

**FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES
SEDE ECUADOR
PROGRAMA ESTUDIOS DE GÉNERO Y DE LA CULTURA
CONVOCATORIA 2007-2009**

**TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO DE MAESTRÍA EN CIENCIAS
SOCIALES CON MENCIÓN EN GÉNERO Y DESARROLLO**

**EL GÉNERO EN EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN BÁSICA DE LA CIUDAD
DE QUITO**

SIRLEY LUPA BERNAL

DICIEMBRE 2009

**FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES
SEDE ECUADOR
PROGRAMA ESTUDIOS DE DE GÉNERO Y DE LA CULTURA
CONVOCATORIA 2007-2009**

**TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO DE MAESTRÍA EN CIENCIAS
SOCIALES CON MENCIÓN EN GÉNERO Y DESARROLLO**

**EL GÉNERO EN EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN BÁSICA DE LA CIUDAD
DE QUITO**

SIRLEY LUPA BERNAL

**ASESOR/A DE TESIS: ANA MARÍA GOETSCHEL
LECTORES/AS: BARBARA GRÜNENFELDER-ELLIKER
VIVIANA MALDONADO**

DICIEMBRE 2009

ÍNDICE

ÍNDICE	4
DEDICATORIA	5
AGRADECIMIENTO	6
RESUMEN	7
CAPÍTULO I: EL GÉNERO COMO CONSTRUCCIÓN SOCIAL	8
Introducción.....	8
Marco teórico.....	14
La educación y el género.....	15
Sexismo.....	17
El sexismo en el ámbito educativo.....	18
Los estereotipos en la educación.....	18
El currículo.....	20
La imposición cultural en el currículo oficial y oculto.....	23
El currículo reproductor de desigualdades.....	24
Metodología y estructura del trabajo.....	24
CAPÍTULO II: POLÍTICA PÚBLICA Y EDUCATIVA PARA EL CASO ECUATORIANO	27
Institucionalización del género.....	27
Política pública y educativa para el caso ecuatoriano.....	29
Áreas del currículo de educación básica.....	34
Modelos de incorporación de género al currículo.....	41
Los ejes transversales.....	43
La educación en la práctica de valores como eje transversal.....	46
Capacitación a docentes en la década de los noventa.....	48
Constitución ecuatoriana de 1998-2008.....	49
Conclusiones.....	51
CAPÍTULO III: LA TRANSVERSALIZACIÓN DEL GÉNERO EN EL CURRÍCULO DE LA EDUCACIÓN BÁSICA EN DOS ESCUELAS DE QUITO	53
Descripción del contexto escolar.....	53
Transversalización del género desde los expertos y entrevistados.....	57
Transversalización desde la práctica docente.....	59
La reproducción de estereotipos y sexismos en los roles de género.....	65
La reproducción de estereotipos por medio del lenguaje.....	66
Reproducción de roles desde la práctica docente.....	75
Reproducción de roles en los cuadernos y textos escolares.....	78
Conclusiones.....	86
CAPÍTULO VI: Conclusiones	87
Bibliografía	96

DEDICATORIA

A ellas y ellos en la distancia.
A quienes me ayudaron a encontrar la fortaleza para continuar.
A las cuatrillizas/os en Bolivia.

AGRADECIMIENTO

A la Profesora Ana María Goetschel, por sus valiosos consejos, enseñanzas y aportes.

A Ferran, por toda la confianza depositada en mí.

A la FLACSO Sede-Ecuador y mis compañeras de la generación 2007-2009 en especial a “Glorita de las Mercedes y kantutitas, y “Ceci Manzo de la Capital bananera del Mundo”.

RESUMEN

El presente trabajo investiga las experiencias sobre la incorporación del género como eje transversal en el currículo del nivel básico de la educación, a partir del estudio de caso de dos escuelas de la ciudad de Quito-Ecuador. El trabajo se centra particularmente en las políticas educativas que se llevaron a cabo con respecto a este tema, en el examen del currículo oficial y en el currículo oculto, poniendo mayor énfasis en el lenguaje verbal, en los textos e imágenes, los cuales construyen jerarquías que moldean los roles de género. Mediante la combinación de elementos teóricos, material bibliográfico y la observación en las dos escuelas, la investigación concluye que a pesar de ciertos logros, se siguen reproduciéndose estereotipos y sexismos que influyen en el aprendizaje y generan desigualdades entre los géneros.

CAPITULO I

EL GÉNERO COMO CONSTRUCCIÓN SOCIAL

Introducción

El presente trabajo pretende investigar el avance del género en el ámbito de la educación básica de Quito. Partimos de que el contexto educativo debería ser un espacio en el que se actúe con equidad e igualdad de oportunidades para niñas y niños. Sin embargo, el contexto social no refleja tales situaciones, por lo que consideramos que la educación como tal no responde a la demanda social actual. Creemos que esta situación está dada por los siguientes aspectos: la primera, por el currículo a niveles macro y micro de planificación; segundo el currículo oculto presente en el discurso de las maestras y maestros, así como también en los textos escolares, cuyos contenidos están permeadas de sexismo y estereotipos que encierran a las niñas y niños en moldes femeninos y masculinos.

Este contexto dio lugar al planteamiento del problema de investigación, que fue determinar la influencia de la incorporación del género en el currículo escolar de la educación básica de la ciudad de Quito, y las formas cómo éste puede influir en la formación de la niñez. En este sentido formulamos varias preguntas que guían este trabajo ¿Cómo se construye el currículo? ¿Cómo se manifiestan los estereotipos en el trabajo de aula? ¿Son los textos un medio de reproducción esencialista de los roles femeninos y masculinos? ¿Quiénes son los que en el aula promueven la desigualdad de género en niños y niñas? o ¿Es que los planes curriculares todavía no contemplan un enfoque de género que aporte al cambio de actitud del docente, la niñez y por ende de la sociedad? Estoy convencida que la escuela y el currículo en particular, es un instrumento significativo para transmitir conocimientos y formas de vida incluyentes, respetando la diversidad; es por esto que este trabajo se centra en el desarrollo y efectos que éste tiene en el aprendizaje.

Los estudios realizados en América Latina desde hace dos décadas, hacen visible la implementación de políticas en el ámbito educativo predisuestas a responder a la igualdad de oportunidades para hombres y mujeres. Por ejemplo, el informe de la UNESCO señala que en los países de América Latina, “el acceso a la educación primaria, es un fenómeno cercano a la universalización”. Agrega, además, que pese a la

persistencia de algunas desigualdades relacionadas con factores socioeconómicos, la tasa neta de matrícula para niños y niñas tiende a mostrar un comportamiento paritario” (UNESCO, 2007:13). Otros trabajos señalan que el “número de niñas es superior al de niños y que las tasas de deserción y repetición son altas entre los últimos” (Messina y Hyacinth, 2001:7). Sin embargo otros datos muestran que, las sociedades donde las mujeres gozan de mayor igualdad tienen muchas más posibilidades de superar las desigualdades, lo que está directamente relacionado con los derechos de las mujeres y con que estos sean los mismos que el de los hombres, de lo contrario se hace menos posible la igualdad (ODM, 2007).

Para el caso de Ecuador, los indicadores no son distintos al de otros países de la región, pues tampoco “existen mayores disparidades entre géneros en cuanto al acceso a la educación en todos los niveles” (Ponce y Martínez, 2005:228)¹. Esto, nos llevaría a pensar que aparentemente las desigualdades de género han sido superadas. Sin embargo, más allá de esta información, referida al acceso y permanencia de niños y niñas en los ciclos básicos, la educación en la región, enfrenta un problema de inequidad (Goetschel, 2009:11).

Para Bonder (1997) la persistencia de estas desigualdades se deben a que las políticas de igualdad de oportunidades ven al comportamiento masculino como modelo estándar positivo universal, por lo que se piensa en la mujer desde ese modelo, sin escuchar sus necesidades. Ella propone en el ámbito educativo empezar por la revalorización de áreas de conocimiento, habilidades e intereses que han sido tradicionalmente femeninos. Eso significa en gran medida oportunidad, de lo contrario se reproducen en diferencias de género.

Acker (2003), aunque trabaja en otros contextos, plantea que el sistema educativo sigue siendo inequitativo y que a partir de las instituciones educativas se debería ver al género como un problema social. Ella identifica que la función maternal se amplía en el ámbito escolar y que las escuelas siguen actuando directa o indirectamente como un lugar de reproducción de los sistemas de género. También toma

¹ Sin embargo, para el caso ecuatoriano específicamente, este proceso no ha sido igual para todas. Ponce y Martínez, nos muestran que existen dos marcadas diferencias, la primera, respecto a las mujeres del área rural que tienen un nivel muy inferior a la media nacional y; lo segundo, son las opciones de estudio entre hombres y mujeres a nivel universitario que muestra la existencia de estereotipos que marcan a la sociedad al momento de escoger una carrera (Ponce y Martínez, 2005:228).

en cuenta el concepto de igualdad, interpretando a Mari O'Brien (1983) pero no la igualdad en el poder y la riqueza, sino la acción del género como realidad cultural opresiva. Su análisis se centra en los sujetos mujeres, en la dificultad de éstas de acceder al conocimiento, los recursos y a recuperar su autoestima.

Varios aspectos estarían vinculados a la desigualdad, entre ellos la calidad de la educación, en tanto “factor que profundiza la desigualdad originada en los niveles de escolaridad” (IRDHMJG, 2005:133). A ello, se suma la preparación de calidad de maestras y maestros, que está en detrimento de la educación que se brinda a niñas y niños. Esto se refleja, particularmente, en la aplicación de reformas en el sector que han dado “poca atención a la capacitación de los docentes y al mejoramiento de sus condiciones de vida” (Goetschel, 2009:14) dado que ellos son los principales guías, orientadores, supervisores del aprendizaje, cuyo bagaje influye en el currículo oficial y currículo oculto (CO) que es transmitido a niñas y niños.

Discusión sobre el tema

Es a partir de políticas internacionales que se inician trabajos concretos en el Ecuador. Es a partir de los años noventa que con apoyo financiero del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) busca mejorar la calidad educativa focalizando su ayuda a sectores pobres y marginales. Por ejemplo, la incorporación del género en el ámbito educativo, a finales de la década de los 90', evidenció que el Ecuador tenía una serie de compromisos asumidos e incumplidos (Maldonado, 2000), los que se recogieron en el Informe Sombra de la CEDAW (1998), en el que figuraba “desechar todo tipo de discriminación y promover la equidad de género” entre otros (IRDHMJG, 2005: 160). En el mismo lustro, Ecuador lleva adelante tres procesos puntuales relacionados al género y la educación:

- a) “Reforma consensuada de la Educación (1996)”, que se caracterizó por el apoyo de fondos internacionales para mejorar la calidad educativa, cuyos resultados revelan que la tasa de analfabetismo se redujo de un 11,7% el 1990 a un 9.0% en 2001, y la tasa de escolaridad promedio aumento de 6,7 en 1990 a 7,3 en 2001 (IRDHMJG, 2005:160).
- b) El programa de Capacitación Nacional “Equidad de Género en la Escuela”, que estuvo apoyado por el Ministerio de Educación y el ex CONAMU, que promovieron decisiones para consolidar cambios en la escuela. Este último, se trabajó hace una

década dentro del marco del Plan de Igualdad de Oportunidades (2005) para los periodos 1996-2000 y 2004-2009, con una capacitación a nivel nacional, con algunas pequeñas replicas hechas por instituciones particulares.

c) El Programa Nacional de Educación en Valores (2002), el cual tuvo menor difusión a nivel nacional; y estaba dirigido a reforzar a la reforma curricular del 1996, en la que la práctica de valores no llega a ser parte del currículo cotidiano, entregando esta tarea no sólo a los docentes sino a la sociedad en general (PNEV, 2002:13).

Desde una óptica más bien crítica, se han realizado varios trabajos que se refieren a las desigualdades de género en el ámbito educativo. Estos trabajos se refieren propiamente a las políticas educativas con respecto a la escuela y a los efectos del currículo como tal. En el primer caso están Illescas (2002), Rodas (2003), Camacho (2008) y Whitman (2008), que critican a la escuela por responder a sectores privilegiados y al enfoque privatizador; y en el segundo, están las críticas de Ponce y Martínez (2005), Bardález, Mendoza y Hurtado (2002) y Camacho (2008), referidas a los contenidos transmitidos, los roles de género y los ejes transversales que legitiman las diferencias de género en la escuela.

Primero, empezaremos con las críticas a las políticas educativas con respecto a la escuela. Para Illescas (2002:160) las reformas educativas impulsadas en el Ecuador y que fueron inscritas en las reformas neoliberales de la época², plantearon que la educación para ser eficiente debía ser privada, orientada al desarrollo y al progreso. Las desigualdades sociales, basadas en la clase, género y etnia, hicieron que se visualicen alternativas orientadas hacia el cambio y empoderamiento de los grupos excluidos y marginados, en especial de la mujer, cuyo estancamiento de acuerdo a las autoras anteriormente mencionadas, se debieron a las pasadas reformas, que no contemplaron al género como parte del currículo.

Para Rodas (2003), la educación en Ecuador se volvió indispensable para superar la pobreza, exclusión, violencia y corrupción, obteniendo en las últimas décadas cambios importantes, como por ejemplo que en los años ochenta la matrícula femenina se equiparara a la masculina y en los últimos años la superara, pero eso no dio un mejor

² Si bien el proceso neoliberal pone en evidencia ciertas falencias pertinentes al momento de implementar la Reforma Curricular, las mismas ocasionadas por anteriores procesos, otras propuestas de especialistas

estatus a las mujeres ya que siguieron estando excluidas o presentes excepcionalmente, en las instancias de decisión, en la academia y en otros espacios significativos.

Camacho (2008), crítica la cobertura y permanencia de las mujeres ecuatorianas en la escuela. Se refiere a las oportunidades de acceder a la educación, que históricamente fue negado a las mujeres. A pesar de que las estadísticas dan cuenta de importantes avances en cuanto a la matrícula, permanencia y promoción de las mujeres en el sistema educativo, todavía subsisten diferencias de género. Por ejemplo, a pesar de la tendencia a disminuir la brecha entre hombres y mujeres en la educación, se ocultan asimetrías de género, que son más frecuentes en las aéreas rurales donde a las restricciones por razones de género se suman los factores étnicos y de pobreza. También plantea que la reducción de la brecha de ningún modo ha significado la modificación de prácticas y contenidos respecto a los estereotipos sexuales, es decir, a la percepción y valoración sobre el ser hombre o ser mujer ya que las expectativas sociales y estereotipos sobre cada uno de ellos permanece en la vida cotidiana. Las desigualdades persisten de diferentes formas, y así lo demuestra una investigación realizada por CEPLAES (1997), en tres escuelas del Ecuador, en la que se refleja que las prácticas educativas también transmiten desigualdades, entre ellas: “textos, programas, juegos, materiales didácticos, actividades extracurriculares, canciones, normas, interacción docentes y estudiantes, asignación de tareas, distribución de espacios, etc.”, que continúan reforzando relaciones de poder entre las personas y transmitiendo estereotipos sexuales excluyentes y jerárquicos” (Entrevista, Camacho, Septiembre, 2008).

Por su parte Whitman, enfatiza que la educación en Ecuador tuvo mínimos logros, que los aprendizajes no fueron significativos y el resultado de la reforma de los noventa fracasó. Afirma, también, que la reforma estaba dirigida entre otras cosas a desarrollar un nuevo currículo de estudios pero sus logros se resumen en dos “el incremento de alfabetismo y la proporción de niños que asisten a la educación básica”.

Además, afirma que “hay poca evidencia de que el aprendizaje de los alumnos haya mejorado significativamente” y que es “virtualmente imposible determinar si los alumnos en las escuelas seleccionadas aprendieron más que sus pares en otras escuelas” (Whitman, 2008:69). Enfatiza que a pesar de que se esperaba que la calidad educativa

en el área educativa realizadas de forma paralela a la coyuntura de ese momento fueron rescatadas en el

mejorara del 1996 al 2000, no se vieron avances, al contrario hubo un deterioro en las destrezas.

En la misma línea Arcos (2008), critica el carácter conflictivo de la reforma porque este proyecto que se pretendía de largo alcance fracasó sin resultados. Para él, su intento de iniciativa como política educativa desapareció y la reforma no concluyó, fue superficialmente ejecutada y no tuvo profundidad.

A continuación, conoceremos los puntos de vista de varias autoras y autores, sobre los efectos que tuvo la reforma curricular en la educación.

Según Bardález, Mendoza y Hurtado (2002), la escuela es una de las instituciones en la que mejor se reproducen y legitiman los sistemas de categorías de percepción, emoción, pensamiento y comportamiento en torno a los géneros y en ella se aprenden los significados de la cultura y el mundo; y todavía sigue siendo la institución que contribuye a las desigualdades entre hombres y mujeres, cuando para las mujeres de todo el mundo la educación ha sido la mejor vía para acceder a la igualdad de oportunidades e integrarse al mundo del trabajo y sobre todo hacer oír su voz en los foros. Además, aclara, que el tiempo escolar de los niños ecuatorianos es un continuo entre el tiempo de jugar en la casa y el tiempo de jugar en la escuela; para las niñas, en cambio, el tiempo se fragmenta entre las actividades de la casa antes de la escuela y las actividades domésticas después de la escuela, lo que produce desigualdades que guardan directa relación con el currículo oculto, concepto que será trabajado más adelante. De igual manera, los juegos y juguetes marcan una identificación de género en niños con la fuerza y las niñas con la fragilidad, las interrelaciones en el aula, en las que el docente invisibiliza a las niñas al usar el género masculino para dirigirse al alumnado. Esta autora plantea que la mayoría de los materiales y textos reflejan asimetrías de género.

Por su parte Camacho (2008), al referirse al género y educación en el contexto nacional, explica que el sistema educativo es discriminador ya que la transmite conocimientos respecto a lo que significa ser hombre o ser mujer, los que están estereotipados en contenidos porque se valora de distinta forma lo femenino y lo masculino y que las acciones que se establecen son esencialistas y sexistas.

Por otro lado Maldonado (2008:74) enfatiza en que “existe mayor evidencia en que las mujeres han ingresado proporcionalmente en igual número que los hombres en todos los niveles educativos, sin embargo esto no ha significado que las mujeres hayan alcanzado un acceso masivo al sistema laboral y a mandos altos empresariales o políticos o lo que es más simple, no ha cambiado su vida”. La tarea es lograr que este problema esté reconocido como una demanda social; propone también tener un cambio estructural en la educación que esté dispuesta a educar hombres y mujeres de manera que contribuya a incidir favorablemente en la vida de ellas.

En el ámbito latinoamericano, además del trabajo que Bonder (1998) al que ya he hecho referencia, tenemos los trabajos de Bazzano (2009) que recoge una experiencia del nivel primario de la educación en Argentina, que nos muestra cómo se vulneran los derechos de la niñez a partir de los estereotipos de género, cuyos resultados demuestran que el tratamiento hacia las niñas no ha cambiado en ese contexto.

En la misma línea del género y educación encontramos la investigación de Binimelis (1993) realizado en el contexto chileno, cuyos aportes hacen referencia a los textos escolares, que por su amplia cobertura y contenido trasmite un currículum oculto relacionado a estereotipos sexuales, también trabajado en el nivel primario de educación.

En los párrafos anteriores, encontramos diferentes estudios en los que se destacan varios aspectos sobre la influencia del currículo en la sociedad, algunos referidos a la educación sexista, otros a los roles que todavía persisten y que han impedido que se logren cambios educativos en cuanto a los estereotipos de género.

Marco teórico

Los estudios de género parten del reconocimiento de que las actitudes de las personas y las relaciones entre géneros son aprendidas en un medio social, y no son propias de la naturaleza o su sexo en si. Así lo manifiestan diversas autoras (Scott, 1996); (Bonder, 1997); (Subirats y Brullet, 2008); (Moreno, 1986). Señalan que el aprendizaje también está relacionado con procesos integrales y generales [habilidades, destrezas, conocimientos y la socialización con sus pares y el medio] que conectan a los hombres y mujeres dentro de un medio social. Este aprendizaje de normas, valores y actitudes, es dado por la sociedad que asigna roles a hombres y mujeres, cuyos procesos no se dan al

margen de la historia y que se relacionan con ámbitos sociales y culturales. Es por ello el concepto central que trataremos es el de género.

Explorando los antecedentes conceptuales del género, encontramos a Scott (1996:230), quien nos dice que el género es un “proceso socialmente construido” y que se produce en medio de relaciones de poder. El género pasa a ser una forma de denotar las “construcciones culturales”, el origen social de ideas sobre los roles apropiados para mujeres y hombres.

Género también es “una categoría social impuesta sobre un cuerpo sexuado” (Scott, 1996:265), es decir, que somos el resultado de las costumbres, leyes, formas de vida y otros, que transmiten enseñanzas que un grupo considera adecuados para nuestra formación e interacción entre los demás grupos sociales, es decir, lo que tiene relación con la sociedad en que vivimos.

La educación y el género

La escuela es un espacio legitimado socialmente, en donde la educación construye la individualidad de los niños y niñas, enfatizando sus diferencias de género como una práctica institucional. Para Bonder queda claro que el “género no es nuevo contenido curricular que hay que incluir en las escuelas. Se trata de una concepción científica y ética que debería impregnar todas las reformas que se emprenden” (Bonder, 1998:9). Porque “la escuela cumple un papel en la construcción de lo masculino y femenino, contribuye a valorar un sexo sobre el otro, en consecuencia niños y niñas desde su primer año de escolaridad reciben todo tipo de mensajes que inculcan un sexo o género diferenciado y sexualmente diferenciador.

Para Butler (2002) el sexo al igual que el género también es una construcción, dado que depende de lo cultural. Porque según la autora “el sexo es lo dado; es biológico y natural y el género es lo cultural, una suerte de deber ser (disciplinamiento), que se construye sobre el sexo. Butler toma la idea de Foucault de que no hay dos elementos que puedan distinguirse: el sexo como lo biológico y el género como lo construido. Lo único que hay son cuerpos que ya están contruidos culturalmente. Es decir, no hay posibilidad de un sexo natural, porque cualquier acercamiento teórico, conceptual, cotidiano o trivial al sexo se hace a través de la cultura y de su lengua. Al describirlo, al pensarlo, al conceptualizarlo, ya lo hacemos desde unos parámetros

culturales determinados, con lo cual, según Butler, no es posible distinguir sexo y género” (Butler, 2002:4). Por lo tanto, lo natural es posterior a lo cultural.

En este sentido, Butler hace notar que existe un orden entre sexo y género, es decir, el sexo y después el género no es más que un orden inverso, porque es la sociedad la que culturalmente define funciones, obligaciones y asignaciones que se deben cumplir frente a diferencias que la sociedad construye, distinciones entre los sexos que terminan viéndose como naturales.

En el siguiente párrafo, describiré mi experiencia en el proyecto “Desbordes”³ cuyos fundamentos parten de Butler, en el que me cuestionaba lo que me hacía sentir más “mujer”. En este caso, el vestirme como “Diva” tal vez te hacía más mujer que a mis compañeras que biológicamente eran de sexo masculino, pero tan divas como yo. Esta experiencia nos enseñó que el sexo se convierte una vez más en un pre-discurso sobre las expectativas que se construyen al alrededor de lo que debemos ser, (ese deber ser) en este caso, alrededor de vestuario, cuerpo, deseos, sentimientos, elecciones de pareja, y más. Un determinado sexo no garantiza además que ninguna de las otras acepciones alrededor de esos cuerpos se cumplan, al contrario, la mayoría de las veces no se cumplen (y no se cumplen por la manera en la que ha sido definido lo “femenino” y lo “masculino” que varía trascendentalmente de lugar a lugar por las múltiples interpretaciones (Reflexiones, Desbordes-Flasco, 2008-09). Entonces para Butler (2002:4), “no hay distinción entre sexo y género, sino que sexo/género es ya una suerte de modelo donde ya estamos contruidos de una manera determinada”.

Por todo anteriormente mencionado, los niños en la escuela cuentan con un escenario que permite masculinizar sus cuerpos y las niñas feminizar los suyos (Gómez, 2001:2), lo que muchas veces se convierten es sexismos, estereotipos y por ende desigualdades de género. Bazzano (2009) también se refiere a este hecho afirmando que “las personas construyen su identidad genérica a partir de proceso de acomodación, de supervivencia, de resistencia y de crítica a los modelos vigentes”.

³ Proyecto “Desbordes:re-pensando los cuerpos”. Desbordes de géner@ busca irrumpir en espacios sociales tradicionales para romper lecturas normativas alrededor de hombre=masculino y mujer=femenino aterrizando la teoría en una práctica política de arte-acción. Este ejercicio busca deliberadamente ocupar el espacio de otros cuerpos buscando aquellas zonas intermedias que desestabilizan la rigidez de las categorías hombre/mujer, ese dualismo que nos atrapa y limita.

Para Bonder (1997), la escuela debe partir de un enfoque igualitario y alejarse de las perspectivas de políticas de igualdad de oportunidades que ven al comportamiento masculino como modelo positivo universal. Porque para Bazzano la búsqueda de igualdad está dirigida a otros ámbitos, como el trato a mujeres y niñas, porque en la actualidad los factores de discriminación hacia ellas ya no radican en el acceso al sistema educativo, “sino en la calidad y las formas de enseñanza, en la diferencia de trato desde los maestros, adultos y entre los coetáneos” (2009:299).

El estudio de Subirats y Brullet (2008) hace referencia a los estereotipos sexistas que predominan en la educación, especialmente relacionado a la existencia de materiales que replican roles tradicionales y conductas que invisibilizan el papel de la mujer. Por ejemplo, la división sexual en la enseñanza. Para superar esta barrera de acuerdo a Subirats y Brullet, debemos “estudiar las resistencias culturales e ideológicas que existen en las instituciones educativas, que en los educandos y sus maestras y maestros supone cambiar y/o abrir espacios de debate para analizar las prácticas educativas, relacionadas al currículo como una forma de violencia simbólica que se ejerce sobre las personas y su formación en la escuela (Bourdieu, cit. Vélez, 2006:13).

