

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

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

Ideales y representaciones de la ciudadanía con enfoque de género, una mirada desde la  
educación

Sofía Ortega Fernández

Asesora: Ana María Goetschel  
Lectores/as: Lisset Coba y Cristina Vega

Quito, mayo de 2018

## **Dedicatoria**

Para quienes nos aferramos todos los días a  
la posibilidad de construir un mundo mejor.

## Tabla de contenido

<b>Resumen .....</b>	<b>VI</b>
<b>Agradecimientos .....</b>	<b>VIII</b>
<b>Introducción.....</b>	<b>1</b>
<b>Capítulo 1.....</b>	<b>7</b>
<b>Marco teórico.....</b>	<b>7</b>
1.1. Teorías radicales de la educación.....	8
1.1.1. Teorías de la reproducción.....	8
1.1.2. Teorías de la resistencia .....	10
1.1.3. Currículo explícito y currículo oculto.....	15
1.2. El poder y el género .....	17
1.2.1. Bourdieu y Foucault: sus aportes para la comprensión del poder .....	17
1.2.2. La construcción del género .....	18
1.2.3. Género y ciudadanía .....	19
<b>Capítulo 2.....</b>	<b>27</b>
<b>Contexto socio-histórico de la educación en Ecuador.....</b>	<b>27</b>
2.1. El desarrollo de la educación en las últimas décadas en el Ecuador.....	27
2.2. La educación y el género en el período de gobierno de Rafael Correa .....	31
2.3. El nuevo Bachillerato y la Educación para la ciudadanía.....	33
2.4. De la Cívica a la Educación para la ciudadanía.....	36
2.5. La Educación para la ciudadanía en el período de gobierno de Rafael Correa .....	38
2.6. Balance general del desarrollo de la educación entre el 2007 y el 2017 .....	49
<b>Capítulo 3.....</b>	<b>51</b>
<b>Ciudadanía encarnada.....</b>	<b>51</b>
3.1. Los talleres .....	52
3.2. Ciudadanía generizada .....	54
3.3. La concepción de la ciudadanía .....	62
3.4. La concepción del género .....	66
3.4.1. Género e identidades sexo-genéricas diversas.....	66
3.4.2. Los estereotipos persisten .....	69
3.5. ¿Dónde se expresan las inequidades? .....	72
3.5.1 Currículo oculto .....	72
3.5.2. El currículo explícito.....	75
3.5.2.1. Lo que llega desde el Ministerio de Educación.....	75

3.5.2.2. La perspectiva de género y la ciudadanía.....	78
3.6. ¿Cómo se viven y se perciben las relaciones de género dentro del colegio?.....	82
3.6.1 En el colegio público .....	82
3.6.2. En el colegio privado .....	85
<b>Conclusiones .....</b>	<b>90</b>
<b>Lista de referencias .....</b>	<b>97</b>

### **Declaración de cesión de derecho de publicación de la tesis**

Yo, Sofia Ortega Fernández, autora de la tesis titulada “Ideales y representaciones de la ciudadanía con enfoque de género, una mirada desde la educación” declaro que la obra es de mi exclusiva autoría, que la he elaborado para obtener el título de maestría en Ciencias Sociales con mención en Género y Desarrollo concedido por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO Ecuador.

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

Quito, mayo de 2018



Sofia Ortega Fernández

## Resumen

En los últimos diez años el gobierno de Rafael Correa se propuso una transformación de la sociedad a través de un proyecto denominado *Revolución Ciudadana*. La presente investigación analiza los cambios que se han dado en la educación, específicamente en la concepción de la ciudadanía desde una perspectiva de género. Se planteó desde el Estado un interés especial en la educación, así como el objetivo de lograr la equidad en todos los aspectos de la vida social, entre ellos el género. Existe una amplia normativa en varios niveles que plantea estos propósitos, empezando por la Constitución del 2008 cuyos principios están plasmados en la *Ley Orgánica de Educación Intercultural*, que ha regido el campo educativo en este período.

En la documentación oficial referente a la educación se han mencionado ciertos principios de la Pedagogía Crítica, por esta razón, pero sobre todo por considerarla un modelo pedagógico que nos permite analizar en qué medida se ha transformado el campo educativo en la línea de formar a los/as estudiantes para la equidad, la hemos tomado como parte del marco teórico en el que se apoya la investigación. Otro pilar teórico es la teoría feminista en la indagación de si la educación se está encaminando hacia la construcción de ciudadanos y ciudadanas comprometidos/as con la construcción de una sociedad más equitativa desde el punto de vista del género.

A través del análisis de la documentación referente a la asignatura *Educación para la Ciudadanía* y el *Programa de Participación Estudiantil*, como parte del currículo del Bachillerato General Unificado, entrevistas y el Teatro del Oprimido como experiencia de investigación en dos colegios de Quito, uno privado y otro público, hemos constatado que el tema del género ha sido abordado, pero no como un eje transversal como lo propone la normativa sino como enunciados que no alcanzan a cuestionar las relaciones de género que se producen en todos los ámbitos de la vida social, ni introduce de manera sistemática la perspectiva de género en la concepción de la ciudadanía. La concepción misma del género que se trasmite no contempla las relaciones de poder que entraña ni considera que se trata de un construcción social, tampoco se cuestiona la separación entre esfera pública y privada lo que permite que se considere solamente a la esfera pública como políticamente relevante e impide mirar la dimensión política de la esfera privada.

El presente trabajo nos permite contrastar la experiencia de la educación conjunta de jóvenes de ambos sexos en dos contextos muy distintos. El proceso vivido por un colegio público presionado para asumirla y la convivencia establecida desde su origen en un colegio privado. Queda evidenciado que no existió el apoyo necesario para implementar la coeducación en la educación pública por un lado, mientras que en el colegio privado el establecimiento de formas de participación y una propuesta más respetuosa de las individualidades ha creado un ambiente más armonioso en las relaciones cotidianas; no obstante, una vez que se afina la mirada se manifiesta la persistencia de las diferencias de género y la ausencia de un tratamiento sistemático del tema.

## **Agradecimientos**

A mi mamá, mi papá, mi hermana y mi hermano porque sé que puedo contar con ustedes.

A mi hija y mi hijo porque me muestran a diario que fue una gran elección ser madre.

A Pablo por haber sido mi compañero también en esto.

A Ana María por saber acompañarme de tan buena manera.

## **Introducción**

La educación ha sido reconocida como un campo crucial para la construcción y transformación de las sociedades actuales, aunque muchas veces no se le ha otorgado la atención que merecería para ser consecuentes con este planteamiento. Por otro lado, desde otras visiones, sabemos que es un ámbito en el que se reproducen las inequidades que se generan dentro de las sociedades de las que forma parte. Un modelo pedagógico en el que confluyen estas dos posiciones es la Pedagogía Crítica, en la que me apoyaré en esta investigación para analizar la concepción de la ciudadanía que se está reproduciendo y constatar si se están construyendo posibilidades de transformación de la sociedad ecuatoriana en el campo de la educación, desde la perspectiva de género.

Mi investigación se centra en el último período de la historia del Ecuador, la llamada *Revolución Ciudadana*, en el período de gobierno de Rafael Correa (enero 2007 - mayo 2017). Estudiaré el tema a través de la asignatura de Educación para la Ciudadanía y el Programa de Participación Estudiantil en el Bachillerato General Unificado en dos colegios de Quito, uno público y otro privado.

## **Planteamiento del problema**

La historia de nuestro país en los últimos diez años estuvo marcada por el gobierno de la *Revolución Ciudadana*, que desplegó un discurso de transformación que pretendía superar el neoliberalismo a través del *socialismo del siglo XXI*. A partir de 2007 asistimos a un proceso de modernización y de retorno del Estado que sin duda contrasta con los períodos presidenciales anteriores. Se produjeron cambios, sin embargo, es necesario analizar la naturaleza de esos cambios, saber en qué sentido se han direccionado, caracterizarlos.

Me interesa investigar lo que ha sucedido en la educación puesto que es el campo profesional en el que he trabajado por casi tres décadas. Quiero verificar cuáles son los lineamientos que guían la educación desde una perspectiva de género en este campo en el último período de la historia de nuestro país. Analizaré los cambios que se han producido y sus significados en un área específica, la ciudadanía, para conocer lo que se está transmitiendo desde la educación con un enfoque de género. La pregunta de la investigación es: ¿Cómo se ha integrado la dimensión de género en la concepción de la ciudadanía en el campo de la educación durante la *Revolución ciudadana* (2007-2017)?

El gobierno del período que nos ocupa declaró, a través de diversos medios, tener un especial interés en mejorar la educación en el Ecuador. Asistimos en los últimos años al despliegue de una amplia publicidad desde el Estado que recalca a cada instante los avances tendientes a conseguir la equidad en diversos campos de la vida social. Se desarrolló además una normativa que manifestaba ese interés, específicamente el artículo 27 de la Constitución aprobada en el 2008 plantea que la educación impulsará la equidad de género. Además, el Plan Nacional para el Buen Vivir “[...] tiene una mirada integradora, basada en un enfoque de derechos que tiene como ejes transversales la sustentabilidad ambiental y las equidades de género, generacional, intercultural y territorial.” (SENPLADES 2009-2013, 53).

Ya que dicho gobierno fue concebido como una *Revolución Ciudadana*, conviene revisar el sentido que se atribuye a la ciudadanía, en mi caso, en el campo de la educación. Si bien la palabra ciudadanía ha sido repetida infinidad de veces, podemos dudar de hasta qué punto estamos conscientes los ciudadanos y ciudadanas ecuatorianos/as del significado de este concepto y más aún desde una perspectiva de género. Por tanto acudiré a la teoría feminista para poder analizar la concepción de la ciudadanía que se está transmitiendo y qué aspectos se han tomado en cuenta desde el punto de vista del género, que suele pasarse por alto por ser una dimensión de la vida social que se asume como natural y no como construida socialmente.

En el período de gobierno que analizaremos se ha pretendido hacer un seguimiento más cercano al proceso educativo, se han establecido pautas y lineamientos para las diferentes áreas pedagógicas. En el caso que nos ocupa, se establecieron la asignatura *Educación para la Ciudadanía* y el *Programa de Participación Estudiantil* como obligatorios para aprobar el Bachillerato General Unificado. Aparecen directrices referentes a estas áreas en la normativa estatal, particularmente en la *Ley Orgánica de Educación Intercultural*, aprobada en 2011. En un oficio del 2012 dirigido al encargado de los temas de Educación de la Asamblea Nacional de ese momento, que da cuenta de la gestión que ha desempeñado el Ministerio de Educación para implementar la LOEI, se explica que:

Educación para la Ciudadanía es un área que debe proveer herramientas conceptuales y procedimentales para que los/as adolescentes estén en condiciones de ejercer su ciudadanía... Habilitar la participación de los/as alumnos/as en las instituciones educativas, es una forma de empoderarlos/as. Y ése es un objetivo de la escuela secundaria tal como es concebida por la Ley Orgánica de Educación Intercultural. La participación es propiciada desde distintos ámbitos de

las instituciones de este nivel educativo, pero especialmente esta participación es promovida por el espacio curricular denominado Participación Estudiantil, y es tematizada y enseñada desde el área de Educación para la Ciudadanía (MinEduc Oficio 2012, 7).

El tema de la ciudadanía tiene mucha relevancia puesto que implica la calidad de la integración de las personas en una sociedad; desde el punto de vista del género, da cuenta de hasta qué punto en la sociedad existen condiciones para que los individuos ejerzan plenos derechos y tengan la capacidad de incidir en la construcción de la misma, en sus distintos ámbitos, en pie de igualdad, sin restricciones sexo-genéricas. Ya que fue declarado el interés del gobierno por incluir los temas de género en la educación, veremos cómo se ha integrado este aspecto particularmente en la concepción de la ciudadanía.

### **Objetivo general**

Caracterizar la concepción de la ciudadanía en la educación desde una perspectiva de género durante el período de la *Revolución Ciudadana* (2007-2017), a partir del análisis de la asignatura Educación para la Ciudadanía y el Programa de Participación Estudiantil.

### **Objetivos específicos**

- Examinar el contexto de la educación durante el gobierno de Rafael Correa.
- Revelar en qué medida se integró el enfoque de género en la asignatura *Educación para la ciudadanía* y el *Programa de Participación Estudiantil* en los documentos generados por el Ministerio de Educación.
- Contrastar la experiencia con la asignatura planteada y el PPE de docentes y estudiantes de un colegio fiscal y otro privado de la ciudad de Quito, desde una perspectiva de género.

### **Metodología de investigación**

Mi investigación tiene un carácter cualitativo, busca analizar la comprensión de la ciudadanía que fue transmitida desde la asignatura “Educación para la Ciudadanía” y el Programa de Participación Estudiantil en el Bachillerato General Unificado con una mirada desde el género. Mi indagación se centra en un área delimitada de la educación, sin embargo, puede ser una muestra de lo que ha sucedido en este campo de manera más amplia. Decidí centrarme en dos colegios, uno público y otro privado, para poder mirar dos realidades que en nuestro país tienen diferencias marcadas, sobre todo por los y las estudiantes que acuden a ellos, puesto que los estratos sociales a los que pertenecen determinan ciertas condiciones que

veremos más adelante. Sin embargo, los dos tipos de instituciones deben regirse por los mismos lineamientos definidos desde el Ministerio de Educación.

El trabajo parte del análisis documental puesto que me interesa conocer los lineamientos y el currículo de la asignatura “Educación para la ciudadanía” y el Programa de Participación Estudiantil que ha propuesto el Ministerio de Educación del Ecuador. En particular, aquellos que están dirigidos a los/as docentes del BGU.

El análisis documental se ha contrastado con la información de otros protagonistas importantes del proceso educativo, docentes y estudiantes. Obtuve información sobre las experiencias de estos actores a través de entrevistas semiestructuradas y de ejercicios teatrales con técnicas del Teatro del Oprimido.

En cuanto a las entrevistas, conversé con docentes y estudiantes, sobre todo con los primeros, acerca de los lineamientos que han llegado desde el Ministerio de Educación, y con ambos actores sobre los contenidos y experiencias en las áreas que hemos mencionado desde una perspectiva de género. No profundicé en temas de diversidad sexual, si bien es un tema afín no me concentré específicamente en él, sin embargo, tomé en cuenta este tipo de información durante la investigación.

Con los estudiantes hice tres talleres con técnicas del Teatro del Oprimido. El Teatro del Oprimido fue un aporte de Augusto Boal, dramaturgo y pedagogo teatral brasileño, cuya propuesta nació del encuentro entre el teatro popular y la Pedagogía del Oprimido de Paulo Freire. Así surgió un planteamiento que cambió los supuestos tradicionales del teatro. El TO se enmarca dentro del teatro social, por tanto está direccionado a utilizar el teatro y las técnicas dramáticas como un instrumento para la comprensión y la búsqueda de alternativas a problemas sociales e interpersonales.

Entre los supuestos que cambió Boal respecto al teatro tradicional está la importancia que da al proceso, más que al resultado. Los espectadores se convierten en actores, él los llama “espectadores” y no se trata de actores y actrices profesionales, cualquier persona puede ser actor o actriz, puede expresar sus vivencias de opresión en la vida cotidiana a través del teatro, para cuestionar su realidad y modificarla. Aquí es donde confluyen la Pedagogía del Oprimido y el Teatro del Oprimido, buscan que los participantes reflexionen sobre las

relaciones de poder en las que se encuentran inmersos, como punto de partida para la transformación de esas realidades. Más allá del teatro y la educación, el punto de confluencia es el objetivo de que las personas se conviertan en protagonistas de su propia vida (Baraúna y Motos 2012).

Como embajador mundial del Teatro por la Unesco, Boal dio un discurso por el Día mundial del Teatro, el 27 de mayo de 2009, en él dijo: “Ciudadano no es aquel que vive en sociedad, ciudadano es aquel que la transforma”.

Se trata de procesos de creación colectiva que nos permiten ver las interacciones de los protagonistas, es una herramienta, no un fin en sí mismo. Suele comenzar con ejercicios, juegos y técnicas teatrales que pretenden conseguir la “desmecanización” física e intelectual de sus participantes, una conexión con su cuerpo y sus sensaciones para poder encarnar las representaciones de su realidad: “el *Teatro del Oprimido* parte de la idea de que la realidad se construye socialmente en sus prácticas cotidianas” (Trujillo 2011, 24). Así los principios del TO coinciden con los de género, puesto que creemos que las construcciones sociales sobre los géneros se recrean en las prácticas de la cotidianidad, además son formas de poder que también actúan desde dentro del sujeto porque están corporeizadas.

El Teatro del Oprimido se puede utilizar en las investigaciones participativas, en nuestro caso lo aprovecharemos como “[...] generador del contexto del trabajo de campo, como técnica de investigación y a la vez como objeto de estudio en cuanto a herramienta participativa en un trabajo sobre género” (Trujillo 2011, 6). La información de los ejercicios fue contrastada con lo que nos dijeron los/as estudiantes en los espacios para la reflexión y en las respuestas que dieron a las preguntas sobre los talleres.

En el primer taller usamos la técnica de Teatro Imagen. Pedimos a los/as estudiantes que representen la ciudadanía corporalmente; sin hablar, debían ir colocándose uno/a después de otro/a, como estatuas. Hicimos el ejercicio una vez separados, es decir, solo chicas y solo chicos, y otra vez mezclados. Al final del taller pedimos que respondan preguntas.

En el segundo taller hicimos un cambio de roles. Las representaciones de ciudadanía que habían hecho en el primer taller en grupos de chicas y de chicos, fueron representadas de nuevo. Lo hicieron primero las chicas y poco a poco fue ocupando el lugar de cada chica, un

chico. Lo mismo se hizo con las representaciones de los chicos, las chicas ocuparon su lugar. Después hicimos una plenaria para escuchar sus reflexiones.

En el tercer taller propusimos un Teatro Foro, que fueron dramatizaciones en grupos mixtos de cómo se viven las relaciones de género dentro del colegio. Esta técnica consiste en que mientras se presentan las obras, si alguien no está de acuerdo con lo que está pasando aplaude y puede tomar el lugar de alguno de los/as actores/actrices para cambiar la escena. Después hicimos una reflexión colectiva y finalmente pedimos que respondan preguntas de evaluación de la experiencia de los talleres.

Mi metodología tiene elementos de análisis del discurso, concibo el discurso como lenguaje no solamente lingüístico y reconozco el carácter performativo del mismo, en tanto influye en las relaciones sociales en las que opera y que al mismo tiempo es un producto de ellas. Sin embargo, prefiero mantener cierta distancia de algunas posiciones postestructuralistas, que pueden convertir al discurso en “[...] un sistema de significantes flotantes puros y simples sin una relación determinable con ningún referente extralingüístico” (Anderson 2007, 53). Me adscribo más bien a una línea que considera que “[...] el lenguaje estaría condicionado por otros factores no lingüísticos de la sociedad, el poder y la ideología” (Fairclough 1995 en Benavides 2008, 21). Creo que existe una relación dialéctica entre los discursos y las sociedades en que se producen, ya que los discursos se crean en ciertas condiciones sociales y a su vez esos discursos contribuyen en la construcción de dichas sociedades.

### **Estructura de la disertación**

En relación con los objetivos específicos del trabajo desarrollé tres capítulos, en el primero planteé el marco teórico desde el que abordé la investigación; en el segundo describí el contexto de la educación en el período de gobierno de Rafael Correa y analicé los lineamientos que se generaron desde el Ministerio de Educación del Ecuador en las áreas que me propuse estudiar, la asignatura de Educación para la ciudadanía y el Programa de Participación Estudiantil. El tercer capítulo corresponde a la interpretación de los hallazgos del trabajo de campo realizado en dos colegios, uno público y otro privado. Finalmente, desarrollé las conclusiones de la investigación.

## Capítulo 1

### Marco teórico

En mi acercamiento a los lineamientos que se exponen en los documentos oficiales sobre educación en el período de gobierno de Rafael Correa pude evidenciar que se hace alusión a la Pedagogía Crítica. Aunque no es el único paradigma al que se hace referencia, me planteé analizar el tema partiendo de los principios de este modelo educativo porque, desde mi punto de vista, sus planteamientos teóricos proponen una comprensión de la educación que hace aportes significativos para una transformación de la visión tradicional, lo analizaremos más a fondo después. Considero que si partimos de estos principios podremos evaluar hasta qué punto las propuestas educativas de la *Revolución Ciudadana* han provocado un cambio en la concepción de la ciudadanía en el campo de la educación, específicamente desde la perspectiva de género. Veamos lo que dice uno de los documentos del Ministerio de Educación:

La Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación Básica - 2010, se sustenta en diversas concepciones teóricas y metodológicas del quehacer educativo; en especial, se han considerado los fundamentos de la Pedagogía Crítica que ubica al estudiantado como protagonista principal en busca de los nuevos conocimientos, del saber hacer y el desarrollo humano, dentro de variadas estructuras metodológicas del aprendizaje, con predominio de las vías cognitivistas y constructivistas (MinEduc 2010a, 4).

Ya que el gobierno de la *Revolución Ciudadana* planteó que uno de sus objetivos primordiales era superar el neoliberalismo, podemos suponer también que pretendía superar la visión liberal de la educación, que considera a todos iguales sin tomar en cuenta las diferencias de clase, género, raza, entre otras. Frente a la visión liberal se contraponen posiciones que cuestionan la supuesta igualdad que ofrece el sistema educativo: “[...] los educadores radicales han insistido en que las funciones primordiales de la escuela son: la reproducción de la ideología dominante, de sus formas de conocimiento, y la distribución de las habilidades necesarias para la reproducción de la división social del trabajo.” (Giroux 1985, 63-64). Con base en esta idea se podría decir que en “la larga noche neoliberal” la educación no ofrecía verdaderas posibilidades de igualdad a los/as estudiantes, sino que reproducía las inequidades del sistema y, por tanto, la *Revolución Ciudadana* tendría la misión de superar tal situación.

El liberalismo niega la presencia de relaciones de poder en el sistema educativo, por ello postula que es cuestión de que todos tengamos acceso a la educación y así tendremos las mismas oportunidades para desarrollar nuestra vida de manera exitosa. Asume que la política está fuera de las escuelas. Giroux plantea esta omisión así:

El silencio respecto de las formas de discriminación por raza, por clase y por género, y la manera en que éstas se reproducen en las relaciones entre las escuelas y el orden social más amplio, es lo que vincula a la teoría educativa conservadora con la liberal, y lo que constituye lo que yo llamo el discurso educacional dominante (Giroux [1993] 2012, 198).

### **1.1. Teorías radicales de la educación**

La visión liberal plantea el fomento de la libertad individual que perpetúa las relaciones de poder de la sociedad capitalista, no tiene un proyecto de comunidad ni contribuye a construir una democracia real, porque no ofrece condiciones de igualdad desde una perspectiva radical. Giroux analiza dos vertientes de las teorías radicales, opuestas a la concepción liberal de la educación: las de la reproducción y las de la resistencia. Para ambas vertientes de pensamiento es esencial develar la función reproductora de la educación en el capitalismo, sin embargo, la segunda tiene más confianza en la posibilidad de transformar la educación y la sociedad en su conjunto.

#### **1.1.1. Teorías de la reproducción**

Las teorías de la reproducción tienen un largo recorrido histórico, pero me referiré al trabajo de Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, su libro que lleva justamente el nombre de “La reproducción” publicada en 1970, es una de las investigaciones más importante dentro de esta corriente de pensamiento. La educación con enfoque liberal oculta que: “[...] las relaciones específicas de poder que existen en cada sociedad tienen una prolongación en el sistema educativo.” (Torres 1998, 13). Bourdieu y Passeron tratan de demostrar que “[...] todo está dispuesto para el triunfo escolar de los que por nacimiento poseen la ‘gran cultura’” (Bourdieu y Passeron [1979]1996, 9).

