

**FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES
SEDE ECUADOR
PROGRAMA ESTUDIOS DE GÉNERO Y DE LA CULTURA
CONVOCATORIA 2010- 2012**

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

**LA INCORPORACIÓN DEL MODELO DE LA COEDUCACIÓN EN
COLEGIOS TÉCNICOS. UN ESTUDIO DE CASO EN LA CIUDAD DE QUITO.**

GRACE ANDREA ERAZO HIDALGO

JUNIO 2013

**FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES
SEDE ECUADOR
PROGRAMA ESTUDIOS DE GÉNERO Y DE LA CULTURA
CONVOCATORIA 2010- 2012**

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

**LA INCORPORACIÓN DEL MODELO DE LA COEDUCACIÓN EN
COLEGIOS TÉCNICOS. UN ESTUDIO DE CASO EN LA CIUDAD DE QUITO.**

GRACE ANDREA ERAZO HIDALGO

ASESOR/A DE TESIS: ANA MARÍA GOETSCHEL

LECTORES/A:

Mtr. VIOLETA MOSQUERA

Mtr. CAROLINA PÁEZ

JUNIO 2013

Agradecimientos

A las instituciones secundarias técnicas de la ciudad de Quito que me permitieron cumplir con el ejercicio de esta investigación. En especial a los directivos, docentes y alumnado entrevistados.

A mi directora de tesis, Dra. Ana María Goetschel por sus significativos comentarios y la responsabilidad con que asume su trabajo.

A diversas personas con las que logré intercambiar valiosas ideas.

A las personas más cercanas, por acompañarme.

ÍNDICE

CAPÍTULO I: COEDUCACIÓN Y GÉNERO.....	6
Introducción	6
Marco Teórico.....	18
CAPÍTULO II: CONTEXTO EDUCACIÓN TÉCNICA	32
La educación técnica en América latina	36
La Educación Técnica en el Ecuador	37
Inicios de la coeducación.....	51
CAPÍTULO III: Sexismo en la educación técnica- mixta.....	59
Espacios escolares.....	61
Aula- Taller	62
Espacios de sociabilización- Diferenciaciones explícitas	62
Deportes	65
Posiciones dentro del aula.....	67
Reseña sobre la presencia de las mujeres en el bachillerato técnico	75
Diferenciación de Género en las especialidades técnicas	77
Mujer y la electrónica una ¿Casualidad?	78
Calificaciones	80
Rendimiento escolar entre hombres y mujeres	91
Lenguaje sexista	92
Currículo oculto.....	94
CAPÍTULO IV: Estereotipos sexistas y discriminatorios en los libros de texto en el nivel secundario técnico.	98
¿Cuándo se considera un texto sexista?.....	98
Análisis del enfoque de género en los textos escolares y libros de lectura en el nivel secundario mixto.....	107
Asimetría en la cantidad de imágenes representadas por hombres y mujeres. Equilibrio numérico	111
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES	122

RESUMEN

La implantación de la educación mixta desde principios del siglo XX en el Ecuador ha significado un importante avance para la educación de las mujeres, puesto que ambos sexos son parte de la misma instrucción y comparten prácticas en las aulas.

No obstante, el modelo de la coeducación actual no ha eliminado justamente los estereotipos sexistas vigentes. Por ello, esta investigación propone analizar cómo el modelo de la coeducación evidencia el sexismo en espacios secundarios técnicos, a partir de un estudio de caso de la ciudad de Quito.

La presente investigación plantea describir el problema de los estereotipos sexistas y discriminatorios partiendo del análisis de la información estadística disponible, así como las situaciones cotidianas ocultas en la enseñanza dentro de una institución secundaria técnica. La observación del uso del espacio, la interacción escolar, las expectativas y percepciones entre docentes y alumnado son herramientas útiles que aportan significativamente a visibilizar la existencia de valores, conductas, y actitudes estereotipadas. En este sentido, el estudio se asienta en el análisis del currículum explícito, oculto y omitido desde la perspectiva de género.

En este contexto, se entrega una caracterización de la enseñanza técnica media ecuatoriana. La educación técnica, presenta una articulación en el nivel de las especialidades (Mecánica automotriz, Electricidad, Electrónica, Mecánica industrial). En este sentido, se realiza un análisis acerca de la influencia del contexto educativo, de ciertas significaciones y valores construidos en torno a la preferencia en las carreras feminizadas técnicas.

La investigación concluye con un análisis de los textos escolares y materiales educativos con la finalidad de demostrar que los contenidos, sus ilustraciones transmitidas, sus omisiones, su estructura, el marco legal que lo reglamenta continúan reproduciendo estereotipos de género.

CAPÍTULO I: COEDUCACIÓN Y GÉNERO

Introducción

Cuando hablamos del sexismo en la educación no nos referimos a algo nuevo que no haya sido considerado antes. De hecho, diversas personas vienen trabajando tanto desde el aula como fuera de los espacios educativos, la erradicación de la desigualdad en las relaciones de género. El término sexismo entendido como el poder practicado por un colectivo humano sobre otro en base de su sexo y que provoca subordinación, discriminación e inequidad, nos mueve a realizar un análisis cercano a la realidad educativa, en el que se pretende analizar el modelo de la coeducación a partir de un colegio técnico mixto.

Haciendo un pequeño recorrido por diversas políticas públicas, se ha podido constatar que en el año 1999 la Constitución Política del Ecuador dispone que en los planteles educativos se “promoverá la equidad de género, y [y se] propiciará la coeducación”¹. Por esta razón la mayor parte de instituciones educativas acogen estudiantes de ambos sexos, asegurando recibir una formación similar en los campos que antes estaban excluidos para el sexo femenino, como carreras militares, carreras técnicas, etc. De esta manera, se ha venido trabajando diversas medidas adoptadas para promover la igualdad de géneros en el acceso a una educación y formación de calidad. A nivel de políticas públicas y educativas en torno al género, los aportes de organismos no gubernamentales como el Contrato Social por la Educación y Comisión de Transición al Consejo de Igualdad de Género, entre otros, han trabajado por la eliminación de las disparidades entre los géneros.

Asimismo, uno de los objetivos primordiales del sistema educativo es la búsqueda de la paridad en la escolarización de niños y niñas. La UNESCO en su Informe de seguimiento de la EPT (Educación para Todos) del año 2005 sostiene que, pese al acceso significativo de niñas y mujeres a la educación, todavía subsisten realidades educativas donde las mujeres viven desigualdades.

Ante ello, la UNESCO construye el Plan de Acción para la Igualdad entre Hombres y Mujeres 2008- 2013 determinando que para el bienio 2010- 2011, el sector de

¹ Constitución Política del Ecuador. Registro Oficial No 1. Título II: De Derechos, Garantías y Deberes. Capítulo IV De los derechos económicos, sociales y culturales. Art. 67. Agosto 11 de 1999.

educación perseguirá los objetivos de incorporar la cuestión de la igualdad en todas las actividades y emprenderá actividades específicas encaminadas a superar las desigualdades entre los sexos.

El Ecuador, consciente de la necesidad de establecer la igualdad de oportunidades entre los géneros para la educación, ha establecido mecanismos para eliminar las formas de discriminación a las niñas, edificando acciones como la “promulgación, difusión y capacitación del Código de la Niñez y la Adolescencia, a partir del año 2003; hace referencia a “niños y niñas” como receptores de las distintas disposiciones protectoras que acoge, una parte de ellas el marco de la educación”. Se apunta a la protección de los derechos humanos con la finalidad de optimizar su calidad de vida a través de programas en los cuales participan el Estado colectivamente con varias ONG’s tales como PRONEPE, ORI, el programa “Nuestros niños” y CONAMU.²

Por esta razón, cuando ciertos marcos legales ponen en marcha un modelo coeducativo y proponen trabajar por la erradicación de desigualdades de género, es preciso un estudio sobre la aplicabilidad de la educación mixta en el contexto ecuatoriano. Las políticas educativas en Ecuador que promueven un enfoque integrador, que ha sido denominado como coeducación, nos invita a cuestionarnos sobre las propuestas que plantean la “igualdad efectiva de oportunidades, con la finalidad de compensar desigualdades sociales, culturales, lingüísticas y educativas” (Plan Decenal de Educación, 2011:27).

La igualdad de oportunidades entre ambos sexos que fomenta el actual sistema educativo nos lleva a la necesidad de abordar el contexto secundario mixto, precisamente para identificar como se implementa la coeducación y si se reproducen o no ciertos estereotipos de género, puesto que no es suficiente leer las leyes para evidenciar que se hacen diferencias (Subirats y Brullet, 1998: 11). Efectivamente, una de las herramientas de estudio es la aproximación teórica sobre la inserción del modelo de la coeducación, sus definiciones, la evolución de los diversos marcos legales que conecten la perspectiva de género con la coeducación. La segunda cuestión que se plantea es esclarecer las prácticas educativas, a través del análisis del currículum oficial

² Al respecto ver el INFORME NACIONAL SOBRE EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN. 47º Reunión de la Conferencia Internacional de Educación, CIE, 2004.

y oculto que están presentes en la edificación de los planes curriculares y materiales educativos.

Es por esta razón que se resalta la importancia de analizar la educación técnica en un espacio mixto, con la finalidad de mostrar cómo se construyen las diferencias, los discursos y las influencias entre las apreciaciones de mujeres y varones sobre la educación técnica (Rodríguez, 2008: 277). Precisamente, porque este estudio tiene la finalidad de contribuir con su análisis a desarrollar con mayor profundidad el modelo de la coeducación, se resalta que nuestro sistema educativo ecuatoriano no ha alcanzado a coeducar a partir de una real igualdad de oportunidades. Todavía es mayor el porcentaje de varones que ingresan y permanecen en espacios educativos técnicos, por lo que el acceso de las mujeres no se cumple.

Las discriminaciones educativas, en función de su sexo, han estado latentes desde los inicios del sistema educativo ecuatoriano. No hay que olvidar que las disparidades entre los géneros se construyen desde la infancia y no precisamente es un tema que se resuelva con la incorporación del modelo de la coeducación. Es una realidad reconocida que el trabajo a favor de la igualdad social de las mujeres se daría (como uno de los aspectos a considerar) por el posible acceso masivo a la educación. Si bien las leyes y normativas están establecidas como garantía para la igualdad entre los géneros, los datos actuales revelan lo contrario.

En este sentido, es significativo resaltar que uno de los problemas actuales sobre la coeducación y la perspectiva de género no se estacionan sólo en los aspectos cuantitativos. Es por ello que los mecanismos de discriminación más significativos que afectan a las estudiantes mujeres en el sistema educativo, continúan situándose tanto en el acceso de las mujeres a espacios mixtos técnicos, como en la calidad y modos diferenciados de enseñanza. Estas diferencias educativas suelen ser vistas como sutiles u ocultas, las cuales reproducen e inscriben en la memoria del alumnado una visión de cómo se debe ser hombre o mujer, cuyo mensaje es percibido desde lo menos agresivo, de subvaloración de lo femenino sobre lo masculino.

Entonces la educación tiene, sin duda, un rol fundamental en la construcción de comportamientos, deseos, acciones, normas diferenciales desde los primeros años de vida, ya que los sujetos son programados hacia papeles sociales de hombres y mujeres propios de cada cultura. Por lo tanto, la educación enfocada al presente del alumnado,

va a devenir de las prácticas educativas inclusivas del profesorado, del cambio de percepciones de los mismos estudiantes, de la construcción de las políticas públicas y educativas pensadas desde el enfoque de género, de la aplicación de un verdadero cambio en el modo de vida de sus familias y de la sociedad en sí misma.

Dos cuestiones son relevantes a nivel educativo mixto sobre el presente estudio: 1.- cómo se manifiestan los estereotipos de género en espacios coeducativos 2.- de qué manera desarrolla el alumnado sus competencias educativas, sociales y técnicas. Actualmente, no existe un análisis cercano sobre la coeducación en un espacio secundario técnico. Y las mujeres que han sido parte de un espacio calificado como masculinizado como las ingenierías y otras carreras técnicas en contextos universitarios aprecian estos espacios, los cuales han transformado y fortalecido sus personalidades, rompiendo construcciones androcéntricas, para no ser más las “débiles y frágiles” (Navia, 2008: 289) .

Un primer acercamiento al término “coeducación” tiene que ver principalmente con la educación de las mujeres a lo largo de la historia, y a punto mujeres porque en diferentes esferas de la vida social han vivido momentos o etapas diferenciadas y no precisamente coeducativas. Sin embargo, es preciso señalar que la evolución de los regímenes educativos contemporáneos han sido parte de procesos en los que las mujeres transitan de una situación de exclusión y separación a un espacio de representación compartida en la construcción misma del sistema educativo. Pero como sustentan diversas autoras, la coeducación no es nueva y no es una garantía de igualdad ante los estereotipos sexistas y discriminatorios dentro del mismo terreno educativo.

Durante los últimos años se ha logrado evidenciar múltiples esfuerzos en Ecuador dirigidos a lograr una mayor cobertura y equidad de la educación, así como la incorporación de la perspectiva de género en el sistema educativo; es el caso del incremento de establecimientos fiscales y municipales que han aplicado la educación mixta, es decir el acceso de hombres y mujeres a la misma institución educativa, los cuales han sido parte de un nuevo modelo educativo denominado la “coeducación” (Subirats y Brullet, 1988: 12). Establecidos desde las políticas públicas, diversos marcos legales se ha asociado con las relaciones entre el género y el sistema educativo; precisamente el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, a través de su artículo 440, ha creado la Red Pro Igualdad dentro del Ministerio de Educación y

Cultura que agrupa a las direcciones técnicas de esa Cartera. La Red ha logrado incorporar el tema de género como eje transversal en el currículo docente, en los textos escolares, en los modelos de capacitación de los Institutos Superiores (IPEDS).³

Por otra parte, la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), en su capítulo único del Ámbito, Principios y Fines publicada en el Registro Oficial 417 el 31 de marzo de 2011, en su artículo 2, literal j menciona su objetivo: “garantizar el derecho de las personas a una educación libre de violencia de género, que promueva la coeducación”. Igualmente, en el literal l que trata sobre la igualdad de género, se plantea que “la educación debe garantizar igualdad de condiciones, oportunidades y trato entre hombres y mujeres, (y que) se garantizan medidas de acción afirmativa para efectivizar el ejercicio del derecho a la educación sin discriminación de ningún tipo”.

Actualmente, el Ecuador fomenta un enfoque integrador y es evidente los avances significativos a nivel político, uno de éstos cambios es el Plan Decenal de Educación (PDE)⁴ el cual se muestra en un momento de innovaciones trascendentales en el sistema educativo. A inicios de 2011, fue aprobada por la Asamblea Nacional la Ley Orgánica mencionada anteriormente, hecho que se origina tras 28 años de vigencia de la anterior. La política 6 del PDE sustenta el mejoramiento de la calidad y equidad de educación para ofrecer a los ciudadanos igualdad efectiva de oportunidades.

La calidad fomenta el mejoramiento de la formación de docentes, la implementación de una infraestructura educativa y equipamiento adecuado, la búsqueda por una mejor tasa de escolaridad. Por otro lado, la equidad promueve una educación basada en proporcionar a todos los individuos una vía equitativa de incorporación a la sociedad, asegurando que sus contenidos se adapten a las diversas necesidades.

“Si bien todavía existen diferencias entre mujeres y hombres, éstas son poco significativas”. Es el argumento sustentado por el VI y VII Informes del Ecuador sobre la aplicación de la CEDAW (1998- 2006). El primer punto de análisis, según sus logros en torno a los ODMs, es mirar si la igualdad en la educación formal verdaderamente

³ La Red Pro Igualdad logra incorporar el tema de género como eje transversal en el sistema educativo e incrementa el número de los establecimientos fiscales y municipales que aplican la educación mixta, es decir el ingreso de hombres y mujeres al mismo centro educativo (Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, 1997: 96).

⁴ El Plan Decenal de Educación 2011 (PDE) fue elaborado por EDUCIUDADANIA. Es una revisión a los principales aspectos relacionados con el progreso de ocho políticas, sustentada en la información estadística actualizada. Los indicadores cuantitativos son parte de una coyuntura de la política pública educativa.

constituye uno de los principales logros. De la misma manera, el II informe ODM Ecuador (2007) señala que la equidad entre mujeres y hombres en el acceso a la educación se ha logrado en la mayoría de casos y el país se localiza en “buen camino para alcanzarla en el 2015”.

Si para analizar la participación de varones y mujeres en el sistema educativo nos limitáramos a examinar diferentes marcos legales que garantizan un trato igualitario, podríamos creer que a pesar de la desigualdad actual, los espacios educativos se están volviendo progresivamente más igualitarios (Bonder, 1997: 24). Sin embargo, el problema de la discriminación en razón de género en las prácticas educativas, sigue siendo un tema preocupante. Por ello, la desigualdad de los géneros implica la identificación y localización del sexismo en cada uno de los aspectos de la relación educativa. Al mismo tiempo, algunos estudios plantean que las políticas de igualdad se tornan cada vez más inadecuadas para satisfacer necesidades educativas de las mujeres (Mañeru, Jaramillo y Cobeta, 1996: 128. Citado por Belausteguigoitia y Mingo 1999:254).

Otra de las problemáticas planteadas es la posición de las mujeres como profesionales de la enseñanza “cuando se trata de tomar decisiones importantes ya no participan las mujeres” (García, 2008:41). La situación de las mujeres como profesionales en el campo de la enseñanza, revela que es uno de los trabajos más feminizados y, al mismo tiempo, su valor se devalúa frente a cargos y posiciones de prestigio, brindados tradicionalmente, a los hombres. Ante esta perspectiva es indispensable la realización de un análisis de los campos feminizados y sus reales discriminaciones que se ejecutan en espacios coeducativos. Hoy en día no existen estudios que den a conocer sobre los problemas que se plantea en la enseñanza mixta en la educación técnica, tema que es interesante y merece la pena ser analizado porque, precisamente, la enseñanza técnica es uno de los contextos sociales y educativos más masculinizados.

En este sentido, se plantearon las siguientes preguntas de investigación ¿El acceso de las mujeres a espacios compartidos técnicos se cumple? ¿Se separa la preferencia en las especialidades feminizadas técnicas? ¿Tenemos un sistema coeducativo? ¿Las prácticas y actitudes del profesorado, libros de estudio, el currículo oficial y oculto, las prácticas sociales dentro del sistema educativo, son las mismas para las y los

estudiantes? A partir de la perspectiva de género, cabe preguntarse si ¿la institución educativa potencia las capacidades, desarrolla sus competencias educativas- técnicas entre los géneros por igual, en torno a las políticas públicas de igualdad de oportunidades para ambos sexos? Su objetivo es eliminar la desigualdad y discriminación entre los individuos, especialmente de las mujeres tal cómo están planteadas anteriormente, lo cual nos lleva a la cuestionar si realmente vivimos una equidad total y por tanto la eliminación del sexismo en la educación. ¿Cómo el modelo de la coeducación ha logrado insertarse en la educación tradicional, es decir en establecimientos estrictamente femeninos o masculinos?

En este tránsito, la educación mixta bajo el lema de una educación integral también nos cuestiona sobre si ¿El modelo de la coeducación perpetúa o no los estereotipos de género dentro de estos nuevos sistemas educativos? Si bien la igualdad de oportunidades en el ámbito educativo se relaciona con el principio de igualdad y equiparación de los derechos de las mujeres, cabe investigar ¿Cómo se construyen los discursos entre las apreciaciones de hombres y mujeres sobre asignaturas técnicas? ¿Se ejerce el modelo de la coeducación, a partir de la perspectiva de género? ¿Cómo se construyen los roles femeninos y masculinos en los espacios de socialización entre los y las estudiantes?

En medio de todas estas pregunta y teniendo en cuenta los principales cuestionamientos en torno a la coeducación, el género y la educación técnica, surge el objetivo general que rige nuestra investigación: Indagar desde la perspectiva de género cómo se desarrolla el modelo de la coeducación en la enseñanza secundaria técnica, a partir de un estudio de caso en la ciudad de Quito

A partir de este objetivo general se plantaron los objetivos específicos:

- Identificar la persistencia o no de ciertos estereotipos sexistas.
- Analizar el currículum oficial; el currículum oculto y el currículum omitido, a partir de las prácticas educativas.
- Identificar cómo se construyen las características sociales y culturales asignadas a los y las estudiantes, en los diferentes tipos de participación, interrelaciones mixtas y actividades.
- Observar el desarrollo de las competencias en las especialidades técnicas.

Discusión sobre el tema

Diferentes propuestas empiezan a construirse a finales del siglo XIX. Una de ellas, la defensa de una educación para las mujeres que considera que la igualdad de todos los individuos comporta, a su vez, la igualdad de hombres y mujeres en la educación (Brullet y Subirats, 1991:11). El primer propósito era llegar a la igualdad, pensada desde la eliminación de las discriminaciones, hasta la igualdad como derechos. En este momento se logra escolarizar la escuela mixta, denominada también “coeducación”, siguiendo los términos ingleses (Subirats, 2010: 144). En este contexto, se inicia la edificación de una escuela pública mixta, en donde niños y niñas puedan asistir a las mismas instituciones y las mujeres puedan acceder a los estudios medios y superiores. Sin embargo, este planteamiento toma una forma diferente según la cultura de cada país. Justamente, en algunos países del norte y especialmente en Estados Unidos afines al protestantismo, la aplicación de la educación mixta se instaura como una política pública en todos los niveles educativos en el siglo XIX. En países europeos anclados al catolicismo como Francia, Italia, España, Bélgica, Portugal, entre otros, la educación mixta todavía estaba en debate. Un ejemplo de ello es como el siglo XVIII estuvo marcado por momentos dispares en la educación de las personas, especialmente una diferente educación para las mujeres. La misma autora rememora cómo en Europa durante este siglo, hombres y mujeres ya desempeñaban ocupaciones sociales disímiles, y como secuela también su educación se manejaba sobre parámetros educativos muy diferentes. Es el caso de las niñas, a quienes se les impartía una educación basada principalmente en el aprendizaje de labores domésticas, costura y rezos. Se argumenta que las niñas “ni deben estudiar ni necesitan una instrucción profunda, porque ello las puede distraer y alejar de su función principal, la de esposas y madres (Brullet y Subirats, 1991:9) Tremendo argumento va hilando en la memoria social la percepción de que las mujeres deben ser enseñadas para complacer.

En Ecuador, el garcianismo (1869-1875) amplió en gran parte la educación en general, especialmente la educación de las mujeres. Sin embargo también se ponía énfasis en su papel de madre de familia. Las asignaturas que se dictaban en los centros escolares católicos eran las labores de mano, instrucción religiosa, labores domésticas, etc. (Goetschel, 1999: 402) Hacia finales del XIX y comienzo del siglo XX la coeducación comienza a discutirse a partir de la separación de la iglesia como único ente regulador sobre la educación concluyendo que en este sentido la coeducación no es

una temática nueva. A pesar de esto, aún persiste en las mentalidades una naturalización del rol tradicional de hombres y mujeres dentro de espacios educativos compartidos. (Goetschel: 2003: 128).

Al referirnos a la coeducación, según lo define Simón (2000) estamos pensando que se trata de un sinónimo de enseñanza mixta que se da en conjunto a mujeres y varones en los mismos espacios educativos y durante el mismo tiempo. En este sentido, la autora complementa esta noción con una segunda definición que está relacionada con el proceso intencionado de mediación a través del cual se potencia el desarrollo de varones y mujeres partiendo de la realidad de dos sexos diferentes hacia un desarrollo personal y una construcción social comunes y no enfrentados (Simón, 2000:34).

Tal como lo define Barrio (2005), la coeducación se ha impuesto más por razones socio-políticas que por razones pedagógicas. Nos explica que la “co-instrucción” vista como educación mixta, se trazó por cuestiones organizativas y para ahorrar recursos en las zonas más despobladas.

Diversas autoras tratan el tema de la transmisión de una educación discriminatoria de género. Lupa (2009) a través de su investigación de caso en la educación primaria en Quito demuestra que la reproducción sexista está latente. En este sentido, la autora indica que la educación se encuentra permeada de inequidad entre los y las estudiantes por diversos aspectos: los planes curriculares a nivel macro y micro, el currículo oculto, el material didáctico, así como los textos escolares, cuyos contenidos están marcados por sexismo y estereotipos, cercando de esta manera, a las niñas y niños en moldes femeninos y masculinos. A nivel de prácticas pedagógicas muestra como el aprendizaje de los educadores emiten mensajes estereotipados sin ser conscientes de ello; a la sazón el alumnado aprende contenidos, los interiorizan y reproducen como una forma natural y normal (Lupa, 2009:22).

En esta misma línea de análisis Estrella (1998) presenta la situación general de la educación en el Ecuador. Dentro de las variables cualitativas identifica problemas relacionados con los contenidos curriculares, material didáctico y capacitación del profesorado en la reproducción de criterios de discriminación y rasgos sexistas que aportan a brindar una educación de baja calidad (Estrella, 1998: 10-11). Sin embargo, problematiza las prácticas educativas planteando que hay posibilidad de cambio a través

de la capacitación docente, vista como una herramienta útil para trabajar en base de una educación libre de discriminación de género.

Por otra parte, Moreno (1986) nos explica que al ingresar en la escuela, niñas y niños saben de su identidad y cuál es el papel que les corresponde, aunque en sus primeros años no tengan muy claro la trascendencia y el significado de este concepto, como el de tantos otros (Moreno, 1986: 10) En definitiva, la escuela colaborará eficazmente en la clarificación o construcción conceptual del significado de ser niña y hará lo “propio” con el niño.

La inscripción y reproducción de los estereotipos sexistas en la educación primaria revelan situaciones de inequidad de género. Así lo argumenta Bazzano (2009) dentro de un espacio argentino, con el fin de mostrar acciones que sitúan a las niñas en un nivel inferior que los niños en cuanto a sus capacidades. Igualmente, señala que los mecanismos de discriminación más significativos que afectan a las niñas en el sistema educativo ya no se estacionan en el acceso al sistema, sino en las formas de enseñanza diferenciales dentro del aula.

García (2008) tomando como escenario la Universidad Católica del Ecuador, aborda diversas inequidades en múltiples aspectos de la comunidad universitaria. Identifica desigualdad en el trabajo de espacios referentes a la toma de decisiones, la ausencia de la perspectiva de género en la formación académica, las relaciones de poder, las visibles y no tan visibles formas de violencia, hasta cuestiones de la vida universitaria. Dentro de las actividades cotidianas de la PUCE muestran comentarios sexistas que son habituales en la vida cotidiana del alumnado y que se escuchan en espacios académicos (García, 2008:39).

Al referirnos a la educación técnica podemos ver que en el Ecuador, uno de los estudios que contribuye al análisis del bachillerato técnico ecuatoriano es el trabajo de Samaniego y otros (1991), sobre *La Educación Técnica en el Ecuador* quien argumenta que no existe ninguna modificación en los últimos años que logre visibilizar cambios. Según sostiene el autor, la finalidad de la educación técnica era cimentar una rama de educación media que desviara el incremento de la matrícula de la educación secundaria académica, para lograr la acumulación de la demanda social por carreras universitarias tradicionales (Samaniego, 2002:6-7). Así se explica la formación de recursos humanos

para la industria y la profunda inequidad por segregación sexual que presenta el bachillerato técnico ecuatoriano.

De igual manera Jiménez (1994) en el contexto europeo, profundiza las causas del porcentaje mínimo de las mujeres en el campo de las carreras profesionales técnicas, como las ingenierías. Cuestiona aspectos interesantes como “¿Por qué hay una proporción tan pequeña de las mujeres en carreras técnicas en ingeniería y electrónica? ¿Por qué en el nivel secundario, al proponerse materias o especialidades opcionales, hay menos alumnas que escogen física?” (Jiménez: 1994:1). La autora reformula la cuestión entre el género y ciencias, cuestionamientos que hace quince años atrás se planteaba “¿Qué les sucede a las niñas?” Porque no se interesan en este tipo de especialidades. “¿Qué hay que cambiar en las niñas?”. Mientras en la actualidad se manifiesta expresiones diferentes ¿Qué se debe transformar en el sistema educativo? ¿Cómo debe cambiar la enseñanza técnica desde la perspectiva de género? Y no solo este tipo de enseñanza, sino todo el sistema educativo sexista, reproductor de estructuras de modo diferente en función del sexo. Esta perspectiva no se apropia de la ayuda hacia las alumnas para reemplazar carencias, sino que promueve llevar las diferencias a la experiencia previa para que ambos sexos aporten a la formación, “que se cuente con la femenina, igual que se ha hecho hasta ahora con la masculina” (Jiménez, 2002:30). Ahora, en el contexto ecuatoriano es pertinente enfocarnos también en términos de especialidades técnicas actuales, puesto que si bien es cierto que la socialización es igual, las experiencias en espacios mixtos técnicos no tendrían que ser desiguales.

Sobre educación y ciencia, Rodríguez (2008) analiza la problemática de las mujeres que estudian en especialidades de ciencias e ingeniería de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Su estudio identifica los factores de orden simbólico y cultural que reproducen los estereotipos de género entre varones y mujeres al interior de la educación universitaria (Rodríguez, 2008: 177). La educación posee referentes trascendentales en base a la ciencia y la tecnología, primordialmente su relación con la educación de las mujeres en estas áreas educativas. La autora, a través de sus hallazgos investigativos, muestra como se construyen los discursos en torno a las transformaciones y diferencias latentes entre las percepciones de varones y mujeres sobre ciencia y tecnología. Este análisis es muy útil como referencia, ya que pretendo investigar la conexión del género y la educación técnica, seguido de un análisis de cómo

se aplica o no el modelo de la coeducación en un colegio mixto que tradicionalmente fue de varones.

Bajo este mismo contenido, Zamarchi (1997) delinea que la “relación entre las mujeres y la ciencia no es una empresa fácil” son conexiones complejas, en el ámbito material y social, pero sobre todo en el conceptual y simbólico (Zamarchi: 1997: 23). En relación con los propósitos de este trabajo, considero necesario analizar algunas categorías olvidadas en el contexto secundario técnico y la fusión entre las especialidades técnicas y el género, sabiendo que es un proceso confuso que encierra complejas concepciones simbólicas.

Si tomamos en cuenta las discusiones sobre la educación diferenciada, podemos ver que veinte años atrás, comienza en Italia a pensarse la pedagogía de la diferencia sexual, a partir de la percepción de que la política oficial de igualdad de oportunidades en la escuela y en la formación según las recomendaciones y los planes de acción del Consejo Europeo no había logrado permearse aún. Muchas profesoras habían sentido la necesidad de transformar la educación escolar en una dirección de libertad y autoridad femenina. (Piussi, 1996:116).

La asimetría entre la posición de mujeres y varones se continúa manteniendo en la escuela mixta, es uno de los argumentos más actuales que sostiene Subirats (2010: 156). Ante ello, revela que el saber escolar sigue transmitiendo una cultura androcéntrica que no se ha transformado adecuadamente para abrir espacios a los significados, valores y las prácticas tradicionalmente femeninas.

Ahora bien, hemos visto diversos estudios que se han preocupado por la igualdad de oportunidades y la lucha contra la no discriminación entre los géneros en el ámbito educativo. Sin embargo, cuando parece que en nuestro contexto los espacios mixtos han logrado avances importantes en materias de género y educación, diversos estudios proporcionan significativos referentes para comprender la complejidad de los procesos de cambios establecidos desde una pedagogía separada⁵. Como lo describe desde su experiencia Anna María Piussi (1990) en su estudio “La Pedagogía de la Diferencia Sexual” en Italia, cuando se refiere al esfuerzo de liberar a la mujer de una

⁵ La pedagogía de la diferencia sexual es una experiencia activa de un amplio movimiento en Italia al que han denominado “autorriforma gentile”, un movimiento que busca transformar desde los primeros años de estudio a la universidad. Este movimiento plantea una reforma desde el interior de la escuela, de aquello que es más vivo en ella y funciona mejor (Blanco, 2005:378)

subordinación por el sexo opuesto, sugiriendo que la incorporación de las mujeres a instituciones mixtas no ha logrado resolver la dicotomía cuerpo- mente, dentro-fuera, privado-publico. La visión emancipadora, como la califica la autora, se ha integrado al terreno masculino, demandando a cambio de la unificación la adaptación a sus lineamientos, reglas, modelos. Mientras que la perspectiva separatista ha impartido una vivencia basada en la originalidad y el valor de la identidad como mujeres (Piussi, 1990: 276).

Sobre esta manera de entender la escuela y los programas de oportunidades diferentes para las mujeres, en uno de sus cuadernos de pedagogía “Enseñar Ciencia” Piussi (1997) nos aporta significativamente a la construcción de cuestionamientos que parecerían contraponer posiciones de igualdad. Esta interrogante es pertinente para preguntarnos si es posible educar en la diferencia, planteamiento que habrá que matizar en el espacio actual ecuatoriano.

Un rasgo importante que permite analizar la pedagogía de la diferencia sexual es la implementación de un nuevo sistema en un colegio de Quito, en el que separan por sexos al alumnado de octavo a décimo grado de educación básica, en asignaturas de Matemática, Lenguaje, Ciencia Naturales y Ciencias Sociales. Los resultados presentados por Rueda, (2007:3) revelan percepciones de los alumnos y de sus profesores en torno a cómo ha afectado el cambio en sus relaciones sociales y en su rendimiento académico. Uno de los hallazgos señalados es que los estudiantes no se mostraron muy contentos con el cambio, especialmente porque sus percepciones demuestran que han afectado sus relaciones entre ambos grupos.

Marco Teórico

El presente estudio pretende articular conceptos y tendencias teóricas que logren describir el modelo de la coeducación y el análisis de los estereotipos de género transmitidos al alumnado en un colegio técnico de la Ciudad de Quito.

Coeducación e igualdad

La coeducación, como describe Subirats (1994) es utilizado para referirse a la educación conjunta de dos o más colectivos netamente distintos, su uso tradicional hace referencia a la educación conjunta de dos colectivos humanos específicos: los varones y las mujeres (Subirats, 1994: 49) La autora señala que la escuela mixta gira

siempre entorno a la convivencia de que los y las alumnas reciban una misma educación. En nuestro contexto nos preguntamos ¿La coeducación ha logrado erradicar la educación sexista? ¿Cómo funciona el sexismo en la educación? Evidentemente, el término sexismo podría parecer excesivo, porque señala a un conjunto de prejuicios que aparentemente están desapareciendo en nuestra cultura. (Subirats y Brullet, 1988: 12). Es una realidad que las mujeres puedan acceder cada vez más a una educación formal, sin embargo, no es una garantía para la obstrucción entre los estereotipos de género y la educación técnica.

El desarrollo del modelo de la coeducación se encuentra relacionado con el concepto sobresaliente en cada época sobre la “forma adecuada de educar a las mujeres” (Subirats y Brullet, 1988: 18). Esta expectativa coeducativa supone en cada etapa una búsqueda de igualdad frente a diversas elecciones que fomentan el sostenimiento de las diferencias. La educación de las mujeres relacionada con labores y habilidades construidas socialmente durante el transcurso de la historia han sido calificadas como “naturales”, “propias” de su sexo. Ésta perspectiva permite explicar que la relación entre lo natural- biológico y lo social-cultural (nacer y hacer hombre y mujer) son procesos móviles que cobran sentido por su valor social. Entonces, “la asignación de roles en función de características biológicas no son naturales, porque las capacidades y aptitudes atribuidas a las mujeres y a los hombres varían de una sociedad a otra. A la sazón, ello significa que no están establecidas por la biología, sino que su determinación es social” Beauvoir (1949). Tal como define esta autora, no se nace mujer, sino que se construye. Definitivamente, amplía una perspectiva más allá del determinismo biológico hacia las posibilidades de identidad social. Así, dentro del campo educativo, es sustancial la fragmentación de argumentos deterministas que sostienen que los resultados educativos se deben a las diferencias biológicas, naturales, innatas, entre ambos sexos.

Tomando en cuenta los objetivos de la investigación, para definir coeducación se considera el concepto de igualdad que hace referencia al “reconocimiento” visto como una valoración equivalente de cualquier individuo que logre su participación en marcos no disímiles. Por lo que la igualdad no es compatible con las relaciones de dominación y subordinación que se han generado sistemáticamente (Fraser, 1997:113- 114). Desde esta óptica, el sistema educativo

deberá generar también una igualdad cultural o simbólica, donde los patrones sociales de representación, interpreten y comuniquen igualdad entre los géneros.

La concepción de igualdad, “es una meta, al ser considerada como un buen principio ético de convivencia, es una realidad si volvemos la vista a tiempos pasados y es un espejismo porque no nos creemos que está implantada sin fisuras ni retorno” (Simón, 2008: 20). La igualdad requiere del reconocimiento de las diferencias, la representación de la igualdad proviene de la cultura y por tanto las desigualdades reflejan un tratamiento al que se le otorga a las mujeres características específicas, formas y modos de conducta, rasgos de personalidad, cualidades o defectos. En realidad se autoriza un sometimiento a una minimización simbólica, a un estereotipo congelado. Por otro lado, los varones también son parte de varios prejuicios que son extendidos a otros individuos, pero las normas culturales y sociales no les asignan una inmovilidad ni una carga de responsabilidad de la misma naturaleza que a las mujeres (Simón, 2000:23) En este contexto, podemos concluir que la igualdad formal se ha conseguido ante la ley, sin embargo, oscurece los rasgos de desigualdad que se viven en las prácticas educativas reales, por ello la igualdad estructural y simbólica es un terreno en el que falta mucho por recorrer.

En este sentido, se parte del concepto unificación curricular desarrollado por Subirtas (1998), para referirme a un currículum educativo que pretende eliminar todas las diferencias entre uno y otro sexo. Del mismo modo, se visualizará la entrada de las mujeres a los aprendizajes considerados como masculinos. Es también necesario unificar los libros de texto, de modo que no existan diferencias entre los que usan los varones y las mujeres pero que no sean sexistas y androcéntricos.