Sexismo

El sexismo será visto como una forma de discriminación. Para Gómez (2001:1) el sexismo⁴, es “la aplicación de diversas formas de discriminación basadas en el sexo”, cuya acción disminuye, excluye, discrimina, estereotipa a las personas. Entre tanto, Maldonado (2008:72) relaciona al sexismo con la desigualdad y la jerarquización en el trato que reciben las personas sobre la base de su sexo. Entendiendo a este como “la discriminación que se hace de alguno de los sexos, cuya valoración o interpretación basada en el sexo de las personas, legitima la superioridad de los varones y la inferioridad de las mujeres” que a lo largo de la historia se reprodujo en las sociedades.

Este planteamiento está reflejado en las relaciones interpersonales como “una forma de mantener en situación de inferioridad, subordinación y explotación al otro

⁴ La definición de sexismo apareció a mediados de los años sesenta en Estados Unidos, utilizado por grupos feministas que se estaban creando en aquella época. Fue constituido por analogía con el término racismo, para mostrar que el sexo es para las mujeres un factor de discriminación, subordinación y desvalorización (Gómez, 2001:1).

sexo, está representado por los roles y estereotipos de género que están presentes en todos los ámbitos de la vida” (Moreno, 1986, cit. Dorelo, et al., 2005). Dicho dominio se concreta en las acciones y relaciones cotidianas entre las personas, donde hombres y mujeres aprenden desde su nacimiento lo que significa las identidades masculina y femenina, ambas de forma estereotipada, lo que se reproduce en las formas de ser y actuar, invisibilizando las inequidades y haciéndolas pasar como naturales. También está implícito en el lenguaje, las relaciones interpersonales, en las evaluaciones, en lo moral, la familia, y por supuesto en la escuela porque esta se constituye en un sistema con sus propias reglas y normas.

El sexismo en el ámbito educativo

¿Es el aula un espacio que genera sexismos?

Las representaciones del ser mujer y del ser hombre, también se reproducen en el espacio escolar, el sexismo es evidente en el ámbito educativo, en el que se supone haber superado la discriminación a las niñas y que ambos (niños y niñas) son tratados de la misma forma (Subirats y Brullet, 1999:189). Estos estudios comprueban que no es así, aunque las formas de sexismo están cambiando en la escuela y fuera de ella. Aparentemente, “existe una igualdad formal, pero eso no supone que tengan las mismas posibilidades”, porque éstas formas de discriminación se han tornado más sutiles y no se las reconocemos a simple vista, crean desigualdad y pasan como formas “naturales”. Este sexismo, presente en la sociedad y la escuela, construye a las personas de cada sexo con un destino final, justificando ésta diferencia en las distintas características naturales, cuyo equilibrio en la práctica no es igual.

El hecho de que el sexismo predisponga con un destino final a cada persona, a un género (femenino y masculino) ya se constituye en un campo que genera inequidad entre niñas y niños, porque junto a esta denominación reciben por herencia tácita los roles asignados por la cultura.

Los estereotipos en la educación

Nos preguntamos muchas veces ¿qué significan los estereotipos de género en la educación? Pues, “significa crear diferencias entre niñas y niños, mujeres y hombres, diferencias que no son naturales, esenciales o biológicas” (West y Zimmerman,

1999:128) que se van construyendo de acuerdo al contexto, o al momento histórico de vida social y personal. Está demostrado que la educación actúa de manera directa en la construcción de una cultura, y que esta puede cambiar o perpetuar formas de pensamiento y acción social, para mantenerlas jerarquizadas o para incidir y transformarlas (Gómez, et al., 2001:2).

Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron (1972), explicaron el funcionamiento de la acción pedagógica en el campo de la educación en Francia, señalando que las diferencias sociales y de clase perduraban de padres a hijos. Para demostrar esto usaron el término biológico de reproducción. En este caso, nosotros tomaremos este término para explicar la reproducción de inequidad de género, y la constante transmisión de conocimientos, pautas culturales y formas estructurales del sistema de enseñanza. Pensamos que de la misma forma se reproducen los estereotipos de género, los cuales están relacionados con el concepto de sexismo.

Una forma de explicar la reproducción de los estereotipos de género, son los habitus que para Bourdieu (1991) “son las disposiciones durables e incorporadas en los individuos y grupos de individuos, que constituyen un sistema clasificador de sistemas sociales. Estas disposiciones están reflejadas en un sistema de prácticas adquiridas, permanentes y transferibles que generan y clasifican acciones, percepciones, sentimientos y pensamientos en los agentes sociales que de cierta manera se distancian de la conciencia y la voluntad” (Bourdieu 1991: 95). También, encontramos que “el habitus produce prácticas, individuales y colectivas, produce historia y asegura la presencia activa de las experiencias pasadas, que depositadas en cada organismo bajo la forma de principios de percepción, pensamiento y acción, permanecen en el tiempo” (Bourdieu, 1991: 95).

Para Bourdieu, es así como la escuela perpetua los conocimientos, las conductas adquiridas desde los primeros años de vida y a lo largo de ella, en forma de relaciones de poder, que se dan tanto en la familia como en la escuela, como espacios de socialización y apropiación del mundo, del yo y los otros. Por eso sostenemos que el habitus sexista está presente en el currículo oculto, porque a través de estos se reproducen las conductas inequitativas (Téllez, 2001:58).

Según la definición presentada por Lippmann⁵ (Bazzano, 2009:298) muestra al estereotipo “como una imagen construida sobre un grupo de gente que resulta de la selección de unos pocos símbolos entre un elevado número de posibilidades para representar al grupo. Por otra parte, el estereotipo no sabe de individualidades; desde el momento en que perteneces al grupo, eres definida o definido en función de la categorización simplificadora que se haya hecho del grupo” (López, 2005:12-13).

De acuerdo a Gómez (et al., 2001) el concepto de estereotipo juega un papel importante en la escuela y sus representaciones sexistas masculinos y femeninos ya que a través de este concepto se tiende a desvalorizar a las mujeres y a las niñas y sobre valorar a los hombres y a los niños.

En el ámbito educativo los estudios sobre estereotipos muestran la distinción entre dos tipos: escritos o verbales y los latentes. Para el caso de la investigación, los primeros están relacionados al currículo escolar oficial que develan la discriminación entre las disciplinas y roles típicamente femeninos y las disciplinas y roles típicamente masculinos. Se trata de estereotipos que no permiten a los niños y a las niñas una igualdad de oportunidades en términos de educación. En cuanto a los estereotipos latentes están implícitos, y pueden expresarse en los hábitos cotidianos, en la casa, en la calle, con los amigos, que discriminan niños y niñas (Gómez, et al., 2001:2) convirtiéndose en una forma de habitus, por su carácter social y cultural.

De acuerdo a esta posición, se vería a la escuela como reproductora de habitus a través del tiempo. Sin embargo, algunos autores como Téllez plantean que el “habitus no es una noción fija, sino que permite el cambio, pues a través de él se podría crear y adaptar situaciones nuevas, permitiendo una infinidad de posibilidades” (Téllez, 2001:59). En este sentido, existiría posibilidad de cambiar las conductas sexistas en la sociedad y la escuela, ya que el “habitus tendría la capacidad de generación infinita de prácticas, cuyo límite sólo radicaría en las condiciones sociales y su producción” (Téllez, 2001:60).

⁵En 1922, Walter Lippmann usa por primera vez el concepto “ideas estereotipadas” para referirse a la homogeneidad en la percepción del mundo y en las opiniones sobre los grupos sociales. Este autor consideraba que la realidad era demasiado compleja para entenderla y retenerla en su totalidad y, por eso, las personas empleamos “estereotipos” o “imágenes en nuestras cabezas” sobre los diferentes aspectos de la realidad y creemos que esos estereotipos se corresponden con la realidad misma cuando, en la mayoría de los casos esto no ocurre”. Ministerio de trabajo y Asuntos Sociales (2003).

El currículo

Antes de empezar a trabajar y definir los conceptos de currículo oficial/oculto, es importante destacar que toda reforma curricular nace: a) porque la sociedad, considera que el proceso educativo no logra las metas propuestas o b) porque esos mismos objetivos propuestos en el sistema educativo vigente no corresponden al desarrollo de los niños y adolescentes en un determinado momento (Reforma Curricular, 1998) porque el aprendizaje es un requisito sine qua non para la transformación social, cuyo fundamento podemos utilizar para cambiar los hábitos en la escuela, tanto en el currículo oficial como oculto.

¿Qué significado tienen estos conceptos? El currículo oficial se refiere a los resultados que se espera conseguir a partir del proceso educativo, la consecución de tales fines está medida por una serie de prácticas y rutinas que van sucediendo en los ciclos escolares y que se remiten a las formas de historia objetivada, supuestos universales que han sido producidos en directa relación con los contextos sociopolíticos e históricos en los que se desarrollan y que muchas veces están divorciados de los significados locales. Y por currículo oculto (CO) se conciben “aquellas normas, creencias y valores no declarados, implantados y transmitidos a las alumnas y los alumnos por medio de reglas subyacentes que estructuran las rutinas y las relaciones en la escuela, en la vida y en la aulas” (Giroux, 1995, cit. Vélez, 2006:12).

La importancia de utilizar estos conceptos es que partiendo del “análisis del currículo explícito junto al análisis de la práctica en aulas” (Subirats y Brullet, 1999:198), se puede explorar cómo estos aspectos están relacionados con el currículo oculto y cómo la escuela tiende a configurar en mayor medida los comportamientos de y entre niñas y niños dentro y fuera de la escuela. Por lo tanto, “la escuela transmite una visión de mundo, es decir, les da a los nuevos seres sociales el marco del cómo y dónde de su modo de relacionarse con su entorno y los demás individuos” (Binimelis, 1993:51).

¿Qué es el currículo oficial?

Para comprender a este concepto, se tomó la siguiente definición: currículo es “el conjunto de conocimientos, actividades, experiencias, métodos de enseñanza y otros

elementos, empleados para alcanzar los objetivos de la acción educativa en un campo determinado” (Serrano, 1994:268). También en términos más sencillos, lo definen como “un diseño mediante el cual se seleccionan y organizan los contenidos culturales que una sociedad estima adecuados para ser transmitidos a las nuevas generaciones” (Ibíd.), en los que un “conjunto de criterios, planes de estudio, programas, contribuyen a la formación y construcción integral de la identidad cultural nacional, regional y local” (Real Academia Española, 2001). He tomado como un referente importante este concepto porque como dice Bonder no se puede negar que el “currículo formal tiene un peso formativo indudable, porque delimita lo que en cada contexto socio-histórico se considera conocimiento legítimo, valioso y relevante para insertarse en la vida comunitaria” (Bonder, 1998:26)

¿Qué es el currículo oculto?

Nos referiremos al concepto de "currículo oculto (CO), como todo lo que existe detrás y en paralelo al proceso pedagógico, y se contrapone a la noción del currículum formal, en razón de no estar contemplado en los planes de estudio ni en la normativa del sistema institucional. Por el contrario, deriva de ciertas prácticas institucionales que pueden ser tal vez más efectivas para la reproducción de conductas y actitudes"(Rojas, et al., 2008). Estos se ven reflejadas en el “conjunto de normas, costumbres, creencias, lenguaje y símbolos que se manifiestan en la estructura y funcionamiento de la institución educativa” (Santos, 2002 cit. Rojas, et al., 2008:1).

Otra interpretación del concepto de currículo oculto que le distingue del currículo explícito, procede, sobre todo, de la sociología estadounidense, aunque se ha generalizado en los últimos años. El término “currículo oculto” ha sido utilizado para designar el proceso de transmisión de normas implícitas, valores y creencias que subyacen en las formas culturales utilizadas por la escuela pero se localizan, especialmente, en las relaciones sociales establecidas en los centros escolares y en las aulas. Estas no se terminan con los resultados “cuantitativos de interacción, sino que trata de determinar cualitativamente cuál es el sistema de valores transmitidos en la escuela y, particularmente, en el aula como espacio legitimador de conocimientos. Estas hacen diferencias, no sólo respecto de los individuos, sino también respecto a la valoración de pautas de género que forman un sistema cultural” porque la relación

escolar puede reforzar su construcción, modificarla o incluso colaborar en su construcción (Subirats, et.al., 1999:198).

Por tanto, el CO es parte de la vida cotidiana y no se evalúa dentro de los procesos de enseñanza, por lo que se ignora su influencia en la formación de los educandos; cuyos resultados explícitos del proceso escolar, moldean a los estudiantes, tanto por medio de las situaciones de aprendizaje estandarizadas, como por otros recursos que incluyen reglas de conducta, organización del salón de clase y procedimientos pedagógicos informales usados por los maestros. Se trata de las formas tácitas en las que los conocimientos y las conductas son construidos fuera de los materiales usuales del curso y las lecciones formalmente programadas a las prácticas sociales referidas a la autoridad, la conducta y la moralidad” (McLaren, 1984, cit. Vélez, 2006:12). También se manifiesta en las ideologías del profesorado que son quienes al final de todas las planificaciones deciden qué enseñar y qué no.

De esta manera el CO, contribuye a las desigualdades de género en el aula y es una fuente cercana para reforzar actitudes que marcan las diferencias. Por esta razón es necesaria la revalorización de las áreas de conocimiento, habilidades e intereses, que han sido tradicionalmente femeninas o masculinos que son transmitidas de forma consiente e inconsciente a la niñez, de lo contrario simplemente reproduciremos las diferencias de género culturalmente aprendidas.

Estos conceptos serán muy útiles ya que el presente trabajo estará dirigido a estudiar el nivel macro, que se refiere a las políticas oficiales o currículo nacional oficial, como dispositivo de regulación y control de procesos educativos; y la dimensión micro, que corresponde al trabajo de aula, en el que identificamos el CO, que se desarrolla por medio del lenguaje y otros símbolos.

La imposición cultural en el currículo oficial y oculto

Según Bourdieu, todo proceso educativo es objetivamente violencia simbólica y poder arbitrario en dos sentidos (Bourdieu, 1970:46) el primero, está en la relación de grupos y clases que constituyen una sociedad que se expresa en la comunicación pedagógica que está implícita en la conducta de los docentes; el segundo, es que los contenidos y significaciones que se imponen a través de la educación, no toman en cuenta la cultura de cada grupo, su etnia o su clase social.

Partiendo de este concepto, Maldonado (2008:65) plantea que “el sistema educativo está permeado de una violencia simbólica que se expresa y recrea en los cuerpos y mentes del profesorado, estudiantes, autoridades y personal administrativo. Esta violencia, que se traduce o expresa como discriminación, tiene matices de género, evidenciados en el discurso y práctica de las instituciones educativas”, expresadas en el currículo tanto oficial como CO, es decir, que se transmite el deber ser. En la misma línea Vélez (2006:11) plantea que las escuelas son lugares políticos, espacios institucionales que legitiman el control, la reproducción de arbitrarios culturales, donde la imposición de tales arbitrarios son transmitidos mediante múltiples formas de violencia simbólica.

El currículo reproductor de desigualdades

Para comprender las complejas y jerarquizadas formas de relación del currículo y el género, tomamos a Maldonado, quien partiendo de Bourdieu, nos dice que la escuela es una instancia de reproducción de las relaciones sociales de dominación. Ella sostiene que la educación perpetúa y mantiene las desigualdades de género (2007:63), situación “que se expresa como discriminación desde los cuerpos y mentes de profesores/as, estudiantes, autoridades y personal administrativo” (2007:65) En este sentido, el espacio escolar convierte desigualdades sociales en desigualdades naturales o normales, convirtiéndose en una institución por excelencia de la vida cultural, que basa su trabajo en el ejercicio del poder simbólico.

Gómez (2001) afirma también que los niños llegan a la escuela con los conocimientos previos implícitos, que implican un sistema de valoraciones y normas que inciden en los resultados escolares. En este sentido, según Vélez (2006) y Maldonado (2008), los centros escolares como espacios políticos, tampoco son neutrales, pues en estos la transmisión y producción de saberes están en directa correlación con la sociedad dominante y el ejercicio de poder a través del control, mediante formas de violencia simbólica, de los discursos, significados y subjetividades. Frente a estos se plantea dos caminos que surgen en la producción de los estudios de género, “el primero, que se ha centrado en mirar a la educación como liberadora de los sistemas de opresión y subordinación de las relaciones de género y, segundo como la reproductora de la opresión y de todo aquello que no libera”. De acuerdo a esta

posición, es lo segundo lo que ha predominado a lo largo de la historia (Belausteguigoitia y Mingo, 1999 cit. Maldonado, 2008:62).

Metodología y estructura del trabajo

La metodología de la investigación gira en torno a cuatro ejes principales: la utilización de conceptos, la búsqueda de elementos contextuales, el uso de entrevistas y observaciones de campo. La investigación busca determinar la influencia del género en el currículo oficial y oculto del nivel de educación básica, tomando como estudio de caso a dos escuelas de la ciudad de Quito. Después de hacer un recorrido por las investigaciones regionales, nacionales y locales producidas sobre el tema de género y educación y reconstruir la trayectoria de las reformas a la educación en Ecuador desde una perspectiva de género, analizo las observaciones realizadas en dos escuelas de Quito, las cuales serán denominadas en adelante “A” y “B”. A través de estas observaciones se trató de recoger el trabajo y experiencias de aula de maestras, niñas y niños; para entender las formas de reproducción de roles de género en la escuela y dejar ver las tensiones que existen entre el currículo oficial, currículo oculto y el discurso de las maestras. Para complementar las observaciones, también se tomó en cuenta materiales fundamentales como: 1) el currículo oficial, o sea documentos públicos emanados del Ministerio de Educación, el discurso oficial de la institución dado en decretos, resoluciones de incorporación del enfoque de género a la educación, planificaciones de aula; para determinar desde lo prescrito cómo se contempla el género en el currículo. 2) realicé, acercamientos al trabajo de aula, a los textos y cuadernos de trabajo de los escolares, en los que encontré una interacción entre el discurso oficial inmerso en el currículo oculto, que determinan la enseñanza bajo estereotipos, sexismos y roles de género. La interacción de estos últimos conceptos, están reflejados en los indicadores más frecuentes encontrados en los textos escolares, reproducidos en los cuadernos de trabajo y reforzados por el discurso del profesorado. También, presenté imágenes y fotografías, en las que recogí elementos del currículum oculto, que fueron posibles registrar con las visitas y las observaciones realizadas en el trabajo de campo, que tienen un sesgo eminentemente subjetivo, ya que “las imágenes pueden enfatizar o revelar aspectos que ocultan los discursos” (Goetschel, 2007:29).

La tesis está estructurada en cuatro capítulos. En el primer capítulo se analiza la literatura sobre el tema, se identifican y retoman concepciones teóricas que muestran al género como una construcción social y cómo este se relaciona con la educación. También se analizan otros conceptos como el sexismo, y el habitus que marcan diferencias de género y acentúan los estereotipos que dan un destino final a niñas y niños, mujeres y hombres. Estos estereotipos son legitimados por la escuela a través del currículo oficial y oculto que de esta forma reproducen las desigualdades.

El segundo capítulo recoge básicamente la experiencia nacional respecto a la reforma educativa de 1996. Para comprender este proceso se hace un recorrido por las políticas públicas que impulsaron el proceso de reforma, identificando en el camino un fenómeno llamado institucionalización bajo el cual se tomó al género como eje transversal que debía ser introducido al currículo; identificando modelos y formas de trabajo como valores, dependiendo muchas veces este trabajo de la capacidad de los docentes. En este mismo capítulo, se hace énfasis en el currículo oficial como un medio que legitima los aprendizajes que la sociedad considera adecuados para la sociedad en un momento histórico determinado y el currículo oculto que refuerza roles, estereotipos y sexismos en el aula.

El tercer capítulo se centra en la práctica escolar, la observación y las entrevistas realizadas a las y los protagonistas del accionar educativo, que fueron realizadas a dos grupos: primero a maestras del nivel básico de las escuelas en cuestión; segundo, a expertas en el ámbito educativo sobre temas como planificación curricular, capacitación, valores y ejes transversales, cuyas opiniones fortalecieron este trabajo. En el cuarto y último capítulo, hacemos conocer los puntos de cierre para la investigación, en los que evidenciamos cuáles fueron los aciertos, ventajas, y equivocaciones que tuvo el proceso estudiado para el contexto ecuatoriano, entre los que resaltan, la institucionalización del género en el ámbito educativo como un “simple puesta del tema sobre el tapete”, el currículo oficial y oculto en los discursos docentes que refuerzan las diferencias de género, los trabajos de las niñas y niños, que se muestran en el capítulo III y que quedan como evidencia de que la escuela sigue legitimando las desigualdades de género.

CAPÍTULO II

POLÍTICA PÚBLICA Y EDUCATIVA PARA EL CASO ECUATORIANO

La educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado. Constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal. Garantía de la igualdad e inclusión y condición indispensable para el buen vivir. Las personas, las familias y la sociedad tienen el derecho y la responsabilidad de participar en el proceso educativo. (Constitución del Ecuador, 2008:Art. 26).

La pregunta que guía este capítulo es ¿por qué si la educación está dirigida a mujeres y hombres sin distinción, amparados en una Constitución, aún persisten las desigualdades de acceso y género? Este capítulo se centrará en los procesos educativos de la década de los noventa, cuyos aspectos han definido a la educación ecuatoriana. Haremos entonces un repaso a) a la política pública centrada en la reforma curricular (1996), la institucionalización del género bajo la responsabilidad del CONAMU⁶; b) modelos e incorporación del género a la educación, el género como eje transversal; c) capacitación a docentes y finalmente algunos avances en la Constitución de 2008. Las características de educación en este país, han sido impulsadas por políticas públicas bajo la línea del desarrollo y el progreso en la segunda mitad del siglo XX. Por ello desarrollaremos un marco referencial respecto al contexto educativo ecuatoriano.

Institucionalización del género

Para Herrera (2001), la institucionalización del género, se llevó a cabo a través de la generación de políticas públicas. Dentro de ese marco se definió a las “políticas de género como sistemas interpretativos institucionalizados” (Fraser, 1989 cit. Herrera, 2001:80). Ya que a partir del 1995 que empezaron a tomar fuerza las demandas de las mujeres, encabezadas por un movimiento que “ven al Estado como un aliado” y un instrumento perfectible para lograr la igualdad entre los sexos.

Las políticas de género, empiezan a tener eco desde la Conferencia de Beijing (1995), cuyos propósitos eran corregir las inequidades de género. Y en 1997 cuando

⁶ Art.70. Constitución Política del Ecuador (2008): El Estado formulará y ejecutará políticas para alcanzar la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres, a través de un organismo especializado que funcionará en la forma que determine la ley, incorporará el enfoque de género en planes y programas, y brindará asistencia técnica para su obligatoria aplicación en el sector público.

entidades como la DINAMU (1997), CONAMU (1998) asumen el encargo de velar por el tema de género; habiendo logrado incluir en el aparato estatal normativo: la Ley contra la Violencia de la Mujer y de la Familia (1995), junto a la creación de las Comisarias como receptora de denuncias, la Ley de Amparo Laboral (1997), la incorporación del género en otros niveles como el Programa de género que iniciaba la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (1998)” (Herrera, 2001:84). Fragmentos de una entrevista con Camacho, describen cómo fue este proceso:

A mediados de la década de los noventa, el trabajo del CONAMU, en ese entonces todavía DIMANU, empezó a tener mayor presencia y relevancia. El CONAMU se creó en el 1997, pero ya había un proceso de fortalecimiento en años anteriores, sobre todo el 1994, cuando se hizo cargo Lola Villaquirán, quien marco un hito en esto de gestionar, avanzar y promover la coordinación de políticas públicas; entonces, en ese tiempo se tenía un proyecto de la cooperación internacional, con cuatro áreas de intervención, y una de esas áreas era educación, donde se pretendía incidir. En ese tiempo el CONAMU, también empezó a tomar en cuenta al movimiento de mujeres, en donde se plantea una acción prioritaria desde las propias mujeres e incidir en las políticas públicas, para que incluyan consideraciones de género. Y el CONAMU, cuando fue creado, se define como una instancia gestora de políticas, y deja de ser una instancia de acción directa o ejecutora, su papel era cabildear, promover, gestionar e incidir en las políticas públicas estatales (Entrevista, Gloria Camacho, Septiembre, 2008).

En el párrafo anterior, Camacho pondera la participación de movimientos sociales para el surgimiento de la institución encargada de generar políticas públicas relacionadas al género. Nosotros también resaltamos la participación de actoras en el escenario público; pero es necesario analizar este proceso, desde el rol del Estado y su accionar frente a las bases y demandas que llegaron masivamente.

El CONAMU (1998) como institución, procuró incorporar transversalmente el enfoque de igualdad de derechos y oportunidades en las instancias del Estado. De acuerdo a sus lineamientos institucionales, debió velar por la promoción, protección, participación social, política y los ejercicios de la ciudadanía de las mujeres y gobernabilidad democrática; promoción y protección del derecho a una vida libre de violencia, a la paz, a la salud, a los derechos sexuales y reproductivos y al acceso a la justicia; promoción y protección de derechos educativos, culturales, interculturales, de calidad de vida y autonomía; promoción y protección de los derechos económicos, ambientales, al trabajo y al acceso a recursos financieros y no financieros.

Sin embargo, este proceso de institucionalización no fue ejecutado de forma sistemática en las instituciones. El género tuvo una entrada desde las políticas, su ejecución trajo consigo confusión, Herrera (2001), plantea que la incorporación del género tuvo un sesgo de “ambigüedad” e identificó tres formas de trabajo en espacios estatales del área social: la primera, situada en el campo de la salud, que ve al género como sinónimo de violencia intrafamiliar; segundo es el ámbito educativo, que ubica al género como un “valor” y tercero se ve al género como parte de un “discurso de modernización y/o civilizatorio” de la sociedad. Si bien no marcó un paso en su ejecución como institución, brindó asistencia técnica especializada; capacitación técnico-política; buscó la creación de espacios o mecanismos de coordinación interinstitucional; promocionó mecanismos de participación ciudadana y control social en diferentes áreas.

