciente e invisible y el profesorado no puede cambiar aquello que no siente como una necesidad o como un problema” (García 2001, 268).

Por otro lado, es imprescindible resaltar la apertura a la posibilidad de poner el discurso religioso entre paréntesis para construir un análisis diferente según diversos temas sociales. En efecto, el ejercicio del docente de la asignatura en cuestión abre esta arista para abordar el tema desde una perspectiva diferenciada. Al respecto el sostiene:

Por ejemplo, en realidad social tomé algunos temas, entre ellos el de la equidad de género. Pero para trabajar el tema no tomé temas específicos de la biblia porque según se ve en el cuento del Génesis hay una frase que dice [...] que la mujer sale de la costilla del hombre. Esto da una connotación distinta. Entonces, no me basé en eso sino en datos estadísticos que el INEC tiene. Por ejemplo, la infografía sobre el uso del tiempo [...] partí de ahí para hacer el análisis y que los chicos mismos piensen y se den cuenta, si están de acuerdo o no.⁵⁷

Este proceder identifica el interés de un enfoque reflexivo en los estudiantes según los acontecimientos sociales que no deben circunscribirse desde una orientación religiosa. Es un elemento que atribuye el desempeño docente al compromiso por la búsqueda de una forma diferente de comprender el sistema de relaciones humanas; en términos de Fioretti et al. (2020) esta perspectiva permitiría sensibilizar la enseñanza a través de la deconstrucción de los modelos tradicionales de género y los comportamientos que llevan asociados.

⁵⁶ Docente, en diálogo con el autor, 1 de septiembre del 2020

⁵⁷ Docente, en diálogo con el autor, 1 de septiembre del 2020

Como define el proceso de escolarización adoptado por el docente, la consciencia del soporte que tiene la doctrina católica para la reproducción de un sistema de género determinado no es un hecho aislado o ajeno su la condición axiológica frente a las circunstancias sociales. Desde este punto de vista, el ejercicio profesional requerirá tomar consciencia, como sostiene Hérítier “las categorías de género, las representaciones de la persona sexuada, el reparto de las tareas [...] no son fenómenos de valor universal generados por una naturaleza biológica común sino construcciones culturales” (2020, 21). Presupuesto que permite proponer una diferente forma de educar y asumir la realidad social, como espacio crítico encauzado en reorientar concepciones preestablecidas de un orden de género.

3.1. Crítica al orden sociocultural desde ERE

El orden social constituido entre relaciones simbólicas de jerarquía y subordinación no son ajenas a la reflexión de los estudiantes en la clase ERE. Es un punto central que refleja la subjetividad del docente desde su inconformidad y aspiración por disponer a los estudiantes al análisis y crítica de la reproducción de estas representaciones e idearios sociales.

Desde este punto de vista, en una de las actividades de la asignatura⁵⁸ realizada por uno de los estudiantes se puede observar el impacto de la influencia del docente en cuanto en las últimas líneas define que:

(...) la equidad de género es una lucha no solamente de hombres o de mujeres sino de todos [...] El machismo es un problema que no se va a solucionar si no se quita de raíz [...] la única forma de solucionarlo es cambiar poco a poco la mentalidad de toda la sociedad.⁵⁹

Es un elemento que demuestra la consciencia y el sentimiento de responsabilidad por la redefinición de un sistema de relaciones que orienten la condición humana desde la diferencia. En correspondencia con lo mencionado, otra de las estudiantes sistematiza diversos puntos en su afán de construir una respuesta a este acontecimiento social resalta:

⁵⁸ Temas propuestos por el docente: análisis de una situación social actual referente al Covid-19, ecología, ética o equidad de género (tema que trabajaron varios estudiantes). Clase: Realidad social - 30 de abril del 2020.

⁵⁹ Equidad de género: análisis y propuesta. Actividad realizada por un estudiante de 3 BGU A. 23 de junio del 2020.

Una de las maneras para incentivar la equidad de género es que los padres de familia den ejemplo a sus hijos impulsando a que no hagan roles específicos de niños y niñas. Evitar cualquier burla de tipo sexista. Brindar oportunidades para que las niñas realicen una gran diversidad de actividades que les son limitadas.⁶⁰

La consciencia de formar parte de un contexto de relaciones sociales subordinadas constituye un antecedente para la reflexión y propuesta de situaciones que posibilitarán abordar positivamente el tema. Desde estas connotaciones, la clase religión se convierte en un escenario que hace posible la reflexión de la situación social desde puntos de vista disímiles. Es una alternativa curricular para reflexionar la condición humana y su circunstancia, donde los agentes educativos no se encuentran en detrimento de los presupuestos doctrinales sino yuxtaponen en su experiencia de aprendizaje perspectivas diversas. Estas circunstancias permiten dirimir que “el abordaje de la perspectiva de género permite desarrollar prácticas educativas inclusivas y la construcción de espacios propicios para promover y generar relaciones equitativas e igualitarias [...] así como redefinir las pautas culturales que sustentan los estereotipos de género”(Watson y Camacho 2008, 46). Tanto el docente de la asignatura como sus estudiantes están en condiciones de definir una estrategia de coeducación, incidiendo desde sus prácticas cotidianas sobre nuevas concepciones de relaciones de género, plurales e igualitarias.