Escuela compartida

Términos como “escuela compartida” “escuela diferenciada” se convierten en herramientas puntuales que dirigen nuestra investigación. A partir del concepto de “escuela compartida” se manifiesta que:

“No basta con que las mujeres puedan acceder en igualdad de condiciones a los ámbitos tradicionalmente considerados masculinos: el reto que se plantea es la transformación de ambos géneros, hasta su desaparición pero una desaparición no basada en la eliminación de uno de ellos sino en la fusión de ambos para convertirse simplemente en posibilidades humanas” (Subirats, 1998:43).

De acuerdo con este enfoque, no se trata de una resistencia entre la escuela compartida la cual apunta hacia la igualdad y la escuela diferenciada que plantea convivir en libertad con personas del mismo género “una igualdad que no tiene que ser concebida como una uniformidad forzosa” (Subirats, 1998: 45). En realidad, las dos posturas serán vistas como complementarias.

En relación con los propósitos de este estudio, se considera pertinente recurrir a estos conceptos de análisis que supone por un lado, un modelo de enseñanza que promueva la igualdad entre los sexos, a partir de la convivencia en el mismo espacio educativo y por otro lado, pensar en que la pedagogía de la diferencia sexual podría ser una alternativa viable para asegurar la igualdad de oportunidades entre los géneros.

Escuela diferenciada

Tal como presenta Piussi (2000) la escuela de la diferencia sexual no es un argumento, sino la calidad más alta, más libre y autorizada como mujeres, ampliadas a las prácticas educativas (Piussi, 2000: 120-121) El concepto “escuela diferenciada” es una propuesta para suprimir el término “escuela segregada”, utilizado para distinguir la escuela que incluye a un solo sexo. La escuela diferenciada se encuentra en continuo debate y se considera incluso como un aspecto positivo, en la medida en que parece apelar al “respeto a la diferencia” (Subirats, 2010:146).

De ahí, la importancia de aportar también desde el estudio de la diferencia sexual y conectar con la educación en el Ecuador. Para ello, es necesario matizar los marcos legales construidos con miras hacia la igualdad de oportunidades en el sistema educativo. De hecho, nos preguntamos si las estudiantes mujeres necesitan continuar en clases conjuntas para no estar una posición de desventaja en especialidades técnicas. Evidentemente, se precisa de un análisis actual de las clases diferenciadas por género, puesto que el sistema de educación mixta no ha logrado asegurar la igualdad de oportunidades.

Por otro lado, surgen preguntas sobre el significado y qué resultados tiene este marco de la igualdad, presentados por Mañeru, Jaramillo y Cobeta (1996: 130), quienes miran que las políticas de igualdad son cada vez más inadecuadas para satisfacer los deseos y necesidades educativas de las mujeres. Entonces, la educación diferenciada no implica discriminación por género, puesto que algunos países como Alemania, Gran

Bretaña, Francia, Estados Unidos, Italia coinciden que la coeducación no ha podido asegurar la igualdad de oportunidades de género. La propuesta reciente analizada por Piussi (1999) es renovar el concepto de igualdad de oportunidades por el de oportunidades equivalentes, o bien el dominio excluyente se asienta en la forma de inclusión de lo femenino (el uno y la otra) en un orden social y simbólico, lo que estaría en juego es la diferencia sexual libre, en primer lugar una libertad femenina (Piussi, 1999: 149).

Género y curriculum

Los espacios educativos han caminado de la mano con varios modelos organizativos, los cuales han tratado de plasmar en las prácticas educacionales propuestas teóricas y nuevas aspiraciones sociales desde una perspectiva de género. Precisamente, el género como categoría de análisis que explica conceptos normativos, que a su vez revela las interpretaciones de los significados y símbolos (los cuales son expresados en doctrinas y unívocamente el significado de mujer y varón) me permitirá analizar la problemática planteada sobre la coeducación en un colegio técnico.

Para Scott (1986) el género se refiere a una categoría analítica entendida desde una perspectiva relacional, que muestra una mirada extendida sobre uso del género, es decir no se restringe al sistema de parentesco (la casa y la familia entendida como base de la organización social) sino que también la educación, los establecimientos masculinos, los de un solo sexo, y las coeducativas componen el mismo proceso. Para describir la perspectiva de género es imprescindible cuestionar al esencialismo, dicho en otras palabras, mi interés es defender el uso no esencialista de género rechazando así la noción de oposiciones binarias. Lo interesante de este estudio es fragmentar el género visto como una diferencia sexual y resaltar el género como un producto histórico.

Con el término “género” se significan las características psicológicas y socio-culturales que se les asignan a los individuos. Así lo explica Bonder (1997). Para mirar la aplicabilidad del enfoque de género en la institución técnica, es substancial centrarnos en las prácticas educacionales, ligadas a diversos enfoques que anuncian igualdad de oportunidades, las cuales muestran que legítimamente no debe existir ningún tipo de discriminación por género. Pero, se tendrá que analizar si tanto la realidad educativa actual como la transmisión de saberes se encuentran libres de una herencia cultural sexista.

“La igualdad de oportunidades no necesariamente se sustenta perpetuamente en aplicar por igual las mismas oportunidades, sino la equidad también debe ser entendida a partir de los y las estudiantes que no tuvieron previamente las mismas oportunidades y que merecen ser visibilizadas” (García, 2008:94)

Además, como lo plantea Scott (1996:14) el concepto de género, debe estar ligado a la clase social y etnia puesto que estos elementos actúan como principios de desigualdades persistentes, así como experiencias sociales totalmente diferentes. Desde esta óptica, nuestro estudio no sólo requiere de un análisis de la relación entre las experiencias escolares femeninas o masculinas, sino también de componentes fundamentales como la clase social y la etnia para conectar cómo las relaciones sociales, culturales, han actuado en el pasado y cómo operan en la actualidad, desde un contexto ecuatoriano.

Sexismo en la escuela mixta

Sexismo, estereotipos sexistas, currículum oculto, currículum oficial, currículum omitido son conceptos útiles que también utilizaré en la presente investigación.

Al parecer, el término sexismo se consideraría un cuestionamiento no muy coherente, siendo realidad los logros significativos en la educación de las mujeres, el acceso a la educación a los mismos espacios educativos, un porcentaje mayor de escolarización de las mujeres, etc. No obstante, nos preguntamos ¿Existe una igualdad real? ¿Las prácticas sociales y educativas han logrado erradicar las numerosas formas de discriminación? De acuerdo a los estudios que hemos visto, las formas de sexismo subsisten en la educación formal.

El término sexismo se usa en las ciencias sociales para designar aquellas actitudes que implantan la desigualdad y la jerarquización en el trato que reciben las personas, sobre la plataforma de la diferenciación de sexo (Subirats, 1994: 61)⁶. Así por ejemplo, el discurso sobre la transmisión de los géneros abordado por Subirats y Brullet nos transborda a un contexto español a finales de los 80, para constatar que tanto la posibilidad de escolarización de las niñas como la unificación de modelos escolares femeninos- masculinos nutren y refuerzan la diferenciación por géneros (Subirats y Brullet, 1988:15). En este sentido, conceptos básicos como el currículum explícito,

⁶ El sexismo, producto del orden patriarcal de la sociedad, es una pauta cultural a la que hoy se exponen casi todas las leyes vigentes en el mundo occidental, dado que la democracia se sustenta en la idea de que todos los individuos deben ser tratados por igual y tener las mismas posibilidades, que en ninguna circunstancia deben quedar restringidas en función de su etnia, su sexo o su clase social (Subirats, 1994: 61).

currículum oculto y currículum omitido son bastantes útiles para un estudio cercano a la realidad educativa mixta.

Cabe señalar que el currículum escolar desde la perspectiva de género, no es neutral. Como lo señala Rodríguez (2002):

“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 femenino” (Rodríguez, 2002: 11).

Ante esta perspectiva, el currículum escolar es un canal que trasmite modelos de masculinidad y feminidad jerarquizados que se encuentran ocultos en las prácticas escolares en función de un momento histórico. Se quiere resaltar el género, también conectado con el currículum entendido como un espacio puntual de comprensión de la diversidad de las culturas del aula.

Se entiende por **currículum explícito (o formal)** a documentos escritos que por lo común provee a docentes y directivos de contenidos y estrategias educativas. Los contenidos que componen el currículum formal tienen un peso formativo indudable, derivado de que delimitan lo que en cada contexto socio- histórico se considera conocimiento legítimo, valioso y relevante para insertarse en la comunidad educativa (Bonder: 1997:26). La incorporación de este concepto al espacio educativo mixto analiza los cambios legislativos actuales que tratan de eliminar todas las barreras legales que logren impedir el acceso de las mujeres a la educación en marcos igualitarios. El sexismo en el currículum explícito, evidenciado en los marcos legales sobre género y educación es menos estereotipado; actualmente no es común encontrar una legislación o documentos oficiales que excluyan a las mujeres de la educación, no por ello podemos pensar que es un terreno separado del sexismo.

Analizar el **currículum implícito u “oculto”** evidencia un conjunto de prácticas sociales, actitudes que sirven para la construcción de identidades, como argumentan Subirats y Brullet (1988: 20). Por lo tanto éste tipo de currículo se refuerza habitualmente de forma no intencional (de manera inconsciente) y es construido en la práctica cotidiana escolar sobre una plataforma de valores, modelos, actitudes que son intercambiadas en las relaciones interpersonales. En síntesis, esta forma sutil no se encuentra explícita en el currículo oficial, no obstante es parte de una cultura escolar.

El estudio de los estereotipos sexistas, componen un conjunto de ideas, creencias y significados a través de los cuales cada sociedad en un tiempo histórico determinado define los atributos sociales y psicológicos (Valle, 2002: 28- 29). Desde esta perspectiva, las representaciones de género componen elaboraciones simbólicas no sólo visuales sino también complejas acerca de las relaciones entre los géneros. Las representaciones de género están permeadas por una dimensión simbólica que perturba y es perturbada por las estructuras de poder. Esto nos lleva a enfocar nuestro estudio a partir de las construcciones de las identidades del alumnado y resaltar los diversos juicios de valor sobre las características de los y las estudiantes.

Trabajaré con el concepto currículo oculto visto como un mecanismo poderoso para aprender valores, normas y relaciones sociales que subyacen y se transmiten a través de las rutinas diarias en los centros educativos. El alumnado no solo aprende conductas y comportamientos a partir de prácticas institucionalizadas sino que las prácticas educativas van más allá de lo que implica el currículo tradicional. Dicho de otra manera, se trata de todo un conjunto de prácticas sociales, actitudes que construyen identidades, desarrolladas a través de las prácticas educativas que no poseen un carácter institucional.

Un ejemplo de ello, son los comportamientos no verbales que poseen un carácter poco sistemático, debido a la dificultad de codificación y registro que presentan. Este tipo de comportamiento puede ser visto dentro del aula según la distribución de los y las estudiantes y su ubicación en torno a las mesas. Por ejemplo, la observación en las aulas y en los talleres técnicos, permitirá constatar hasta qué punto se trata de grupos igualitarios o no. Las posiciones en que se encuentra el alumnado dentro del aula, y concretamente los puestos que ocupan en las mesas son importantes de examinar. Éste orden de ocupación puede ayudarnos a señalar diferentes nociones en torno a quienes eligen su lugar y quienes están de acuerdo con una orden por parte del profesorado (Subirats y Brullet, 1988: 63- 64).

El **currículum omitido** es otra dimensión de aprendizaje escolar. Hace referencia a aquellos contenidos que a menudo están aislados del curriculum explícito o son asistidos de forma evasiva (Bonder: 1997: 32). En síntesis, son aquellas temáticas de interés e inquietud del alumnado. Algunos ejemplos, entre otros, son el alcoholismo, drogadicción, sexualidad, el cuerpo, el incesto, la violencia, discriminación, etc. Este

tipo de temas no hallan en los espacios educativos un lugar legítimo para un análisis significativo y en el caso de ser tratados ocultan la perspectiva de género.

Androcentrismo y educación

Androcentrismo consiste en pensar al ser humano de sexo masculino como el centro del universo, como la medida de todas las cosas, como el único observador válido, como el dueño y señor de la técnica y la ciencia (Moreno, 1986:16). El pensamiento androcéntrico es, en realidad, un tipo de pensamiento básico para entender procesos históricos que introducen prejuicios graves y castradores que padece la sociedad cuya crítica abre posibilidades de formas de pensamiento diferentes, para reflexionar sobre ellas y transformar supuestas verdades que lucen como inamovibles.

Para entender esta percepción, es pertinente explicar los modelos de comportamiento como organizadores inconscientes transformables de la acción, transmitidos de generación en generación a través de la imitación de actitudes y conductas. Los modelos de conducta en la educación no se pueden transformar con cambios legislativos, es necesario profundizar en la mentalidad de los individuos y un lugar fértil para incorporarlo son, precisamente, los espacios educativos.

Los espacios educativos evidentemente son transmisores de saberes, contenidos y conocimientos fusionados a través de la historia; su movilidad es la que ha dado sentido a la educación, es decir, diversos saberes se sostienen, otros se transforman, otros se reconstruyen; el punto es que no necesariamente la importancia de la educación técnica da valor al alumnado, sino que predominan perspectivas políticas y que también está relacionado con el concepto de clases sociales que se inscribe en la diferenciación clasista que está presente en los estudiantes de los colegios técnicos.

No se trata de apartar nuestra mirada de la reproducción del sexismo en la educación tecnológica, sino dar cuenta de las prácticas educacionales reales para evidenciar referencias que aporten a la eliminación de los estereotipos sexistas. A partir de esta perspectiva, utilizaré el término androcentrismo en la educación secundaria para dar cuenta de que espacios técnicos han sido tradicionalmente contruidos sobre una imagen masculina.

Un siguiente aspecto que se considera como un referente primordial sobre la preferencia de especialidades tecnológicas, es la transmisión de los saberes en el

currículo educativo, tanto en las materias de tronco común que han sido calificadas como esenciales para la vida adulta, como también en los espacios de aula- taller técnicos, antes exclusivamente para varones, pero que en la actualidad son también para las mujeres.

El enfoque feminista, al confirmar la escasa participación de las mujeres en diversos espacios, sobre todo en terrenos técnicos, diferencian varias orientaciones epistemológicas. La primera se refiere a una postura reformista que tilda el hecho de que estos espacios hayan sido ocupados por los varones (Gujarro, 2003: 278). Por otro lado, se encuentra el campo histórico sociológico que hace referencia a las contribuciones históricas más significativas en el que las mujeres han plasmado sus aportaciones. En tercer lugar, el ámbito pedagógico es un terreno predominantemente práctico, con miras a identificar las prácticas pedagógicas que construyen y reproducen escenarios estereotipados. Finalmente, está el campo epistemológico, un espacio que se encuentra en debate y presenta diversas disputas, no obstante, un lineamiento en común apunta a una perspectiva en que los espacios técnicos se encuentran anclados a una mirada masculina y patriarcal.

Cabe preguntarse durante el desarrollo de la investigación si las percepciones en torno a los varones están relacionadas con características como la objetividad, independencia, dominación, mientras que a las mujeres se les asocia con la dependencia, ternura, pasividad y subjetividad. A estas características construidas socialmente como femeninas, se las denuncia por ser entendidas desde su naturalidad y por obstaculizar el desarrollo de carreras científicas y técnicas.

Habitus y espacio social

El espacio de las posiciones sociales se convierte en una área de tomas de diversas situaciones a través del habitus, lo cual significa que a cada clase de posición le pertenece una clase de habitus originados por los condicionamientos sociales, ligados entre sí por afinidades de estilo. El habitus es “ese principio generador y unificador que traduce las características intrínsecas y relacionales de una posición en un estilo de vida unitario, es decir un conjunto unitario de elección de personas, de bienes y de prácticas” (Bourdieu, 1997: 19).

Los habitus se diferencian y son diferenciadores, son principios creadores, clasificatorios, de división, aficiones diferentes. Establecen diferencias de lo que es bueno y lo que es malo, entre lo que es distinguido y lo que es vulgar, etc.; pero no son las mismas diferencias para unos y otros. Las prácticas, los bienes y las maneras funcionan en cada sociedad. Es esa especie de sentido práctico de lo que hay que hacer en una situación determinada (Bourdieu, 1997: 40).

El espacio social es construido de tal modo que los agentes o los grupos son distribuidos en él según la función de posición de clase en base al capital económico y el capital cultural. Este autor plantea que la variable educativa, el capital cultural, es un principio de diferenciación casi tan poderoso como el capital económico (Bourdieu, 2008:78) En el estudio de caso presentado, este concepto será muy útil para analizar como el alumnado tiene la capacidad de construir su realidad social, pero que esa capacidad es a la vez socialmente elaborada. Las prácticas pedagógicas vistas también como violencia simbólica, cuando se logra imponer significaciones construidas como legítimas, son las que definen la cultura de un grupo de clase que no pueden ser comprimidas a principios universales. El autor resalta que las acciones dirigidas al cuerpo son vistas como la incorporación de representaciones de percepción, valoración y de ejercicio. El concepto de violencia simbólica intenta establecer que las estructuras de dominación son el producto de un “trabajo continuado histórico y por tanto de reproducción al que contribuyen unos agentes singulares (entre los que están los hombres, con unas armas como la violencia física y la violencia simbólica) y unas instituciones: Familia, Iglesia, Escuela, Estado (Bourdieu, 2000:50)

El concepto de segregación laboral en el caso de las mujeres, lo aborda Montero (2001) entre tres dimensiones: a) el ingreso de las mujeres restringido a empleos exclusivamente femeninos; b) la segregación como causa de diferencias salariales por las construcciones culturales y c) los límites en los ascensos, ocupando puestos de menor jerarquía. A partir de la discusión generada por esta propuesta trato de explicar el concepto de segregación sexual en un espacio educativo, con el fin de observar los mecanismos a través de los cuales las mujeres se integran a laborar en entornos técnicos.

Metodología

Este trabajo propone destacar la combinación de conceptos teóricos con material empírico. La presente investigación se lleva a cabo en un colegio técnico mixto secundario de la ciudad de Quito. ¿Por qué este colegio? Después de golpear muchas puertas fue el único que me brindó la oportunidad de llevar a cabo la investigación, la cual fue de carácter descriptivo- interpretativo con un enfoque cualitativo y cuantitativo. Las técnicas de la investigación cuantitativas se encaminaron a recopilar y analizar la información de documentos institucionales a través de estadísticas, materiales documentales, archivos e información que pudo proporcionar la institución. En un segundo nivel se realizó entrevistas dirigidas a los estudiantes.

Asimismo, ese trabajo se apoyó en la observación directa de las actividades que realizaron los estudiantes dentro del establecimiento (pretendí que sea participativa para no interferir en las actividades de docentes y alumnos). Además, se efectuó en espacios abiertos con docentes y estudiantes que permitieron un análisis de percepciones relacionadas con temáticas sobre la construcción de roles de género en el espacio educativo técnico mixto.

El primer nivel de recolección de datos sirvió para comprobar la vigencia del modelo coeducativo. Desde esta perspectiva, se analizó la información que revela el porcentaje de colegios secundarios que en la actualidad aplican el modelo de la coeducación en la ciudad de Quito. En este sentido, se verificó el número de establecimientos femeninos y masculinos que incorporaron y aplican el modelo coeducativo y el número de matriculas en los establecimientos mixtos por sexo femenino y masculino. La información se obtuvo del Departamento de Estadísticas del Ministerio de Educación. En segunda instancia se recopiló la información del alumnado, durante el periodo lectivo 2011- 2012 de la Institución Educativa y del material didáctico.

A partir del trabajo etnográfico, se examinó las prácticas educacionales en el colegio técnico mixto e indagó la interacción de los docentes- estudiantes tanto dentro de las aulas como en los talleres técnicos. Esta información se conectó con la información documental y de archivo como son los planes curriculares a nivel macro y micro. Una primera proximidad para el ingreso al establecimiento educativo se logró por medio de una carta de presentación de FLACSO dirigida al rector del colegio

señalando los objetivos de estudio y los alcances investigativos. En segundo lugar se planificó una cita con el inspector general que hizo posible la entrega del calendario de actividades año lectivo 2011- 2012, con el objetivo de asistir a las actividades festivas y significativas de la institución. Como he manifestado, busqué trabajar con la metodología de investigación- acción participativa a fin de analizar como la institución educativa aplica el modelo de la coeducación y la perspectiva de género. La metodología fue utilizada para resolver las preguntas de investigación propuestas en el análisis.

Los espacios que se analizaron dentro del escenario educativo fueron:

- Las aulas y talleres técnicos en los que se observó las relaciones verbales y ocultas establecidas por los docentes con los estudiantes de tercer año de bachillerato; las características del saber transmitido en la enseñanza desde la perspectiva de género. El estudio de la interacción en el aula fue uno de los métodos utilizados para analizar el currículo oculto que se transmite en la práctica escolar (Subitars, 1998: 34).
- Los espacios recreacionales para examinar la interacción social: el patio principal del colegio (actividades cívicas, programas espaciales); los pasadizos donde se reúnen los y las estudiantes; espacios deportivos; baños; el bar del colegio (para profesores y para estudiantes)
- Las entrevistas estuvieron dirigidas a dos grupos de actores: el primer grupo lo constituyó principalmente los y las estudiantes de las cuatro especialidades en la que se realizó la investigación (Mecánica Automotriz, Mecánica Industrial, Electricidad y Electrónica). De igual manera, se entrevistó a diversos estudiantes en los espacios libres con la finalidad de observar varios símbolos que juegan un papel substancial en la construcción de masculinidades y feminidades. Puesto que la identificación del alumnado con símbolos enuncia una marcada impresión de su representatividad, varios símbolos se pueden observar como el significado del nombre del colegio, el uniforme, las fiestas patronales del colegio, la selección de actividades deportivas, etc. El segundo grupo estuvo dirigido a los y las profesores con el objetivo de reconocer las posturas, percepciones, prácticas educacionales, la capacidad de analizar y evaluar los planes curriculares y el tipo de material didáctico.

Otro indicador fue el impacto de los estereotipos sexistas en las y los estudiantes. Con la finalidad de obtener información de su incidencia se analizó los materiales didácticos, a través de los cuales transmiten de forma sutil mensajes sexistas. Asimismo, el porcentaje de estudiantes mujeres y hombres que han sido sujetos de discriminación implícita o explícitamente en base al género, a través de las prácticas del profesorado.

Con la finalidad de aplicar el enfoque metodológico basado en la observación participante, se establecieron tres meses para la investigación y la visita de una vez por semana a la institución de la muestra. Se entrevistaron docentes y alumnado; de la misma forma se realizó diversos análisis de percepciones, encuestas y recopilación de datos e información del colegio técnico. En su totalidad se realizaron 8 entrevistas a docentes de las distintas especialidades. También, está presente un análisis de la realidad existente, mediante 12 entrevistas abiertas a estudiantes. Uno de los aspectos significativos durante la presente investigación es la construcción de una buena relación, a través de la observación participante, con directivos, docentes y estudiantes. En líneas generales se obtuvo un nivel satisfactorio en la predisposición y apertura.

CAPÍTULO II:

CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN TÉCNICA

El presente capítulo presenta una breve revisión de la educación secundaria. De esta manera está conformado inicialmente por marcos legales y políticas públicas sobre la educación secundaria técnica actual en el Ecuador mostrando luego los inicios del modelo de la coeducación y las percepciones en torno al mismo.

El bachillerato técnico fue concebido a comienzos de los años sesenta. Finalmente solo logró iniciarse en diez colegios. La falta de continuidad en las políticas educativas impidió solidificar este importante aporte. La orientación de este bachillerato se origina del convencimiento de que el alumnado está apto para visualizar el medio, analizar la situación, comprometerse al estudio, el trabajo y la participación. Esto fomenta una educación sustentada para el trabajo y en el trabajo, mediante un currículo integrado en el cual un grupo de asignaturas es común y obligatorio y otro núcleo es diversificado para atender a las adecuadas habilidades profesionales.

Asimismo, el bachillerato técnico comprende cinco campos: **De cultura general básica**, mediante el proceso de asignaturas de un tronco común para todo el alumnado. **De formación científica**, para explicar objetivamente los fenómenos naturales. **De formación técnico- práctica**, en la que se fomenta una preparación para atender a las correspondientes habilidades. **De formación laboral y empresarial** con el fin de promover iniciativas que logren la formación de pequeñas industrias y el conocimiento de las relaciones obrero patronales (Informe nacional sobre el desarrollo de la educación, 2004:33).

El Ministerio de Educación y Cultura, oficializado mediante el decreto No 1786 en el 2001, se propone una reforma curricular del bachillerato técnico basado en competencias laborales, definiendo figuras profesionales que respondan a las transformaciones sociales, económicas y productivas del país. En este contexto, se incorpora en el diseño curricular el módulo de formación en centros laborales, denominado como pasantías, de tal manera que se desarrolle como fragmento integrante del currículo; por último se mantiene en el bachillerato técnico los lineamientos de reforma, referentes a emprendimiento y producción, educación ambiental, realidad nacional y educación cívica.

Actualmente, el Ministerio de Educación ha ordenado y estructurado las figuras técnicas existentes en grupos coherentes. El bachillerato técnico se sustenta en la formación integral que ofrece el tronco común de aprendizaje (BGU. Bachillerato General Unificado); a ello se agrega una formación en figuras técnicas que responde a las necesidades productivas del país. En el caso de los bachilleratos técnicos, tendrán asignaturas de acuerdo a cada figura profesional, es decir además de las horas de tronco común, se aplica 10 horas semanales adicionales para primer año y para segundo y tercer año se incrementa 45 horas semanales.

“Las instituciones educativas que ofrecen Bachillerato Técnico deben incluir, en las horas determinadas para el efecto, la formación correspondiente a cada una de las figuras profesionales, definidas por el Nivel Central de la Autoridad Educativa Nacional” (Constitución de la República, Ley Orgánica de Educación Intercultural y Reglamento General, 2012)

La educación técnica forma uno de los pilares fundamentales del desarrollo económico y social sustentable del Ecuador. La Dirección Nacional de Educación Técnica desde el año 2004 está inmersa en el proceso de la Reforma de la Educación Técnica, a través de tres divisiones principales: “Programación Especializada” promoviendo la gestión de los centros educativos basados en estándares de calidad, “Tecnología” centrada en la implementación del currículum por competencias, y “Orientación técnica” apoyando el fortalecimiento de las Direcciones de Orientación del Bienestar Estudiantil (DOBE) y los emprendimientos productivos (Proceso de Consolidación de la Reforma de la Educación Técnica, 2008: 1).

Identificación del bachillerato en el Ecuador

A finales de los años cincuenta hasta los inicios de los 90, el Ecuador empieza un período de avance del sector educativo, se empieza a hablar en términos de acceso a la educación en todos los niveles educativos. A partir de los años sesenta, el número de alumnos creció y pasó de los 560 alumnos a 930 mil en la población que asistía al nivel secundario y universitario (Arcos, 2008: 32). Según el Banco Mundial, en 1979 la matrícula secundaria creció al 12% y la superior al 27.4% anual.

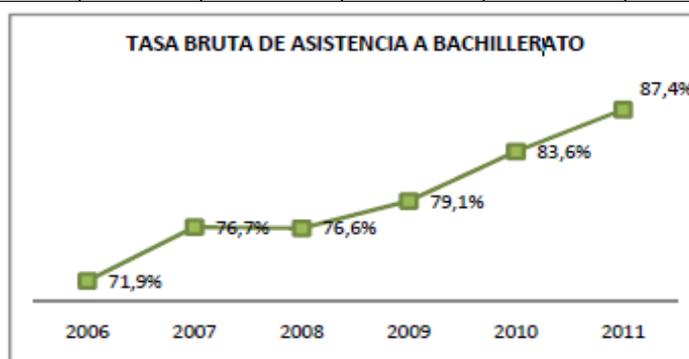
En los últimos años, en términos de cobertura, el incremento de tasa bruta de asistencia a la educación secundaria general ha crecido de 76.7 % en el año 2006 a 83% en el 2010, es decir, 6.9 puntos porcentuales. La tasa neta, que concierne a los jóvenes entre 15 y 17 años que acuden al nivel, de igual manera ha crecido de 51.4 % en el año

2007 a 59.4 % en el año 2010. Conectando los resultados actuales con un análisis en el año 2007 sobre el origen de las políticas nacionales sobre educación en el Ecuador, expresadas desde el Plan Decenal de Educación, se detecta que el acceso a la educación se ha incrementado considerablemente en los últimos años. Sin embargo, el nivel de culminación de los estudios es limitado: “4 de cada 10 ecuatorianos han terminado la educación básica; 7 de cada 10 han terminado la primaria y 3 de cada 10 han terminado la secundaria (Luna, 2007:196). Esto nos invita a pensar que si bien el acceso educativo se ha incrementado notablemente en el Ecuador, el bachillerato es el nivel de educación con más baja eficiencia educativa.

En la situación actual del país, se revela que en el año 2007 la tasa bruta de matrícula a nivel nacional en el nivel primario es del 1.03, el nivel secundario refleja el 0.85 y el nivel superior significa el 0.37, mientras que en el año 2010, la tasa primaria muestra el 1.06, el nivel secundario el 0.92 y el nivel superior el 0.42 (INEC, 2012). Estos datos, reflejan un progresivo aumento en torno al crecimiento de alumnos/as que asistieron entre los periodos 2007 al 2010.

1.- Tasa bruta de asistencia a bachillerato

		2006	2007	2008	2009	2010	2011
Nacional		71,9%	76,7%	76,6%	79,1%	83,6%	87,4%
Área	Urbana	81,9%	89,3%	86,8%	87,3%	93,0%	94,7%
	Rural	53,2%	54,8%	59,0%	64,8%	68,2%	74,3%
Sexo	Hombre	71,1%	74,3%	74,0%	77,2%	81,2%	88,6%
	Mujer	72,7%	79,3%	79,3%	81,1%	86,3%	86,2%



Fuente: Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. Elaboración: MEC.

El bachillerato es el último nivel educativo obligatorio del Sistema Nacional de Educación (Reglamento LOEI, 2012: 6). La enseñanza media se aprobó en la última Constitución y comprende 3 años de educación. Corresponde a los tres últimos años de educación secundaria del sistema anterior, por ello la población de referencia para la tasa bruta de asistencia al bachillerato se refiere a la edad de 15 a 17 años.

Los datos presentados revelan el crecimiento del número de alumnos/as que asistieron a establecimientos de enseñanza media entre el periodo 2006 y 2011, reflejado por el 15.5% de crecimiento en los tres periodos lectivos. Por otro lado, la tasa bruta de bachillerato en el año 2011, la variable género muestra que el 88.6% representa a los hombres y el 86.2% a las mujeres. Es decir existe un porcentaje del 2.4% de diferencia entre los sexos, lo cual da cuenta del incremento paulatino en términos de igualdad en el acceso de las mujeres a la educación media. Al parecer, la brecha de género en la educación muestra que las disparidades de género no presentan un grave problema. La brecha parece haberse cerrado en ciertos aspectos, especialmente en el acceso. Sin embargo, es una verdad a medias (Ponce y Martínez, 2005: 227). Precisamente, en el periodo 2011 según datos presentados por el MEC, existen 250 instituciones técnicas, de las cuales 230 son mixtas y la diferencia del 37.35 % a favor de los varones, refleja la disparidad de género en el acceso de estudiantes mujeres a espacios técnicos.

Si bien es evidente el crecimiento de instituciones mixtas, las brechas de género siguen siendo preocupantes ya que la igualdad de oportunidades abarca otras dimensiones como la calidad, eficiencia, igualdad de opciones educativas, el mercado laboral, entre otras. Por ello afirmaciones generalizadas como la disminución de la brecha de género en educación en el sentido de que se trata de uno de los mayores logros de las mujeres en el Ecuador, oculta otros elementos significativos que deben ser analizados. Por otro lado, este tipo de igualdad no ha sido para todas las mujeres (Ponce y Martínez: 2005: 227). Como observamos en el grafico de la tasa bruta de asistencia al bachillerato, las mujeres de las zonas rurales muestran diferencias marcadas. También, como veremos más adelante, las diferencias explícitas en las especialidades de estudio en el bachillerato son significativas.

La educación técnica en América Latina

En América Latina se identifica la coexistencia de dos modalidades educativas o formativas: la educación técnica (ET) y la formación profesional (FP). La primera es regulada por los ministerios de educación y cultura, ideada como un subsistema dentro de la educación de nivel medio que ofreció un encajamiento ocupacional mediante las tecnicaturas. Mientras que la formación profesional se concibió como un sistema de formación para los trabajadores, la cual se describe por su independencia del sistema educativo regular y su flexibilidad que se origina por decisión del Estado y también por una alianza entre el Estado, empresas y trabajadores (Briascó, 2005: 8-9)

De igual forma, los países de Iberoamérica establecen profundas transformaciones del sistema educativo, generando instancias que regulan el tradicional sistema de educación técnica y formación profesional. Son consideradas en forma global como educación técnico –profesional, con el fin de promover el crecimiento económico y el bienestar social.

La educación técnico profesional en MERCOSUR ha sido diseñada como una política clave para la competitividad, transformación de la productividad laboral, crecimiento económico, mejoras en los ingresos, etc. (Briascó, 2005:4). Un ejemplo de ello es la economía informacional que cambia el conocimiento en un insumo primordial del proceso productivo, con lo que la inversión en capital humano es indispensable para el proceso tecnológico, la competitividad y el crecimiento.

Es en los años sesenta cuando se incorpora en las agendas de política educativa la temática de educación y trabajo, denominado en el sistema formal como “educación técnica”, puesto que la “formación profesional”, dentro del sistema no formal reconoce sus inicios entre los cincuenta y sesenta, persiguiendo el modelo del Servicio Nacional de Aprendizaje Industrial (SENAI) de Brasil, instituido en 1942.

La formación sistemática de técnicos de nivel medio se señala como un insumo necesario para el desarrollo económico y social que caracteriza el contexto político imperante en esos años. Es la época del auge de las políticas desarrollistas, basadas en la planificación de los Recursos Humanos y de la teoría del Capital Humano, ambas de corte economicista (Briascó, 2005: 14).

Por otro lado, se originan procesos de transformación o reformas durante la década de los 80 y en el año 90, en la mayor parte de países, se instauran marcos legales que

establecen y ordenan el sistema educativo e imprimen un nuevo contexto para la enseñanza técnica. En el marco de las reformas, este tipo de educación empieza a incorporarse como un asunto importante en las agendas nacionales de educación. Se instauro la definición de competencias por el autor Gándara (2008) para referirse al impacto en las prácticas educativas. En estos mismos años, se incorpora también el concepto de calidad, entendido a partir de la evaluación de los sistemas, ofertas y desempeño tanto institucional como de los docentes.

En torno a la evaluación de calidad, se consigue un crecimiento de la matrícula de los subsistemas de educación para el trabajo. En este sentido, se empieza a incorporar diferentes elementos para la evaluación. A partir de las especificidades de cada país, se consigue la realización de operativos de evaluación, son los casos de Argentina, Bolivia, Chile, Brasil, Uruguay, Colombia, Ecuador, Panamá, Guatemala, Costa Rica, El Salvador (Briascó, 2005:18) En estos países se observa una tendencia a la organización del sistema educativo técnico, expresado en leyes generales de ordenación. En la mayor parte de los países se pretende extender la obligatoriedad de la educación a diez años y posponer la especialización temprana. En el caso de algunos países de Centro América, y otros como el Ecuador, el apareamiento de un área específica de los ministerios de educación es reciente, siendo las instituciones de formación profesional las que concentraban la oferta.

La educación técnica en el Ecuador

La formación profesional técnica en el Ecuador orientada a la práctica inmediata, es el resultado de gestiones e ideales germinados de las consideraciones conceptuales basadas en la representación del término “opciones prácticas” como parte de la educación, referentes al trabajo y a la técnica y su estrecha relación con el quehacer humano.

Es en la década de los 60 que se presenta la primera tentativa de la necesidad de introducir especializaciones que logren, principalmente, la formación de docentes para las ramas de la educación media, a la vez que se esperaba fomentar las profesiones inmediatas con dos años de estudios universitarios (Documento para la creación de la escuela de educación técnica, 1981:11).

En el año 68, se cree preciso planificar al nivel educativo superior para la formación de profesores técnicos-industriales del Ecuador, cubriendo de esta manera el

vacio que en tal disciplina no se complementó. Consecuentemente, esta proyección se creó con la aspiración de llevar a la educación secundaria profesional, elementos humanos calificados mediante una sistémica formación humanística técnica (Documento para la creación de la escuela de educación técnica, 1981:12).

En el periodo de 1970- 1971 se empiezan a reformar los planes de estudios que concernían al segundo curso y se planifica para los cursos de tercero y cuarto las especializaciones que se referían a: artes industriales, artesanía artística, educación para el hogar y manualidades, secretariado y contabilidad- comercio. En este mismo año, se suspende el ingreso de estudiantes para las subopciones de secretariado y educación para el hogar y en su lugar se amplía la subopción de dibujo y maquetería, denominada opciones prácticas y educación técnica, la misma que se compone de artes industriales, artesanías artísticas y dibujo-maquetería. En estos años habrá que preguntarnos desde la perspectiva de género sobre el pronto cambio que realiza la educación técnica superior. Quizá se debió a la deserción estudiantil, el poco ingreso del alumnado, la connotación del nombre o el ocultamiento del mismo nombre por un tipo de carreras feminizadas. La educación técnica y artística se constituía como la primera institución universitaria, facultada para la formación y perfeccionamiento docente a nivel secundario.

A finales de la década de los 70 y principios de los años 80, se empieza a orientar los conocimientos especializados hacia el campo técnico en talleres y laboratorios equipados de las unidades programadas y las técnicas de manejo de herramientas e instrumentos, máquinas, equipos y material didáctico, con la finalidad de responder a la idea de una práctica eficiente de las funciones docentes en el ciclo diversificado de los colegios técnicos del país (Documento para la creación de la escuela de educación técnica, 1981:29).