Para finales de los noventa, Herrera (2001), Maldonado (2008) y Camacho (2008) identifican dos formas del posicionamiento del género en el contexto educativo. La primera, gira en torno al discurso institucional; y la segunda, a la planificación de acciones. Este posicionamiento poco profundo, según las autoras, se debe a que la educación de los noventa estuvo obstaculizada por una discontinuidad relacionada con hechos políticos y sociales coyunturales (Arcos, 2008 y Herrera, 2001), afectando seriamente la ejecución de políticas, que tuvo como consecuencias para el ámbito educativo y particularmente para la reforma, profundas falencias. A pesar de los esfuerzos realizados, la institucionalidad del género que se gestionó desde el CONAMU, fue un intento de conseguir institucionalizarse en el medio. Respecto a la educación, de acuerdo a estos datos “el tema de género no está institucionalizado en el país” (Camacho, entrevista, septiembre 2008), aunque reconoce que pudo haberse logrado mayor apertura, y que existe un largo camino por recorrer.

Política pública y educativa para el caso ecuatoriano

Antes de analizar los puntos sobre la Reforma Educativa de 1998 (RE), es sustancial conocer las diferencias entre política educativa⁷ y políticas educativas. Para efectos de

⁷Concepto de Pedro, F, y Puig, I., (1999:21-23) Siguiendo la tradición de la política pública a diferencia la Política Educativa (en singular y con mayúsculas) de las políticas educativas. La primera es la Ciencia Política en su aplicación y reflexión al caso concreto de la educación específica. En tanto que las políticas

está investigación me referiré específicamente a las políticas educativas. Para Arcos, la reforma es una acción específica de las políticas educativas y estas son “un conjunto de acciones adoptadas por una autoridad educativa competente y legítima, orientadas a resolver problemas específicos y/o alcanzar metas consideradas políticamente o moralmente deseables para una sociedad o un estado” Arcos (2008:29). También nos dice que las reformas tienen resultados a largo plazo.

La generación de políticas públicas visibilizó la importancia del tema educativo. A continuación caracterizaremos las políticas públicas en Ecuador particularmente las que se refieren al ámbito educativo, específicamente la RE (1998); que recibió muchas críticas, apoyos y otros cuestionamientos. A pesar de ello, fueron un aporte importante para la educación.

La reforma curricular (RC) como una línea de acción específica de las políticas educativas, en la última década, buscó la igualdad de oportunidades para la mujer, teniendo como premisa fundamental que mujeres y hombres deben tener las mismas oportunidades en términos de derechos formales y de acceso a iguales beneficios en el plano educativo, trabajo remunerado, status social y bienes económicos. Todos estos temas impulsados por distintas entidades a nivel mundial y regional y amparado por una Constitución a nivel nacional.

En este sentido, instancias como la UNESCO y UNICEF se preocuparon por mejorar la educación bajo la siguiente premisa, “implantar una educación de calidad, teniendo como objetivos fundamentales la erradicación de las desigualdades y el establecimiento de una democracia equitativa” (ODM, Ec. 2007). Estos principios parten de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI (1996) “*La Educación encierra un tesoro*” (Delors,1996), que considera a la educación un pilar fundamental en la vida de las personas, cuyos principios son: “*Aprender a conocer*, que guarda relación con la construcción diaria de conocimientos por parte de los alumnos, pero que combina factores endógenos y externos; *aprender a hacer*, basado específicamente sobre la aplicación práctica de lo que se aprende; *aprender a vivir juntos*, que implica las aptitudes imprescindibles para vivir una vida libre de discriminación y en igualdad de oportunidades para lograr el desarrollo individual,

educativas constituyen una línea de acción dirigida a resolver problemáticas específicas, bajo la dirección

familiar y comunitario; y *aprender a ser*, que enfatiza en las competencias necesarias para que los individuos desarrollen plenamente su potencial”(ODM. Ec. 2007:96-97).

Entre las instituciones preocupadas por este proceso no sólo se encontraban agentes internacionales de cooperación como el UNFPA, sino también instancias nacionales como el CONAMU que refuerza dicho proceso profundizando políticas públicas de género en educación en el marco del Plan de Igualdad de Oportunidades 2005-2009. Según Maldonado (2009), a pesar de las limitaciones que pudieron existir, se logró el reconocimiento de este Plan como política de Estado, lo cual permitió, que en materia educativa, la firma de varios acuerdos ministeriales y aprobación de planes nacionales tales como el *Plan Nacional contra la erradicación de los delitos sexuales en el ámbito educativo*, la disposición mediante acuerdo ministerial del 10 de diciembre de 2008 de la ejecución en el sistema educativo del *Plan Nacional para combatir la trata, explotación sexual, laboral y otros medios de explotación de personas, en particular de mujeres, niños, niñas y adolescentes*, el Acuerdo 062 que institucionaliza el Plan Nacional de erradicación de los delitos sexuales en los establecimientos educativos en febrero de 2008, el Acuerdo Ministerial No. 3152 que crea el *Programa Nacional de Educación de la sexualidad y el amor (PRONESA)* el 16 de diciembre de 2003. El Acuerdo ministerial No.3393 que expide el *Reglamento Especial de Procedimientos y Mecanismos para el Conocimiento y tratamiento de los delitos sexuales en el sistema educativo*. El Código de la Niñez y la prohibición de pedir pruebas de VIH o SIDA en los establecimientos educativos. En este sentido, las políticas educativas quizá solo han quedado en la formulación, pero es un importante avance y esfuerzo en la actualidad.

Antes de revisar cómo afectó la generación de estas políticas de organismos internacionales a la educación ecuatoriana, describiremos las características anteriores a la década de los noventa y luego lo que pretendía cada una.

En el caso de Ecuador tenemos dos procesos reformativos en la segunda mitad del siglo XX, la de 1950 y la de 1996. Estos cambios tuvieron como antecedente procesos históricos relacionados a la “modernización y secularización”, el primero, que significaba distanciar la educación de ámbitos familiares y comunales; el segundo que

una autoridad de poder público y legítimo desde el gobierno.

limitaba el control de la iglesia sobre la educación los cuales, además, fueron “el resultado de procesos sociales complejos, luchas sociales y políticas” (Arcos, 2008:30).

A continuación desarrollaremos características de cada una de las reformas:

La primera reforma, que buscó el acceso y educación para todos, se inició a partir de los años cincuenta con una expansión de la matrícula, bajo políticas públicas concebidas por intelectuales de corte socialista. En estas políticas, el Estado fue promotor y participe del desarrollo en la búsqueda de la construcción de un estado nacional con inclusión social. Este proceso de reforma no logró integrarse a la modernización, ni al contexto democrático de la época, pues no contaba con la infraestructura adecuada para respaldar a la educación técnica impulsada en ese momento; es entonces que en los años ochenta aparece la aplicación de políticas de ajuste y estabilidad que truncan ese proceso y se impulsa más la educación privada (Arcos, 2008). Lo que si estaba claro en ese momento, era la noción de un Estado nacional viable, con desarrollo y generación de políticas de interculturalidad. (Terán, entrevista, Abril, 2009).

Un elemento que detuvo el avance educativo fue que la fase final de esta reforma fue dirigida por una Junta Militar que reestructuró al país con un sesgo moral, económico y administrativo (1963). Entonces, podemos decir que la relación entre educación y democracia no fue explícita ya que los gobiernos autoritarios no lo permitieron. Es a finales de la década de los setenta (1979), que se piensa en el retorno a la democracia y la gratuidad de la enseñanza, con atención al área rural, además del fortalecimiento de los maestros convertidos hasta ahora en una “fuerza corporativa” (Arcos, 2008:37,43). Este primer proceso de reforma quedó cerrado aquí. Según Arcos (2008) los cambios en términos de igualdad/equidad/oportunidad no fueron exitosos, porque no llegaron a los indígenas, afroecuatorianos y a los pobres.

La segunda reforma de aplicación de políticas educativas se caracterizó por la búsqueda de la calidad, apertura y crecimiento de la escolaridad (Arcos y Espinoza, 2008: pp). Pero fueron más de cuatro años que tomó iniciar este proceso, tuvo varias interrupciones y replanteamientos (1993,1994, 1995), cada una desechada por el gobierno de turno, hasta llegar a 1996. (Paladines, 1999 cit. Arcos, 2008). Esta reforma surge en un contexto democrático, apoyado en recomendaciones internacionales (Conferencia Internacional de Educación para todos, en Tailandia 1990; Comisión

Internacional sobre Educación para el siglo XXI, 1996), pero con algunas condicionantes puestas por el Banco Internacional de Desarrollo (BID) por ser quien apoyaba su ejecución. Su característica principal fue centrarse en el rendimiento académico del alumno, la autonomía de las escuelas, mejoramiento de la formación docente, “aumento de la equidad educativa, por medio de la generación de políticas públicas hacia grupos vulnerables” (Arcos y Espinoza, 2008:10-13).

Esta última reforma tuvo tres elementos importantes: a) instauración de la escolarización básica de 10 años, que corresponden al año preescolar, al ciclo escolar primario completo (6 años) y ciclo básico o tres primeros años de secundaria; b) en relación al currículo, tuvo un fortalecimiento de las áreas del lenguaje y comunicación y matemáticas, ambas representaban el 46% de la carga horaria, lo que significaba no solo tiempo suficiente para el aprendizaje de destrezas, sino también de actitudes y comportamientos que forman a los seres humanos; por último, c) entre sus objetivos tenía la inclusión de ejes transversales (2006) (Índice N°3, 2001:2). Estos elementos caracterizaron el inicio de la reforma curricular de 1996 (RC), que en adelante será el eje temático del capítulo II.

A continuación, describiremos y analizaremos los niveles macro y micro de este proceso.

El objetivo de la RC fue impulsar e institucionalizar nuevas concepciones, prácticas y actitudes en los docentes, para formar ciudadanos y ciudadana, según la reforma, con “valores patrióticos y humanos”. El reconocimiento y apoyo de los proyectos internacionales significaron un reto para el país. Para Samaniego (2009), experto consultor en el ámbito educativo, la RC tuvo varios problemas de difusión porque no fue de largo alcance y tuvo limitaciones en la capacitación e implementación del nuevo proceso.

En este sentido, el planteamiento del Ministerio de Educación, es que la RC fue el inicio de un proceso de “cambio” en el aula [según el documento vigente hasta la fecha], el sistema educativo tuvo como objetivo formar a niñas y niños con el siguiente perfil: a) Conciencia clara y profunda del ser ecuatoriano, en el marco del reconocimiento de la diversidad cultural, étnica, geográfica y de género del país. b) Conscientes de sus derechos y deberes en relación a sí mismos, a la familia, a la comunidad y la nación. c) Alto desarrollo de su inteligencia, a nivel pensamiento

creativo, práctico y teórico. d) Capaces de comunicarse con mensajes corporales, estéticos, orales, escritos y otros. Con habilidades para procesar los diferentes tipos de mensajes de su entorno. e) Con capacidad de aprender, con responsabilidad autónoma y solidaria con su entorno social y natural con ideas positivas de sí mismos. f) Con actitudes positivas frente al trabajo y al uso del tiempo libre (Reforma Curricular, 1998:11).

Este proceso de formación que planteó la reforma en sus objetivos requiere de muchos interventores, tanto internos como externos, ya que sus objetivos, en primer lugar, se conjugan explícita e implícitamente con procesos conceptuales referidos al significado teórico-científico del aprendizaje plasmados en el currículo; segundo, lo procedimental que hace énfasis en la construcción y definición de los conceptos, explícito en el procesos de ejecución; y por último lo actitudinal, que es la asimilación del contenido y práctica del mismo, manifestado en el currículo oculto y la vida cotidiana; los que se combinan en el momento de su aplicación en el aula, por lo que emerge la importancia debida para la formación integral de las personas y no convertirlas en simples trasmisoras de conocimientos (Reforma Curricular,1998).

Áreas del currículo de educación básica

Al examinar el documento de la Reforma Curricular, intento de muchas formas ponerme en el lugar de una o un maestro de educación básica, con la intención de encontrar en dicho texto todos los lineamientos y caminos a seguir para elaborar la planificación docente. Evidentemente encontré todas las pautas más no la metodología que debe contener la planificación ya sea a nivel macro o institucional, en sus respectivas áreas, divididas por años de escolaridad. La RC agrupa las áreas de la siguiente forma: “entorno natural y social”, que van juntas por su carácter integrador en la reforma, ya que cuando niñas y niños inician su formación, posibilita construir un conocimiento de la realidad, de sus propias experiencias, percepciones, vivencias y representaciones, ya que la integración del conocimiento de la realidad, tanto natural como social es importante en los primeros años de vida [Impartida en segundo y tercer año de básica]. Otra de las áreas es la de las “ciencias naturales”. Es importante que el principio educativo de científicidad esté presente en una planificación curricular, ya que el desarrollo científico y tecnológico del mundo actual, presupone un nuevo rol de la

educación, la que debe ir adecuándose a los niveles de avance de cada país. Las condiciones de vida alcanzadas por un grupo humano pueden permitir la comprensión que ese grupo tiene de la naturaleza, de sí mismo, como parte de ella, y de la posibilidad de modificarla y al mismo tiempo conservarla, que en principio es uno de los ejes más trabajados, no sólo en el ámbito educativo sino en todos los ámbitos. Como lo es el área de “estudios sociales”, que constituye la organización pedagógica y didáctico-curricular de las diferentes disciplinas que integran las ciencias sociales: geografía, historia, cívica, sociología, economía, geología, antropología y política. (Reforma Curricular, 1998).

Por otra parte, la preocupación de la reforma estuvo concentrada en la organización y administración del sistema, en los cambios curriculares, la capacitación docente y evaluación, junto a problemas de coordinación y continuidad.

A continuación presentaré críticas de autoras y autores al proceso de la RC. Respecto al apoyo económico del BID, la educación ecuatoriana estuvo condicionada, por lo que este trabajo nunca se consolidó con relativa autonomía y descentralización, Al contrario, muchos de los recursos se convirtieron en presa fácil para los políticos, quedándose buena parte sin invertir. También se consolidó, sindicalizó e institucionalizó a los maestros otorgándoles un fuerte poder de decisión (Arcos, 2008:48).

Otro punto para el fracaso de la reforma, fue la falta de capacidad institucional “a nivel local para asumir funciones de la descentralización a niveles superiores, el acompañamiento y seguimiento de este proceso, como parte de su nuevo rol de regulación y coordinación” (Esteves, 2008:19) lo cual no le permitió obtener buenos resultados. Los esfuerzos realizados en el pasado respecto a educación y equidad, requieren soluciones desde distintos niveles; ya que el éxito o fracaso de una reforma depende de varios aspectos.

En la misma línea Terán (2009) nos dice que la reforma mantuvo un sistema jerárquico a nivel del currículo oculto y no del prescrito. a) Tenía un escenario de relaciones verticales, jerárquicas y normalizadoras; b) un carácter técnico ya que a diferencia de otros países, el Ecuador se centró en el mejoramiento de la calidad para alcanzar los estándares de excelencia y “competir entre el primer y tercer mundo”. Por otra parte, la intervención y la ayuda del BID “llega al tal punto de desnacionalización”, que sus actores y dirección fueron externos al sistema educativo nacional prevaleciendo

sobre el Ministerio de Educación, ya que las alianzas fueron con los líderes y no así con las bases, de ahí su verticalidad.

Cuando realicé la entrevista a Terán, tenía mucha curiosidad por escuchar el relato referido al género en la reforma de finales de los noventa. Ante mi pregunta de ¿dónde y cómo estaba el género en la reforma? me contestó que el tema de género en esa época giraba en torno a la inclusión, tanto a nivel prescrito como discursivo, pero que al final ambos continúan en la retórica total. La entrevistada puso especial énfasis en la transversalización de la interculturalidad y el medio ambiente como otros pilares fundamentales en ese momento y los valores en general. Según ella, la reforma en cuanto al género no fue un tema de coyuntura como fue el protagonismo de los indígenas en ese momento, es decir el género no fue importante en ese contexto.

En el intento por continuar hablando del género, la entrevistada trajo a colación el tema del sistema coeducativo en escuelas y colegios de la ciudad de Quito. Ella afirma que el debate no duro mucho tiempo, que el sistema no tuvo mayores logros y no generó cambios importantes, exceptuando el ingreso de ciertas chicas o mujeres a colegios que habían sido “tradicionalmente” de varones. La discusión sobre coeducación fue coyuntural y sobre todo se dio en el contexto de establecer este sistema en el colegio Mejía, cuya característica “emblemática”, no permitió que el sistema se implantará y generó una fuerte resistencia por parte de los estudiantes. Su proyecto masculino se vio afectado por el ingreso de las mujeres al plantel, lo cual según Terán “puede dar una idea de lo impermeable que puede ser el sistema educativo con relación al género”. En ese marco, considera que el género estuvo invisibilizado y no fue un parámetro que ha orientado la reforma, menos aún estuvo presente en el debate.

Camacho (2008), como protagonista en la reforma, considera que el género sólo se puso “sobre el tapete”, y no generó cambios, porque la prioridad estaba por otro lado:

Para el Estado existía una prioridad, que era incidir con un proyecto de carácter nacional en el proceso de mejoramiento de la calidad de la educación básica (PROMECEB) a nivel urbano, realizado con fondos del Banco Mundial. Este proyecto trabajaba muy articulado al Ministerio de Educación, pero no era quién lo regentaba, la estrategia era fortalecer la institucionalidad de la educación; eso no fue posible, aunque contaban con recursos, personal técnico más calificado, incluso mejores salarios, etc. Al final acabaron siendo los que delimitaron la política pública educativa nacional, al menos en los temas de currículo, contenido, capacitación docente, y todo lo que estaba orientado al mejoramiento de la calidad, aunque también trabajaron infraestructura. (Entrevista, Gloria Camacho, Septiembre, 2008).

En el párrafo anterior, Camacho reconoce el apoyo externo a la reforma, cuyo objetivo era el mejoramiento de la calidad y fortalecer la institucionalidad, pero critica la conducción de este proceso por agentes externos y la mínima participación del Ministerio de Educación, que estaba lejos de dirigir el proceso.

Para Samaniego (2009) hay aspectos positivos que también se destacan de la Reforma, resalta el cambio del imaginario del docente con respecto al niño y la escuela, desde un punto de vista del reconocimiento legal a sus derechos, “producto de la aparición en escena pública del niño como el sujeto que aprende”. Esta nueva concepción aparece en el nuevo Código de la Niñez y Adolescencia (1996), siendo este un marco legal para visibilizar los derechos en espacios públicos y privados.

Después de haber conocido varios aspectos sobre la reforma, entre ellas procesos históricos, características, críticas y algunos aportes, veremos ahora cómo se dio este proceso desde la concepción de las actoras y actores. Para ello recogí experiencias a cerca de la macro y micro planificación en las aulas, incorporando ejes transversales, valores y el género en el trabajo de aula.

La macro planificación

¿Que es la macro planificación? Tal como lo define Vélez (2006:11), el “nivel macro, se refiere a las políticas oficiales de la educación nacional o currículo oficial, como dispositivo de regulación y control de procesos educativos”. Empezaremos indagando el nivel macro en la Reforma Curricular Ecuatoriana.

Cuando realicé una entrevista a Gloria Camacho, principal exponente de mi tema de investigación, le pregunté por determinada bibliografía y con mucha apertura procedió a facilitarme varios libros, entre ellos la “Reforma curricular ecuatoriana, 1996”. La tapa reflejaba un cubo en perspectiva, que denotaba modernidad, al verlo imaginé que en el encontraría con certeza nuevas metodologías, contenidos, destrezas, ya que esta reforma educativa tenía como línea rectora institucionalizar procesos de cambio, siendo en su momento, uno de los objetivos del Plan Estratégico de Desarrollo del Ecuador. Su trabajo era transformar las formas de trabajo del docente desde una concepción distinta, con prácticas y actitudes que ayudaran a “formar seres humanos

creativos, participativos, comprometidos con los más altos valores patrióticos y humanos” (Reforma Educativa, 1998:7).

Estos lineamientos generales de la educación ecuatoriana, sin duda, necesitan trabajarse en un plano de concreción profundo, como lo manifiestan Maldonado (2009) y Samaniego (2009), ya que no es suficiente dividir por áreas, como es el caso de esta macro planificación: Área de lenguaje y comunicación, área de matemáticas, entorno natural y social, área de ciencias naturales, estudios sociales, *Educación en la práctica de valores*, interculturalidad y Educación ambiental. La propuesta de estos autores fue integrar los ejes transversales al tan dividido currículo ya que se deja a la decisión de maestras y maestros escoger el valor supuestamente pertinente e introducirlo al currículo. Entonces, la reforma no puede mostrarse integradora cuando hace todo lo contrario: separar las áreas de los valores cuando deberían estar conectadas de forma explícita los valores y áreas en todos los contenidos.

De acuerdo Camacho, ésta reforma estaba lejos de la transversalización y mucho más de incorporar el enfoque de género al currículo:

Los lineamientos educativos que se plantearon en ese momento, eran incidir en tres proyectos de carácter nacional que se desarrollaban, uno era el EB-PRODEC, proyecto de mejoramiento de la calidad de la educación básica. La reforma de educación básica, se hizo cuando la DINAMU estaba empezando articular sus líneas de trabajo para convertirse en CONAMU. Impulsando el tema de género, trató de incidir pero no tuvo éxito, ni fuerza, tampoco apertura. Yo creo que la inserción del tema de género en la agenda de políticas públicas, programas y proyectos, estuvo influenciado por lo que se llama la agencia personal, es decir, de quién estaba al frente para darle apertura, relevancia y rédito político necesario (Camacho, entrevista, septiembre, 2008).

La complejidad de incorporar el género en la educación, como se explica en el párrafo anterior, tuvo como principal obstáculo la poca representatividad y participación en dichos procesos, por lo tanto, menos podría haberse pensado en una integración y consenso, reflejado en el desconocimiento del plan por parte de las bases. La construcción de la macro planificación, en la primera etapa, tenía como principio, partir de un modelo democrático, que luego fue cambiada por la Reforma de 1996 por razones eminentemente políticas (Paladines, 1999 Cit. Arcos, 2008).

Ya al inicio de este proceso, sus características se centran en el desarrollo de las destrezas y habilidades, relatadas en el siguiente párrafo:

Recuerdo que les planteamos nuestros argumentos, y que parte de la calidad de educación, era favorecer la equidad de género, y no solamente contenidos, desarrollo de habilidades o pensamiento lógico, sino la cuestión de valores y prácticas. Por ejemplo, una educación que no sea democrática y que no fomente el ejercicio de derechos, no podía ser de calidad, aunque, enseñe destrezas y otras habilidades, por ahí era nuestro planteamiento, pero nunca se lo aprobó, porque antes de que entre el EB-PRODEC, hubo otra propuesta de reforma curricular, en la cual participé personalmente como delegada del CONAMU, fue muy poco tiempo [unos tres meses], era en la línea de la pedagogía concertada, nosotros habíamos logrado tener presencia e inclusión del tema de género, pero por cuestiones políticas internas del Ministerio de Educación y el proyecto EB-PRODEC, no se llevaron a cabo, cambiaron totalmente de enfoque y abandonaron la pedagogía conceptual, propusieron otra concepción pedagógica. Entonces, el aporte del equipo se perdió (Camacho, entrevista, Septiembre, 2008).

Otro problema detectado fue a nivel político:

En el área educativa particularmente, había muchos cambios de ministros, políticas, equipos técnicos y correlaciones de fuerzas, incluso había fricciones entre el ministerio y los proyectos; los resentimientos de la gente que estaba en el ministerio y que tenía como remuneración la cuarta parte de los que estaban en el otro lado [es decir en los proyectos], además, algunos estaban declarados en comisión de servicios, etc., ganaban adicional; eran temas complejos; aunque a ese trabajo era supuestamente para fortalecer a la institución educativa, eso no sucedió (Camacho, entrevista, Septiembre, 2008).

Al finalizar este relato, podemos percibir el poder que tenía cada una de las instituciones, tanto el Ministerio de Educación como los proyectos educativos. Jerarquías, pugnas y enfrentamientos por embanderar los lineamientos educativos del Ecuador. Podríamos decir que se constituyó en un espacio de poder, en este caso, lo económico condicionaba el apoyo y el Ministerio de Educación pretendía liderar los proyectos con su propia red social, es decir, nunca se logró constituir ese campo [que conlleva tener reglas, normas, etc.] ni institucionalizar el ámbito educativo, mucho menos el género (Bourdieu, 1980 cit. Yapú, 2009:116).

¿Que es la micro planificación?

La dimensión micro corresponde al trabajo de aula, que se desarrolla por medio del lenguaje y otros símbolos, comprende todas las situaciones de aprendizaje y no solamente el espacio físico del salón de clases (Vélez,2006). En los siguientes párrafos recogeremos las experiencias de las maestras respecto a las formas de planificar y ejecutar el trabajo de aula.

En la escuela “A”:

Tomamos lo macro, que son todas las leyes, acuerdos y reformas, luego partimos de la meso planificación que es el plan estratégico institucional (PEI), y luego viene lo micro que son las unidades didácticas. Cada grado tiene un coordinador de planificación, también están las áreas científicas y complementarias; por ejemplo, en el primero año se trabaja con proyectos, porque se desarrollan funciones básicas con maestras parvularias. Finalizado el año recabamos información y reunimos a los coordinadores, realizamos la evaluación y vemos cuáles fueron las estrategias más utilizadas y las analizamos. Las unidades deben tener: objetivo general, eje transversal, etc. El equipo socializa, planifica y revisa las estrategias para luego compararlas con el PEI, y si hay algo que corregir, nosotros lo hacemos para luego presentar en limpio. (Entrevista a Autoridad N°1).