Estos autores hacen un cuestionamiento a las prácticas y concepciones educativas que rigen el sistema francés de su tiempo:

Al definir tradicionalmente el “sistema de educación” como el conjunto de mecanismos institucionales o consuetudinarios por los que se halla asegurada la transmisión entre las

generaciones de la cultura heredada del pasado (por ejemplo, la información acumulada), las teorías clásicas tienden a disociar la reproducción cultural de su función de reproducción social, o sea, ignorar el efecto propio de las relaciones simbólicas en la reproducción de las relaciones de fuerza (Bourdieu y Passeron [1979] 1996, 51).

La igualdad formal que proclama el sistema esconde la desigualdad que se reproduce en todos los espacios sociales y particularmente en la escuela. Revelar esta realidad es un aporte de las teorías de la reproducción. En el caso de Bourdieu y Passeron, se propusieron “[...] poner al descubierto los mecanismos de actuación de un sistema escolar concreto, el sistema francés, para mostrar hasta qué punto la igualdad formal entraña una gran dosis de violencia” (Bourdieu y Passeron [1979] 1996, 8).

Para comprender como funciona el sistema educativo ellos introducen dos conceptos básicos: el de arbitrariedad cultural y el de violencia simbólica. A partir de su estudio establecen principios generales de la educación y su papel en la reproducción del orden social, que sin duda son un aporte imprescindible para entender los procesos educativos: “Toda cultura académica es arbitraria, puesto que su validez proviene únicamente de que es la cultura de las clases dominantes, impuesta a la totalidad de la sociedad como evidente saber objetivo” (Bourdieu y Passeron [1979] 1996, 9).

El concepto de violencia simbólica de Bourdieu tiene mucha importancia para comprender cómo opera la educación en general, puesto que los procesos educativos suelen esconder las relaciones de fuerza que reproducen. El hecho de que se imponen sus significaciones, sin que aparezca como una imposición, se constituye en un acto violento:

Todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza (Bourdieu y Passeron [1979] 1996, 44).

El discurso educacional dominante, como lo llama Giroux, nos hace creer que no existen relaciones de poder en la educación, que la escuela trasmite supuestamente de manera objetiva los conocimientos científicos, pero en la práctica se nos inculca de manera explícita e implícita una serie de creencias y comportamientos que nos construyen como individuos y si no logramos ver esta realidad estamos constreñidos a cumplir ciertos roles determinados en la

sociedad, sin poder cuestionar esa posición, nos compele a reproducir las relaciones de poder desde diferentes perspectivas: étnicas, de clase, de género, etc. El hecho de que la capacidad de reproducción de la educación aparezca como legítima y normal es en sí mismo un acto de violencia simbólica porque refuerza su capacidad de dominación.

### **1.1.2. Teorías de la resistencia**

Entre las teorías radicales que corresponden a la corriente de la resistencia, vamos a tomar como paradigma la Pedagogía Crítica, que tiene como uno de sus exponentes más importantes a Paulo Freire en América Latina quien, partiendo de su trabajo con grupos subalternos, dio lugar a la creación de este modelo educativo. Otros pensadores importantes son Henry Giroux y Peter McLaren en el mundo sajón, además de otros intelectuales de la educación popular en América Latina (Magendzo 2002, 2). Voy a tomar como referentes para mi análisis el pensamiento de Freire y de Giroux.

Los planteamientos de la Pedagogía Crítica están en consonancia con ciertos aspectos muy relevantes desde el punto de vista del género, que revisaremos más adelante. Uno de sus puntos de partida es que la educación es política. Con respecto a esto Freire dice que:

Debido a que la educación es asunto de política, jamás es neutral. Cuando tratamos de ser neutrales, como Pilatos, damos apoyo a la ideología dominante. Al no ser neutral, la educación tiene que ser o liberadora o domesticadora. (Sin embargo, también reconozco que probablemente nunca la experimentamos puramente como una cosa o la otra, sino más bien como una mezcla de ambas) (Freire en Giroux [1993] 2012, 114).

La Pedagogía Crítica está relacionada con la Teoría Crítica, su origen se encuentra en la Escuela de Frankfurt. Giroux rescata de esta escuela su intento de develar las relaciones de poder, que generalmente se ocultan, y su voluntad de reclamar el lugar de la subjetividad, la conciencia y la cultura en la historia. Esta escuela nace en el siglo XX y se posiciona frente al fascismo y el nazismo, por un lado, y el marxismo ortodoxo, por otro. Este último no había desarrollado una teoría de toma de conciencia y de esta manera había expulsado al sujeto humano de su propio cálculo teórico, dice Giroux. Es por esto que esta escuela se centra menos en la economía política y más en “[...] analizar cómo la subjetividad era constituida y de qué manera las esferas de la cultura y de la vida cotidiana representaban un nuevo terreno de dominación.” (Giroux 2004, 30). Este autor señala que:

Resulta central para el trabajo de la escuela de Frankfurt examinar el grado en que la lógica de la dominación ha sido extendida a la esfera de la vida cotidiana de la esfera pública, y al modo de producción en sí mismo. Lo que la teoría crítica suministra a los teóricos educativos es un modo de crítica y un lenguaje de oposición que extiende el concepto de lo político no sólo en las relaciones sociales mundanas sino en las mismas necesidades y sensibilidades que forman la personalidad y la psique (Giroux 2004, 24).

La posición de la Pedagogía Crítica va más allá de la reproducción, confía en que al tomar conciencia de las relaciones de poder los individuos podemos empoderarnos y ser capaces de transformar las realidades sociales opresivas de las que somos parte. La educación no es solamente reproductora de las inequidades sociales sino también puede tener una dimensión liberadora. La “Educación para la Ciudadanía” tendría que ayudar a tomar conciencia de las relaciones de poder que atraviesan la sociedad y dotar de herramientas a los y las estudiantes para cuestionarlas y actuar en consecuencia como parte activa de una comunidad.

Adorno y Horkheimer hicieron una crítica a la racionalidad de la Ilustración y plantearon la dialéctica de la Ilustración. Era necesario rescatar la razón de la lógica de la racionalidad tecnocrática o positivista, para ello había que desarrollar la noción de autoconciencia de la razón “[...] que incluya elementos de crítica así como de voluntad humana y acción transformadora” (Giroux 2004, 32). Dicho de otro modo, era necesario rescatar la agencia de la humanidad, a pesar de las estructuras que la sujetan.

Los logros de los teóricos críticos consisten en su rechazo a abandonar la dialéctica de la acción y la estructura, esto es, lo ilimitado de la historia y el desarrollo de perspectivas teóricas que seriamente tratan la afirmación de que la historia puede ser cambiada, que el potencial para la transformación radical existe (Giroux 2004, 24).

Giroux plantea la necesidad de ir más allá de las posturas pedagógicas radicales que se aferran a nociones de estructura y dominación, puesto que producen un pesimismo paralizante, ponen un énfasis exagerado: “[...] en el modo como las determinantes estructurales promueven la desigualdad económica y cultural, y se ha subestimado la manera como el sujeto humano se acomoda, media y se resiste a la lógica del capital y a sus prácticas sociales dominantes.” (1985, 101). Además del efecto paralizante de las teorías de la reproducción, Giroux señala que algunas vertientes de las teorías radicales tienen otra debilidad y es que “[...] muy rara vez toman en cuenta cuestiones de género y de raza.” (1985, 108):

Un problema es que dichos estudios no han sabido dar cuenta del patriarcado como modo de dominación que, al mismo tiempo que atraviesa varios ámbitos sociales, es una mediación entre hombres y mujeres, tanto entre diferentes formaciones sociales de clase como dentro de cada una de ellas. El punto aquí, por supuesto, es que la dominación no se agota en la lógica de la opresión de clase, ni afecta a hombres ni a mujeres de manera similar. (1985, 109)

Para McLaren los/as educadores/as críticos/as deben asumir teorías dialécticas, que reconozcan que los problemas sociales no son producidos por individuos aislados ni obedecen solamente a las estructuras sociales:

Más bien, estos problemas surgen del contexto interactivo entre el individuo y la sociedad. El individuo, un actor social, tanto crea como es creado por el universo social del que es parte. Ni al individuo ni a la sociedad se le da prioridad en el análisis, los dos están inextricablemente entretejidos, de tal forma que la referencia a uno debe por implicación significar la referencia al otro. [...] En esta forma, la teoría crítica nos ayuda a enfocar simultáneamente *ambos aspectos de una contradicción social* (McLaren 1984, 204)

El pensamiento dialéctico desarrollado por la Escuela de Frankfurt nos provee de una perspectiva radical del conocimiento, que incluye un proceso de toma de conciencia del propio pensamiento.

[...] dentro de relaciones específicas de dominación y subordinación. Sólo el conocimiento podría aclarar cómo los oprimidos serían capaces de desarrollar un discurso libre de distorsiones de su propia, y en parte mutilada, herencia cultural. Por otro lado, sería una forma de conocimiento que instruiría al oprimido respecto de cómo apropiarse de las dimensiones más progresistas de sus propias historias culturales, así como a reestructurar y apropiarse de los aspectos más radicales de la cultura burguesa (Giroux 2004, 60).

Una de las ideas claves del pensamiento de Freire es que los oprimidos “alojan” al opresor en sí y solamente si toman conciencia de que es así, pueden contribuir a la construcción de una pedagogía liberadora (Freire 2005, 42). Freire hace referencia a la constitución de la conciencia, albergamos a un amo y un esclavo, a la dominación y la resistencia; a una serie de contradicciones que son parte de la experiencia humana, que es dialéctica. Los oprimidos como “conciencia servil” se caracterizan por convertirse en “objeto” en relación con la

conciencia del señor, en volverse “conciencia para otro”, como señala Hegel. Freire plantea que “[...] la verdadera solidaridad con ellos está en luchar con ellos para la transformación de la realidad objetiva que los hace ‘ser para otro’” (Freire 2005, 48).

La manera de superar la dualidad oprimido-opresor es “[...] la inserción crítica de los oprimidos en la realidad opresora con la cual objetivándola actúen simultáneamente sobre ella.” (Freire 2005, 51). La pedagogía del oprimido es la de “[...] los hombres que se empeñan en la lucha por su liberación [...]” (Freire 2005, 53). Una vez que los oprimidos descubren el mundo de la opresión y se comprometen con su transformación “[...] esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación.” (Freire 2005, 55). La condición de seres humanos en tanto seres inconclusos nos mueve a la búsqueda de la libertad, hacia la transformación, dice este autor. “La superación de la contradicción es el parto que trae al mundo a este hombre nuevo; ni opresor ni oprimido, sino un hombre liberándose” (Freire 2005, 47).

De la misma manera la dominación masculina no es un poder unilateral que se ejerce desde los hombres hacia las mujeres y otras identidades sexo-genéricas, estas identidades subordinadas también están imbuidas de formas patriarcales contra las que debemos luchar. Tanto unos/as como otros/as tenemos internalizadas formas de dominación y subordinación; en cierta medida, colaboramos con las formas que nos oprimen, pero también oponemos resistencia.

Tanto Freire como Giroux ponen a la emancipación en el centro de la construcción de la Pedagogía Crítica. Para ambos este paradigma parte del pensamiento dialéctico, pero esto implica ir más allá del pensamiento, reclaman lo que Freire llama una inserción crítica, es decir, el nexo entre pensamiento y acción con el proyecto de transformar las condiciones de opresión, tanto individuales como colectivas. “Nadie libera a nadie, ni nadie se libera solo. Los hombres se liberan en comunión” (Freire 2005, 37).

Ambos pensadores se nutrieron de la noción de racionalidad de la Escuela de Frankfurt, que no se plantea solamente como un ejercicio de pensamiento crítico, sino que contempla la unión entre la teoría y la práctica y a su vez con el interés de liberar a la sociedad como un todo: “Este criterio de racionalidad superior contenía un proyecto trascendente en el que la libertad individual se fusiona con la libertad social” (Giroux 2004, 42-43).

Para Giroux, Adorno y Horkheimer avanzaron mucho en la explicación de la dinámica del autoritarismo y la dominación psicológica, sin embargo “[...] dijeron poco acerca de los aspectos formales de la conciencia que podrían suministrar las bases para la resistencia y la rebelión” (2004, 54). Cuando Giroux aboga por una pedagogía radical de la resistencia, se refiere a posiciones:

[...] que representan un empuje vital hacia nuevas relaciones entre hombres y mujeres, entre las generaciones, las diferentes razas, y entre la humanidad y la naturaleza. [...] organizadas en torno al deseo de un trabajo significativo, de solidaridad, de una sensibilidad estética, del eros y de las libertades emancipatorias; en lugar de la voracidad egoísta, agresiva y calculable de los intereses capitalistas. Las estructuras enajenantes de necesidad —aquellas dimensiones de nuestra psique y de nuestra personalidad que nos atan a las prácticas y relaciones sociales que perpetúan sistemas de explotación y la servidumbre de la humanidad— representan una de las áreas más cruciales a partir desde la cual se debe construir una pedagogía radical (Giroux 1985, 111).

Tanto Freire como Giroux asumen el problema de la subordinación-dominación desde varias aristas, lo conciben como un fenómeno complejo y para poderlo abordar como tal contemplan los aspectos culturales, como factores esenciales del mismo, que a su vez están relacionados también con procesos psíquicos que tenemos como individuos. Por tanto, para ambos autores la psicología juega un papel importante relacionado con la conciencia y plantean la necesidad de una transformación profunda que permita superar los condicionamientos que están arraigados en nuestra psique. La educación debe tener también una función estética para poder desarrollar una nueva sensibilidad que sea capaz de confrontar la brutalidad de la racionalidad capitalista.

Se puede decir que la dialéctica está en el corazón mismo de la Teoría Crítica y de una Pedagogía Crítica puesto que nos permite pensar que siempre es posible la resistencia, porque siempre existen contradicciones y dentro de la misma dominación puede nacer un foco de resistencia, que puede lograr una transformación cualitativa. Si se corta el flujo dialéctico entre teoría y práctica se vuelve al dualismo, a la forma rígida, estática, aislada, cosificada. Se convierte en un objeto, sin vida, sin movimiento. Por eso la posibilidad de practicar una pedagogía crítica implica que los maestros y maestras nos asumamos como cuestionables, que tengamos una posición planteada no como la verdad absoluta, sino abierta al cuestionamiento,

pues siempre puede ser enriquecida y transformada.

Giroux afirma que: “La educación es la producción de ciudadanos y de la responsabilidad de la ciudadanía como una forma de conducta ética [...]” (1992, 2). La educación siempre entraña un discurso sobre la ciudadanía, sólo que este discurso no se produce solamente en las escuelas sino en todos los campos de la vida social. Sin embargo: “Las escuelas son una de las esferas públicas primordiales donde, merced a la influencia de la autoridad, la resistencia y el diálogo, el lenguaje es capaz de conformar la manera en que los diversos individuos y grupos codifican, y con ello enfrentan el mundo” (Giroux [1993] 2012, 206).

[...] debemos reconocer que todos los aspectos de la política, fuera de las escuelas, también representan un tipo particular de pedagogía; el conocimiento siempre se halla vinculado con el poder; las prácticas sociales son siempre la encarnación de relaciones concretas entre diversos seres humanos y tradiciones; y toda interacción contiene visiones implícitas en cuanto al papel que desempeña el ciudadano y el propósito que tiene la comunidad (Giroux [1993] 2012, 231).

Por lo tanto es necesario establecer que la ciudadanía se construye en los diferentes campos de la vida social, puesto que las competencias necesarias para ejercerla y comprenderla: “[...] no son innatas, se adquirieron y perfeccionan en distintas instituciones sociales: las familias, el trabajo, instituciones religiosas e instituciones educativas.” (Espínola 2005, 66). La escuela no es el único espacio de formación de la ciudadanía, es la sociedad en su conjunto la que produce a los ciudadanos y ciudadanas. Ahora bien, en tanto las instituciones educativas constituyen un espacio privilegiado para la formación de los/as estudiantes, es fundamental el discurso que se construya desde ahí, por eso es importante verificar si va en el sentido de la reproducción o de la resistencia frente a las inequidades sociales.

Si la formación para la ciudadanía pretende ser una apuesta por la posibilidad que tenemos los seres humanos de transformar las sociedades, creo que el paradigma de la Pedagogía Crítica nos puede servir de herramienta para saber qué es lo que está sucediendo en la educación en nuestro país, sin desestimar los aportes que las teorías de la reproducción nos brindan para el análisis.

### **1.1.3. Currículo explícito y currículo oculto**

La educación, como uno de los campos en que se construye la ciudadanía, tiene un currículo explícito y otro currículo oculto. El primero es “[...] aquel que está desarrollado en los

diferentes documentos oficiales: proyecto educativo, proyecto curricular, reglamento, programaciones. Está por lo tanto planificado consciente y voluntariamente.” (Ocaña 2008, 48). Mientras el segundo se refiere a “[...] aquellas facetas de la educación que influyen en el aprendizaje sin que quienes participan en el proceso educativo sean conscientes ni de su transmisión ni de sus efectos. No está planificado ni reglado” (Ocaña 2008, 48).

Dentro de las escuelas, el discurso produce y legitima configuraciones de tiempo, espacio y narrativa, colocando en una perspectiva privilegiada a versiones particulares de ideología, de comportamiento y de la representación de la vida cotidiana. Como “tecnología de poder” al discurso se le da expresión concreta en formas de conocimiento que constituyen el plan de estudios formal, así como en la estructuración de las relaciones sociales del aula que constituyen el plan de estudios oculto de la enseñanza escolar (Giroux [1993] 2012, 180).

Autores como Jackson y Dewey fueron los primeros en usar el concepto de *currículo oculto*, ya en la primera mitad del siglo XX (Torres 1998, 61). Más tarde Bowles y Gintis se dan cuenta de la importancia política del *currículo oculto* en la reproducción y estabilidad de las relaciones sociales (Torres 1998, 63). Como hemos dicho, las visiones liberales de la educación no suelen asumir que en el proceso educativo existen relaciones de poder, menos aún en las relaciones de género, que se asumen como naturales; sin embargo, se las reproduce a través de un *currículo oculto*. Mi investigación buscó evidenciar los mensajes relacionados con el género en ambos currículos. Debido a las características de cada uno, obviamente es más difícil analizar e interpretar el *currículo oculto*.

Para poder evidenciar este *currículo oculto* es necesario mirar más allá de lo evidente, hay que hacer un esfuerzo para develar lo que no se dice de manera explícita en el sistema educativo, las concepciones que se transmiten, de quiénes se habla y de quiénes no, los estereotipos y las versiones de la realidad que reproducen las relaciones de poder sin que sea evidente. Dentro de las relaciones de género está implícita una concepción de la ciudadanía y al mismo tiempo la ciudadanía conlleva relaciones de poder y entre ellas las de género. Desarrollaremos este punto más adelante.

Se puede decir que hay un discurso explícito y otro implícito. El concepto de discurso tiene por lo menos dos definiciones, una más estrecha que se refiere al uso del lenguaje. En nuestra investigación esta definición del término tiene cierto peso puesto que el: “[...] lenguaje es el ‘verdadero material’ de que está hecha la cultura y constituye tanto un terreno de dominación

como un campo de posibilidad.” (Giroux [1993] 2012, 234). Sin embargo, también tomaremos en cuenta otra definición del término como “[...] los complejos de señales y prácticas que organizan la existencia social y la reproducción social” (Terdiman en Giroux [1993] 2012, 264).

Es decir que hay formas dichas sin palabras, que transmiten mensajes de otras maneras, muchas veces sin que nos demos cuenta, en el uso del espacio, en los tonos, con gestos, con los movimientos del cuerpo. Ocurre tanto en el campo de la educación como en otros campos de la vida social. Hay todo un discurso oculto sobre el género que se está transmitiendo en todos los espacios de la sociedad.

Es decir que todo proyecto educativo transmite también concepciones sobre el género. Se diría que existe un discurso, explícito e implícito, que construye las identidades y las relaciones entre los géneros tanto dentro del espacio escolar como en la sociedad en general. Las relaciones de género tienen sus particularidades y suelen ser más difíciles de evidenciar, pues se asumen como naturales. El presente estudio analiza si las propuestas de Educación para la ciudadanía del gobierno de la *Revolución Ciudadana* han transformado o por lo menos cuestionado las visiones que reproducen las desigualdades de género dentro del sistema educativo ecuatoriano.

## **1.2. El poder y el género**

### **1.2.1. Bourdieu y Foucault: sus aportes para la comprensión del poder**

Tanto Bourdieu como Foucault han planteado explicaciones sobre el poder que se han convertido en aportes importantes en la comprensión de su funcionamiento en las relaciones de género y en campos de la vida social como la educación. Nos lo muestran con matices, de manera que se acercan a develar la complejidad de su naturaleza. No está localizado únicamente en los aparatos del Estado y “[...] nada cambiará en la sociedad si no se transforman los mecanismos de poder que funcionan fuera de los aparatos de Estado, por debajo de ellos, a su lado, de una manera mucho más minuciosa, cotidiana” (Foucault 1992, 108).

Bourdieu explica la violencia simbólica como un fenómeno que supera la visión de la dominación como una imposición externa de quienes dominan sobre los dominados. Se podría decir que las relaciones de poder están encarnadas en todos los seres humanos, de las

distintas clases, géneros, etnias o de cualquier otra condición. Se inculcan más allá de la conciencia y de la voluntad de los individuos, en sus cuerpos mismos. No es solo una imposición externa sino también un impulso interno (una interiorización de la exterioridad, diría Bourdieu); por lo tanto, al mismo tiempo que hay coerción hay consentimiento, los mismos dominados al interiorizar la dominación son cómplices de su propia dominación.

Desde el punto de vista del género los planteamientos de Bourdieu tienen una especial relevancia puesto que hablan de una construcción social del cuerpo masculino y femenino que inculca una *hexis* corporal, es decir, una condición adquirida que conlleva formas de hablar, de caminar, de sentir, de pensar, que se condensan en el concepto de *habitus*. Bourdieu nos lleva a pensar que “[...] las estructuras estructuradas y estructurantes del *habitus* [...] lleva a los dominados a contribuir a su propio dominio al aceptar tácitamente, fuera de toda decisión de la conciencia y de todo acto volitivo, los límites que le son impuestos [...]” (Bourdieu, Hernández y Montesinos 1998, 30), en parte es así; sin embargo, nos hemos decantado, como hemos dicho, por otras líneas de pensamiento que creen en la posibilidad de tomar conciencia de las relaciones de dominación-subordinación como punto de partida para la transformación.

Para Foucault no existe dominación sin resistencia:

El dominio, la conciencia de su cuerpo no han podido ser adquiridos más que por el efecto de la ocupación del cuerpo por el poder [...] Pero desde el momento en que el poder ha producido este efecto, en la línea misma de sus conquistas, emerge inevitablemente la reivindicación del cuerpo contra el poder, la salud contra la economía, el placer contra las normas morales de la sexualidad, del matrimonio, del pudor. Y de golpe, aquello que hacía al poder fuerte se convierte en aquello por lo que es atacado (Foucault 1992, 104).

Estos aportes teóricos tienen concordancia con uno de los planteamientos centrales del feminismo, que proclama que lo político no está restringido a la esfera pública sino que es parte también de los espacios privados, lo que se resume en la conocida frase: “lo personal es político”. Una concepción más amplia de la política y del poder es un punto de partida fundamental para una aproximación radical a la educación y un elemento central para la comprensión de las relaciones de género que entraña un sistema educativo.