La educación técnica formal en el Ecuador se encuentra gestionada por el Ministerio de Educación y Cultura, a través de la Dirección Nacional de Educación Técnica a nivel central y por subsecretarías regionales y direcciones provinciales de educación. La educación técnica desarrolla el proyecto de mejoramiento de educación técnica (PROMET) para el sustento de la educación técnica nacional, desde inicios de los años 80. En la primera parte del proyecto se incorpora la reforma curricular, expedida a través de la Resolución Ministerial Nro. 389, en el año de 1987. Esta reforma se origina en el diagnóstico de la problemática educativa, social y económica que acaecía la educación técnica. El proyecto propuesto tuvo la finalidad de fortalecer las especializaciones agrícola e industrial del ciclo diversificado y consistió en: a)

mejoramiento de la entidad (unidad programática de educación técnica- UPET) responsable de la educación técnica en el MEC; b) actualización de planes y programas de estudio y adecuación a las necesidades del país; c) capacitación del profesorado a través de cursos; d) incremento de la capacidad del sistema de educación técnica mediante la construcción de nuevos colegios; e) la dotación de equipos, maquinarias y muebles para la ampliación de instituciones educativas técnicas (ONU, 1985:32).

En el PROMET 1997-1998, se plantea como uno de sus objetivos conseguir que el MEC faculte funciones a las direcciones provinciales de educación, a los centros educativos matrices y a las instituciones educativas. Asimismo, las unidades de orientación de las direcciones provinciales en conexión con la supervisión provincial y el Departamento de la Educación Técnica ejecutarían el seguimiento y evaluación de los planes de trabajo (OEI, 2000).

Dentro de la educación técnica, los sectores industrial y agrícola han sido la base de sustentación de la economía ecuatoriana. Dentro de los planes, especialmente en los últimos años, se ha elevado aún más la necesidad de que ambos sectores se establezcan como elementos dinámicos en el crecimiento del Ecuador, con el objetivo de desarrollar labores de mando medio y proporcionar las necesidades de técnicos adecuadamente capacitados (ONU, 1985:31).

En el contexto ecuatoriano, la educación técnica del ciclo diversificado se responsabiliza de la preparación y capacitación de los profesionales destinados a cumplir labores a nivel medio. “La educación técnica es puente de enlace entre el ciclo básico y la educación superior” (ONU, 1985:32). De igual forma, el alumnado tiene la opción de incorporarse de forma inmediata al mercado laboral de nivel medio.

Marcos Legales

La ley de Educación y Cultura en el año de 1983 establece principios y fines de la educación ecuatoriana. Para la educación técnica se trazan como objetivos: 1.- Formar técnicos de nivel medio y superior con la finalidad de compensar las demandas que plantea el desarrollo nacional. 2.- Elevar la calidad del proceso educativo.

De igual forma, el Acuerdo Ministerial No 4754 de 1994, establece la necesidad de la instauración de la Dirección Nacional de Educación Técnica facultada para la administración, dirección, control y supervisión de las gestiones dirigidas a la formación

de recursos humanos en la educación media técnica, en los sectores agropecuario, industrial y servicios.

Por otro lado, en el año de 1997-1998 se desarrolla el Plan Estratégico del Desarrollo de la Educación Ecuatoriana que tiene como objetivos, entre otros, la institucionalización de la reforma educativa y la transformación y fortalecimiento del Ministerio de Educación. Se determinan las funciones del MEC, implantando como funciones principales: orientar el currículum de la formación técnica. Entre ellos se señala la globalidad a través de la interdisciplinariedad, personalización, participación, pertinencia, identidad cultural y se instituye que la educación debe estimular la comunicación entre las tecnologías productivas para lograr que el alumnado que egrese de la educación media tenga una formación policientífica.

La política de educación debe empezar antes del ciclo básico del nivel medio: la formación tecnológica debe resolver problemas referidos a la vida familiar, la administración y las técnicas de comunicación, así como en el ciclo diversificado debiera reducirse las especialidades y proporcionar una cultura integrada.

En este sentido, el sistema educativo y la educación técnica en particular, buscaban opciones que respondieran al avance de la tecnología y a los constantes requerimientos del aparato productivo cada vez más complejo. Por lo tanto, el Ministerio de Educación desde el año 1976 se responsabiliza de la administración de la educación técnica (Sección de planes y programas de estudio, del Departamento de Programación Educativa). En los años 80, como requisito institucional para la obtención de la firma del préstamo con el Banco Interamericano de Desarrollo “BID”, se crea el departamento de Educación Técnica (DET), dentro de la Dirección Nacional de Educación Regular y Especial legalizado en la Resolución Ministerial No 2956.

El reglamento para las Unidades Educativas de Producción institucionalizado por Acuerdo Ministerial 157 de 1989, señala que la educación técnica requiere de actualización y el desarrollo de competencias profesionales para enfrentar los procesos productivos con enfoque empresarial. De este modo, el plan didáctico productivo está formulado sobre la base de los lineamientos provistos por la DINET, con la finalidad de fortalecer la educación técnica en el nivel medio y el desarrollo de iniciativas para optimizar la calidad de educación. La Dirección de Educación Técnica es una instancia técnica- administrativa, regidora de todos los colegios que imparten bachillerato técnico

del país. Es la encargada de dirigir, coordinar, supervisar y evaluar las actividades del sub-sistema de Educación Técnica.

La organización de la DINET (2003) presenta tres funciones específicas:

- Programación Especializada: promueve la gestión de las instituciones educativas cimentado en estándares de calidad.
- Tecnología: sostenida en la implementación del curriculum por competencias.
- Orientación Técnica: sustento al fortalecimiento de las direcciones de orientación del bienestar estudiantil (DOBE) y los emprendimientos productivos.

La DINET, a partir del 2006, ha implementado el proceso de la reforma de la educación técnica con el soporte de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo- AECID. Ecuador- (Programa plurianual, 2001-2013: 32/132).

Dentro de las políticas del Plan Decenal del Ecuador se considera que es necesario reorientar la educación técnica en función de las demandas reales del mercado ocupacional y de las características móviles de los sectores socio-económicos y socio-políticos. De este modo, la reforma educativa de los colegios técnicos, mediante Acuerdo Ministerial 468, regula en el descriptor 13, referente al proceso de gestión de producción y distribución comercial, los estándares de gestión, el avance de un proyecto productivo y un plan de comercialización de la producción, que refuerza el aprendizaje de los estudiantes y permita la generación de valor en la institución técnica.

De la misma forma, la reforma de la educación técnica en el Ecuador plantea la preparación de estudiantes para un desempeño laboral activo en el país (nuevo bachillerato ecuatoriano). Argumenta aplicar un currículo cimentado en competencias laborales actuales que den seguimiento al alumnado graduado, creando vínculos con las empresas. Esto favorece la formación de bachillerato técnico como unidades educativas de producción a través de sus emprendimientos productivos.

Además, el Ministerio de Educación y Cultura, a través de sus respectivas instancias, ejecuta el proyecto de reforzamiento de la educación técnica⁷ (PRETEC);

⁷ En el marco del PRETEC, se empiezan a construir nuevos currículos y programas para las especializaciones técnicas, sustentados en competencias laborales que estaban ligadas a las transformaciones sociales, económicas y productivas del País. (MEC, 2004 Acuerdo ministerial 3425: 1).

encargado de la elaboración de nuevos currículos y programas para las especializaciones técnicas, sustentados en capacidades laborales que respondan a las transformaciones sociales, económicas y productivas del país. Por lo tanto, las instituciones educativas atendidas por el PRETEC, aplicaron los nuevos currículos a partir del periodo lectivo 2004- 2005, con la cooperación técnica de la empresa Eductrade. Dentro de los logros obtenidos, se equiparon 250 talleres para 13 familias profesionales y 25 titulaciones en 154 colegios técnicos; a la vez se trabajó en los perfiles profesionales, capacitación a docentes y rectores de las instituciones.

En capacitación se cuenta ya con una plataforma de cursos en línea transferida a la educación técnica. La educación técnica en Ecuador se está reformando de manera significativa. “¿Hacia dónde se dirige? Según los planes hacia un “camino a la consolidación de un modelo de gestión de centros basados en estándares de calidad, que incorpore su propia metodología de análisis y evaluación” (Rendición de cuentas 2010)⁸.

Desde esta perspectiva, se cuestiona en torno a si la educación técnica genera o no segregación educacional en el sentido de que el alumnado de sectores populares y de clase media baja recibe una educación instrumental. En este sentido, se puede decir que los/las estudiantes de los colegios técnicos definen su futuro con mayor madurez en el último curso de bachillerato. Es en este tiempo donde escogen lo que harán con sus vidas. Los recursos económicos y la clase social a la que pertenecen, permitirá que se proyecten para incorporarse al aparato reproductor o continuar con los estudios superiores. Por otro lado, el alumnado que ha sido obligado por sus padres desde los primeros años y que no quieren continuar con una opción técnica, indudablemente que tomarán la decisión de cambiar de rumbo y en algunos casos han tenido que tomar una bachillerato en ciencias y proyectarse hacia otras profesiones.

Otro grupo de estudiantes que egresan de instituciones educativas técnicas forman parte de empresas, fábricas, talleres donde se requiere de un personal técnico calificado. En estos espacios es donde podrán poner a prueba sus capacidades, conocimientos, destrezas y habilidades. Algunos, si tienen facilidades de horario, regresarán a las aulas de los institutos tecnológicos superiores porque han obtenido

⁸ Se trata de una revisión a los principales aspectos conectados con el progreso de las ocho políticas del PDE, sustentada en la información estadística actualizada, los indicadores de seguimiento y tomando en cuenta la coyuntura de la política educativa.

recursos económicos y de hecho el deseo de superación para perfeccionarse en su profesión. Todo esto posiblemente hará que lo aprendido en el colegio técnico de resultados en la práctica laboral, la cual demanda una permanente preparación académica en su campo para tener un mejor desempeño y por ende mejores ingresos.

Se puede decir que una parte un segmento de estudiantes será parte de sus propios talleres o microempresas familiares donde desarrollaran y potenciarán sus capacidades para progresar. Por otro lado, el segundo grupo de estudiantes, sin duda alguna optan por espacios académicos como la Politécnica, Escuela de Educación Técnica en la Universidad Central, entre otros, los cuales tienen una ventaja académica sobre los demás estudiantes. Y un tercer grupo, posiblemente el mayoritario, ingresen, como lo he planteado antes, a empresas, fábricas, talleres que requieren de un personal técnico calificado.

Cooperación internacional con la educación técnica

Desde la década de los ochenta y noventa viene desarrollándose en nuestro país la educación técnica. Paralelamente, responde a compromisos internacionales y proclama que la educación constituye una política prioritaria dentro del área social⁹, como la OEA- Programas de cooperación, BID- Proyecto de mejoramiento y expansión de la educación técnica (PROMEET)¹⁰; Principios de Orientación Educativa y Seguimiento Ocupacional; el Banco Mundial con el apoyo de Programa de Inversión; el Gobierno de Italia OIT, siendo uno de los soportes en la capacitación en políticas de Formación Profesional; Cinterfor OIT apoyando en la Asistencia Técnica, seminarios y reuniones y la OEI capacitando gerentes de la Educación Técnico –Profesional, así como la realización de estudios.

Existen cuestionamientos en torno a los resultados negativos en las escuelas técnicas, en gran parte debido a la ambigüedad de las funciones y desempeño. Se trata de instituciones que cumplen tres funciones: la de escuelas secundarias académicas que preparan al alumnado para ingresar a la educación superior, la de escuelas de formación

⁹ Ministerio de Educación y Cultura, Educación Técnica Nacional ETN, 1993: 3-4

¹⁰ La ejecución del PROMEET I y consecutivamente, la realización del PROMEET II, enfoca un proyecto orientado principalmente a la reforma curricular como plataforma de todos los componentes cualitativos. En este sentido, se dio impulso a la construcción, equipamiento, capacitación, perfeccionamiento docente y el fortalecimiento institucional del Departamento de Educación Técnica, como unidad administrativa responsable.

técnica y la de instituciones que preparan trabajadores calificados. Así, lo argumenta el BID (2001:5).

Además, el proyecto RETEC de Ecuador, desarrollado en el periodo 2003-2005, fortalece la estructura institucional en la esfera del subsistema de educación técnica del MEC. De igual manera, se trabaja por la consolidación de aulas talleres de las instituciones y equipamiento, vinculándose con el entorno socio- productivo (RETEC, 2006:6). Mediante el Acuerdo Ministerial 3425 en el 2004, se dispone la aplicación, en todos los establecimientos de educación media que brindan especializaciones técnicas, de la nueva estructura del bachillerato técnico con 26 especializaciones profesionales, elaboradas a partir de la figura profesional y las competencias propias de cada perfil profesional. De este modo, la regulación de las titulaciones entregadas en el bachillerato técnico mediante el Acuerdo Ministerial 334 en el 2005, plantea un nuevo modelo diferenciado de administración y organización funcional por parte de las instituciones educativas técnicas.

Por otra parte, la VVOB Ecuador es una organización instituida en 1982 (Asociación Flamenca de Cooperación al Desarrollo y Asistencia Técnica), encargada de brindar asistencia técnica en proyectos y programas de educación que se ejecutan mediante procesos de cogestión en África, Asia y América Latina con fondos de los Gobiernos Federal de Bélgica y Flandes. En la actualidad, el alcance de la organización es nacional y se compone a través de dos programas en Ecuador: Escuelas Gestoras del Cambio y Educación y Formación Técnica Profesional.

El bachillerato técnico en la ciudad de Quito

La educación a nivel medio toma el nombre de bachillerato y éste a su vez está encaminado a la preparación interdisciplinaria que logra la integración del alumnado a las numerosas manifestaciones del trabajo y la continuación de estudios en el ciclo del post-bachillerato (Programa Plurianual 2011- 2013: 29/132). El ciclo de especialización se ejecuta en los institutos técnicos y tecnológicos y está consignado a formar profesionales de nivel intermedio. Dichos institutos otorgarán títulos de práctico, bachiller técnico, técnico superior y tecnólogo.

Aumento de la matrícula

2.- Número de Instituciones Técnicas en el periodo 2011-2012

	Género	Femenino	Masculino	Suma:
Cantón	Tipo de Bachillerato	Número Alumnos	Número Alumnos R.A.	
QUITO	Técnico	17164	20464	37628

Cantón	Tipo de Bachillerato	Género	Número de Instituciones
QUITO	Técnico	Femenino	16
QUITO	Técnico	F y M	230
QUITO	Técnico	Masculino	4
		Suma:	250

Fuente: Ministerio de Educación. Departamento de estadística. José Coral. Junio- 2012

Sobre los datos de la educación técnica en el nivel secundario se puede decir que en el periodo 2011- 2012, existen 250 instituciones técnicas en la provincia de Pichincha, de las cuales 230 son mixtas; 16 son femeninas y 4 exclusivamente de varones. El número de estudiantes mujeres es de 17.164, que representa al 31.3% mientras que el número de estudiantes varones es de 20.464 que equivale al 68.7%. Por lo tanto, la diferencia del 37.35% refleja la disparidad de género en el ingreso de estudiantes mujeres dentro de los 250 colegios técnicos.

3.- Bachillerato técnico en Quito. Número de estudiantes por género en los establecimientos fiscales, fiscomisionales, municipales y particulares.

2009-2010

	Curso 1	Curso 1	Curso 2	Curso 2	Curso 3	Curso 3	Suma:
	Femenino	Masculino	Femenino	Masculino	Femenino	Masculino	
Fiscal	5071	5779	4512	4399	4044	4081	27886
Fiscomisional	240	718	300	682	235	597	2772
Municipal	101	39	87	43	103	37	410
Particular	1443	2106	1449	1926	1425	1957	10306
Suma:	6855	8642	6348	7050	5807	6672	41374

2010-2011

	Curso 1	Curso 1	Curso 2	Curso 2	Curso 3	Curso 3	Suma:
	Femenino	Masculino	Femenino	Masculino	Femenino	Masculino	
Fiscal	4826	5739	4631	4568	4034	3611	27409
Fiscomisional	312	827	304	755	335	818	3351
Municipal	111	63	140	54	98	39	505
Particular	1681	2628	1596	2517	1638	2200	12260
Suma:	6930	9257	6671	7894	6105	6668	43525

En el período lectivo 2009- 2010, el total de número de estudiantes en el bachillerato técnico durante los tres años de especialización en las instituciones fiscales, fiscomisionales, municipales y particulares es de 41374, de los cuales, el 45.94% representa a las mujeres y el 54.05% constituye a los estudiantes varones. En el año escolar comprendido entre el 2010- 2011, el total de número de estudiantes en los tres años de especialización técnica es de 43525. Respectivamente, el porcentaje del número de estudiantes mujeres es de 45.27% y los varones representan el 54.72%. Observamos que sigue existiendo una diferencia de cerca del 10% entre hombres y mujeres en el acceso a instituciones técnicas.

Currículo técnico

Durante los tres años de duración del nivel de bachillerato, todo el alumnado debe cursar el grupo de asignaturas denominado “tronco común”, que se encuentra definido en el currículo nacional obligatorio. Las asignaturas del tronco común¹¹ poseen una carga horaria de treinta y cinco periodos académicos semanales en primer curso, treinta y cinco en segundo curso y veinte periodos académicos en tercer curso.

Los tipos de bachillerato que se imparte a nivel secundario son bachillerato en ciencias y bachillerato técnico con sus respectivas especialidades: agropecuario, comercio-administración e industrial. En este ámbito el bachillerato técnico productivo es de carácter optativo y dura un año adicional terminando el nivel medio. Por otro lado, dentro del programa de apoyo al bachillerato técnico, se ha creado una nueva figura profesional para el ámbito deportivo que se denomina Promotor en recreación y deportes. Para el desarrollo profesional de esta figura registran las siguientes áreas de desempeño técnico profesional: recreación y capacidades físicas, entrenamiento deportivo y eventos deportivos (VVOB, 2012). En este sentido, habrá que analizar en estudios posteriores la perspectiva de género en este tipo de figura profesional deportiva.

La conexión género, coeducación y tecnología no es una temática muy visibilizada, sin embargo, la participación de las mujeres en la formación técnica

¹¹ “Tronco común” se refiere a las asignaturas que forman la base común del alumnado de bachillerato. (Propuesta NBE, 2010:12)

secundaria ha estado presente. En Ecuador, aproximadamente a partir del año '84, empiezan a graduarse las primeras mujeres bachilleres técnicas.

El bachillerato técnico en el contexto ecuatoriano, determina que es univalente con enfoque de especializaciones puntuales hacia dentro de cada uno de los sectores y subsectores económicos y polivalentes “con enfoque de especialidad que mantiene la dimensión de cada uno de los sectores económicos o de la combinación de los subsectores que la componen”¹². En este sentido, la formación polivalente nace con la finalidad de habilitar para el desempeño en una gama de ocupaciones. Las especialidades del bachillerato técnico univalente se concentran en tres modalidades: agropecuaria, industrial, comercio y administración. El bachillerato polivalente es una propuesta de educación pensada en el trabajo que da respuesta a las exigencias laborales actuales con relación a desempeños flexibles y de movilidad constante de los trabajadores de las empresas.

Los propósitos de la polivalencia son:

- Formar recursos humanos con enfoque de complementariedad en todas las áreas requeridas para ejercer desempeños flexibles en un ámbito de trabajo.
- Preparar íntegramente al alumnado en los ámbitos instrumental, técnico profesional y formativo, relacionados con su campo de trabajo.
- Crear actitudes de liderazgo, iniciativas y positividad hacia el desarrollo humano a través de la relación con el trabajo. El bachillerato polivalente permite estudios posteriores y carreras afines en la universidad¹³

Los ámbitos de formación de aprendizaje del bachillerato técnico, con enfoque de polivalencia son:

Ámbito	Propósito
Instrumental	Gestionar la adquisición de aprendizajes operativos que sean de utilidad, general y permanente.

¹² Decreto Ejecutivo 1786, agosto 21 de 2001

¹³ Informe Nacional sobre el Desarrollo de la Educación. 47ª Reunión de la Conferencia Internacional de Educación, CIE, 2004.

Técnico Profesional	Desarrollar las competencias descritas a las funciones para el trabajo y producción en una línea de especialidad seleccionada, con distribución complementaria.
Desarrollo personal y social	Procurar la adquisición de aprendizajes de fondo explicativa que logren mejorar los niveles de contextualización, así como procurar el desarrollo cultural y de valores.
Relación con el mundo de trabajo	Desarrollar formas de relacionamiento del estudiante con ambientes concretos de trabajo para lograr vinculación a ellos y obtener informaciones para el desarrollo de calidad del currículo.

Fuente: (Cifuentes, 2005:25).

La finalidad del bachillerato técnico, según el Decreto Ejecutivo No 1786, estaba en la formación respectivamente generalista del bachiller técnico, exhibida en la modalidad de bachillerato polivalente, propuesta desde 1995 e implementada por la Universidad Andina Simón Bolívar. El desenlace de la formación polivalente se propone habilitar para el desempeño en una rama de ocupaciones, es decir el alumnado estaría preparado para un conjunto de trabajos relacionados. Mientras que un bachiller técnico univalente con un alto número de especializaciones, cada una de las cuales era concreta y representada a una ocupación específica. Las modalidades univalentes, despliegan una preparación del alumnado únicamente para el ejercicio de un trabajo específico.

Partiendo del análisis funcional de las figuras laborales, se traza un currículo cimentado en competencias laborales de aprendizaje profesional, compuesto por 27 figuras profesionales ligadas a un currículo específico, cuyo enunciado general es la estructura curricular de la especialidad, sustentada en forma modular con contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Industrial	Comercio y Servicios	Agropecuaria
------------	----------------------	--------------

Cerámica	Comercialización y ventas	Cultivo de peces, moluscos y crustáceos
Aplicaciones y Proyectos en construcción	Comercio Exterior	Explotaciones Agropecuarias
Instalaciones, Equipos y Maquinarias Eléctricas	Contabilidad y administración	Transformados y elaborados lácteos
Electrónica de Consumo	Organización y Gestión de la Secretaria	Transformados y elaborados cárnicos
Industria de la Confección	Alojamiento	
Calzado y Marroquinería	Cocina	
Fabricación y Montaje de muebles	Restaurante y Bar	
Electrónica Automotriz	Aplicaciones Informáticas	
Chapistería y Pintura	Administración de Sistemas	
Mecanizado y Construcciones Metálicas	Información y Comercialización Turística	
<i>Climatización</i>		

Fuente: Consolidación RETEC. Curriculum. Elaboración propia

Este cuadro cobra significado en el presente estudio al momento de incorporar la variable género a cada figura profesional. Evidentemente, se puede debatir sobre la presencia de un alto índice de carreras técnicas feminizadas, por ejemplo en el currículo de comercio y servicios se encuentra la mayor cantidad de mujeres. Así lo manifiestan funcionarios del MEC.

No ha existido ninguna modificación en el currículo (...) en el momento que las instituciones técnicas emplearon la educación mixta, no hubo cambio alguno. En cuanto a la figura profesional, las estudiantes mujeres se inclinan con mayor preferencia hacia el área de servicios y los jóvenes optan por carreras industriales y agropecuarias (Entrevista realizada. Zambrano, Mayo 2012)

De igual manera, indica otro funcionario:

Desde mi experiencia como docente en la educación técnica y ahora funcionario del MEC, he observado que la mayor parte de mujeres se encuentran en el bachillerato de comercio, secretaría, contabilidad, cocina. Por ejemplo, en el colegio “Mitad del Mundo” se caracteriza por cuatro especialidades Mecánica, contabilidad, restaurante y bar e informática. Tanto en la especialidad de restaurante y bar como en contabilidad se aglomera el grupo de alumnas. Mientras que en el área de mecánica automotriz hay pocas, 1 o 2 mujeres (Entrevista realizada. Zapata, Agosto 2012).

La diferenciación de las figuras profesionales técnicas, a partir del enfoque de género se caracteriza por un contexto marcado por la formación de profesionales capacitados para incursionar en el campo laboral a través de especializaciones “adecuadas” para cada sexo. Las especializaciones distintas que se ha ofrecido al alumnado se han edificado sobre estructuras patriarcales históricas, que cohesionan capacidades obtenidas por los estudiantes varones que dan significado de poder y valía, mientras que las capacidades que adquieren las estudiantes son desvalorizadas. Sin embargo, en comparación con contextos pasados, el sistema educativo técnico actual no se considera como discriminatorio sino es visto como coeducativo, modelo debatible sobre el que trataremos progresivamente.

Los resultados educativos obtenidos por el Sistema Nacional de Estadísticas y Censo Educativo (SINEC), durante los períodos 1996-2001 según el análisis de la matrícula por especialidades, demuestra que el 3.34% corresponde al bachillerato en agropecuaria, el 0.55% al bachillerato en arte, el 54.03% al bachillerato en ciencias, el 33.77% al bachillerato en comercio y administración y el 8.30% al bachillerato industrial. En este sentido, existe una tendencia significativa a la disminución de la matrícula de los colegios técnicos industriales y agropecuarios y un crecimiento acelerado de la especialización de comercio y administración (Samaniego, 1991: 22).

¿Cómo están representadas las mujeres en la educación técnica media y sus especializaciones? De acuerdo con los datos obtenidos por el AMIE (2012), se observa que aproximadamente el número de estudiantes es de 34.741, de los cuales 15.629 son mujeres y 19.112 son varones.

4.- Segregación por especialidades técnicas

Agropecuaria	Área de Comercio- Administración	Área Técnico Industrial
--------------	-------------------------------------	-------------------------

Femenino	Masculino	Femenino	Masculino	Femenino	Masculino
694	793	13.996	10.335	939	7.984

Fuente: AMIE, 2012. Elaboración propia

El cuadro muestra que en el año 2011- 2012 el 44.9% son mujeres y el 55.0% son varones. Esta diferencia (el 10.1%) refleja disparidad en la educación técnica para las mujeres. Según argumenta Bonder (1994) en los institutos de formación de América Latina no se supera el 5% en las áreas de mecánica, electricidad, metalurgia y electrónica. Asimismo indica el caso de Brasil, donde la formación profesional técnica demanda conocimientos especializados en matemática, física y química, la matrícula femenina logra el 14% y la matrícula más alta se localiza en especializaciones de cerámica, arte gráfica, calzados- curtiembre y química (Bonder, 1994:19).

La calificación profesional, en muchos de los casos, está determinada por el sexo, es decir persiste la discriminación a la hora de cuantificar el perfil profesional, la mayoría de las empresas prefieren- para las prácticas y la contratación laboral- a los varones, especialmente en lo que concierne a profesiones tradicionalmente masculinas como mecánica automotriz y afines (PROCETAL, 2007:38-132)

Esta óptica feminizada presente en la educación técnica del país, cuestiona la calidad que reciben las estudiantes y la separación que ellas continúan manteniendo en espacios mixtos. De hecho, las transformaciones que se han realizado sobre una base masculina, poseen un orden simbólico que no necesariamente logra fragmentar diferencias entre los géneros, sino que instalan a las mujeres en espacios en áreas técnicas que continúan siendo consideradas un terreno masculino.

Coeducación

Inicios de la educación mixta

El Ministerio de Educación y Cultura en el Ecuador (MEC) ha efectuado durante varios años dos modelos educativos: el primero hace referencia a colegios estrictamente de varones e instituciones específicamente de mujeres; el segundo modelo ha sido una educación conjunta de dos colectivos específicos: las mujeres y los hombres en el mismo espacio educativo. La incorporación de la coeducación parecería un modelo actual. Sin embargo, la aplicación de la coeducación actual (en el siglo XXI) data aproximadamente de los años '89 - 90 a través de la formulación de un Acuerdo

Ministerial por parte del MEC que promueve la coeducación (Argumentado por el Departamento Jurídico del Ministerio de Educación, 2012).

Para ir matizando el origen de la coeducación en el Ecuador es necesario resaltar varios marcos legales que sustenten este modelo. La Constitución Política del Estado en el período 1999 en su artículo 67 dispone que: el “Estado promoverá la equidad de género y propiciará la coeducación, razón por la cual la mayoría de establecimientos educativos de los diferentes niveles receptan estudiantes de ambos sexos que reciben un tratamiento similar en su formación”¹⁴

De igual manera en el Art. 67 se señala que: “El Estado garantizará la libertad de enseñanza y cátedra; desechará todo tipo de discriminación”. Asimismo, se propone a los jóvenes de ambos sexos la posibilidad de ingresar a campos que estaban vedados para el sexo femenino como ramas militares, carreras técnicas, etc. Por ello, la cuestión de género en la educación y en la formación de estudiantes no establece obstáculo alguno para que pueda desarrollarse esta perspectiva tanto en su formación como en el desempeño laboral.¹⁵

A nivel internacional, el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos en su artículo 96 menciona que “La democratización en la educación ha influido para que la distinción de los sexos, lejos de ser una condición para crear instituciones educativas sólo para hombres o sólo para mujeres, se constituya en una razón para que la coeducación (mixta) se impulse como un método para eliminar barreras sexistas”.

He tomado como referencia marcos legales que respaldan el modelo de la coeducación para un estudio más contextualizado de su construcción sobre una plataforma política- cultural que debe ser analizada en el contexto ecuatoriano. En este debate acerca de la utilidad o no de la coeducación se ha recogido datos que revelan que en el año de 1997 el número de planteles en los que se impulsa la coeducación es de 22.997; existen planteles sólo para hombres 456 y para mujeres 781 planteles. Estas cifras muestran que en este año el 94.9 % de planteles son mixtos. En el nivel medio los planteles mixtos tienen la mayor representatividad (88%); le siguen los planteles sólo de

¹⁴ Informe nacional sobre el desarrollo de la educación, 47^o reunión de la conferencia internacional de educación, CIE, 2004. Ecuador.

¹⁵ Constitución Política del Ecuador. Registro Oficial n 1. agosto 11 de 1999. título III: de derechos, garantías y deberes. capítulo IV de los derechos económicos, sociales y culturales.

mujeres 7.9% (SINEC, Boletín Estadístico, año lectivo 1996-1997, N.º 8, Ministerio de Educación y Cultura: 27).

Sobre las ventajas de este sistema, dice un autor:

De igual modo que es desacertada la separación de los alumnos según la posición económica, social o cultural, lo es también si se lleva a cabo atendiendo a los sexos. En la futura escuela única no existirán escuelas de niños ni escuelas de niñas, sino que serán sustituidas por centros a los que asistirán simultáneamente alumnos de varios sexos (Witte: 1933:96).

¿Cuál es la situación actual? En el Ecuador la mayoría de las instituciones de educación se encuentran abiertas en igual forma para los dos sexos. Según el Departamento de Estadísticas del MEC correspondiente al año 2012, existen 25.723 instituciones a nivel global que aplican el modelo de la coeducación.

5.- Instituciones de Educación Regular a nivel global que aplican el modelo de la coeducación

Sostenimiento	F y M	Femenino	Masculino	
Fiscal	18484	170	103	18757
Fiscomisional	635	11	9	655
Municipal	331			331
Particular Laico	5627	60	32	5719
Particular Religioso	238	16	7	261
Total general	25315	257	151	25723

Fuente, MEC. Departamento de estadísticas, marzo, 2012

Como he señalado, el número de instituciones que aplican el modelo de la coeducación es de 25.723. El sostenimiento fiscal representa el 98.5% de establecimientos mixtos, de los cuales el 9% son femeninos y el 5% masculinos. En el sostenimiento fiscomisional el 96% son mixtas, el 1.68% son exclusivamente de mujeres y el 1.37% de varones. Los establecimientos municipales son totalmente mixtos. En el sostenimiento particular laico el porcentaje de instituciones mixtas es de 98.39%, el restante pertenece el 1.05% a femeninos y el 0.56% a masculinos. En las instituciones particulares religiosas representa el 98.41% la educación mixta, el 1.00% de mujeres y el 0.59% de varones.

6.- Número de estudiantes por género en la educación secundaria mixta a nivel global.

2009-2010

	Grado 8		Grado 9		Grado 10		Curso 1		Curso 2		Curso 3	
	Femenino	Masculino										
Fiscal	105.921	118.645	91.239	95.116	80.607	83.334	82.633	80.307	69.227	62.092	59.800	53.245
Fiscomisional	13.058	15.452	12.107	13.591	10.969	12.339	10.845	11.419	8.629	9.101	7.505	7.722
Municipal	1.931	2.006	1.728	1.782	1.490	1.546	1.307	1.293	1.075	1.085	960	813
Particular	30.262	31.026	29.601	30.547	28.459	30.057	29.845	30.134	27.886	27.260	26.440	25.978
Suma:	151.172	167.129	134.675	141.036	121.525	127.276	124.630	123.153	106.817	99.538	94.705	87.758

2010-2011

	Grado 8	Grado 8	Grado 9	Grado 9	Grado 10	Grado 10	Curso 1	Curso 1	Curso 2	Curso 2	Curso 3	Curso 3
	Femenino	Masculino										
Fiscal	105681	118989	96813	103892	87405	89347	85385	84415	73021	67106	64050	56036
Fiscomisional	13817	16463	12717	14315	12315	13576	12478	12888	10249	10138	8693	8737
Municipal	1585	1884	1990	1811	1993	1693	1420	1442	1184	1130	996	973
Particular	29595	31576	28851	30353	29301	31093	31472	31484	28803	29003	28081	27972
Suma:	150678	168912	140371	150371	131014	135709	130755	130229	113257	107377	101820	93718

Fuente: MEC. Departamento de estadísticas, marzo, 2012

7.- Número de estudiantes por género en el periodo 2009- 2010 en los seis años de educación secundaria mixta

2009- 2010

	Mujeres	Varones
Fiscal	489427	492739
Fiscomisional	63113	69624
Municipal	8491	8525
Particular	172493	175002
Suma	733524	745890

Fuente: MEC. Departamento de estadísticas. Elaboración propia.

En el periodo escolar comprendido entre 2009- 2010, durante los seis años de estudio en el nivel secundario existe un total de 1479414 estudiantes, del cual 733524 son mujeres y 745890 son varones, con un porcentaje de 49.58 % y del 50.42%. Estos resultados reflejan un porcentaje mínimo del 0.84% de disparidad referente al acceso a la educación de las mujeres en espacios mixtos.

8.- Número de estudiantes por género en el periodo 2010- 2011 en los seis años de educación secundaria mixta

	Mujeres	Varones
Fiscal	512355	519785
Fiscomisional	70269	76117
Municipal	9168	8933
Particular	176103	18141
Suma	767895	622976

Fuente: MEC. Departamento de estadísticas. Elaboración propia

Se realizó una corta comparación entre los periodos 2009- 2011 con la finalidad de observar el número de estudiantes por género en los seis años de educación secundaria mixta. En el período 2010- 2011 el total de número de estudiantes es de 1309817, de los cuales 767895 son estudiantes mujeres y 622976 son varones. Respectivamente, representa el 58.52% y el 47.56%, lo que significa que entre la fase 2009- 2011 el acceso a la educación secundaria mixta creció un 8.94% para las estudiantes mujeres. Una conclusión inicial es que ha se ha producido un mayor acceso. Sin embargo, también veremos cómo las áreas técnicas siguen siendo diferenciadas y estereotipadas.

Coeducación en el contexto técnico

La aplicación de la coeducación en el colegio sobre el cual se realizó el estudio de caso data aproximadamente 33 años atrás (Documento oficial de la institución educativa, 2012). Para conocer sobre los orígenes de la coeducación en este colegio, se realizó una

entrevista a la primera mujer que estudió en el año '81. En la actualidad ella es docente, profesora del mismo colegio dónde se graduó como la primera bachiller técnica en la especialidad de electrónica.

Los argumentos sostenidos por la profesora entrevistada demuestran que a pesar de haber culminado su carrera, hubo exclusión y la subordinación de las mujeres en la educación técnica.

La profesora explica:

Cuando quise entrar a primer curso no me recibieron, el rector del colegio de ese entonces...no aceptó que una mujer ingrese a estudiar en un colegio considerado solo de varones, fue en tercer curso que pude entrar porque se escogía la especialidad. Los profesores discriminaban a las mujeres, las autoridades del plantel encaminaban a las mujeres a electricidad porque era considerado como lo más adecuado y lo más fácil. Los instructores de talleres de mecánica no aceptaban el ingreso a las mujeres. (Profesora, entrevista 2012).

Algunos autores consideran la importancia de asociar la perspectiva de género dentro comunidad educativa, con el propósito de conocer el alcance de lo que implica trabajar con este concepto (García, 2008:38). Por ello, uno de los pilares fundamentales en el contexto de la investigación es conocer diversas percepciones de docentes sobre el modelo de la coeducación a partir de la categoría analítica de género. En la siguiente apreciación una profesora explica:

Ahora los momentos han cambiado, existe mujeres en talleres de mecánica automotriz, industrial, pero sigue existiendo discriminación de género. Lo que pasa es que no hay concienciación, no hay charlas para la equidad de género. La coeducación necesita de las autoridades educativas para promover cursos dentro y fuera del colegio para incorporar el tema de género en la educación. Hay que tomar en cuenta que los estudiantes también excluyen a las chicas. Por ejemplo, cuando se hacía grupos de trabajo, excluían a las chicas del grupo y como docentes que buscamos la equidad de género tratamos que esas cosas se vayan eliminando (Profesora "CT", entrevista, 2012).