En este párrafo pudimos constatar el trabajo que realizan las maestras al momento de trabajar la micro planificación desde un punto de vista metodológico y no así didáctico. Al parecer, los ejes transversales reciben un tratamiento igual al de las áreas, es decir, no son discutidos y solo son mencionados sin especificar la forma de incorporación en la planificación. Pero hay otro elemento que aparentemente toma mayor importancia para las autoridades. Bajo el amparo de la subdirección académica, se realiza seguimiento al trabajo docente, lo cual que muchas veces es confundido con amonestamiento, como lo manifiesta esta entrevista:

Para que nosotros tengamos una evidencia de que las unidades didácticas y los contenidos que fueron planificados se ejecuten *tal cual*, tenemos una evaluación al desempeño docente y, “podemos ir al aula en el momento en que nosotros queramos”, por ejemplo, pedir su libro de vida, revisar documentos y registro de asistencia; porque el *maestro* tiene la obligación de llevar lista y tener registro diario. Observamos las clases, y si el horario indica que tienen matemática, el profesor debe estar dando matemáticas; si se ha planificado un objetivo, eso es lo que se debe cumplir. Ver por ejemplo, cómo trata a los *chicos*, si se hizo evaluación o no, todo tiene que estar acorde con todo. Uno va poniendo las calificaciones al maestro, y no es amonestarlos, al contrario, es acompañamiento. Si fuera el caso, se sugieren mejoras al trabajo docente, porque somos una institución con certificación ISO 9001, que indica evaluación al desempeño, no sirve para el ascenso (Entrevista a Autoridad N°1).

Sin embargo, para algunas maestras la micro planificación no es suficiente como marco que guíe su trabajo. Ellas y ellos demandan apoyo en algunas áreas, específicamente en lenguaje y matemáticas, las más importantes del currículo [que sólo entre las dos áreas toman un 46% del tiempo invertido a la enseñanza]. Aunque las demandas no especifican las formas de capacitación, la preocupación no deja de estar presente en las aulas, como se manifiesta el siguiente párrafo:

A pesar de ello, hay compañeros que dicen que la parte más complicada es el lenguaje y comunicación, piden por escrito venir a la coordinación pedagógica y en conjunto les damos estrategias metodológicas y ejemplos de cómo mejorar las estrategias y cada cuatro semanas nos reunimos para recordar los lineamientos institucionales (Entrevista a Autoridad N°1).

En este testimonio y en el siguiente encontramos elementos referidos a la planificación de aula, es decir cómo los docentes planifican respecto al marco nacional, y la tensión que esta genera cuando, a pesar de conformar equipos de área, las maestras buscan mayor orientación en la ejecución, poniendo en evidencia las falencias de la macro planificación, pues es evidente que se necesita un acompañamiento y consenso para ejecutarlo.

En la escuela “B”:

Para la planificación curricular se reúnen los cuatro paralelos y consensuan, para dar el mismo contenido y desarrollar las mismas destrezas. Entonces, es un currículo igual para todos, salvo donde tienen que hacer algún tipo de adaptación, como manda la ley. Ante la pregunta de cada cuánto evalúan la planificación, contestaron: al terminar los proyectos, y depende de la duración de cada uno, pueden ser tres semanas o un mes, depende de las necesidades e intereses de los niños, conjugados con los de la maestra. Sobre otras actividades realizan para complementar el currículo mencionaron visitas y observaciones a los museos, centros de salud, centros comerciales y ferias, visitas son de acuerdo al tema. Aunque se priorizan que los niños interactúen con la naturaleza, pero esto se ha convertido en una “selva de cemento” no quedan espacios de esparcimiento para los niños (Entrevista a autoridad N°2).

Al igual que en la escuela “A”, la escuela “B” realiza planificación de forma conjunta, con la excepción de que aquí están tomadas en cuenta las necesidades de las y los y alumnos, pero la forma en que ambas trabajan no cambia, el trabajo de desarrollar destrezas caracteriza a ambas escuelas.

Modelos de incorporación de género al currículo

¿Cuál fue el modelo de incorporación del género en la reforma ecuatoriana?

De acuerdo a Ortega R. y Mínguez R. (2001:37-39), los valores en el currículo son “los denominados temas transversales, relativos fundamentalmente a valores y actitudes, que deben ser tratados dentro de los contenidos disciplinares, que atraviesan todo el currículo”. Los autores creen que existe una “doble lógica en la selección de contenidos. La primera, la lógica disciplinar de las materias que es la que de hecho condiciona la organización del currículo y la vida escolar; la segunda son las cuestiones socialmente

relevantes que la escuela no puede ignorar, pero que en la práctica quedan relegadas a un segundo plano, con un claro carácter marginal”. En el primer caso prioriza el aprendizaje instructivo, basado en el desarrollo de las áreas y alejado de la formación integral de la personalidad; el segundo, conscientes de la falta de valores sociales, no consiguen ser parte del currículo y terminan siendo irrelevantes para los aprendizajes.

Después de analizar estos puntos, podemos darnos cuenta que ninguna de estas propuestas fue utilizada de forma sistemática en la incorporación de los ejes transversales en el currículo ecuatoriano. Aunque su combinación sería una propuesta ideal para dar respuestas acertadas al encargo social encomendado a la escuela, su utilización se limitó a problemas coyunturales dentro el aula, es decir traer un valor a colación cuando se está desarrollando un tema determinado. Sin embargo, se debe hacer notar que éste trabajo exige a las y los docentes nuevas competencias pedagógicas y paradójicamente pone de antemano “invocar la transversalidad” pero esto se desarrolla, al mismo tiempo, con la verticalidad de una estructura de enseñanza que descansa en compartimientos separados como son las disciplinas, que caracterizaron a la educación ecuatoriana en la década pasada.

Ortega R. y Mínguez R. (2001), nos muestran tres formas de incorporar valores al currículo: a) es el modelo de actuaciones puntuales, que se acentúa en la programación de un valor cuando se limita a una actuación concreta y esporádica en el calendario del centro; b) el modelo temático, consiste en añadir, temas, lecturas o unidades al currículo, creyendo que añadiendo se habrá conseguido el objetivo y; c) el modelo de integración que presenta una forma de entender y hacer de la educación en valores, “no se trata de que todos los temas y disciplinas pueden ser transversalizados, sino sólo aquellos núcleos temáticos que se presten a ello sin violentar el texto, de forma que la referencia a un valor resulta oportuna”. De las tres formas, sólo desarrollaremos la última (c), por responder a una lógica acertada para un contexto como el estudiado, que si bien se proponía transversalizar los valores en todas las disciplinas, también se puede priorizar aquellos valores que mejor se adecuen en determinadas disciplinas, convirtiéndose así es una posibilidad flexible.

Para incorporar el género a las políticas de un país, se debe realizar un proceso y trabajo desde distintos puntos de vista. González (2008) plantea que para lograr la equidad de género en la educación, se debe partir de tres puntos: la perspectiva de

género, la educación cívica y las políticas públicas. En el caso de Ecuador es la tercera opción la que ha logrado algunos avances, sobre los que se constituiría la inclusión del género de forma equitativa en la vida de un país.

Los ejes transversales

Las críticas al planteamiento de transversalización no son alentadoras en la medida que no reflejan avances serios. El único resultado encontrado fue el expresado por las entrevistadas, pues no existe una información sistemática que muestre resultados prácticos, por eso “llama la atención del Estado ecuatoriano acerca de la débil aplicación de los programas de transversalización del enfoque de género en la educación, etc.” (PIO, 2005:7), lo que genera dudas acerca de la presencia implícita de los valores en el currículo, es decir, dejar de forma casi opcional el trabajarlas o no en determinados momentos del aprendizaje. También surge otra duda, si la forma de trabajo fue en gran medida una influencia para el quiebre de la transversalización. En este momento cabe preguntarse si los docentes conocían una metodología que les permitiera adaptar e incorporar los ejes transversales al currículo, porque de otra forma no podríamos explicar por qué no resultó este trabajo o demandaba un doble esfuerzo para las y los maestros. Es posible que estas preguntas las podamos responder en el capítulo III.

A pesar de ello, se llevó adelante el intento por incorporar el género como eje transversal (2006); su aparente inclusión estaba dentro de la categoría de “valores” y no así de forma prescrita, y su supuesta figura implícita hacía entender que al mismo tiempo estaba y no estaba presente en los programas de estudio. Samaniego manifiesta que esta tendencia estaba enmarcada en la transversalización de todo porque para ciertos intereses “cuando hay algo que no quieres que pase hay que transversalizarlos, porque cuando lo pones en transversal desaparece”. Estas características fueron tomadas de las tendencias de la Educación General Básica (EGB) española donde la lógica de la transversalidad proponía integrar el mundo del currículo tan fragmentado por asignaturas, con la vida cotidiana; este efecto de integración no sucedió en Ecuador (Samaniego, entrevista, Mayo 2009). Según Terán (2009) la reforma no incidió en eso, porque ni siquiera se lo propuso, era un cambio curricular, que ni siquiera llegó a

establecer un modelo pedagógico, ni una metodología. Ella considera que fue un fracaso “estrepitoso”.

De todas las entrevistas ninguna proporcionó información de cómo incorporar el género al currículo, es decir nadie se ha referido a la metodología en sí, todas nos han brindado datos de los lineamientos generales para trabajar a niveles macro, pero ninguna presentó las formas de aplicar los valores en el aula. Salvo la excepción de CEPLAES, no existieron otras iniciativas. A continuación describiremos como la ausencia de los valores en la reforma llevó a otras instituciones privadas a trabajar su incorporación:

Organismos no gubernamentales (ONG's), empezaron a incidir en el tema, para cambiar y modificar el sexismo en la educación; el CEPLAES empezó hacer una investigación. En ese momento, era más importante educar a los niños y niñas, para que haya un cambio de actitudes, valores, etc., y desde esa motivación inicial, se empezó a pensar la incorporación del género en la educación. CEPLAES en ese tiempo, trabajaba con un grupo de profesores de la IPEC, formador de docentes, Manuela Cañizares, quienes también conocían la reforma, y estaban en la práctica, entonces con ellos hicimos un esfuerzo de ejemplificar como trabajar el género, entonces, por un lado mencionaba la reforma una serie de valores, que había que trabajarlos como ejes transversales, que nadie sabía en la práctica como hacerlo o poca gente... (Entrevista, Gloria Camacho, Septiembre, 2008).

Samaniego (2009) reconoce que la reforma planteó la educación en valores como un eje transversal, y es partir de eso que se piensa en una serie de contenidos y prácticas que las y los propios maestros tomaron como grandes lineamientos con lo que buscaron concretar esa transversalidad en la escuela y la vida cotidiana. Pero este acto, simplemente, significó un deber ser, no se concretó de forma prescrita. También plantea que la transversalidad fue “incluir a cada una de las asignaturas un componente actitudinal-axiológico” (Samaniego, 2005:6) es decir, trabajar un determinado valor dentro de la planificación docente que al mismo tiempo sea practicado; creando un ambiente democrático, de respeto a las diferencias y expectativas generacionales, convirtiendo así a la educación en valores, en responsabilidad de toda la comunidad educativa.

En mi insistencia por hacer notar que el nivel micro de planificación tiene falencias respecto al trabajo con valores, Samaniego afirmó que la reforma hizo énfasis en las destrezas, es decir, en el aprendizaje y no así en los valores como tales. También nos dice que las prácticas de valores en este contexto tenían un carácter más

prescriptivo, es decir, “los valores se prescribían como formas morales de comportamiento” que estaban dados por la cívica y la propia moral de las escuelas religiosas y la ética que se mantuvieron desde décadas pasadas, en las que el maestro tenía el poder absoluto en cuanto portador de la verdad pedagógica. Entonces, confirmamos también que los valores “están invisibilizados” en la planificación.

Para Samaniego (2009), la educación en valores en Ecuador, necesita un proceso de cambio, no se puede tomar una propuesta de valores y colocarla sobre una escuela intocada, es decir que no está en proceso de transformación. Es necesario que una propuesta se coloque sobre realidades que empiezan a transformar su cultura escolar.

La incorporación del género al ámbito educativo según Camacho (2008) y Maldonado (2009), fueron por medio de los valores a nivel general y particularmente por medio del valor del “respeto”. Incluso el programa de “Equidad de género en la escuela, 1998”, trabajó el género desde el valor del respeto; este programa planteó tres ejes principales, el primero, fue la flexibilización de los roles; el segundo cuestionó los estereotipos; y el tercero, pretendió cambiar la actitud y aceptación del otro como diferente.

De todos los entrevistados, los planteamientos giraron sobre la presencia o no de valores transversalizados en el currículo. Pero muy pocos se refirieron al currículo oculto o la influencia de este en el aprendizaje de la niñez. Según Samaniego (2009), las escuelas mantuvieron sus viejas formas de enseñar y con ella la trasmisión de conocimientos/valores, sesgados por la religiosidad, la moral y el deber ser.

El estancamiento respecto a incorporar nuevos valores a la vida cotidiana y los cambios sociales, está en la reproducción de conocimientos, valores prescritos y aprendidos en la escuela y reforzados en el contexto social por medio del habitus (Bourdieu, 1998) que se refleja en las actitudes, comportamientos de los seres humanos, cuyos conceptos fueron analizamos en el primer capítulo, que explican la perpetuidad de los estereotipos. Sin embargo, como también analizamos, existiría la posibilidad de un cambio. En el caso del currículo oculto desarrollado en el aula puede ser perfectible en la medida de que el currículo oficial contenga de forma explícita un enfoque de género, es decir, que maestras y maestros eliminen los estereotipos que marcan la vida de las niñas y niños generando desigualdades entre ellos.

También se debe tomar en cuenta el sistema coeducativo⁸, referido a la educación conjunta de dos colectivos humanos específicos, los hombres y las mujeres; que designa una cierta manera de entender la educación de niños y niñas; donde la cuestión central habría girado siempre en torno a la conveniencia de que los hombres y mujeres reciban una misma educación.

La educación en la práctica de valores como eje transversal

La reforma pone como otro eje transversal a la educación en valores y “considera valores ha aquellos elementos presentes en el ser y los seres (todo ser es valioso de por sí), que los hacen apreciables para determinados fines morales, estéticos y religiosos. Éstos pueden y deben ser aprendidos por las personas en tanto unidades bio-psico-sociales” (Reforma Curricular, 1998:114).

En este sentido, el currículo recoge todos los conocimientos, habilidades y valores que considere adecuados para transmitirlos a las nuevas generaciones. Bajo esa concepción, los valores presentes en la reforma, fueron seleccionados por el Consejo Nacional de Educación (Reforma Curricular, 1998:118) Estos están agrupados en cinco grandes grupos:

i) la “transculturalidad, se buscarán valores no exclusivos de determinada cultura o época, sino que se muestren como características de las personas en culturas y épocas diversas; ejemplos: la solidaridad”. Este trabajo estaría a cargo de los docentes, quienes como ejecutores del currículo oficial deben diagnosticar los problemas latentes a nivel macro y micro, es decir los valores que se necesiten trabajar a nivel de un currículo nacional, conjugadas con las necesidades regionales y locales del país. Lo que significa que cada uno de los maestros y maestras pueden venir con una carga de conocimientos y valores que ellos crean adecuados para enseñar a la niñez, pero este proceso puede verse afectado por la transmisión de conocimientos, habilidades y valores que estén influidos por una educación sexista, que se enseña de forma implícita y está plasmada en el discurso cotidiano o el currículo oculto.

⁸Entendiéndose a este como, “un proceso educativo que favorece el desarrollo integral de las personas con independencia del sexo al que pertenezcan. Escuela coeducativa es aquella en la que se corrigen y se eliminan todo tipo de desigualdades o mecanismos discriminatorios por razón de sexo, en la que los alumnos y alumnas puedan desarrollar libremente su personalidad, sin ningún tipo de condicionantes o limitaciones impuestas en función de su sexo” (Dorelo, 2005).

ii) “Contenido democrático, valores que verdaderamente aporten a una convivencia participativa, respetuosa y democrática, libre y justa”. Este conjunto de valores pueden resumirse en el respeto a la diversidad, que se consolida con la construcción de una sociedad incluyente como manda su Constitución actual, en la que todos son responsables de su aprendizaje.

iii) “Capacidad de humanización, valores que dinamicen procesos de desarrollo de la totalidad de la persona y de todas las personas, evitando los crecimientos parciales y excluyentes de cualquier dimensión del ser humano”. La palabra “integral” implica sin duda, la suma total de las partes, eso significa que la formación del ser humano no solo implica transmitir conocimientos puros y ni mucho menos hacernos seres místicos, sino aprender los valores y practicarlos.

iv) Respuesta a las demandas sociales prioritarias, valores que por su ausencia en el contexto social, se ven como más urgentes o aquellos que son reconocidos como pilares en el entorno social. Esto significa que se debe recoger los valores emergentes del contexto, del aula o la escuela, trabajarlos e incluirlos en la planificación a nivel macro y micro.

v) La “relación con el entorno inmediato y local. La comunidad educativa debe reconocer qué valores urge considerar prioritarios de cara a sus propias necesidades y proyectos”.

La formación integral de ser humano es fundamental y trabajar la capacidad de humanización es promover la comprensión del mundo más allá de la simple convivencia, debe llegar a aprender a ser, en el sentido subjetivo. Esta reforma pone énfasis en siete valores que los denomina “básicos”: la identidad, honestidad, solidaridad, libertad y responsabilidad, respeto, criticidad y creatividad, calidez afectiva y amor”. (Reforma Curricular, 1998:118). Estos valores fueron seleccionados, y no por mera casualidad, ya que contienen demandas de la sociedad, que considera importantes transversalizarlos en la enseñanza y aprendizaje de niños y niñas, consideradas el presente y futuro de una sociedad que se pretende igualitaria.

La necesidad por la que surge la “educación en la práctica de valores”, se fundamenta en la necesidad de formar seres humanos íntegros.

Para Samaniego (2005), las reformas curriculares han logrado en distintos grados, renovar planes de estudio, instancias y procedimientos institucionales, pero no

inciden aún en la humanización de las relaciones sociales que imperan en la escuela y en el sistema educativo y que son las que vertebran el acto de educar. Resultado de éste es la educación que se caracterizó por reproducir discursos alejados de la realidad educativa con un sesgo ético y moralizador.

Entonces, le preguntamos, ¿qué repercusiones tuvo la reforma educativa? Su respuesta fue que la reforma no incidió en la educación en valores, porque las escuelas no han entrado en ese proceso de transformación. Plantea que la formación en valores y la democratización tiene una relación directa entre la vida pública y privada, que tiene como base la familia y la escuela. Sin embargo, ambos enfrentan obstáculos para su realización plena, siendo estos “el no reconocimiento del otro como igual y diferente y la no aceptación de la norma como reguladora de la convivencia social” fundadas en el “respeto al otro” y la construcción colectiva de normas (Samaniego, 2009). Sin este paso previo no se puede pensar en una incidencia profunda en la sociedad. Según este educador, se debe partir de la conformación de un clima institucional que valore lo individual, respete las diferencias y forje identidad generacional para la construcción de una sociedad democrática.

Capacitación a docentes en la década de los noventa

Los esfuerzos del Ministerio de Educación pusieron fundamental atención en el mejoramiento de los docentes, tanto de su calidad de vida, como de su formación profesional. Lo que condujo a esta cartera a organizar uno de los planes de capacitación de mayor envergadura dirigido a docentes, supervisores, directores, rectores y técnicos docentes (Reforma Curricular, 1996:5).

Resultados de éste proceso no se dejaron esperar, la investigación que realizó Whitman (2008), respecto a la calidad de la educación esta directamente relacionado con los maestros y alumnos. Demostró que “lo que aprenden en la escuela es resultado de muchos factores internos y externos, pero la condición sobre la cual la política educativa tiene mayor influencia es la interacción entre profesores y alumnos, más específicamente, en las destrezas y conocimientos que los profesores llevan para esa interacción. Los estudiantes expuestos a profesores altamente efectivos durante periodos prolongados de tiempo aprenden mucho más que aquellos expuestos a una enseñanza mediocre. Mejorar la calidad de la educación necesariamente pasa por la calidad de la

enseñanza que los alumnos experimentan en sus clases (Elmore & Burney 1997; Ferguson, R.1991 cit. Whitman, 2008:72). También planteó que la RC había fracasado, por características como el “copiado” que desarrollaban los alumnos de 8º grado; lo que de algún modo explica la falta de conexión entre el trabajo del aula y el currículo nacional. “El currículo de 1996, estaba diseñado para conducir un cambio en el enfoque de la enseñanza de la memorización y el conocimiento de contenido hacia el desarrollo de destrezas intelectuales” (Whitman, 2008:79), pero este proceso fracasó no solo por falta de voluntad en los maestros, “sino más bien la dificultad de traducir las buenas ideas acerca de la pedagogía en verdaderas prácticas (Campos, 1998 cit. Whitman, 2008:92).

A pesar de este fracaso, el aporte de la reforma, según Whitman (2008:93), es que, los “profesores y profesoras se dieran cuenta de que introducir nuevas formas de enseñanza implica muchas cosas; lo que llevo a muchos de ellos y ellas a buscar elevar su nivel profesional en las universidades”, llenando así los cupos de docentes con licenciados. Sin embargo, para este autor, este proceso no se dio de forma profunda. La capacitación, entendida “como eventos que suceden ocasionalmente o como curso que toman para aumentar la escala salarial” no cumplió su objetivo porque sólo favoreció a su formación y no a los educandos (Whitman, 2008: 117). El Ministerio de Educación, no tuvo la capacidad de hacerse cargo y darle seguimiento a dicho proceso, los maestros se sintieron abandonados y con promesas no cumplidas.

En consecuencia, el crecimiento de las matriculas privadas han ido en aumento y las relaciones entre el ministerio y la UNE, estuvieron en tensión, siendo que esta última institución, según Terán (2009), es un gremio complicado. En la actualidad, las tensiones son más evidentes con las “pruebas nacionales a los docentes”. También plantea que después de diez años los aprendizajes no han mejorado y los resultados se ven en la negación para rendir el examen, del que “salieron muy mal” (Rosmery Terán, entrevista, Abril, 2009).

Constitución ecuatoriana de 1998-2008

Qué paso después de diez años de la reforma curricular educativa? Esta pregunta la realicé también a las expertas, que coinciden en que estas reformas no cuajaron

suficientemente, de manera que no lograron calar en la educación ecuatoriana. Al revisar los avances logrados en la Constitución 1998, encontramos los siguientes:

Sobre el tema del género, en la Constitución de 1998, existió reformas en favor de las mujeres, entre ellas un avance en la participación política, donde “se ha registrado un incremento sustancial en la elección de mujeres a raíz de la aplicación de las cuotas establecidas en dicha la ley”. Sin embargo, todavía es una meta lejana ya que el “acceso a los cargos unipersonales es todavía bastante limitado: nunca ha existido una presidenta y solamente el 6% las alcaldías y el 16% de las prefecturas en Ecuador, están ocupadas por mujeres” (ODM, 2007:127). A pesar de ello, se debe tomar en cuenta que la “ciudadanía de las mujeres se afina en el reconocimiento de su estatuto ciudadano en cuanto sujetos de derechos y responsabilidades en igualdad de condiciones que los hombres, no se resuelve en el reconocimiento formal”. Solo de esta forma contribuirá a la “promoción, protección, participación social, política y ejercicio de la ciudadanía y la gobernabilidad⁹ democrática social.

En educación, la Constitución refleja un amplio criterio por construir una sociedad más inclusiva y democrática. En ese sentido resaltaremos los siguientes artículos, que según Maldonado (2009) fueron resultado del impulso de ONG's como el “Contrato social por la Educación”, sino por el movimiento de mujeres y el CONAMU, quienes participaron en el proceso de incidencia y negociación al interior de la Asamblea, especialmente para que redactar el artículo 70. La Constitución ecuatoriana actual (2008) contempla a diferencia de 1998 con amplitud artículos relacionados a la educación sexual y el laicismo, además de diferentes formas de violencia en el sistema educativo, los mismos como lo mencionamos anteriormente fueron impulsados también por el Contrato Social por la Educación, que canalizó un 80% de las propuestas educativas, ahora asumidas y plasmadas por la Asamblea Constituyente en la nueva Constitución vigente (2008). Los avances están dirigidos hacia la formación integral y equitativa entre los géneros, redactados en los siguientes artículos:

Art. 70.- El Estado formulará y ejecutará políticas para alcanzar la igualdad entre mujeres y hombres, a través de mecanismo especializado de acuerdo con la ley, e

⁹Concepto de Guzmán (2003). Entendido como “la construcción legítima entre Estado y sociedad, que conlleva asegurar el crecimiento y la estabilidad democrática. Se refiere así, no solo a cambios de régimen político dentro de un mismo modelo de desarrollo, sino a reformas del régimen político para impulsar cambios en el modelo de desarrollo que aseguren el crecimiento y la estabilidad económico de los países”.

incorporará el enfoque de género en planes y programas, y brindará asistencia técnica para su obligatoria aplicación en el sector público.

Art. 28.- La educación responderá al interés público y no estará al servicio de intereses individuales y corporativos. Se garantizará el acceso universal, permanencia, movilidad y egreso sin discriminación alguna y la obligatoriedad en el nivel inicial, básico y bachillerato o su equivalente. Es derecho de toda persona y comunidad interactuar entre culturas y participar en una sociedad que aprende. El Estado promoverá el dialogo intercultural en sus múltiples dimensiones. El aprendizaje se desarrollará de forma escolarizada y no escolarizada. La educación pública será universal y laica en todos sus niveles, y gratuita hasta el tercer nivel de educación superior inclusive.

347.1.- Fortalecer la educación pública y la coeducación; asegurar el mejoramiento permanente de la calidad, la ampliación de la cobertura, la infraestructura física y el equipamiento necesario del equipamiento de las instituciones públicas.

347.4.- Asegurar que todas las entidades educativas impartan una educación en ciudadanía, sexualidad y ambiente, desde el enfoque de derechos.