En consecuencia, la connotación axiológica de los docentes es un punto esencial en el proceso formativo de los estudiantes. De acuerdo con el profesor de bachillerato, su ejercicio pedagógico pretende influir de forma categórica desde la crítica al modelo de género tradicional, construyendo relaciones humanas equitativas desde el seno de la experiencia de aprendizaje. Estos acontecimientos que escapan al determinismo curricular conforma el criterio para definir que “los estudiantes y el maestro no simplemente acceden a las características opresivas de la escolarización [...] algunos casos ambos grupos resisten, y en algunos de ellos, modifican las prácticas escolares” (Giroux 1999, 86). Tanto el docente de ERE como sus estudiantes, en contraste con la determinación de la doctrina, son sujetos que no del todo adoptan los comportamientos, opiniones o ideas referentes a un orden social determinado, son sujetos que construyen en su práctica escolarizada una nueva razón de ser.

⁶⁰ Ecología y equidad de género. Actividad realizada por una estudiante de 2 BGU B. 23 de junio del 2020.

Conclusión

La reflexión sobre la condición didáctica descubre su condición legitimada desde la doctrina católica. Por lo tanto, su estructura evidencia el afán por la militancia en defensa de valores considerados por sus principios inviolables. Del mismo modo, existe una visión sustancializadora del género que pretende perennizar roles y relaciones de género desde la perspectiva tradicional. No obstante, el ejercicio docente de la asignatura de religión demuestra un criterio divergente respecto a la incidencia del material de trabajo. Esta actitud en cuanto su práctica se muestra tanto neutral como beligerante frente a las connotaciones que expresa tal material. No es una condición de enseñanza en contra de los principios doctrinales, responde a una perspectiva que, con relación a los temas que aborda, mantiene diversos factores para el análisis en los que no es posible compartir los presupuestos de la religión.

Tanto la neutralidad como la beligerancia de los docentes en la asignatura de ERE resaltan la posibilidad de educar desde perspectivas diferenciadas. Son puntos que constituyen a los educadores como sujetos que no comparten una imposición institucional. Desde su rol prescinden y adoptan formas diferenciadas de acceder al análisis de lo social, donde la perspectiva de la religión ya no es un elemento imprescindible. Este acercamiento, desde el centro de la clase de ERE, permite visualizar desde otro punto de vista la característica del proceso de enseñanza y aprendizaje, la influencia sobre el desarrollo cognitivo de los estudiantes y en cómo estos responden a las circunstancias determinadas.

Conclusiones

En el presente trabajo se analizó los discursos y las prácticas pedagógicas que influyen sobre la construcción de roles y relaciones de género en los estudiantes de Bachillerato. La importancia de este cometido detalla la imbricación de factores circunstanciales que definen a los estudiantes en su condición ontológica como sujetos que conciernen una concepción diversa frente a los planteamientos que rige la institución educativa en su proceso pedagógico formativo.

El análisis de los acontecimientos dados en torno al género en diversos contextos permitió identificar el afán de perdurabilidad de discursos sociopolíticos relativos a la instrumentalización ideológica de este enfoque. Las oleadas fundamentalistas en pro de los valores de la familia dados en el contexto ecuatoriano, en el marco de respuesta a los decretos presidenciales sobre acciones curriculares que abrieron la posibilidad de acción al enfoque de género en los espacios de transmisión cultural, identificaron la influencia de las alianzas eclesiales con otros sectores en afán de “mantener” el orden moral y prescriptivo de la nación.

Estos acontecimientos permitieron identificar el modo en que la posibilidad de construir un nuevo orden de género desde el espacio educativo sea desacreditada según promulgaciones afines a sus intereses. Efectivamente, constituyó un antecedente para comprender la conjunción de los contextos sociales, políticos y económicos articulados en pro de los principios morales en el decurso de la sociedad y más aún en la continuidad del proceso de escolarización.

Se contrastó la percepción de las autoridades, docentes y padres de familia sobre los estereotipos, roles y relaciones de género con la perspectiva de los estudiantes. Acerca de las autoridades distinguí la reproducción de una concepción esencialista biologicista del género que mantiene su influencia en la connotación estereotipada del mismo, referido en su proyecto educativo institucional. De igual modo, se descubrió que la carga moral es perpetuada bajo condiciones axiológicas tales como el respeto y la misericordia, extensiones de imposición discursiva que incita a hacer algo por el otro, por la persona que se aleja de los principios doctrinales.

En el criterio de los padres de familia se distinguió su interés por buscar una educación que fundamente los códigos morales y un discurso que pretende la perpetuación de una idea prevalente del género. Esto permitió comprender la alianza entre la institución educativa y los padres de familia en la proyección de una formación integral en los estudiantes, una formación en valores que involucra la preeminencia de representaciones generizadas tradicionales. Aquello evidenció la imposición de una heterosexualidad fundamentada en códigos morales religiosos. Respecto a los docentes se constató la promoción de una concepción diversa frente al afán de imposición de un discurso sexo genérico tradicionalista sobre la formación de los estudiantes. En efecto, la dimensión curricular oculta del docente identifica una crítica implícita a los planteamientos institucionales que deviene como un acto de resistencia por cuanto conducen a una redefinición de las condiciones sexo genéricas en la vida cotidiana de los estudiantes.