En la última parte de la entrevista, la misma profesora sostiene que son los propios estudiantes que excluyen a las mujeres del espacio considerado estrictamente de varones. En otro colegio también hubo la misma percepción; un ejemplo de ello es el colegio Mejía en la ciudad de Quito, (fundado en 1897 por Eloy Alfaro y que en sus primeras promociones fue mixto). Los estudiantes fueron reacios a la incorporación del modelo de la coeducación y se tomaron el colegio como protesta. En el 2003 se empieza a visibilizar algunas resistencias por parte de los estudiantes ante la educación mixta implantada en el Ecuador; son las resistencias de los estudiantes que expresan que "No podemos hablar de coeducación cuando en el país ni siquiera existe una formación, sino

una mera instrucción. En varios medios se nos acusó de `machos cabríos`, sin saber que la toma del colegio se dio porque se nos informó, de manera autoritaria, que el sistema de coeducación iba porque iba"(Diario El Hoy.11.febrero.2003)

Lo anterior supone un desafío en torno a redefinir la masculinidad (Jordan, 1995, citado por Belausteguigoitia y Mingo, 1999). El problema reside en la deconstrucción de una masculinidad pensada desde la rebeldía, violencia, agresividad, para luego pensar en identidades de género diferentes, autoestimas que sean valoradas y definiciones de masculinidades y feminidades que logren fragmentar los rasgos sexistas por características significativas.

En este sentido, realizamos un acercamiento al colegio Mejía y un estudiante responde a la pregunta de cómo mira la relación entre los estudiantes con las nuevas chicas que ingresan a este colegio:

Yo, la verdad, estoy de acuerdo, pero ni las vamos a ver. Porque las que ingresen a primer curso van a estar separadas en el edificio sur. Y como yo ya salgo ya del cole... Y a la pregunta de ¿y los profesores? No sé, es súper difícil que los profes cambien. A nosotros nos hacen formar con palos y claro () nos hablan con palabras de varones, con malas palabras. Entonces ahí ya ni les pueden hablar, porque son mujercitas. Y más que todo no podemos ser nosotros mismos (Estudiante "M", entrevista, 2012)

Ante estas revueltas estudiantiles sobre las reacciones a la coeducación en el año 2003, el Ministerio de Educación mediante un Acuerdo Ministerial dispone la elaboración de códigos de convivencia en los planteles educativos con la finalidad de fomentar un tipo de convivencia que permita transformar las relaciones entre hombres y mujeres. Uno de los ejes transversales que marca esta convivencia es la igualdad de oportunidades y la eliminación de estereotipos sociales- culturales.

Si bien se ha tratado el tema de los colegios de varones que rechazan la educación mixta (Mejía) por las razones sostenidas por los estudiantes, es necesario también puntualizar sobre el contexto de colegios femeninos (como el Simón Bolívar, 24 de Mayo) y los colegios católicos de mujeres que se niegan aplicar las disposiciones ministeriales. Por ejemplo, el colegio 24 de Mayo también renuncia a cambiar su sistema "Creo que se perdería la tradición en lo pedagógico y deportivo, ya que siempre hemos sido las mejores" (testimonio, 2012). La idea de que su colegio se haga mixto le disgusta, cree que las chicas por sí solas ya son alborotadas, cómo sería con varones. Las muchachas están acostumbradas al trato entre ellas, "ya no seríamos las "chivas", sino "chivos", y eso suena muy feo" concluye.

Para las alumnas pesa más la tradición, que la mayoría recalca como el principal argumento para que a su establecimiento solo asistan mujeres. Tendríamos que cambiar todo: el uniforme y hasta nuestro himno", explica Karina Suárez, una estudiante de 16 años, quien entona una estrofa: "Adelante mujeres de América con futuro derecho a ganar". Asimismo, Burbano, Rector de la institución, ni siquiera pensó en la posibilidad de convertir a su colegio en mixto (Diario El Hoy.11.febrero.2003).

Estas percepciones observadas entre estudiantes mujeres y varones en torno a la incorporación de la coeducación ha generado problemas ideológicos sociales. Desde el punto de vista de la escuela mixta, posibilita la educación conjunta de hombres y mujeres, con la que se promueve la equidad de género y se propicia la coeducación (Constitución Política de la República del Ecuador: Artr.67, 1998:28). En este sentido, es una realidad que la mayoría de los centros educativos son mixtos, recibiendo las mismas materias y contenidos. Sin embargo, nos preguntamos ¿Por qué el alumnado continúa resistiendo a cambios educativos? y aún cuando las mujeres acceden espacios que han sido considerados exclusivamente masculinos ¿Por qué todavía son pocas las mujeres que acceden a establecimientos de tipo técnico?.

Se ha observado varias reformas de la educación ecuatoriana que incorporan el modelo coeducativo, para dar cuenta que el acceso legal a la educación de las mujeres especialmente en carreras técnicas no está limitado de ninguna manera. No obstante, se debe considerar que el acceso no es el único aspecto para valorar la calidad de la educación. Un análisis de las situaciones que se viven en los colegios técnicos agropecuarios en cuanto al género aporta suficientes datos para concluir que, tal como se está dando, la educación que reciben las mujeres no es de calidad y resulta discriminatoria (PROCETAL, 2007:12), situación, que analizaremos en el siguiente capítulo a partir de un estudio de caso.

Capítulo III: Sexismo en la educación técnica- mixta

“El sexismo hace referencia a todas las formas de discriminación que sufren las mujeres por causa de su género; es una expresión permanente en el sistema educativo formal” (Robalino, Villarruel, Isch, 1992:5)

Introducción

En el tercer capítulo analizaremos el colegio técnico mixto analizado como un espacio educativo y social. En ese sentido presentaremos los datos más significativos obtenidos como efecto de la investigación. El objetivo es ampliar nuestro análisis y observar de forma crítica el proceso de construcción y reproducción de estereotipos de género dentro del aula- taller, porque el acceso a instituciones técnicas ya no es limitado para las mujeres; sus marcos legales, políticas públicas y educativas señalan que la educación técnica también está construida en marcos de igualdad. Sin embargo, en el estudio encontramos que la enseñanza sigue actuando de forma discriminatoria y oculta, lo cual merece ser visibilizado.

En apartados anteriores se describieron los marcos legales que visibilizan normativas coeducativas que pretenden impulsar la igualdad de oportunidades en el desarrollo personal y social de los individuos. Pero, “ya no basta con leer las leyes para comprobar que se hacen diferencias” (Subirats y Brullet: 1992:11). Hay que utilizar una metodología profunda para dilucidar cómo funcionan los mecanismos discriminatorios que reproducen las desigualdades entre los individuos y que son cada vez menos evidentes.

En este sentido, el sexismo en la escuela corresponde con dos discursos en relación a la democratización del sistema educativo (Moreno, 2000:17) Uno, el de las normativas, designado como políticamente correcto y otro que se ejecuta en las aulas y en otras dependencias escolares.

El presente capítulo analiza las bases de datos de los/las estudiantes con sus respectivas matrices como son: número de estudiantes matriculados, calificaciones, promedios por materias y/o especialidades y asistencias.

Partiendo del escaso número de estudiantes mujeres en sus aulas, el principal objetivo a nivel cuantitativo es realizar una comparación exhaustiva en términos “absolutos y relativos” de los diferentes factores que se presentan dentro de la

institución, y su incidencia en el desenvolvimiento de las actividades educativas, tabulando los datos recogidos en sus listados y haciendo comparaciones entre ambos sexos, con el objetivo de conocer la situación actual de la coeducación en el Ecuador, a partir de un estudio de caso.

Descripción del contexto escolar técnico

El escenario seleccionado para esta investigación es un instituto tecnológico público con una trayectoria en ciencia y técnica. Se trata de un colegio presencial diurno de la ciudad de Quito. Los planes para el bachillerato técnico identifican dos niveles:

- Cultura general, que integran seis asignaturas de carácter obligatorio (Matemática, Física, Ciencias Naturales y Química, Dibujo técnico, Lenguaje, Comunicación y Literatura, Estudios Sociales)
- Especialización, que integra cuatro asignaturas (Mecánica automotriz, Mecánica industrial, Electricidad y Electrónica).

Como un antecedente histórico se puede decir que en 1563, se da origen a la educación técnica en el Ecuador con la creación de la escuela “San Andrés” de la comunidad franciscana. En el año de 1871, el presidente García Moreno ejecuta la firma del Acta Oficial para la creación del Instituto con el nombre de Protectorado Católico de Quito. Las primeras asignaturas impartidas fueron: carpintería, ebanistería, carrocería, talabartería, zapatería, herrería, entre otros oficios. A finales de la década de los años 80 del siglo pasado, tuvo el nombre de Escuela de Artes y Oficios. A más de los programas de alfabetización se enseñaba carpintería, zapatería, herrería, sastrería, ebanistería, encuadernación, música, pintura, escultura.

En el año 1938, la institución es anexada a la Universidad Central del Ecuador y se estudiaba electricidad, mecánica industrial, radio y telegrafía, arquitectura, hilados, zapatería, tejidos, imprenta, fotograbado. Asimismo, la Ley Orgánica de segunda edición determina que los planteles de educación secundaria se llamen colegios, desde entonces toma el nombre de Colegio Experimental del Estado, con las especializaciones de mecánica automotriz, mecánica industrial, electricidad, radio y televisión. Como resultado, se gradúan los primeros bachilleres técnicos del país.

Progresivamente, mediante el decreto ejecutivo se transforma en Instituto Superior con las especializaciones de mecánica automotriz, mecánica industrial,

electricidad, y electrónica, otorgando el título de Técnico Superior. Para luego, en el año de 1996, en Ministerio de Educación y Cultura lo eleva la categoría de Instituto Tecnológico Superior, manteniendo las mismas especialidades y otorgando el título de tecnólogo.

Contexto social del alumnado

Hasta 1985, el nivel social de los estudiantes del colegio era de clase media baja y a partir de esta fecha, al año 95, estaba constituido de clase media, hasta la presente fecha la clase ha regresado a su etapa inicial (Flores, 2012, entrevista a un profesor)

La idea de los padres al poner a sus hijos en una institución técnica es que al finalizar los seis años de estudio estén listos para incorporarse al aparato productivo. Con una profesión técnica fácilmente podrán tener una fuente de trabajo. Además, durante este tiempo unos cuantos pueden reunir el dinero para continuar con estudios tecnológicos posteriores, otros se proyectarán a ingenierías o a la docencia técnica. (Datos obtenidos por el DOBE, 2012)

Espacios escolares

La institución educativa conforma alrededor de 50 aulas, llamadas también espacios de cultura general, en las que interactúan de 40 a 42 estudiantes. Por otro lado, reciben las materias de “tronco común”, mientras que en los talleres interactúan alrededor de 20 a 22 estudiantes por taller, divididos en grupos de trabajo, de acuerdo al bachillerato técnico respectivo.

La observación se realizó en las diferentes especialidades técnicas en el primero, segundo y tercero de bachillerato en la sección diurna. El área de electrónica está conformada por 16 aulas- taller, divididos en tres grupos de trabajo para recibir alrededor de 11 horas semanales. En cuanto a la dirección de carreras, en ésta especialidad gestionan 10 profesores varones y una profesora mujer, quién estudió en la misma institución en donde actualmente labora como docente.

El taller de mecánica automotriz está compuesto por 13 aulas- taller, más 4 laboratorios: audiovisuales, alineación- balanceo, taller bomba inyección a diesel e inyección a gasolina. El acceso de las mujeres al ejercicio docente en la especialidad de mecánica automotriz y mecánica industrial es nula. El bachillerato en electricidad tiene

10 aulas y 6 laboratorios, 5 aulas taller y 4 aulas didácticas, en este espacio no existe la presencia de estudiantes mujeres.

Aula- Taller

Un aspecto sobresaliente es el agrupamiento del alumnado en las aulas de clase y en los talleres técnicos con sus respectivas especialidades. Esta división expresa la relación entre una estructura tradicional de institución secundaria y galpones o espacios adyacentes constituidos como talleres técnicos denominados “aula- taller” con diversas maquinarias de acuerdo a la especialidad.



Fotografías que representan los diferentes talleres de especialidad técnica, 2012

En las aulas- taller observadas, principalmente en el tercer año de bachillerato, el porcentaje de estudiantes mujeres varía en los talleres técnicos, puesto que la especialidad es la que marca. Es importante mencionar que en el tercero de bachillerato en el año lectivo 2009- 2010 las 4 mujeres llegaron a graduarse, lo que no sucede con el primero de bachillerato en el periodo lectivo 2010- 2011, puesto que dos mujeres que representan en 0,45% repiten el año. Estos datos reflejan que no logran terminar el periodo lectivo.

Espacios de sociabilización- diferenciaciones explícitas

La vivencia de las actividades o espacios relacionados con el cuerpo, que experimenta el alumnado dentro de un contexto educativo mixto en base a su sexo se producen en los siguientes espacios: los baños, los espacios de recreación, deportes, bandas musicales, ubicación espacial, entre otros. Se observa que estas prácticas tienen elementos discriminatorios en excusa de las diferencias vistas como “naturales”.

Así, a través del habitus, adquirimos un mundo de sentido común, un mundo social que se considera evidente. Pero ¿qué sucede con las diferenciaciones de las percepciones, es decir la posición en el espacio social? Es evidente el mensaje que se establece a través del habitus, de las disposiciones, de los gustos, entre las posiciones y

las prácticas, las diversas preferencias, las opiniones expresadas, etc. En este sentido, Bourdieu (1996) muestra que el mundo social ya no se presenta como totalmente estructurado y apto de imponer a todo sujeto que observa los principios de su propia construcción. Es decir, el mundo social puede ser construido de diferentes representaciones según diferentes principios de visión y de división (Bourdieu, 1996:135).

“El cuerpo [así] como la conducta sexual son construcciones sociales y, por tanto, susceptibles de variación, basadas en determinadas ideas sobre lo que es natural y normal” (McDowell, 2000:62-63). A partir de esta perspectiva, el cuerpo se convierte también en una construcción social, que si bien involucra la creación del espacio personal, es una esfera cultural con significados de género.

Vinculándolo con la perspectiva analizada en torno al cuerpo, el uniforme es una de las diferenciaciones con más carga social en cuestión de su sexo.



Diferenciaciones explícitas relacionadas con el cuerpo. Un grupo de estudiantes en el taller de mecánica industrial, usando el uniforme de “parada”. Fotografía, 2012

El uso del uniforme es uno de los mecanismos de transmisión del currículum oculto. Encontramos que este es un aspecto que está relacionado con la diferencia explícita sobre el cuerpo. Como vemos en la fotografía señalada, la institución escolar obliga al alumnado a llevar vestimenta, que además de ser distinta para varones y mujeres, reproduce una estética estereotipada para los dos sexos y el uso de una idéntica indumentaria (Acaso y Nuere 2005: 218), lo cual hace que los alumnos y las alumnas no puedan transmitir su identidad mediante la ropa como un mecanismo de expresión individual.

Otro aspecto que se pudo observar es que los días lunes, por motivo del minuto cívico, el estudiantado utiliza uniforme de “parada”. Las estudiantes mujeres usan falda, camisa, tacos, mientras que los estudiantes varones utilizan pantalón y camisa. En la formación, las estudiantes mujeres generalmente son situadas adelante y los hombres hacia atrás. Las filas componen demarcaciones espaciales de los grupos al exterior de las aulas, es decir límites territoriales entre éstos. Entonces la dicotomización de los géneros que se llega a dar en los espacios educativos mixtos no se restringe a constituir roles separados, sino que también separa física y simbólicamente. Esto significa que la construcción de identidades de género relacionadas con el cuerpo responde a características sexistas explícitas, que no son analizadas y producen efectos específicos que tienen que ver con tipos de discriminación ocultos que operan en el colegio. Por ello, estos límites escolares impuestos simbólicamente o verbalmente son dirigidos para un género en específico, las mujeres.

Una segunda diferenciación explícita que se relaciona con el cuerpo es la separación de los baños para varones y mujeres. Pero es interesante analizar que, precisamente, estos lugares se convierten en lugares para la socialización. Cuando me encontré con una pareja de estudiantes en los baños de mujeres, les pregunté sobre que les parecía los baños. Prontamente una de las estudiantes que estaba parada junto al espejo respondió:

Me parece... que los baños de las chicas no están muy bien, porque ni espejo teníamos. Y tú sabes una hay que andar bien arreglada. ¿Para? (..) Para nosotras. Bueno, es que hay algunos guapos (Fragmento de una conversación informal con dos estudiantes mujeres, 2012) (estudiantes, testimonio, 2012)

En este tipo de espacios se reúnen las jóvenes para entablar diálogos con sus compañeras, amigas. Por un lado, en este fragmento de la conversación informal refleja que el alumnado acepta como natural la existencia de baños separados. En una de sus repetitivas conversaciones, se fundamentan en resaltar sus realidades sociales y la relación con los estudiantes varones. El prestar atención a su aspecto corporal con aceptación del otro, presenta a la mujer como objeto simbólico, como ser apreciado en exposición a la mirada del otro y como explica Bourdieu (2000) también sitúa a la mujer “en un estado permanente de inseguridad corporal” es decir, de dependencia simbólica. Desde otro punto de vista, en este tipo de lugares también las mujeres construyen espacios de socialización entre ellas, creando así redes de socialización.

Las posturas, ademanes y porte no se encuentran divididas por un corte “natural”, se debe a que se presenta, “en el estado objetivado, en el mundo social y también en el estado incorporado” (Bourdieu, 2005: 4) en los habitus, entendido como un sistema de categorías de percepción, pensamiento y acción, a partir de las cuales se edifica construcciones sociales sexuadas del mundo y del cuerpo mismo.

Deportes

Las clases de educación física se las realiza de forma equitativa, es decir tanto estudiantes mujeres como varones realizan los mismos ejercicios físicos durante la clase. Pero en partidos de fútbol, habitualmente los jóvenes son los actores principales en sitios como la cancha de la institución. Incluso los estudiantes participan en campeonatos de fútbol con otros colegios “mixtos”, mientras las chicas se encuentran en espacios laterales, en conversaciones u otras actividades secundarias.

La educación física, muy penetrada por los valores del deporte, ha mantenido lagunas y omisiones sustanciales hacia los cuerpos femeninos, hacia sus gustos y sus necesidades y, ¡ cómo no! también, hacia aquellos masculinos incapaces de adaptarse, o rebeldes a sus requerimientos. Pero estas omisiones habrían sido impensables si a la hora de organizar la educación mixta, las niñas (y el mundo femenino en general) hubieran sido vistas con la misma atención y protagonismo que despertaba el mundo masculino (Asins, 1995:108)

Históricamente, el tema sobre el deporte ha sido construido desde el punto de vista del varón, un terreno simbólico con carga masculina escenificada públicamente (Binello, Conde y Rodríguez, 2002:33) Las autoras rastrean la historia del fútbol desde la perspectiva de género, resaltando el origen de esta práctica, vista primero en la escolarización, mas tarde de esparcimiento y por último de profesionalización, en la que las mujeres participaban un tipo de fútbol recreativo. Actualmente, la práctica y su representación simbólica se constituyen, fundamentalmente, desde una visión masculina. ¿Qué ocurre entonces cuando los deportes dentro de los espacios coeducativos son terrenos masculinos? Como afirma (Bourdieu 1997:50-51) el poder simbólico se origina en el poder de construir lo transmitido, exponiéndolo. La otra persona que se no ocupa una posición dominante se presenta como diferente lo cual influye en el campo de poder. Es decir, se observa la ausencia simbólica de las estudiantes mujeres en espacios que al parecer fueron construidos, transmitidos y expuestos por los varones.

Dentro de espacios considerados como “igualitarios” y coeducativos, la banda de paz¹⁶ está constituida en su gran mayoría por los estudiantes varones. También, espacios como las barras “bravas” son lideradas por los estudiantes varones.

Ni fregando, nos dejan a las mujeres tocar instrumentos en la banda ¿Y participas en las barras cuando se enfrentan a otros colegios? Sabes, la otra vez estuve en una barra, pero yo estaba grabando, y mis compas estaban gritando (Entrevista “C.T” 3 realizada a una estudiante mujer, 2012)

Las propias culturas juveniles que se dan en el espacio educativo técnico tienden a considerarse como un fenómeno únicamente masculino; por ejemplo, las bandas de paz refuerzan su virilidad que se expresa en actividades que requieren de “fuerza” o “valentía”, mientras que las mujeres quedan invisibles.

Esta posición femenina refleja la exclusión total de las mujeres en espacios que socialmente han sido pensados para los varones. Asimismo, los espacios extracurriculares como los desfiles, la presencia de las mujeres en la banda musical, están relacionada con actividades de acompañamiento, mientras que lo masculino se representa con mayor reconocimiento social. En este sentido, se toma en cuenta la percepción que tienen los estudiantes varones de otros espacios educativos en torno a las bandas musicales y su contenido ideológico:

La banda de paz, no me pareció a mí. Pero lo que decían según los licen es que son por los cambios y que si no incluimos eso, no podemos tocar. ¿Y piensas que la banda tiene que ser mixta? eso si no. Este colegio ha sido tradicional, ni de fundas que cambie la banda para las mujeres, ya suficiente con lo que le hicieron banda musical. ¿Se podría resolver con un plantón? Tal vez si, no vez nosotros luchamos por muchas cosas injustas, así como por el uniforme y lo que pasó con nuestro compañero que le mataron los chapas (Entrevista realizada a un estudiantes del colegio Mejía, 2012)

Varios estudios de masculinidades señalan que es preciso rediseñar la definición de lo masculino, que ha relacionado a los varones con comportamientos de héroes, guerreros agresivos, etc. En esta línea de análisis, compartimos la idea de desintegrar definiciones de masculinidad ligados a estos rasgos hegemónicos (Jordan, 1999:244). No obstante, nos preguntamos, cómo se puede deconstruir percepciones que en su mayoría subvaloran a las mujeres, frases como “ya suficiente, con la inclusión de las mujeres a nuestro colegio masculino”? Incluso esto se considera como una injusticia. Por ello, es preciso matizar que el modelo coeducativo impuesto y no sensibilizado, no logrará de

¹⁶ Bandas de guerra llegaron a su fin con el objetivo de fragmentar conflictos, enfrentamientos principalmente en tres colegios como Mejía, Montúfar y Montalvo. Proyecto elaborado por el MEC y Alcaldía, el cual pretende la incorporación de técnicas musicales y coreografías.

ninguna manera eliminar identidades de género que continúan marginando a las mujeres.

Posiciones dentro del aula

Las posiciones en que se localiza al estudiantado dentro del aula también demuestran espacios configurados de manera diferente según sus rasgos estereotipados de “tranquilas- educadas”. Ciertamente, son las 3 estudiantes mujeres quienes se encuentran posicionadas en los primeros asientos dentro un grupo de 45 estudiantes varones, tal como muestra el siguiente fragmento de una percepción realizada a una estudiante.

Me siento en las primeras bancas, porque atrás son muy molestos. Hay una amiga que a veces se sienta al último para calmarles. *¿Se lo pide el profesor?* Bueno, ella se sienta también cuando quiere, pero mi profe también le dice algunas veces (Entrevista “C.T” 4 realizada a una estudiante mujer, 2012)

Las posiciones de las estudiantes mujeres visibilizan estrategias utilizadas por el profesorado con el objetivo de controlar al grupo. Pero lo que está en juego son las acciones que reproducen valoraciones otorgadas en base de su sexo. Las diversas apreciaciones con cargas de “pasividad” responden a valores culturales “tradicionales”, con los cuales posiblemente el profesorado fue instruido. Entonces, el transmitir tales actitudes no se puede sustraer totalmente al espacio en que nos encontramos realizando el estudio. “Desde la infancia no hemos hecho más que recibir mensajes sexistas en todos los aspectos de la vida” (Fernández, 1999:41). Una de las consecuencias directas es, por un lado, que se difuminan una serie de valores humanos hasta ahora atesorados hacia las mujeres (paciencia, solidaridad, sensibilidad, ternura) que no calzan dentro de un modelo masculino tradicional. Por el otro, se refuerza el menosprecio de lo femenino, incluso se convierte en despreciable (Fernández, 1999:33).

A continuación, nos referimos a datos estadísticos que muestran el número de estudiantes graduados, por género en la sección diurna, desde el año lectivo 2001-2002 al 2010-2012

9.- Número y porcentaje de estudiantes graduados por género, desde el periodo lectivo 2001- 2002 al 2010- 2011.

ESPECIALIDADES	2001-2002		2002-2003		2003-2004		2004-2005		2005-2006	
	Hombres	Mujeres								
MECANICA AUTOMOTRIZ	108	*	113	*	117	3	106	*	131	4
MECANICA INDUSTRIAL	42	*	67	1	74	*	47	*	68	2
ELECTRICIDAD	19	*	26	*	21	*	28	*	31	*
ELECTRONICA	119	6	102	8	106	3	119	1	82	1
SUMAN	288	6	308	9	318	6	300	1	314	7
TOTAL	294		317		324		301		321	

ESPECIALIDADES	2006-2007		2007-2008		2008-2009		2009-2010		2010-2011	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
MECANICA AUTOMOTRIZ	150	2	116	3	114	6	105	*	98	1
MECANICA INDUSTRIAL	47	3	43	2	75	2	58	3	68	2
ELECTRICIDAD	37	*	22	*	47	*	32	*	44	*
ELECTRONICA	120	4	135	9	116	2	133	1	131	7
SUMAN	354	9	316	14	352	10	328	4	341	10
TOTAL	363		330		362		342		351	

Fuente: Institución Educativa Técnica. 2012

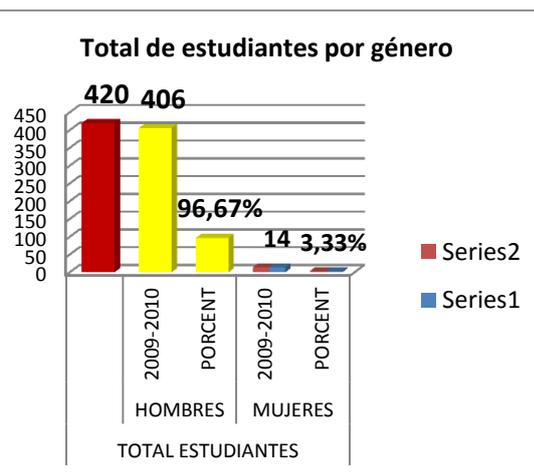
Según las estadísticas de estudiantes graduados por género en la sección diurna, desde el año lectivo 2001- 2002 al 2010- 2011, se aprecia que el número de estudiantes mujeres graduadas es de 76 durante los 10 años lectivos, mientras que el número de estudiantes hombres graduados es de 3.229, lo cual evidencia una diferencia significativa. En cuanto a bachilleres mujeres en las especialidades técnicas, los datos según las áreas son los siguientes: mecánica automotriz 19 mujeres; mecánica industrial 15; electricidad 0; y electrónica 42. Estos datos revelan que uno de los aspectos más difíciles para la aplicación de la “igualdad de oportunidades” es la paridad e integración de las mujeres en condiciones coeducativas dentro de espacios técnicos. Según el estudio elaborado desde el primer año al tercer año de bachillerato sobre la participación de las mujeres en la matrícula, se aprecia que el 97.6% representa a los estudiantes varones mientras que el 2.3% refleja la participación mínima de las mujeres durante diez años lectivos.

A continuación, se presenta el número de estudiantes mujeres matriculadas y graduadas, sección diurna, desde el año Lectivo 2008- 2009 al 2010- 2011 en el primer año de bachillerato.

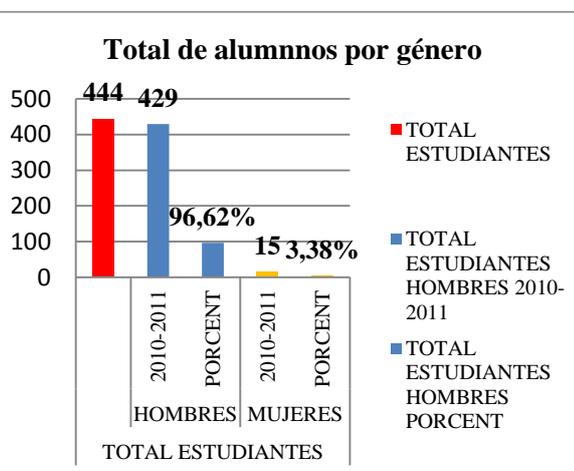
10.- Primero de Bachillerato- Periodos lectivos: 2008- 2009 al 2009-2010

	MUJERES	
	2008-2009	PORCENT
MECANICA. AUTOMOTRIZ "A1"	1	1,72
MECANICA. AUTOMOTRIZ "A2"	0	0,00
MECANICA INDUSTRIAL "B1"	4	6,90
MECANICA INDUSTRIAL "B2"	1	1,64
ELECTRICIDAD	0	0,00
ELECTRONICA "D1"	3	4,76
ELECTRONICA "D2"	1	1,75
ELECTRONICA "D3"	2	3,45
	MUJERES	
	2008-2009	PORCENT
TOTAL ESTUDIANTES	12	2,60

	MUJERES	
	2009-2010	PORCENT
ELECTROM. AUTOMOTRIZ "A"	3	4,69
ELECTROM. AUTOMOTRIZ "B"	1	1,61
MECANIZADO Y CONST. MET. "A"	1	2,08
MECANIZADO Y CONST. MET. "B"	0	0,00
INSTAL. EQ.Y MAQ. ELECTR. "A"	0	0,00
ELECTRONICA DE CONSUMO "A"	7	13,21
ELECTRONICA DE CONSUMO "B"	2	4,26
ELECTRONICA DE CONSUMO "C"	0	0,00
	MUJERES	
	2009-2010	PORCENT
TOTAL ESTUDIANTES	14	3,33



	MUJERES	
	2010-2011	PORCENT
BACHILLERATO COMUN "A"	9	16,36
BACHILLERATO COMUN "B"	0	0,00
BACHILLERATO COMUN "C"	0	0,00
BACHILLERATO COMUN "D"	1	1,89
BACHILLERATO COMUN "E"	2	3,92
BACHILLERATO COMUN "F"	2	3,45
BACHILLERATO COMUN "G"	0	0,00
BACHILLERATO COMUN "H"	1	1,72
	MUJERES	
	2010-2011	PORCENT
TOTAL ESTUDIANTES	15	3,38



Fuente: Elaboración propia. Información directa del plantel educativo (2012).

Los datos presentados muestran que en el periodo lectivo 2008-2009 en el primero de bachillerato existe un total de 462 estudiantes, 450 estudiantes varones y 12 mujeres, con un porcentaje del 97.40% y 2.60% respectivamente. Este porcentaje refleja un predominio del sexo masculino. En comparación con el número de especialidades, la carrera de mecánica industrial "B1" tiene a su haber 4 estudiantes mujeres que representa el 6.9% del total de estudiantes mujeres. Sin embargo, entre los tres paralelos de electrónica es donde se aglomeran mayor cantidad de mujeres, llegando a sumar en total 6 mujeres. Durante el período escolar comprendido entre 2009- 2010, existe un total de 420 estudiantes, 406 son estudiantes varones y 14 son mujeres con un porcentaje del 96.67% y 3.33% respectivamente. En contraste con el número de especializaciones, en la carrera de Electrónica de Consumo "A", hay 7 estudiantes mujeres que significa el 13.21% en el primer años de bachillerato.

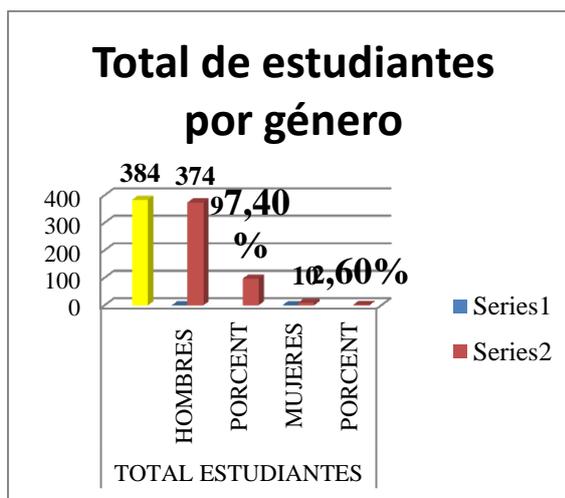
11.- Segundo año de bachillerato 2008-2009

	MUJERES	PORCENT
	2008-2009	
MECANICA. AUTOMOTRIZ "A1"	1	2,00
MECANICA. AUTOMOTRIZ "A2"	0	0,00
MECANICA INDUSTRIAL "B1"	2	5,13
MECANICA INDUSTRIAL "B2"	1	2,94
ELECTRICIDAD "C"	0	0,00
ELECTRONICA "D1"	0	0,00
ELECTRONICA "D2"	0	0,00
ELECTRONICA "D3"	0	0,00
	MUJERES	PORCENT
	2008-2009	
TOTAL ESTUDIANTES	4	1,07

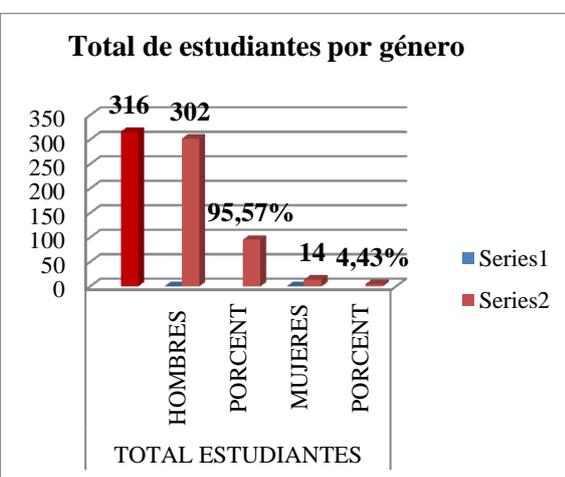
Existe una reducción del 8.57% en cuanto al número de estudiantes del primero de bachillerato, pues de 420 se redujo a 384 estudiantes. De este modo, para el segundo año de bachillerato, la composición estuvo con 374 alumnos y 10 alumnas que en términos porcentuales representa el 97.4% y 2.60% proporcionalmente.

12.- Segundo de bachillerato 2009-2010 al 2010-2011

	MUJERES	PORCENT
	2009-2010	
ELECTROM. AUTOMOTRIZ "A"	1	1,85
ELECTROM. AUTOMOTRIZ "B"	0	0,00
MECANIZADO Y CONST. MET. "A"	1	2,63
MECANIZADO Y CONST. MET. "B"	1	2,86
INST. EQ. Y MAQ. ELECTR. "A"	0	0,00
ELECTRONICA DE CONSUMO "A"	3	5,56
ELECTRONICA DE CONSUMO "B"	2	3,64
ELECTRONICA DE CONSUMO "C"	2	3,51
	MUJERES	PORCENT
	2009-2010	
TOTAL ESTUDIANTES	10	2,60



	MUJERES	PORCENT
	2010-2011	
ELECTROM. AUTOMOTRIZ "A"	3	6,12
ELECTROM. AUTOMOTRIZ "B"	2	4,55
MECANIZADO Y CONST. MET. "A"	0	0,00
MECANIZADO Y CONST. MET. "B"	0	0,00
INST. EQ. Y MAQ. ELECTR. "A"	0	0,00
ELECTRONICA DE CONSUMO "A"	7	17,07
ELECTRONICA DE CONSUMO "B"	2	4,17
ELECTRONICA DE CONSUMO "C"	0	0,00
	MUJERES	PORCENT
	2010-2011	
TOTAL ESTUDIANTES	14	4,43



Los datos expuestos revelan que el porcentaje de alumnos varones es de 95.57%, es decir 302 estudiantes asistieron durante este periodo. El porcentaje de las mujeres equivale al 4.43%, de las cuales 7 alumnas se encuentran en la especialidad de “electrónica de consumo”, 5 en electromecánica automotriz. En otras palabras, el 28% representa una disminución en el número de estudiantes; pues en el primero de bachillerato iniciaron 444 alumnas y alumnos y su posterior cambio al segundo de bachillerato se encuentra afectado por una caída en el número de estudiantes.

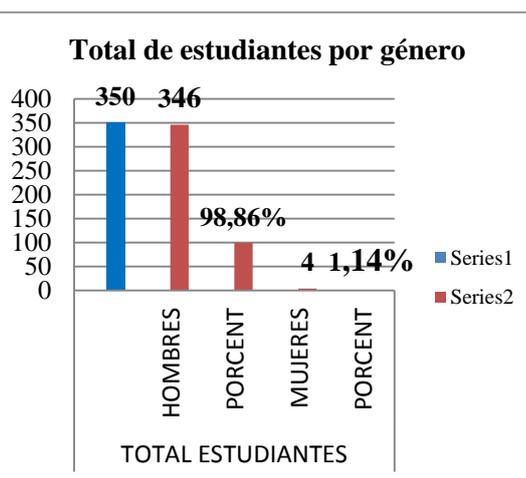
Existe una reducción del 8.57% en cuanto al número de estudiantes del primero de bachillerato, pues se redujo a 384 estudiantes. Así para el segundo de bachillerato, la composición es de 374 alumnos y 10 alumnas, en términos porcentuales significan el 97.4% y 2.60% respectivamente. En la especialidad de electrónica automotriz “B” hay una alumna y la materia e instalaciones de maquinaria y equipo no cuenta con ninguna

mujer. En el segundo de Bachillerato, durante el año lectivo 2010-2011, el 28.83% representa que existe una disminución en el número de estudiantes; pues en el primero de bachillerato iniciaron 444 alumnos/as y su posterior cambio al segundo de bachillerato se ve afectado por una caída en el número de estudiantes en 316. De los cuales 302 con 95.57% corresponden a estudiantes varones y con el 4.43% a estudiantes mujeres que suman 14 en total. Dentro de los principales hallazgos, los datos indican que el acceso de las mujeres a la educación secundaria mixta no se cumple. Es evidente que el mayor porcentaje del alumnado, corresponde al ingreso y permanencia de varones.