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

La nueva Constitución evidencia ciertos avances en la generación y aplicación de políticas en la educación. Entre los más importantes está el Plan Decenal (2007-2015) que figura como política de Estado y la Agenda Ciudadana por la Educación, que busca lograr metas plasmadas en el pacto social de la nueva Constitución (2008). Este nuevo Plan contempla la universalización de la educación inicial, básica y la equidad. En la actualidad el Ministerio de Educación esta considerando la elaboración del modelo educativo para el Sistema Nacional (ODM, 2007:99) y está emprendiendo la evaluación de la reforma curricular.

Conclusiones

Como conclusión se puede decir que el esfuerzo del Estado ecuatoriano por incluir al género en el ámbito educativo sin duda tuvo múltiples tropiezos, empezando por la institucionalización y representatividad en distintos planos, decisiones políticas que aplazaron su ejecución e impulso. Por otra parte la generación de políticas públicas fue infructuosamente aplicadas; pues ni siquiera un proceso de capacitación nacional, ni un decreto pudieron lograr que este tema fuera parte de los planteamientos nacionales, logrando simplemente ubicarse “sobre el tapete de discusión”, sin lograr incidir en la práctica.

Las críticas al trabajo de transversalización impulsado por el gobierno central, las recogimos diez años después, tiempo suficiente para realizar una somera evaluación a la transversalización y sus efectos en la educación. En ese sentido, los valores como ejes transversales, fueron trabajados desde un punto de vista axiológico, es decir, se trabajó como valores separados de las áreas de aprendizaje, sin lograr integrarse al currículo, ni lograr incidir en la humanización. Este proceso sólo coadyuvo a renovar planes curriculares.

También nos dimos cuenta que el contexto educativo de algunos establecimientos mantienen cerradas las posibilidades de trabajar bajo un sistema coeducativo, lo que llama mucho mi atención, pues este elemento da cuenta como manifiesta Terán (2009), lo impermeable que puede ser incorporar el género en la educación como una forma de trabajo.

Mirando hacia adelante, Ecuador cuenta con diversos puntales inscritos en la nueva Constitución respecto a género y educación, los cuales pueden servir para emprender procesos institucionalmente comprometidos con el cambio, que marquen el paso al una educación con equidad.

CAPÍTULO III.

LA TRANSVERSALIZACIÓN DEL GÉNERO EN EL CURRÍCULO DE LA EDUCACIÓN BÁSICA EN DOS ESCUELAS DE QUITO

El objetivo de este capítulo es explorar la contradicción que existe entre el currículo oficial que contempla como ejes transversales a distintos valores supuestamente trabajados en el aula y el currículo oculto reforzado en la práctica. Planteo que estos no responden a los valores emergentes de la sociedad contemporánea entre los cuales está la equidad de género pues siguen reproduciéndose estereotipos y sexismos en la educación ecuatoriana. Son estas las razones que me llevaron a introducirme en las aulas y observar día a día el trabajo de maestras, niñas y niños.

Descripción del contexto escolar

Las escuelas escogidas para este trabajo de investigación comparten las mismas características educativas. Son reconocidas socialmente y tienen una marca de calidad ISO 9001¹⁰. Ambas pertenecen al sistema municipal experimental y ofertan todo el nivel primario bajo el sistema coeducativo, es decir, reciben en sus aulas a niñas y niños.

Mi investigación se inició en el año 2008, y para el efecto recorrí varias escuelas de la ciudad de Quito. A simple vista parecía sencillo visitarlas e interactuar con las personas que laboraban ahí, todas en algún momento me pedían una carta de recomendación y/o solicitud que verificará mi autenticidad como estudiante de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO-Ecuador). Con ese afán, cumplí con los requisitos para ingresar a las escuelas y efectuar mi trabajo de campo, realicé varias cartas dirigidas a autoridades como: rectores y rectoras, directores y

¹⁰ La Norma ISO 9001 ha sido elaborada por el Comité Técnico ISO/TC176 de ISO Organización Internacional para la Estandarización y especifica los requisitos para un buen sistema de gestión de la calidad que pueden utilizarse para su aplicación interna por las organizaciones, para certificación o con fines contractuales. La norma ISO 9001 tiene origen en la norma BS 5750, publicada en 1979 por la entidad de normalización británica, la [British Standards Institution] (BSI). La versión actual de ISO 9001 (la cuarta) data de noviembre de 2008, y por ello se expresa como ISO 9001:2008. Es necesario aclarar que estos estándares fueron elaborados para el manejo de empresas privadas de índole comercial y no así para servicios públicos gratuitos.

directoras, e innumerables visitas previas a distintas escuelas, obteniendo como respuesta una negativa.

Al final de todas las gestiones fui aceptada en dos escuelas, en adelante identificadas como “A” y “B”. Al inicio era muy complicado ingresar al establecimiento, aún no me conocían y debía relatar una y otra vez los motivos de mi visita e identificarme.

Las características de las escuelas investigadas respecto a la ubicación geopolítica e información socio-demográfica, tanto de género como por origen social, étnico y económico, así como el número total de estudiantes y grados del nivel primario en el que se desarrolló el trabajo de campo las describiré a continuación para ampliar de manera general la composición de dichas escuelas.

En el caso de la escuela “A” está ubicada en la Provincia de Pichincha, en el Cantón Quito, en el Centro Histórico del Distrito Metropolitano de Quito, en la actualidad la institución dispone de una infraestructura completa y adecuada para recibir a alumnos y alumnas de todos los niveles, tanto primaria como secundaria. Teniendo un promedio de 36 alumnas y alumnos en cada curso, la relación de género entre mujeres y hombres varía y en muchos casos se igualan, concurren a esta escuela principalmente alumnas y alumnos de clase media baja, de padres con trabajo informal que cuentan con estudios de nivel medio y muy pocos profesionales, el número total de niñas y niños del aula observada oscilaba entre 34 y 38 similar a sus paralelos, de las cuales entre 13 a 15 eran niñas.

En el caso de la escuela “B” también se encuentra ubicada en la Provincia de Pichincha, en el Cantón Quito, en la zona Norte más conocida como El Batán, del Distrito Metropolitano de Quito, la institución a diferencia de la escuela “A” cuenta con una infraestructura adecuada solamente para el nivel primario, con construcciones edificadas en distintos etapas de acuerdo a sus necesidades y al crecimiento demográfico educativo, ya que se pudo observar entre las construcciones antiguas nuevas instalaciones y arreglos recientemente realizados. La escuela “B” se caracteriza por ser netamente del nivel primario, teniendo como promedio 34 a 36 alumnas y alumnos por curso, de los cuales la mayoría son niños a pesar de que esta escuela fue fundada como escuela femenina y en la actualidad aún prima el género masculino, cuya discusión visibilizó más adelante.

Ya en la entrevista con las autoridades, presenté una carta de solicitud para realizar la investigación de tesis de maestría; convencidas de la veracidad de la carta, aceptaron mi ingreso y la realización de los trabajos ahí mencionados. Me hicieron muchas preguntas ¿Qué estudia en la Flacso? ¿De dónde es? ¿Cuántos años vive en Ecuador? ¿Por qué eligió la escuela? ¿Qué tiempo se quedará investigando? ¿Qué actividades realizará? Evidentemente me quedé sorprendida con tantas preguntas, quería responder a cada una con una amplia explicación de mi trabajo, pero preferí permanecer callada por unos minutos. La razón fue que percibí claramente un campo de poder, tanto por parte de la escuela como del peso que tenía mi carta de presentación. En este campo, las dos instituciones expusieron sus condiciones para aceptarse mutuamente, es decir la escuela siendo un espacio público se convirtió en privado a la hora de ser objeto de estudio, frente a otra que mostró un reconocimiento público a nivel nacional.

Ya en las escuelas, luego de haber obtenido el permiso de las autoridades, fui delegada a una subdirección académica. En esta ocasión, el poder ya no se constituía en las instituciones, sino en las personas. El permiso de la máxima autoridad no era suficiente, tuve que pasar por otros cuestionamientos que suponían decir *la verdad* de mi presencia en las aulas; por más que me esforzaba explicando los motivos que me llevaron a las escuelas, las maestras no estaban convencidas. En realidad pasó mucho tiempo antes de poder dirigirme a ellas con tranquilidad y realizar mi trabajo sin obstáculos ni impedimentos. Ganar la confianza de las maestras llevó tiempo ya que literalmente cualquier movimiento, desde tomar una foto sin permiso, conversar con las niñas y niños, significaba conspirar contra ellas. Posiblemente, fue un problema el hecho de que paralelamente a mi trabajo de campo, transcurría la coyuntura de las pruebas a los docentes, que agravaba mi situación en la escuela. Me di cuenta de que había temor de que yo fuera parte del Ministerio de Educación, haciéndome pasar por una estudiante.

Durante el tiempo que pasé en la escuela, en varias ocasiones hice las veces de auxiliar de las maestras. Y tuve que pasar jornadas enteras junto a las niñas y niños, que con el tiempo crearon apego a mi persona. El trabajo cada día se tornaba interesante, porque cada día descubría por qué las desigualdades de género aún no se han logrado

superar. El currículo oficial junto al oculto se han encargado de reproducir formas de vida desiguales entre niños y niñas y la escuela las sigue legitimando.

En el transcurso de las observaciones realizadas en el trabajo de campo, observé que existen evidencias de inequidad de género, reproducidas por medio del currículo oficial plasmadas en las planificaciones institucionales y textos escolares y el currículo oculto moldeado en el discurso de las docentes y deberes de los educandos. Estos elementos son considerados claves para encontrar ciertas raíces de las desigualdades de género en la educación, que están ausentes en algunas investigaciones.

Desde el año de 1996 como manifesté en un capítulo anterior, se inició en Ecuador un proceso de reforma curricular, y en el 2006 mediante una Ley de Educación para la Democracia, se propuso trabajar con la transversalidad de los temas en educación en valores, democracia, integración, derechos humanos, derechos ciudadanos, teniendo como pilar un principio democrático. En este contexto, educar en valores pretendió ir más allá de la simplicidad de la transmisión de conocimientos, pero en realidad significó formar a niñas y niños en roles socialmente determinados que moldean a hombres y mujeres con un destino final y que generan desigualdades, afectando su vida personal, profesional y social (Bazzano, 2009).

En el transcurso del trabajo de campo realicé varias entrevistas a diferentes expertas, autoridades institucionales, maestras de aula y auxiliares (personal de apoyo). Me involucré tanto en el trabajo escolar, que pasé algunas veces desapercibida en la clase, recibía las enseñanzas como el resto de niñas y niños, observando cómo las maestras influyen en el aprendizaje y cómo sus juicios se convierten en la última palabra para estos. Ese involucramiento facilitó la interacción entre el currículo oficial, que fue evidente, y el currículo oculto que se manifestaba de forma inconsciente/paralela al acto de educar en sí, aunque su carácter no explícito puede hacer creer que no afecta a la formación, cuando en realidad este se construye y refuerza en la cotidianidad (Subirats M. et. al., 1999).

Aunque mi presencia pudo causar cierta incomodidad al inicio del trabajo, con el tiempo las maestras me hicieron parte de su clase. Tanto, que en varias ocasiones escuche el uso y abuso del género masculino para referirse a las niñas y niños, corroborando la constatación de Moreno cuando al referirse a espacios donde aparentemente se trataba a hombres y mujeres con igualdad detectaba la existencia de

“una superioridad numérica femenina, pero predominando la supremacía masculina...” (Moreno, 2006:103) (Aunque se reconoce que este aspecto es inherente a las reglas gramaticales de la lengua española) Entonces, al percatarse de mi presencia, las maestras intentaban arreglar la frase incluyendo la palabra “niñas”, cuando era evidente que estaba invisibilizando al otro género. Lo curioso es que la escuela en cuestión (escuela “B”) antes de ser mixta fue desde su fundación y por muchos años femenina. Es de anotar que en la actualidad hay más niños que niñas. Aunque este podría ser otro tema de investigación, pregunté a las maestras por qué sucedía aquello, sabiendo el antecedente de la escuela. No supieron responderme, sin embargo me dijeron que hay un acuerdo entre la dirección y la municipalidad, y aseguró que se buscaría equilibrar los cursos dando prioridad a las “mujercitas” (Entrevista a Maestra N°4).

Los temas sobre los que trabajaré en este capítulo son la transversalización, la reproducción de hábitos, estereotipos y roles de género, tanto en entrevistas, textos escolares y cuadernos de trabajo, los cuales estarán cruzados por conceptos como el currículo oficial (Serrano, 1994) y currículo oculto (Subirats M. et. al., 1999). Finalmente, todos estarán bajo el paraguas de la práctica y experiencia docente desde la perspectiva de género. Esta separación conceptual que realizo no es más que una forma metodológica de mostrar la estructura de este trabajo, pues al momento de hacer el análisis sobre alguno de los temas, no se lo hace exclusivamente separado de los demás, pues cada uno está interrelacionado al menos con otros dos.

Transversalización del género desde los expertos y entrevistados

En el nivel macro identificamos la transversalización del género en documentos como la reforma curricular, planificaciones institucionales, desde el punto de vista de expertas en el área; y los textos como documentos masivos legitimados por la escuela. ¿Por qué incorporar el género como eje transversal? Diversos autores como Samaniego (2009), Maldonado (2008), Camacho (2008) y Terán (2009) nos dan su punto de vista a este aspecto. Pero antes de ello debemos indicar que los problemas de transversalización en el aula no están determinados por la macro planificación. Estos deben ser trabajados por las maestras y maestros en las planificaciones de aula, dónde surgen las contradicciones que expondré más adelante.

Para Samaniego (2009), tanto el Estado como las instituciones escolares no guardan una relación correlativa respecto al trabajo con valores, porque estas no están establecidas por una metodología en la reforma (Reforma Curricular, 1998:113). Además, nos recuerda que los valores en la década pasada tenían un sesgo moral y ahora los valores están figurativamente en el papel y que son los adultos los que tendrán la responsabilidad de qué y cómo enseñarnos. Esta forma de transmisión de valores, como veremos luego, sólo expone a la reproducción de enseñanzas y roles de género que pueden dejar en desventaja a niñas y niños (Gómez, 2001).

Otra experta nos cuenta sus percepciones sobre la transversalización y cómo este ha sido trabajado desde el valor del respeto.

Es que no hay esa tal transversalización, no está incorporada de manera real, no se logró transversalizar el género en la reforma curricular, si vemos un texto del nivel básico constatamos que tienen las áreas de desarrollo, pero absolutamente nada de género. Existe un capítulo de valores en la reforma: diversidad, respeto, derechos de los niños, etc., pero sin lograr incidir. [Nos dice también que] el género está inmerso en el valor del respeto como un valor más simple, más axiológico (Maldonado, entrevista, Enero, 2009).

Para Maldonado, los ejes transversales no están presentes en la planificación ni en los textos escolares [elementos que pudimos constatar tanto en la escuela A y B] por lo tanto nunca influyeron en el aprendizaje. El género fue tratado como un valor relativo a lo bueno y malo, al buen o mal comportamiento, dentro del marco moral, lo que coincide con el planteamiento de Samaniego.

En la misma línea, Terán (2009) critica a la reforma en general por no haber tomado en cuenta al género y a los ejes transversales que no llegaron a gestionarse en las escuelas por su difícil administración.

La reforma de los noventa fue y sigue siendo un sistema jerárquico y eso se ve a nivel del currículo oculto y no del currículo prescrito, y en ese marco de relaciones verticales, jerárquicas, normalizadoras, el género me parece que está invisibilizado y no ha sido un parámetro que ha orientado a la reforma, ni ha ingresado en el debate. No fueron reformas de calidad, fueron de contenidos y destrezas y los ejes transversales fueron pretextos que nunca pudieron ser gestionados en las instituciones educativas. Porque los valores son de difícil administración, están en todo, por ejemplo, el profesor de cultura física debe hablar de esos mismos temas que el profesor de matemáticas, etc. Los colegios no tienen capacidad para administrar la transversalidad, ni el mejor colegio lo hace; es un tema de la formación docente hasta ahora. Su fracaso se debe a que los actores del sistema educativo, tanto Ministerio como bases, nunca estuvieron involucrados en la ejecución (Terán, entrevista, Abril, 2009).

Como vemos, hasta aquí las críticas coinciden con que el tema ha sido tratado de forma superficial, sin lograr introducirse al acto mismo de educar.

Por otro lado, Camacho (2009), que había recomendado la transversalización del género siguiendo tres aspectos, y cuya propuesta no había sido aceptada, enfatiza:

¿Transversalizar? ... es responsabilidad de todos y de nadie, esta en todas partes y en ninguna... El equipo de ese entonces planteaba que el género debería ser un eje transversal, que este explícitamente como los otros ejes, ejemplo, lo ambiental, intercultural. Planteamos tres ejes, el uno era la flexibilización de los roles, el otro cuestionar los estereotipos y el último cambiar la actitud para la aceptación del otro diferente como fuente de enriquecimiento mutuo, y no como diferencia y menos aún de discriminación. Hicimos ejemplos y matrices bien concretos, para trabajar ciencias sociales, matemáticas, educación física, etc., con ejemplos de cómo visibilizar a las mujeres en la historia, etc. (Camacho, entrevista, Septiembre, 2008).

De acuerdo con el párrafo anterior la transversalidad debería visibilizarse en el currículo de forma explícita, así como los otros ejes, de interculturalidad, medio ambiente, etc., pues de otra forma es difícil su aplicación.

Transversalización desde la práctica docente

La transversalización de los valores en el currículo de la educación básica, está permeada no sólo por los conocimientos previos, sino también por lo que la sociedad considera correcto y/o apropiado a cada sexo. Según Samaniego (2009), son dos las formas que continúan influenciando en el trabajo con valores. En primer lugar los discursos del pasado con sesgo ético y moralizador que no han cambiado, porque se siguen reproduciendo en la realidad educativa; y en segundo lugar, la vinculación entre la formación de valores en la vida pública y privada de una sociedad.

La mayor parte del tiempo que pasé en las escuelas las dediqué a las observaciones y entrevistas, con el objetivo de descubrir cómo está incorporado el género en el trabajo de aula. A continuación presentaré un párrafo de la entrevista realizada a una de las maestras, en la que nos explicó su forma de trabajo:

En las unidades didácticas trabajamos la solidaridad, equidad, el respeto, nacionalidad, interculturalidad que están en la reforma, incluso tenemos valores en cada una de las unidades. (Entrevista a Maestra N°1).

Sin embargo, nosotros encontramos una contradicción entre el discurso y la práctica de la maestra. En la escuela “A”, constatamos que los valores no están dentro de las

unidades didácticas, y es al final del documento de planificación que encontramos una hoja que titula “ejes transversales” y están mencionados por un lado siete valores (identidad, honestidad, solidaridad, responsabilidad, respeto, criticidad y creatividad, calidez afectiva y amor) considerados básicos según el texto de la reforma, y por otro, la interculturalidad, medio ambiente y educación vial. Además, están definidos con criterios generales que no responden al concepto mismo del valor. Por ejemplo, definen trabajar identidad, “elaborando una ficha personal, limitándose a registrar los datos personales y no así a tomar en cuenta lo subjetivo, es decir, su forma de pensar y sentir en el contexto escolar; segundo, las costumbres y tradiciones: difuntos, fiestas de Quito, navidad, año nuevo, carnaval y la fanesca” (Planificación Institucional escuela “A”). Es de hacer notar que la identidad no se puede limitar a actividades festivas, cuando este concepto significa también el reconocimiento individual más allá de simples registros personales, este debe contemplar el reconocimiento integral a su identidad.

Otra maestra, esta vez de la escuela “B”, nos comentó su experiencia y trabajo con valores, pues ella considera que estos deben ser practicados desde la cotidianidad.

Los valores en la escuela deben ser trabajados y estar implícitos en la cotidianidad. La responsabilidad, solidaridad, identidad, etc., son muchos valores. Por ejemplo, cuando enseñamos a los niños de color, mestizo o indígena a aceptar su raza, enseñamos “a los otros el respeto” (Entrevista a Maestra N° 2).

Llama mucho la atención el discurso de esta maestra cuando se refiere a enseñar “a los otros el respeto”. Cabe preguntarse entonces ¿Quiénes son los otros? Este discurso contiene una visión de un otro como superior, que muestra aquel que aprende a aceptar su raza o su etnia como un ser inferior, cuando el discurso debería estar dirigido a que ambos son iguales y se acepten, de lo contrario, sólo se estaría fomentando la tolerancia frente al valor del respeto como un valor universal. Como refiere Bazzano, “en este punto consideramos que términos como aceptar o tolerar al diferente (...) no es más que reproducir lo mismo” (Bazzano, 2009:307). Aunque la intención de la maestra es en apariencia enseñar el respeto, emite un mensaje implícito no intencionado permeado de desigualdad (Giroux, 1995, cit. Vélez, 2006).

Al finalizar este acápite, encontramos otra experiencia en la escuela “B” que refleja que el trabajo de valores en el aula se lo practica desde la solución de problemas coyunturales:

La educación debe ser como la vida, niños y niñas sin diferencias, yo no hago diferencias trabajo con equidad, hago que los niños se “respeten” porque tienen los mismos deberes y derechos, tratar al amiguito o amiguita con respeto. Mi filosofía de vida es no hagas al otro lo que no quieres que te hagan a ti. Por lo tanto no les permito que se “topen o que no se peleen”, más bien les educo con hábitos y normas. Porque esto de la caballerosidad se ha perdido en la sociedad; la escuela acoge a todos por igual, no hay diferencias, están mezclados en todo, en la organización, trabajos, distribución de materiales, etc., únicamente en las filas hacemos una fila de niños y niñas, justamente para que se cojan de las manitos y se respeten (Entrevista a Maestra N° 4).

El mensaje de esta maestra gira en torno al supuesto trato igualitario de niñas y niños, del respeto, de no agredirse y de la caballerosidad como un valor perdido en la sociedad. Analizaremos el respeto y la agresión, que inevitablemente son valores que se interrelacionan. La maestra tiene el cuidado de controlar a los alumnos, que no deja que niñas y niños se falten el respeto en el sentido de que uno de ellos/ellas salga lastimado, por lo tanto el control que pesa sobre ellos limita que interactúen en todo momento. En las observaciones, encontramos que son muy raras las ocasiones en que una niña y un niño se toman de la mano de forma natural, la mayoría lo hace entre sujetos del mismo sexo o cuando juegan, pero los juegos con las manos ha sido marcado en ellas y ellos como algo violento y prohibido. Entonces “el tratamiento hacia los varones por lo general es más duro” en el sentido de control (Bazzano, 2009:302), porque según las maestras ellos son más agresivos.

Sobre la “caballerosidad”, de forma irónica comentaré esta frase sin perder la seriedad que este trabajo de análisis implica. Podría empezar diciendo que evidentemente se ha perdido, puesto que corresponde a otra época cronológica, y en definitiva corresponde a un estereotipo que continua reforzando el rol masculino, que enseña a los niños a incorporar esa acción como un deber ser. Otro estudio realizado por Rodríguez (2009) relacionado al trato de las mujeres en educación superior en el Perú y la reproducción de estereotipos, hace referencia a la elección de las carreras de ingeniería supuestamente masculinas y cómo las mujeres eran tratadas en ellas, por ejemplo, “liberan a las mujeres de toda tarea de armada y desarmada de equipos, en la que los valores justifican esta situación aludiendo a un sentido de caballerosidad”. Estas actitudes de ninguna manera coadyuvan a borrar las desigualdades, al contrario las profundizan.

Los textos como parte de la macro planificación

En este acápite les mostraré cómo son percibidos los textos, tanto de dotación estatal (Esc. “B”) y los de libre adquisición (Esc. “A”) por las maestras del nivel básico, ya que estos también son parte de la macro planificación. Haré énfasis en estos sabiendo que el texto es de por sí “relevante por su amplia cobertura” (Binimelis, 1993), cuya influencia es determinante en la educación de niñas y niños.

Texto de la escuela “A”

El texto de la escuela “A” que es de libre adquisición, fue consensuado por las maestras. Una maestra (Entrevista a Maestra N°3) nos cuenta cómo seleccionaron los textos que determinarían el aprendizaje de los/las niñas. La maestra manifestó la dificultad que tuvo al escoger los textos ya que “son pocos los textos donde se muestran imágenes de actividades equitativas entre los géneros”. Pues para ella, son los mismos gráficos los que denotan la existencia del poder, la fuerza, la autoridad y la preponderancia que les dan a los hombres, más que a las mujeres. En este sentido, las maestras buscan libros que contengan un enfoque de género, que les permita trabajar creativamente y no se contesten mecánicamente. También pregunté por qué no utilizan el texto del Estado, me respondió diciendo, que el Estado lo entregó tarde y ellas ya habían preestablecido la lista de útiles escolares, además añadió que -como son un subsistema independiente, pueden trabajar de forma distinta al nivel nacional.

El texto de la escuela “A”, está compuesto por 287 páginas, de las cuales, 142 son imágenes de niños y 128 de niñas de un total de 270. Si hacemos una relación de imágenes en la que observamos roles de género y juegos, pudimos ver que los niños son protagonistas. Por ejemplo, en situaciones de juego activos, de un total de 298 imágenes, sólo el 18 % son niños y un 8% niñas.

En el caso de las niñas, la mayoría de las

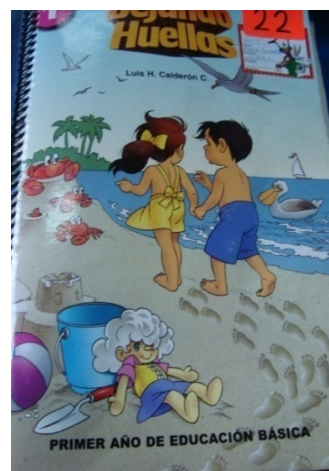


Fig. 1. Tapa del libro escolar *Dejando Huellas*.