Desde la mirada de los estudiantes se identificó la crítica construida sobre los presupuestos morales de la institución y la familia como factores determinantes en la construcción de la subjetividad. Su perspectiva mostró la construcción de nuevas masculinidades y feminidades, sujetos que se performan según las orientaciones circunstanciales de la sociedad.

Las actividades formativas de la institución, el análisis del material didáctico de ERE y el proceso pedagógico de tal asignatura determinaron implicaciones divergentes respecto al género. Por una parte, desde la mirada de las actividades formativas, en consonancia con la posición del docente mencionado con anterioridad, se manifestó su enfoque crítico respecto a la continuidad de un orden de género perpetuante de desigualdades sociales. Además, fue evidente el compromiso en propiciar algunas condiciones para el establecimiento de nuevas relaciones de género manifestadas tanto en el discurso como en las actividades de los docentes, acciones que los define como precursores del devenir de relaciones sociales equitativas entre los géneros.

Con relación al material didáctico se evidenció el afán de adoctrinar a los estudiantes en los códigos morales de la religión. Esta es la secuencia que distingue el análisis en cuanto resaltó la continuidad de la heteronormatividad, la organización sexo genérica en términos binarios y la reproducción de estereotipos de género en el orden social. Además, se diferenció la pretensión de ubicar el estatus de la mujer como sujeto que requiere de la reflexión de los estudiantes. No

obstante, naturaliza la imagen de una mujer en condición de sometimiento, imagen priorizada como un modelo a seguir. Este recurso fue un factor clave para reconocer el llamado de la iglesia al conocimiento de su catecismo, al compromiso militante y su disciplina doctrinal que pretende encauzar a los sujetos en el camino correcto.

Frente a la continuidad de un orden de género reproductor de jerarquía y subordinación se identificó que la condición de los docentes de ERE, encargados de la formación en los aspectos morales y doctrinales de la religión, no es un factor determinante para su ejercicio pedagógico autocrítico. Es decir, muestra una percepción particular de las circunstancias sociales e incita a los estudiantes a la conformación de un juicio fundado sobre las connotaciones relativas al género. Tanto su dimensión neutral como beligerante en el proceso pedagógico lo sitúa en su función de orientador que incide en la formación y perspectiva de los estudiantes sobre el orden de género predominante en la cultura.

La mirada analítica sobre el proceso de escolarización demostró a los estudiantes como sujetos educativos que no están en consonancia con el discurso institucional ni las orientaciones prescriptivas de los padres de familia. Descubre que su proceso de subjetivación se adhiere a una forma particular de pensamiento y de acción, cualidades que los convierten en sujetos que no reconocen los argumentos ni el discurso oficial como válidos frente a las cuestiones de género, son sujetos contruidos en perspectiva de disputa.

La institución educativa conforma el elemento fundamental para reconocer la ruptura de la condición sexo-genérica tradicional. Se evidenció que en la complejidad de relaciones dadas en este dispositivo emergen los presupuestos suficientes para cuestionar el orden tradicional de género. La promoción y la perspectiva en búsqueda de legitimidad de la relación sexo genérica equitativa y los derechos humanos se fortalecen en la relación discursiva y práctica tanto de docentes y estudiantes frente a la institución educativa. No obstante, este principio prescriptivo de relación social armónico trasciende el espacio escolarizado. Tanto la familia y la religión conciben un punto de convergencia donde se problematiza las prácticas cotidianas establecidas desde el orden tradicional del género. Con relación a este último elemento, el espacio familiar permite resaltar los roles de los sujetos por cuanto los proyecta como sujetos que no buscan

reivindicar un espacio desde la condición de estudiantes sino también como hijos que asumen, comparten y promocionan actividades y responsabilidades de cuidado.

En relación con los sujetos educativos es necesario recalcar que la categoría género se comprende como una construcción social y constituye un eje transversal para la vida cotidiana. Las implicaciones sobre este aspecto se manifiestan en que las relaciones de género conforman una prioridad en los espacios circunstanciales de los sujetos y constituye un punto de inflexión frente al tradicionalismo en el cual se basa la alianza institucional y familiar. En tal razón, los planteamientos iniciales de la mayoría de los docentes en su ejercicio priorizan la coeducación como forma particular de establecer una nueva orientación pedagógica con los estudiantes, a fin de erradicar el carácter sexista y diferencial en el proceso de escolarización.

El análisis de las relaciones de poder entre los géneros en el campo virtualizado de la clase es uno de los factores poco desarrollados dentro de este trabajo. Las circunstancias expuestas en que se efectuó la investigación no favorecieron cumplir completamente con este requerimiento. No obstante, respondiendo a indicadores que surgieron en las entrevistas de docentes y estudiantes se infiere la existencia de un estado de apertura de los sujetos como principio encaminado a la búsqueda de relaciones sociales que mantienen un núcleo sustantivo de equidad, aspecto que deviene en el fortalecimiento de nuevas formas de concebir la masculinidad y feminidad. En efecto, tanto la maestra que aplica el juego de roles como metodología para su clase, la docente que decide sacar una pareja alternativa por ocasión de las festividades locales en representación de su curso y el maestro que exhorta a sus estudiantes sobre la normalización de las expresiones de moda para ambos géneros, son perspectivas que encaminan a una nueva construcción simbólica de relaciones de género.