13.- Tercero de Bachillerato- periodo 2008-2009 al 2010- 2011

	MUJERES	PORCENT
	2008-2009	2008-2009
MECANICA AUTOMOTRIZ "A1"	3	4,92
MECANICA AUTOMOTRIZ "A2"	3	5,08
MECANICA INDUSTRIAL "B1"	2	4,76
MECANICA INDUSTRIAL "B2"	0	0,00
ELECTRICIDAD "C"	0	0,00
ELECTRONICA "D1"	2	4,88
ELECTRONICA "D2"	0	0,00
ELECTRONICA "D3"	1	2,22
	MUJERES	PORCENT
	2008-2009	2008-2009
TOTAL ESTUDIANTES	11	2,97

	MUJERES	PORCENT
	2009-2010	2009-2010
MECANICA AUTOMOTRIZ "A"	0	0,00
MECANICA AUTOMOTRIZ "B"	0	0,00
MECANICA INDUSTRIAL "A"	2	5,00
MECANICA INDUSTRIAL "B"	1	3,13
ELECTRICIDAD "A"	0	0,00
ELECTRONICA "A"	0	0,00
ELECTRONICA "B"	0	0,00
ELECTRONICA "C"	1	2,04
	MUJERES	PORCENT
	2009-2010	2009-2010
TOTAL ESTUDIANTES	4	1,14



Una de las preguntas que nos surgió es qué pasó con los/las estudiantes una vez que terminaron los estudios secundarios técnicos. En este sentido, es importante un análisis de los datos de estudiantes que terminaron el bachillerato técnico y cuántos de los y las estudiantes continúan sus estudios posteriores en la misma área. Aunque los datos no son exhaustivos ya que la presente investigación está enfocada en un estudio de caso, sin embargo, es importante resaltar cierta información que demuestra el número de estudiantes por género que han continuado sus estudios posteriores en espacios universitarios actuales. Por ello se presentan datos vigentes que proporcionó la Escuela Técnica de la Universidad Central del Ecuador, siendo una instancia superior a la del estudio reseñado, con la finalidad de mirar los espacios técnicos como terrenos que históricamente continúan siendo masculinos. Como he manifestado, si bien el acceso de las mujeres al ejercicio de profesiones relacionadas con la educación técnica no se encuentra limitada a través de marcos legales, existe evidentemente poca participación de ellas y el acceso no llega a cumplirse, sumado, a que las especializaciones están marcadas por valores culturales, prácticas educativas sexistas, símbolos construidos en torno al significado otorgado a la educación técnica, atribuyéndoles un origen biológico sin reparar su origen social (Rodríguez, 2008:282).

14.- Alumnos matriculados en la Escuela de Educación Técnica, en el periodo 2012-2012 semestre marzo- agosto.

Mecánica Automotriz		Electricidad		Mecánica Industrial		Diseño y cultura estética	
H	M	H	M	H	M	H	M
94	0	43	5	37	1	34	38

Fuente: Escuela de Educación Técnica, Universidad Central del Ecuador, 2012

Según los datos obtenidos por la Escuela de Educación Técnica, el mayor porcentaje de mujeres se estacionan en la carrera de diseño y cultura estética. El análisis de los datos pone de manifiesto una feminización de las carreras técnicas a nivel superior y la existencia de una carga social que atribuye características consideradas como propias para las mujeres en las especializaciones técnicas. Por otro lado, la elección de las especialidades técnicas se podría relacionar quizá con la opción de trabajo y con las diversas formas con las que se resuelve la vida cotidiana, es decir el espacio social

desarrolla como un espacio simbólico, un espacio de estilos de vida y de grupos de estatus, que se caracterizan por diferentes estilos de vida (Bourdieu, 1996:136).

Reseña sobre la presencia de las mujeres en el bachillerato técnico

En el año de 1993 se lleva a cabo la Primera Feria Regional de Colegios Técnicos, tomado como un referente trascendental para la educación técnica, acontecimiento que transporta novedades en la educación técnica, transformaciones curriculares, desde artesanías- juegos electrónicos hasta la creación de microempresas. Precisamente es la presencia de mujeres estudiando carreras técnicas que habitualmente estaban operadas por varones lo que llama la atención del Ministro de educación de esos años y demás autoridades.

En el mismo año, el Instituto “Simón Bolívar” en la costa, fue el escenario en el que una alumna explica al Ministro de educación y autoridades porqué escogió una especialidad técnica.

Al comienzo tuve resistencia de mi familia. Entonces yo misma tramité mi Documentación. Quiero tener mis propios recursos. Mi propio taller y valerme por mi profesión (Subsecretaría Regional de Educación, 1994:11)

Las representaciones de género se visualizan en un cúmulo de significados sociales, los cuales constituyen y organizan la realidad, según el contexto. Al tomar como referencia la siguiente entrevista ejecutada por la Subsecretaría Regional de Educación, en 1994, se analiza las percepciones de esos años con el fin de comparar con el estudio actual realizado en un espacio técnico.

Una decisión valiente. Pero lo que más llamó la atención es ver a una hermosa joven en el bachillerato de mecánica. Es la única mujer de mecánica automotriz y próxima técnica superior (Subsecretaría Regional de Educación, 1994:11)

Se usan diversos mecanismos socioculturales, que construyen valoraciones hacia la mujer, adornados con características que la diferencian del varón. La admiración que una “mujer” pueda seguir un bachillerato técnico y más aún cuando su especialidad es mecánica automotriz es alta. Con relación a esta perspectiva, en el contexto peruano una autora señala: “Existen múltiples dificultades que las mujeres enfrentan para aprender y ejercer profesiones relacionados con la ciencia y la tecnología” (Navia, 2008: 277). La presencia de la mujer en espacios considerados como un territorio específicamente

masculino, presenta posturas que cuestionan la representación de la mujer en el quehacer educativo técnico.

Por otra parte, se visualiza características cargadas por la cultura patriarcal y su impacto en el contexto educativo con relación a la subjetividad femenina, tales como imperativos de belleza, juventud. Es decir las formas como las personas aprehenden esa marcada división es a través de las actividades cotidianas relacionadas con identidades simbólicamente construidas. En este sentido, los “esquemas de pensamiento registran, como diferencias naturales, características distintivas que en realidad han sido construidas socialmente” Bourdieu afirma que la división de los sexos se observa como lo normal, lo natural, algo que se encuentra “en el orden de las cosas” y se presenta en los objetos, en los cuerpos, en el mundo social (Bourdieu, 2000:160). Desde su óptica, la correlación de las fuerzas materialistas y simbólicas entre los sexos se enlaza con el origen de perpetuación. Dicho de otro modo, la persistencia de relación de dominación no reside realmente en la unidad doméstica, sino en las instancias tales como la escuela o el Estado. Lugares de elaboración y de imposición de principios de dominación que se producen en el interior del más privado de los universos (Bourdieu, 2000:15).

Por otro lado, se evidencia que estos espacios educativos son espacios fértiles para la construcción e imposición de principios de dominación. En este sentido, la contribución del profesorado hace evidente las diferencias entre los estudiantes hombres y mujeres. Esta postura identificada se vincula con el concepto de espacio, como el conjunto de posiciones distintas y coexistentes (Bourdieu, 1997:30-31) cuando miramos que la idea de la diferencia de espacios, en este caso educativos equivalen a las distancias sociales. Es decir, las desiguales especialidades técnicas que reproducen implícitamente los docentes equivalen a las diferencias sociales construidas por la cultura.

A partir de la discusión generada, se afirma que existen cambios significativos en las diversas familias y en el sistema educativo en razón con la educación de mujeres. No obstante, a pesar de que estas transformaciones aportan a fragmentar la violencia no visible, que perpetúa y oculta conjuntos de “posiciones relativas” como los estudios técnicos o científicos, los cuales continúan siendo en su gran mayoría masculinos. Por lo tanto es un hecho histórico demostrado que la división por especialidades por género, que habitualmente se cree como natural, se ha producido dentro de una sociedad actual

que refuerza una visión estereotipada sobre cuáles son los lugares apropiados para las mujeres.

Si realizamos una comparación entre lo afirmado en 1994, podemos observar que uno de los argumentos en el estudio *Educación Técnica y Desarrollo Regional*, realizado por la Subsecretaría Regional de Educación, es que la mayoría de mujeres eligen la especialidad de electrónica. Además, se indica que en la electrónica, computación y electricidad de los circuitos es preciso que la mujer intervenga.

En un contexto actual, conforme con la investigación realizada en el presente año dentro de un espacio educativo técnico mixto, se analiza que el número de estudiantes mujeres es mayor en la especialidad de electrónica. Consecuentemente, podríamos afirmar dieciocho años más tarde, que la mujer y la electrónica exponen claramente la separación de carreras feminizadas dentro de la educación técnica

15.- Diferenciación de género en las especialidades técnicas

En el siguiente cuadro presentaremos el número de estudiantes graduados, por género, sección diurna, desde el año Lectivo 2001- 2002 al 2010- 2011

Especialidades	Hombres	Mujeres
Mecánica Automotriz	1160	19
Mecánica industrial	599	15
Electricidad	307	0
Electrónica	1163	42
Suman	3228	75

Cuadro de elaboración propia. Fuente: “C. T” (2012)

La educación técnica respecto a las especialidades de bachillerato nos muestra la exclusión de las mujeres en la modalidad técnica en el colegio analizado. El total de estudiantes es de 3303 en las especialidades Mecánica Automotriz, Mecánica Industrial, Electricidad y Electrónica, entre los periodos 2001-2002 al 2010-1011. En la especialidad de Mecánica Automotriz el número de estudiantes mujeres es de 19 con un

porcentaje mínimo del 1.61%. En el caso de los estudiantes varones, son 1160 con un porcentaje de 98.38%. En la especialidad de Mecánica Industrial el número de estudiantes varones es de 599, que representa el 97.55%. Mientras que el número de mujeres es 15 con el 2.44 respectivamente. El área de electricidad tiene a su haber 307 varones y la presencia femenina es nula. En el área de electrónica existe la mayor cantidad de mujeres 42 con un porcentaje del 3.48%. Mientras que los varones representan el 96.51%.

Mujer y la electrónica ¿una casualidad?



Fotografía tomada en el taller de electrónica, 2012.

Como se ha evidenciado antes, la electrónica es la especialidad que congrega más alumnas mujeres. Un profesor así lo manifiesta

Las mujercitas [...] se relacionan más con estas especialidades como la electrónica. En mecánica automotriz no hay muchas. Por la misma fuerza, que se necesita para realizar trabajos pesados (Profesor Z, “C.T” 5 entrevista, 2012)

Son varios los conflictos que necesitan ser analizados en cuanto a los arquetipos de mujeres relacionados con la debilidad - la fuerza. La diferencia entre los cuerpos masculino y femenino, en otras palabras la diferencia anatómica, puede ser vista como el justificativo natural de la diferencia socialmente construida entre los sexos.

El sistema educativo va articulando sutilmente a las mujeres al mercado de trabajo feminizado. Se entendería que en espacios técnicos se aplica la coeducación en todos sus niveles. No obstante, el propio medio educativo, familiar y social se encarga

de especializarlas en profesiones apartadas de una educación técnica vista como masculina. Como señala una alumna entrevistada:

Mi sueño era seguir Electricidad, ya estaba decidido. Y. mi papá me dijo que cuando se ha visto a una mujer subiéndose a un poste. Entonces escogí Electrónica. Si me gusta, [...] pero no es lo mismo. (Fragmento de la entrevista realizada a una estudiante, 2012). “C.T” 2.

Para poder comprender “la igualdad de valor social” como lo denomina Bonder (1993) el espacio educativo se expresaría, por ejemplo:

“En la revalorización de áreas de conocimiento, habilidades e intereses que han sido tradicionalmente femeninos como la crianza y el cuidado de la familia y del medio ambiente, la preservación de la vida, etc. Estos aspectos deberían ser componentes tan importantes del currículum como lo es la enseñanza de las ciencias o los avances tecnológicos; y complementariamente debería incentivarse el interés de los varones en ellos. En otras palabras, la propuesta implica cuestionar la jerarquización de saberes y destrezas que imparte la escuela, entendiendo que la misma reproduce diferencias jerárquicas entre los géneros”.

Otro fenómeno a tomar en cuenta, es el hecho de que los y las estudiantes que se han educado en marcos de igualdad como propone la coeducación, “continúan adoptando comportamientos y actitudes diferentes, caracterizados como genéricos”, como argumentan Subirats y Brullet (1991).

Desde esta perspectiva, se realizó una entrevista a diferentes docentes para observar las percepciones en torno a la escasa participación de las mujeres en el colegio técnico. Uno de ellos, menciona que es necesaria una mayor difusión en las instituciones técnicas y es preciso:

Fomentar a la educación técnica es de suma importancia. Que las jóvenes se interesen más por conocer estas especialidades. Y, Más que nada el apoyo de los padres. Sería importante que la mujer ya no siga buscando esas carreras de oficina, es decir, siempre ser dependientes. Considero, que ellas mismas no aprecian su potencial intelectual, cuando hay otras carreras que llaman a sus puertas” (Profesor “C.T” 6 entrevista, 2012)

Para identificar los elementos que fortalecen o no la preferencia por especialidades técnicas, cabe resaltar que las mujeres no necesariamente son las que subvaloran su potencial académico, sino es todo un sistema educativo que desde los primeros años de estudio perpetúa diferencias de género. Autoras como Bourdieu, Subirats, Lagarde, Simón, discurren que las diferencias entre hombres y mujeres son resultados de los diversas percepciones sobre los conocimientos de aprendizaje emocional desde la niñez.

Como plantea una autora refiriéndose a la educación primaria argentina: “Los mecanismos de discriminación más importantes que afectan a las niñas en el sistema educativo se sitúan en las modalidades de enseñanza y en la diferencia de un trato desde los maestros y adultos” (Bazzano, 2009). En este sentido, remitiéndonos a un contexto actual y secundario, la incorporación de ambos sexos a los mismos espacios educativos desde la perspectiva de género, ha supuesto la asimilación de las alumnas al modelo educativo masculino, visto como universal (Bonder, 1997:41) lo que constituye una discriminación.

El sistema educativo ha sido parte de ciertas reformas educativas, como es el caso del modelo de la coeducación como argumentan Subirats y Brullet (1992). La primera constatación es que la tendencia a la unificación del modelo coeducativo mejora la situación de las mujeres respecto a la educación. Sin embargo, como se analiza en este estudio de caso, las formas de enseñanza y los instrumentos identifican estereotipos sexistas, por lo que la educación mixta no trata por igual a varones y mujeres.

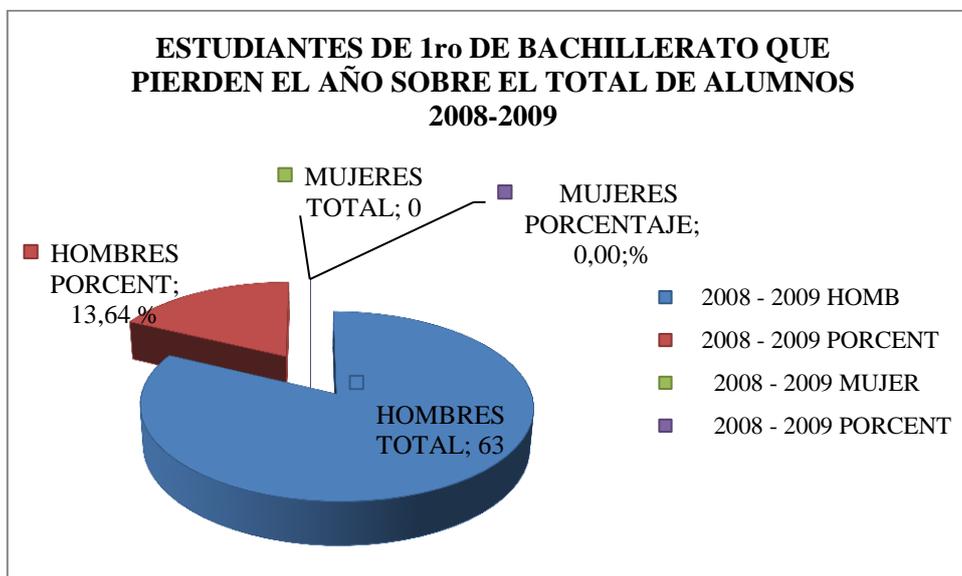
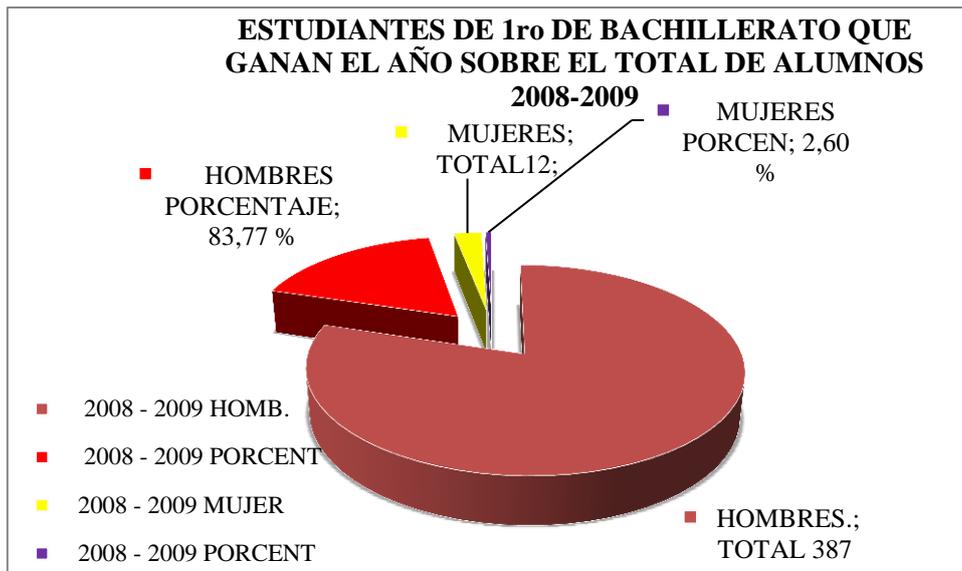
Las entrevistas aplicadas para el presente estudio demuestran que una de las causas por las cuales las mujeres no se interesan en mayor cantidad de especialidades técnicas en el “C.T” se debe a la falta de información del mismo sistema educativo. Y no justamente por las carreras que “llaman a sus puertas”.

Entré a este colegio porque mis papás me obligaron, diciéndome que es un colegio de prestigio. (Estudiante “C.T” 5 entrevista, 2012)

Según el análisis de las encuestas realizadas a estudiantes mujeres, se resalta que el 57% de las mujeres que ingresan a una institución técnica, es porque sus padres o hermanos les incentivan para estudiar en el mismo colegio en donde ellos se instruyeron. Por otra parte, el 43% de las estudiantes menciona que el propósito es trabajar “ayudar” a sus padres en negocios relacionadas con el área técnica. En conclusión, podemos acotar que las estudiantes no son orientadas a la libre exploración de las diferentes especialidades técnicas. En este sentido, varias estudiantes son cuestionadas y criticadas por la elección a determinada especialidad que no se ajusta a características disímiles atribuidas al sexo femenino.

16.- Calificaciones

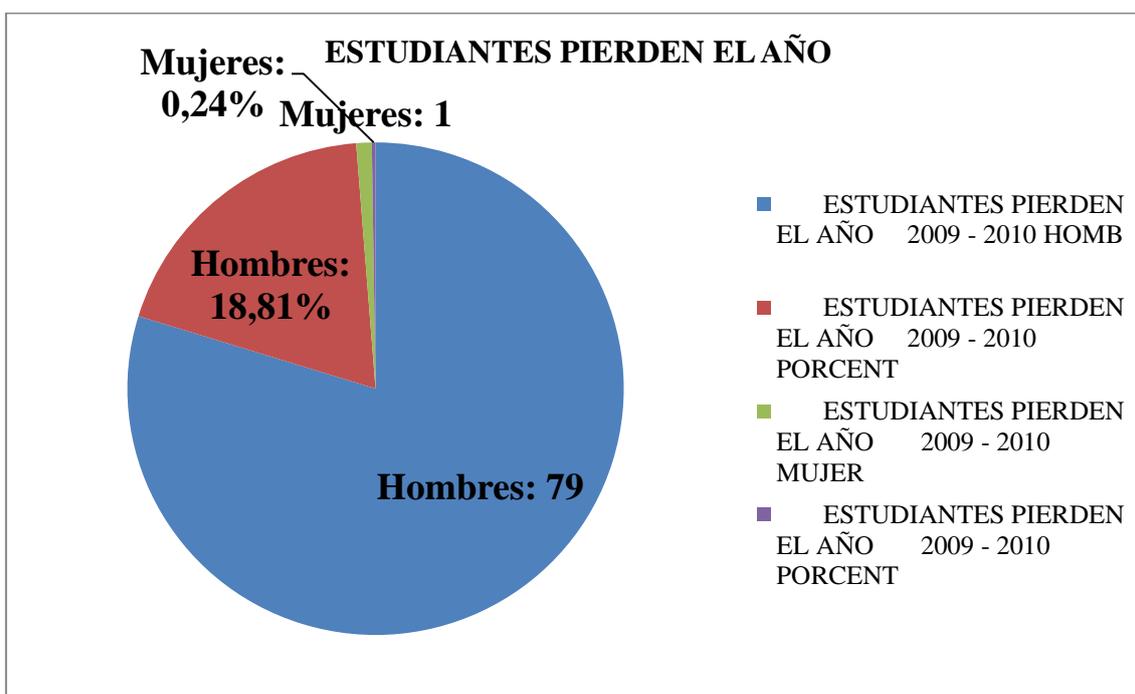
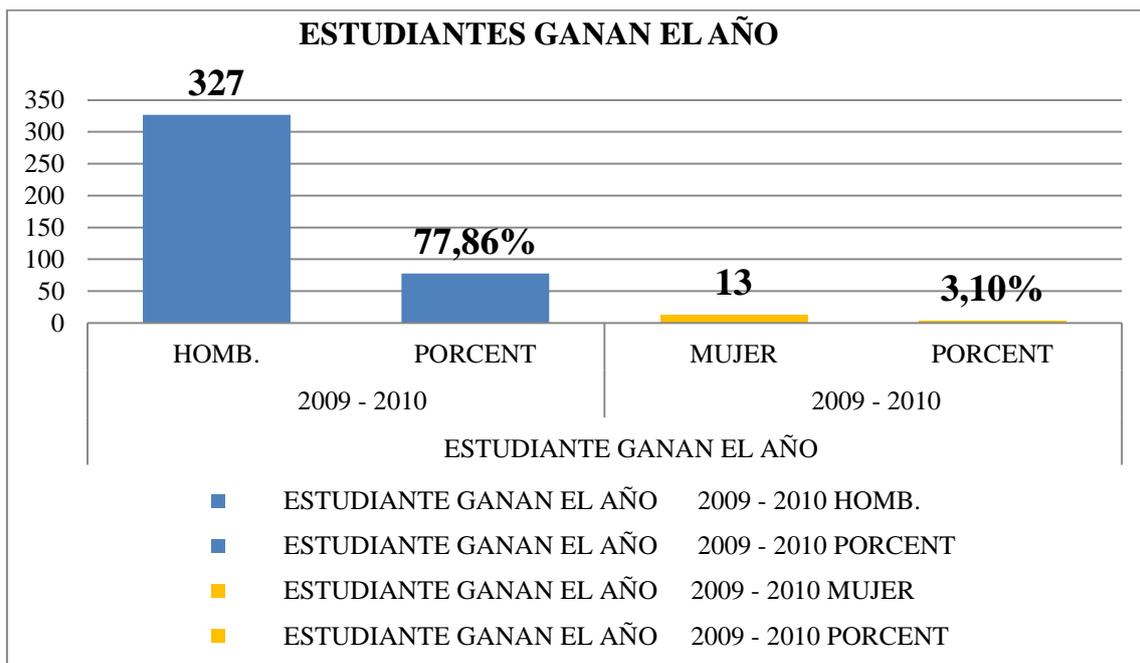
Estudiantes de 1ro de bachillerato que ganan y pierden el año sobre el total de alumnos 2008- 2009



Ganan el año 387 varones con el 83.77% y 12 mujeres con el 2.60% y pierden el año 63 varones con el 13.64% y en mujeres no pierde el año ninguna. Cabe indicar que hay especialidades con una sola alumna, lo que genera cuestionamientos en torno a la paridad en el acceso de la educación técnica mixta. Si miramos el contenido de los gráficos, observaremos una diferencia marcada en cuanto al índice de desventaja que se encuentran las mujeres. Ampliar el acceso de las mujeres a instituciones educativas técnicas, desde la perspectiva de género implica una educación de calidad incluyente que atienda las necesidades del alumnado en igualdad. Entonces, es pertinente preguntarse si la educación que reciben las mujeres en los colegios técnicos es de calidad. Para responder esta interrogante, es necesario resaltar que el acceso legal a

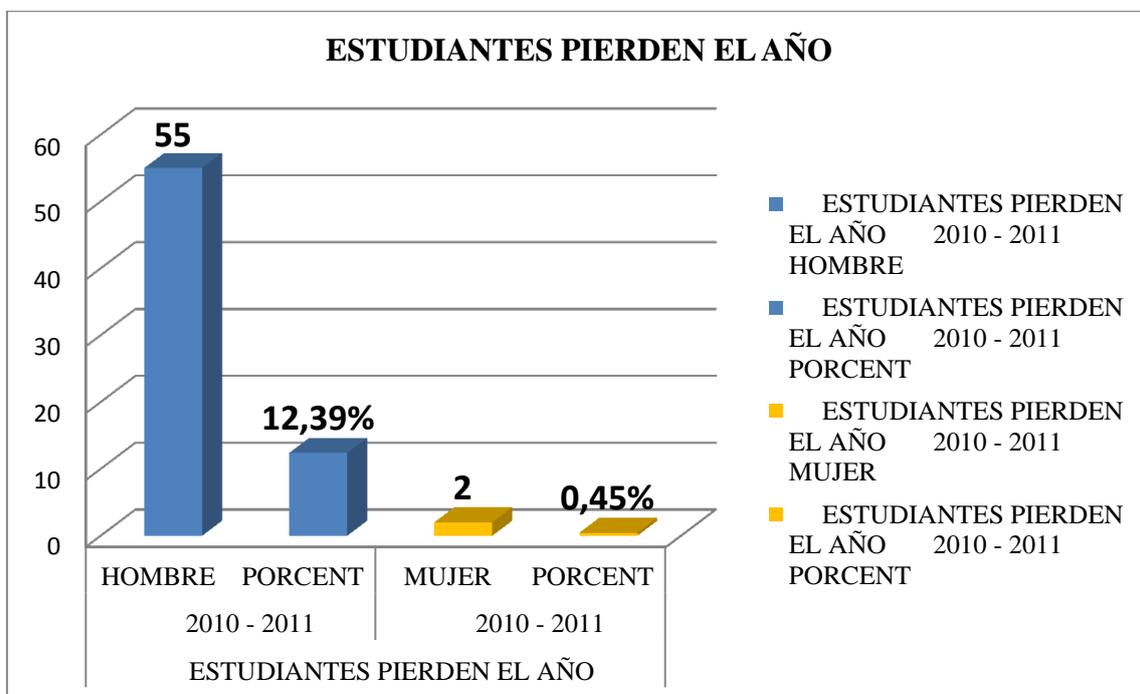
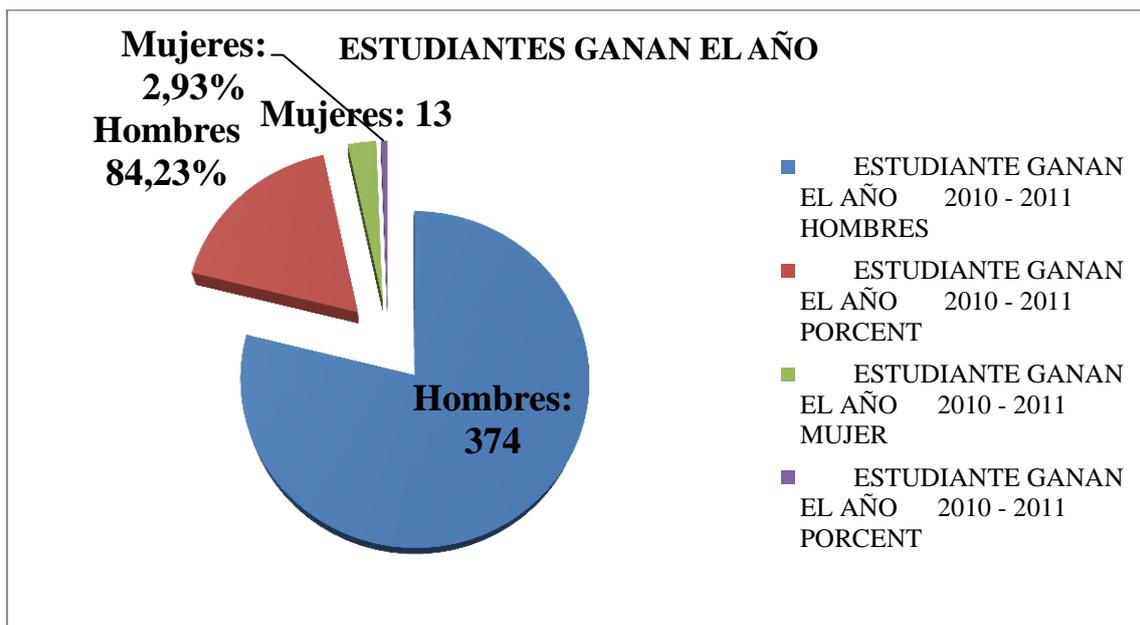
especializaciones técnicas como la mecánica automotriz o industrial no está limitado de ninguna manera. Sin embargo, lo que se analiza es la forma sutil estereotipada que se ejerce, en otras palabras el mundo social se presenta, objetivamente, como un sistema simbólico que está organizado según la lógica de la diferencia. En este sentido, el espacio social tiende a funcionar como un espacio simbólico (Bourdieu, 1996: 136).

17.- Primero de bachillerato que gana y pierden el año escolar periodo 2009-2010



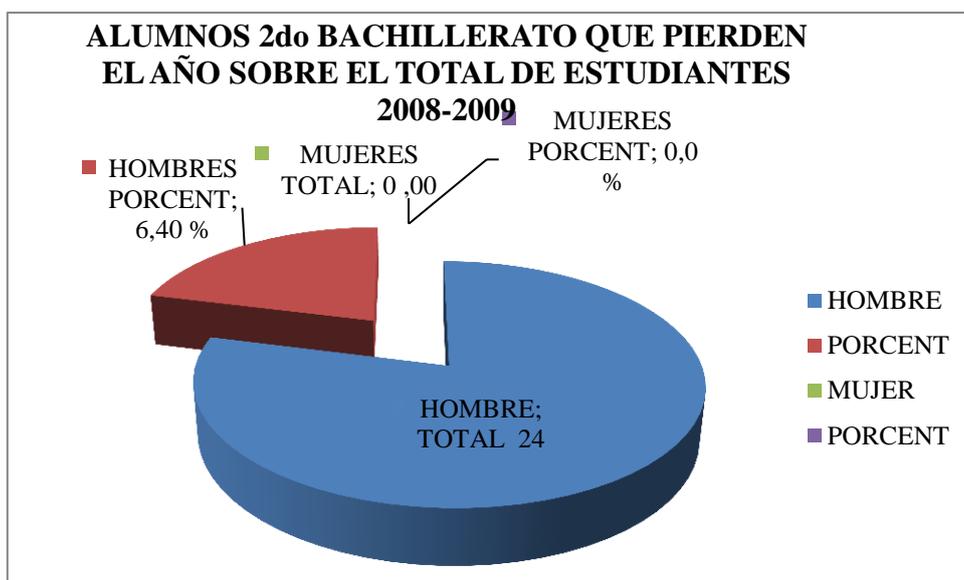
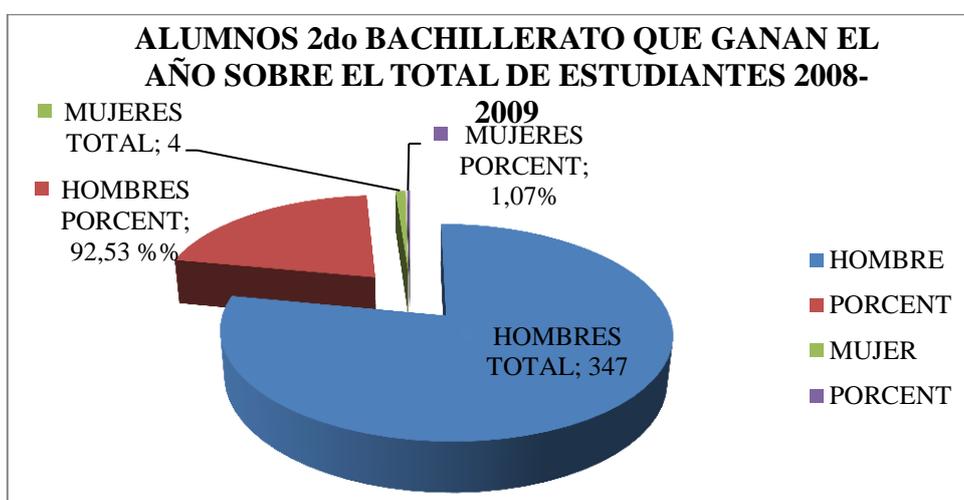
327 estudiantes varones ganan el año con el 77.86% y 13 mujeres que representa el 1.30%, y pierden el año 79 hombres 18.82% y 1 mujer 0.24%. En esta parte cabe señalar que esta alumna era la única mujer en la especialidad de Mecanizado y no se sabe si esta situación colabora para que su rendimiento no le alcance a pasar el año.

18.- Estudiantes de primero de bachillerato que ganan y pierden el año período lectivo 2010-2011



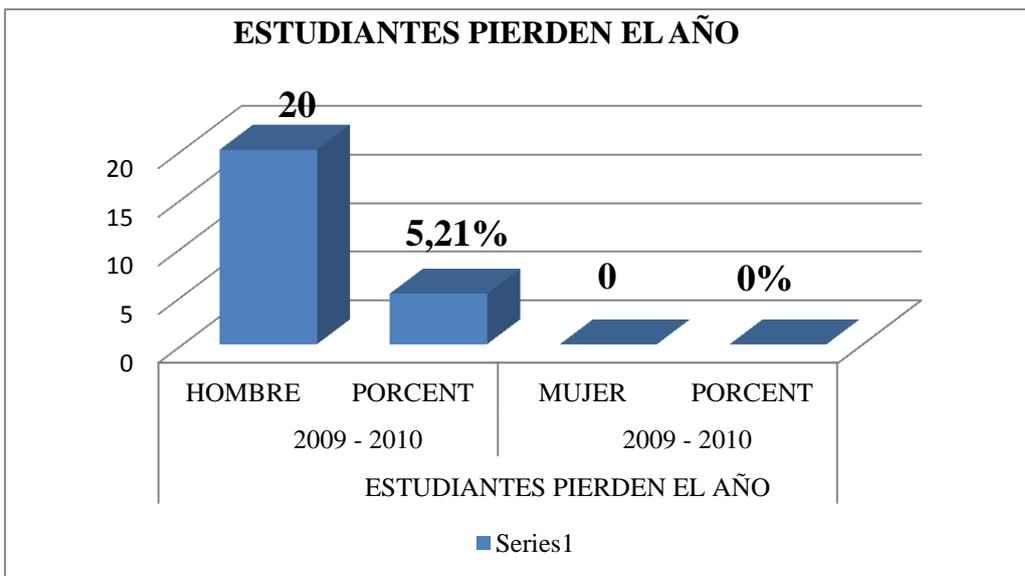
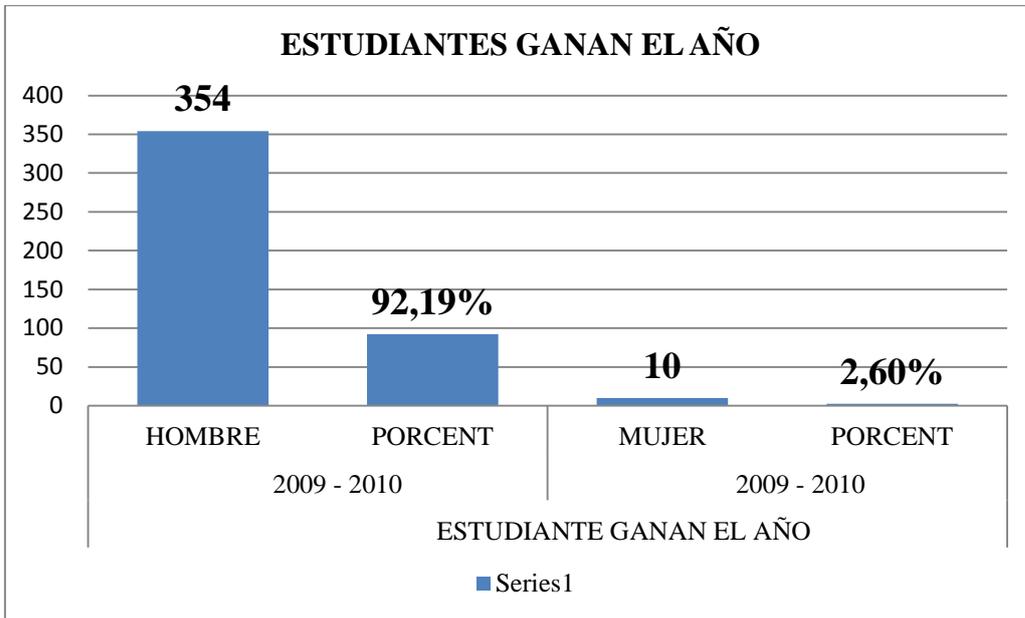
Este período marca una gran diferencia, pues de acuerdo a la política gubernamental sobre el bachillerato unificado, cambia la designación de las especialidades el mismo que toma el nombre de bachillerato en común. Son 374 varones que aprueban el año 84.23% y 13 mujeres 2.93% en contraste con los 55 estudiantes varones 12.39% y 2 mujeres 0.45% que reprueban el año respectivamente. El bachillerato común “E” es donde pierden el año las 2 únicas mujeres, lo que determina en esta especialidad ya no continúen existiendo estudiantes mujeres para el futuro.