Fig. 2. Texto escolar *Inicial Activo*.

imágenes se encuentran en acciones pasivas u observadoras como muestra la Fig.2, que también muestra la división de género en los juegos entre los educandos. El hecho de que niños y niñas puedan elegir un juego de su preferencia muchas veces depende de la educación que reciben y el contexto del que provienen, si bien pueden estar educados equitativamente, los juegos en la escuela ya están predestinados a los géneros, reforzados por ejemplo, con frases como “las niñas no suben a la montaña rusa, por que tienen miedo”, “yo no juego futbol por que ellos juegan con torpeza” repiten las niñas y niños con frecuencia. Todos esos aspectos se constituyen en currículo oculto e influyen en su formación.

Texto de la escuela “B”

En la escuela “B” utilizan el texto de dotación desde hace 3 años. Desde entonces, nos responde la maestra (Entrevista a Maestra N°4), estos han mejorado porque pasaron una etapa de evaluación. El texto contiene actividades para cada una de las áreas, y la maestra hace notar ese detalle –“es un libro que tiene variedad de contenidos y posibilidades de trabajo para los enanos [refiriéndose a la niñez] y puede ser utilizado para diferentes procesos educativos: evaluación, diagnóstico o depende del objetivo de la maestra”. Los textos dotados por el Estado son valorados por el contenido en tema de diversidad, pero las maestras demandan a quienes elaboran estos profundizar en las áreas de desarrollo que están dirigidas a fomentar, destrezas y habilidades de enseñanza.



Fig.3. Texto escolar *Inicial Activo*.

El texto que es de distribución gratuita, está compuesto por 278 páginas, y 298 imágenes en total, en la que 158 son imágenes de niños y 140 de niñas. A pesar de que todas las actividades giran entorno a la vida de 4 infantes, Candela, Camilo, Inti y Dayuma (los dos primeros son mestizos y los segundos son indígenas otavaleños) (Fig.4), al igual que el



Fig. 4. Texto escolar *Inicial Activo*.

otro texto el protagonismo sigue estando en los niños. La valoración que recibe este libro por parte de las maestras está dirigida a valorar a sus personajes que son propios del contexto ecuatoriano, que de por sí favorece aspectos pedagógicos como la formación en valores, la identidad, civismo, y otros valores complejos de incorporar al currículo. Cabe recalcar que no todas las escuelas utilizan el texto, aunque en las escuelas observadas tienen un elemento en común, ambas son municipales-experimentales y en ese sentido tanto la una como la otra son autónomas frente al Estado.

Analizando los dos textos A y B encontramos dos elementos que en algunos casos fortalecen y en otros debilitan el aprendizaje. En el caso de la escuela A, no trabaja con textos dotados por el Estado, pero tiene una estructura pedagógicamente más organizada y preparada [cuenta con subdirecciones encargadas de hacer seguimiento y apoyo]. En el caso de la escuela B, el texto tiene la ventaja de contener áreas de la Reforma Educativa explícitas y claras, por lo tanto las actividades están en correspondencia con el contexto expresión lúdica, cada una de estas áreas [i) relaciones lógico matemáticas, ii) identidad y autonomía, iii) mundo social, cultural y natural, iv) expresión oral y escrita y v] está claramente identificada con las actividades que propone en sus páginas. Esto es una ventaja para las maestras al momento de priorizar determinada área o desarrollar destrezas, ya que les facilita el trabajo previo de planificación que requiere cada una de las clases. Tal vez este hecho permitió que las maestras desarrollen sus clases sin reuniones previas, por ser una institución pequeña y una estructura más sencilla y menos compleja, por lo que no presenciamos reuniones de coordinación, ni seguimiento y acompañamiento a diferencia de la escuela A.

Como mencioné anteriormente, el protagonismo del género masculino es mayor al del género femenino como se puede observar en las siguientes imágenes:



Fig. 5. Texto escolar *Dejando huellas*.



Fig. 6. Texto escolar *Inicial Activo*.

En la Fig. 5, prevalece el género masculino ligado a roles socialmente construidos entorno a actividades laborales. En la Fig. 6 encontré que el número de niños sobre pasa al de niñas, y en la Fig.7 las niñas ocupan un segundo plano, están de observadoras pasivas o simplemente no son parte de las actividades, las cuales son protagonizadas por los niños. Imágenes como estas profundizan las desigualdades de género, haciendo creer que las mujeres no pueden competir en igualdad de condiciones y oportunidades frente a los hombres, reafirmando que las actividades, deportes u otros que se caracterizan de “rudos”, “difíciles” o que implican “riesgo”, no son permitidos para las niñas.



Fig. 7. Texto escolar *Inicial Activo*.

La reproducción de estereotipos y sexismos en los roles de género

El problema de la reproducción de estereotipos genera sexismos, como lo refleja el estudio de Subirats y Brullet (1998) al que hago referencia en el primer capítulo, que dan cuenta de un evidente machismo en el ámbito educativo. Los estereotipos también están presentes en el currículo oficial de forma escrita y verbal; de la misma forma que

en el currículo oculto y se reproduce en la familia, en la casa, en la escuela (Gómez, 2001).

Para entender cuando una acción, una frase y/o actitud está marcado por un estereotipo, utilizaremos el ejemplo que cita López (2005): “desde el poder patriarcal a las mujeres se las ha estereotipado como seductoras, harpías, charlatanas, manipuladoras, pasivas, inseguras y otros; definiéndolas así por el hecho de pertenecer al grupo estereotipado”. De igual forma los hombres son estereotipados como valientes, héroes, conquistadores, aguerridos, inteligentes, prudentes, cabales, y otros muchos estereotipos positivos” (López, 2005:14). El estereotipo es algo que se repite y reproduce sin variación, cuyos elementos son tres: la categoría, los símbolos y los valores. La primera se refiere a la idea general en la que encierran a un grupo, por ejemplo la categoría “las mujeres coquetas”; el símbolo podría recaer sobre los atuendos, formas de socializarse, etc; el valor sería un adjetivo calificativo negativo, “mujer de mala vida, sin control”, en fin podríamos enumerar varios siguiendo la lógica de la construcción de un estereotipo. Por lo tanto, es importante tener clara la diferencia entre un estereotipo y el rol de género; los primeros, son juicios de valor sobre un grupo de personas; y el segundo, comportamientos, actitudes que la sociedad asigna a cada sexo (Bazzano, 2009).

La reproducción de estereotipos por medio del lenguaje

En los siguientes párrafos, me referiré a estereotipos identificados la práctica de las maestras y cómo estos generan desigualdades entre niños y niñas. Sobresalen los que hacen referencia a los hombres que los hace ver más fuertes, guapos, inteligentes, que si pueden romper reglas y no pueden llorar; o el caso de las niña son más dóciles, charlatas, frágiles, dulces, obedientes, tontas, etc.

En el caso de los niños...

Una maestra (Entrevista a Maestra N°3) manifiesta que son los varones quienes le dan un poco más de trabajo, en el sentido de no respetar normas de convivencia y en el trato hacia los demás (Fig.8).



Fig.8. Texto escolar *Dejando Huellas*.

Estas acciones, nos remiten a un estereotipo, de que los varones son los indisciplinados (López, 2005). Este estereotipo ha marcado el trabajo de la maestra de tal manera que su discurso e incluso su trabajo está más dirigido hacia los niños que a las niñas, lo que se reduce a una mejor atención a los niños, nos dice “con los varones me cuesta más, pero no me rindo”. La indisciplina adjudicada sólo a los niños es otro estereotipo, decir que los niños son los más inquietos, es otra frase que la podemos desmentir, ya que observando a niñas y niños, encontramos que ellas también pueden generar mayor o igual indisciplina en el aula, Por ejemplo, cuando suena la campana del recreo, todos y todas salen desesperadamente, algunos y algunas prefieren esperar y salir después, pero ya en el patio, algunos/as comparten los mismos juegos, aunque también evidenciamos varios grupos de sólo niñas y niños en distintas actividades. Ya de nuevo en el aula, la maestra para controlar la indisciplina de los niños, les da más trabajo y es más para los que molestan; y preguntamos por las niñas, su respuesta fue -con las niñas no tengo mucho problema como “no molestan” no es necesario ocuparse de ellas (Entrevista a Maestra N° 5).

Conversando con otra maestra (Entrevista a Maestra N°1) nos dijo que los niños son mucho más agresivos que las niñas, porque cree que en la mayoría de los hogares los problemas se resuelven con violencia y que las niñas tienen que obedecer en la casa, hacer labores domésticas y además los deberes escolares. En el mismo sentido, para Bardález, Mendoza y Hurtado (2002) los varones no hacen ninguna actividad si no lo desean. Sobre esto Bazzano afirma que estas actitudes son producto de la educación que reciben en la casa, habida cuenta de que las actitudes que reflejan o traen consigo a la escuela no las aprenden ahí, pues son el reflejo de su primera escuela “la familia” (2009:297).

Los párrafos anteriores tienen en común la reproducción de estereotipos y sexismos desde el discurso de las maestras, ya que los “hombres están obligados por la carga social a ser caballerosos y respetuosos e indisciplinados”; no pueden realizar actividades domésticas, porque eso afecta su masculinidad ante la sociedad. Estas acciones enseñan a niños un *deber ser*, cuando la realidad requiere de hombres íntegros.

En este sentido, al igual que Gregorio y Franzé (2006) encontramos latente el protagonismo del género masculino. Los chicos “fundamentalmente han sido visibilizados en tanto agentes prioritarios en la producción de subculturas en contextos

de desigualdad social, mostrando al mismo tiempo el predominio de concepciones masculinizantes en la consideración de las estrategias de resistencia, o de la trasgresión y conflictivo en el contexto escolar” (Gregorio y Franzé, 2006:93). Como lo mencionamos anteriormente, los niños se permiten romper reglas y transgredir.

En el caso de las niñas...

Las experiencias que presentaré a continuación se refieren a estereotipos relacionados a las niñas, y la percepción de las maestras sobre ellas, que las ven más dóciles, débiles, tiernas, frágiles. Para la maestra “las niñas son más accesibles a las reglas y las normas” (Entrevista a Maestra N°3), es decir, son menos indisciplinadas, por lo tanto, necesitan



Fig. 9. Texto escolar *Inicial activo*

menos control que los niños. Añade también que -ellas son un poquito más delicaditas, más sensibles frente a los niños que como varones son más valientes y más fuertes (Entrevista a Maestra N°6). Este discurso refuerza los estereotipos de género, cuando son ellas las encargadas de educar a niñas y niños con las mismas oportunidades.

Siguiendo con las entrevistas, otra maestra nos comenta que las niñas son más pasivas, les gustan los juegos donde involucre el lenguaje, porque son más *conversonas* que los varones, entonces juegan a las casitas, las rondas, cogidas (Fig.9), y no tanto a los deportes (Entrevista a Maestra N°3). El estereotipo de mujeres *conversonas*, *charlatanas*, *habladoras*, se podría decirse que es un clásico que no ha tenido variación en la historia (López, 2005), pero ha estigmatizado a las mujeres de manera tal que cuando piden la palabra no las toman en serio y escuchan la opinión de un hombre como la palabra final. En las observaciones nos percatamos de que los niños conversan de la misma forma que las niñas, la diferencia está en que los niños acaparan los espacios de opinión elevando la voz, que no sucede con las niñas, aunque muchas veces las niñas deben gritar y eso es confundido con el escándalo.

Otra experiencia (Entrevista a Maestra N°6) nos relata cómo las niñas prefieren imitar determinados roles de género enmarcadas en moldes femeninos. Nos dice por ejemplo: “las niñas son más maduras, por que cuando juegan a imitar series ellas no se pelean como los niños, ellas se ponen un traje y se creen heroínas, pero más nada”.

También comenta que no todas juegan a eso, algunas son vanidosas y coquetas imitan a sus mamás, por ejemplo nos dice: “si su mamita es de casa, su niña es tranquila, pero hay mamás que trabajan en oficina y las hijas son más coquetas y pasan frente al espejo con labial o su brillito”. Evidentemente, observando el aula encontramos a un par de niñas frente al espejo y a otros dos niños supuestamente jugando, pero la intención con la que se daban los golpes no parecía un juego. El hecho de percibir que a las niñas no les guste jugar con torpeza, “la menor participación de las niñas en las actividades de aula, su escaso protagonismo en actos de indisciplina explícitos” (Gregorio y Franzé, 2006:92), no significa que no lo hagan. Por el hecho de tener un lápiz labial no la podemos estigmatizar de coqueta, es su naturaleza de niña o niño verse al espejo ya que a los 6 años se está pasando una etapa de socialización y alejamiento familiar por lo que la escuela se convierte en su segundo hogar.

En estas experiencias, tanto en el caso de las niñas como de los niños, se observa la reproducción esencialista del rol masculino y femenino. También hacen referencia al control y disciplina que se ejerce sobre ellos a diferencia de ellas. Esta situación genera inequidad entre niñas y niños, porque reciben de forma tácita determinados roles a los que tienen que sujetarse.

¿Que hacen las niñas y niños en los recreos?

Todas las mañanas entre las 9h30 y 10h00, las niñas y niños de primer año de básica disfrutan de un periodo recreativo. Unos minutos antes la maestra anuncia que la actividad programada debe ser concluida, de lo contrario no podrán disfrutar de su colación ni de los juegos. Como no todos van al mismo ritmo, las y los niños atrasados en la actividad se desesperan por terminar sus tareas y se apresuran para salir a jugar y poder disfrutar de ese momento.

Este periodo recreativo está distribuido en tres actividades: la primera consiste en servirse la colación; la segunda, asistir al servicio higiénico, lavarse las manos; y la tercera, es opcional escogen entre ir al parque o jugar en el patio junto a la niñez de grados superiores o volver al aula.

En la primera actividad se sirven la colación¹¹ que es enviada de sus hogares, para esto cada una/uno coge su lonchera, extiende un individual sobre la mesa en la que observamos una variedad de alimentos, desde un simple yogurt con cereal hasta un ceviche o un seco de pollo. Las recomendaciones que hace la maestra es que consuman todo lo que trajeron, porque eso les hará fuertes y grandes. Lo que me llamó la atención es que la maestra ofrece un sello extra¹² a quienes trajeron un plátano por su valioso contenido nutricional, entonces, cada una/uno que termina su plátano, recurre a la maestra con cáscara en mano como requisito para obtener el sello. Según la maestra, se les estimula e incentiva a consumir alimentos nutritivos y económicos.

En algunas mesas observé cómo niños y niñas comparten, invitan e intercambian sus alimentos con quienes no trajeron su lonchera. Estas acciones visibilizan las prácticas de valores de convivencia. Observé también que algunas niñas reúnen todos sus alimentos y juegan a venderlos. Es de hacer notar que las niñas utilizan el tiempo y espacio de la colación como un juego que puede prolongarse de largo los 30 minutos y en algunas ocasiones sólo lo que dura la comida. Este juego no requiere desconectarse del espacio de trabajo y convertirlo en espacio lúdico, lo que no sucede con los niños, porque evidencí la necesidad de ellos por cambiar de espacio para disfrutar su recreo. La actividad realizada por las niñas no es pasiva, porque aunque sea un juego que no requiere ejercicio físico, requiere de habilidades de lenguaje, pensamiento y otros procesos, pero según la sociedad ésta es propia de las mujeres, respondiendo a los roles contruidos culturalmente como exclusivos para ellas.

La segunda actividad tiene que ver con hábitos de limpieza, pues se les enseña a lavarse las manos antes y después de consumir alimentos, jugar, hacer deportes o después de haber visitado el parque. Otro elemento que llamó mi atención fue que los niños tienen como un permiso taxativo para volver a las aulas estando desaliñados, con tierra en los zapatos, los mandiles rotos o las manos sucias. Sin embargo, no sucede lo mismo con las niñas. Cuando esto ocurre tratan de ocultarlo, se sienten observadas por sus compañeras y maestra, pues para ellas eso no está permitido. Podemos concluir que las maestras no brindan el mismo tratamiento a niñas y niños cuando realiza una

¹¹ Referido a todo tipo de alimentos que se sirven entre comidas principales, en el contexto ecuatoriano.

¹² Se refiere a un incentivo o premio de igual valor a los que obtienen cuando cumplen con las tareas.

llamada de atención frente a acciones iguales, en algunos casos los niños son tratados con mayor rigurosidad que las niñas o viceversa.

La tercera actividad, jugar en el parque, patio o volver al aula. Me preguntaba que hacen las niñas y niños mientras están reunidos/as. Pude observar que las niñas frecuentan más el aula y el parque, conforman grupos de tres a cuatro con quienes comparten sus alimentos, conversan de las cosas que les gustan, de lo que hicieron el día anterior u organizan un juego de ronda, saltos sobre cuadros pintados en el suelo, líneas rectas y cuerdas. Muy pocas veces incluyen a sus compañeros pues una niña nos cuenta que es mejor jugar sin ellos porque no respetan las reglas ni el orden “quieren seguir jugando aunque se equivoquen”; otro grupo juega a maquillarse o ser estrella de televisión poniéndose nombres de artistas; algunas traen juguetes muñecos o comiditas; otras niñas comparten el juego con los niños, por ejemplo saltando gradas, haciendo competencias en igualdad de oportunidades, en este caso niñas y niños hacen las mismas actividades, aunque en menor porcentaje [sólo de una a tres niñas están con los niños en mismo juego de un total de 18]. Este entorno atrapa a las niñas y “se encuentran envueltas en una dinámica experiencial que juega negativamente en relación a ellas” (Torres, 1996:153), cuando tácitamente deben cumplir un deber y la educación se torna sexista y estereotipada para ambos.

A diferencia de las niñas, en su mayoría los niños prefieren jugar futbol, son muy pocos los que quedan fuera de los equipos, ya sea por rivalidades entre ellos o porque cada líder conforma su equipo. Cuando se les preguntó que les gustaría jugar contestaron “futbol” y uno de ellos le dijo a otro: “pero tu no me dejas jugar en tu equipo” y él le contestó: “porque tu lloras”. Estas actitudes demuestran que los roles también se refuerzan en el ámbito escolar y entre ellos mismos. El tipo de juego en el caso de los niños hace que ocupen mayor espacio en el patio, otros se quedan alrededor del patio jugando canicas o con semillas, pero las niñas están vetadas a ingresar a estos grupos, al parecer las ven como rivales cuando se introducen en su espacio.

Los juegos escolares mantienen a los educandos en marcos culturalmente definidos, probablemente este ámbito sea el espacio más controlado, en el sentido de que todo gira en torno a compañeras/os, y que además están sujeto a juicios, los que aprueban o desaprueban las acciones entre ellos y ellas.

Reproducción de formas de vida estereotipadas

En los textos de las escuelas “A” y “B”, encontramos la reproducción de cierto tipo de conformación familiar, que tiene connotaciones positivas y negativas respecto al momento histórico en el que vivimos. Presentaremos este tema en los textos junto a cuadernos de trabajo para comparar la construcción simbólica que hacen los niños y niñas del mismo.

Las imágenes que a continuación les presenté hacen referencia al imaginario de familia nuclear que históricamente fue construido, las que encontré repetidamente en los textos [imágenes de familias nucleares que sobre pasaban la docena].

En mi búsqueda por encontrar la reproducción de roles y otras formas de vida, que son transmitidas por medio del currículo, encontré en los textos un elemento fundamental, que transmiten mensajes que la sociedad cree convenientes para la educación.



Fig. 10. Fotografía tomada en la escuela.



Fig. 11. Texto escolar *Inicial Activo*.

Las Fig.10 y Fig.11 muestran una familia blanco mestiza que literalmente cabe en la oración de una supuesta “familia ejemplar” de acuerdo a lo que la sociedad considera una representación “perfecta”. Pero la realidad de muchas niñas y niños en la escuela es distinta, porque existen casos y/o familias mono parentales o familias ampliadas, cuyas vidas nos hacen ver que esas imágenes no coinciden con la realidad. Entonces ¿qué valores se está transmitiendo a los educandos si las familias que ven en sus textos no se parecen a las que ellos tienen constituida? Un ejemplo de ello es este fragmento de la entrevista realizada una de las maestras: “hay muchos problemas de separación de

padres o madres solteras, los que derivan en problemas de conducta e indisciplina en las niñas y niños” (Entrevista a Maestra N°5). Estos testimonios dan cuenta que la realidad de muchos niños y niñas es otra, por lo que al momento de elaborar los textos se debe tomar en cuenta la realidad social y considerar la diversidad de familias que se pueden constituir por muchas razones, entre ellas las laborales, económicas y de migración, o simplemente por la decisión de ser madre o padre soltero.

La insistencia por mostrar a la familia nuclear como único modelo a seguir es influyente en el aprendizaje. Al mismo tiempo, la ruptura de esta es considerada como anormal e incorrecta por la sociedad, lo que afecta a niñas y niños que no tienen a uno de sus progenitores por razones que no conciernen a este análisis. Excepcionalmente encontré en la Fig.12 dónde se muestra a la abuela y abuelo con su nieta y nieto, que puede considerarse una forma de familia distinta; aunque algunos niños y niñas [nos dice la maestra], están bajo el cuidado de otros miembros de la familia, o son madres solteras o están separadas (os). Esta situación pasa como natural para la escuela, pues lo que les importa es que estas situaciones no afecte a los educandos en los procesos escolares [reporte psicóloga del establecimiento, Entrevista a autoridad N°2].



Fig. 12. Texto escolar *Dejando huellas*.



Fig. 13. Texto escolar *Inicial Activo*.

La Fig.12 contiene a cuatro grupos familiares, de las cuales dos familias son blancas mestizas en la parte superior y dos inferiores pertenecientes a grupos étnicos, las cuales son mostradas como familias nucleares y modelos a seguir.

Esta forma de reproducir el modelo nuclear de familia está supuestamente arraigada hasta en las etnias, como lo muestran la imagen de esta familia nuclear otavaleña (Fig.13), que además se la muestra como modelo representativo de los indígenas del Ecuador, sabiendo que existe una diversidad cultural reconocida en la Constitución del Ecuador.



Fig.14. Trabajo realizado por un niño de 6 años.

Además, se folkloriza su participación identitaria y tampoco están lejos de constituirse en un modelo a reproducir. Estas formas de constituir familias se reproducen en los trabajos de niñas y niños, de forma idéntica a lo enseñado por la maestra, el proponer parámetros de composición familiar en los textos inscribe que las niñas y niños se auto representan, incluso las pruebas son reproducidas de la misma forma con todos sus miembros (la madre, el padre, una niña y las mascotas, representadas como una familia completa) y otros detalles (Fig.14, Fig. 15, Fig.16).

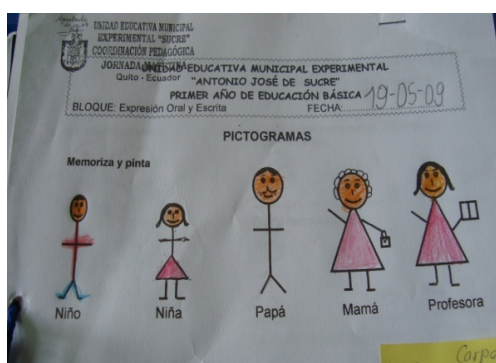


Fig. 15. Carpeta de pruebas, realizada por una niña de 6 años.

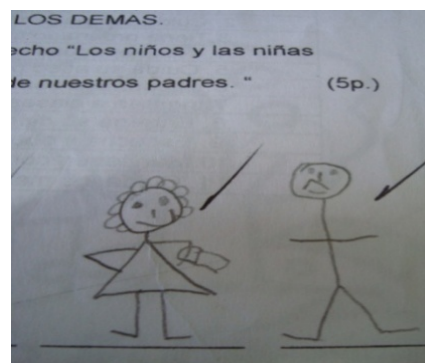


Fig. 16. Carpeta de pruebas, realizada por un niño de 6 años.

Las imágenes anteriormente presentadas fueron reproducidas idénticamente por los educandos (Fig.14, Fig.15, Fig.16), incluyendo detalles como la cartera, ya que no es una simple casualidad que los educandos las dibujen con todos los accesorios, (al revisar las imágenes, claramente recuerdo, haber presenciado esta clase, en la que la maestra les decía: la mamá siempre lleva cartera, ya sea para el trabajo o para salir”) destinando algunos objetos a un determinado género, clase social y etnia.

Respecto a los roles, observamos a 13 parejas de padres y madres, representadas como familias nucleares anteriormente analizadas, y otras 10 imágenes de madres en función de cuidado, frente a una sola imagen de un padre haciendo el mismo rol (Fig.17). De las tareas domésticas, encontramos que la mayoría de las imágenes aparece una mujer cocinando o limpiando (Fig.18).

Otro aspecto es la presencia de niños y niñas de otra raza y/o etnia, que es escasa, sólo 11 imágenes son de raza negra de un total de 280.



Fig. 17. Texto escolar *Dejando huellas*.

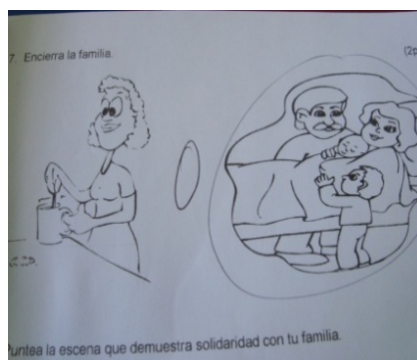


Fig. 18. Trabajo realizado por un niño de 6 años.