### **1.2.2. La construcción del género**

Joan Scott planteó una definición que ha tenido una gran influencia en los estudios de género.

Esta autora dice que “[...] el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos; y es una forma primaria de relaciones significantes de poder” (Scott 1999, 61). Nos dice además que:

[...] el género es el campo primario en el cual o por medio del cual se articula el poder. El género no es el único campo, pero parece haber sido una forma persistente y recurrente de facilitar la significación del poder en las tradiciones occidentales, judeo-cristianas e islámicas. (Scott 1999, 64)

Se puede decir que el género forma parte de una matriz, invisible a simple vista, que sirve para legitimar el poder en los diferentes campos de la vida social. “En ese sentido explorar las relaciones de género en una sociedad implica, en cierta medida, un ejercicio de desentrañar la dinámica del poder que la rige en su conjunto” (Ortega 2013, 9). Scott recoge también el planteamiento de Bourdieu, quien asume que la división por género actúa como “[...] ‘la mejor fundada de las ilusiones colectivas’ [...] los conceptos de género estructuran concreta y simbólicamente la percepción y la organización de toda la vida social [...] el género está implicado en la concepción y construcción misma del poder” (Bourdieu en Scott 1999, 65).

Según Joan Scott el género debe ser entendido “[...] como una forma de referirse a la organización social de las relaciones entre sexos.” (Scott 1999, 38). Si bien el término no solo aborda las relaciones entre hombres y mujeres, sino a una gama de otras identidades, con diversas características sexo-genéricas, muchas veces me referiré a la definición del concepto que alude a una construcción social de los roles que se atribuyen a hombres y mujeres. Estoy consciente de que hombre y mujer no son los únicos géneros; sin embargo, esta oposición binaria es la que predomina en el sistema de dominación patriarcal.

El género es una construcción social compleja que entraña cuatro elementos, según Scott: los símbolos culturales disponibles, los conceptos normativos, las instituciones y organizaciones sociales y la identidad subjetiva. La educación y sus instituciones constituyen uno de los espacios de construcción de los significados del género, en relación con otros campos de una formación social.

### **1.2.3. Género y ciudadanía**

El concepto de ciudadanía desde un enfoque de género tiene como punto central de análisis el estudio de Carole Pateman y su planteamiento del contrato sexual. Esta autora hace referencia

al origen de la modernidad en los siglos XVII y XVIII en el que se establecen al mismo tiempo dos contratos, uno social, que ha sido ampliamente analizado y otro sexual, que no ha sido evidenciado. A través de este pacto entre varones:

La sociedad civil patriarcal se divide en dos esferas, pero la atención se dirige solo a una. La historia del contrato social es considerada como una explicación de la creación de la esfera pública de la libertad civil. La otra, la privada, no es vista como políticamente relevante (Pateman 1995, 12).

A partir del estudio de Pateman se han hecho muchos otros sobre las implicaciones que tiene esta separación en todos los campos de la vida social, particularmente sus efectos políticos. El contrato sexual tiene como fundamento una división sexual del trabajo, que se expresa, por un lado, en una esfera privada, espacio destinado a las mujeres, donde tiene lugar la llamada economía del cuidado: el trabajo doméstico, el cuidado de niños, ancianos, enfermos, etc. Este tipo de trabajo no es remunerado por no ser considerado productivo, cuando en realidad es fundamental para que el trabajo considerado productivo sea posible, ese que ocurre en el espacio público, la otra esfera de la vida social, que se ha establecido como un espacio de hombres. Podemos hablar de una especie de subsidio de la economía del cuidado a la “economía real”. Las limitaciones de la vida material tienen efectos en otras áreas de la vida social, coloca a las mujeres en situación de vulnerabilidad y a la vez debilita sus posibilidades de vivir una ciudadanía plena.

La desvalorización de la esfera privada, que se ha construido como femenina, y la misma división entre esfera pública y privada son parte de las inequidades socialmente construidas, hablamos de un déficit simbólico y material que afecta a las mujeres y que da cuenta de las limitaciones que enfrentan al estar reducidas sus posibilidades de asumir una ciudadanía completa. Si bien la ciudadanía puede estudiarse de manera abstracta y teórica se asienta en las realidades concretas de sociedades específicas.

Virginia Vargas plantea la necesidad de un nuevo pacto entre hombres y mujeres:

[...] que modifique las bases sociales de la división sexual del trabajo, rompiendo el monopolio de la mujer en el ámbito de lo privado y el casi monopolio de los hombres en el ámbito público  
[...] Un pacto sexual que se asiente en el reconocimiento del cuidado como responsabilidad compartida, responsabilidad social y función pública. Sin embargo, este pacto, o cualquier otro

pacto democrático requiere asentarse en una de las funciones claves de la democracia: la redistribución del poder (Vargas s/f., 8-9).

Necesitamos establecer una redistribución del poder material y simbólico. En palabras de Nancy Fraser, para transformar las inequidades de género es necesario operar en ambos campos, material y cultural, la justicia requiere redistribución y reconocimiento. Para comprender cómo opera la dominación y la subordinación a profundidad es indispensable tomar conciencia de que las relaciones sociales tienen una dimensión material y otra simbólica, ambas están relacionadas de manera que no se pueden entender por separado. (Fraser [1995] 2000).

Molyneux plantea que: “Una explicación generizada de la ciudadanía obliga también a distinguir entre los derechos formales que confiere y lo que podríamos denominar la ‘ciudadanía realmente existente’, es decir, entre los aspectos legales-políticos y sociales de la ciudadanía” (2003, 258). Una cosa es lo que aparece como derechos establecidos en el papel y otra lo que ocurre en las prácticas cotidianas, en la esfera privada, en el valor que se atribuye a los roles, en la manera en que nos enseñan a comportarnos según hayamos nacido hombres o mujeres y también en la manera en que realmente nos integramos en la denominada esfera pública. Podríamos decir que respecto a la ciudadanía también existe una especie de currículo explícito y otro oculto.

T. H. Marshall definió la ciudadanía como: “[...] un *status* que se otorga a los que son miembros de pleno derecho de una comunidad. Todos los que poseen ese *status* son iguales en lo que se refiere a los derechos y deberes que implica.” (Marshall [1949]1997, 312). En palabras de Yuval-Davis: “como ‘plena membresía en la comunidad’ que abarca derechos y responsabilidades civiles, políticos y sociales” (2004, 45). Se trata de un concepto con muchas y complejas dimensiones, sin embargo, creo que todas esas dimensiones se articulan alrededor del poder, que a su vez no puede entenderse sin tomar en cuenta diversos ámbitos que son parte de las realidades sociales.

T. S. Marshall en su famosa conferencia en 1949 analizó primero la concepción de ciudadanía de Alfred Marshall, para quien la desigualdad económica no implicaba una carencia en términos de ciudadanía. T. S. Marshall se preguntaba: ¿Sigue siendo cierto que la igualdad fundamental, enriquecida en sustancia y expresada en los derechos formales de la ciudadanía, es coherente con las desigualdades de clase? (Marshall [1949]1997, 301-302). Nosotros

cuestionamos, además, que sea posible la inserción plena de los individuos como ciudadanos/as si existen desigualdades de género.

Las democracias liberales han estado dispuestas a asegurar los derechos civiles y políticos en teoría, pero las desigualdades en el plano económico terminan minando estos derechos, que en la práctica no resultan ser para todos. Aquellos que pertenecen a clases acomodadas cuentan con mayores recursos simbólicos y materiales en la arena política. En estos sistemas “[...] la ciudadanía misma se ha convertido en el arquitecto de la desigualdad social legítima” (Marshall [1949]1997, 302).

El contrato moderno es esencialmente un acuerdo entre hombres libres e iguales en *status*, no necesariamente en poder. El *status* no fue eliminado del sistema social. El *status* diferencial, asociado con la clase, la función y la familia, fue sustituido por el *status* simple y uniforme de la ciudadanía, que proporcionó un fundamento de igualdad sobre el que podía construirse la estructura de la desigualdad (Marshall [1949]1997, 316).

Asumir una perspectiva de género implica superar el paradigma liberal de la ciudadanía, una tarea que coincide con la posición radical de la Pedagogía Crítica, como se ha dicho más arriba. Fraser cuestiona el hecho de que se establezca el espacio público “como si” quienes interactúan fueran iguales, la desigualdad en las condiciones materiales de los distintos grupos sociales limita seriamente la posibilidad de ir más allá de la opinión pública y la capacidad para lograr decisiones que los beneficien. Son limitaciones materiales y simbólicas que se convierten en “[...] poderosas presiones informales que marginan las contribuciones de los miembros subordinados [...]” (Fraser 1997, 110-111). Son informales porque no constan explícitamente como impedimentos de participación, sin embargo, las condiciones mismas de vida de las personas de clases populares, de las mujeres y de otros grupos sociales, se convierten en obstáculos para una participación en pie de igualdad. “[...] estos espacios discursivos están situados dentro de un contexto social más amplio, penetrado por relaciones estructurales de dominación y subordinación” (Fraser 1997, 111).

Las relaciones de género son relaciones de poder, como lo hemos dicho antes. Existe un sesgo de valoración de lo masculino también en el conocimiento y las prácticas educativas. Detectar cuáles son los supuestos que entraña la concepción de la ciudadanía en el Bachillerato General Unificado nos ayuda a comprender cómo se han abordado las cuestiones de género en la educación ecuatoriana. Si hablamos de ciudadanía sin tomar en cuenta la situación de las

mujeres y de otros grupos marginados, nos estamos quedando en una concepción formal que niega la realidad de una parte importante de la sociedad y por tanto oculta parte de la dinámica de la sociedad en su conjunto. Es necesario que la educación asuma una mirada que abarque los espacios ocultos. Las desigualdades persisten y no se van a resolver mientras se siga manteniendo intocada la separación entre el espacio público y privado.

Desde que se estableció la doctrina de las “esferas separadas” en el siglo XIX se ha asumido que el mundo está organizado alrededor de unos principios incompatibles convencionalmente ligados a lo público o a lo privado: comunidad versus individualidad, lo racional versus lo sentimental, dinero versus amor, solidaridad versus el propio interés. La creencia de que estos valores son antagónicos continúa creando importantes argumentos políticos. “Lo público y lo privado no describen simplemente el mundo social de una manera directa; son más bien herramientas para argumentar acerca y en ese mundo” (Gal 2004, 261-263).

La mayoría de las prácticas y relaciones sociales no se limitan a los principios relacionados con una u otra esfera. “Lejos de ser incompatibles, los principios asociados con lo público y lo privado coexisten en una compleja combinación en las rutinas normales de la vida cotidiana” (Gal 2004, 262).

Contrariamente a los usos del sentido común, lo público y lo privado no son lugares particulares, dominios, esferas de actividades, ni siquiera tipos de interacciones. Menos aún son ellos distintas instituciones o prácticas. Público y privado son categorías culturales que son siempre relativas, dependientes en parte de su sentido referencial sobre los contextos de interacción en los cuales son usados. La dicotomía público/privado es mejor entendida como un fenómeno discursivo que, una vez establecido, puede ser usado para caracterizar, categorizar, organizar, y contrastar virtualmente cualquier tipo de hecho social: espacios, instituciones, cuerpos, grupos, actividades, interacciones, relaciones. (Gal 2004, 264)

El caso de las escuelas y colegios son un vivo ejemplo de la falta de claridad de límites entre lo público y lo privado. Ellen Rooney propone el concepto de “habitación semiprivada” justamente para cuestionar la oposición público/privado. Hace referencia a la localización de dos o más extraños que son colocados juntos en una habitación de hospital por compartir alguna condición referente a su enfermedad. Tiene que ver con una manera de ubicar a los

pacientes, los intereses privados no hacen parte del proceso de ubicación. Esta forma de ubicación caracteriza también a las aulas de clase,

Como un espacio semiprivado, el aula de clases depende de un soporte público, encarna políticas públicas, y está formado por la opinión pública. Entraña además una exclusión, una inaccesibilidad que le da un formato y lo hace un familiar y especial espacio donde el encuentro con lo no familiar es la norma. La impersonal intimidad que se establece entre el profesor y los estudiantes que toman su clase en esta parcialidad cerrada, pero arbitrariamente poblada, el espacio semiprivado crea una apertura para lo todavía impensado. Esta es la precondition, el campo disciplinario, para cualquier “pedagogía” y para el discurso crítico en sí. [...] Esta experiencia formal, más que cualquier contenido imaginable, es la esencia crítica del espacio semiprivado (Rooney 2004, 339).

Rooney señala que si bien los profesores reciben un pago por su trabajo, este pago no lo reciben de sus estudiantes, definitivamente no es una relación de empleado/empleador, a pesar de los esfuerzos por convertir a los estudiantes en consumidores. Así el espacio escolar se vuelve un espacio que contiene aspectos relacionados con lo público y lo privado. Son considerados espacios públicos, sin embargo, al ser espacios compartidos a diario bajo relaciones que se vuelven hasta cierto punto familiares le otorgan características atribuidas a los espacios privados.

Rooney plantea la figura de lo semiprivado como constituida tanto de exclusiones como de intimidad, se trata de una cercana pero inequitativa relación con otros. La intimidad va más allá de los confines de la familia conyugal y está funcionando en un inestable y hasta impersonal, modo público (Rooney 2004, 349).

Es necesario además reconocer la dimensión política de lo privado porque también en ese espacio se expresan relaciones de poder y es ahí “[...] en esa vida privada, cotidiana, donde la ciudadanía de las mujeres, y la democracia que lo permite, comienza a ser devaluada e irrespetada” (Vargas s/f., 3). Es en esa reclusión donde los aportes de las mujeres son invisibilizados. Este panorama debe ser puesto en evidencia como parte de la educación para la ciudadanía, ya que es necesario reconocer las dinámicas de las sociedades para comprenderlas, asumir una participación activa y poder transformarlas.

Evadir los temas de género en la concepción de la ciudadanía supone obviar una parte constitutiva de las sociedades y que regula la vida de todos los ciudadanos y nos da cuenta de las condiciones en que nos desenvolvemos, los límites y las posibilidades que nos ofrece la sociedad en tanto seres humanos encasillados en la categoría hombre, mujer o en otras categorías sexo-genéricas. No se pueden dejar de lado las relaciones de poder que se establecen dentro de esas condiciones estructuradas y que impiden a unos/as o facultan a otros/as el goce pleno de derechos como parte activa de la construcción de la sociedad a la que pertenece.

Carmenza Gallo señala que los derechos políticos, en sentido estrecho, son los que los estados están más dispuestos a conceder, puesto que requieren poca inversión, pero como lo dijo Cañete “[...] la ciudadanía rebasa con mucho este ámbito.” (2005, 125). Donde hay igualdad legal formal entre los sexos “[...] los derechos de las mujeres se asimilan a lo que de hecho es una norma masculina. Se trata de una igualdad falsa porque borra las diferencias pertinentes [...] y supone un ‘campo de juego parejo’ para ambos sexos” (Molyneux 2008, 25). Cuando en realidad hay importantes desventajas con las que debemos lidiar las mujeres. Esta autora señala que se trata de un sesgo sutil, son formas ocultas de discriminación que crean una brecha entre la igualdad nominal y la de hecho. Nos propone la:

[...] adopción de un concepto de ‘ciudadanía activa’. Es decir, la ciudadanía se concibe de modo que excede la pura relación legal por la que se confieren derechos a sujetos pasivos ya que, por el contrario, implica de modo inherente la participación y la agencia (Molyneux 2008, 40).

El tema de la ciudadanía tiene mucha relevancia desde el punto de vista del género puesto que implica la calidad de la integración de las personas en una sociedad, da cuenta de hasta qué punto una sociedad se construye en condiciones que permiten ser una persona con plenos derechos y con capacidad de incidir en la construcción de la misma, en sus distintos ámbitos, en pie de igualdad, sin restricciones sexo-genéricas. Si, como hemos dicho, el gobierno del período que analizamos manifestó el interés de incluir los temas de género en la educación, veremos cómo se ha integrado este aspecto particularmente en la concepción de la ciudadanía.

Si la educación se propone fomentar la equidad de género debe poner al descubierto las condiciones que limitan una ciudadanía plena para las mujeres y otras personas con identidades diversas. Su deber sería contribuir en la formación de una conciencia ciudadana

que evidencie las desigualdades, que haga posible la construcción de una ciudadanía completa para aquellos que hasta el momento solamente gozan de una ciudadanía de segunda categoría; de lo contrario la educación no deja de ser sino una mera reproductora de esas relaciones inequitativas.

Todos los autores y autoras en los que me he apoyado en mi investigación hacen un análisis profundo de la realidad social, ya sea para el caso de la educación, el género, la ciudadanía o la sociedad en general. Son puntos de vista que asumen la materialidad de la realidad como una dimensión importante, pero al mismo tiempo rescatan otras dimensiones menos visibles, que también nos permiten develar la lógica de la dominación y la subordinación en las relaciones de género y, al mismo tiempo, las posibilidades de la resistencia y de actitud activa en la construcción de sociedades que permitan el desarrollo de una ciudadanía plena, que contemple una perspectiva de género y que tenga una propuesta clara al respecto desde el campo de la educación.

## Capítulo 2

### Contexto socio-histórico de la educación en Ecuador

Como hemos dicho, el gobierno de Rafael Correa afirmó reiteradamente su interés en mejorar la educación en nuestro país, fue uno de los campos en los que más invirtió con el objetivo de cambiarla y regularla. Este campo de la vida social puede reflejar el proyecto de país que se quiso implementar. Revisaremos lo que ha pasado en estos últimos años en la educación en general y específicamente en el área de la Educación para la Ciudadanía y el Programa de Participación Estudiantil, con enfoque de género, en el Bachillerato General Unificado, etapa intermedia entre la Educación General Básica y la Educación Superior.

#### 2.1. El desarrollo de la educación en las últimas décadas en el Ecuador

No es mi intención remontarme muy atrás en la historia. Sin embargo, es necesario revisar brevemente el desarrollo que ha tenido la educación antes del período neoliberal, que es con el que se ha comparado el gobierno de la *Revolución Ciudadana*. Según Luna y Astorga entre 1950 y 1980 hubo avances importantes en la educación del país:

[...] aumentó de manera significativa el índice de matrículas en primaria y especialmente en secundaria, bajó el analfabetismo, aumentó el número de escuelas y colegios, más profesores ingresaron al magisterio y el presupuesto se incrementó sustantivamente, de manera especial en los setenta, años en los que el Estado recibió una enorme cantidad de divisas debido a la producción y exportación del petróleo (Luna y Astorga 2011, 294).

Estos autores reconocen como protagonista de los cambios a la movilización social, en particular de la clase media, aunque es el Estado el que aparece como actor central de las reformas de los sesenta y setenta (Luna y Astorga 2011, 298).

Las reformas sociales fueron inspiradas en discursos modernizadores y nacionalistas correspondientes a los parámetros de un Estado uninacional y homogeneizante, que no apuntó a integrar al país y al desarrollo, en condiciones de equidad, a otros sectores sociales excluidos como campesinos e indígenas. Fueron diseñadas para satisfacer las demandas de acceso a la educación y al empleo de las clases medias, así como de cierto sector industrial necesitado de fuerza de trabajo calificada (Luna y Astorga 2011, 298)

El período comprendido entre los años ochenta y el 2007, año en que asumió el gobierno Rafael Correa, es el que él mismo ha llamado “la larga noche neoliberal”, fue una etapa marcada por la crisis de la deuda externa (Luna y Astorga 2011, 299). De este período estos autores rescatan los aportes de la Reforma Curricular de 1996, que extendió el período de Educación Básica obligatoria para que empiece desde los cinco años, convirtiéndose éste en el primer año de esta fase, que va hasta el décimo año, antes el tercer curso de la educación secundaria. Además “[...] se incorporaron mecanismos de consulta, se focalizaron esfuerzos en lectura y matemática, se incluyeron en el currículo destrezas y ejes transversales” (Luna y Astorga 2011, 300)

En los años 1990 se redujo la ayuda internacional al desarrollo, al mismo tiempo el Banco Mundial se convirtió en la principal institución de financiamiento de los proyectos educativos lo que “[...] le otorgó a este organismo la hegemonía para la imposición de una determinada ideología y para condicionar la orientación de la política educativa internacional.” (Bonal 2002, 12 en Calvas 2010, 45). Rivero apunta que este organismo considera la educación como herramienta de crecimiento económico y reducción de la pobreza; se trata de una inversión en capital humano con cierto sentido de rentabilidad, que busca que los costos sean mínimos y al mismo tiempo resulte un buen negocio al poner la educación al servicio de la economía (Calvas 2010, 45).

Varios autores consultados, entre ellos Carlos Paladines (2002) y Edgar Isch (2011), plantean que a inicios de los años 1990 el Ecuador obtuvo préstamos del Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) que fueron destinados a la educación básica. El financiamiento se orientó a los proyectos EB/PRODEC (1992-1999), PROMECEB (1992-1998) y REDES AMIGAS (1998-2004), “[...] estos a su vez aportaron en la elaboración de la Reforma Curricular Consensuada de 1996 y de las pruebas APRENDO” (Calvas 2010, 2).

La visión de organismos como el Banco Mundial asume que el mercado es el agente de regulación social, dentro del cual debe actuar libremente la iniciativa privada, el Estado debe cumplir un papel de asistencia social para aquellos que no logran satisfacer sus necesidades básicas dentro de la lógica de la competencia capitalista. Según Rivero la posición de esta entidad internacional “[...] en lo educativo y social fue complementaria a la del Fondo Monetario Internacional –FMI– que imponía una agenda neoliberal auspiciante de las

importaciones, las reglas de ajuste, la liberalidad económica y la privatización de las economías” (Rivero 1997, 211 en Calvas 2010, 44).

Planteamientos como los del BID “[...] se establecieron como condicionantes para la consecución de préstamos y donaciones a los países de la región y las consecuencias de estas políticas fueron negativas según los resultados que muestran numerosos estudios.” (Bonal 2002,10 en Calvas 2010, 46). Este autor habla de impactos directos por las exigencias que se hacían para otorgar los préstamos, por un lado y, por otro, la reducción del gasto público por las medidas de ajuste que se aplicaron en la economía de los países por la misma presión de estos organismos y el FMI, que afectan de manera indirecta a la educación.

Así la reducción del gasto público en educación, provocado en parte para cumplir con los requisitos establecidos por estos organismos, repercutió negativamente en la calidad de la enseñanza por: la reducción de los salarios de los profesores, el aumento de número de niños por aula y profesor, la construcción de menos escuelas y la desatención en la infraestructura y equipamiento. Esto a su vez produjo la privatización como mecanismo de compensación de la reducción del gasto público. El Banco Mundial apoyó las reformas a favor de la privatización a partir de la supuesta mayor efectividad de las instituciones educativas privadas sobre las públicas e incentivó a las empresas a invertir en educación y expandir el sector. Este proceso de privatización se impulsó principalmente en el nivel secundario y superior como un mecanismo para mejorar la productividad laboral y el aumento de la competitividad en una economía global (Bonal 2002, 13-15 en Calvas 2010, 46).

Las ideas de corte neoliberal sobre la educación pretenden que los sistemas educativos “[...] cumplan con una función distributiva, preparando a los individuos para los diferentes roles de la división social del trabajo y asignando talento de manera eficiente basándose en la competencia de los más hábiles” (Calvas 2010, 8). La educación está concebida como una inversión que genera mayor productividad de la fuerza de trabajo y, supuestamente, mayores ingresos para los trabajadores.