Conforme a las ideas expuestas, parecería que se están dando cambios substanciales relativos a las relaciones de género en el espacio educativo donde los estudiantes y docentes se manifiestan influenciados por diversas circunstancias, ola pro-derechos, la interacción social – era digital y entre otros aspectos la red de información que articula y problematiza las prácticas y discursos sociales en la transversalización del enfoque de género. Cabe resaltar que la dimensión etaria de los docentes limita dicha orientación ideológica por cuanto los estudiantes mencionan que existen

docentes de avanzada edad que siguen el modelo tradicional y no responden a los cambios que experimenta la sociedad.

Según las implicaciones de género relativas a los roles y representaciones de género se visualiza que tanto hombres como mujeres trabajan por igual. Los docentes acentúan la predisposición de los estudiantes al trabajo sin exclusión, que inclusive se les integra en un mismo ritmo de trabajo en actividades formales o deportivas. Desde este punto de vista, según la percepción y el espacio compartido entre docentes y estudiantes no existe una dinámica de trabajo que responda a una impresión discriminada del mismo en cuanto todos están en plenas condiciones de desarrollar tal actividad. Esta perspectiva deviene en el fundamento de una manera de construir relaciones de igualdad entre géneros en la interacción escolar, aspecto que visibiliza el centro donde se abre la posibilidad a construcciones de masculinidad y feminidad alejadas de la condición sexo-genérica tradicional.

Lista de referencias

- Acosta, Alicia. 2015. «Estudio sobre las percepciones de género en adolescentes de 2º de bachillerato de colegios públicos mixtos de Ecuador, a través del cuestionario IMAFE (Inventario Masculinidad-Feminidad)». UNED. España
- Acosta, María Elena. 2017. «“Formación de estereotipos de género sobre lo femenino y masculino entre niñas y niños de educación inicial de 4 a 6 años de edad. Estudio de caso en tres instituciones de la ciudad de Quito”». Quito, Ecuador.
<http://repositorio.puce.edu.ec:80/xmlui/handle/22000/13996>.
- Almundi. 2014. «La ideología de género triunfa en la legislación española». 2014.
<https://www.almudi.org/noticias-antiguas/5193-la-ideologia-de-genero-triunfa-en-la-legislacion-espanola>. Valencia, España.
- Álvarez, Juan, Martín Salvador, y Gabriela Maldonado. 2019. «La investigación cualitativa». 2019. <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/tlahuelilpan/n3/e2.html>. México
- Apaza, Maria, y Kathy Arratia. 2019. «Estereotipos de Género sexistas presentes en la Interacción Social de los Estudiantes de 4to y 5to de Secundaria de la I.E. Jorge Basadre Grohmann. Arequipa - 2018». Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa.
<http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/9024>. Perú.
- Arias, María. 2015. «Elaboración de material didáctico en igualdad de género para niños y niñas de centros de educación inicial del subnivel 2, de la parroquia 5 de agosto del cantón y provincia de Esmeraldas». Esmeraldas: Universidad Central del Ecuador. Quito, Ecuador.
- Bach, Ana María. 2019. *Para una didáctica con perspectiva de género*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Barahona, Gabriela. 2018. «Comunicación enactiva en perspectiva de género Caso: campañas publicitarias El tamaño no importa y Su marido rinde de aceite Palma de Oro». Quito: Andina Simón Bolívar- Sede Quito.
- Biblia católica. 1960. «Biblia Reina Valera 1960». BibliaTodo. 1960.
<https://www.bibliatodo.com/la-biblia/Reina-valera-1960/efesios-1>.
- Bonder, Gloria. 1998. «Género y subjetividad: Avatares en una relación no evidente». *E-mujeres* (blog). 1998. <https://e-mujeres.net/genero-y-subjetividad-avatares-en-una-relacion-no-evidente/>.