Reproducción de roles desde la práctica docente

Como habíamos mencionado, de acuerdo a Rojas (2008), el currículo oculto (CO) se presenta de forma paralela al oficial, y está *inmerso en las prácticas cotidianas*, lo que resulta más sencilla su reproducción (Bourdieu, 1991), el cual estaría siendo transmitido por medio del *habitus* que son las actitudes y conductas que están inmersas en las personas y que se interiorizan en estas. Una forma de legitimar los estereotipos de género, según Torres (1996), son por medio de simbólicos, los que están institucionalizados en la sociedad, en este caso la escuela. Los estereotipos clasifican a un grupo de personas y no a la individualidad, transcurren y se mantienen en el tiempo y espacio. Así como el sexismo está presente en el CO, también lo está en el lenguaje oral de las maestras y las formas de la enseñanza que generan desigualdades, por ejemplo, las simples consignas, llamadas de atención, estímulos, explicaciones, etc., contienen mensajes que a la larga afectarán las vidas de niñas y niños, que serán marcadas como género femenino y masculino, hombre y mujer. Sin embargo, para la gente que vive el

día a día sin percatarse de estos detalles, es decir, la gente no especialista en el tema, no se da cuenta que esas simples frases están cambiando la vida de sus hijas e hijos, o en el caso de las maestras están moldeando vidas; este proceso es tomado como un aspecto natural, normal y hasta habitual. Enseñar a la mujer que es “ser mujer” y al hombre que es “ser hombre” marcará su vida presente y futura.

A través de algunas frases registradas en el trabajo de campo mostraré cómo el currículo oculto pasa inadvertido en el discurso de las maestras.

Cuando las niñas y niños se disponían a iniciar la jornada, la maestra con voz elevada dice “bienvenidos los niños guapos...”, la maestra estaba saludando a su aula, pero en ella también habían niñas, un porcentaje igual a los niños. Con este saludo se estaba invisibilizando la presencia de las niñas. Siguiendo la clase, la maestra después de realizar una determinada actividad les pide a los educandos, [refiriéndose al grupo ganador, constituido por niñas] “síntense los ganadores”, con estas repetidas frases de estimulación se está discriminando a las niñas. Por ejemplo, se realizó un agasajo al día de la madre, en la que participaron solo niñas, y la presentadora se refirió a ellas como “niños” [cuando el grupo estaba compuesto por 15 niñas]. Entonces, ¿cómo podemos explicar que la maestra se refiera a los distintos grupos conformados por niñas y niños en el aula como solamente niños? Este ejemplo es una muestra de que el currículo oculto aún persiste en el discurso de las maestras y maestros, porque este se ha legitimado en el lenguaje y la historia. Estas frases al parecer inofensivas no parecen generar inequidad, pero cuando el grupo de niñas gana, el hecho de felicitarlas tiene un tono particular como si nunca participaran, cuando en muchas ocasiones al igual que los niños generan respuestas asertivas. Pero como la historia las ha recluido a mantenerse en silencio, sin hacer indisciplina (López, 2005:13), son los niños quienes empiezan a gritar hasta hacerse escuchar y aparentemente terminan siendo los ganadores, cuando en muchas ocasiones observadas fueron las niñas quienes dieron primero la respuesta. Como lo manifiesta Bazzano en su observación sobre los niños argentinos, “los niños tienden a dominar verbalmente las aulas mixtas” (2009:301).

Otras frases registradas en los días previos al día de la madre nos muestran lo siguiente:

Iniciando la clase, una semana antes al segundo domingo de mayo, la maestra pide al curso que “levanten la mano los que ayudaron a su mamá en los deberes de la

casa”, casi todos levantaron la mano. Otros pocos no lo hicieron y fueron increpados por la maestra: “¿acaso no la quieren a su mamita?”. Este discurso solo refuerza el rol doméstico como destino final de la maternidad, cuando este último no necesariamente es exclusivo de una madre o una mujer.

Mientras transcurría el trabajo de aula, la maestra recomendaba al curso que “las niñas lindas hacen bonita letra”. Si bien en este momento analizamos este ejemplo, en otras ocasiones la maestra hacía alusión al vestido bonito, el cabello largo y otros elementos como la ropa a la moda. En ese intento por animar el trabajo de las niñas la maestra cayó en un estereotipo. Me pregunto entonces qué valores se están transmitiendo a los educandos.

Siguiendo con las clases, cuando la maestra les dijo que “la mamá siempre lleva cartera ya sea para el trabajo o para salir” se está haciendo referencia a que algunos objetos están predestinados a determinado género, lo mismo ocurre con otras frases, por ejemplo, “la pala es para el albañil y el taladro para los hombres fuertes”, o “el libro es el mejor amigo del hombre” (frase encontrada en la contratapa de los libros de dotación), esas son algunas frases recogidas en el trabajo de campo, que sin duda marcaran la vida de niñas y niños.

Al terminar las clases casi siempre se despiden con una canción y la maestra les dice a las niñas “cantando con voz de mujer bonita” y a los niños les dice, “cuando los niños cantan bonito, se convierten en hombres”, al momento de ser emitidas estas frases por la maestra, noté en ella un afán de animar a niñas y niños a cantar fuerte, además de decirles que se los escuchaba muy bien, como demostrándoles afecto. Con estas frases, sin embargo, la maestra únicamente está reforzando estereotipos de género en el aula.

Otro elemento que llamó mi atención en el trabajo de aula, fueron las celebraciones de las fechas cívicas y las formas de abordarlas en el proceso aprendizaje. Tomamos por ejemplo la fecha histórica de la Batalla de Pichincha del 24 de mayo de 1822, que dio la independencia política y comienzo de la vida republicana y autónoma a la ahora República del Ecuador. En días previos a recordar la fecha, las escuelas donde se realizaba el trabajo de campo efectuaban ensayos de dramatizaciones, danzas, teatro, declamaciones y otros números escénicos para festejar ese día. Entre los números estaba la “Batalla de Pichincha” para la cual seleccionaron solamente a niños, los cuales debían tener un perfil valiente y aguerrido como los héroes agasajados. Por otro lado,

las niñas solo participaron con danzas típicas, que si bien reafirman la identidad cultural, no fueron tomadas en cuenta como parte de la memoria histórica. La maestra cuando se dirigió a los educandos diciendo que harán un homenaje a los “hombres notables que ofrendaron sus vidas” ahora convertidos en reconocidos héroes nacionales, me preguntaba porque sólo los niños forman parte de este evento, pues era evidente que las maestras inconscientemente reprodujeron el currículo oculto reafirmando a la actual generación que solo los hombres pueden ser los héroes, cuando la memoria histórica también rescata la participación de las mujeres entre las/los precursores de la libertad como Manuela Sáenz y otras que siguieron su ejemplo.

Sin duda no se debe olvidar a quienes forjaron la libertad del país. Pero el reconocimiento también debe tomar en cuenta la equidad de género en la historia que se transmite a las nuevas generaciones, para nadie es desconocido que existieron mujeres que también ofrendaron sus vidas.

Reproducción de roles en los cuadernos y textos escolares

Con el objetivo de responder al significado del currículo oculto en el ámbito educativo, en este trabajo muestro cómo se reproducen las desigualdades de género por medio de imágenes plasmados en los cuadernos de trabajo, que marcan los roles de género como hombres y mujeres.

Para ello, divido éstas imágenes en varios categorías que nos ayudaran a identificar, los roles femeninos y los roles masculinos.

Presentaré imágenes del texto original e imágenes de los cuadernos de trabajo y textos cuyas reproducciones son una forma de perpetuar las diferencias entre los géneros. Aunque las imágenes parezcan “inocentes” y muestren actividades que pasan como normales y/o naturales, en el fondo están reforzando estereotipos de género, que a simple vista no podemos diferenciarlas reproduciendo inconscientemente los hábitos (Boudieu cit. Gómez, 2001).



Fig. 19. Texto escolar *Dejando Huellas*.

Roles femeninos, de cuidado y maternos

Las imágenes presentadas a continuación representan los roles femeninos, maternos, de cuidado y domésticos que histórica, social y culturalmente han sido asignados a las mujeres, sobre la base de estereotipos sexistas. Las imágenes muestran que estas acciones no han cambiado y

que los textos siguen reproduciendo estereotipos que muestran estas acciones como naturales.

Tal como lo menciona Bazzano (2009:304) para el contexto argentino, “si bien los textos cambian la letra, el contenido es el mismo. (...) Se realza la maternidad como actividad única del mundo femenino adulto junto a las actividades domésticas” (Fig.22).

Aún se mantienen la reproducción de roles, definida en el primer capítulo, como una imposición dada por el medio, la época y la educación, que con el tiempo se constituye en un estereotipo que se repite y se reproduce sin variación, según Gómez (2001) manteniendo un modelo fijo. A lo largo de la historia, las mujeres han desempeñado determinadas roles asignados por la sociedad, estando obligadas a cumplir un deber ser, como madre. En otros como maestra pues tiene el mejor perfil para cuidar a los

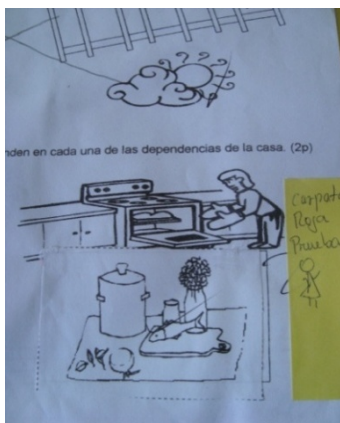


Fig. 23. Trabajo realizado por una niña de 6 años.

niños por su carácter maternal y paciencia, supuestamente innato en ella. Además, desempeñando profesiones estereotipadas como enfermera (Fig.20), peluquera (Fig.21).

En cuanto al trabajo que realizaron los niños podemos ver que en la Fig.23, la consigna del deber era pegar en el recuadro los objetos que pertenecen a determinada



Fig. 20. Texto escolar *Inicial Activo*.



Fig. 21. Trabajo realizado por una niña de 6 años.



Fig. 22. Trabajo realizado por una niña de 6 años.

dependencia, en este caso, la cocina. En el fondo del dibujo una mujer está utilizando el horno, como si ella fuera un objeto que pertenece a ese espacio. Otro ejemplo es la consigna que tiene la imagen con instrumentos del oficio de costura, que dice, “Pinta los materiales de la...costurera”, haciendo referencia a que esos oficios (costureras, cocineras) son para las mujeres.

Roles masculinos

De la misma forma que las mujeres, los hombres fueron estereotipados como valientes, héroes, conquistadores, aguerridos, inteligentes, prudentes, cabales, y otros muchos estereotipos positivos” (López, 2005:14), a los que podemos agregar el de proveedor, responsable de familia, el que tiene derechos sobre lo que considere su propiedad, el que hace las cosas peligrosas, el que no tiene miedo ni debe llorar, y otros que se han hecho parte de la vida cotidiana.

En las Fig.24 y Fig. 25, muestran aun niño jugando con un coche o carro; la imagen (Fig.25) en el que el niño se encuentra con sus padres, donde la madre está observando de forma pasiva, cómo el padre enseña a jugar al niño con el objeto en cuestión, donde ambos están en una postura de aprendizaje y acción voluntaria e intencionada; en la segunda imagen (Fig. 25) ya se ve a un niño jugando solo con el “carrito”, junto a una “pelota”. A simple vista eso puede parecer un juego, pero en el fondo estamos reforzando el hecho de que los niños, jueguen únicamente con ese objeto y que las niñas no lo puedan hacer, porque culturalmente no estaría permitido en un determinado contexto.

Al presentar estas imágenes quiero poner en cuestión y hacer evidente que aún en la



Fig. 24. Trabajo realizado por una niña de 6 años.



Fig. 25. Trabajo realizado por una niña de 6 años.



Fig. 26. Carpeta de trabajos realizado por una niña de 6 años.

actualidad los roles, tanto femenino como masculino, siguen siendo reproducidos por medio del currículo oficial y oculto, de forma escrita y verbal. Cuando las maestras enseñan a los niños a que, por ejemplo, solo los hombres están preparados para utilizar determinadas herramientas, peor aun si estos son peligrosos, están más alejados de ser utilizados por una mujer, siendo claro el ejemplo que pone cuando dice: “pinta los materiales del albañil”, enfatizando que solo existen hombres con esa profesión, cuando en la realidad es un trabajo que no necesariamente son escogidos por varone. De la misma manera cuando se denomina el término doctor este se utiliza solo al género masculino y se cree que solo los hombres pueden ser doctores y las mujeres las enfermeras (Fig.26).

Reproducción de roles de género (inusuales)

Las siguientes imágenes son rescatables en el sentido de que no solo son excepcionales sino que fueron incorporadas en textos editados por el Estado Ecuatoriano, lo que significa cierto avance en la trasmisión de mensajes del currículo oculto.

En el proceso de cuantificación de imágenes en los textos, una de las categorías que había pretendido encontrar eran las que reflejarían equidad entre los géneros. Entre tanta búsqueda, sólo encontré tres: la primera, representa una mujer de profesión mecánica (Fig.27), que parte de su labor es componer los autos, cuyo trabajo implica ensuciarse con grasa, aceites, herramientas, y una serie de actividades propias de la naturaleza de su profesión, que no impide que hombres y mujeres la puedan realizar, sin importar su condición sexual.

A las imágenes que siguen las denominé inusuales. En la primera, vemos a una pareja de esposos en el espacio doméstico, propiamente en la cocina (Fig.28) él lleva un delantal y no así la mujer, lo que en la cotidianidad resultaría normal. Valoramos la imagen en el sentido de que no solo las mujeres pueden realizar actividades o quehaceres domésticos, sino también los



Fig. 27. Texto escolar *Dejando Huellas*.



Fig. 28. Texto escolar *Dejando Huellas*.

hombres.



Fig. 29. Texto escolar *Dejando Huellas*.

En la imagen (Fig.29), tenemos a otra pareja realizando trabajo agrícola, en la que ambos por igual desarrollan la misma actividad, incluso utilizando las mismas herramientas, sin menospreciar la fuerza o habilidad de cada uno.

Estas dos últimas imágenes con seguridad son reproducidas y realizadas en muchos hogares, pero muy pocas se hacen públicas porque la sociedad las mantiene bajo un estereotipo. Estas imágenes excepcionalmente encontradas

en los textos son escasas. Aunque en la vida real ocurra el hecho de compartir los roles, esto por lo general no es transmitido a los niños y niñas.



Fig. 30. Trabajo realizado por un niño de 6 años



Fig.31. Trabajo realizado por una niña de 6 años

Otra categoría que resalta en el texto de la escuela “B” de dotación del Estado ecuatoriano, fue la identidad y diversidad. Y lo que llamó mi atención, es que parten de personajes nacionales, lo que significa un avance respecto al pasado. Encontrar personajes de la vida cotidiana pertenecientes a distintas etnias enriquece el aprendizaje, la crítica es que utiliza a personajes otavaleños como únicos representantes del Ecuador (Fig.30, Fig.31), pero no por ello pierde su valor.



Fig. 32. Texto escolar *Inicial activo*

En el caso de la (Fig.32) la diversidad que muestra la imagen es enriquecedora, porque aporta y desarrolla en la niñez valores de identidad que van más allá de encerrar a un grupo étnico a un determinado territorio o lugar.

Por ejemplo, referirse a la provincia de Esmeraldas como un lugar exclusivamente de habitantes de raza negra, o a la Sierra como otro lugar de indígenas. Sin duda las imágenes desarrollaran en los educandos valores de pertenencia de identidad.

En cambio la escuela “A”, utiliza un texto genérico, previamente consensuado con sus maestras, siendo sus personajes mestizos o utilizando caricaturas de animales; y como se puede observar en la Fig.33, identifica al niño con el color azul y a la niña con el rosa, que históricamente han sido asignados a los géneros.



Fig. 33. Texto escolar *Dejando Huellas*.

Reproducción de estereotipos y roles de género en cuentos infantiles

Entre la literatura infantil que leen los escolares de las escuelas seleccionadas, como cuentos, fábulas y otros, pude constatar algunos ejemplos que refuerzan los roles de género en los niños y niñas. Esto se constituye en el currículo oculto por excelencia [a pesar de que los textos sean parte del currículo oficial] actúan de forma paralela al proceso escolar y se hacen parte de la vida cotidiana con naturalidad, por lo tanto, no está sujeto a evaluación, y muchas veces o casi siempre se ignora la influencia en la formación de los educandos, cuyos resultados moldean a niños y niñas.

En el caso de los niños, referido al cuento de “Robin Hood” que muestra al hombre macho como protagonista, “salvador, héroe, fuerte y valiente” (Entrevista a Maestra N° 6) hace referencia a roles de género, convertidos en estereotipos. Según Lippmann (1992), un estereotipo representa al grupo y no reconoce individualidades, y es definido en función de esa categoría, por ejemplo para el caso “hombre valiente”, un prototipo de la masculinidad, macho y musculoso, aspecto que supuestamente deberán adoptar los niños cuando sean grandes.



Fig. 34. Tapa del cuento “Robin Hood”

En el caso de las niñas sucede lo mismo en los siguientes cuentos “*La Cenicienta*, *La bella durmiente* y *La Caperucita Roja*, que muestran un modelo de mujer a seguir, en dónde aparece la mujer sumisa y obediente y rescatadas por un hombre, salvadas de una determinada situación, construye un estereotipo equivocado en las niñas, haciéndolas creer que si son sumisas y obedientes se convertirán en princesas bellas y hermosas.

En el caso de “*La cenicienta*” (Fig.35), como protagonista del cuento, debe esperar ser una “buena mujer”, trabajadora, dedicada a los quehaceres de la casa, luchando a pesar de no tener familia, por lo tanto saberse sola. Sobresale con el apoyo de una “Hada madrina” y una varita mágica, que la transformará en una reina, cuya transformación la evidenciará como mujer dispuesta al matrimonio y como la única opción para las mujeres que equivocadamente creyeron esos “cuentos”. A pesar de ser protagonista del cuento, no deja de mostrarse como



Fig. 35. Tapa del cuento “La cenicienta”

dependiente de un hombre, en este caso el príncipe que conocerá en el baile. Las enseñanzas que estos cuentos puedan dejar a las niñas y las mujeres como tales no son reales, exceptuando los sacrificios que todo ser humano debe realizar para vivir, entre ellas, trabajar, realizar labores domésticas independientemente de su sexo, y otras que son parte de la vida cotidiana. De acuerdo a López, se han convertido en una “forma de mantener la sumisión y pasividad femenina, además de construirlas en objetos de deseo

para los hombres, manteniendo la ficción sobre la vida de las niñas: elaborando modelos de feminidad seductores y desempoderadas, al servicio de las necesidades masculinas que las utilizan y deciden por ellas” (2005:14) Es claro que las mujeres no necesitamos ninguna transformación mágica para lograr nuestros propósitos en la vida, cada una tiene su valor per se como persona.

En la “*Bella durmiente*”, tal como describe el cuento, una muchacha se convirtió en la “princesita más hermosa del reino” y esperó dormida a su “príncipe azul”, el cual cuando la besó la despertó para luego casarse. Esta historia tiene un final feliz, como en todos los cuentos infantiles. Pero el rol de la protagonista dormida, no es más que de pasividad.

En “*La caperucita roja*”, el cuento empieza así: “Había una vez una niña muy bonita. Su madre le había hecho una capa roja por lo que todo el mundo la llamaba como el título del cuento” La trama del cuento gira en torno a que la niña tenía que atravesar el bosque para llegar a casa de la abuelita; en esa travesía se encontraría con el “lobo feroz” a quien ella no le temía, porque allí se encontraría con otros amigos: los pájaros, las ardillas..., etc. El aprendizaje transmitido a las niñas y niños, es que la Caperucita Roja había aprendido la lección de no caminar sola por el bosque y prometió a su abuelita no

hablar con ningún desconocido que se encontrara en el camino. Recomendaciones que hacen también las maestras a las niñas en las aulas, por ejemplo, que por ningún caso deberían ir por lugares oscuros, con personas desconocidas o recibir regalos de dudosa procedencia; pero es de hacer notar que estas recomendaciones están dirigidas específicamente a las niñas y no a los niños, lo que victimiza a las niñas. Este cuento pone en evidencia el peligro para las niñas de ser acosadas y vulneradas en sus derechos, aunque en la vida real ambos pueden sufrir vulneración de los mismos. La interpretación que se le da al papel del lobo, es el peligro que se compara con el espacio público, donde ellas no pueden estar, porque su lugar es el espacio privado, según los



Fig. 36. Tapa del cuento “La bella durmiente”



Fig. 37. Tapa del cuento “Caperucita roja”

estereotipos que la sociedad asigna al sexo femenino. Los cuentos anteriormente analizados “(Cuentos de Grimm) supuestamente infantiles, de origen europeo- no solo contienen implícitos estereotipos de género, sino también que estos cuentos son ajenos a la realidad mitológica andina, ya que parten de un contexto de industrialización forzada en la temprana modernidad europea” (Aportes de la profesora Bárbara Grünenfelder-Elliker. Flacso-Ec, 2009).

Conclusiones

Como conclusión puedo decir que en el trabajo de campo desarrollado en las dos escuelas, más allá de las dificultades encontradas, valoré los aportes de niñas, niños y sus docentes, que me conectaron con realidades que enriquecieron la investigación. Los aportes recogidos en las entrevistas fueron un material importante para el tema, ya que el género y la educación y muy particularmente el currículo, no contaba con elementos que pudieran dar cuenta de un contexto como el de Quito (Maldonado, 2009).

De los temas tratados en este capítulo, hice énfasis en la transversalización, la reproducción de roles, estereotipos de género y el currículo oficial y oculto. En el caso de la transversalización, encontré que la aplicación de los valores y el género en particular fueron separados de los aprendizajes cotidianos y tratados de forma superficial debido a que muy pocas maestras comprendieron y aplicaron en su momento las formas de transversalización del género.

La reproducción de estereotipos, tanto verbales como escritos, los detecté a niveles macro y micro, currículo oficial y oculto. A nivel macro, en las planificaciones institucionales y de aula, constaté que el género está ausente y es tratado en el aula como problemática coyuntural. A nivel micro se evidenciaron estereotipos que afectan el aprendizaje, las maestras emiten mensajes estereotipados sin ser conscientes de ellos, entonces los educandos los interiorizan y reproducen como normal y natural. También constato que los contextos cotidianos de escolaridad son un medio para reforzar estas actitudes.

CAPÍTULO IV

CONCLUSIONES

La investigación realizada buscó determinar la influencia del género en el currículo oficial y oculto del nivel de educación básica ecuatoriana, tomando como estudio de caso a dos escuelas municipales de la ciudad de Quito. Si bien en cuanto al género, este trabajo identificó ciertos avances en materia de políticas que conducen a pensar que esos procesos han influido aparentemente en la educación, en la última década los avances fueron en temas puntuales como la participación política y la paridad en la matrícula de la educación primaria y han incidido muy poco en la educación. Si bien hay un aumento cuantitativo en la matrícula escolar femenina, el trato hacia las niñas al interior de las aulas no ha cambiado, mucho menos ha logrado influir en su formación.

La construcción social y cultural del género ((Scott, 1996) en el ámbito educativo sigue construyendo lo masculino y lo femenino bajo estereotipos (Bazzano, 2009) y valorando un sexo sobre el otro (Gómez, 2001). Los aspectos anteriormente mencionados también los identificamos en el currículo oficial y oculto, entiendo al primer concepto como la transmisión de conocimientos que la sociedad considera adecuados para las nuevas generaciones (Serrano, 1994); y el segundo, como la transmisión de normas implícitas que se dan paralelas al acto de educar (Rojas, 2008), cuyas formas de influencia las analizaremos más adelante.

Al realizar la investigación nos centramos en determinar la influencia del currículo ecuatoriano en la educación, para la cual se revisó la puesta en práctica de políticas educativas iniciadas en la década de los noventa, centradas en tres procesos a) Reforma Curricular de la Educación (1996), b) El programa de Capacitación Nacional Equidad de Género en la Escuela, c) Programa Nacional de Educación en Valores (2002). Si bien se nota un esfuerzo del Estado ecuatoriano por incluir al género en el ámbito educativo, este no fue suficiente. Además de los múltiples tropiezos que tuvo este proceso, empezando por la institucionalización, la representatividad, las decisiones políticas que aplazaron su ejecución e impulso, la generación de políticas públicas fueron infructuosamente aplicadas, dándose procesos de capacitación nacional que no pudieron lograr que el tema fuera parte de los planteamientos nacionales, logrando simplemente ubicarse “sobre el tapete de discusión” (Camacho, 2008).

Al realizar el trabajo de campo y reflexionar en torno a la práctica docente, se encontró la respuesta a las preguntas que a lo largo de la investigación se había formulado. En este sentido, pudimos ver que la influencia del currículo oficial, currículo oculto y el discurso de las maestras, están permeadas de sexismos y estereotipos que siguen reproduciendo desigualdades entre niñas y niños. En este sentido, los hallazgos también están presentes en esos dos niveles: el primero, en el currículo oficial, que por su carácter fue analizado en documentos como planificaciones tanto a niveles macro como micro; y la segunda, en el currículo oculto (CO), que también abarcó componentes del currículo oficial por sus formas de transmitir contenidos, por ejemplo, los mensajes escritos, los textos escolares, imágenes, planificaciones de aula; mensajes verbales, desde el lenguaje de las maestras y entre los educandos, todos ellos tomados de la práctica.

En la macro planificación

Para el primer caso, la planificación a nivel macro, entendida como políticas oficiales a nivel nacional (Vélez, 2006), encontramos que el género como tal no está establecido por una metodología sino como un valor. Es decir, no existen sugerencias ni formas de incorporar dicho eje, teniendo como resultado que la reproducción de roles de género y otras enseñanzas tengan una puerta abierta para transmitir elementos que corrigen o dejan en desventaja a niñas y niños. La ausencia del género en el currículo oficial genera un gran vacío en el trabajo de las maestras del nivel básico. En este sentido, para encontrar cómo trabajan el género en los aprendizajes, se debe escudriñar entre líneas para ver dónde está inmerso y cómo se lo está trabajando e interpretando. Constatamos también que el género como eje transversal lo desarrollaban con relación a criterios morales, al buen o mal comportamiento y lo correcto e incorrecto, es decir corrigen su comportamiento de acuerdo a un deber ser de niña o niño y a sus formas de vida.

Los aspectos anteriormente mencionados, pusieron en evidencia que las maestras no cuentan con una metodología que oriente su trabajo en la incorporación de valores, como los modelos presentados en el capítulo II, que van desde la incorporación de valores en un área determinada de aprendizaje hasta problemáticas socialmente relevantes, y como manifiesta Terán (2009) esta se hace más compleja en su aplicación y se convierten de difícil administración.