En su tesis de maestría Vanesa Calvas recoge el concepto de capital humano como parte de las concepciones de la filosofía liberal que sustenta la visión de la educación en el período que estamos analizando:

Capital humano es la capacidad productiva de un individuo o de un conjunto de individuos y educación es la adición que se hace a esa capacidad productiva por medio del aprendizaje. Así, la educación en un sentido amplio sería con respecto al capital humano equivalente a lo que inversión es con respecto al capital físico (Nuñez y Tortella 1993, 20 en Calvas 2010, 7).

Lo que refleja una correspondencia entre las ideas sobre la educación y los intereses económicos alineados a la teoría liberal. La competencia en el mercado laboral se convierte en la única vía de realización personal, si un individuo logra ser exitoso dentro de esas reglas del juego. En consonancia con esta visión encontramos en la presentación de la Propuesta Consensuada de Reforma Curricular para la Educación Básica el siguiente planteamiento: “La inversión prioritaria en capital humano constituye en la actualidad, un prerrequisito indispensable para el crecimiento económico de un país. El capital humano es el recurso más precioso, tesoro invaluable, y garantía de futuro para la sociedad.” (MEC 1997, 6)

Así, en las últimas décadas del siglo XX y primeros años del siglo XXI en América Latina y el Ecuador se aplicaron una serie de medidas neoliberales como respuesta a las imposiciones de organismos internacionales. Esto significó para la mayoría de la población latinoamericana altos costos:

[...] se agudizó la pobreza y se acentuó la concentración de la riqueza; se deterioró el empleo y la retribución al trabajo humano y aumentó el desempleo y el subempleo a niveles significativos. Se disparó la migración hacia los países desarrollados y también perdieron fuerza, se estancaron y retrocedieron las políticas sociales y de inversión del Estado; creció el pago de la deuda externa a porcentajes que bordearon el 50% y disminuyeron o se quebraron los servicios básicos, por la falta de recursos del Estado para su atención (Paladines 2002, 2).

Paladines señala que en educación los recursos disminuyeron del 29.4% al 8.9% del presupuesto general del Estado.

Como parte del contexto internacional hay que decir que desde finales de los años noventa la UNESCO lideró el programa *Educación para Todos*, con el objetivo de ampliar la cobertura educativa y reducir el analfabetismo (Paladines 2015, 15). Iniciativa a la que se unió el Ecuador. Así mismo en el Foro Mundial sobre la Educación, que fue en Dakar (Senegal) en el año 2000, se afirmó nuevamente el compromiso para lograr la Educación para Todos en el

2015 (Paladines 2015, 15). En el mismo año 2000 se produjo la *Declaración del Milenio* de las Naciones Unidas, compromiso que también asumió el Gobierno del Ecuador en el 2007 (SENPLADES-PNUD-ONU 2014, 5). Recordemos los objetivos dos y tres de los ocho que se plantearon: lograr la educación básica universal y promover la igualdad entre los géneros y la autonomía de las mujeres.

A pesar de los acuerdos internacionales, no hubo grandes avances en la educación durante el período neoliberal, como correlato de la crisis económica y política de esos años durante los gobiernos de Bucaram, Alarcón, Mahuad, Noboa y Gutiérrez:

La turbulencia política ocasionó alta rotación de autoridades (duración promedio de ministros de educación: nueve meses), interrupción de planes, propuestas personalistas, tendencias clientelares, crisis continuas de gobernabilidad, señales de corrupción, etc. En un escenario así, la cuestión educativa deja de ser preocupación de la política o emerge casi exclusivamente cuando los escándalos son insostenibles (Luna y Astorga 2011, 301).

En el año 2006, el presidente Alfredo Palacio convocó a una Consulta Nacional que aprobó el Plan Decenal de Educación, el presidente Rafael Correa lo retomó y además ratificó en su función de Ministro de Educación a Raúl Vallejo, quien venía ejerciendo el cargo desde el gobierno de Palacio. Este plan se constituyó en la guía básica de los programas y proyectos del gobierno de Rafael Correa según Paladines (2015, 19).

## **2.2. La educación y el género en el período de gobierno de Rafael Correa**

En el 2007 el Ministerio de Educación, a través de la Dirección Nacional de Currículo, realizó la evaluación diagnóstica sobre la Reforma Curricular Consensuada de 1996, en el marco de la implementación del Plan Decenal de Educación. A partir de los resultados de dicha evaluación “[...] formuló en el año 2010 la propuesta de Actualización y fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica (AFC-EGB) como política pública estratégica para alcanzar el mejoramiento de la calidad de la educación ecuatoriana y la equidad educativa.” (Salgado y Estrella 2011, 10). Esta propuesta del 2010 según Isch “[...] fundamentalmente es una adecuación de los contenidos existentes desde 1996 [...]” (Isch 2011, 384).

En la Constitución del 2008 se dictaron las líneas rectoras de la educación y la Ley Orgánica de Educación Intercultural LOEI, aprobada en el 2011, en consonancia con ella, estableció sus objetivos y principios que:

[...] hacen referencia al derecho humano a la educación, al ejercicio de los DDHH en las aulas, al reconocimiento de la centralidad del sujeto que aprende como eje del sistema y de los aprendizajes, el tema de la interculturalidad, el enfoque de género, la definición de la educación como un instrumento de cambio, el reconocimiento del interés superior de los niños y niñas en el sistema educativo, la participación de los actores educativos y sociales en la construcción y sostenimiento de las políticas educativas, entre otros aspectos [...] (Luna 2014, 261).

Luna concibe la construcción de este sentido democrático de la educación como parte de un proceso en donde la intervención de la sociedad civil hizo un aporte significativo.

En la Constitución del 2008 la primera sección del título VII del Régimen del Buen Vivir, que corresponde a la Educación, dice: “Será responsabilidad del Estado: Asegurar que todas las entidades educativas impartan una educación en ciudadanía, sexualidad y ambiente, desde el enfoque de derechos” (Art. 347, No.4). La LOEI además retoma el numeral uno del mismo artículo que plantea, entre otros aspectos, fortalecer la coeducación, es decir la educación conjunta de hombres y mujeres, la cual se implementó desde entonces en los colegios fiscales a nivel nacional. La propuesta de la coeducación parte del principio de equidad que debe existir en las relaciones entre los individuos de distintos géneros.

Luna plantea que la propuesta de Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica (AFC-EGB) fue un esfuerzo importante, puesto que se establecieron indicadores de evaluación de calidad:

[...] tomando por base la pedagogía crítica que tendría por virtud colocar en el centro del hecho educativo al estudiante [...] Se motivaría la profundización del trabajo en valores y principios que hablaban del Buen vivir: respeto, solidaridad, honestidad, interculturalidad, inclusión y sobre todo la relación armónica con los otros y con la naturaleza (Luna 2014, 322).

En la AFC-EGB se plantearon cinco ejes transversales, solo uno (educación sexual en los y las jóvenes) está relacionado con el género, cuando señala: “El conocimiento y respeto por la

integridad de su propio cuerpo, el desarrollo de la identidad sexual y sus consecuencias psicológicas y sociales, la responsabilidad de la paternidad y la maternidad” (Salgado y Estrella 2011, 10). Los otros ejes transversales fueron: interculturalidad, ciudadanía democrática, protección del medio ambiente y cuidado de la salud y hábitos recreativos. Si bien la sexualidad es un aspecto que se puede abordar desde el género no lo asume en la amplitud que requiere el tema, por tanto no alcanza a tener concordancia con el artículo 27 de la Constitución ni con las declaraciones del Plan Nacional para el Buen Vivir, que hemos mencionado antes.

Los planteamientos de estos documentos deberían ser el sustento de la vida social en nuestro país en todas sus facetas, sin embargo, no se ven reflejados en el Currículo de la Educación Básica, en él no se menciona la equidad de género. “Si bien podemos encontrar menciones generales sobre equidad, inclusión y sobre todo de respeto a la diversidad, la equidad de género no aparece de manera explícita” (Salgado y Estrella 2011, 58). Al parecer se establece un divorcio entre la normativa general del Estado y el documento oficial que regía desde el 2010 la educación en el Ecuador. Salgado y Estrella señalan que las menciones de la categoría de género son muy escasas, se encuentran puntualmente en las áreas de Ciencias Naturales y Estudios Sociales y no en todos los años de la Educación General Básica.

### 2.3. El nuevo Bachillerato y la Educación para la ciudadanía

En el 2011 se planteó la propuesta del nuevo Bachillerato General Unificado, BGU, que según el artículo 43 de la LOEI corresponde a tres años de educación obligatoria, a continuación de la Educación General Básica. Se establecieron dos modalidades, el Bachillerato en Ciencias y el Bachillerato Técnico, sin embargo, ambas modalidades tienen un grupo de asignaturas que son parte de un tronco común, es decir constituye la formación general, entre ellas se encuentra la Educación para la Ciudadanía. Aquellos que opten por el Bachillerato en Ciencias, además de adquirir los aprendizajes básicos comunes del BGU, escogen asignaturas para profundizar en áreas académicas de su interés.

El BGU se empezó a implementar de manera progresiva, primero en la Sierra, entre el 2011 y el 2013, y posteriormente en la Costa, entre 2012 y 2013. Tiene tres objetivos principales, preparar a los estudiantes para la vida y la participación en una sociedad democrática, para el mundo laboral o del emprendimiento, y para continuar con sus estudios universitarios.

El Área de Educación de la Universidad Andina Simón Bolívar tiene un documento que analiza la propuesta del Nuevo Bachillerato y dedica un apartado a la Educación para la ciudadanía, en donde se hace un breve recuento de la historia de esta asignatura.

[...] en el siglo XX, se introdujo en nuestro sistema educativo una asignatura denominada Educación Cívica, destinada a desarrollar en los jóvenes los valores patrios. Se publicaron varios textos para la enseñanza. El que tuvo mayor divulgación fue el de Mora Bowen, que circuló por décadas. Con el paso del tiempo, sin embargo, la “Cívica” terminó siendo, por lo general, una exaltación del patriotismo [...] (UASB 2011, 33).

El análisis dice que la Cívica terminó por desaparecer de los planes de estudio hasta que en 1996 la Reforma Curricular del Bachillerato replanteó la enseñanza de la Cívica como parte de la Educación para la Democracia, dentro de la cual se dictaban tres cursos obligatorios, uno sobre la realidad medioambiental del país, otro sobre la realidad socioeconómica y un tercero que “[...] prepara a los ciudadanos para la vivencia de la democracia. Las tres asignaturas fueron: Educación Ambiental, Realidad Nacional y Cívica” (UASB 2011, 33).

En el 2001 el Gobierno de Gustavo Noboa recogió la propuesta de la “Educación para la Democracia” y la oficializó.

Tres años después el Congreso Nacional emitió la Ley de Educación para la Democracia, que estableció la obligatoriedad de incluir en los planes de estudio de la Educación Básica contenidos transversales de Educación para la Democracia, y en el Bachillerato, “Educación en Valores”, además de las tres asignaturas a que ya hemos hecho referencia (UASB 2011, 34).

Si bien no todos los establecimientos educativos asumieron este mandato, se posicionó dentro del campo de la educación la necesidad de una formación para la ciudadanía, que debe estar presente en todos los niveles de la educación formal.

En cuanto a la de la propuesta del BGU del 2011 el estudio del Área de Educación de la UASB asume como un acierto que establezca “[...] una asignatura específica que al final del bachillerato prepare a los jóvenes ciudadanos y ciudadanas para el ejercicio de los derechos políticos” (UASB 2011, 34). Sin embargo, critican el hecho de que no se menciona “[...] a la Nación Ecuatoriana, a sus raíces y proyección en la historia, a los elementos del Proyecto Nacional, a la unidad de la gente de este país” (UASB 2011, 34).

Otra crítica que hace el documento es la visión que presenta del “buen vivir”, que está reconocido como eje de la formación ciudadana, puesto que muestra una visión de:

[...] una sociedad sin conflictos sociales, sin pobreza ni exclusión. El buen vivir se transforma, de este modo, en un mecanismo para ocultar la conflictividad social, negar la naturaleza dialéctica de la realidad y postular que se puede dar un cambio de comportamientos sin cambio de estructuras sociales y políticas. El buen vivir no se gana sin asumir las relaciones de poder y sus enfrentamientos. No es una cuestión de buena voluntad o de buenos consejos (UASB 2011, 35).

Dice además que:

[...] aparte de varias divagaciones sobre ciudadanía, el documento no se concreta al estudio de la relación de ésta con la democracia y su ejercicio, del funcionamiento de los sistemas políticos. Solo al final, sin haber debatido el tema, incluye breves e inconexas menciones en el “perfil de salida” (UASB 2011, 36).

Existen directrices sobre la Educación para la Ciudadanía en la Ley Orgánica de Educación Intercultural, que consta en el Registro Oficial y fue aprobada por la presidencia de la República en marzo del 2011. La participación es una palabra que se encuentra a lo largo de todo el texto de la ley, en ella consta que el Estado debe “garantizar la participación activa de estudiantes, familias y docentes en los procesos educativos” (LOEI 2011, 7).

Entre los principios educativos se menciona el enfoque en derechos, la educación para la democracia y la participación ciudadana:

La participación ciudadana se concibe como protagonista de la comunidad educativa en la organización, gobierno, funcionamiento, toma de decisiones, planificación, gestión y rendición de cuentas en los asuntos inherentes al ámbito educativo, así como sus instancias y establecimientos. Comprende además el fomento de las capacidades y la provisión de herramientas para la formación en ciudadanía (LOEI 2011, 9).

En el artículo 6 (literales r y v) señala que el Estado debe asegurar “[...] que todas las entidades educativas desarrollen una educación en participación ciudadana, exigibilidad de

derechos, inclusión y equidad, igualdad de género, sexualidad y ambiente, con una visión transversal y enfoque de derechos” (LOEI 2011, 13).

Entre los derechos y obligaciones de los estudiantes se encuentra la participación en los procesos electorarios:

[...] de las directivas de grado, de los consejos de curso, del consejo estudiantil y de los demás órganos de participación de la comunidad educativa, bajo principios democráticos garantizando una representación paritaria entre mujeres y hombres; y, en caso de ser electos, a ejercer la dignidad de manera activa y responsable, a participar con absoluta libertad en procesos electorarios democráticos de gobierno estudiantil, a participar, con voz y voto, en los gobiernos escolares, en aquellas decisiones que no impliquen responsabilidades civiles, administrativas y/o penales [énfasis agregado] (LOEI 2011, 13).

#### **2.4. De la Cívica a la Educación para la ciudadanía**

En el contexto latinoamericano, una vez terminada la transición democrática, es decir, el paso del período de dictaduras a la consolidación de regímenes democráticos en la segunda mitad del siglo XX, se dio paso a un nuevo proceso de crítica frente a las limitaciones que ha evidenciado la democracia liberal. Preocupa la apatía de un porcentaje importante de la población en general, que se manifiesta de manera especial en la juventud. Esto ha llevado a replantearse la Educación para la Ciudadanía Democrática, que entre sus objetivos tiene el de: “Reparar su desafectación política y falta de credibilidad en las instituciones, reparar su desinterés en las organizaciones civiles como forma de incidir y producir los cambios deseados, y definitivamente, reparar su creciente vinculación con la violencia [...]” (Espínola 2005, 17).

Además persiste en la región,

[...] la desigualdad frente al acceso a la justicia y la permanencia de la pobreza y la inequidad. La combinación de los desafíos de la pobreza y la gobernabilidad requieren, con urgencia, de una ciudadanía activa, políticamente informada y educada, consciente de su capacidad para influir sobre los asuntos de la comunidad y el gobierno a todo nivel (Cox, Jaramillo y Reimers 2005, 5).

A las inequidades en general hay que añadir específicamente las de género.

El valor del Índice de Desigualdad de Género de Ecuador es 0,391, lo que sitúa al país en el puesto 88 de 159 países en el índice de 2015. En Ecuador, el 41,6% de los escaños parlamentarios están ocupados por mujeres y el 48,2% de las mujeres adultas han accedido a por lo menos un año de educación secundaria, frente al 49,4% en el caso de los hombres. Por cada 100.000 nacidos vivos, 64 mujeres mueren por motivos relacionados con el embarazo, y la tasa de fecundidad entre las adolescentes es de 75,9 nacimientos por cada 1.000 mujeres de entre 15 y 19 años. La participación de las mujeres en el mercado laboral es del 49,0%, frente al 79,7% en el caso de los hombres (PNUD 2016, 6).

Las reformas curriculares que se implementaron en muchos países de la región a finales del siglo XX han contemplado la educación para la ciudadanía como requisito indispensable para el desarrollo de una cultura democrática; sin embargo, se ha puesto mayor énfasis en “[...] el conocimiento de los poderes del Estado, de los deberes ciudadanos y de las leyes [lo que] debe ser reemplazado por una educación para la ciudadanía no sólo centrada en el conocimiento y el compromiso político, sino también en la responsabilidad social y en la participación en actividades de la comunidad” (Cox, Jaramillo y Reimers 2005, 6).

Entre los argumentos que hacen necesario pasar de la educación cívica a la educación ciudadana, estos autores mencionan la necesidad de desarrollar una sociedad civil sólida y participativa (Cox, Jaramillo y Reimers 2005, 5). Tradicionalmente la educación cívica se ubicaba al final de la educación secundaria y estaba centrada en el conocimiento del gobierno y sus instituciones, la educación para la ciudadanía en cambio

[...] implica una nueva conceptualización del aprendizaje en el área, centrada en el concepto de competencia. Este supone el paso de un foco prácticamente exclusivo en el logro de conocimientos al logro con similar énfasis de *habilidades* y *actitudes* y de atender los *ambientes* en que se dan las relaciones en la escuela (Cox, Jaramillo y Reimers 2005, 19).

Entre las diferencias de las dos visiones se plantea que en lugar de estar ubicada al final de la educación media esté presente a lo largo de todo el proceso educativo, desde la educación inicial hasta el final de la educación secundaria. “De ser parte de una asignatura especializada, pasan sus contenidos a estar distribuidos en varias asignaturas, además de lo que se entiende como ‘objetivos transversales’.” (Cox, Jaramillo y Reimers 2005, 19-20). Hay un cambio de contenidos importantes, del estudio de la institucionalidad política pasa a enfocarse en:

Problemáticas actuales de la sociedad como equidad, derechos humanos, medioambiente, ciencia y tecnología en contextos de sociedades que deliberan sobre sus fines y sus medios. Asimismo, conocimientos sobre formas de resolver conflictos, o de por qué y cómo enriquecerse con las diferencias (Cox, Jaramillo y Reimers 2005, 20).

Se propone desarrollar habilidades y actitudes desde una nueva forma de organizar el aula y la escuela para fomentar “[...] las relaciones sociales que se quiere existan en la ciudadanía política, civil y social.” (Cox, Jaramillo y Reimers 2005, 20). En la metodología se requiere combinar el estudio con “[...] prácticas de participación, debate, decisión y acción colectiva” (Cox, Jaramillo y Reimers 2005, 20). Entre las actitudes que plantean desarrollar estos autores mencionan la: “[...] valoración de la diversidad cultural, racial, religiosa y de género en la vida en general y en la política” (2005, 23).

Ecuador se inscribe en un proceso latinoamericano que transitó desde la Cívica hacia la Educación para la ciudadanía, podemos identificar algunas de las características expuestas en la aplicación de esta nueva concepción de cómo debe abordarse la Educación ciudadana. Se estableció el Programa de Participación Estudiantil justamente para favorecer la participación de los y las estudiantes en actividades de la comunidad escolar y en otros espacios comunitarios para asumir una actitud activa que se plantee proyectos para resolver ciertas problemáticas sociales. Por otro lado, el establecimiento de una asignatura específica en los años del bachillerato puede considerarse un acierto, siempre y cuando no se quiera poner en ella todo el peso de la formación ciudadana de los y las estudiantes sino que debe complementarse con una educación en otros espacios curriculares y a lo largo de toda la formación escolar.

## **2.5. La Educación para la ciudadanía en el período de gobierno de Rafael Correa**

La asignatura de Educación para la Ciudadanía es parte del área de Ciencias Sociales en el Bachillerato General Unificado; antes del 2016, en que se produjo un cambio en el currículo, estaba en segundo y tercero de bachillerato. En el nuevo currículo se cambió a primero y segundo de bachillerato. Revisé los lineamientos curriculares de la asignatura para segundo y tercero de bachillerato, así como las guías para el docente de la materia de estos cursos, antes del cambio curricular del 2016 y después los correspondientes al nuevo currículo en primero y segundo cursos del BGU.

En los lineamientos curriculares para segundo curso dice que el currículo está basado en los principios generales de la educación ecuatoriana enunciados en la LOEI. Nombra el artículo 2 de dicha ley y plantea en forma resumida lo que dicen los literales j, k, l, m; pone como l Educación para la democracia, revisé la LOEI y vi que la l corresponde a Igualdad de género y la m a Educación para la democracia. En todo el documento no se habla de género, aunque sí de igualdad, equidad y de no discriminación. En una parte dice el documento: “Son contravalores aquellos que violan los derechos de las personas. Por ejemplo, las posturas racistas, discriminatorias, xenófobas o las realidades sociales excluyentes (el hambre, la miseria, la ausencia de condiciones dignas de existencia)” (MinEduc 2013, 5) No nombra razones de género. Se afirma que:

Educación para la Ciudadanía no se agota [...] en el estudio de las normas y en la enseñanza sobre la necesidad de cumplirlas. Es también educación para la comprensión del mundo en el que estas normas se aplican. No se trata de una comprensión intelectual y pasiva, sino de una comprensión en la que los sujetos puedan sentirse parte de ese mundo y comprometidos con mejorar las condiciones en las que conviven (MinEduc 2013, 7).

Otorga a la participación un lugar importante dentro del ejercicio de la ciudadanía:

Educación para la Ciudadanía asume como tarea prioritaria la preparación en el ejercicio de la ciudadanía durante el tramo de la escolaridad en bachillerato. Esto supone ofrecer herramientas y favorecer la construcción de criterios para la participación autónoma, creativa y responsable en la esfera pública [énfasis agregado] (MinEduc 2013, 9).

A pesar de que no se plantea explícitamente un enfoque de género, hay partes en la Guía de apoyo docente de segundo de bachillerato que trata temas relacionados, por ejemplo, hay una lectura de Catherine Mackinnon, una connotada feminista, sobre la desigualdad impuesta a las mujeres desde la democracia griega (MinEduc 2014a, 49). Se plantean preguntas sobre la lectura:

Según Mackinnon, la desigualdad de las mujeres “se garantizó bajo la forma de libertades civiles individuales para los hombres”. ¿Cómo interpretan dicha afirmación? ¿Qué ejemplos podrían pensar de libertades que favorecen la desigualdad entre varones y mujeres o que, incluso, avalan la opresión masculina? (MinEduc 2014a, 50).

También hay una lectura sobre la situación de las mujeres durante el gobierno talibán en Afganistán entre los años 1996 y 2001 (MinEduc 2014a, 57). Propone además mirar una película “12 hombres en pugna” para tratar los modos de impartir justicia en un Estado de Derecho: “[...] el caso analizado en la película va mostrando cada vez con mayor claridad una serie de prejuicios y estereotipos que pueden terminar condenando a un sujeto que ha sido estigmatizado” (MinEduc 2014a, 37).

El jurado está formado sólo por varones, blancos y de clase media ¿Consideran que influye este hecho en el desarrollo de las deliberaciones? ¿Qué cambios habría en el relato si el jurado hubiera incluido mujeres, jóvenes, afroamericanos u otros grupos no presentes en el jurado descrito? (MinEduc 2014a, 38).

Los bloques curriculares son: La convivencia y el conflicto, La cuestión de los valores, Las normas, El poder, La autoridad, La democracia como forma de gobierno y como forma de vida.