19.- Alumnos de 2do de Bachillerato que ganan el año sobre el total de estudiantes 2008-2009



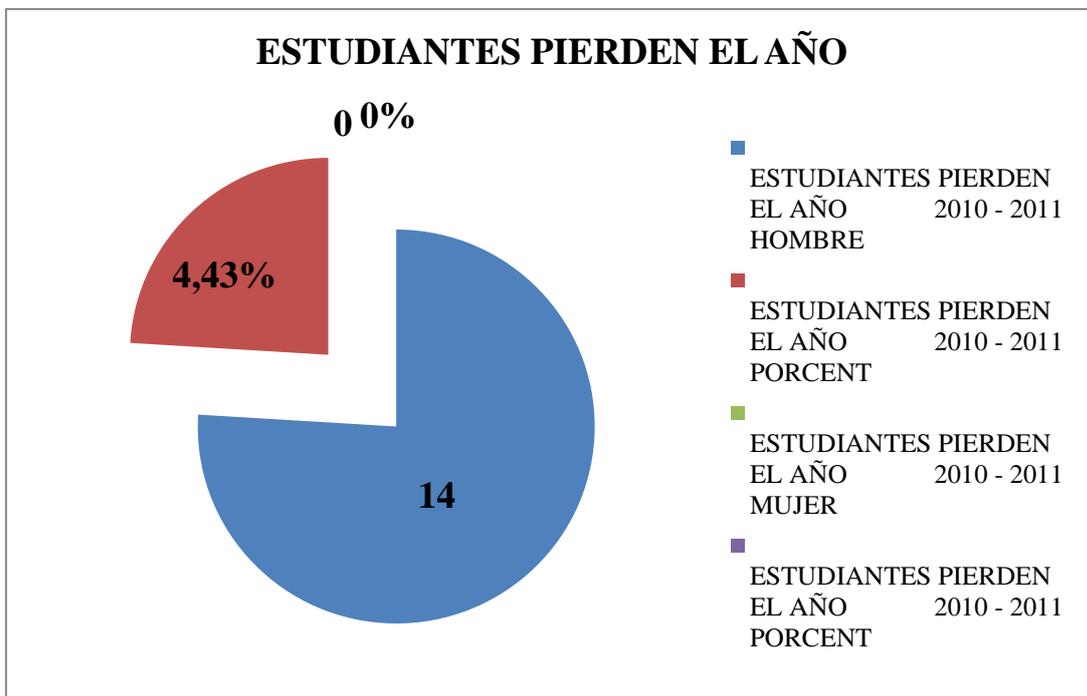
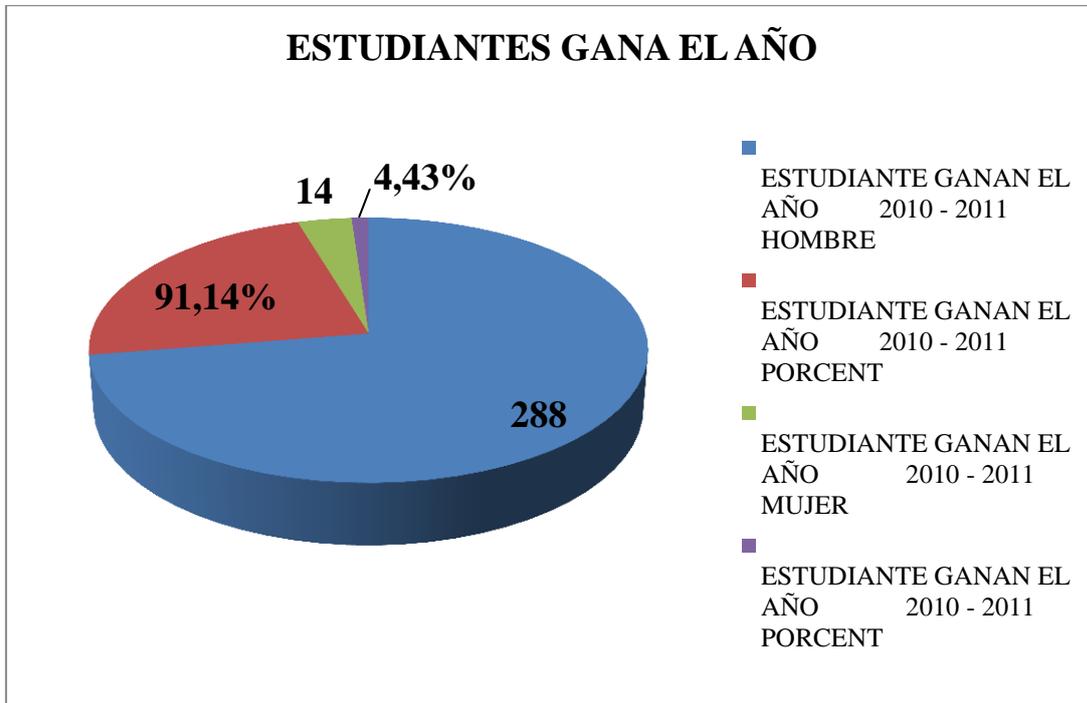
En la grafica podemos observar que son 24 varones que pierden el año, es decir el 6.40% del total de estudiantes 375 y las 4 mujeres aprueban el año.

20.- Alumnos de 2do de Bachillerato que ganan el año sobre el total de estudiantes 2009-2010



Los gráficos muestran que 354 varones 92.19% y 10 mujeres 2.60% aprobaron el año, y 20 estudiantes 5.21% y ninguna estudiante mujer repite el año. La especialidad de electrónica automotriz “B” apenas cuenta con una alumna en sus aulas y en la materia de Instalaciones de Maquinaria y Equipo no cuenta con ninguna en sus aulas.

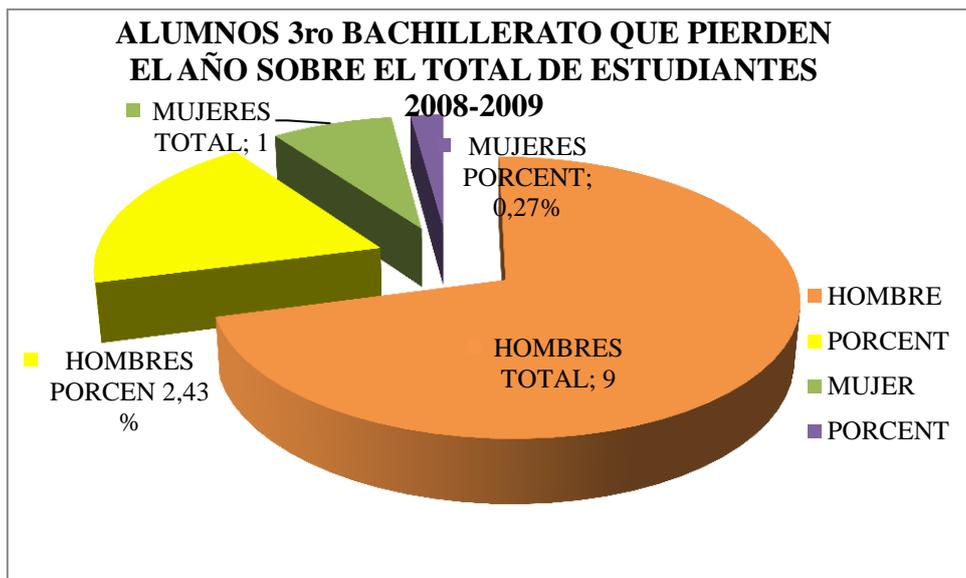
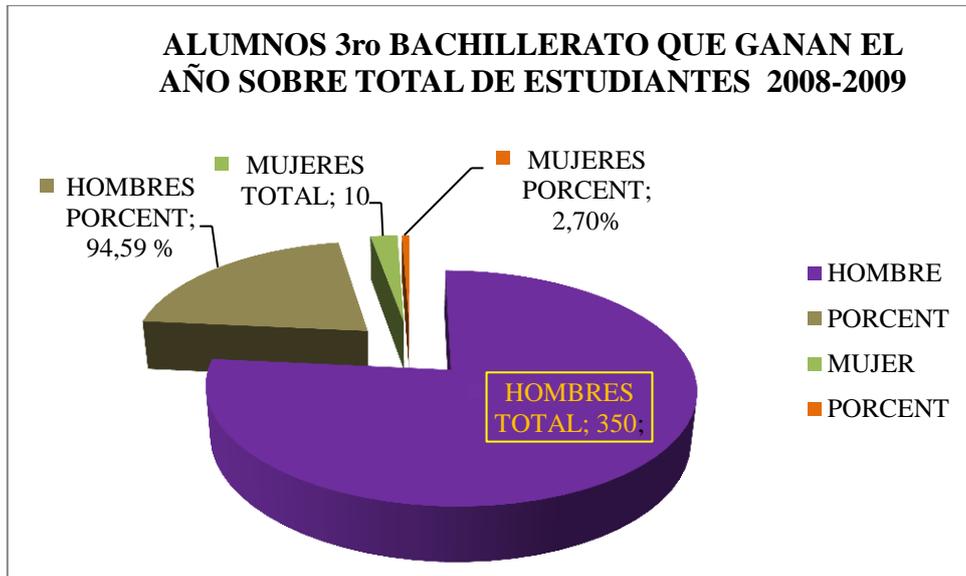
21.- Alumnos de 2do de Bachillerato que ganan el año sobre el total de estudiantes 2010-2011



Ganan el año 288 varones con el 91.14% y 14 mujeres 4.43%. Pierden el año: 14 varones 4.43% y ninguna mujer reprueba el período.

La especialización de Mecanizado y Construcciones Metálicas e Instalación de Equipo y maquinaria eléctrica son abarcadas en su totalidad por estudiantes varones.

22.- Alumnos 3ro de bachillerato que ganan y pierden el año sobre el total de estudiantes 2008-2009



En el tercer año de bachillerato los datos muestran que 350 estudiantes varones, es decir el 94.59% llegaron a graduarse y 10 mujeres con el 2.70% de igual forma llegaron a culminar el bachillerato. También es necesario resaltar que en este período se revela la ausencia de mujeres en la especialidad de Electricidad, en contraste con la especialidad de Mecánica Automotriz donde existen 6 mujeres que representan el 2.97% del total de estudiantes del periodo. En este sentido, lo que llama la atención en los datos expuestos es que existen aulas como es el caso de Electrónica “D3” donde existe una mujer en comparación con los demás estudiantes varones que llegan a 44. Uno de los

cuestionamientos es ¿Si esta situación repercute finalmente en la pérdida del año de la alumna.

23.- Calificaciones de 3ro de bachillerato 2009- 2010

	MATEMATICAS			
	# EST. HOMBRE	PROMEDIO TOTAL HOMB	# EST. MUJER	PROMEDIO TOTAL MUJER
ELECTRONICA	48	13.63	1	15
MECANICA AUTOMOTRIZ	51	13.52	0	0

QUIMICA			
PROMEDIO TOTAL HOMB		PROMEDIO TOTAL MUJER	
14.67		15	
14.25		0	

CIENCIAS SOCIALES E HISTORIA		
PROMEDIO TOTAL HOMB	PROMEDIO TOTAL MUJER	
15.67	14	
15.34	0	

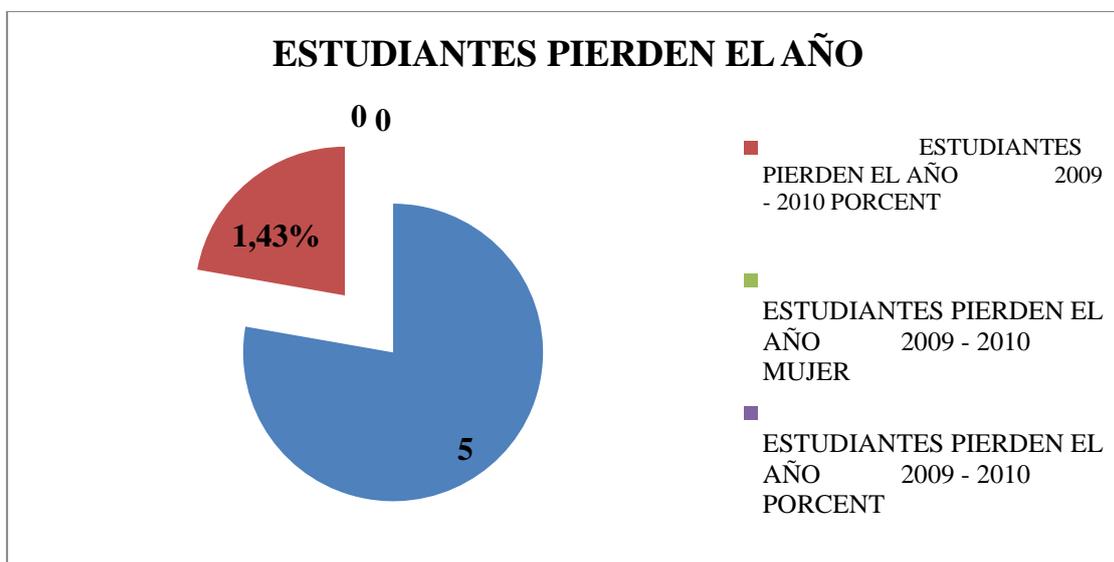
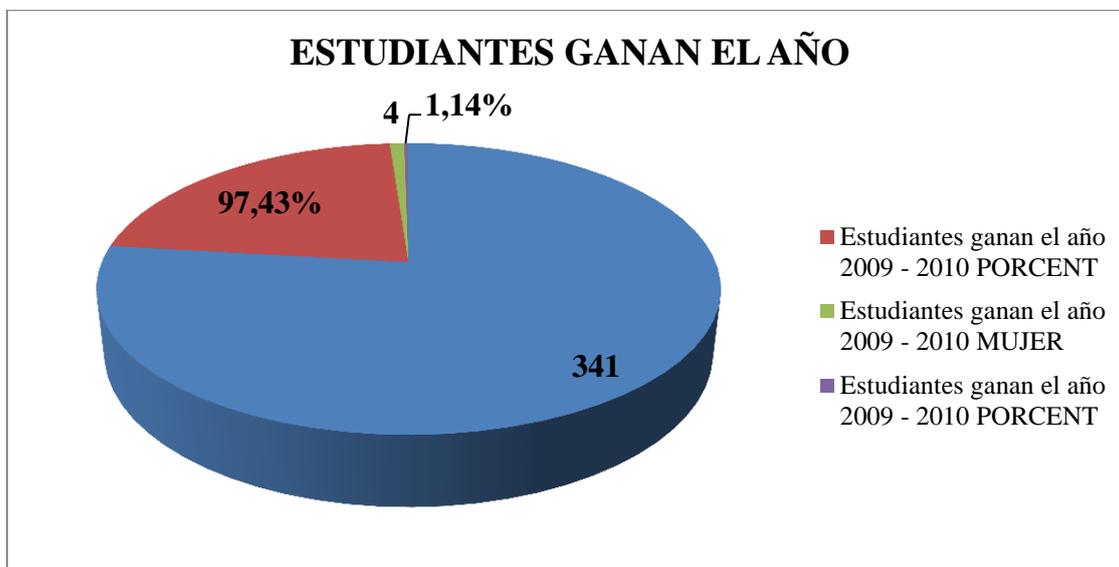
En la especialidad de electrónica, el promedio final de estudiantes varones oscila entre 13.63 en la materia de matemáticas y 15.67 en ciencias sociales e historia.

En mujeres el promedio oscila entre 14 en ciencias sociales e historia y 15 en química y matemáticas. Lo que revela que las mujeres tienen mejor promedio en asignaturas de matemáticas y química. En la materia que tienen mejor promedio los estudiantes es en Ciencias Sociales e Historia.

En la especialidad de mecánica automotriz, el promedio final en varones escila entre 13.52 en matemáticas y 15.34 en la materia de Ciencias Sociales e Historia. En esta

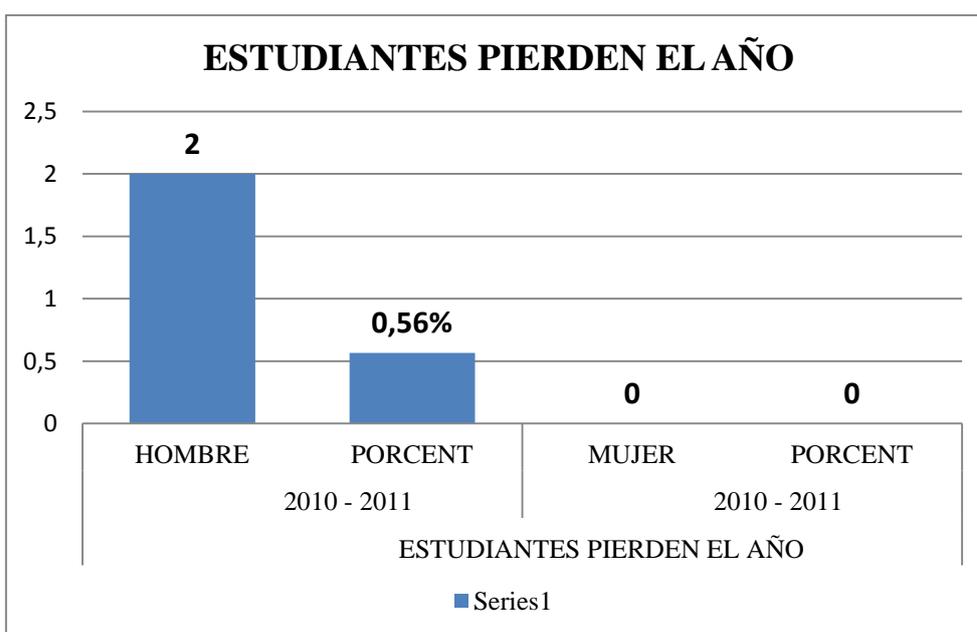
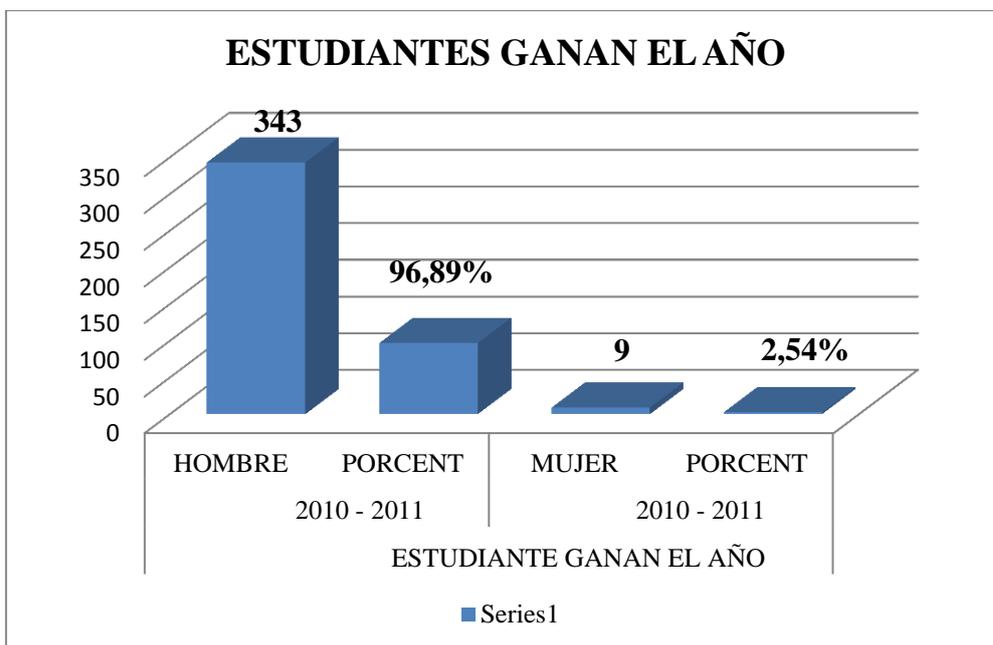
materia no hay estudiantes mujeres. En la materia que tienen mejor promedio los varones es en Ciencias Sociales e Historia.

24.- Alumnos 3ro de bachillerato que ganan y pierden el año sobre el total de estudiantes 2009-2010



Se estima que de los 350 estudiantes en el período lectivo 2009-2010, 345 estudiantes aprueban el año, 4 estudiantes mujeres llegan a graduarse, con un porcentaje de 1.14% y 341 varones con el 43%. Pierden el año 5 estudiantes con el 1.43% y todos son varones.

25.- Alumnos 3ro de bachillerato que ganan y pierden el año sobre el total de estudiantes 2010- 2011



Para el período lectivo 2010-2011, hubo un incremento de 4 estudiantes mujeres, que representa el 1.6%. Así entonces se estima que de los 345 estudiantes varones y mujeres, 343 alumnos con el 98% llegaron a graduarse y 9 mujeres con el 2.54% también llegaron a culminar el bachillerato. Pierden el año 2 estudiantes con el 0.56. Definitivamente la tendencia se mantiene en cuanto a la especialidad de Instalación y Equipo de Maquinarias y se reafirma que hasta la fecha es una carrera presenciada por los estudiantes.

En cuanto, al **rendimiento escolar entre hombres y mujeres**, se localiza a continuación diferencias importantes. Tercero de bachillerato período lectivo 2010-2011

MATEMÁTICAS				
	# EST. HOMBRE	PROMEDIO TOTAL HOMBRE	# EST. MUJER	PROMEDIO TOTAL MUJER
ELECTRONICA	42	14.22	3	15
MECANICA AUTOMOTRIZ	53	14.09	1	14

QUÍMICA			
PROMEDIO TOTAL HOMBRE		PROMEDIO TOTAL MUJER	
13.35		14	
15.23		17	

CIENCIAS SOCIALES E HISTORIA		
PROMEDIO TOTAL HOMB	PROMEDIO TOTAL MUJER	
16.73	17,33	
16.72	18	

En la especialidad de electrónica, el promedio final de estudiantes varones oscila entre 13.35 en materia de química y 16.73 en ciencias sociales e historia, mientras que en el caso de las mujeres oscila entre 14 en la materia de química y 17.33 en ciencias sociales e historia.

En la especialidad de mecánica automotriz, el promedio final de los estudiantes varones oscila entre 14.09 en matemáticas y 16.72 en la materia de ciencias sociales e historia. En mujeres el promedio es entre 14 en la asignatura de matemática y 18 en ciencias sociales e historia.

En estas dos áreas de estudio, los datos revelan que las mujeres tienen mejor promedio en ciencias sociales e historia y química, mientras que los hombres tienen un mejor promedio en matemáticas. A esto se suma altos porcentajes de concentración de las mujeres en las profesiones “típicamente femeninas” (Ponce y Martínez, 2005:233).

Lenguaje sexista

El sexismo lingüístico consiste en aquellas expresiones sexistas del lenguaje que con mayor reiteración pueden incidir en las prácticas educativas, en la redacción de los textos escolares y en el material didáctico, así como en el lenguaje cotidiano. En este sentido, se pretende demostrar aquellos genéricos que aparentemente incluyen a los dos sexos pero que la mayor parte de tiempo son excluyentes en torno a las mujeres. Se trata de dar a conocer un lenguaje hablado e impreso a partir de un contexto educativo, en el que se refleja cargas sexistas que fortalecen un desequilibrio social entre géneros.

La temática de discriminación lingüística se produce al utilizar el género masculino como neutro. Dicho en otras palabras, el problema radica en usar un lenguaje indiferente hacia las personas como si incluyera el masculino y femenino. El uso masculino entendido como supuesto genérico contribuye también a falsear la realidad (Lledó, 1992). La autora señala que lo peligroso radica en que la lectora o el lector, pueden comprender que las mujeres también están inmersas en ese “todos”. Por lo tanto, la forma cómo nos expresamos hacia los sujetos es un reflejo de lo que pensamos sobre los sexos. Precisamente, esta situación se ve reflejada en la mayor parte de docentes al utilizar vocablos genéricos como elementos discriminantes, provenientes de una cultura patriarcal que revela las diferencias de poder entre los sexos.

A continuación, presentaré cómo el lenguaje sexista reproduce exclusión hacia las mujeres. Así lo demuestra cierto lenguaje manejado por profesores:

-“Buenos, días señores”

-“Gracias señores”

-“Mujercitas”

-“Trabajen jóvenes”

-“Los deberes señores”

-“Pórtate varón”

-“Demuestren ser hombres respetuosos”

En las prácticas educativas se continúa utilizando la palabra “hombres”, “señores” dentro de aulas y talleres integrados por personas del sexo masculino y mujeres. Se observa el empleo del lenguaje masculino con valor genérico, destacando así el protagonismo de los varones. De la misma forma, se oculta la agencia de las mujeres, puesto que al referirse a un grupo de estudiantes no implica dar preferencia al femenino ni al masculino, sino sustituir expresiones sexistas por un vocablo no excluyente del sexo femenino.

Según sostiene Bonder (1993:7) el modelo de la coeducación se pensaba que era la solución para erradicar la discriminación hacia las mujeres y lograr la coexistencia entre los sexos. Si hacemos un análisis histórico, la escuela fue instituida para varones, las mujeres fueron como ella lo denomina un “agregado” en la sociedad. La identidad de una mujer o de un varón, los roles asignados socialmente, el lenguaje no calzan en una visión biologicista. En nuestro estudio de caso, vemos que el lenguaje masculino aplicado en las aulas escolares con valor genérico, engloba el masculino a todo el grupo de estudiantes que son parte de un modelo coeducativo.

El acceso de las mujeres al ejercicio docente

Las desigualdades de género también son reflejadas en la estructura organizativa de la institución, la agencia de las mujeres en el ejercicio de la docencia está condicionada a responsabilidades y funciones reproductoras de espacios considerados como femeninos. Las docentes participan muy poco en los niveles de dirección de la institución, sus cargos se relacionan con secretariado e inspección. En cuanto a la docencia, la ejecutan más varones que mujeres. Así por ejemplo, existen más profesores en espacios tecnológicos, mientras que hay más profesoras en las áreas sociales, inglés y de lenguaje. Es evidente que los puestos directivos y de responsabilidad son asignados a hombres. La presencia de docentes mujeres en especialidades de mecánica automotriz o mecánica industrial es nula. Por lo que podríamos afirmar que se continúa reproduciendo cargos con un alto nivel de feminización en la docencia. Anteriormente, observamos que la mayor cantidad de estudiantes mujeres se agrupa en la especialidad de electrónica, espacio considerado como una especialidad femenina técnica. Y la misma situación se reproduce con la docencia, ya que dentro de la institución constan únicamente dos profesoras mujeres las cuales se desempeñan en la docencia en el área de electrónica y electricidad.

En esta institución hay una presencia mínima de las mujeres en el campo de la docencia, el profesorado en más de un 80% es masculino. En este proceso, la presencia de profesoras en el área de inglés, sociales, lenguaje refleja una clara feminización de la enseñanza. Por ello, se visibiliza que en los puestos de más prestigio académico, social, económico la presencia de la mujer es escasa y estos espacios continúan siendo masculinos (Carrasco, 2007:79). Entonces, el acceso de las mujeres al ejercicio de la docencia por especialidades técnicas (mecánica automotriz, mecánica industrial, y electricidad) no se cumple y la supremacía del varón sobre la mujer está latente en el contexto secundario técnico.

El currículum oculto

Se entiende por currículum oculto aquel que es transmitido de forma implícita. No se presenta de modo escrito, pero tiene gran influencia en los mensajes transmitidos en el aula. Por ello, se pretende demostrar como el currículum oculto es el resultado de diversas prácticas educativas actuales, que sin plasmar un reglamento alguno, pueden terminar siendo las más efectivas en la formación y reproducción sexista de principios, creencias, normas, comportamientos, valores, actitudes, etc.

Llamamos currículum oculto al conjunto de aprendizajes vividos a través de la organización escolar de las que se aprende sin que el profesorado sea consciente de sus efectos o el alumnado perciba su transmisión. Hablamos de currículum oculto o implícito frente al currículum explícito, ya que no es intencional, no está escrito, no está formalizado pero tiene una fuerte influencia (Oliveira, 1998:212).

En este sentido, en lo que se refiere al currículum oculto nuestro estudio presenta como el alumnado percibe y aprende mensajes de género de forma inconsciente, con un alto poder de incidencia. Por esta razón hay que considerar que los espacios coeducativos reproducen valores sociales, siendo las instituciones educativas sitios de socialización de forma sutil u oculta para la comunicación de mensajes discriminatorios por razón de sexo. Al analizar el contexto educativo técnico se demuestra una organización didáctica de cada asignatura o especialidad técnica, es decir se transmiten y se aprenden modelos de vida, valores y comportamientos según su sexo que son utilizados como modelos culturales, que se van asentando hasta convertirse en normativas o costumbres. Como indica (Bourdieu, 2008:133) el espacio social se construye de tal manera que los grupos son distribuidos y posicionados en él, al igual que se precisa examinar como cada uno de los conocimientos o disciplinas transmiten los diferentes modos de pensar.

El promover la educación mixta no implica que exista igualdad real de oportunidades para ambos sexos (Oliveira, 1998:212). La autora llega a diferenciar que lo que antes era una discriminación exteriorizada hoy se convierte en una discriminación oculta. Nuestro estudio confirma que los espacios coeducativos técnicos continúan siendo sexistas, por eso se presenta una reflexión de las diversas formas de discriminación:

Durante el análisis, se logra diferenciar varios aspectos básicos del currículum oculto:

Regularidad de la vivencia escolar: la mayor parte del tiempo el alumnado, durante las clases en el aula pasan inactivos y sin comunicación, mientras que en las clases prácticas en los talleres técnicos se presentan mayor participación en el proceso de enseñanza- aprendizaje. Sin embargo, los estudiantes varones son los principales protagonistas. Durante la clase conformada por 40 hombres y 3 mujeres observamos que se dedica más atención al comportamiento de los estudiantes varones, las preguntas son dirigidas en su mayoría a los estudiantes y al final de la temática un docente menciona: “Haber, señorita usted qué piensa”. Los docentes al parecer continúan adaptados a patrones prácticamente masculinos y cómo última opción resalta la participación de la estudiante mujer.

Se llama la atención directamente a los estudiantes por sus conductas conflictivas: “Señores, silencio, ya suficiente, basta, respeto” mientras que parecería que las estudiantes mujeres son invisibles por sus comportamientos dóciles. Se entiende que los varones son fuertes, activos, mientras que las mujeres son pasivas, tranquilas. Asimismo, son varios estudios que demuestran que la mayor atención se presta a los varones. En la educación técnica dentro de este espacio mixto cuando se llega a prestar atención a las mujeres, se lo realiza desde un rol pasivo. No se explicita que las mujeres no pueden realizar la misma labor que ejercen los estudiantes, pero sí se les asigna sutilmente papeles pasivos, débiles, que no requieren de fuerza. Para traer los materiales de la bodega se requiere la participación de los estudiantes, mientras la estudiante anota, escribe los materiales.

Identidad del alumnado: Si bien el currículum oculto genera patrones sexistas en la comunidad educativa, los efectos secundarios afectan de forma directa la identidad de las personas ¿Cómo se siente el alumnado, puesto que reciben esquemas de género que

los traslada a una mayor discriminación? Este problema se visibilizó en el siguiente ejemplo:

El profesorado presenta disímiles actitudes entre el alumnado. En los talleres técnicos de la especialidad de mecánica automotriz e industrial, los profesores tienden a delegar más trabajo a los estudiantes varones, considerando su fuerza como un elemento primordial en los varones, contrariamente a lo que pasa con las estudiantes, al asignarles trabajos “delicados” con mayor responsabilidad. En este sentido, el mensaje oculto supone que los varones son fuertes y menos dedicados que las mujeres, quienes no pueden realizar trabajos pesados pero son responsables.

Asimismo, en las expectativas del profesorado en relación con las capacidades de las estudiantes mujeres manifiestan actitudes diferenciadas. Se utilizan frases como:

- “Ayúdele, tiene que ser caballero, esa pieza metálica es muy pesada”
- “No es que las señoritas no puedan hacer lo mismo, sino que se requiere de fuerza”

En un taller técnico en el que iban a pedir materiales pesados de la bodega, sentí que esa petición del profesor solo se refería a los estudiantes varones. A la pregunta de que si las estudiantes mujeres también cargaban herramientas pesadas, el docente mencionó que es necesario que los estudiantes realicen el trabajo pesado y “la señorita es muy ordenada, cuidadosa, por esa razón, lleva el leccionario y cobra el dinero para la compra de materiales”.

Al observar las interacciones del profesorado/alumnado, se confirma que los profesores y profesoras de especialidades técnicas interactúan más con los alumnos varones que con las mujeres. Este tipo de diferenciaciones se conectan con diferentes expectativas con respecto a las capacidades de las mujeres.

Dentro de los procesos transmitidos en torno al currículum oculto, se presenta el currículum oculto visual caracterizado por reproducir contenidos de forma implícita en un contexto educativo a través del lenguaje visual, así lo argumentan (Acaso y Nuere 2005: 209). Por lenguaje visual entendemos al código de la comunicación visual reflejado en diversas herramientas como: tamaño, forma, color, iluminación, textura, retórica visual. El currículum oculto visual llega hasta el alumnado a través de los siguientes sistemas. Por ejemplo, la distribución jerárquica del espacio denota que tanto

los lugares de los directivos como las especialidades técnicas (mecánica automotriz e industrial) se encuentran situados en lugares visibles y considerados como importantes. Mientras que los talleres de electricidad se sitúan en lugares con poca representatividad.

Asimismo, las decoraciones de zonas comunes con las imágenes, representaciones visuales o murales que tienen la función de decorar entradas, pasillos y zonas habituales presentan mucha información y terminan por legitimar conocimientos (Acaso y Nuere, 2005: 213) es decir, terminan por transmitir de forma oculta lo que se considera correcto. En este sentido, este tipo de representaciones expuestas el alumnado identifica lo que no está visible como incorrecto activando los mecanismos de currículo ausente, término utilizado para referirse al conjunto de conocimientos que se obtiene sobre lo que no se enseña. Por último, la elección del mobiliario utilizado en las aulas observadas, es uno de los mecanismos más importantes que refleja el repartimiento de poder. Como ejemplo de ello, los pupitres se encuentran colocados en filas, su posición es inmóvil, orientados hacia las paredes y al centro del aula. Hacia el frente de los pupitres está la pizarra bajo la que se encuentra un escritorio que instala al docente en un escenario de superioridad con respecto al alumnado. Mientras que en los espacios de aula taller los sistemas de distribución varían de acuerdo a la especialidad y en algunos de ellos reflejan un reparto más proporcionado y democrático.

Finalmente, podríamos afirmar que la coeducación no solamente significa integrar a varones y mujeres en el mismo espacio educativo, sino educar y brindar las mismas oportunidades al alumnado, libres de sexismo, temática que falta mucho por recorrer.

CAPÍTULO IV: Estereotipos sexistas y discriminatorios en los libros de texto en el nivel secundario técnico.

En este capítulo se intenta resaltar la importancia de los textos escolares en la reproducción de estereotipos de género dentro de un colegio técnico. Así, su contenido, sus ilustraciones transmitidas, sus omisiones, su estructura, el marco legal que lo reglamenta continúan produciendo estos efectos. Los textos escolares son uno de los puntales centrales de la enseñanza ya que no sólo presentan información sino también símbolos construidos socialmente, que sitúan ideologías sexistas frente a las cuales uno de sus mayores riesgos es que se conviertan en referencias de identificación para el alumnado. Los libros de estudio que se investigaron fueron construidos y editados por docentes de la misma institución en la que se ejecutó el presente estudio. En este sentido, los criterios utilizados por el profesorado para la producción de los libros de textos son algunas de las dificultades que se hallan en este apartado.

A partir del año 2007, el Ministerio de Educación emprende la dotación gratuita de textos escolares al alumnado de las instituciones educativas a nivel nacional. En el año 2010 se realiza la convocatoria a licitación a diferentes editoriales para mostrar sus ofertas de textos escolares algunos de los cuales se produjeron con la participación de los docentes del país (Rendición de cuentas 2010: 18).

¿Cuándo se considera un texto sexista?

Un texto se considera sexista cuando se produce el uso y abuso del genérico como también cuando la presencia femenina es nula, estereotipada o escasa. Es así que en el estudio de caso se identifica que los textos escolares presentan diferencias explícitas de género en el lenguaje, imágenes, contenidos. La revisión consta de un total de 644 páginas, que corresponden a los textos de estudio de 1ro; 2do y 3ro de bachillerato de las asignaturas de física y química. Además, se rastreó libros de lectura y de inglés, gracias a la apertura del alumnado quienes facilitaron sus libros de estudio para la exploración del contenido.

Para entender la omisión de las mujeres en los textos escolares en el área de física y química, es preciso resaltar el trabajo que se viene realizando en torno a la desigualdad de oportunidades para las mujeres y niñas en el área de ciencia y tecnología.

Exclusión de las mujeres en actividades de ciencia y tecnología

En la publicación de *Ciencia, tecnología y género* de la UNESCO se debaten puntos significativos en torno a la exclusión de las mujeres y niñas en actividades de ciencia y tecnología. “Desde hace más de treinta años que la Asamblea General de las Naciones Unidas en la Comisión Económica y Social se viene enfatizando la situación de desigualdad y disparidad de oportunidades educativas para las mujeres y niñas” (UNESCO, 2007:4). Asimismo, el “Decenio de las Naciones Unidas para la Mujer: Igualdad, Desarrollo y Paz” en 1985, resalta el rol fundamental que las mujeres desempeñan en la ciencia y tecnología.

En el 2000, se incorpora la perspectiva de género en la ciencia y tecnología y la igualdad de género como uno de los ocho objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM). La eliminación de las disparidades de género en el acceso a la ciencia y la tecnología, las influencias que reciben y su utilización, es una de las propuestas de UNESCO para la incorporación política e institucional de la dimensión de género en ciencia y tecnología, mediante: 1) un aumento de la participación de las mujeres en las carreras de ciencia y tecnología, 2) una mayor concienciación del público sobre cuestiones de género, ciencia y tecnología y 3) incrementar la recolección de un mayor volumen de datos y la promoción de la investigación rigurosa en torno a la ciencia, tecnología y género.