Otro elemento a nivel macro son los textos escolares, cuentos y fabulas que por su contenido refuerzan los roles de género y estereotipos. Las características del texto que de por sí es “relevante por su amplia cobertura” (Binimelis, 1993), es lo que perpetua y pone en riesgo la formación presente y futura de cada educando. Los textos de las escuelas observadas, reflejan resultados parecidos a la experiencia chilena que recoge Binimelis (1993), porque el texto al ser un documento escrito, permanece en el tiempo a través de sus mensajes. Es así que niñas y niños aprenden el ser mujer y hombre de forma sexista y estereotipada, pues los textos de las escuelas A y B siguen afirmando aptitudes y habilidades socialmente asignadas a cada sexo. Por ejemplo, cuando encontramos las formas de recordar las fechas cívicas como la “Batalla de Pichincha”, este evento nos demostró que sigue existiendo ausencia de las mujeres en la historia, porque ahora existe información y una prueba de ello son las investigaciones, ponencias, folletos, exposiciones realizadas en conmemoración al bicentenario que evidencian y visibilizan la presencia femenina en ámbitos políticos, sociales y económicos de la historia este país. Frente a toda esta información, el discurso de las maestras no puede continuar permeado de androcentrismo que invisibiliza a las mujeres. Al parecer, este sesgo ha borrado a las mujeres de la historia, cuyas características siguen siendo transmitidas desde el currículo oficial por medio de un currículo oculto.

Otro elemento relacionado al nivel macro, fue el corto debate que generó la aplicación del sistema coeducativo, pues de acuerdo Terán (2009) y Camacho (2009), las actitudes y el trato a las niñas al interior de las aulas no ha cambiado. El hecho de convertir una escuela netamente de mujeres o de varones en mixta, no significa igualdad de género. Al igual que Rodríguez encontramos que “los cambios que han ocurrido recientemente en nuestra sociedad han permitido que las mujeres accedan a espacios que tradicionalmente eran exclusivamente masculinos. Pero esta presencia e incorporación de la mujer sólo ha significado ocupar espacios anteriormente vedados, ya que los códigos de género que rigen en dichos ámbitos siguen manteniendo una jerarquía entre lo masculino y lo femenino” (Rodríguez, 2001 cit. Moreno, 2006:104). El caso más paradigmático en este sentido es el colegio “Mejía” en Quito, que hasta ahora mantiene cerradas las posibilidades de trabajar bajo ese sistema.

A pesar de existir una reforma curricular trabajada por más de una década, vimos que ésta no ha logrado incidir ni cambiar las formas de trabajo, los criterios de

maestras/os y educandos y menos pensar en temas como el género y el reconocimiento del otro/otra como igual.

En la micro planificación

El segundo nivel micro (Vélez, 2006) se refiere al trabajo de aula en sí, en la que observamos cómo el currículo oculto transmite determinados conocimientos paralelos al currículo oficial. Aunque parecería que por su carácter implícito puede parecer menos efectivo, al final sucede todo lo contrario porque este se asimila e interioriza con mayor fuerza.

En este nivel identificamos contradicciones entre el discurso y la práctica. Por ejemplo, cuando las maestras aseguran ser ecuanímes con sus educandos y trabajar con valores en las planificaciones curriculares, esto en la práctica no sucede, porque su lenguaje está permeado de sexismos y estereotipos en donde los valores no aparecen de forma explícita en la planificación de aula, sino de forma coyuntural y esporádica. En el tema de currículo oficial y oculto en los textos, encontramos que las imágenes y textos escritos reproducen estereotipos y roles de género en las que se ve a las niñas y mujeres en acciones pasivas y no participativas, reforzadas también por la práctica docente donde las niñas son encasilladas como pasivas y disciplinadas y los niños como agresivos y valientes.

Así, habiendo transcurrido diez años o más de reforma curricular, tiempo suficiente para realizar una somera evaluación a la transversalización y sus efectos en la educación, se puede constatar que la transversalización del género no ha permeado de manera efectiva en las prácticas docentes. En ese sentido, observamos que los valores como ejes transversales fueron trabajados desde un punto de vista axiológico, es decir, se trabajaron como valores separados de las áreas de aprendizaje, sin lograr integrarse al currículo. Según Samaniego (2009) el aporte de este proceso no se vio reflejado en los saberes de los educandos, sino en el hecho de que sólo coadyuvo a renovar planes curriculares.

Entre algunos logros encontrados en el trabajo de campo, podemos mencionar los siguientes: Observamos el evidente esfuerzo de las maestras por trabajar bajo el sistema coeducativo, que implica comprender los procesos de aprendizaje de niñas y niños. Aunque algunas maestras manifestaron estar consientes de formar a niñas y niños

protagonistas de sus vidas, todavía no han logrado incorporar en su lenguaje la inclusión del otro género, porque todavía utilizan al género masculino como el todo, invisibilizando a las niñas. A nivel macro, otro elemento que llamo mi atención fue el diseño del texto dotado por el Estado, que por sus características responde al contexto ecuatoriano. Sus personajes, imágenes, frases, consignas y oraciones incorporan el tema de la identidad como un elemento que lo distingue de los demás textos del mercado o de producciones privadas. Aunque este se centró en personajes con identidad otavaleña como la a más sobresaliente, este de por sí ya tiene un valor añadido. También se puede observar en este texto que existen imágenes *inusuales* con respecto a la mayor parte de los textos escolares, que muestran roles que cotidianamente son atribuidos y asignados a los hombres como la agricultura y la mecánica, pueden también ser desempeñados por mujeres.

Para concluir, por todos los aspectos anteriormente mencionados quiero proponer algunas recomendaciones que se derivan de las necesidades identificadas en el trabajo de campo. Entiendo que el problema de las desigualdades de género que provoca el currículo debe explorar otras formas de trabajo. Sabemos que las desigualdades de género no serán resueltas con amplias capacitaciones generales porque este proceso es de largo alcance e implica formación, gestión y administración por parte de las instituciones nacionales y un cambio de subjetividades, actitudes y acciones de toda la comunidad educativa.

Lo que más sobresale de las planificaciones es que por un lado la sociedad se esfuerza por ser más equitativa, igualitaria e inclusiva, pero la escuela no refleja aquello, y cuando la escuela pretende los cambios, la sociedad es la que no le permite flexibilizarse, por lo tanto, la escuela y la sociedad y viceversa, legitiman las diferencias de género. Para superar estas contrariedades las políticas educativas deberían aplicarse de forma sistemática, entonces, tanto la escuela como la sociedad tendrían la oportunidad de articular los problemas a la realidad educativa. El problema es que los cambios se dan a ritmos acelerados y hacen que los conocimientos entren rápidamente en obsolescencia. Los vertiginosos cambios de la sociedad junto a otros factores exigen permanentes procesos de transformación, y al mismo tiempo nuevos modelos curriculares abiertos al cambio para satisfacer sus demandas.

La educación debería contemplar la vinculación del género, la clase y la raza, tanto en el plano teórico como en las estrategias de intervención concretas como el currículo. En un futuro no muy lejano es importante y necesario enfocarse en la noción de currículum “flexible” o abierto, entendiendo a este como “el conjunto de movimientos que tienden a iniciar el cambio educacional con el acto de aprendizaje”. Las características de este tipo de currículum “facilitan la resolución y organización del acto de aprender desde el punto vista de quién aprende, de tal manera que responda a sus necesidades, intereses y problemas. Una propuesta curricular de esta naturaleza se basará en criterios tales como: integración, cooperación, participación e individualización, y propone como estrategia de diseño curricular las unidades de aprendizaje integrado” (Lemke, 1978 cit. Correa, s/f:1). Así, los docentes y la comunidad educativa podrían efectuar ampliaciones y modificaciones en función de las necesidades, intereses y capacidades de los educandos, así como los requerimientos de la comunidad.

Tomando en cuenta al currículo flexible como medio para educar en valores, creemos haber encontrado la respuesta a las preguntas que nos hicimos a lo largo de la investigación ¿Cómo educar en valores? ¿Cómo incorporar el género en el currículo? ¿Quién es responsable de ello? Entre los aportes recogidos me suscribo a lo que dice Samaniego (2005:10) quien considera que la formación en valores es un ejercicio permanente de concreción en la cotidianidad de la sociedad y no una norma. Por lo tanto, educar en valores significaría ir más allá de la enseñanza, pues se trata de “un aprendizaje humano que permite apreciar valores, es decir, incorporar prácticas y actitudes que den paso al cumplimiento de derechos y responsabilidades de las personas y que favorezcan la construcción y profundización de la democracia” (Samaniego, 2005:10). También Bonder (1998) propone trabajar el género en el currículo y que este debe “ser concebido de manera simultánea como un enfoque, un contenido y una competencia a concretarse” (1998:78). Si se incorporaría en el sistema educativo el enfoque de género desde la planificación hasta la evaluación, con competencias claras para los educandos y maestras/os y competencias específicas para la equidad de género acompañada de una evaluación constante, se lograrían avances en la práctica educativa con perspectiva de género. Se debería tomar en cuenta lo que plantean Camacho (2009) y Samaniego (2009 en el sentido de que el género deba estar explícito y con indicadores

que se fundan en los contenidos de cada una de las áreas de aprendizaje. Y no suponer que está inmerso en algún valor, por ejemplo en el *respeto*, haciendo que se invisibilice, como fue evidenciado en este trabajo.

Por tanto, las críticas a la educación deben ir más allá de incluir al género femenino en las actividades del otro, cuando se sabe que las relaciones de poder están implícitas en la acción educativa, ámbito laboral, entes de decisión, en las interrelaciones personales y otros.

Al finalizar estas recomendaciones, pongo de manifiesto la predisposición que encontré en las maestras para generar un cambio en las actitudes hacia el tratamiento a niñas y niños en las aulas, para lo cual también demandaron capacitación en metodología para la incorporación de valores y particularmente del género. Muchas de ellas se preguntaban, ¿cómo podemos trabajar en las aulas si no contamos con conocimientos que aporten a mejorar la formación de los educandos? Es a partir de esta investigación que proponemos al Estado ecuatoriano retomar al género en la educación básica, que promueva una formación integral en niñas y niños con enfoque de género.

De la investigación también surgieron interrogantes que dejan sobre el tapete temas por explorar. Entre ellos identificamos tres: el primero es la situación del resto de las escuelas públicas estatales, que no reciben el apoyo que sí reciben las escuelas observadas como subsistemas municipales, segundo, es la calidad y por último la feminización de las docentes en el nivel primario de educación básica ecuatoriana, que todavía persiste como una carrera exclusiva para mujeres en este contexto.

A pesar del mencionado apoyo pedagógico, aspectos como los estereotipos, roles de género y sexismos no han cambiado al interior de las aulas. En este sentido, puedo afirmar que en las escuelas observadas, las prácticas pedagógicas respecto a la igualdad de género se han centrado solamente en juntar a niñas y niños bajo el sistema coeducativo, cuando las relaciones de género en los espacios como las clases, en los recreos y otros como la familia permanecen iguales, es decir, el tratamiento a niñas y niños sigue siendo sexista y estereotipado. Entonces, es de hacer notar que en las escuelas observadas que reciben apoyo no solo en infraestructura sino en capacitación, todavía reproducen aprendizajes inequitativos respecto al género, entonces, me pregunto cómo y qué aprendizajes están siendo transmitidos en las escuelas públicas que a diferencia de las observadas, no reciben ningún apoyo mucho menos capacitación. Dejo

en interrogante qué y cómo se está enseñando, además del trato que se pueda brindar a niñas y niños en escuelas y maestros/as menos preparadas y capacitadas que las descritas en este trabajo.

Otro elemento que sobresale en el discurso institucional de las escuelas observadas es la *calidad* educativa con que cada uno de los establecimientos se maneja. Las maestras de aula y las autoridades manifestaron en las entrevistas una evidente utilización del término calidad, como lo expongo en el capítulo III. En ellas pude notar que al responder preguntas respecto a temas como la planificación, currículo u otros, todas hicieron alusión al término calidad, sin embargo, sus significados son distintos. Para algunas el término está relacionado con la satisfacción de demandas, capacitación y/o preparación para satisfacer al cliente, en este caso a los padres de familia. Si bien este aspecto es parte de la calidad, existen otros que deben ser satisfechos dentro del aula. Y en este afán identifiqué el enfoque de calidad que persiguen, y por qué la satisfacción de demandas son su prioridad. Basadas en “la corriente de la eficiencia social, que parte del supuesto de que la calidad de la educación está cultural, social y políticamente definida”. Según esta corriente el problema que debe resolver la educación se centra en la demanda de un grupo social. Por tanto, la calidad del sistema educativo se evalúa basándose en la medición de su nivel de respuesta frente a las demandas de ese grupo social particular” (Informe social, 2003:7). Responder siempre a las demandas no significa haber cumplido con los objetivos necesariamente, la satisfacción de las demandas se relaciona también con aspectos integralmente formativos que van más allá de los egresos o clientes satisfechos si seguimos la línea conceptual que manejan estas escuelas. En este sentido, podemos lograr como institución escolar que la equidad de género también se constituya en una demanda social a ser satisfecha. El enfoque utilizado por las escuelas debe alejarse del discurso centrado en satisfacer solo demandas de madres y padres de familia, ya que en mi opinión, el trabajo de maestras y autoridades administrativas debe tomar en cuenta otros elementos que son parte de la calidad como el género, por lo que pienso que este término es solo utilizado como una propaganda para ganar nuevos clientes y mantener su prestigio social.

Otro aspecto que observé en las escuelas fue la feminización de las maestras de los primeros niveles de la educación básica. Cabe preguntarse por qué persiste aún la inclinación de las mujeres por la carrera parvularia. ¿Es que la sociedad todavía está

influyendo en la elección profesional asignando determinadas profesiones a cada sexo y por tanto estereotipándolas? Aunque existe una multitud de docentes mujeres, los cargos de dirección, al contrario, están ocupados en mayor proporción por los hombres, lo que transmite en los educandos un mensaje sexista. Este tema deja abierto las posibilidades de analizar en futuras investigaciones porque persisten estas formas estereotipadas de asignar roles y profesiones a cada sexo.

Bibliografía

- Acker, Sandra (2003). *Género y educación*. Madrid-España: NARCEA, S.A. Ed.
- Arcos, Carlos (2008). "Contexto". En *Desafíos de la educación en el Ecuador: calidad y equidad*. Carlos Arcos (Coord). pp. 29-63. Quito: Flacso.
- Bardález, Céliz Carmela, Catalina Mendoza Eskola, Rosa Hurtado Morejon (2002). "Educación". En *Una aproximación a la situación de iniquidad de género en el cantón Cuenca*. pp. 85-100. Cuenca: Universidad y Municipio de Cuenca.
- Bazzano, M. Micaela (2009). "Estereotipos de género en la niñez". En *Perspectivas de la educación en América Latina*. Goetschel, A. María (Comp.): pp.295-309. Ecuador: Flacso/Ministerio de Cultura.
- Binimelis, Adriana (1993). "Análisis de roles y estereotipos sexuales en los textos escolares chilenos". En *Educación y Género*.pp.51-59. Chile: Ediciones La morada/Ministerio de Educación.
- Bonder, Gloria (1997). *La equidad de género en la educación*. Fundamentos para una práctica discriminatoria. Bolivia: Gráficas E.G.
- Bonder, Gloria (1998). "Introducción". En *Estudios de la mujer en América Latina*, Bonder, Gloria (Ed): pp 3-15. Washington D.C U.S.A. OEA CIDI.
- Bourdieu, Pierre (1970). *La reproducción*. Editorial laia/Barcelona.
- Bourdieu, Pierre (1991). "Estructuras, habitus, prácticas". En *El sentido práctico*. Taurus Ediciones: Madrid. Cap. 3: 91-111.
- Butler, Judith (2002) "Cuerpos que Importan" En *Sobre los Límites Materiales y Discursivos del Sexo*. Ediciones Paidós Iberica.
http://www.antroposmoderno.com/antro-articulo.php?id_articulo=1049
- Constitución de la República del Ecuador 2008.
- Constitución de la República del Ecuador 1998.
- Correa, Santiago (s/f). La flexibilidad curricular.
ww.puj.edu.co/vice/academica/.../flexibilidad_scorrea.doc. (Visitado en agosto 20 del 2009).
- CEDAW (1998)
- CEPLAES (1997)
- Decreto Ministerial (2006). República del Ecuador. Ministerio de Educación y Cultura. Los ejes transversales en el currículo de la Reforma Educativo de 1996.
<http://www.oei.es/valores2/LeyEducacionDemocracia.pdf>. Consultada el 31 de marzo de 2009, 15:00 hrs.
- Delors, Jacques (1996). La educación encierra un tesoro: compendio / Paris : UNESCO, 1996.
<http://www.bnm.me.gov.ar/cgi-bin/wxis.exe/opac/?IsisScript=opac/opac.xis&dbn=CEDOC&tb=aut&src=link&query=COMISION%20INTERNACIONAL%20SOBRE%20LA%20EDUCACION%20PARA%20EL%20SIGLO%20XXI&cantidad=10&formato=&sala=>(Visitado el 31 de marzo de 2009. 16:35 hrs.).
- Dorelo, Loreley (2005). "La perspectiva de Género en la Educación; "La Coeducación, un desafío..." <http://www.isef.edu.uy/isefdigital/Paginas/articulos.htm>, (Visitado consulta el 25 enero del 2009).
- Esteves, Ana (2008). "Introducción". En *Desafíos de la educación en el Ecuador: calidad y equidad*. Carlos Arcos (Coord.). pp. 9-25. Quito: FLACSO.

- Goetschel, A. María (2009). "Introducción". En *Perspectivas de la educación en América Latina*. Pp.11-20. Ecuador: Flacso/Ministerio de Cultura.
- Gómez, Fanny (2001). "Sexismo, un mal que aflige a la Humanidad" Por Cristina Pino, Colombia. REPEM. (Visitada el 20 de enero de 2009).
- González Luna C, T. (s/a). Educar para la democracia. Revista Educar. (Syllabus de Género y Educación. (Convocatoria 2007-2009)
- Gregorio, Carmen y Adela Franzé (2006). "Una mirada desde la antropología social: Diferenciaciones de género y mediaciones culturales en los procesos educativos". *Género y currículo*, Carmen Rodríguez M. (Comp.)77-98. Madrid: Akal.
- Herrera, Gioconda (2001). "El género en el Estado: entre el discurso civilizatorio y la ciudadanía" *Iconos* N°11 Ecuador: FLACSO.
- Illescas, Carmela Loyola (2002). "La educación como una estrategia de empoderamiento de la mujer". En *Trabajos Docentes 01*. Gladys Eskola Torres (Coord.). Ecuador-Cuenca: Universidad de Cuenca. SENDAS. pp. 159-171.
- Índice N°3 (2001). <http://www.siise.gov.ec/Publicaciones/publica3.pdf>. =. (Visitado el 1 de junio de 2009 06:35).
- Informe de la UNESCO 2007
- Informe nacional de los objetivos de desarrollo del milenio II, (ODM) (2007). Ecuador: CISMIL, PNUD, FLACSO y SEMPLAES.
- Informe social (2003). "Educación" en *Desarrollo social y pobreza en el Ecuador, 1990-2001*. Cap. 4. <http://www.siise.gov.ec/Publicaciones/2inf4.pdf> (Visitado el 30 de julio de 2009).
- IRDHMJG (2005). Informe Regional. De Derechos Humanos de las mujeres y Justicia de Género 2001-2004 Corporación Humanas (coord.).
- IRDPDCDP (2007). Informe Regional. Democracia en el País, Democracia en la Casa, Democracia Paritaria. Corporación Humanas Centro Regional de Derechos Humanos y justicia de género-Chile. CD.
- López Díez Pilar (2005). Ministerio de Trabajo y asuntos Sociales (2003) "REPRESENTACIÓN, ESTEREOTIPOS Y ROLES DE GÉNERO EN LA PROGRAMACIÓN INFANTIL"; en *Infancia, televisión y género. Guía para la elaboración de contenidos no sexistas en programas infantiles de televisión*. Ministerio de Trabajo y asuntos Sociales (2003) Bengoechea, Mercedes, et al. Madrid: IORTVE e Instituto de la Mujer. Pp.12-13. <http://www.pilarlopezdiez.eu/pdf/RepreEstereoRoles.pdf> (visitado en abril de 2009).
- Maldonado, Viviana (2000). "Sinopsis de los compromisos internacionales de educación y género". En *Educación y género*. Educación y género. pp. 10-14. Quito: REPEM-Ecuador. Universidad Politécnica Salesiana.
- Maldonado, Viviana (2008). "Algunas reflexiones en torno a la discriminación de género en el ámbito educativo". En *II Jornada de Educación en cultura de Paz*. Santa Cruz- Bolivia del 26 al 30 de Noviembre, 2007. Santiago de Chile: UNESCO/MEC.
- Messina, Graciela y Evans, Hyacinth (2001). "Igualdad de género en la educación básica de América Latina y el Caribe: Estado del arte" en: *Género, formación y trabajo*. Santiago: UNESCO. (Visitado en octubre del 2009).

- Moreno, Amparo (2006). “*Más allá del género: aportaciones no-androcentricas a la construcción de un humanismo plural*”. En *Género y currículo* Carmen Rogriguez Martínez (comp.): pp103-130. Madrid:Akal S.A.
- Moreno, Monserrat (1986). “Como se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela” Barcelona: Icaria.(http://www.sabuco.com/ei/recension_como_se_ense.htm) (Visitado en Enero del 2009).
- Normas ISO 9001. (s/n). (http://es.wikipedia.org/wiki/ISO_9001) (Visitado el 19 de octubre del 2009).
- Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) (2007). América Latina y el Caribe. <http://www.odmamericalatina.org/frontEnd/main.php?idSeccion=6732> (visitado en agosto de 2009) (Portal).
- Ortega, Pedro y Mínguez Ramón (2001). *La educación moral del ciudadano de hoy*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Plan de Igualdad de Oportunidades de las mujeres ecuatorianas PIO (2005). Quito: CONAMU.
- PNEV. Programa de Nacional de Educación en Valores. (2002). Ministerio De Educación Ecuador.
- Ponce, Juan y Silvia Martínez (2005). “Mujeres y educación”. En *Entre la crisis y las oportunidades*. Mercedes Prieto. Quito: CONAMU, FLACSO, UNIFEM UNFPA.
- Reforma Currículum Ecuatoriano. (1998). Consejo Nacional de Educación/ Ministerio de Educación y Cultura. 3º Ed. Quito-Ecuador.
- Real Academia Española (2001).
- Rodríguez, N. Alizon (2009). “! Aquí hay que hacerse respetar!”. En *Perspectivas de la educación en América Latina*. Pp.277-294. Ecuador: Flacso/Ministerio de Cultura.
- Rojas María Isabel (2008). “Curriculum oculto, vs, curriculum formal y curriculum vivido” En: *Agregando algo más al concepto de Currículum Oculito y al final una bibliografía*.<http://mariaisabelmirp.blogspot.com/2008/06/curriculum-oculto-vs-curriculum-formal.html> (Visitado el 20 de Enero del 2009).
- Samaniego, Juan (2005). *Programa de reforma curricular del Bachillerato*. Documento N° 5. Quito: MEC/UASB.
- Scott, Joan (1996) [1986]. El género: una categoría útil para el análisis histórico. En *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. Pp.265-30. México: PUEG.
- Serrano, S. T. (1994). *Reforma Educativa*. Cochabamba, Bolivia: Serrano.
- Subirats, Marina y Brullet Cristina (2008). “Rosa y Azul”. En *Géneros Prófugos. Feminismo y educación*. Marisa Belausteguigoitia Et al. (Editoras): pp.199-223. México.
- Téllez, Gustavo (2001). *Conceptos básicos y construcción socioeducativa*. Pierre Bourdieu. Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Terán, Rosemarie (2005). “Presentación”. En *Programa de reforma curricular del Bachillerato*. Documento N° 5. Samaniego Juan. Quito: MEC/UASB: pp.5-6.
- Torres, Jurjo (1996). *El currículo oculto*. Madrid: Ediciones Morata S.L.
- Vélez, Catalina (2006). *La interculturalidad en la educación reformas curriculares de Ecuador, Perú y Bolivia*. Quito: UASB/ ABYA YALA.
- UNESCO (2007) Informe Ecuador

- West, Candace y Don H. Zimmerman (1999). "Haciendo género". En *Sexualidad, género y roles sexuales*. Marysa Navarro y Catherine R. Stimpson (Comp.): pp.109-143. Argentina. Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Whitman, Gordon (2008). "Contexto". En *Desafíos de la educación en el Ecuador: calidad y equidad*. Carlos Arcos (Coord.). pp. 29-63. Quito: FLACSO.
- Yapu, Mario (2009). "Políticas educativas y socialización de niños: un estudio sobre la reforma educativa boliviana de 1994". En *Perspectivas de la educación en América Latina*, Goetschel, A. María (Comp.):pp.115-138. Ecuador: Flacso/Ministerio de Cultura.

Entrevistas

- Camacho, Gloria (2008). CEPLAES Entrevista realizada el 16 septiembre de 2009 en Quito-Ecuador.
- Maldonado, Viviana (2009). Responsable área educativa del CONAMU. Entrevista realizada el 14 de enero de 2009 en Quito-Ecuador.
- Samaniego, Juan (2009). Consultor. Entrevista realizada el 22 de mayo de 2009 en Quito-Ecuador.
- Terán, Rosemarie (2009). Responsable área Educativa UASB. Entrevista realizada en el 23 de abril de 2009 en Quito-Ecuador.

Directora Magdalena (Entrevista a autoridad N°2).

Directora Mercedes (Entrevista a autoridad N°1).

Profesora Bequita (Entrevista a Maestra N°4).

Profesora Mary (Entrevista a Maestra N°6).

Profesora Mary C. (Entrevista a Maestra N°3).

Profesora Vilma (Entrevista a Maestra N°5).