- Borre, Luciana, y Raimundo Martins. 2014. «Narrativas y normativas heterosexuales en la escuela», *Contextos múltiples de socialización y aprendizaje Un análisis desde la etnografía de la educación*, , 27-34.
- Bourdieu, Pierre. 2000. *La dominación masculina*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Brandão, Thais, y Hill. 2014. «Herramientas de transversalización de género en la educación superior: una propuesta de pedagogía no discriminatoria en Ecuador», *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, 9: 379-401.
- Bravo, Diego. 2017. «Silvia Buendía: ‘Utilizan mentiras para organizar una manifestación contra derechos de minorías’». *El Comercio*, 2017.
<http://www.elcomercio.com/tendencias/silviabuendia-marchas-familia-ley-violencia.html>.
- Buquet, Ana Gabriela Buquet. 2016. «El orden de género en la educación superior: una aproximación interdisciplinaria». *Nómadas*, n.º 44: 27-43.
- Burneo, Cristina. 2018. «La fabricación de la “ideología de género”». En *Develando la retórica del miedo de los fundamentalismos. La campaña “con mis hijos no te metas” en Colombia, Ecuador y Perú*. Perú: Centro de la Mujer Peruana Flora Tristán.
- Butler, Judith. 2002. *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del «sexo»*. Buenos Aires; México: Paidós.
- . 2006. *Deshacer el género*. Traducido por Patricia Soley-Beltran. Paidós studio 167. Barcelona: Paidós.
- . 2019a. *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Madrid: Paidós.
- . 2019b. «El ataque contra la “ideología de género” debe parar», enero.
<http://clacaidigital.info:8080/xmlui/handle/123456789/1180>.
- Buxarrais, María, Miquel Martínez, Josep Puig, y Trilla Jaume. 2001. *La educación moral en primaria y en secundaria: una experiencia española*. México: L. Vives.
- Campos, Alejandro. 2020. «“Ideología de género”. Breve historia de un oscuro concepto |» 15: 231-40.
- Careaga, Gloria. 2016. «Moral Panic and Gender Ideology in Latin America». *Religion and Gender* 6 (2): 251-55. <https://doi.org/10.18352/rg.10174>.
- Castellanos, Esther, José Tomás Mateos, y Elisa Chilet-Rosell. 2020. «COVID-19 en clave de género». *Gaceta Sanitaria* 34 (5): 419-21. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2020.04.007>.

- . 2004. *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- . 2007. *Historie de la sexualidad*. Trigésimo primera. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Cedeño, Ronald. 2013. «Grupos Provida se concentraron en Guayaquil y Quito», 2013.
<https://www.eluniverso.com/noticias/2013/05/19/nota/937576/grupos-provida-se-concentraron-hemiciclo-rotonda>.
- Cervantes, Darío. 2018. «Género como contenido educativo en Ecuador | La República EC». 1 de agosto de 2018. <https://www.larepublica.ec/blog/opinion/2018/08/01/genero-como-contenido-educativo-ecuador/>.
- CONAPFAM. 2017. «Desde España: La ideología de género y la destrucción de los niños». *CONAPFAM - Coordinadora Nacional Pro Familia* (blog). 21 de agosto de 2017.
<https://conapfam.pe/profamilia/la-ideologia-de-genero-y-la-destruccion-de-los-ninos-ii/>.
- Conferencia Episcopal Ecuatoriana. 2015. «Estructura Curricular Educativa General Básica». Issuu. 2015. <https://issuu.com/prensaiglesiaticolicaec/docs/cartillaerefinalcee-1>.
- Connell, R.W. 1997. «La Organización Social de la Masculinidad». en *Valdés, Teresa y Olavarría, José*, 1-25.
- Coral, Thalia Dayanara Barahona. 2018. «Estereotipos femeninos en la educación. Análisis crítico del discurso del kit escolar de primer año de educación general básica.» Quito: PUCE.
- Corbin, Sonya, y Jennifer, Buckle. 2009. The Space Between: On Being an Insider- Outsider in Qualitative Research. N°8: 54-63. <https://doi.org/10.1177/160940690900800105>
- Cosme, José Arturo Granados. 2002. «La homofobia masculina en el espejo», 20.
- Cueva, Teresa. 2017. «La equidad de género en las prácticas pedagógicas de las educadoras de los centros infantiles del buen vivir de la parroquia de Yaruquí.» Quito: Universidad Central del Ecuador.
- De Lauretis, Teresa. 1988. «Review of Technologies of Gender: Essays on Theory, Film, and Fiction». Traducido por Nancy Reincke. *The Journal of the Midwest Modern Language Association* 21 (2): 37-41. <https://doi.org/10.2307/1315367>.
- Díaz, Giraldo. 2006. «Poder y resistencia en Michel Foucault». *Tabula Rasa*, n.º 4 (junio): 103-22. <https://doi.org/10.25058/20112742.249>.
- Director general. 2020. Perspectiva de géneroVirtual.
- Domínguez, Sofía. 2010. «La Educación, cosa de dos: La escuela y la familia» 8 (mayo).

- Durán del Fierro, Francisco. 2019. «Pruebas estandarizadas para el acceso a la educación superior en Chile: performatividad y subjetividad de los estudiantes». *Calidad en la educación*, n.º 50 (agosto): 180-215. <https://doi.org/10.31619/caledu.n50.723>.
- El comercio. 2018. «Grupos religiosos y pro familia cuestionaron temas de educación sexual y la equidad de género con una marcha». *El Comercio*, 2018.
<http://www.elcomercio.com/actualidad/grupos-pro-familia-religiosos-genero.html>.
- El Telégrafo. 2018. «Presidente Moreno reforma artículo de Ley contra la violencia de género». *El Telégrafo - Noticias del Ecuador y del mundo*, 20 de julio de 2018.
<https://www.eltelegrafo.com.ec/noticias/politica/3/moreno-enfoque-genero-educacion>.
- Enlace ciudadano N° 354 felicitación a ESPOL*. 2013.
<https://www.youtube.com/watch?v=VkJziT8V2fE>.
- Erazo, Andrea. 2013. «La incorporación del modelo de la coeducación en colegios técnicos: un estudio de caso en la ciudad de Quito.» FLACSO Sede - Ecuador.
<http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/6976>.
- Estrella Valdivieso, Sonia. 2010. «Análisis de la implementación de la política pública sobre la erradicación de los delitos sexuales en el ámbito educativo.», junio.
<http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/7856>.
- Fioretti, Susana, Graciela Tejero, y Paula Díaz. 2020. «El género: ¿un enfoque ausente en la formación docente?» *ResearchGate VII*.
https://www.researchgate.net/publication/237031847_El_genero_un_enfoque_ausente_en_la_formacion_docente.
- Flores, Norma Flores. 2006. «Las interacciones escolares y los estereotipos de género. Dos estudios de caso». Quito, Ecuador: FLACSO Sede - Ecuador.
- Flores, Norma. 2006. «Las interacciones escolares y los estereotipos de género. Dos estudios de caso». Quito, Ecuador: FLACSO Sede - Ecuador.
- Foucault, Michel. 2003. *Historia de la sexualidad2-el uso de los placeres*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores Argentina.
- Fuller, Norma. 1995. *En Torno a la Polaridad Marianismo-Machismo*. Editado por Luz Gabriela Arango, Magdalena León de Leal, y M. Viveros. 1. ed. Académica. Santafé de Bogotá: Ediciones Uniandes : Facultad de Ciencias Humanas : TM Editores.