Las niñas poseen menos posibilidades de recibir la educación necesaria para emprender carreras en ciencia y tecnología, las mujeres que trabajan en este campo de especialidad reciben menor remuneración que los hombres igualmente calificados y poseen menos posibilidad de ser promovidas (UNESCO, 2007:14).

Las mujeres y la participación en carreras científicas y tecnológicas permanecen ausentes en los textos escolares. Es reducido o mínimo el número de mujeres que aportan en posiciones destacadas de investigación y desarrollo. Según el Informe de la UNESCO esto puede explicarse por una amplia diversidad de factores, entre ellos ¿Qué conocemos realmente sobre el tipo de ciencia y tecnología que producen las mujeres? ¿O sobre el tipo de investigación que realizan?

Estos cuestionamientos presentados por el Informe de la Unesco, cobran sentido en nuestra investigación cuando dentro de un escenario educativo técnico, los datos revelan el reducido número de mujeres que han participado en la ciencia y tecnología que están presentes en los textos, la escasa concientización de la comunidad educativa y la poca

transmisión de avances que han realizado las mujeres a través de la historia de la ciencia y la tecnología, así como su contribución a la misma. Como ejemplo de ello, presentamos el libro de estudio de física y química para analizar la situación de los estereotipos de géneros explícitos. Además, si se considera que la coeducación promueve la igualdad de oportunidades, se espera también que a medida que los procesos históricos cambien, el interés y la necesidad por incorporar la perspectiva de género en los textos educativos sea la misma.

Área de física

El texto de estudio, además de mostrar una materia determinada la (física), es un canal que traslada contenidos androcéntricos desde su composición hasta sus ejemplos más básicos. Existen ejemplos sobre la selección de los contenidos, en su redacción y en sus imágenes. En la introducción se utiliza frases como “Querido joven” adjetivo masculino pensado para un alumnado compuesto exclusivamente por personas del sexo masculino cuando está dirigido a un grupo mixto de estudiantes. Por ello, el uso de terminologías como “Querido alumnado”, pueden evitar un lenguaje sexista. Es posible encontrar un lenguaje que evite la eliminación de un lenguaje femenino por el masculino.

No obstante, la eliminación de las barreras para la aportación de las mujeres en áreas tecnológicas o científicas no se resuelve simplemente con un cambio superficial, dado que la perspectiva de género requiere de una profunda transformación en la construcción de textos escolares, así como la eliminación de estructuras existentes que estimulan implícita o explícitamente una disparidad de oportunidades para los géneros y un predominio de los varones sobre las mujeres, percibidos en las imágenes, contenidos, el escaso reconocimiento a la participación de las mujeres en áreas técnicas.

Se produce una supremacía masculina idealizada con graves consecuencias para las relaciones entre los géneros. En palabras de Jordan (1995:239) es necesario integrar en los espacios educativos una redefinición de masculinidad, entendiendo que los rasgos construidos en los estudiantes varones como los “peleñeros” “sangrones” “superhéroes” son términos que deben ser cuestionados. Una de las fisuras que atañe a las estudiantes mujeres es que los estudiantes continúan visualizando en las herramientas educativas (textos escolares), una definición de la masculinidad que conduce a ver la la feminidad como un término subordinado. En la misma introducción del texto del área de física, se menciona más adelante a “grandes hombres y mujeres que

se han dedicado a trabajar la física como tal, cita explícitamente a 6 hombres “Grandes de la ciencia” y 1 mujer. A esta invisibilidad se añade una disparidad en las producciones generadas por las mujeres. Habría que cuestionarse respecto de esta problemática ¿Por qué el protagonismo de las mujeres y niñas se encuentra excluido de las actividades de ciencia y tecnología también dentro de los textos escolares? Se trata de herramientas de estudio, en las que la incorporación de la dimensión de género en la educación técnica requiere de una urgente transformación.

Entonces, podemos aludir a que subsisten estereotipos de género en la investigación y en los desarrollos tecnológicos, que en su mayoría son edificados como principio único lo que son experiencias diversas de un grupo de personas. Los ejemplos producidos en el área de física no contribuyen a resignificar los fundamentos disciplinares que han aportado las mujeres.

A continuación realizaré un análisis descriptivo de los términos y lenguaje masculinizado que aparecen en los textos de física.

Página	
11	“Los filósofos y los teólogos”
18	Un aviador recibe la orden
20	Unos alumnos están jugando
21	El jugador
27	El profesor
29	Realice con su maestro
35	El conductor debe realizar dos recorridos
37	Un jugador de fútbol cobra un tiro de esquina
38	El jugador
39	En las luchas callejeras los “forajidos” lanzan piedras.
39	Los señores policías lanzan bombas lacrimógenas para disolver

	manifestaciones.
41	Un muchacho
42	Un muchacho lanza una piedra
47	Nuestros antepasados utilizaban la onda
55	En una pista circular un atleta
56	En una clase de cultura física el profesor
64	Un niño hace girar una piedra
75	Feliz el hombre que puede conocer el efecto que producen las causas
75	Para el estudio del módulo, el alumno debe conocer lo siguiente. –Al finalizar el estudio del módulo, el alumno será capaz de:
85	Sir Isaac Newton, es el más grande científico que ha dado la humanidad
107	Un profesor de tercero de bachillerato especialidad Mecánica Industrial da instrucciones a un estudiante- El estudiante observa el gráfico y analiza:
125	Un estudiante de mecánica automotriz sube, utilizando un polea, un motor 120 kg a velocidad constante. El trabajo realizado por la fuerza del alumno.
128	Un alumno sostiene un cuerpo físico
129	Los alumnos de electricidad deben reparar una lavadora
132	En los campos deportivos, vemos a los atletas y deportistas
132	Escriba, analice y discuta con sus compañeros y con su maestro
140	Una niña de 300 N está en un columpio
150	Un pintor
154	Los estudiantes de 3ro de bachillerato

163	Un jornalero
-----	--------------

Como hemos podido observar a través de los ejemplos obtenidos, la variable de la presencia femenina en el texto de física analizado es escasa. El 0,1% representa a una niña realizando una actividad secundaria. Las mujeres son los agentes invisibles y cuando más son presentadas como sujetos pasivos, puesto que el 99.9 % refleja a los varones. Los agentes activos son masculinos o cuanto menos genéricos (profesor, aviador, policías).

Es cierto que el lenguaje permite una economía notable al sintetizar las representaciones conceptuales. Pero ¿a costa de qué se consiguen esta economía? Sin duda, a costa de su propia pobreza y escasez, a costa de hacer rígidas unas normas o estructuras gramaticales (Duran, 1998:8).

La discriminación de la mujer se refleja en las formas del uso del lenguaje, como un prototipo de exclusión en que se encuentran el mayor número de textos de estudio analizados. Con frecuencia la representación de las mujeres en los textos de física es insuficiente y la asistencia profesional continúa adquiriendo una baja representación, de manera que la dimensión de género permanece oculta. Se trata de una permanente ausencia de la perspectiva de género como un eje transversal en la investigación y la producción de las personas que editan los textos de estudio, así como las instituciones que lo aprueban. En los fragmentos elaborados para ejemplificar propuestas educativas, la adjetivación hace referencia a los personajes masculinos que aparecen como personajes principales en los ejercicios y en los ejemplos, por lo que se visualiza una extensión de los estereotipos sexistas.

- El estudiante o varón es fuerte, valiente, incluso “forajido”

Este tipo de contenidos no solamente excluye a las mujeres del protagonismo sino que también se construye masculinidades dominantes para los estudiantes varones. De esto se deriva la importancia entender la masculinidad como “un conjunto de nociones superpuestas y no necesariamente correspondientes una con otras” (Andrade, 2001:14) Las masculinidades que son consideradas como características propias de lo masculino, provocan un impacto en la percepción del alumnado, construyendo así significados sobre el ser hombre.

Área de química

A continuación, realizaré el mismo análisis de los personajes que aparecen en los textos de química del bachillerato técnico.

Personajes que aparecen en el texto de Química.	Mujeres	Varones
	<ul style="list-style-type: none">- Tomando agua- Mordiendo una manzana- Acompañamiento- Paciente- Ayudante de cirugía- Imagen cargada de símbolos	<ul style="list-style-type: none">- Científicos- Doctores
Textos		
Imágenes	9	25
Ejemplos		

Cómo observamos, los libros de texto son sexistas en cuanto a sus ilustraciones, el lenguaje y los contenidos. Las mujeres son representadas en situaciones subordinadas, dependientes. La letra impresa no solamente representa diversos aprendizajes, sino que refuerza un modelo discriminatorio entre los géneros. El mayor porcentaje de las imágenes de personajes representan acciones consideradas como masculinas. Las ideas o pensamientos son de los varones, mientras que la relación con los objetos son “cosas de mujeres”. En las asignaturas de física y química son en las que más evidente se observa la desigualdad de oportunidades entre sexos. Las imágenes transmitidas de mujeres y hombres expresan diferencias de género que desvalorizan el rol fundamental de las mujeres en la producción de la ciencia, por ejemplo se menciona la realización de la ciencia por “grandes hombres”; como contrapartida la mención al progreso científico que realizan las mujeres es mínimo, incluso cuando se visibiliza en el texto de

(Química: 132) el rol de Marie Curie como una mujer que aportó significativamente a la ciencia. Al señalar que junto a su esposo Pierre Curie, “estudiaron diversos minerales y se dieron cuenta de que otra sustancia el torio, era “radiactiva”, quizá se opaca el protagonismo de esta científica cuando no se detalla de manera más enfática su aporte.

Exclusión de las mujeres por un modelo no sexista

La evolución de las mujeres hacia la igualdad ha pasado por diferentes etapas históricas. Por lo tanto, lo que acaezca en el sistema educativo tiene una estrecha relación con la posición y avances de las mujeres en el sistema social, o en diversos subsistemas de cada sociedad (Subirats, 1998: 13- 14). Según ésta autora, las mujeres transitan de una situación de exclusión y marginación a un contexto de protagonismo compartido.

A continuación, presento un cuadro de la autora que revela el modelo del proceso de transformación que debería haber en las distintas fases históricas de la educación.

Fases de prioridad-Dimensiones	Acceso	Unificación	Visibilidad de mujeres	Coeducación
Libros de texto	Adaptación niveles culturales de las mujeres	Unificación de los libros de texto	Análisis del lenguaje y ausencia de las mujeres	Equilibrio de presencia y temas femeninos-masculinos

Fuente: Subirats (1998:10)

Esta tabla es elaborada con el fin de comprender la lógica de los problemas planteados y flexibles en cada etapa histórica. Ahora, tomando los ejes planteados por Subirats (1998), se ha construido los hallazgos de la investigación realizada sobre los textos analizados.

Fases de prioridad-	Acceso	Unificación	Visibilidad de mujeres	Coeducación

Dimensiones				
Libros de texto	Existe una valoración jerárquica de los géneros en la educación técnica. Los estudiantes varones son más valorados que las mujeres.	Los libros de texto no han sido unificados. Existen diferencias de género marcadas en los textos de estudio, libros de lectura y materiales que usa la educación secundaria.	El lenguaje es sexista. La ausencia de las mujeres en la letra impresa está presente en la mayoría de los textos. El lenguaje es utilizado con valor genérico.	Se refleja asimetría en el protagonismo, imágenes, contenidos, y ejemplos. Incluso se observa en los textos revisados una total ausencia de las mujeres en espacios coeducativos.

Fuente: Elaboración propia, según los datos adquiridos en los libros de texto, 2012.

A partir de la propuesta anterior se puede concluir que aún cuando las mujeres tengan acceso al sistema coeducativo técnico, éste continúa normalmente pensado para la educación de los varones.

Para finalizar se puede decir en base al análisis del lenguaje de estos textos que el uso genérico de términos incluyentes y excluyentes, el lenguaje representativo de usos sexistas hacia las mujeres, las diferencias explícitas- implícitas de especialidades – profesiones técnicas y la presencia del lenguaje androcéntrico, están presentes en los materiales de estudio.

En cuanto al análisis de la presencia femenina, podemos señalar que existe asimetría en las imágenes representadas al igual que en sus contenidos, los cuales invisibilizan el papel de la mujer como protagonista en la física, química, historia, etc. Igualmente, ocultan su rol principal como estudiantes mujeres en especialidades técnicas, a través de imágenes representadas por mujeres que son vistas desde roles pasivos hasta la existencia de libros de texto que en su totalidad no mencionan a la

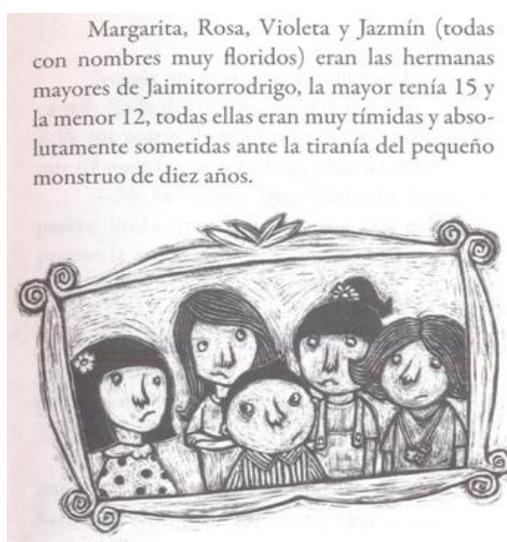
mujer, a tal punto que parecería que continúa siendo un colegio poblado de varones. Evidentemente, la unificación de contenidos en los libros de texto no muestra una presencia equilibrada entre los géneros.

Análisis del enfoque de género en los textos escolares y libros de lectura en el nivel secundario mixto

Conseguir la coeducación es, pues, controlar que los recursos educativos se ofrezcan equilibradamente a cada grupo sexual y que en la escuela no se hagan diferencias entre mujeres y varones (Bonal, 1997:63)

Libros de lectura

Fig. 1

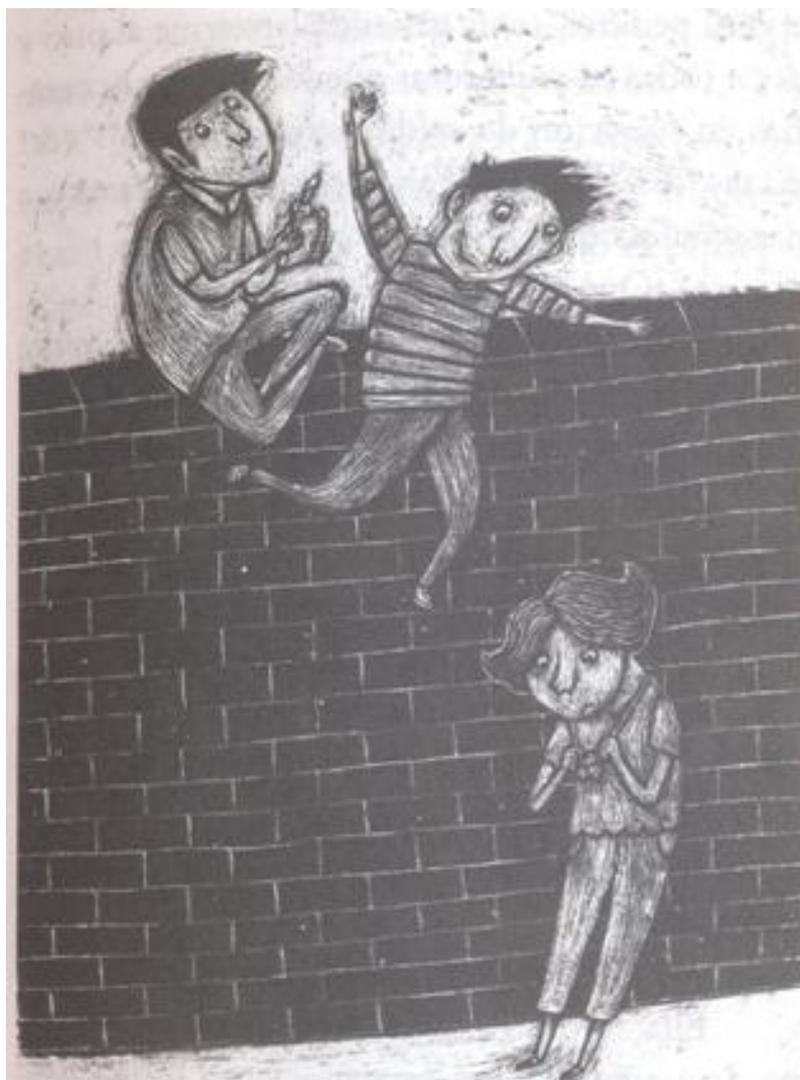


(Fragmento e imágenes. Libro de lectura pag.15)

La representación simbólica de lo que se considera absolutamente “femenino” compone un conjunto de valores, atributos asignados a las mujeres empezando por sus nombres “floridos” hasta su timidez y su absoluto sometimiento al género masculino. Observamos que existen fuertes y afianzados estereotipos de género; los varones demuestran sus actitudes de competitividad, tiranía, sometimiento, mientras que las mujeres poseen una tendencia “natural” a su timidez, amor, pasividad. Son posturas sexistas latentes obtenidas en los resultados actuales educativos. El punto de quiebre es romper con visiones bipolares entre hombres- mujeres, para empezar a cuestionar la reproducción de naturalizaciones que tiñen la relación entre los individuos. A estas visiones se suma el hecho de que las imágenes y sus contenidos sitúan a las mujeres como víctimas pasivas que continúan siendo observadas por el público lector como las

“débiles”. Estas “características femeninas” se encuentran infravaloradas y se consideran barreras para la continuación de carreras científicas o tecnológicas (Rodríguez, 2006:132). El hecho es que el tipo de contenidos e imágenes que proyectan situaciones discriminatorias, no se aproximan al plano real en que las estudiantes mujeres no se consideran como las “débiles o frágiles”, sino que ellas están decididas a transformar diferencias respecto a los varones en el ámbito educativo.

Fig. 2



Las imágenes interiorizadas de la “característica mujer” y el varón prototípico continúan siendo parte del sistema educativo expresado también, en los libros de lectura.

Ella se tocaba el cordón de cuero negro que llevaba atado en el cuello, yo me lancé desde lo más alto de la pared, sin medir las consecuencias, y caí de rodillas y con el

tobillo doblado. Me dolió hasta el alma. ¿Estás bien? Preguntó Jazmín dulcemente preocupada. Sí, todo bien respondí mientras me sacudía el polvo del pantalón y apretaba mis ojos para que no se despararraran las lágrimas, no me dolió nada, estoy bien, no te preocupes (Fragmento. Texto de lectura, pag.42).

¿Por qué los varones no pueden llorar? Quizá los espacios escolares y las identidades de género marcadas en la etapa de la adolescencia, son uno los planos en donde más se cuestiona el significado de ser hombre y mujer. A nivel educativo dos cuestiones son notables sobre esta imagen y su contenido ¿cuáles son los estereotipos de género en el espacio afectivo y emocional y que consecuencias se dan en la construcción de la identidad de los sujetos? En primer lugar, se otorga mayor sensibilidad y emotividad a las mujeres y mayor control del espacio los varones. Ante ello, la construcción de la masculinidad también está en juego ante la expresión de dolor por algún golpe, caída o cansancio, suelen ser el blanco de frases nocivas para la construcción de su autoestima y refuerza percepciones negativas entre los géneros.

El modelo hegemónico construido históricamente, atañe también al grupo de varones puesto que las diferentes posiciones de masculinidad irrealizables edifican personajes de ficción, poderosos, invencibles, insensibles, etc. “La construcción de la masculinidad en los niños suelen utilizar la intimidación como una de las principales formas de demostrar su hombría” (Bazzano, 2009:302). De hecho, los estudiantes varones también construyen una masculinidad que encaje en la construcción social. El análisis de ilustraciones de masculinidades presentadas en los textos escolares, muestran que además de discriminar todo tipo de situaciones diferenciales hacia las mujeres, esencializan características de los varones, presentándoles como los héroes, fuertes, agresivos, etc. Las posiciones conflictivas se visibilizan en el momento en que algunos de ellos intentan diferenciarse por ser hombres y reforzar la apreciación negativa del género femenino. Este patrón de ser socialmente construido, lleva a establecer relaciones de subordinación, no solamente de la mujer con respecto al hombre, sino también entre los propios varones aprobando masculinidades hegemónicas y feminidades subordinadas.

Como parte de esta contextualización, el punto de análisis radica también en que no solo el espacio emocional de los sujetos se encarna en el libro de lectura, sino que apunta a la reproducción de contenidos desiguales en la vida real del alumnado y de cualquier persona que de lectura a este tipo de contenidos. Por lo tanto, si bien el

modelo coeducativo fomenta igualdad entre los géneros, continuamos siendo instruidos y socializados de distinta manera, afectando las relaciones entre los individuos, construyendo prototipos de “mujeres” y “hombres” que deben ser desarticulados socialmente.

Fig. 3



La imagen desplegada, representa la creencia estereotipada de que las mujeres son “lloronas” y muy “sentimentales”. Es el resultado de prescripciones sociales indicativas de lo que se desea y espera que hagan o digan las mujeres (Barberá, 1998:179). La autora aclara que la verificación de este hecho no prejuzga que si ser “sentimental” posee una carga positiva o negativa, ni tampoco si las mujeres han de exponer o no sus sentimientos. El punto de análisis consiste en que si los estereotipos de género son prescripciones sociales que demuestran expectativas de lo que las mujeres deberían hacer o decir, la idea de su contenido se convierte en una condición necesaria para ejercer acorde a tales órdenes y su consecución estará fijada por las actitudes sociales hacia las mujeres. En el caso de los varones, se edifica un modelo patriarcal de masculinidad que se encuentra inscrito en la subjetividad de los hombres y que de alguna manera se constituye como parte de su identidad masculina. En general, las cuestiones de género no han analizado sistemáticamente el tema de lo masculino, el mismo que continúa siendo visto como no problemático (Andrade, 2008:16).

Asimismo, la discriminación de género se refleja en las formas del uso del lenguaje, la invisibilidad, las diversas formas de exclusión en los elementos textuales, en las imágenes, la escasa participación en la ciencia- tecnología, entre otros. Por ejemplo, una de las imágenes expuestas en el interior del colegio está caracterizada por la no presencia de las mujeres en imágenes que representan a una institución mixta.



Imagen representada por un estudiante en el área de electricidad “Yo puedo; Yo soy capaz; Yo soy importante”.

Los mensajes gráficos y escritos se convierten en herramientas útiles para analizar y examinar los estereotipos de género en la educación. La imagen refleja una referencia masculina que constituye un prototipo varonil que representa a un colegio que parecería ser únicamente masculino.

Asimetría en la cantidad de imágenes representadas por hombres y mujeres Equilibrio numérico

A continuación, se realiza una lectura destinada a analizar gráficos, fotografías, dibujos y el contenido visual del área de química.



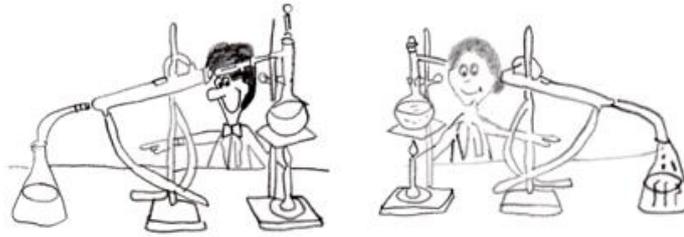
Pág. 8- 27- 31-39- 135

Las imágenes expuestas en ésta área son totalmente asimétricas, si hablamos de su protagonismo, las mujeres representan roles como: auxiliares, pacientes de cirugías de

belleza, pacientes de radiaciones. A su vez, los varones representan papeles de científicos, doctores, protagonistas de la radiactividad artificial, protagonistas de la física y la química. Resulta evidente que en los textos utilizados se acentúa un patrón común: se observan menos mujeres que varones tanto en los contenidos, mensajes e imágenes como en sus comportamientos y actitudes estereotipadas.



De la misma forma, en los ejemplos relacionados con ejercicios “visitemos el laboratorio” aparecen imágenes exclusivamente masculinas, exponiendo en las páginas 18, 22, 31, 33, 34, 35, 86, 87, 111, 112, 113 la exclusión de las mujeres. Las imágenes obtenidas indican que a través de la ausencia de las mujeres en ámbitos de la física y química, no son de su dominio. Las estudiantes pueden considerar que no son capaces de realizar los mismos experimentos que los varones y que su accionar se limite como ayudantes y dependientes. En contraste con el mensaje transmitido por los libros de texto utilizados, se podría utilizar ejemplos en los que participe el alumnado, con igualdad de género. Pensar en la coeducación implica la unificación real en todos los aspectos de la vida escolar.

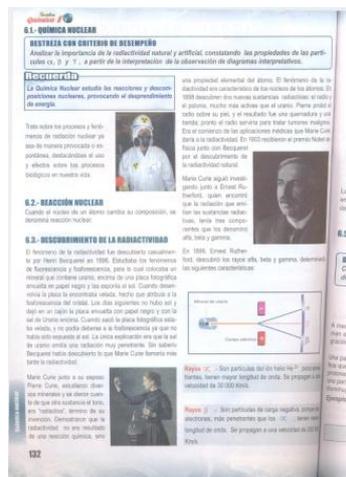


(Fuente: elaboración propia): posibles soluciones en los textos escolares



Fuente: Libro de Texto de Química. Pp. 135-138

El sistema educativo ejerce un rol decisivo frente al currículo que se imparte en las aulas mixtas. La perspectiva de género, en la mayor parte de estudios educativos, está olvidada como clave de comprensión de la incorporación de hombres y mujeres al mismo espacio educativo (Rodríguez, 2006: 46). En los diversos estudios encontramos una mirada hacia un alumno prototipo que no podemos encontrar en la realidad. Esta misma situación se encuentra en los textos que hemos analizado.



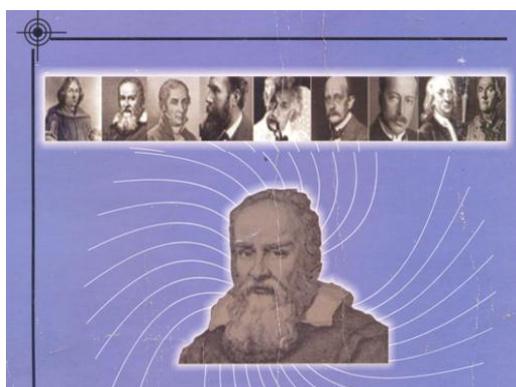
En la pág. 132 la imagen desplegada resalta la participación de Marie Curie como acompañante de su esposo, opacando la incorporación de la mujer a la producción de

saberes que habitualmente se olvidan que las mujeres también investigan. Tampoco hay que dejar de lado que este tipo de construcciones son asignadas al alumnado y lo peligroso de tal diferencia, consiste en que las estudiantes mujeres se encuentren vinculadas a determinados contenidos, imágenes y cualidades vistos como un modelo a seguir.

Durante el análisis de contenido realizado, el desarrollo de la física y la química en los libros de texto, resalta la participación asimétrica de personajes importantes que aportaron a éstas áreas.

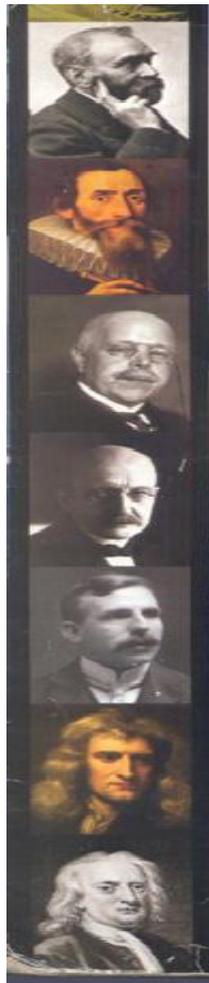
Concepciones atómicas de los alquimistas” se resalta el protagonismo de grandes de la ciencia como: Leucipo y Demócrito quienes sostenían que el universo estaría lleno de átomos si se tratara de seres y de vacío si fuera de no seres. Aristóteles, expresó que hay un quinto elemento que es el éter que forma parte de las estrellas. Boyle plantó su teoría menos especulativa y más científica refiriéndose a los átomos. Juan Dalton afirmó que el universo está formado por pequeños corpúsculos denominados átomos. Henri Becquerel realizó experimentos sobre la radioactividad, recibió el Premio Nobel de Física, Wilhelm Roentgen descubrió las radiaciones de naturaleza desconocida que las denominó rayos Roentgen o X.(Fragmento del libro de química, 2012: 39).

Hemos observado contenidos cargados de expresiones sexistas. Uno de ellos es la narración masculina que no comprende un espacio a las mujeres, ni siquiera son conscientes de la existencia de la mujer y su participación significativa en la ciencia. Dicha práctica no consigue una visión global del mundo porque no reconoce que la realidad masculina no se identifica con la realidad, sino sólo con una mitad de ella. La consecuencia es que el retrato que nos proporciona el sexo opuesto y de su comportamiento es falso; son descriptores de un conflicto irresuelto entre la identidad sexual y la identidad humana (Firestone, 1976: 211-212).





(Fuente: libro *Fundamentos de física de 1ro, 2do y 3ro de bachillerato*) Imágenes de las portadas de los libros de texto.



(Fuente: Libro *Fundamentos de física 3ro de bachillerato*) Grandes de la física

El prejuicio de género es, a menudo, la distinción involuntaria e implícita entre hombres y mujeres al situar un género en una posición jerárquica en relación con el otro en un contexto determinado, como resultado de las imágenes estereotipadas de la masculinidad y la feminidad. Esto influye tanto en la participación de los hombres y las mujeres en la investigación (de ahí la representación minoritaria de mujeres) como en la validez de la misma. Un ejemplo de prejuicios de género en la investigación es aquella

que se centra en la experiencia y el punto de vista de hombres o de mujeres y presenta los resultados como universalmente válidos (European Communities, 2009:9)

Al analizar el contenido de los textos escolares como una herramienta que facilita u obstruye el proceso pedagógico, no se pretende demostrar que en el desarrollo de disciplinas como la química o física expuestas en los textos escolares, la participación de los varones no ha sido significativa. El problema radica en la invisibilidad que adquieren las mujeres como productoras en las mismas áreas, sus actitudes sexistas, la discriminación de la mujer, el ocultamiento de su participación, evidencia que los contenidos ideológicos están latentes en herramientas educativas que proporciona un sistema educativo que no ha incorporado, sensibilizado y aplicado el tema de género como eje transversal en la educación, especialmente en especialidades técnicas que parece ser que continúan siendo exclusivamente masculinas.

A partir del estudio de caso, es necesario resaltar el peligro que pueden ejercer los estereotipos de desigualdades presentados en los textos y materiales educativos a través de contenidos e ilustraciones referentes a las aspiraciones profesionales sexistas. En efecto, los estereotipos de género pueden transformarse en contenidos de inequidad. Esto indica cuánta importancia tienen las imágenes para el alumnado y reconsiderar el tema de la imagen que ofrecen los actuales textos escolares.

A continuación se plantea posibles soluciones para que las mujeres sean visibilizadas también en la instrucción técnica y científica.



Fuente: <http://javierechaide.blogspot.com/2011/08/sara-rietti-quimica-nuclear-argentina-y.html>. Sara Rietti Primera Química nuclear en Argentina, 2011



Fuente: Elaboración propia. Las mujeres también estudian la física y la química, 2012

Como hemos podido ver, las imágenes pueden variar. Las representadas en el área de química del estudio de caso muestran ocultamiento de la participación de las mujeres en la elaboración de material educativo el cual no ha sido aún unificado. El interés por el tema de género y ciencia durante las dos últimas décadas se manifiesta en el Primer Mundo, donde filósofas e historiadoras femeninas han realizado significativas contribuciones a la ciencia. Según sostienen Vega, Cuvi y Martínez (2001), el desarrollo intelectual sobre género y ciencia, no ha sido igual para América Latina. Sin embargo, en el 2004, en Copacabana, fue llevada a cabo la Conferencia Mujeres Latinoamericanas en las “Ciencias Exactas y de la Vida”, donde acudieron alrededor de 100 investigadoras Brasil (80), Cuba (3), México (3), Argentina (2), Perú (1) y otras (10). En este sentido, se resaltó la participación de investigadoras de América Latina de las áreas de física, matemática, biología, química, con la finalidad de buscar una mayor participación de la mujer, para comprender las diferencias y semejanzas de género.

Es importante debatir que la mayoría de mujeres que han recibido un Premio Nobel lo co-recibieron con un varón.

Física	Química	Fisiol. y	Literatura	De la Paz	Economía	Total

		Medic.				
3	3	10	12	12	1	41

Fuente: (Sánchez, 2011:3)

La matrícula femenina en especialidades no tradicionales, han sido perpetuadas por la segregación sexual y han reducido considerablemente el espacio intelectual, investigativo y técnico de las mujeres. En este contexto, “la elección profesional de las mujeres tiene una estrecha vinculación no sólo con su condición social de género, con cierta vocación y capacidad, sino con los procesos que los sistemas educativos sufren como parte de la economía global y local” (García, 2002:98). A partir de la discusión generada por esta propuesta, y tratando de explicar cómo las instituciones educativas implícitamente reproducen ciertas vocaciones o expectativas disímiles, una profunda transformación implica un cambio en la posición que históricamente las mujeres han ocupado en la ciencia (Cuvi, 2001:118-119).

Estereotipos de género en el área de Física

La discriminación de género no desaparece, pero se hace subterránea pues ya no es legítima en el plano público (Montero, 1995:73).

Cuando se habla de igualdad de género en los marcos legales, parecería que los espacios coeducativos se encuentran libres de sexismo. No obstante, como he analizado en el apartado anterior, los textos escolares constituyen un importante mecanismo para la transmisión de estereotipos de género. Estos generadores de conocimiento reproducen un protagonismo y poder exclusivamente a los “hombres”, ligado a un lenguaje totalmente sexista. El significado de la palabra “Hombre” según el DRAE añade que bajo a esta acepción, se comprende su utilización con un sentido universal, resaltando el protagonismo de “hombres” “hombres” y oculta el de las mujeres en todos los aspectos de la actividad humana.

A continuación analizaré un gráfico sobre el “Humor de Quino”

HUMOR DE QUJNO



1. Al principio del fin creó el hombre maquinarias e industrias. Y el planeta era limpio y fértil. Pero la ambición humana se cernía sobre la faz de la tierra.
 2. Dijo el hombre: Haya revolución industrial y multiplíquense las fábricas, y elévese el humo de sus chimeneas hasta ennegrecer los cielos de cenizas de carbón y gases de petróleo.
 3. Y los cielos ennegrecieron. Y el hombre llamó progreso a los cielos ennegrecidos. Y vio el hombre que el progreso era bueno. Y hubo luz y hubo tinieblas. Día primero.



4. Y dijo el hombre: Puesto que el progreso es bueno, enseñoreémonos de todo cuanto nos ha sido dado; de todos los animales de la tierra, y todas las aves del cielo, y todos los peces del mar, y de todas las aguas.
 5. Y también de toda hierba y todos los árboles que produzcan simiente sobre la faz de la tierra. Y regodeóse el hombre con su obra, pues nadie había que fuese más inteligente que él.
 6. Pensó entonces el hombre: No es bueno que el petróleo esté solo; hágase la energía nuclear. Y la energía nuclear se hizo. Y sus escorias, y las del petróleo, esparciéndose por todas las aguas y los cielos de la tierra.



7. Y aquí que comenzó a extinguirse todo lo que al hombre le fue dado; los animales de la tierra, las aves del cielo, los peces del mar, y toda hierba y todo árbol que producían simiente sobre la faz de la Tierra.
 8. Y vio el hombre todas las cosas que habría hecho; y eran en gran manera irreparables. Día segundo.
 9. Quedaron, pues, acabados los cielos y la tierra y todo lo que sobre ella vivió.
 10. Y completó el hombre al tercer día su obra. Y, orgulloso de ella, día tercero reposó, feliz, bajo la tierra.

1. Al principio del fin creó el hombre maquinarias-industrias.	2. Dijo el hombre : Haya revolución industrial y multiplíquense las fábricas.	3. Y los cielos se ennegrecieron. Y el hombre llamó progreso.
4. Y dijo el hombre : Puesto que el progreso es bueno, enseñoreémonos de todo cuanto nos ha sido dado.	5. Y también de toda hierba y todos los árboles que produzca simiente sobre la faz de la tierra. Y regocijándose el hombre con su obra, pues nadie había que fuese más inteligente que él.	6. Pensó entonces el hombre : No es bueno que el petróleo esté solo; hágase la energía nuclear. Y sus escorias, y las del petróleo, esparciéndose por todas las aguas y lo cielos de la tierra.
7. Y aquí comenzó a extinguirse todo lo que al	8. Y volvió el hombre todas las cosas que había	9. Y completó el hombre su obra Y, orgulloso de él,

hombre le fue dado.	hecho; y eran en gran manera irreparable. Día segundo.	día tercero reposó feliz, bajo la tierra.
----------------------------	--	--

Fuente: Libro de estudio *Fundamentos de física* 2009:18

En las imágenes y el contenido adjunto del “humor” de Quino presentado en el texto, se utiliza un lenguaje masculino utilizado con valor genérico. El caso de hombre o hombres es un término sexista, redactado a partir de una perspectiva únicamente androcéntrica, se observa al “hombre” tildado por una masculinidad construida sobre símbolos como los “ordenadores” “destructores” del mundo, que proporciona el discurso del guerrero que atañe a las relaciones de género, especialmente a las masculinidades estereotipadas existiendo, por tanto, la tendencia a calificar una forma de masculinidad hegemónica (Andrade, 2001:20). En esta perspectiva, esos discursos obscurecen la posibilidad de analizar otras expresiones de masculinidad, al mismo tiempo que victimiza a la mujer como un agente pasivo, pues no se visibiliza que ellas también, pueden ser las “ordenadoras” y también “destructoras”. Se trata concepciones que deben ser transformadas social y culturalmente. También puede ser decidor de cómo la “racionalidad científica” ha sido construida sobre valores “masculinos hegemónicos” también contruidos.