En los lineamientos curriculares para tercer curso tampoco se nombra la palabra género, sí se nombra igualdad y equidad, pero no de género. Habla también de la participación activa de los individuos y de la comunidad dentro del Estado. Entre los objetivos del curso se menciona: “Cuestionar toda forma de discriminación por medio de la identificación de los factores y formas de discriminación para sustituirlos por ideas argumentalmente sostenibles de igualdad y respeto social” (MinEduc 2014b, 5).

Los bloques curriculares de este año son: Los derechos y las responsabilidades; La igualdad y la diversidad, uno de los subtemas es: “Cuestionar y rechazar la discriminación, analizando, dentro de la comunidad, los prejuicios y estereotipos que la hacen posible” (MinEduc 2014b, 7) no se menciona la diversidad de género; Derechos y garantías constitucionales; La política y la participación; La construcción de la ciudadanía; El régimen del Buen Vivir, un proyecto de nación. Cada bloque tiene una introducción, luego unos objetivos del año, destrezas con criterio de desempeño, desarrollo del proceso pedagógico, indicadores de evaluación, glosario y bibliografía.

En la guía de apoyo docente de tercero de bachillerato sí se nombra la igualdad de género, la violencia de género, discriminación por género, equidad de género, identidad de género y cuotas de género. En el primer bloque se presentan materiales y lineamientos para tratar los

derechos de la mujer, hay un diálogo sobre estereotipos en el que un señor busca trabajo, en el diálogo se nota que este señor no se enmarca en los roles que suelen ser atribuidos a los varones. A continuación se plantean preguntas que buscan que los/as estudiantes reflexionen sobre los estereotipos de género. Se propone que se informen sobre la campaña “Reacciona Ecuador, el machismo es violencia”, también se sugiere analizar si los medios de comunicación reproducen “estereotipos sociales”.

Hay una lectura con el título “Igualdad entre el hombre y la mujer”, que empieza diciendo: “Históricamente la mujer experimentó mayores injusticias, violencias y desigualdades que los hombres.” (MinEduc 2014c, 11). Añade datos sobre las desigualdades que perduran, entre ellos “La mujer realiza una mayor cantidad de trabajo doméstico y de cuidado de niños y personas mayores sin remuneración ni reconocimiento alguno en todo el mundo.” (MinEduc 2014c, 12). Se exponen artículos de la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer. Se habla de la Constitución del Ecuador y los derechos de la mujer, se toma una parte de la constitución de 1998: “La igualdad y corresponsabilidad en la familia y el apoyo a las jefas de hogar” (MinEduc 2014c, 14).

En esta parte hay una referencia a la desigualdad que crea que la economía del cuidado se encuentre en manos de mujeres y sugiere que este tipo de trabajo debe asumirse con igualdad y corresponsabilidad, de manera que alude a la división sexual del trabajo y a la división entre esfera privada y pública, aunque no se hace una explicación explícita de esta situación.

Se hace referencia a una reunión de organizaciones de mujeres en Riobamba en el 2007 para presentar una propuesta a la Asamblea Constituyente en la Pre-Constituyente de Mujeres del Ecuador, demandas que se plasmaron en la Constitución del 2008, según el documento analizado, entre ellas se nombra “El derecho a decidir sobre la vida sexual y reproductiva, así como el reconocimiento de la diversidad de familias” (MinEduc 2014c, 14). Después de los textos se plantean preguntas de comprensión y de discusión.

Diríamos que al reconocer los derechos sexuales y reproductivos, nos están presentando una visión avanzada de la ciudadanía desde el punto de vista del género, sin embargo, hay una disonancia con lo que ha sucedido en el país en materia de este tipo de derechos. En el 2014 se aprobó el artículo 149 del Código Penal (COIP) que:

[...] sanciona a la mujer que cause su aborto o permita que otro se lo provoque. También a quien lo practique en una mujer que ha consentido en ello con pena de uno a tres años de prisión [...] Según la Judicatura, en el 2014 hubo 26 causas ingresadas y en el 2015, en cambio, fueron 48. En total, 74 casos judicializados en dos años (Bravo, Diego y Marcel Bonilla 2016).<sup>1</sup>

En el segundo bloque, “La Igualdad y la diversidad”, dice:

Si Educación para la Ciudadanía es un espacio curricular que no sólo tiene como objetivo que los adolescentes aprendan determinados conceptos, sino también que mejoren o modifiquen algunas de sus conductas ciudadanas, entonces es preciso sincerar nuestras representaciones, prejuicios o estereotipos. Es muy probable que todos (adolescentes y adultos) portemos una mirada estigmatizadora hacia otras personas. Y solo se puede lograr algo en la escuela si se comienza por aceptar esta realidad y la ardua tarea que se debe realizar para revertirla (MinEduc 2014c, 21).

Además se propone en este bloque que vean películas que sean testimonio de personas que han sufrido discriminación como “Billy Elliot” y que se realicen debates sobre esas proyecciones. En el caso de “Billy Elliot” se incluye el tema de la diversidad sexual, aunque este bloque se centra en personas con “capacidades diferentes”. La bibliografía sugiere videos, temas musicales y cuentos. El cuarto bloque contiene una lectura sobre Matilde Hidalgo de Prócel. Proponen ver la película “Ángeles de Hierro” dirigida por Katja von Garnier, sobre dos sufragistas norteamericanas a principios del siglo XX. Hay una lectura sobre la Ley de cuotas y se plantea debatir sobre el tema.

En general, se podría decir que hay un acercamiento interesante al tema de la ciudadanía desde el punto de vista del género, tal vez faltaría hacer énfasis en ciertas dimensiones que ayudarían a tener mayor claridad en los aspectos que restringen el ejercicio de una ciudadanía plena para las mujeres, en particular la importancia de no reducir la ciudadanía al ámbito público y considerar a la esfera privada como separada y sin implicaciones políticas, lo que

---

<sup>1</sup> “[...] el Ministerio de Salud ha hecho un memorando en el que recuerda a los médicos la obligación que tienen los establecimiento de salud de atender de manera oportuna a las mujeres que lleguen con procesos de aborto en curso, o como consecuencias de un aborto ya realizado para precautelar su derecho a la vida.” Publicado el 18 de agosto de 2017, ya en el gobierno de Lenín Moreno, a la fecha habían sido 249 mujeres procesadas. Martín Pallares, “Otro cambio: el aborto en curso deberá ser atendido y no denunciado”: <http://4pelagatos.com/2017/08/18/otro-cambio-el-aborto-en-curso-debera-ser-atendido-y-no-denunciado/>

tiene efectos lesivos al invisibilizar lo que pasa en las esferas privadas, donde también se expresa la calidad de ciudadanía de las personas y se reproducen inequidades en las relaciones de género. Sin embargo, no hay un desarrollo sistemático de la perspectiva de género, parece estar presente la intención, pero no hay evidencia de que se trata el tema como un eje transversal, en disonancia con lo que plantea la LOEI.

En el 2016 se hizo un ajuste curricular para la Educación General Básica y el Bachillerato General Unificado. El documento oficial afirma que su base fueron los diseños curriculares anteriores y que plantea “[...] una propuesta más abierta y más flexible, con el objetivo de brindar mejores herramientas para la atención a la diversidad de los estudiantes en los diferentes contextos educativos de todo el país [...]” (MinEduc 2016a, 7), en concordancia con el artículo 10 del Reglamento de la LOEI.

Otra de las razones para el cambio de currículo que expone el documento hace referencia al avance de la ciencia, los intereses y las necesidades del país, lo que hizo necesario revisar el perfil de salida del bachiller ecuatoriano. Afirma que este proceso: “[...] se llevó a cabo con la participación de distintos actores involucrados en educación, docentes de los diferentes niveles educativos, padres de familia, estudiantes, y representantes del sector productivo del país” (MinEduc 2016a, 8).

Además, el documento se refiere al artículo 31 del Reglamento de la LOEI, que trata sobre las horas adicionales en las que las instituciones educativas en el Bachillerato: “[...] pueden incluir asignaturas que consideren pertinentes de acuerdo a su Proyecto Educativo Institucional” (MinEduc 2016a, 35). La flexibilidad del currículo consiste en esta libertad para adaptarlo a las necesidades que presenten los estudiantes, tanto de las áreas instrumentales (Lengua y Literatura, Matemáticas y Lengua Extranjera) como de las científicas (Ciencias Sociales y Ciencias Naturales).

Se trata de un documento extenso que contiene diversos elementos del currículo tales como los objetivos, los criterios de evaluación, las destrezas con criterios de desempeño e indicadores de evaluación. En la introducción del área de Ciencias Sociales, a la que pertenece Educación para la Ciudadanía, se nombra la Pedagogía Crítica.

En síntesis, este currículo, valorando los postulados de la pedagogía crítica, compromete a docentes y discentes, y a toda la comunidad educativa, a constituirse en verdaderos gestores académicos e intelectuales del más alto nivel científico y ético, y en actores de la construcción de una sociedad, auténticamente humana, donde el ser humano, finalmente, se libere de sus propias esclavitudes, materiales e ideológicas, y se atreva a rediseñar, sin miedos, la sociedad de la justicia y la solidaridad (McLaren 2005 en MinEduc 2016b, 347).

En el apartado que habla de la “Contribución de la asignatura de Educación para la Ciudadanía a los objetivos generales del área de Ciencias Sociales” se menciona la diversidad de género.

El conocimiento y valoración de la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, de la Declaración de los Derechos de la Mujer y la Ciudadana y de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, situados en perspectiva histórica, permiten al estudiante asumir una visión de conjunto del devenir conflictivo y vigente de la lucha por la equidad e igualdad de oportunidades y dignidad humanos, más aún, a través del análisis y comparación del desarrollo de los derechos de primera, segunda, tercera y cuarta generación, atravesados por una ineludible perspectiva centrada en la valoración de la diversidad: de género, intercultural, etc. [énfasis agregado] (MinEduc 2016b, 434).

También en el apartado “Contribución de la asignatura de Filosofía al perfil de salida del Bachillerato ecuatoriano” dice:

[...] se compromete con los grandes problemas humanos, individuales y colectivos, relacionados con la existencia personal, la sociedad, la naturaleza y el mismo pensamiento, en un marco que incluye la perspectiva de género y el ejercicio filosofante aplicado al compromiso ciudadano, los desafíos del poder, la felicidad y el placer [...] (MinEduc 2016b, 459).

En la introducción de la parte del currículo que corresponde a Educación para la Ciudadanía plantea que la asignatura:

[...] aborda los problemas de la organización y convivencia social, sus formas y estructuras de constitución y uso, por lo que tiene directa vinculación con el tema de la búsqueda, consecución, uso, mantenimiento y conservación del poder (Cueva, 1988), es decir, con la capacidad y necesidad de los seres humanos de subordinar, someter y controlar a sus semejantes en función de obtener determinados beneficios y privilegios [...] (MinEduc 2016b, 428).

Señala el papel de la escuela misma como institución que reproduce las relaciones de poder de la sociedad en su conjunto para sustentar la importancia de la asignatura:

Si, por ejemplo, la escuela misma es una institución en la que se forma a los individuos en función de una sociedad mediada por relaciones de poder (Althusser, 1988), y estas mismas se manifiestan y ejercen dentro de los predios educativos, la importancia de la Educación para la Ciudadanía se hace evidente. (MinEduc 2016b, 428).

Insiste en la importancia de abordar las relaciones de poder en un sentido amplio:

[...] su fundamento pedagógico ha de partir necesariamente de la descripción y explicación de las relaciones de poder que se dan en todos los ámbitos de la vida social: familiar, escolar, laboral, sexual, deportiva, burocrática, mediática, etc., con el fin de dilucidar la naturaleza desigual e inequitativa, asimétrica, que se manifiesta en las relaciones, tanto personales cuanto institucionales, y las posibilidades de subvertirlas para construir una convivencia humana equitativa, justa y solidaria (Mineduc 2016b, 430).

Estos planteamientos sobre el poder podrían ser un buen punto de partida para abordar una perspectiva de género y además presenta una visión relacionada con la Pedagogía Crítica.

Tiene cuatro ejes temáticos: Ciudadanía y derechos; La democracia moderna; La democracia y la construcción de un Estado plurinacional y El Estado y su organización. Dentro del primer eje se coloca la “Declaración de los Derechos de la Mujer y la Ciudadana”. Aparte de esta declaración, que consta en cada uno los elementos del currículo (destrezas con criterio de desempeño e indicadores de evaluación, por ejemplo), no hay mucho más que tenga que ver con un enfoque de género. Lo otro que se nombra, dentro del mismo eje temático, es el concepto de igualdad natural “[...] a partir del acceso al sufragio universal por los diferentes grupos sociales (personas esclavizadas, mujeres, analfabetos, personas privadas de libertad, migrantes, personas con discapacidad, grupos minoritarios y/o vulnerables, etc.)” (MinEduc 2016b, 437).

En el documento de las pautas curriculares del 2016 encontramos elementos significativos que están en la línea de integrar un enfoque de género, pero cuando plantea las destrezas con criterio de desempeño y los criterios de evaluación, el género queda restringido a un par de

temas puntuales relacionados a una concepción reducida de la ciudadanía, situada en el espacio público, que hace referencia al derecho al voto femenino y su historia. No hay una coherencia entre las declaraciones de principios y las pautas para implementar el currículo.

En cuanto al Programa de Participación Estudiantil, que está bastante ligado al tema de la ciudadanía, como consta en los documentos oficiales. También hay un antes y un después del 2016. Se trata de 200 horas de actividades de participación de los estudiantes en la comunidad escolar o en otros espacios fuera del colegio; antes del 2016 se hacían en segundo y tercero de bachillerato y desde el 2016 en primero y segundo de bachillerato.

A través del PPE, el Ministerio de Educación busca contribuir al desarrollo integral de los adolescentes, mediante la aplicación de los conocimientos adquiridos durante el trayecto escolar y su vinculación directa con la comunidad, para generar impactos positivos que den respuesta a las diversas necesidades previamente identificadas, convirtiéndose en sujetos activos en la transformación social y promotores de nuevas iniciativas educativas de convivencia armónica (MinEduc 2016c, 4).

Antes había trece opciones de Participación Estudiantil, entre las que se encontraba *Educación en Ciudadanía, derechos humanos y Buen Vivir*. Una de las opciones, que fue nombrada en el colegio público, era Educación en Orden y Seguridad Ciudadana. Estaban también la opción de Educación para la Sexualidad; Educación preventiva contra el uso indebido de alcohol, tabaco y otras drogas; Educación para la Seguridad Vial y Tránsito; Apoyo al proceso de alfabetización, entre otras.

Antes del 2016 algunas instituciones como FUNDIC trabajaban con algunas instituciones educativas con el aval del Ministerio de Educación, fue el caso del colegio particular en el que realicé el trabajo de campo de la tesis. Encontré un Manual del Mediador elaborado por el Ministerio de Educación a través de la Subsecretaría de Calidad y Equidad Educativa, el Municipio del Distrito Metropolitano de Quito a través de la Secretaría de Educación, UNICEF y la Fundación para la Infancia y la Adolescencia FUNDIC.

En este Manual se habla de equidad de género, igualdad de género, violencia de género y discriminación por género. En la introducción plantea:

El reconocimiento del otro es uno de los principales valores sobre el cual se desarrolla la experiencia formativa de los y las estudiantes, a éste se añaden otros aspectos como la equidad de género, la solidaridad y la convivencia para la paz (FUNDIC 2012, 6).

Como herramienta de trabajo, crearon unas cartillas con los siguientes temas: Viviendo la Ciudadanía; Convivencia en la Institución Educativa; Mi derecho a organizarme y participar; Convivencia en la familia; Convivencia en la comunidad; Convivencia en el ambiente; Prevención de los delitos sexuales en el ámbito educativo. En el manual se plantean las distintas fases de implementación, entre ellas la de la inducción a los docentes mediadores y la inducción y motivación a los y las estudiantes. Exponen pautas para el desarrollo de cada taller con sus fundamentos conceptuales y los mecanismos de planificación, seguimiento y evaluación.

En el Instructivo para la implementación del Programa de Participación Estudiantil (PPE) régimen Sierra-Amazonía 2016-2017 solo se nombra la palabra género para decir que se usarán palabras neutras para combatir el sexismo y la discriminación de género: “Sólo en los casos en que tales expresiones no existan, se usará la forma masculina como genérica para hacer referencia tanto a las personas del sexo femenino como masculino” (MinEduc 2016c, 5).

Este instructivo nos recuerda que el Reglamento General a la LOEI, en su artículo 198, establece que para obtener el título de bachiller es un requisito haber aprobado las actividades de participación estudiantil obligatorias. Los campos de acción del PPE son: Convivencia; Vida saludable; Artístico cultural; Ambiente e Innovación tecnológica. Habla de la diversidad, pero no específicamente en cuestiones de género. No habla de equidad ni igualdad de género; en el campo de Convivencia menciona la prevención de la violencia de cualquier tipo; en el campo de Vida saludable señala, como temática relacionada, la sexualidad. En el apartado sobre aprobación del PPE en casos de vulnerabilidad nombra a las víctimas de violencia sexual.

Plantea el desarrollo de habilidades para la vida y el fortalecimiento de la cultura preventiva como ejes transversales de la participación estudiantil y al emprendimiento como esencia del Programa de Participación Estudiantil:

De acuerdo al currículo de bachillerato de Emprendimiento y Gestión 2015, “[...] se entiende por emprendimiento al inicio y realización de una actividad que le es atractiva al estudiante en el ámbito económico, artístico, cultural, deportivo, social, religioso, político, etc., pudiendo tener carácter individual, familiar, comunitario o asociativo [...]” (MinEduc 2016c, 5).

Como podemos ver los y las estudiantes pueden completar sus 200 horas del PPE sin tratar temas de género, puesto que tienen varias opciones y sólo en ciertos casos pueden estar relacionadas con cuestiones de género.

Tuve una entrevista en el Ministerio de Educación con una persona que fue parte del equipo que elaboró el instructivo del PPE. Me dijo que no se puede desconocer el enfoque de género puesto que está en la LOEI, sin embargo, es muy poco lo que consta en el instructivo analizado que esté relacionado con el tema. Le pregunté sobre instituciones como FUNDIC y su rol en el PPE, me dijo que eso, como muchas otras cosas, cambiaron mucho en el 2016, antes instituciones como FUNDIC estaban a cargo del programa en algunas instituciones educativas, ahora todavía ofrecen apoyo técnico como instituciones cooperantes, pero no directamente con los colegios. Le pregunté si hay alguna instancia que se ocupe del enfoque de género dentro del Ministerio, entonces me puso en contacto con una persona de currículo.

La persona de currículo me dio un documento sobre sexualidad y enfoque de género en la propuesta curricular del 2016 en el área de Ciencias Sociales, que contiene los temas relacionados con género incluidos en los objetivos y las destrezas de la Educación General Básica y del Bachillerato General Unificado. El documento dice que “[...] la propuesta curricular del área de Ciencias Sociales incluye de manera *transversal* el *enfoque de género*, el cual, como lo fundamentan las Ciencias Sociales, no incluye sólo a hombres y mujeres, sino a toda la diversidad humana inmersa en esta realidad.” Sin embargo, cuando le planteé mi preocupación por la ausencia de un verdadero tratamiento transversal del tema, coincidió conmigo en que, si bien en el currículo aparecen los temas de género, no ha habido un camino efectivo para que se trabaje como un eje transversal de la educación. Por ejemplo, afirmó que ha habido muy poca capacitación docente y que esto sería fundamental en la aplicación de este enfoque. Cuando le pregunté a quién o a qué departamento me podría dirigir para constatar cómo se estaba trabajando el tema me dijo que no existía algo así en el Ministerio. En la misma estructura del Ministerio no parece haber ninguna instancia o un tratamiento que garantice la aplicación de la transversalización de una perspectiva de género.

## 2.6. Balance general del desarrollo de la educación entre el 2007 y el 2017

El Plan Decenal de Educación aprobado en el 2006 y ratificado por el gobierno de Rafael Correa comprometía al Estado ecuatoriano a aumentar 0.5 anual en la inversión del Sector Educativo en el PIB “[...] hasta el 2012 o hasta alcanzar al menos el 6%, para inversión en el sector”. (Luna 2014, 302-303). Este mandato fue reconocido en la Constitución Política del 2008. El gobierno de la *Revolución Ciudadana* insistió en que la inversión que hizo en el campo de la educación es mayor a la de períodos que le precedieron, esto es parcialmente cierto, solo en comparación con el período neoliberal. Sin embargo, es preciso mencionar que no ha podido superar el porcentaje de inversión del PIB que se registró en 1980, que fue del 5.4% (Luna y Astorga 2011, 291). En el período comprendido entre 2007 y 2016 se ha superado el 3%, pero no ha llegado al 4% según datos del Banco Central del Ecuador. En el 2012 fue de 3.41 como porcentaje del PIB; en el 2013, 3.88; en el 2014, 3.56; en el 2015: 3.07 y en el 2016, 3.26 (Banco Central del Ecuador 2017, cuadro 2.4.3).

Probablemente el mayor logro de las políticas educativas del gobierno de Rafael Correa fue el incremento de la matrícula en todos los niveles, como sostiene Luna (2014, 248). También ha existido una significativa inversión en infraestructura escolar, según el mismo autor, entre el 2007 y el 2010 se invirtió la suma de 384 millones “[...] lo que contrastaba con los 118 millones invertidos desde 1999 hasta el 2006” (2014, 246).

Milton Luna insiste en que muchos de los avances en la educación antes y durante la *Revolución Ciudadana* fueron logros de la sociedad civil y no solamente un proceso estatal, plantea que son:

[...] fruto de la persistencia de políticas que vinieron desde el 2004 impulsadas por la ciudadanía y los gobiernos seccionales y fortalecidas por el gobierno: entrega gratuita de textos escolares, eliminación de los USD 25 de “contribución voluntaria”, universalización de la educación básica. El pago puntual a los profesores y una elevación sostenida a sus salarios contribuyeron a extender un clima de relativa paz en el sector (Luna 2014, 223).

Otros logros del gobierno son la entrega de uniformes para estudiantes, el desayuno escolar y la disminución de la tasa de analfabetismo.

Por otro lado, Luna señala una tensión entre el rol del ejecutivo y “[...] la participación social presente en la Constitución [que] se resuelve en la ley LOEI (Ley Orgánica de Educación

Intercultural) y en forma más clara en el Reglamento de la Ley.” (2014, 227). En la práctica se posicionó una poderosa “rectoría” del Ministerio de Educación y se debilitó la participación social (Luna 2014, 225).

El gobierno de la última década enarboló logros como la construcción de las Unidades Educativas del Milenio, la creación de cuatro nuevas universidades, los procesos de evaluación a docentes y estudiantes, la implementación del Bachillerato Internacional, entre otros. Sin embargo, si analizamos estos hechos desde el punto de vista de la calidad y de la construcción de un proyecto educativo que sea una alternativa de transformación de la sociedad, tenemos muchos cuestionamientos. Las UEM han significado el cierre de escuelas comunitarias y de Educación Intercultural Bilingüe; la gigantesca inversión que se ha hecho para crear cuatro nuevas universidades pudieron ser aprovechadas para mejorar las universidades que ya existían; las evaluaciones estandarizadas y de opciones múltiples no son útiles para medir los aprendizajes más profundos.

Como docente puedo decir que el Ministerio de Educación nos ha exigido llenar una serie de documentos que consumen gran parte del tiempo en cuestiones que no son lo central del proceso de enseñanza-aprendizaje. Ha existido una exigencia de unificar los contenidos, disfrazados de destrezas con criterio de desempeño, que se evalúan cada seis semanas, tiempo reducido para cubrir todo lo que los documentos plantean que hay que lograr con los/as estudiantes. La educación en gran medida se ha vuelto un adiestramiento para lograr un buen desempeño en las evaluaciones. Hemos tenido que redoblar esfuerzos para no caer en ese modelo que replica la educación tradicional, centrada en lo académico y con pocos aportes para la formación de otros aspectos igualmente importantes del desarrollo de los seres humanos.