- García R., Carmen Teresa, y Blanca Elisa Cabral V. 2005. «Masculino/Femenino...», enero.
<http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/16351>.
- García, Consuelo Flecha. 2001. *La educación de las mujeres: nuevas perspectivas*. Universidad de Sevilla.
- Geertz, Clifford. 1987. *La interpretación de las culturas*. México: GEDISA
- Giroux, Henry A. 1999. *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Goldstein, Ariel. 2020. *Bolsonaro: La democracia de Brasil en peligro*. Marea Editorial.
- González, Ana, y Laura Castro. 2018. «Educación sexual, diversidad y paz: el entramado de la “ideología de género”.» *Develando la retórica del miedo de los fundamentalismos. la campaña “con mis hijos no te metas” en Colombia, Ecuador y Perú*, 13-51. Perú: Flora Tristán.
- Graff, Agnieszka. 2017. *¡HABEMUS GÉNERO! La iglesia católica y ideología de género. Textos seleccionados*. Editado por Sara Bracke y David Paternotte. Brasis: G&PAL.
- Gutierrez, Flavio. 2017. «Consideraciones filosófico-teológicas y educacionales de la “Ideología de Género”». *Phainomenon* 16 (2): 65-77. <https://doi.org/10.33539/phai.v16i2.372>.
- Guzmán, Abraham N Serrato, y Raúl Balbuena Bello. 2015. «Calladito y en la oscuridad. Heteronormatividad y clóset, los recursos de la biopolítica», 30.
- Heredia, Valeria. 2018. «Reglamento a la Ley contra la violencia a las mujeres generó reacción en grupos Provida». *El Comercio*, 2018.
<http://www.elcomercio.com/actualidad/reglamento-violenciadegenero-reaccion-grupos-provida.html>.
- Héritier, Françoise. 2002. *Masculino/femenino el pensamiento de la diferencia*. Barcelona: Ariel.
- Hernández, Micaela. 2020. «Un estudio de revisión sobre los estereotipos de género en la educación secundaria.» España: Universidad de La Laguna.
- Herrera, Diego. 2018. «Relación entre los estereotipos de género y la metodología juego trabajo en los niños de 4 a 5 años en el CDI NN del norte de la ciudad de Quito.» Quito: UDLA.
- Herrera, Gioconda. 2001. *Antología de estudios de género*. Editado por Gioconda Herrera. Serie Antología. Quito, Ecuador: FLACSO-Ecuador : ILDIS [Instituto Latinoamericano de Investigaciones Sociales].

- Izquierda Diario. 2019. «Bolsonaro otra vez contra la “ideología de género”». 4 de septiembre de 2019. <http://www.laizquierdadiario.com/Bolsonaro-otra-vez-contra-la-ideologia-de-genero>.
- Jaramillo, Mauricio. 2019. «El papel de las mujeres en la Revolución Ciudadana. Análisis del gobierno de Rafael Correa desde el enfoque de género como elemento de democratización». *Analecta Pulido* 9 (16): 75-96. <https://doi.org/10.18566/apolit.v9n16.a05>.
- Lado, Acosta, y María Elena. 2017. «“Formación de estereotipos de género sobre lo femenino y masculino entre niñas y niños de educación inicial de 4 a 6 años de edad. Estudio de caso en tres instituciones de la ciudad de Quito”». <http://repositorio.puce.edu.ec:80/xmlui/handle/22000/13996>. Quito: PUCE
- Lobato, Xilda. 2017. «7. Hacia una educación de equidad: la escuela inclusiva». En *Hacerse mujeres, hacerse hombres : Dispositivos pedagógicos de género*, editado por Carlos Iván García Suárez, 203-29. Investigaciones. Bogotá: Siglo del Hombre Editores. <http://books.openedition.org/sdh/371>.
- Logroño, Julieta. 2004. «Construyendo la equidad de género a partir de la educación inicial básica», junio. <http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/648>. Quito: FLACSO
- Londoño, Jeniffer, y Felipe Orozco. 2019. «¿Ideología encriptada de género? La Violencia seminal subyacente a la acusación.» 26 (47).
- López, Junior. 2019. «Transversalidad de género o ideología de género: caso Ecuador». En *La familia en el contexto social: Estudios sobre el contexto familiar desde la educación y la bioética*, UTPL. Estudios sobre la familia y educación. Quito: Studia Humanitatis, Universidad Técnica Particular de Loja.
- Manrique, Anyela, y Adriana Gallego. 2013. «El material didáctico para la construcción de aprendizajes significativos», julio de 2013.
- Mena, Maricel, y Fidel Aristizábal. 2018. «As falácias discursivas em torno da ideologia de género». *Ex aequo*, n.º 37 (junio): 19-31. <https://doi.org/10.22355/exaequo.2018.37.02>.
- Meneses, Daniela. 2019. «Con Mis Hijos No Te Metas: un estudio de discurso y poder en un grupo de Facebook peruano opuesto a la “ideología de género”». *Anthropologica* 37 (42): 129-54. <https://doi.org/10.18800/anthropologica.201901.006>.