Como hemos podido observar, a partir de la perspectiva de género, los textos escolares en la educación secundaria técnica continúan transmitiendo ideologías sexistas. Sin embargo, han existido cambios en el área de inglés elaborado por el Ministerio de Educación y el Proyecto CRADLE, *Our world through english*, con asesoría técnica británica local y externa. Uno de estos cambios es el contenido curricular: “family life”, al describir el rol que representa la mujer en la sociedad. Una de sus interrogantes cuestiona ¿Cuántas personas piensan que el lugar de las mujeres es en la casa? el porcentaje de respuestas que piensan que el lugar -rol de las mujeres reside en el hogar representa el 30%. El alumnado responde: “Las mujeres tienen que cuidar a sus hijos”; “Las mujeres tienen que cuidar de la familia”; “Las mujeres tienen que limpiar la casa” y “Las mujeres no tienen que trabajar”. De manera distinta, el 70% opina que el lugar de las mujeres no es en la casa por las siguientes respuestas: “Las mujeres tienen las mismas capacidades que los hombres”; “Las mujeres son muy inteligentes como los hombres”; “Las mujeres tienen que estudiar y trabajar”. En esta

área de estudio, las percepciones del alumnado han transformado algunas percepciones en torno al rol de las mujeres, las que toman en cuenta el proceso histórico en que se encuentren. Evidentemente, existen algunos cambios en base al rol de las mujeres en el texto de inglés. No obstante, la elaboración de los textos escolares requiere un continuo y profundo análisis de contenido, a partir de la perspectiva de género puesto que no se pregunta quienes y cómo deben cuidar la casa, los niños, etc.

En este mismo contexto, al analizar el texto en cuestión, nos encontramos con mensajes explícitos e implícitos, imágenes y signos, como el contenido de la unidad 6 “active citizenship” que visibiliza únicamente la agencia de los varones en imágenes y temas como: “mecánica y tecnología” dentro de espacios “técnicos mixtos”. De igual forma, se evidencia imágenes en donde los estudiantes son los agentes principales en la especialidad de mecánica. En conclusión, el área técnica continúa siendo masculina, por lo que tiende a reforzar elecciones profesionales donde las mujeres siguen optando determinadas especialidades de mayor tradición imaginada como femenina. En este sentido, la construcción de textos escolares revela que los estereotipos de género se encuentran latentes en el sistema educativo técnico.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES

Consideraciones finales

El presente estudio pretendió analizar el modelo de la coeducación y la influencia o no de los estereotipos sexistas en la educación mixta, en un colegio técnico de la ciudad de Quito. A continuación, me enfocaré en algunos aspectos significativos que se pueden extraer de la investigación realizada:

Políticas públicas y educativas

Los cambios legislativos que se han efectuado en el Ecuador a nivel de políticas públicas y educativas en torno al género demuestran la eliminación de todas las barreras legales que logren impedir el acceso de las mujeres a la educación en términos de igualdad. Por ello, el saber legal considerado como legítimo ha sido parte de procesos móviles- históricos, en el que las mujeres transitan de una situación de exclusión y separación de instituciones concebidas como propias de su sexo, a una educación compartida.

Por otro lado, a finales de los 80' y principios de los 90' empieza a incorporarse la coeducación en el Ecuador, un modelo educativo que ha traído cambios significativos en el acceso y en la estructura curricular. En el marco legal, la incorporación del género en las diferentes políticas educativas en el Ecuador ha significado esfuerzos sociales, políticos, económicos, históricos para lograr vincular la perspectiva de género como eje transversal en el sistema educativo. En este sentido, se describió las políticas de la educación técnica, y cuando se empieza a aplicar el modelo de la coeducación en los colegios considerados como espacios femeninos o masculinos. Sin embargo, los datos encontrados nos permiten concluir el acceso de las mujeres a profesiones consideradas como "masculinas" dentro de las áreas técnicas, no se ha producido. Esto demuestra que pese a que los marcos legales y políticas públicas realizadas, aún continúan existiendo realidades educativas técnicas donde las estudiantes mujeres son instruidas en marcos disímiles.

Como hemos visto en reflexiones anteriores, uno de los objetivos primordiales encaminados a la coeducación, ha sido la búsqueda de la igualdad de oportunidades

entre los sexos en el entorno educativo. Sin embargo, el modelo de la coeducación no ha sido debatido por los docentes, no ha existido la sensibilización ante la perspectiva de género en las instituciones técnicas, ni mucho menos se ha conocido los criterios del alumnado.

El currículo oficial revisado en la educación secundaria mixta, a través planes curriculares y documentos oficiales compuesto por especialidades o materias técnicas, no presenta barreras explícitas en la elección de las estudiantes mujeres al seleccionar una educación técnica, puesto que las estudiantes han sido un agregado a los espacios masculinos, se puede decir que no ha existido cambios en los planes curriculares. Tal como se señaló en la investigación, la exclusión explícita de las mujeres en base a marcos legales que ofertan una formación técnica no presenta estereotipos de género. Sin embargo, podemos afirmar que existe un alto índice de feminización de algunas carreras técnicas.

Acceso a la educación de las mujeres a espacios técnicos

Considerando algunos hallazgos encontrados durante nuestro estudio de caso, se pudo observar en torno al acceso de las mujeres al nivel secundario técnico, la existencia del escaso número de alumnas mujeres matriculadas en espacios educativos técnicos. Por lo tanto, el acceso de las mujeres en este contexto no se cumple.

A nivel local se registran 250 instituciones técnicas en la ciudad de Quito, de las cuales 230 aplican el modelo de la coeducación. El porcentaje de mujeres representa el 31.3% mientras que el número de estudiantes varones muestra el 68.7%. Por lo tanto, se puede concluir que existe disparidad de género en el ingreso de estudiantes mujeres dentro de los 250 colegios técnicos. En este marco, se pudo registrar que una de las percepciones más utilizadas por los docentes para aclarar los bajos índices de acceso a la educación técnica, es que el acceso legal no se encuentra restringido para las mujeres. No obstante, nuestros resultados demuestran que el acceso es uno de los aspectos más preocupantes para el refuerzo de una educación discriminatoria. El análisis presentado de las diversas situaciones que se desarrolla en el colegio técnico en relación a la perspectiva de género, aporta suficientes datos para concluir que en la educación técnica que reciben las estudiantes mujeres no se aplica un real modelo coeducativo.

En este sentido, aún cuando las normativas y el currículum formal promuevan la total igualdad en el acceso legal de las mujeres a una formación técnica, en el estudio de caso no se cumple y existen limitaciones también desde otros espacios. Uno de ellos es la reproducción de estereotipos de género por la comunidad educativa y sus familiares. El mayor porcentaje de las estudiantes mujeres entrevistadas refleja que en algún momento de su formación técnica por parte de los docentes, y la influencia en la elección de especialidades técnicas por parte de sus familiares, continúan reproduciéndose visiones androcéntricas.

La incorporación de la coeducación vista por los docentes de la institución técnica se ha centrado especialmente en términos de acceso a la educación y no precisamente en la calidad entendida desde la igualdad de oportunidades que deben recibir las estudiantes mujeres. Ellas han sido parte de un agregado a espacios técnicos, los cuales no han realizado cambios profundos en términos de igualdad entre los géneros. En otras palabras, la educación que reciben las mujeres continúa inmersa en el imaginario social de que la educación técnico industrial es para los varones.

Feminización de especialidades técnicas

En cuanto al análisis de la matrícula por especialidades técnicas en la ciudad de Quito, se pudo observar que la especialidad de agropecuaria representa el 10,07 % en la disparidad de género. Mientras que, el porcentaje de estudiantes mujeres matriculadas representa el 10,52% en el área técnico industrial y el 89,47% corresponde al alumnado masculino.

Como parte de esta contextualización, se llega a la conclusión que la especialidad técnica en donde se agrupa el mayor número de estudiantes mujeres es en el área de comercio y administración, reflejando el 57,52% mientras que el porcentaje de los varones es de 42,47%. De esta manera, los espacios técnicos industriales continúan siendo terrenos masculinos que otorgan significado de poder y valía, mientras que el área de comercio, administración y servicios se acentúa el mayor número de mujeres ligado a una desvalorización social.

Estos resultados generales coinciden con el estudio de caso investigado puesto que en su interior existe un alto índice de feminización de las especialidades técnicas. Los datos obtenidos revelan que durante los periodos 2001-2002 al 2011-2012 el total

de estudiantes durante estos 10 años lectivos es de 75 estudiantes mujeres sobre 3228 estudiantes varones. En el área de electrónica se asienta el mayor porcentaje de mujeres. El número de estudiantes mujeres en el área de mecánica automotriz es de 19 que representa un porcentaje mínimo de 1,61%. Situación diferente en el caso de los estudiantes varones con un porcentaje de 98,38%. En la especialidad Mecánica Industrial el número de estudiantes mujeres es de 15 con un porcentaje de 2,44%. Mientras que, el número de estudiantes varones es de 599, que representa el 97,55%. En el área de electricidad terminaron 307 varones y la presencia de las mujeres es nula. En el área de electrónica exista la mayor cantidad de mujeres 42 con un porcentaje del 3,48% y los estudiantes representan el 96,51%. Por lo tanto, podemos llegar la conclusión de que todavía es mayor el porcentaje de estudiantes varones que ingresan y permanecen en estos espacios y el acceso de las mujeres al nivel secundario técnico no se cumple y cuando logran ingresar optan por carreras técnicas feminizadas.

Inmersos en este tipo especialidades feminizadas, hay que resaltar que el problema no se estaciona en eliminar asignaturas vistas como femeninas, sino en menospreciar actividades que son fundamentales para la sociedad. Es decir, actualmente las mujeres pueden ingresar abiertamente a ramas o especialidades que eran exclusivas para los varones, así lo demuestra diversos marcos legales. Sin embargo, podemos aseverar que los mecanismos o rasgos que identifican la discriminación de género en la educación de las mujeres aún continúan situándose en el acceso a la educación. De la misma manera esto se produce en sus prácticas educativas y en la diferenciación de espacios, roles, atributos, divisiones curriculares, actividades diferentes para mujeres y varones dentro del aula.

En cuanto al rendimiento escolar entre hombres y mujeres en el tercer año de bachillerato durante el periodo lectivo 2010- 2011, lo primero que se puede concluir es que existe diferencias entre hombres y mujeres en términos de rendimiento académico. Las mujeres tienen mejor promedio en ciencias sociales y química, mientras que los estudiantes varones tienen mejor promedio en matemáticas.

En torno a la elección de especialidades técnicas, no se orienta a las estudiantes mujeres sobre la capacidad y la plena libertad que pueden llegar a obtener en las diversas especialidades técnicas, como mecánica automotriz, industrial o instalación de

equipos y maquinarias, entre otras. En este sentido, el sistema educativo y familiar continúa defendiendo implícitamente la elección de carreras “propias de cada sexo”.

Estereotipos sexistas en la educación técnica

A continuación presentaré algunos aspectos analizados, en torno a la reproducción de estereotipos sexistas y discriminatorios en la educación secundaria técnica:

Lenguaje

El análisis realizado en los textos escolares dentro de un contexto secundario técnico ha permitido establecer varios aspectos ideológicos que están dirigidos a reforzar la discriminación de la mujer y la reproducción de actitudes sexistas evidentes. En este sentido, no se ha considerado importante incorporar el eje transversal de género en la construcción de los textos de estudio, las barreras generadas por la normatividad de un sistema escolar y las condiciones institucionales específicas visibilizan ausencias del enfoque género, no existe una comisión encargada de la edición de libros de texto en la educación técnica, que elimine barreras ocultas entre los géneros.

A pesar de transformaciones en los materiales didácticos, no se ha tomado en cuenta la unificación de los libros de texto en la educación técnica, de modo que eliminen diferencias entre el alumnado, puesto que la unificación de instituciones educativas va más allá de frecuentar los mismos centros y las mismas clases. Se necesita empezar a debatir los textos transmitidos en las prácticas educativas actuales para empezar a producir nuevos materiales que reflejen contenidos, imágenes, un lenguaje libre de sexismo.

La calidad de las propuestas educativas en los textos escolares a nivel secundario no demuestra igualdad de género hacia el alumnado. El lenguaje expuesto en los libros de texto, libros de lectura y otros materiales didácticos, no ha eliminado los términos peyorativos, es decir el lenguaje, las imágenes, contenidos, ejemplos continúan siendo utilizados desde una visión androcéntrica. Conjuntamente, el lenguaje impreso invisibiliza a las mujeres, las imágenes son asimétricas y no existe la presencia equilibrada entre los géneros.

Prácticas educativas

La práctica pedagógica constituye un espacio en donde cohesionan tanto el currículo formal como el oculto. Parecería ser que los planes curriculares, contenidos, esquemas pedagógicos se encuentran separados de los estereotipos sexistas, no obstante la investigación demuestra que éstos actúan directamente en la educación como reforzadora del sexismo.

A partir del estudio de caso analizado, se puede decir que el modelo de la coeducación no ha implementado elementos educativos, sino que ha universalizado el modelo masculino. En efecto, no existe currículo pensado para y desde las expectativas, deseos, percepciones, motivaciones de las estudiantes mujeres. A través de varias entrevistas a funcionarios del MEC algunos de ellos sostienen que en el momento que se aplicó la coeducación en los colegios especialmente técnicos, no se modificaron cambios en los planes curriculares. En otras palabras, las estudiantes mujeres fueron agregadas a espacios masculinos y como resultado tenemos que el trabajo en las aulas no está precisamente permeados de igualdad. En este sentido, el análisis realizado sobre el currículo oculto a través de diversas representaciones simbólicas, gestuales, verbales, audiovisuales e icónicas, muestra que el profesorado inconscientemente presta una mayor atención a los estudiantes varones.

De igual manera, dentro de los espacios escolares se continúa transmitiendo implícitamente modelos de masculinidad. Por ejemplo, las asignaturas de mecánica automotriz o industrial, las bandas musicales, el fútbol, las barras bravas estudiantiles, la apropiación de los espacios, son pensados para los estudiantes varones, mientras que especialidades técnicas como la electrónica los espacios aislados, el acompañamiento como un objeto simbólico son pensados como espacios de mujeres. A pesar que nuestro análisis no se sustenta en el estudio de las masculinidades en los espacios escolares, es preciso resaltar que un sistema de educación sexista también afecta y produce múltiples formas de masculinidad. Al ser partícipes de las prácticas educativas observamos que los estudiantes varones también son agentes de la construcción de sus propias masculinidades. Consideramos a partir de la perspectiva de género, que las masculinidades construidas dentro de los espacios educativos corresponden a características que denotan “hombría”, “valentía”, “agresión”, etc. De hecho, diversas definiciones de seres inalcanzables se inscriben en la memoria de los estudiantes,

transmitiendo experiencias escolares disímiles que responden a mecanismos para ser aceptados en un contexto social educativo que todavía concibe lo femenino como lo subvalorado.

Asimismo, en torno a la discriminación de la mujer en los espacios técnicos se pudo comprobar que uno de los aspectos que estereotipan a las estudiantes mujeres son los dispositivos pedagógicos ocultos que marcan el espacio escolar: la asignación de tareas que no implican la “fuerza” a las estudiantes mujeres, la división de deportes, actividades extracurriculares, desfiles, barras bravas, etc. A estos hallazgos se suma el valor cultural y social construido en relación a los roles masculinos y femeninos reforzados en los espacios de sociabilización escolar.

En definitiva, el liderazgo de los estudiantes varones, en los espacios de interacción escolar es asociado y reforzado a papeles alejados de lo que se considera tareas para las mujeres, el profesorado perpetúa ideologías que continúan configurando liderazgos y delegaciones de labores estereotipadas, puesto que los mecanismos de organización de trabajo, actividades y delegaciones privilegian a los estudiantes varones porque son los que se han socializado antes como que esos son sus “propios” espacios. En efecto, ellos son los que presentan mayor seguridad en el manejo de especialidades técnicas, especialmente en áreas industriales y mecánicas.

A partir de esta constatación el debate entre la escuela compartida y la escuela separada deja abierto las posibilidades de analizar próximas investigaciones en torno a la reproducción o no de estereotipos sexistas en espacios de un solo sexo, dado que las posibilidades de una educación de calidad para las mujeres podría ser una vía de transformación de las inequidades educativas.

Educación diferenciada

En el desarrollo de apartados anteriores se miró el tema de la escuela separada que propone Piussi (1990) en un contexto europeo. Ahora, en el contexto actual ecuatoriano, retorna el debate de si en realidad los dos sexos deben compartir los mismos espacios educativos y nos preguntamos tomando como referencia los datos presentados anteriormente si el acceso de las mujeres a espacios secundarios técnicos se cumple? ¿ha logrado la equidad en las mismas especialidades? Como hemos visto, la información obtenida sobre la situación del acceso de las mujeres a través de nuestro

estudio de caso revela que aún es mayor la proporción de varones que ingresan y continúan en espacios educativos. Tratar el tema de la coeducación y la educación diferenciada tiene sentido, cuando los datos demuestran claramente que las mujeres a pesar de haber ingresado a espacios coeducativos técnicos, continúan situándose en carreras técnicas feminizadas. Como se ha visto, el mayor porcentaje de especialidades técnicas ocupadas por mujeres es el área de comercio y administración, que entre sus especialidades se encuentra ventas, contabilidad, secretaria, alojamiento, cocina, restaurante y bar, entre otras. Por lo tanto puede ser interesante pensar que lo significativo de una “práctica política es cuidar y hacer productivas las relaciones entre mujeres, considerarlas un recurso insustituible de fuerza personal, de originalidad mental, de seguridad social” (Piussi, 1991: 283) Entonces, ¿por qué no abrir espacios y nuevas perspectivas en las que se tendrá que analizar la incorporación de escuelas separadas, que eduquen en la igualdad y sus posibles resultados en torno a espacios simbólicos abiertos con igualdad?

BIBLIOGRAFÍA

- Acker, Sandra (2000). *Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Torrejón- Madrid-España: NARCEA, S.A. Ed.
- Acaso, María y Silvia Nuere (2005). *The hidden visual curriculum: learn to obey through image*. España: Universidad Complutense de Madrid/Ces Felipe II de Aranjuez.
- Arcos, Carlos (2008). "Contexto". *En Desafíos de la educación en el Ecuador: calidad y equidad*. Carlos Arcos (Coord). pp. 29-63. Quito-Ecuador: FLACSO.
- Alabarces, Pablo (2000). "Los estudios sobre deporte y sociedad: objetos, miradas, agendas" *En Peligro del Gol. Estudios sobre deporte y sociedad en América Latina*. Alabarces, Pablo (Coord.). pp. 11-30. Buenos Aires: CLASO.
- Albarracín, W. (1999). "La capacitación docente en el proyecto de coeducación en el Colegio Experimental Sebastián de Benalcazar" Quito –Ecuador: Colegio Municipal Experimental Sebastián de Benalcazar. CONAMU. Coordinadora Política de Mujeres.
- Andrade, Xavier y Gioconda Herrera (2001). *Masculinidades en Ecuador*. Quito-Ecuador: FLACSO. UNFPA.
- Arango, Luz, Magdalena León y Mara Viveros (1995). *Género e Identidad. Ensayos sobre lo femenino y lo masculino*, Santafé de Bogotá- Colombia: Uniandes
- Banco Inter-americano BID (2002). *Estudio Sectorial sobre la Educación Secundaria (Currículo y Pedagogía) en Ecuador*. Informe Final. Quito.
- Barberá, Esther (1998). *Psicología del género* Barcelona: Ariel.
- Barberá, Esther (2006). "Aportaciones de la psicología al estudio de las relaciones de género" *En Género y currículo. Aportaciones del género al estudio y práctica del currículo*. Rodríguez, Carmen (Comp.): pp. 59-74 Madrid- España: AKAL.
- 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.
- Belausteguigoitia, Marisa y Araceli Mingo (1999). *Géneros Prófugos. Feminismo y Educación*. México: PAIDÓS
- Binello, Gabriella, Mariana Conde, Analía Martínez y María Rodríguez (2000) "Cuestiones de género" *En Peligro del Gol. Estudios sobre deporte y sociedad en América Latina*. Alabarces, P. (Coord.). pp. 33-53. Buenos Aires: CLASO.
- Briascó, Irma (2005). "Formación Profesional y Capacitación para la Integración y Competitividad" OEI disponible en <http://www.oei.es/ridietp/5/200512.PDF> visitado el 13 de noviembre de 2012.

- Briascó, Irma (2008). “¿Hacia dónde va la educación técnico profesional en América Latina? Revista Aulas y Andamios No 1 (Abril- Junio)
- Bonder, Gloria (1993). *Educando a Mujeres y Varones para el Siglo XXI*. Nuevas perspectivas para la formación de docentes Buenos Aires: PRONATASS. Banco Mundial.
- Bonder, Gloria (1997). *La equidad de género en la Educación: Fundamentos teóricos para una práctica no discriminatoria*. La Paz- Bolivia: Gráficas E.G.
- Bonal, Xavier (1997). *Las actitudes del profesorado ante la coeducación. Propuestas de intervención*. Barcelona- España: GRAO.
- Bourdieu, Pierre (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI
- Bourdieu, Pierre (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: ANAGRAMA.
- Bourdieu, Pierre (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: ANAGRAMA.
- Bourdieu, P. Alonso, Hernández y Rafael, Montesinos (1998). *La masculinidad. Aspectos sociales y culturales*. Quito- Ecuador: ABYA-YALA.
- Bourque, Susan, Carmen Montero y Teresa Tovar (1995). *¿Todos igualitos?: género y educación*. Lima: PUCP.
- Blanco, Nieves (2001). *Educación en femenino y masculino*. Madrid- España: Akal, S.A.
- Brullet, Cristina y Marina (1991). *La coeducación*. Sevilla: Secretaría de Estado de Educación. Plan para la igualdad de oportunidades.
- Calero, M. Ángeles (1999). *Mujeres. Sexismo lingüístico. Análisis y propuestas ante la discriminación sexual en el lenguaje. ¿Masculino? ¿Femenino?* España. Narcea.
- Carrasco, María (2007). “La dirección escolar desde la perspectiva de género” En *Pensando la educación desde las mujeres*. Arenas, M. M. José, Gómez y Encarnación, Jurado (Coords.) España: Universidad de Málaga.
- Cárdenas, M. Crespo, P. Fernández, S. Granda, O. Ortiz. C. Nuñez y Sinardet, E. (1999). “*Historia de la Educación*” Quito- Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar.
- Cifuentes, Mario (2005). “Documento No. 2. El bachillerato Técnico: Propuesta curricular con enfoque polivalente”. Quito- Ecuador: MEC: Universidad Andina Simón Bolívar.
- Constitución Política del Ecuador. Registro Oficial No 1. Título II: De Derechos, Garantías y Deberes. Capítulo IV De los derechos económicos, sociales y culturales. Art. 67. Agosto 11 de 1999.

Documento para la creación de la Escuela de Educación Técnica (1981) Universidad Central del Ecuador.

Durán, M. Angeles (1999). “Liberación y utopía. La mujer ante la ciencia” *En Géneros prófugos: feminismo y educación*. Belausteguigoitia, M. Araceli, Mingo (Coord): p. 323-349 México. Paidós

El Plan Decenal de Educación (PDE) (2011) EDUCIUDADANÍA.

El programa Equidad de Género en la escuela producida por CEPLAES- CONAMU-MEC- EB/PRODEC (1998). Elaboración: EDUCIUDADANÍA.

Enric, Vidal (2006). (Comp.) *Diferentes, iguales ¿Juntos? Educación diferenciada*. España: Ariel.

Barrio, José (2006). “La educación diferenciada pos sexos: un apunte antropológico” En *Diferentes, iguales ¿Juntos? Educación diferenciada*. Enric, Vidal (Comp.): 69-80 España: Ariel.

Estrella, Sonia (1998). “Propuesta de intervención en la política de capacitación docente del MEC desde la perspectiva de género” Disertación Maestría. Quito- Ecuador: FLACSO.

El Proceso de Consolidación de la Reforma de la Educación Técnica (2008). Boletín No. 0. Quito- Ecuador: MEC, DINET, Embajada de España, Agencia Española de Cooperación Internacional.

Foro INWES-Red Internacional de Mujeres Ingenieras y Científicas (2009). Durante la doceava Conferencias Internacional de Mujeres Ingenieras y Científicas.

García, Elizabeth (2008). *Entre cristales y sombras. Derechos humanos y equidad de género en la PUCE*. Quito-Ecuador: PUCE. UNIFEM. Región Andina.

Gándara, Gustavo (2008). (Coomp.) “Educación- Trabajo: lazos I Fronteras” Aportes para la educación, el trabajo y el desarrollo productivo. Andamios No1. Argentina: UOCRA.

Gándara, Gustavo (2011). Tenemos que construir políticas públicas desde los espacios de diálogo social. En *Encuentros Nacionales por la Educación*. Argentina: Balance y desafíos. Ministerio de Educación de la nación.

Guevara, P (2002). Las carreras en ingeniería en el marco de la globalización: Una perspectiva de Género. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 3 trimestre, año/vol. XXXII, número 003. Pp.91-105.

Goetschel, Ana María (2009). *Perspectivas de la educación en América Latina*. Ecuador: FLACSO/Ministerio de Cultura.

Goetschel, Ana María. (2003). “La separación de los sexos: educación y relaciones de género”. Pp. 124-128. En publicación: ICONOS. Revista de Ciencias Sociales, no. 16. Quito, Ecuador: FLACSO.

I.T.S.C.T (2012). Recolección de información de los y las estudiantes desde el año lectivo 2001- 2002 al 2010-2012.

Informe Nacional sobre el Desarrollo de la Educación (2004). 47º Reunión de la Conferencia Internacional de Educación, CIE. Ecuador.

Jiménez, María Pilar (1994). “Género y ciencias: el paso siguiente” Revista Aula. De Innovación Educativa número 27. Pp. 2-5.

Lamas, M. (2000). “Diferencias de sexo, género y diferencia sexual” Cuicuilco, enero-abril, año/vol. 7, número 018. México: Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH).

Libros de texto: 1ro; 2do; 3ro de bachillerato: “Fundamentos, de Física” “Química” “Ingles”, libros de lectura, proyectos curriculares.

López, Francesc (Coord.) (s/f) *Género y educación. La escuela coeducativa* Barcelona: GRAÓ, de IRIF,S.L.

Lupa Bernal, Sirley. (2009). “El género en el currículo de educación básica de la ciudad de Quito”. Quito- Ecuador. FLACSO.

Lledó, Eulalia (1994). “El sexismo y el androcentrismo en la lengua: análisis y propuestas de cambio”. Barcelona. Cuadernos para la coeducación n.3.

Mañeru, Ana, Concepción Jaramillo y María Cobeta (1996). “La diferencia sexual en la educación, las políticas de igualdad y los temas transversales”. Revista de Educación, no.309, p. 127-150. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

McDowell, Linda (2000). *Género, identidad y lugar. Feminismos*. Madrid: Fuenlabrada.

Ministerio de Educación del Ecuador (2010). Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica Quito.

Ministerio de Educación y Cultura (2012). Departamento de Estadística. Ecuador.

Ministerio de Educación y Cultura (2012). Departamento Jurídico. Ecuador.

Ministerio de Educación (2010). Base de datos AMIE, 2011. INEC.

Ministerio de Educación, Cultura, Deportes y Recreación (2003). Dirección Nacional de planeamiento “Plan Nacional Educación para Todos”.

MEC. Acuerdo Ministerial No. 468 (2001). Mediante Decreto Ejecutivo publicado en el Registro Oficial 400.

- Moreno, Montserrat. (2000). *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela* Barcelona: Icaria.
- Oliveira, Mercedes (1998). *La educación sentimental. Una propuesta para adolescentes* Barcelona Icaria-Antrazy.
- OEI (2000). “La Educación Técnico-Profesional en Iberoamérica” Cuaderno de trabajo Número 4. Madrid- España <http://www.oei.es/oeivirt/fp/cuad04a03.htm#aa> (agosto, 12, 2012).
- Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (2004). En: La Red Pro Igualdad, dentro del Ministerio de Educación y Cultura.
- Periódico “Hoy”. ¿Hablar de la coeducación sin tener una formación? [en línea]. Recuperado 11 de febrero 2003 <http://www.explored.com.ec/noticias-ecuador/hablar-de-coeducacion-sin-tener-una-formacion-137414-137414.html>
- Piussi, A. María (1997). “Los tres primeros cuadernos” En *Enseñar ciencia. Autoridad femenina y relaciones en la educación*. Barcelona: ICARIA- Antrazyt.
- Ponce, Juan y Silvia Martínez (2005). “Mujeres y educación” En *Entre las crisis y las oportunidades*. Prieto, Mercedes. Quito-Ecuador: CONAMU, FLACSO, UNIFEM y UNFPA.
- Proyecto de consolidación RETEC. Apoyo al MEC en el proceso de consolidación de la Reforma de la Educación Técnica, Plan Operativo Anual. 2006: 6.
- PROCETAL (2007). Programa de Cooperación para la Educación Técnica agropecuaria en la provincia de Loja. Manual para docentes. Género y educación: “Hacer mis clases más incluyentes!” Parte I.
- Robalino, M Villaruel, e Isch. (992). *Mujeres invisibles: un estudio del sexismo en la docencia y en los textos escolares ecuatorianos*. DINAMU, UNICEF, CENAISE.
- Rodriguez, Carmen (Comp.) (2006). *Género y Currículo. Aportaciones del género al estudio y práctica del currículo*. Madrid: Akal.
- Rueda, Nohora (2007). Estudio de Caso, Percepciones Sociales, Académicas y Conductuales de los estudiantes de los Grados 7 al 9 en un Colegio Mixto con Separación de Clases por Sexo. Quito- Ecuador: USFQ.
- Russell, Jane M. (2003). Los indicadores de producción científica por género- Un caso especial. A nivel regional la Cátedra Regional UNESCO, Mujer, Ciencia y Tecnología en América Latina http://www3.ricyt.org/interior/normalizacion/III_bib/Rusell.pdf
- Samaniego, Juan. (2002). Estudio Sectorial sobre la Educación Secundaria (Currículo y Pedagogía) en Ecuador. Informe Final. Banco Inter-americano de Desarrollo BID.
- Samaniego, Juan (2005). *Programa de reforma curricular del Bachillerato*. Documento

Nº 5. Quito: MEC/UASB.

Simón, Ma. Elena (2000). Tiempos y espacios para la coeducación. En *El harén pedagógico. Perspectivas de género en la organización escolar*. Santos, M.Á. (coord.) Barcelona. GRAÓ, de IRIF, S.L.

Simón, Ma. Elena (2000). *Hijas de la igualdad, herederas de injusticia*. España: NARCEA- Instituto de la Mujer (Ministerio de igualdad).

SINEC (2012). Sistema Nacional de Estadísticas y Censo/ Ministerio de Educación.

Scott, Joan W. (2008) [1986] El género: una categoría útil para el análisis histórico. En *Género e historia*. pp. 48-74. México: Fondo de Cultura Económica.

Scott, J. (1996). El género: Una categoría útil para el análisis histórico. En: Lamas M. Compiladora. *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. pp. 265-302. México: PUEG.

Subirats, Marina y Bruller Cristina (2008). “Rosa y Azul”. En *Géneros Prófugos. Feminismo y educación*. Marisa Belausteguigoitia Et al. (Editoras). pp. 199-223. México.

Subirats, Marina y Brullet Cristina (1998). *Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid- España: Colomina, S.A. Instituto de la Mujer/Ministerio de Cultura.

Subirats, M. (1998). *La educación de las mujeres: de la marginalidad a la coeducación. Propuestas para una metodología de cambio educativo*. Serie Mujer y Desarrollo. Naciones Unidas. Santiago de Chile. Pp.3- 39.

Subirats, M. (2006). La educación de las mujeres: de la marginalidad a la coeducación. Propuestas para una metodología de cambio educativo. En *Género y Currículo*. Carmen Rodríguez. Pp. 229-255 Madrid: Akal.

Subirats, M. (1998). *Con diferencia. Las mujeres frente al reto de la autonomía*. Barcelona: Icaria.

Subirats, M. (2010). ¿Coeducación o escuela segregada? Un viejo y persistente debate. RASE vol. 3, núm. 1: 143-158. Revista de la Asociación de Sociología de la Educación, vol.3.

Subirats, M. (1994) Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. Revista Iberoamericana de educación, No6. Pp. 49-78 OEI. Disponible en <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie06a02.pdf> visitado el 15 de agosto de 2012.

Subsecretaría Regional de Educación (1994). Educación Técnica y Desarrollo Regional, Guayaquil- Ecuador.

Shulamith, Firestone (1976). *La dialéctica del sexo*. Barcelona: Kairós.

UNESCO (2011). “Estudio sobre la incorporación del enfoque de equidad de género en la educación básica en el Ecuador”. Quito y Representación para Bolivia, Colombia, Ecuador y Venezuela y la Asociación Flamenca de Cooperación al Desarrollo y Asistencia Técnica.

UNESCO, s/f/. *Recomendaciones para un uso no sexista del lenguaje*. Paris: (BPS/LD) Servicio de Lenguas y Documentos.

UNESCO (2007) Informe Ecuador.

Vega S. Cuví M y Martínez, A. (2001). *Género y Ciencia. Los claroscuros de la investigación científica del Ecuador*. Quito-Ecuador: FUNDACYT/Abya-Yala.

Valle, Teresa. (Coord.) (2002) J.M. Apaolaza, F. Arbe, J. Cucó, C. Díez, M. L. Esteban, F. Etxeberria y V Maquieira. Modelos emergentes en los sistemas y las relaciones de género. Madrid: Narcea.

Vidal, Erik (coord..) (2006) *Diferentes, Iguales ¿Juntos?* Barcelona: Ariel.

Witte, Erich (1933). *La escuela única* Colección labor. Sección II. Educación No 312 Barcelona: Labor, S.A.

Entrevistas

Encuestas: 22 estudiantes mujeres

Entrevistas: Directivos (2012)

Entrevistas: “C.T” (4 profesores de las áreas técnicas realizadas el 30 de enero de 2012)

Entrevistas: “C.T” (4 profesores en los laboratorios realizadas el 9 de febrero de 2012)

Entrevistas: “C.T” (2 profesoras de inglés y lenguaje 18 y 19 de enero de 2012)

Zambrano, C. Responsable área de currículo. MEC. Entrevista realizada el 15 de mayo de 2012

Tello, Patricia. VVOB Quito- Ecuador realizada el 2 de julio de 2012.

Coral, J. (MEC) Departamento de Estadística. Entrevistas realizadas: el 9 de agosto de, 14 de agosto 2012 y el 12 de octubre de 2012.

Director “C.T” (Entrevista al Rector de la institución, realizada el 22 de febrero de 2012 en Quito- Ecuador

Director “Escuela de Educación Técnica”(Entrevista realizada el 16 de octubre de 2012

Alcomier, (MEC), febrero, 2012

Espinoza, (“C.T”), febrero. 2012

Zapata, (MEC) Educación técnica, 16 de agosto de 2012

Flores, G, (“C.T”)

Estudiantes (C.T): 18 de enero de 2012, 18 de enero de 2012, 30 de enero de 2012, 9 de febrero de 2012, 17 de febrero de 2012, 5 de marzo de 2012, 14 de marzo de 2012.

Estudiantes (Mejía) Entrevista realizada a dos estudiantes el 21 de septiembre de 2012 (Casa abierta de inglés)

Estudiantes (Escuela Técnica de la Universidad Central del Ecuador) Entrevista realizada el 8 de octubre de 2012.

CIFRAS ESTADISTICAS

CUADROS CAPÍTULO II

1.- Tasa bruta de asistencia a bachillerato

2.- Número de Instituciones Técnicas en el periodo 2011-2012

3.- Bachillerato técnico en Quito. Número de estudiantes por género en los establecimientos fiscales, fiscomisionales, municipales y particulares.

4.- Segregación por especialidades técnicas

5.- Instituciones de Educación Regular a nivel global que aplican el modelo de la coeducación

6.- Número de estudiantes por género en la educación secundaria mixta a nivel global.

7.- Número de estudiantes por género en el periodo 2009- 2010 en los seis años de educación secundaria mixta

8.- Número de estudiantes por género en el periodo 2010- 2011 en los seis años de educación secundaria mixta

CUADROS CAPÍTULO III

9.- Número y porcentaje de estudiantes graduados por género, desde el periodo lectivo 2001- 2002 al 2010- 2011.

10.- Primero de Bachillerato- Periodos lectivos: 2008- 2009 al 2009-2010

- 11.- Segundo año de bachillerato 2008-2009**
- 12.- Segundo de bachillerato 2009-2010 al 2010-2011**
- 13.- Tercero de Bachillerato- periodo 2008-2009 al 2010- 2011**
- 14.- Alumnos matriculados en la Escuela de Educación Técnica, en el periodo 2012-2012 semestre marzo- agosto.**
- 15.- Diferenciación de género en las especialidades técnicas**
- 16.- Calificaciones de estudiantes de 1ro de bachillerato que ganan y pierden el año sobre el total de alumnos 2008- 2009**
- 17- Primero de bachillerato que gana y pierden el año escolar periodo 2009-2010**
- 18.- Estudiantes de primero de bachillerato que ganan y pierden el año período lectivo 2010-2011**
- 19.- Alumnos de 2do de Bachillerato que ganan el año sobre el total de estudiantes 2008-2009**
- 20.- Alumnos de 2do de Bachillerato que ganan el año sobre el total de estudiantes 2009-2010**
- 21.- Alumnos de 2do de Bachillerato que ganan el año sobre el total de estudiantes 2010-2011**
- 22.- Alumnos 3ro de bachillerato que ganan y pierden el año sobre el total de estudiantes 2008-2009**
- 23.- Calificaciones de 3ro de bachillerato 2009- 2010**
- 24.- Alumnos 3ro de bachillerato que ganan y pierden el año sobre el total de estudiantes 2009-2010**
- 25.- Alumnos 3ro de bachillerato que ganan y pierden el año sobre el total de estudiantes 2010- 2011**