En términos numéricos en el acceso a la educación básica y media hay paridad de género (UNAE 2017, 73), veremos si en cuanto a la calidad hay avances en el camino de la equidad de género. En el siguiente capítulo analizaremos lo que ha pasado en una parte específica del campo educativo en los últimos años para verificar si el mensaje que se trasmite desde los colegios va en una línea de transformación que amerite reconocer a este proceso como una *revolución*.

## Capítulo 3

### Ciudadanía encarnada<sup>2</sup>

Escogí el *Teatro del Oprimido* como metodología de investigación para mirar desde la actuación de los/as estudiantes lo que nacía de ellos sin racionalizar desde el principio las respuestas. La idea era permitir que expresaran lo que habían internalizado de la concepción de la ciudadanía desde una perspectiva de género. Esta metodología resulta particularmente pertinente precisamente porque la investigación tiene un enfoque de género, que trata de una dimensión de las identidades y de las relaciones humanas encarnada en los cuerpos de manera inconsciente, como explica Bourdieu con el concepto de *habitus*. Sin embargo, aunque no es fácil aliviar el peso del *habitus* por un simple esfuerzo de la voluntad (Bourdieu, Hernández y Montesinos 1998, 32), sí es posible tomar conciencia y trabajar por la transformación de los desequilibrios que genera en las relaciones de género.

Además del trabajo corporal incluimos medios de reflexión tales como preguntas escritas, plenarias al final de los talleres y entrevistas para integrar otros aspectos de la información igualmente importantes; el género no solo habita en nuestros cuerpos, sino en nuestras ideas y en las estructuras sociales. Así, junto con una profesora del colegio privado, especializada en teatro, diseñamos tres talleres que fueron aplicados en un colegio privado y otro público, justamente para contrastar ambas experiencias. Desde el principio podíamos suponer que habría muchas diferencias pensando, por ejemplo, en el número de estudiantes que tenían los cursos que iban a participar en los talleres.

En el colegio privado hicimos seis talleres porque trabajamos los tres talleres en dos paralelos de veinte estudiantes, cada uno con doce varones y ocho mujeres, faltaron algunos en los días de los talleres. El bachillerato que ofrece este colegio es el BGU, mientras que el colegio público tiene bachillerato técnico y BGU, yo trabajé con estudiantes de esta última modalidad, con un paralelo de treinta y nueve estudiantes, veinte y cinco mujeres y catorce hombres, tampoco asistieron todos. En ambos casos fueron estudiantes de segundo de bachillerato. El bachillerato técnico ofrece tres especialidades: Contabilidad, Organización y gestión de la Secretaría e Industrial. En todos los paralelos, tanto del bachillerato técnico

---

<sup>2</sup> Del idea, doctrina, etc. Cfr. Real Academia de la Lengua. <http://dle.rae.es/srv/search?m=30&w=encarnar> latín tardío *incarnāre* que significa tomar forma corporal. Significa también personificar, representar alguna.

como del BGU el número de mujeres es mayor; en algunos no hay varones, sucede en seis paralelos de las especialidades de Organización y gestión de la Secretaría y en Industrial.

El colegio privado nació siendo mixto, más de veinte años atrás. El colegio público tiene más décadas de historia y era solo para mujeres hasta que se implementó la coeducación en el 2011 como parte de las iniciativas del gobierno en el campo educativo, lo que está establecido tanto en la Constitución de 2008 como en la LOEI. En el colegio privado no llevan uniforme, en el público sí. No es fácil captar la atención de los/as adolescentes pero las condiciones en los talleres del colegio privado ayudaron para que se diera una mayor concentración; en el colegio público fue más difícil conseguir la atención de los/as adolescentes.

En el colegio privado entrevisté a la coordinadora del DECE (Departamento de Consejería Estudiantil), la coordinadora de Participación Estudiantil, dos docentes facilitadores de Participación Estudiantil, al profesor de Educación para la ciudadanía (*Citizenship*) y a una profesora de Ciencias Sociales. Entrevisté además a la presidenta y el vicepresidente del Consejo Estudiantil y a dos estudiantes, una chica y un chico, de segundo de bachillerato.

En el colegio público logré entrevistar a tres maestras, quise conversar con la coordinadora del DECE, pero no se encontraba en su oficina. Con otra profesora de Educación para la Ciudadanía tampoco fue posible hacer la entrevista porque tuvo una reunión con una madre de familia y luego clases; ella permitió que conversara con dos de sus estudiantes de tercero de bachillerato. Cuando intenté hablar con el profesor, que se supone era quien coordinaba el trabajo con el Consejo Estudiantil, me dijo que solo acompañaba a los estudiantes en algunas actividades, que era otro el profesor encargado, pero cuando intenté hablar con él, dijo que tampoco era el indicado. Sin embargo, la persona que me lo había recomendado me ayudó a contactar al presidente del Consejo Estudiantil. Me dijeron que todas las profesoras de Educación para la ciudadanía eran mujeres, así que no tengo entrevistas con profesores varones. Entrevisté también a la vicepresidenta del Consejo Estudiantil.<sup>3</sup>

### **3.1. Los talleres**

Todos los talleres empezaron con técnicas de desmecanización, que son ejercicios que permiten a los participantes estar más conectados con sus cuerpos. En el primer taller

---

<sup>3</sup> Omito los nombres de los/as entrevistados/as porque cuando solicité el permiso para hacer el trabajo de campo en las dos instituciones educativas ofrecí confidencialidad sobre los nombres de las personas.

propusimos a los/as estudiantes que representaran la ciudadanía corporalmente, la técnica se llama *Teatro Imagen*. Para hacer la representación no debían ponerse de acuerdo sino solamente ir colocándose uno/a después de otro/a, como estatuas, creando una imagen colectiva que representara lo que significa ciudadanía para ellos/as. Hicimos el ejercicio una vez separados, es decir, solo chicas y solo chicos, y otra vez mezclados. Al final del taller debían responder por escrito cinco preguntas:

1. ¿Notaste diferencias en la manera en que hombres y mujeres representaron la ciudadanía? Argumenta la respuesta, di en qué se parecían y en qué eran diferentes.
2. ¿Fue distinta la experiencia de representar la ciudadanía juntos a la de hacerlo separados? En qué fue igual y en qué fue diferente.
3. ¿Qué es la ciudadanía para ti?
4. ¿Se vive de manera diferente la ciudadanía según si eres mujer u hombre? Explica tu respuesta: sí o no y por qué.
5. ¿Qué diferencia existe entre sexo y género?

En el segundo taller, las chicas volvieron a representar su imagen de ciudadanía con la técnica del *Teatro Imagen* y los chicos fueron ocupando el lugar de cada chica, uno después de otro. Hicimos lo mismo con las representaciones de los varones, recrearon su imagen y las chicas fueron ocupando el lugar de cada chico dentro de las imágenes creadas por ellos. En el diseño del taller nos propusimos pedirles que representaran cómo se vivía la ciudadanía en el colegio, esta parte solamente se pudo cumplir en el colegio privado, en el colegio público decidí omitirla porque el tiempo de conversación colectiva se habría reducido notablemente y preferí tener más tiempo para la reflexión conjunta.

En el tercer taller pedimos que dramatizasen cómo se viven las relaciones de género en el colegio en grupos mixtos. La idea era escoger una de las dramatizaciones para hacer *Teatro Foro*, que consiste en que en cualquier momento, si alguno/a de los/as espectadores/as quiere cambiar la actuación de alguien en la obra, puede detener la acción con un aplauso y actuar en su lugar de la forma que le parezca más apropiada. Después del ejercicio hicimos una plenaria y finalmente pedimos que evaluarán el taller por escrito, las preguntas fueron:

1. ¿Qué aprendí durante las tres sesiones?
2. ¿De qué me di cuenta?

3. ¿Cómo me sentí durante el proceso?
4. ¿Qué falta abordar sobre la ciudadanía en el colegio?

### **3.2. Ciudadanía generizada**

En los ejercicios de *Teatro Imagen* sobre el significado de la ciudadanía fueron evidentes las diferencias en las representaciones de hombres y mujeres. Aun cuando estaban mezclados, los varones eran quienes personificaban acciones violentas o disruptivas, por llamarlas de alguna manera, esta diferencia se notó especialmente en el colegio privado. La disposición diferenciada de los cuerpos entre hombres y mujeres nos lleva a recurrir al concepto de *habitus* de Bourdieu. Existe una condición adquirida que se expresa no solo en los cuerpos sino en la forma de pensar y de interpretar el mundo, lo que se refleja también en las respuestas escritas de los/as estudiantes, como veremos más adelante: “[...] el mundo social construye el cuerpo a la vez como realidad sexuada y como depositaria de categorías de percepción y de apreciación sexuales que se aplican al cuerpo mismo en su realidad biológica” (Bourdieu, Hernández y Montesinos 1998, 27).

En las escenas representadas por varones del colegio privado hubo imágenes como una persona pidiendo plata, otra dándosela sin mirarlo siquiera; alguien que acerca su mano al bolsillo de atrás del pantalón del otro, como si le fuera a robar; otro está tirado en el suelo, como si estuviera ebrio; otro vomitaba, alguien apuntaba con su pie la entrepierna de otro y un estudiante apuntaba a otro con sus manos simulando un revólver. También hubo personas que se daban la mano. En el otro paralelo, la escena de los varones fue menos fuerte, uno hacía malabares, otra persona manejaba con alguien a su lado, dos dirigían el tránsito, uno hablaba por teléfono y sonreía. Lo que se repitió fue una persona con el gesto de ir a robarle la billetera a otra y hubo alguien que simulaba inyectarse.



Foto N° 1. “Ciudadanía”, representada por estudiantes del colegio privado. Fuente: Trabajo de campo, mayo de 2017.

En las escenas de las chicas no pasaban cosas violentas, incluso ayudaban a cruzar la calle a una anciana o le cedían el paso a otra persona. En contraste con las imágenes representadas por los varones, se podría decir que las representaciones de las chicas querían transmitir el ideal de lo que *debe ser* la ciudadanía; en las dos escenas de chicas de los dos paralelos del colegio privado hay alguien levantando el pulgar en signo de aprobación. En la conversación con los/as estudiantes de uno de los paralelos sobre la diferencia de las representaciones de ciudadanía realizadas solo entre hombres o solo entre mujeres, una estudiante identificó una diferencia clara cuando señaló que la representación de los varones era más parecida a la realidad, mientras que la representación de las chicas era más lo que ellas querían que fuera la ciudadanía, “la utopía” dijo.



Foto N° 2. “Ciudadanía”, representada por estudiantes del colegio privado. Fuente: Trabajo de campo, mayo de 2017.



Foto N° 3. “Ciudadanía”, representada por estudiantes del colegio privado. Fuente: Trabajo de campo, mayo de 2017.

Cuando hicieron el *Teatro Imagen* mezclados entre hombres y mujeres aparecieron escenas de violencia como un chico que parece que le va a robar el celular a una chica, unos que ahorcan a otros, uno de ellos a su vez pone el pie sobre otro que está en el piso, hay alguien apuntando con sus manos como si fuera un arma; son varones los que representan las acciones violentas. También aquí hubo dos varones que se daban la mano. En la escena mixta del otro paralelo se repiten algunas posturas como el gesto de robar la billetera y la de apuntar con un arma y, algo que había aparecido en la escena de solo varones del otro paralelo, el gesto de apuntar con el pie a la entepierna de otro. En el centro de la escena está un muchacho acostado y otro que intenta reanimarlo. Otra vez son los varones quienes encarnan actitudes violentas.

En el colegio público aparte de ciertos gestos no hubo representaciones violentas o disruptivas, sin embargo, uno de los grupos de varones presentó una escena donde había un líder, colocado en una posición más alta y con el brazo extendido en signo de fuerza. Otros estudiantes desde abajo también alzaban los brazos, según unos/as mostraban apoyo al líder, según otros/as reclamaban al líder, esto expresaron en la reflexión colectiva. En la otra imagen creada por varones había, al parecer, un conflicto entre dos que se daban la mano y otros que los acompañaban. Fue interpretada por los/as estudiantes como un grupo que apoyaba a dos personas que tenían un conflicto y lograban llegar a un acuerdo.



Foto N° 4. “Ciudadanía”, representada por estudiantes del colegio público. Fuente: Trabajo de campo, junio de 2017.

De todas maneras, las posturas de los varones resultaron más rígidas, mientras que las posturas de las chicas eran más suaves, incluso un grupo de mujeres del colegio público encarnaba posiciones corporales con las que parecía que recreaban una coreografía. En ambos colegios las representaciones de las chicas expresaban actitudes de ayuda o apoyo a otras personas. Se nota una internalización de lo que ha sido transmitido como modelo de lo masculino y de lo femenino, son diferencias que se expresan no solo en los cuerpos sino también en la misma actitud y las ideas que transmiten. Se ponen de manifiesto los condicionamientos que han sido inculcados. “El cuerpo biológico socialmente forjado es así un cuerpo politizado, una política incorporada” (Bourdieu, Hernández y Montesinos 1998, 54).



Foto N° 5. “Ciudadanía”, representada por estudiantes del colegio público. Fuente: Trabajo de campo, junio de 2017

En las representaciones mixtas de la ciudadanía en el colegio público no se presentaron escenas violentas, más bien representaban unidad, como en una imagen en la que estaban sentados en el piso con los brazos estirados y tomados de las manos hacia adelante y con las cabezas agachadas hacia el centro. Intercalados hombres y mujeres. En casi todas las representaciones de ambos colegios hubo personas que se daban la mano, sin embargo, había una forma de darse la mano que les resultó muy femenina a ciertos estudiantes del colegio público, cuando ocuparon el lugar de las chicas en el segundo taller<sup>4</sup>.

[...] la educación básica es fundamentalmente política: tiende a inculcar formas de mantener el cuerpo en su conjunto, o tal o cual de sus partes, [...] la manera de caminar, de sostener la cabeza o la mirada, [...] que son copias de una ética, una política y una cosmología, y eso porque son casi todas sexualmente diferenciadas y, a través de sus diferencias, expresan las oposiciones fundamentales de la visión del mundo (Bourdieu, Hernández y Montesinos 1998, 54).

La manera en que se organizaban los/as estudiantes en el colegio público fue distinta a la del privado, en parte pudo ser porque casi no hicieron los ejercicios de desmecanización al inicio para conectarse con su cuerpo. En el colegio privado hicimos varios ejercicios antes de empezar las representaciones de la ciudadanía y cuando hicieron el *Teatro Imagen* seguían el procedimiento de irse colocando uno a uno, esto solo sucedió con uno de los grupos del colegio público, cuando hicieron una de las representaciones mixtas. En el colegio público se ponían de acuerdo y hacían la representación, se notó claramente en un grupo mixto en el que se colocaron sentados y con las manos juntas hacia el centro del círculo, antes mencionado, o en la representación que hicieron las mujeres sobre la discriminación étnica con una chica afrodescendiente en el centro, quien en el segundo taller dijo que ella misma sugirió colocarse en el centro con las demás señalándola a su alrededor.

---

<sup>4</sup> Me refiero a la imagen de dos chicas tomadas de la mano a las que rodeaban otras, los dos chicos que las reemplazaron no podían mantener la posición de sostenerse las manos de esa forma, uno de ellos dijo que le resultaba incómodo.



Foto N° 6. “Ciudadanía”, representada por estudiantes del colegio público. Trabajo de campo, junio de 2017.



Foto N° 7. “Ciudadanía”, representada por estudiantes del colegio público. Fuente: Trabajo de campo, junio de 2017.

La mayoría de los y las estudiantes de ambos colegios notó las diferencias en el ejercicio del *Teatro Imagen*. No solo en la experiencia misma de hacerlo juntos, entre hombres y mujeres, y separados; sino también en los contenidos de las representaciones. En algunas de las respuestas en el colegio privado, se contraponen palabras que describen las representaciones masculinas opuestas a las femeninas: violencia / paz, realidad / ideal, caos / orden, problemas

/ apoyo, convivencias peligrosas / convivencias amigables, ciudadanía más trágica /  
ciudadanía más generosa. Uno de los estudiantes del colegio privado respondió:

Creo que la ciudadanía retratada por los hombres daba cuenta de muchos más problemas en la sociedad y la gente que vive en ésta, mientras que las mujeres representaban la ciudadanía más como el trabajo en grupo, apoyo y ayuda, que se unen en una sociedad (Estudiante del colegio privado, taller del 21 de abril de 2017).

Las expresiones de los/as estudiantes del colegio público resultan más fuertes y estereotipadas: poder del género masculino / debilidad del género femenino, hombres política / mujeres unión, hombres un lado fuerte y con carácter / mujeres un lado débil y trágico. Aunque hubo una respuesta que tal vez decía más descriptivamente cómo fueron las representaciones: hombres agresividad y hermandad / las mujeres amistad y discriminación. Algunas reflexiones en las respuestas escritas de jóvenes del colegio público atribuyen más valor al género masculino, esto no se evidencia en el colegio privado.

En el ejercicio de cambio de roles del segundo taller en el colegio público, uno de los chicos que ocupó el lugar de una de las chicas que estaba alrededor de una persona recostada en el piso, dijo que su sensación era que la persona estaba muerta y que las que estaban alrededor no la ayudaban. Señalaba una actitud de pasividad.

En la pregunta sobre si había sido diferente la experiencia de representar juntos la ciudadanía a la de hacerlo separados, en ambos colegios algunas respuestas sugieren la idea de complementariedad. En el colegio público hubo respuestas que decían que existía mayor confianza entre personas del mismo sexo. Mientras que en los dos colegios algunas respuestas caracterizan a los hombres como más desordenados.



Foto N° 8. “Ciudadanía”, representada por estudiantes del colegio público. Fuente: Trabajo de campo, junio de 2017.

En las representaciones y en las reflexiones de los/as estudiantes podemos constatar las diferencias en la concepción y la vivencia de la ciudadanía, aunque no reflejan las inequidades en las relaciones de género que existen en la integración de los individuos en la sociedad como ciudadanos/nas. ¿Por qué? Probablemente porque más allá de las diferencias que hemos resaltado en las imágenes de la ciudadanía entre varones y mujeres hay un rasgo llamativamente común: *ninguna de las representaciones del Teatro Imagen ocurría en el espacio privado. Todas* tenían como escenario la calle. Tal vez porque se asume la ciudadanía como algo que ocurre en el espacio público, en la calle, en ciertos espacios considerados políticos. Lo que ocurre en la esfera privada no se asocia con el ejercicio de la ciudadanía. Como si existiera un divorcio entre lo personal y lo público en la ciudadanía. El campo social donde las relaciones de género son más inmediatamente visibles, el espacio privado, estaba ausente. Profundizaremos este tema en la siguiente sección.

### **3.3. La concepción de la ciudadanía**

La mayoría de respuestas de los dos colegios sobre el concepto de ciudadanía está relacionada con derechos y obligaciones; algunas veces con leyes, convivencia, armonía, ser parte de un país y con pueblo. Muy pocos nombran la política y el poder. Otras respuestas no se repiten en los dos colegios, como las relacionadas con compromiso, la posibilidad de expresarse y dar su opinión, democracia, valores. Solo una respuesta se refiere a la participación. Una de las respuestas de un estudiante del colegio privado a la pregunta ¿Qué falta abordar sobre la

ciudadanía en el colegio? fue: “Dejar de tratar temas como el actuar como buen ciudadano en las calles y centrarse en otros temas”. Menciona lo que constatamos en el Teatro Imagen de la ciudadanía, todas las representaciones ocurrían en la calle, como si ese fuera el único lugar en donde se ejerce.

Esto se vio con mayor claridad en el colegio privado y nos lleva a pensar que lo que ocurre en la esfera privada no está contemplado como espacio de ejercicio de la ciudadanía, esta ausencia hace alusión a la percepción de que las esferas públicas y privadas están separadas; invisibiliza a la esfera privada y por lo tanto permite seguir ignorando un espacio en donde las inequidades de género también se reproducen. Al no tener en cuenta este espacio e ignorar cómo la desconexión entre ambas esferas reproduce diferencias marcadas en el ejercicio de la ciudadanía, queda intocada una estructura de reproducción de inequidades. Si la educación sigue reproduciendo esta percepción no está permitiendo que los/as estudiantes tomen conciencia de dicha estructura y si no están conscientes de esto, tampoco se puede transformar. Sin transformar la relación entre espacio privado y público será incompleto cualquier ejercicio de la ciudadanía, desde el punto de vista del género.

Un estudiante del colegio público escribió en la primera pregunta de evaluación de los talleres: “Aprendí el significado de ciudadanía y a darme cuenta que aún existe desigualdad.” Lo que revela que antes suponía que había más igualdad. Da la impresión de que en el colegio no se tratan lo suficiente las relaciones de poder que existen en la sociedad.

A la separación de las esferas privadas y públicas se suma la concepción del poder que prima en la formación de los/as estudiantes como ciudadanos/as. La esfera privada no aparece como espacio de la ciudadanía porque no se considera relevante en términos políticos, se supone que ahí no existen relaciones de poder, lo que pasa en el espacio privado se reduce a cuestiones personales, no políticas; la política ocurre en la esfera pública. Se trata de una definición estrecha de la política, y del poder, que suele dominar en nuestra sociedad, que asume que es algo que ocurre en las instituciones del Estado y sus protagonistas son solo algunos de los ciudadanos. Pero, evidentemente, ningún espacio social puede escapar de las relaciones de poder, entre las que se encuentran las de género, todos estamos inmersos en relaciones de poder y la ciudadanía se expresa en la integración de un individuo a la sociedad en todos sus espacios.

La única alusión a lo político, en ese sentido estrecho, apareció, como señalamos antes, en un grupo de varones del colegio público, donde hubo un líder con sus seguidores o detractores. Lo político en su significado más amplio de dimensión constitutiva de todas las relaciones sociales, apareció en la representación de las chicas que mostraban una actitud de discriminación hacia una estudiante afrodescendiente. Ambas en el colegio público. En general, una concepción que contemple las relaciones de poder en un sentido más amplio de lo político se encuentra ausente, por tanto, la relación entre las inequidades de género y el ejercicio de la ciudadanía se vuelven mucho más opacas.

Sobre la pregunta ¿Se vive de manera diferente la ciudadanía según si eres mujer u hombre? las respuestas son diferentes en los dos colegios. La mayoría del colegio privado respondió que sí hay diferencias mientras que en el colegio público, aunque la mayoría encontró diferencias, varios de ellos/as dijeron que no hay diferencias en el ejercicio de la ciudadanía entre hombres y mujeres. En cambio en las entrevistas que hice a varios estudiantes de ambos colegios, las respuestas afirmaban que sí existían diferencias, aunque también señalaban ciertos avances.

En las entrevistas, cuando preguntaba sobre la integración de los individuos a la sociedad desde el punto de vista de género, algunos aceptaban que podría haber limitaciones; otros remarcaban que las cosas ya han cambiado, muy en la línea del discurso de los últimos años (“El Ecuador ya cambió”). Al parecer, la presencia de mujeres en cargos como ministras o asambleístas ha tenido un impacto, a mi modo de ver sobrevalorado, porque no se mira lo que está pasando en otros espacios de la vida de las mujeres, los propios hogares donde no están seguras, donde la violencia de género las convierte en víctimas. Me parece que se asumen ciertos logros puntuales como si se tratara de un gran avance, mientras las estructuras y concepciones que reproducen las inequidades siguen sin ser afectadas seriamente. Así se entiende que en un porcentaje importante de respuestas exista una visión optimista de los logros tendientes a la equidad de género.