- Miceli, Ana Laura. 2017. «Elección escolar de padres docentes : criterios y expectativas que guían la elección. Estudio de casos en el nivel primario básico del Distrito de Pilar». FLACSO Sede- Argentina. <http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/12748>.
- MINEDUC. 2019. «Boletines – Igualdad de Género – Ministerio de Educación». 2019. <https://educacion.gob.ec/boletines-igualdad-de-genero/>.
- Minello, Nelson. 2002. «Un concepto en construcción», 21.
- Ministerio de Educación del. 2016. *Currículo nacional de la educación básica. Currículo Nacional de Educaición básica*. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/>.
- Ministerio de Educación Nacional. 2016. *Ambientes escolares libres de discriminación. Orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas en la Escuela*. Ambientes escolares libres de discriminación. Bogotá, D.C. <http://www.codajic.org/node/2088>.
- Morales, Segio. 2018. «La Ideología Conservadora de Género». https://www.researchgate.net/publication/329029303_La_ideologia_conservadora_de_genero.
- Moreno, Emilia. 2006. *El harén pedagógico: Perspectiva de género en la organización escolar*. Editado por Miguel Ángel Santos Guerra. Barcelona: Grao.
- Moreno, Hortensia, y Eva Alcántara. 2018. *Conceptos clave en los estudios de género*. México: CIEG-UNAM.
- Motta, Angélica, y Oscar Amat León. 2018. «“Ideología de género”: fundamentalismos y retóricas de miedo.» *Develando la retórica del miedo de los fundamentalismos. la campaña “con mis hijos no te metas” en Colombia, Ecuador y Perú*, 93-134. Perú: Flora Tristán
- Muñoz, Darío. 2017. «4. Imaginarios de género». En *Hacerse mujeres, hacerse hombres : Dispositivos pedagógicos de género*, editado por Carlos Iván García Suárez, 93-125. Investigaciones. Bogotá: Siglo del Hombre Editores. <http://books.openedition.org/sdh/365>.
- Notimérica, Europa. 2017. «El autobús español contra la “ideología de género” llega a México». 14 de junio de 2017. <https://www.notimerica.com/sociedad/noticia-autobus-espanol-contra-ideologia-genero-llega-mexico-20170614140932.html>.

- Ortega Fernández, Sofía. 2018. «Ideales y representaciones de la ciudadanía con enfoque de género, una mirada desde la educación», mayo.
<http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/14021>.
- Ortega, Sofía. 2018. «Ideales y representaciones de la ciudadanía con enfoque de género, una mirada desde la educación», mayo. Quito: FLACSO Sede - Ecuador.
<http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/14021>.
- Ortner, Sherry. 1979. *Antropología y feminismo*. Editado por Olivia Harris y Kate Young. Biblioteca Anagrama de antropología 13. Barcelona: Ed. Anagrama.
- Oyarzo, Verónica. 2017. «Entre “putas” y “maricas”: performatividades y violencias de género en los y las adolescentes del colegio “Manuela Cañizares”». Quito: FLACSO Sede - Ecuador.
- Palacios, Mariana, y Marcela Bilinkis. 2013. «Juego, niñez y género en la escolarización inicial. Reflexiones a partir de la capacitación docente.» *Lúdicamente* 2 (4).
<https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/ludicamente/article/view/4182>.
- PD. 2015. «La ideología de género busca llegar a las escuelas de Europa». Protestante Digital. 2015. <https://protestantedigital.com/internacional/37223/la-ue-votara-un-informe-que-impulsa-la-ideologia-de-genero-en-las-escuelas>.
- Piedrahita, Claudia Luz, y Luisa Fernanda Acuña. 2008. *Investigando la equidad de género en la escuela*. Colombia: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP.
- Pintus, Alicia. 2012. «género y educación formal: representaciones de género en la formación docente inicial». Argentina.
- Plaza, María Victoria, Leonardo Martín González, y Elsa Meinardi. 2013. «Educación Sexual Integral y Currículo Oculto Escolar: un estudio sobre las creencias del profesorado». Argentina: Conicet. <http://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/15965>.
- Ratzinger, Joseph. 1996. *La sal de la tierra cristianismo e iglesia católica ante el nuevo milenio, una conversación con Peter Seewald*. Traducido por Carla Arregui Nuñez. Barcelona (España): Ediciones Palabra.
- Reinaldo, Valencia. 2016. «Análisis de las actitudes hacia la igualdad de género y prácticas coeducativas del profesorado de preparatoria, básica elemental y básica media de instituciones fiscales de la parroquia Atacames». Tesis, Ecuador - PUCESE - Escuela