El efecto puede ser nefasto porque si tenemos la impresión de que existe un gran cambio cuando no lo hay, nos conformamos con manifestaciones superficiales de cambio y entonces se debilita la percepción de la necesidad de una transformación profunda de las relaciones de poder entre géneros.

El hecho de que sólo una de las representaciones de la ciudadanía esté relacionada con el poder político, en términos estrechos, también puede significar que se la ubica más en la sociedad civil que en el Estado. Los ciudadanos somos la gente común, la que va por las calles, la gente de a pie. Esta imagen fue explicada por el estudiante que representaba al líder en una de las imágenes de los varones del colegio público:

[...] el pueblo no solo tenía que estar bajo el mandato del gobernante sino que también el pueblo podía escoger e ir en contra del mandatario. Aquí vemos que el gobernante es el que trata de imponer al pueblo pero el pueblo no está a favor de él (Estudiante del colegio público, taller del 16 de mayo de 2017).

Una de las respuestas a la pregunta ¿De qué me di cuenta?, que hicimos al final del tercer taller, planteó “[...] que como ciudadanos tenemos deberes, derechos y obligaciones, los cuales nos impone una sociedad para cumplirlos” [énfasis agregado]. Daría la impresión de que en esta respuesta se asumen los derechos y los deberes como imposición de la sociedad, no parece tener una concepción de la ciudadanía de la que se sienta parte activa.

Hemos dicho que se pasó de la Cívica a la Educación ciudadana por el cuestionamiento a una enseñanza de los deberes y obligaciones de manera pasiva, y a una simple transmisión de conocimientos de la organización del Estado y su estructura política. Había que tender hacia la toma de conciencia y empoderamiento como ciudadanos/as, a sentirnos parte de una sociedad, tener la capacidad de influir en ella y aportar en su construcción. Es decir, el cambio de nombre en la asignatura revela un esfuerzo por transitar hacia una formación que no se quede en una instrucción pasiva de contenidos sino que fomente que los y las estudiantes sí conozcan sus derechos y responsabilidades como ciudadanos, pero de una manera más activa, más comprometida con el devenir social, que construya una ciudadanía participativa.

¿Cómo se construye esa ciudadanía más activa? Tiene que partir de una visión más clara y profunda de la realidad, debe transformar las concepciones que fomentan una actitud pasiva entre los y las estudiantes. Lastimosamente, en buena parte se sigue abordando la materia de la misma manera, se nota el énfasis en la esfera pública como espacio de ejercicio de la ciudadanía, tanto antes como después del cambio de currículo del 2016; si bien se introducen ciertos temas que permiten cuestionar una visión tradicional de la Cívica, el esfuerzo no es sistemático, sigue primando una formación que refuerza la idea de que la esfera privada es irrelevante desde una visión estrecha de la política.

### **3.4. La concepción del género**

#### **3.4.1. Género e identidades sexo-genéricas diversas**

En algunos momentos del trabajo de campo constaté que a menudo se asocia género con identidades sexo-genéricas diversas. En el tercer taller del colegio público, dos de las tres obras que crearon los/as estudiantes, personificaban lesbianas y un gay. En el colegio privado no hubo representaciones en donde alguien tuviera otra identidad sexual que no fuera heterosexual.

Cuando conversamos en el colegio público, en el segundo taller, se notó esa misma asociación cuando un chico dijo que la representación de las chicas en que dos estaban tomadas de las manos con otras personas formando un semicírculo a su alrededor, eran lesbianas. Una de las chicas que creó la imagen dijo que lo que estaban tratando de transmitir era “[...] la igualdad que se presenta entre mujeres para defender nuestros derechos, encabezado por dos personas que siempre van a estar juntas y apoyando a toda la comunidad a pesar de todo”. Una chica del colegio público dijo que le parecía que era feminismo, que era “[...] no tanto como el machismo, pero mucho feminismo”. Así, la primera estudiante que fue parte de la imagen quiso expresar la lucha por conseguir sus derechos, mientras que la estudiante del público manifestó cierta resistencia al feminismo.

En las respuestas de los talleres a la pregunta ¿Qué diferencia existe entre sexo y género? En los dos colegios se asocia sexo con características físicas y género con la identidad, es decir, con la posibilidad de tener una identidad distinta a la que “corresponde” al sexo. Se nombra algunas veces identidades sexo-genéricas diversas, dos veces en el colegio privado y cuatro veces en el colegio público. Casi un tercio de las respuestas del colegio público asocian el sexo con hombre y mujer y el género con masculino y femenino, en muchas de las respuestas no queda muy clara la definición. Así respondió una de las estudiantes del colegio público: “Sexo: características que posee el hombre o la mujer. Género: cualidades que hace masculino o femenino”. Un estudiante del colegio privado respondió así: “Sexo se refiere más a lo que eres al nacer: hombre o mujer. Género va más a lo que eres en realidad: LGTBI”.

En una de las obras que presentaron en el tercer taller los/as estudiantes del colegio público, representaron a un profesor que le decía a un estudiante que debe respetar a unas chicas lesbianas y en otra obra la profesora decía explícitamente que los hombres tienen más derechos. Me parece que refleja una visión unilateral del género que reconoce únicamente los

aspectos más evidentes. Lo que queda oculto es el problema del poder en las relaciones de género.

La entrevista con la vicepresidenta del Consejo Estudiantil del colegio público refuerza la idea de que no hay claridad en el concepto de género. Cuando le pregunté cuál es la diferencia entre sexo y género respondió: “Sexo se refiere a masculino y femenino, y género... ¿no es lo mismo?... Yo creo que es lo mismo”<sup>5</sup>. Mi impresión general es que hay una noción difusa de lo que significa, eso tal vez permite una alusión a solo una parte de todo lo que significa, la posibilidad de identidades sexo-genéricas diversas, como un aspecto más visible. No se consideran otros elementos de las relaciones de género, sobre todo no se concibe que está implicado en todas las relaciones humanas, relaciones en que hay diferencias de poder y que ocurren en los distintos ámbitos de la sociedad.

En las conversaciones al final de los talleres en los dos colegios surgió la idea en algunos/as estudiantes de que el género es una construcción social, mientras que en las respuestas escritas de los estudiantes casi no se nombró este aspecto. Una estudiante del colegio privado dijo que la actitud de profesores como el de Educación Física tiene que ver con cómo ha sido educado. Otra estudiante del colegio público señaló:

[...] todo depende de lo que nos enseñaron nuestros padres, los estereotipos, de que si eres hombre utilizas pantalón y si eres mujer utilizas falda, pero ya estamos en pleno siglo XXI y cada quien es libre de poder elegir cómo es (Estudiante del colegio público, taller del 16 de mayo de 2017).

Solo después de los ejercicios de *Teatro del Oprimido*, en la socialización, salió a relucir la noción de género como una construcción social, sin embargo, las implicaciones políticas están todavía opacadas.

Con algunos profesores pasa algo parecido, a uno de los profesores facilitadores de Participación Estudiantil del colegio privado le pregunté si hay un trabajo sobre la diferencia entre sexo y género, a lo que respondió:

---

<sup>5</sup> Vicepresidenta del Consejo Estudiantil, colegio público, en conversación con la autora, junio de 2017.

Sí, inclusive en horas de clases yo he parado un poco las clases y hemos conversado sobre algunas cosas, porque sí preguntan, por ejemplo, usted qué opina de la violencia, de los femicidios. Yo les digo: esto pasa porque si una mujer o un hombre se deja maltratar la primera vez, siempre va a ser maltratado. Psicológicamente se sabe que la hija de madre maltratada va a volver a ser maltratada porque es un patrón de conducta que sigue, entonces por eso yo les digo a las chicas, si es que algún chico les falta al respeto, paren y chicos, si es que alguna chica les falta al respeto, paren. Pero no utilicen la violencia, simplemente se levantan y se retiran, punto y así todo el mundo está bien.<sup>6</sup>

Me parece que estas ideas restringen ciertos problemas asociados a las inequidades de género a una cuestión de actitud individual, que por supuesto cuenta; sin embargo, deja de lado las causas sociales del problema, que tienen que ver con las construcciones genéricas que nos predisponen a vivir situaciones de violencia, sea como víctimas o victimarios y que no se resuelven en un solo acto de voluntad personal. Esto se seguirá reproduciendo si nuestras concepciones y las condiciones en las que vivimos nos siguen poniendo en las mismas posiciones de ventaja o desventaja.

Cuando pregunté al profesor de Biología y Ciencias Naturales, que además es facilitador de Participación Estudiantil, que si la diferencia entre sexo y género es un tema que ha abordado en sus clases, respondió:

Lo que pasa es que está mal expresado, mucha gente habla de relaciones sexuales en lugar de hablar de sexo, sexo es género, si usted habla de relaciones sexuales está hablando de otro tipo de situación o expresión, cuando hablamos de sexo es solo género masculino y femenino en sí, hay que orientarles bien a los chicos porque ellos a veces se disparan.<sup>7</sup>

De esta respuesta se puede deducir que el profesor no tiene claridad sobre la definición de estos conceptos, lo cual señala una carencia importante en la formación de los docentes, que se refleja en la formación de los/as estudiantes como lo hemos revisado en este apartado. No sólo que hay confusión sino además una visión limitada del tema de género que impide que se lo conciba como una construcción social y se tome conciencia de las relaciones de poder que entraña.

---

<sup>6</sup> Profesor facilitador del PPE, colegio privado, en conversación con la autora, julio de 2017.

<sup>7</sup> Profesor facilitador del PPE, de Ciencias Naturales y Biología, colegio privado, en conversación con la autora, julio de 2017.

### 3.4.2. Los estereotipos persisten

Las tres profesoras que entrevisté en el colegio público mencionaron ciertos adjetivos para caracterizar a hombres y mujeres, por lo general en referencia a los cambios que se han producido con la coeducación: “Las chicas eran dóciles, ahora veo una falencia en el vocabulario de las niñas, ya no hay ese respeto. Sí veo una ventaja, ellos tienen sus ideas, creo que sí es positivo”<sup>8</sup>. En este comentario veo cierto sesgo de desvalorización hacia las chicas y de valorización de los chicos. La profesora de Educación para la ciudadanía de primero de bachillerato al referirse a lo que sucede en las canchas durante los recreos, dijo que ha visto cómo los varones juegan fútbol en una cancha en la que estaban mujeres jugando básquet:

[...] no les importa, las mujeres también se han hecho agresivas con ellos y son bastante groseras, les cogen del cabello, los empujan, es porque no quieren dejarse tampoco, quieren seguir con su matriarcado, por eso también se ha llegado a problemas. En cambio hay otros que son muy colaboradores, hay chicos que son excepcionales, pero son muy pocos.<sup>9</sup>

En este comentario hay una clara definición que generaliza a los varones como poco colaboradores, aunque también señala que las chicas se han vuelto agresivas, antes no eran así.

La única estudiante afrodescendiente en el grupo del colegio público dijo que “si las mujeres, por ejemplo, se sientan con las piernas abiertas, entonces no las van a respetar”, como diciendo que no nos conviene comportarnos como hombres, podemos perder la consideración que nos tienen. Persiste la idea de que las mujeres debemos aceptar ciertas normas de comportamiento porque si no, nos exponemos a malos tratos, a que “nos falten al respeto”. La profesora de Educación para la ciudadanía de primero de bachillerato del colegio público dijo:

No nos capacitaron. Fue bien duro el cambio. Nos resistimos hasta el final. Se tuvo que adaptar el uniforme. Un consejo estudiantil cambió el uniforme. No sé si las chicas sean tan

---

<sup>8</sup> Docente facilitadora del PPE, colegio público, en conversación con la autora, junio de 2017.

<sup>9</sup> Profesora de Educación para la ciudadanía, primero de bachillerato, colegio público, en conversación con la autora, junio de 2017.

provocativas porque la falda se supone que debe llegar un poquito más arriba de las rodillas, pero ellas se la ponen acá arriba, los varones están atrás: ¿quién está mal ahí?<sup>10</sup>

La profesora sugiere que quienes están mal son las chicas, que provocan a los chicos. Los comentarios negativos pueden referirse tanto a hombres como a mujeres, se trata de una crítica a los comportamientos que no entran en la norma, que no son lo que se espera, ya sea de un hombre o de una mujer. En este caso expresan las dificultades que están experimentando con la implementación de la coeducación y que no saben cómo manejar, solo saben que la situación ha cambiado y que resulta más difícil mantener el orden. Tanto estudiantes como profesores/as han sido expuestos a la convivencia entre hombres y mujeres, pero sin una preparación que colabore a construir una convivencia más armónica, entonces solamente se siguen atribuyendo los conflictos a los defectos del comportamiento de chicos y chicas, se sigue reproduciendo el discurso de los estereotipos, las cosas no funcionan porque los y las estudiantes no saben comportarse correctamente.

Me llamó la atención el comentario de la vicepresidenta del Consejo Estudiantil del colegio público, cuando le pregunté sobre los cambios que se han dado por la presencia masculina en el Consejo Estudiantil, ella respondió que sí había cambios: “[...] más que todo porque los chicos si ven una persona varón, una persona con un aspecto masculino, como que da más autoridad, pero en realidad no, porque todo depende de los estudiantes”<sup>11</sup>. Atribuye cierto poder al género masculino, aunque después parecería que quiere rectificar su comentario, muestra una cierta contradicción. Piensa que “Los varones son más problemáticos y molestos y las mujeres como que más recataditas”.<sup>12</sup> Cree que es bueno que el colegio sea mixto ya que es mejor que se adapten porque en la universidad “va a ser peor” si no lo hacen.

El testimonio anterior expresa las dificultades para relacionarse con los varones, solo asume como positiva su presencia en el colegio porque no queda más remedio que adaptarse a un mundo que hay que compartir con ellos. Después le pregunté: ¿Te parece que en el colegio se tendría que trabajar más las relaciones de género? Respondió: “Sí, ya que como digo... en los estudios como que las mujeres somos las más pilas y en los deportes obviamente los varones”<sup>13</sup>. Los estereotipos están a la vista.

---

<sup>10</sup> Profesora de Educación para la ciudadanía, primero de bachillerato, colegio público, en conversación con la autora, junio de 2017.

<sup>11</sup> Vicepresidenta del Consejo Estudiantil, colegio público, en conversación con la autora, junio de 2017.

<sup>12</sup> Vicepresidenta del Consejo Estudiantil, colegio público, en conversación con la autora, junio de 2017.

<sup>13</sup> Vicepresidenta del Consejo Estudiantil, colegio público, en conversación con la autora, junio de 2017.

La profesora que había sido facilitadora de Participación Estudiantil del colegio público manifestó que ya se rompió el tabú de que ciertas especialidades son solo para mujeres y “[...] les hacemos entender que todos somos iguales”<sup>14</sup>. Pero cuando nombra las especialidades señala: “En industrial [corte y confección] van más niñas, en la de ciencias [BGU] más chicos, organización [secretariado] más chicas, pero se rompió ese tabú. Si [un varón] estaba en industrial, como que se creía que era gay”. En la entrevista con dos chicas de tercero de bachillerato de la especialidad de Organización y gestión de la secretaría, me contaron que en su paralelo no había ningún varón, cuándo les pregunté por qué creían que era así, una de ellas respondió: “[...] se sentían acomplejados porque pensaron que es solo para mujeres”. A pesar de estas evidencias aportadas por los mismos informantes, algunos insistían en decir que los estereotipos estaban en el pasado.

Hay un afán por creer que hemos evolucionado, que ya hemos roto muchos tabúes relacionados con el género, pero lo que nos muestran las evidencias, sobre todo en el colegio público que tuvo que asumir la coeducación, es que los avances no son significativos. La implementación de la coeducación puede ser una oportunidad para trabajar en las relaciones de género, para cuestionar los desequilibrios que se producen en la sociedad, siempre y cuando exista un manejo adecuado que permita la reflexión sobre las relaciones de género dentro y fuera del colegio; si esto no sucede, los estereotipos persisten así como todas las otras formas del discurso y las prácticas del sexismo.

Cuando se indaga un poco más cómo es la vida cotidiana saltan las diferencias y las dificultades en la convivencia, se muestran las contradicciones, pero no se asocian a una estructura que está produciendo inequidades, no se ve cómo esto tiene que ver con una ciudadanía diferenciada, no se trata en la clase de Educación para la ciudadanía ni en Participación Estudiantil y, en general, no son temas que se abordan en el colegio. Una formación para la ciudadanía que tome en cuenta las cuestiones de género debe provocar un cuestionamiento de las relaciones en la cotidianidad del mismo colegio, en la vida privada y en la vida pública.

---

<sup>14</sup> Docente Facilitadora del PPE, colegio público, en conversación con la autora, junio de 2017.

### **3.5. ¿Dónde se expresan las inequidades?**

#### **3.5.1 Currículo oculto**

Un estudiante del colegio privado respondió a la primera pregunta de evaluación de los talleres así: “Aprendí que la desigualdad de género la podemos encontrar en todo lado”. Me parece que esta respuesta da cuenta de la toma de conciencia de la existencia de un currículo oculto, de algo que se está viviendo todos los días pero que no está explícito, basta que hagamos el ejercicio de mirar un poco más profundo para tomar conciencia de la situación. Me parece que las técnicas del *Teatro del Oprimido* que utilizamos en los talleres permitieron que algunos estudiantes pudieran constatar los mensajes que han recibido, lo que han procesado de esos mensajes e incluso lo cuestionen.

En la segunda pregunta de evaluación de los talleres, ¿De qué me di cuenta?, aproximadamente un tercio del colegio privado habla de diferencias, discriminación, estereotipos; la mayoría de éstos, específicamente de género. En el colegio público cerca de la cuarta parte habla de las desigualdades de género. La metodología de investigación hizo posible constatar, a través de los ejercicios y la reflexión, que persisten las jerarquías, estereotipos y prácticas discriminatorias en cuestiones de género. Sobre todo porque permitía que primero experimentaran con sus cuerpos y luego elaboraran más sus ideas a través de la escritura y de las conversaciones.

Una respuesta del colegio privado a la misma pregunta fue: “Que hay mucha diferencia de género”. En el colegio público escribió un estudiante: “[...] aún falta mucho para llegar a una equidad completa”. “Me sentí bien, ya que reflexioné acerca de las situaciones cotidianas, que cosas tan pequeñas pueden hacer una diferencia”. Me parece que aquí también podemos ver que el estudiante toma conciencia del currículo oculto. Otro estudiante del colegio privado respondió: “Es raro darse cuenta de los errores que ocurren en tu vida diaria”.

En las dos obras que presentaron los/as estudiantes de uno de los paralelos del colegio privado el tema fue el mismo: la clase de Educación Física y la actitud del profesor. Al parecer tiene una actitud condescendiente con las mujeres, por ejemplo, dice que no debe quedarse sola una chica entre los hombres jugando fútbol, que es preferible que haga calistenia separada de ellos. Una estudiante afirmó que prefirió salir de la selección de fútbol por la actitud del

profesor y cuando le preguntamos si no podía pedir ayuda a alguien, dijo que no podía esperar que la rectora siempre hiciera de intermediaria entre los estudiantes y el profesor.

La profesora de Educación para la ciudadanía de primero de bachillerato del colegio público mencionó que en los últimos años los espacios durante el recreo son más ocupados por los varones, habló de las canchas de básquet y de vóley. Esta información fue confirmada por todos/as los/as estudiantes que entrevisté del mismo colegio. Señaló que hay conflictos entre hombres y mujeres para ocupar el espacio.

Antes jugaban mucho básquet las chicas, se acabó el básquet, son tres canchas: fútbol, fútbol y fútbol. Las mujeres simplemente se han quedado relegadas a ver y antes las chicas jugaban básquet. En la cancha de vóley, quiénes son los del vóley, los varones. Los varones les han quitado estos espacios.<sup>15</sup>

A la vicepresidenta del Consejo Estudiantil del colegio público le mencioné lo que la profesora me contó sobre el uso los espacios, como las canchas de básquet, entonces ella señaló:

Sí, en realidad es como que se apoderan, y en cierta parte es como que ahí se da todavía el machismo. En el aspecto físico deportivo es donde ellos más se apoderan. Son muy pocas chicas que juegan con los varones y que se llevan en realidad. Algunas veces juegan en la misma cancha, básquet las chicas y fútbol los varones, pero las chicas están pendientes del balón, entonces lo que prevalece son los varones.<sup>16</sup>

La presidenta del Consejo Estudiantil del colegio privado dijo:

Yo no tolero los chistes machistas [...] desde ahí va el tema que normaliza la violencia, ese tipo de actitudes vemos como si fuera algo normal y muchas veces las mismas mujeres podemos estar siendo machistas y ni siquiera nos damos cuenta de ello porque es algo tan cotidiano [...]<sup>17</sup>

Yo acoté: “Tal vez está muy internalizado y por eso mismo es importante hacernos más conscientes, trabajarlo un poco más. ¿No?” La presidenta respondió:

---

<sup>15</sup> Profesora de Educación para la ciudadanía, primero de bachillerato, colegio público, en conversación con la autora, junio de 2017.

<sup>16</sup> Vicepresidenta del Consejo Estudiantil, colegio público, en conversación con la autora, junio de 2017.

<sup>17</sup> Presidenta del Consejo Estudiantil, colegio privado, en conversación con la autora, junio de 2017.

El machismo también les afecta a los hombres, en el sentido de que no pueden mostrar su lado femenino, es como que tienes que ser bien machito si no eres raro, entonces de ahí mismo pueden venir los chistes machistas, como de una inseguridad hacia el propio género, puede ser... entonces todo eso habría que trabajarlo, falta todavía.<sup>18</sup>

Al final de la entrevista con la presidenta y el vicepresidente del Consejo Estudiantil del colegio privado les pregunté si creen que falta hacer un trabajo desde el punto de vista de la ciudadanía para integrar el tema de género. La presidenta dijo: “O sea comparándonos con unos treinta años atrás, ya hay un gran progreso, pero falta todavía”<sup>19</sup>. El vicepresidente añadió:

Esto va también desde los chistes, se pueden hacer chistes machistas, homofóbicos, a veces sin la intención de afectar a nadie, sin embargo eso ya es una agresión, una discriminación. Entonces, creo que a pesar de todo, hay cosas que tratar, creo que es un proceso largo, pero se puede.<sup>20</sup>

Señala las formas veladas a través de las cuales se reproducen las inequidades de género en la vida cotidiana, muchas veces de manera inconsciente.

La coordinadora del DECE del colegio privado mencionó el tema de los *micromachismos*, que ella define como actitudes “[...] que a veces de chiste a chiste vamos diciendo y que terminan siendo un machismo bien acentuado”<sup>21</sup>. Dice además que “[...] se dan los debates para superar esas prácticas y generar una nueva actitud. Salen cosas interesantes verbales, con el tiempo espero que vayan saliendo también actitudinales”<sup>22</sup>. Esta docente asume que hay mucho que trabajar todavía. Además reconoce que no es un logro solo del colegio, que tiene que ver con las familias también.

La profesora de Ciencias Sociales del mismo colegio cuenta que ella no tolera los chistes machistas y siente que ha tenido que ayudar a las chicas a defender su espacio de opinión, cree que en clase no opinan tanto y que se producen un fenómeno que llamó *men's playing*, que “[...] es como un *micromachismo*, que cuando las mujeres hablan hay una actitud

---

<sup>18</sup> Presidenta del Consejo Estudiantil, colegio privado, en conversación con la autora, junio de 2017.