- Ciencias de la Educación – Educación Básica.
<http://localhost/xmlui/handle/123456789/943>.
- Rich, Adrienne. 1980. «Heterosexualidad obligatoria y existencia lesbiana.», 28.
- Rockwell, Elsie. 2006. «Resistencia en el aula: entre el fracaso y la indignación». *Educação em Revista* 44: 27.
- Rosaldo, Michelle. 1979. *Antropología y feminismo*. Editado por Olivia Harris y Kate Young. Biblioteca Anagrama de antropología 13. Barcelona: Ed. Anagrama.
- Rubilar, Sandra. 2018. «Currículum oculto de género en educación inicial: exploración cualitativa en jardines infantiles públicos de diferentes dependencias de la Región del Libertador Bernardo O’Higgins». <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/170389>.
- Saavedra, Johana, y Virgelina Tovar. 2015. «Características de la educación religiosa escolar en las instituciones educativas de la ciudad de Ibagué». Colombia: Universidad del Tolima. <http://repository.ut.edu.co/handle/001/1489>.
- Scott, James C, y Jorge Aguilar Mora. 2003. *Los dominados y el arte de la resistencia*. País Vasco; Tlalapata: Editores Independientes.
- Scott, Joan W. 1940. «El género: una categoría útil para el análisis histórico», 72.
- Serrano, José Fernando Serrano. 2017. «La tormenta perfecta: Ideología de género y articulación de públicos». *Sexualidad, Salud y Sociedad (Rio de Janeiro)*, n.º 27 (diciembre): 149-71. <https://doi.org/10.1590/1984-6487.sess.2017.27.09.a>.
- Serrato, Abraham, y Raúl Balbuena. 2015. «Calladito y en la oscuridad. Heteronormatividad y clóset, los recursos de la biopolítica». *Culturales* III: 151-80.
- Sívori, Horacio. 2019. *Fundamentalismos religiosos, derechos y democracia*. Editado por Mónica Maher. Serie Savia divulgación. Quito, Ecuador: FLACSO Sede - Ecuador.
- Tello, Ángela. 2017. «La construcción de las relaciones de género en el ámbito escolar dentro de una comunidad afrodescendiente». Quito, Ecuador: FLACSO Sede - Ecuador.
- Teruel, Ana. 2014. «Marcha contra el aborto en París al grito de “Viva España”.», 2014. https://elpais.com/sociedad/2014/01/19/actualidad/1390151805_262367.html.
- Vaíllo, María. 2016. «La investigación sobre libros de texto desde la perspectiva de género: ¿Hacia la renovación de los materiales didácticos?» 26: 97-124.
- Valdivieso, Sonia. 2010. «Análisis de la implementación de la política pública sobre erradicación de los delitos sexuales en el ámbito educativo». Quito: FLACSO Sede - Ecuador.

- Valero, Juan. 2019. «Aportes de la educación religiosa escolar a la formación integral y ciudadana de los estudiantes de once grado del colegio La Concepción de Turbaco». Colombia: Santo Tomás. <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/17488>.
- Vega, Cristina. 2017. «¿Quién teme al feminismo? A propósito de la “ideología de género” y otras monstruosidades sexuales en Ecuador y América Latina». Text. Sin Permiso. 8 de diciembre de 2017. <http://www.sinpermiso.info/textos/quien-teme-al-feminismo-a-proposito-de-la-ideologia-de-genero-y-otras-monstruosidades-sexuales-en>.
- . 2019. «La ‘ideología de género’ y sus destrezas. El reaccionarismo religioso frente a los feminismos en movimiento». 2019. <http://www.losmuros.org/index.php/resumen-noticias/461-cristina-vega-la-ideologia-de-genero-y-sus-destrezas-el-reaccionarismo-religioso-frente-a-los-feminismos-en-movimiento>.
- Viteri, María Amelia. 2020. *Políticas antígenéro en América Latina*. Brasil: G&PAL. <https://sxpolitics.org/GPAL/uploads/Ebook-Ecuador-20200204.pdf>.
- Watson, Hannia, y Lolita Camacho. 2008. «Reflexiones sobre equidad de género y educación Inicial» VIII: 33-48.
- Wornat, Olga. 2018. «Pesadilla Bolsonaro: “prefiero un hijo muerto que un hijo gay”». La Hora Digital. 2018. <https://lahoradigital.com/noticia/17291/opinion/pesadilla-bolsonaro:-prefiero-un-hijo-muerto-que-un-hijo-gay.html>.
- Zonacero. 2017. «Opositores del bus naranja contra ideología de género “bañaron” en pintura a concejal y Policías». Zona Cero. 21 de mayo de 2017. <http://zonacero.com/generales/opositores-del-bus-naranja-contra-ideologia-de-genero-banaron-en-pintura-concejaj-y>.