<sup>19</sup> Presidenta del Consejo Estudiantil, colegio privado, en conversación con la autora, junio de 2017.

<sup>20</sup> Vicepresidente del Consejo Estudiantil, colegio privado, en conversación con la autora, junio de 2017.

<sup>21</sup> Coordinadora del DECE, colegio privado, en conversación con la autora, julio de 2017.

<sup>22</sup> Coordinadora del DECE, colegio privado, en conversación con la autora, julio de 2017.

paternalista, entre comillas, del hombre de acotar algo más a lo que una mujer dice”<sup>23</sup>. Añadió que les hace caer en cuenta cuando hay una invasión del espacio personal: “[...] no te metas en su espacio y tú por favor defiende tu espacio”<sup>24</sup>. Dice que en los modelos de Naciones Unidas hay más hombres y que motiva a las mujeres para que participen.

A partir de las experiencias propuestas en los talleres y las entrevistas hemos visto cómo el currículo oculto va emergiendo, se va haciendo evidente y va dándonos cuenta de cuáles son las concepciones que tienen los/as docentes y los/as estudiantes. Lo hemos visto a través del *habitus* que se manifestó en el *Teatro Imagen*, en las concepciones que se han expuesto tanto sobre la ciudadanía como del género, en la información que nos dan las entrevistas sobre el uso de los espacios. Sin embargo, una regularidad se delinea con claridad: cuando la ciudadanía se ubica en la calle, en el espacio público, su dimensión de género permanece oculta; cuando miramos con más atención la vida cotidiana en los colegios, la dimensión de género se revela explícitamente por todos lados. Así, la distinción entre lo público y lo privado opera como un velo que cubre las relaciones de poder que están en la sustancia de las relaciones de género.

### **3.5.2. El currículo explícito**

#### **3.5.2.1. Lo que llega desde el Ministerio de Educación**

De las tres maestras que entrevisté en el colegio público, la primera me dijo que el currículo cambia constantemente, “[...] antes se daba convivencia, valores, democracia y ahora pasaron directamente a lo que es igualdad, se cambió totalmente el currículo. El currículo debería durar más tiempo”<sup>25</sup>. Además comentó que no había ninguna preparación que haya recibido de parte del Ministerio de Educación sino que solamente les han entregado la guía del docente, cuando le pregunté si había algo de género en la guía, respondió: “Sí me parece que hay, más habla de igualdad, apenas de qué es sexo y género”.

En cuanto a la profesora que ha trabajado en Participación Estudiantil del mismo colegio, dijo haber recibido una capacitación en la que le dieron siete tarjetas con las que trabajaron todo el año, no recordaba de qué institución se trataba, sólo que quedaba en el centro de la ciudad. Parafraseó un mensaje de las tarjetas en estas palabras: “No discriminar por ser indígena o si

---

<sup>23</sup> Profesora de Ciencias Sociales, colegio privado, en conversación con la autora, julio de 2017.

<sup>24</sup> Profesora de Ciencias Sociales, colegio privado, en conversación con la autora, julio de 2017.

<sup>25</sup> Profesora de Educación para la ciudadanía, segundo de bachillerato, colegio público, en conversación con la autora, junio de 2017.

eres del otro lado del sexo”. Podría tratarse de FUNDIC, que como vimos es una fundación con la que existió un acuerdo con el Ministerio de Educación para la formación en ciudadanía y parte de los recursos que utilizaron eran siete cartillas.

Otra profesora del mismo colegio, de Educación para la ciudadanía, afirmó que lo que se aborda sobre género en el currículo y en los textos es mínimo, dice que el tema se trata muy superficialmente, pero que sí hay un tema sobre los grupos GLTBI en la guía del docente. Comentó que le gusta poner ejemplos de lo que está pasando en el país, por ejemplo, ha tratado sobre la presencia de una asambleísta transgénero con sus estudiantes.

Después de hablar de cómo los varones van ocupando más el espacio en las canchas le pregunté al presidente del Consejo Estudiantil ¿qué se puede hacer para que haya un equilibrio en la relación entre hombres y mujeres? él respondió:

Yo, creo que la influencia debería ser de parte de todas las asignaturas porque si solo nos enfocamos en Educación para la ciudadanía solo tenemos tres horas en la semana y la verdad a veces ni tenemos, se podría decir que no es lo suficiente para lo que nosotros necesitamos. En cambio, si se impartiera por todas las asignaturas y nos pondrían ejemplos de igualdad de género. Si existe esa influencia de todas las asignaturas se podría conseguir, mientras no exista eso, no.<sup>26</sup>

Planteó la necesidad de que el enfoque de género sea un eje transversal, en sus propias palabras, si se quiere lograr un cambio en este campo. Otro punto a tomarse en cuenta es que cuando le pregunté de dónde le viene la información sobre temas de género él respondió que del hogar y de las redes sociales. En la entrevista con dos estudiantes de tercero de bachillerato pregunté qué se podría hacer desde el colegio para ayudar a construir una sociedad más equitativa en temas de género. Una de ellas respondió: “Tal vez que cada materia incluya una partecita de eso”. Lo que sugiere que también ella veía la necesidad, a su manera, de que el enfoque de género sea transversal.

Cuando le pregunté a la misma estudiante si alguien quiere conseguir un trabajo u ocupar algún cargo ¿influye ser hombre o ser mujer o tener otra identidad? Respondió: “No, yo creo que ya no porque ahora ya se ha visto en las noticias, por ejemplo, que ya hay una presidenta

---

<sup>26</sup> Presidente del Consejo Estudiantil, colegio público, en conversación con la autora, junio de 2017.

de la Asamblea, había una ministra de salud que era lesbiana, entonces ya ha habido más inclusión de ellos”. Es curioso cómo la presencia en cargos importantes del gobierno genera una visión optimista, la sensación de que hay mayor equidad; sin embargo, es apenas un paso. En realidad, como yo lo veo, si se analiza más a fondo la participación de ciertas asambleístas ha estado más al servicio del poder patriarcal del presidente, como cuando se opuso a la legalización del aborto y aquellas que se habían pronunciado a favor aceptaron ser sancionadas a guardar silencio. La sola presencia de mujeres en esos espacios no asegura un avance en temas de género.

La coordinadora de Participación Estudiantil del colegio privado me comentó que antes el colegio trabajaba con FUNDIC y que ellos les proporcionaban unas cartillas que tenían algún contenido relacionado con género. Desde el último año lectivo el Ministerio se hizo cargo directamente de Participación Estudiantil y propone campos de acción que los colegios escogen. En este colegio los estudiantes de primero de bachillerato escogieron *Vida saludable* y los de segundo de bachillerato *Ambiente* y en esos campos trabajaron todo el año. Los mismos estudiantes, con el seguimiento de los facilitadores, diseñaron proyectos dentro de su campo. En *Vida saludable* hicieron un proyecto sobre sexualidad segura. La misma docente afirmó que “[...] falta desde la parte institucional, desde el gobierno, todavía no se logra una equidad”. Le parece que no hay claridad desde el Ministerio y que en realidad no hacen un seguimiento de lo que está pasando en Participación Estudiantil.

Uno de los docentes facilitadores de Participación Estudiantil, también del colegio privado, ante la pregunta: ¿Y lo que viene desde el Ministerio, te parece que da suficientes lineamientos, formación a profesores, herramientas para poder trabajar este tema? Respondió:

Hablar de la parte del Ministerio es un tema bastante complejo porque dentro del Ministerio ellos primero no se ponen de acuerdo en muchas cosas [...]. El Distrito y ellos son burocráticos, te piden papeles, papeles, papeles y entonces sienten cumplir con enviarte 200 hojas de lineamientos y en sí la capacitación no es una capacitación real porque a fin de cuenta lo que te dicen son ejemplos de cosas que han hecho otras instituciones para que tú las repliques, o las mejores o las copias, pero aquí en el cole estamos un poquito más adelante en esa parte y proponemos nuestras propias cosas.<sup>27</sup>

---

<sup>27</sup> Profesor facilitador del PPE, Ciencias Naturales y Biología, colegio privado, en conversación con la autora, julio de 2017.

El otro docente facilitador de Participación Estudiantil del colegio privado, cuando le pregunté si le parecía que viene suficiente material o lineamientos desde el Ministerio, el Distrito o la Dirección provincial para trabajar el tema de género, respondió que sí vienen lineamientos a nivel de currículo, pero que ya depende de cada institución. Llegan documentos, pero eso no es una guía suficiente para manejar lo que sucede al interior de cada institución educativa, falta formación de docentes y seguimiento.

Hemos visto que tanto los docentes del colegio privado como las del colegio público plantean que reciben documentos que vienen desde el Ministerio de Educación; sin embargo, señalan una falta de capacitación para saber usar dichos documentos.

### **3.5.2.2. La perspectiva de género y la ciudadanía**

Los estudiantes del colegio público que entrevisté dicen que se ve muy poco el tema del género en la clase de Educación para la ciudadanía. Cuando le pregunté a la vicepresidenta del Consejo Estudiantil si han tenido alguna formación sobre igualdad de género, ella me dijo:

Sí, en ciudadanía, pero no se ha hecho mucho hincapié, solo ha sido como una pequeña leída, comentar una que otra cosa acerca de la discriminación, la exclusión social, también la inclusión, acerca del movimiento LGBTI, acerca de la igualdad de género también hemos hablado.<sup>28</sup>

En el colegio privado hay una percepción generalizada de que hay bastante equidad en la relación de géneros, sin embargo, muchos testimonios, tanto de profesores como de estudiantes, muestran que no hay un tratamiento sistemático del tema y que no se aborda una perspectiva de género en la concepción de la ciudadanía.

En la entrevista con el vicepresidente del Consejo Estudiantil del colegio privado le pregunté si en la clase de *Citizenship* habían tratado la ciudadanía ligada al género. Él dijo: “No, en ciudadanía ha sido un enfoque mucho más general. Topamos el tema racial y machista, no lo vimos muy a fondo [...]”. Pregunté además si se ha tratado en las clases de Educación para la ciudadanía que en la integración a la sociedad pueden haber limitaciones o diferencias, en cómo ejerce la ciudadanía un hombre, una mujer o una persona que se defina con otro género. Él dijo: “La verdad no vimos eso, qué pasaría cuando ya sean parte de la sociedad, no desde

---

<sup>28</sup> Vicepresidenta del Consejo Estudiantil, colegio público, en conversación con la autora, junio de 2017.

un enfoque de género”. Entonces pregunté: ¿Tú crees que puede haber una diferencia? Él respondió:

A pesar de que el machismo ya no es un problema prioritario, yo creo que sigue existiendo, por ser mujer se le va a dar más prioridad a un hombre, por ser mujer el sueldo es menos, no se puede decir que ya no hay machismo. Vimos que no se debería buscar la igualdad sino la equidad. Entre hombres y mujeres no se puede ser iguales, sino equitativos, es decir tener las mismas posibilidades, con los mismos derechos.<sup>29</sup>

En la entrevista con una estudiante de segundo de bachillerato del mismo colegio, dijo que le parecía que lo que se había tratado en Participación Estudiantil sobre género era superficial, aunque dijo que el año anterior, cuando trabajaron con unas cartillas se abordó un poco más el tema de género. Sobre la feria de Participación Estudiantil del año anterior dijo que se habló del rol de la mujer, cosas muy sencillas como lo de los roles tradicionales en el hogar, que no solo la mujer debe hacer el trabajo de la casa y que puede salir a trabajar. En Educación para la ciudadanía señaló que no se ha tratado el tema de género ligado a la ciudadanía, que se ha dicho una que otra cosa sobre el rol de la mujer, pero muy básico.

El estudiante de segundo de bachillerato, también del colegio privado, dijo que no creía que se haya abordado el tema de género tan en serio como debería. Le pregunté si en las clases de ciudadanía ha habido momentos en que se ha tratado el tema de género. Respondió: “No. Hablamos mucho de qué es la democracia, la historia, la revolución francesa incluso [...]”. ¿Crees que hace falta tratar más estos temas en el colegio? ¿Crees que es igual ser parte de la sociedad si eres hombre, si eres mujer o si tomas otra identidad genérica? -le pregunté:

Creo que en la vida cotidiana a las mujeres les sale más difícil salir adelante que a los hombres, o sea no sé si sigue eso de que las mujeres ganan menos que los hombres, entonces ahí es cuando falla todo lo que aprendimos en ciudadanía.<sup>30</sup>

Este, por ejemplo, sería un gran tema para verificar el estatus de la ciudadanía de las mujeres en la sociedad, las diferencias en la remuneración del mismo trabajo o el acceso minoritario a cargos de dirección. No basta contar la historia de cómo obtuvimos el voto femenino y hablar de una que otra mujer que ha sobresalido sino que es necesario analizar la realidad social en

---

<sup>29</sup> Vicepresidente del Consejo Estudiantil, colegio privado, en conversación con la autora, junio de 2017.

<sup>30</sup> Estudiante de segundo de bachillerato, colegio privado, en conversación con la autora, junio de 2017.

todos sus ámbitos, porque en todos se puede verificar la verdadera calidad de ciudadanía que viven las personas.

Al mismo estudiante le pregunté: ¿Crees que los profesores y profesoras tienen una formación para tratar los temas de género? Respondió:

Creo que no tanto la verdad, creo que ahí cada uno diría su propio criterio respecto al tema. Depende en qué ambiente crecieron, pero digamos profesores como el de Educación Física de los más pequeños, de lo que me cuentan es, no diría machista, pero capaz se acerca mucho a eso.<sup>31</sup>

Cuando pregunté en el colegio privado, al final del segundo taller, si el tema de género se trataba en el colegio, una estudiante dijo que no y un estudiante explicó que hay momentos en que surge alguna conversación sobre el tema, pero que no es algo que los profesores se propongan trabajar con ellos.

A la coordinadora del DECE del colegio privado le pregunté si hay una coordinación entre docentes para trabajar los temas de género, ella respondió que eso no hay y no por falta de voluntad sino de tiempo. La misma docente me dijo que incluye en sus horas de Crecimiento personal la equidad de género en todos los cursos. “Cuando abordamos el tema de sexualidad con nuestros chicos no solo abordamos sexo hombre, sexo mujer, abrimos las otras posibilidades de identidad sexual que también hay y entonces se abren buenos debates [...]”.

La coordinadora de Participación Estudiantil del mismo colegio también señaló que no hay un trabajo coordinado desde los adultos en el colegio, a ella le parece que eso ya está “implícito en nosotros”. “Es que realmente no es que el colegio vea esa como una necesidad para trabajarla”. Dijo que: “En general, en los proyectos que se hacen desde octavo hasta tercero de Bachillerato, por iniciativa de los mismos chicos, tratan estos temas”. Nombró algunos de los proyectos y añadió que a través de ellos los estudiantes:

[...] se dieron cuenta de que nosotros sí vivimos la equidad de género, no existe esa parte de que ah, yo soy mujer, tú eres hombre y no podemos compartir. También se dieron cuenta de que la realidad que viven ellos es privilegiada porque no en todas las instituciones se puede vivir eso.<sup>32</sup>

---

<sup>31</sup> Estudiante de segundo de bachillerato, colegio privado, en conversación con la autora, junio de 2017.

<sup>32</sup> Coordinadora del PPE, colegio privado, en conversación con la autora, julio de 2017.

Cuando le pregunté a la profesora de Ciencias Sociales, también del colegio privado, si le parece que en el colegio se está tratando el tema de género en la medida que se necesita. Dijo:

No, hay muchísimo por trabajar porque obviamente no se le ha dado el enfoque que se necesita. Y eso tiene que ver con las relaciones humanas: ¿cómo van a relacionarse después? Y ya tienen pensamientos muy arraigados. Sí deberíamos tener capacitaciones para trabajar el tema como docentes.<sup>33</sup>

En la entrevista con el profesor de *Citizenship* (colegio privado), me dijo que: “No hay un enfoque transversal en lo que respecta al género”. Expresó que una hora para Educación para la ciudadanía es muy poco y no se alcanza a trabajar bien los temas. Cuando le pregunté si en algún momento trató en su clase la diferencia entre sexo y género, respondió que no. Le dije que noté que los/as estudiantes asociaban sexo con lo biológico y género con identidades sexo-genéricas, él dijo: “Eso les viene de los medios”. Le pregunté: ¿Cómo es el ambiente del colegio en cuanto al género? ¿Cómo se lo trata? Respondió:

En los roles de alguna manera damos un ejemplo. Entre los muchachos ya es otra cosa. Ahora, no hay una apertura de que hablemos del tema, quizás en ciudadanía deberíamos abordarlo. Por cumplir la parte académica a veces no da tiempo de tratar lo que está pasando. Pero es un buen punto, ahorita me lo pones de una manera que digo, ¡chuta!, hay que ponerles el tema de frente.<sup>34</sup>

A nivel de leyes y derechos se habla de los avances para conseguir la igualdad, pero es en la vida cotidiana donde se puede constatar que las inequidades siguen presentes. Habría que contrastar la normativa con la realidad y, sobre todo, ofrecer herramientas conceptuales que permitan analizar esa realidad, comprenderla y entonces estar en la capacidad de transformarla. Esto es lo que plantea la Pedagogía Crítica.

Como lo he mencionado ya, los estudiantes que entrevisté en el colegio privado notan que hay un ambiente de respeto, pero parece que no se trata el tema de género sino de manera dispersa, no se aborda explícitamente, de todas maneras hay un mensaje que siempre se está

---

<sup>33</sup> Profesora de Ciencias Sociales de bachillerato, colegio privado, en conversación con la autora, julio de 2017.

<sup>34</sup> Profesor de *Citizenship*, colegio privado, en conversación con la autora, julio de 2017.

reproduciendo. ¿Qué se está diciendo en el colegio? El profesor de *Citizenship* respondió: “Eso depende de cada profesor o profesora, por ejemplo, la profesora de Ciencias Sociales no permite los chistes sexistas. Pero no hay una posición institucional”.

### **3.6. ¿Cómo se viven y se perciben las relaciones de género dentro del colegio?**

La experiencia y la percepción sobre las relaciones de género al interior de los colegios nos muestran muchas diferencias. En el caso del colegio público las tensiones de poner en práctica la coeducación sin una guía para llevar de manera adecuada el proceso presentan un ambiente conflictivo en la relación entre hombres y mujeres. El colegio privado nació siendo mixto, los chicos y las estudiantes están acostumbrados al trato diario con los/as otros/as, además tienen formas de participación estudiantil como las asambleas en las que se tratan los conflictos cotidianos y se cuentan los asuntos personales desde pequeños, así mismo desde la escuela escogen sus propios proyectos de investigación y en la secundaria eligen comisiones en las que llevan a cabo de manera colectiva proyectos en diferentes campos como el cuidado del ambiente, bienestar estudiantil, comunicación, cultura, deportes.

No quiere decir que en el colegio privado no existan ni se perciban los conflictos en las relaciones de género, pero dadas las condiciones, aparecen como menos tensas y con mejores opciones para tratarlas. En ambos colegios hace falta trabajar con mayor profundidad el tema para lograr un cambio significativo en la concepción e incorporación de un concepto de ciudadanía que contemple sus limitaciones y brinde la posibilidad de una transformación desde la perspectiva del género.

#### **3.6.1. En el colegio público**

Hemos mencionado que el colegio público que investigué tuvo que aceptar varones en los últimos siete años por disposición del Distrito, acogiendo la iniciativa del gobierno de promover la coeducación, por muchos años fue sólo para mujeres. En las entrevistas recibí información de cómo fue el proceso. La profesora de Educación para la ciudadanía de primero de bachillerato ante la pregunta de si había existido alguna guía, un acompañamiento para que se puedan integrar los varones o cuidar las relaciones de género, respondió:

No, para nada, fuimos los últimos, nosotros nos resistimos, hasta que el mismo distrito nos impuso el único varón, que nosotros no teníamos ni siquiera baños para el varón. Hemos adaptado algunos baños. Esta es la segunda generación que va a salir.<sup>35</sup>

También me contó que en los primeros años había muy pocos estudiantes varones en el colegio y sufrían acoso por parte de las chicas. Esto también apareció en el testimonio del presidente del Consejo Estudiantil cuando contó su experiencia desde que entró al colegio en octavo, pero después dijo: “[...] en primero de bachillerato ya todo cambió rotundamente, ahora existían más hombres que mujeres, ya todo era de una manera igual, no existía ese acoso”. Él es de la especialidad de Ciencias (BGU) donde en algunos cursos, según dice, hay mayoría de varones, en el que yo trabajé eran un tercio de la clase.

Otra chica en la conversación después del segundo taller dijo que había discriminación con los hombres en los primeros años en que eran una minoría, algunas licenciadas les decían que “[...] el colegio se dañó porque ustedes, los hombres, llegaron”. Ahora sí hay igualdad, dijo. Una de las chicas de tercero de bachillerato también contó cómo fue el proceso: “Se veían algunas chicas de décimo con algunos niños de octavo, entonces dijimos no, ya el colegio se dañó y ahorita ya en tercero seguimos viendo lo mismo”.

Cuando le pregunté a la docente facilitadora de Participación Estudiantil por qué se consideraban más difíciles a los grupos del BGU, comentario que había escuchado de otra profesora, me contó:

Son chicos que piensan que el BGU es más fácil, tienen menos materias, el horario de ellos es flexible. Tienen horas huecas. Tienen 8 o 9 materias a diferencia de las carreras técnicas que tienen 14. Tal vez la descomposición social, no vienen con valores, cuesta trabajar, desde el saludo, no existen el valor del respeto y la responsabilidad, con ellos hay que ser mucho más duros.<sup>36</sup>

En la conversación final del segundo taller en el colegio público hubo distintas posiciones sobre cómo se vivían las relaciones de género dentro del colegio, algunos/as pensaban que en el colegio había equidad, mientras que otros/as señalaban situaciones en que se veían las

---

<sup>35</sup> Profesora de Educación para la ciudadanía, primero de bachillerato, colegio público, en conversación con la autora, junio de 2017

<sup>36</sup> Docente Facilitadora del PPE, colegio público, en conversación con la autora, junio de 2017.

diferencias. Una estudiante dijo: “[...] la posición de las chicas está más alta porque el colegio antes era solo de mujeres”. Otra chica dijo que las licenciadas escuchan más a los hombres que a las mujeres, y que además les dicen: “[...] las señoritas no deben sentarse así (abriendo las piernas) [...] con el hecho de que no me guste usar falda no quiere decir que deje de ser mujer (vestía el calentador del uniforme)”. Un estudiante dijo que podemos ver las diferencias en las especialidades, “[...] tenemos especialidades femeninas como industrial (corte y confección) y secretariado. Nos discriminan a los de Ciencias (BGU), porque en Ciencias hay más hombres”.

Los testimonios evidencian las relaciones de poder aunque no las tratan sistemáticamente: “posición más alta” de las chicas, o el chico que se siente discriminado porque en Ciencias hay más hombres, o la idea de que escuchan más a los varones. No tienen elementos de análisis para relacionar estas diferencias e inequidades con la ciudadanía, no relacionan esos hechos cotidianos con las limitaciones desde una perspectiva de género en el ejercicio de la ciudadanía.

En la conversación después de la presentación de las obras del *Teatro Foro* un estudiante del colegio público dijo que si una mujer “[...] se deja dominar es por culpa de ella también”, asumiendo el tema como algo personal, de actitud, que por supuesto tiene un peso; pero no logra ver la parte social del problema, no mira los condicionamientos que pueden llevarnos a actitudes ya sea de dominación o sumisión. Me parece que ese tipo de elementos son los que falta tratar en el colegio para que exista una formación que tenga en cuenta una visión desde el género y cómo se relaciona con la ciudadanía, pero esto no sucede. Todos los testimonios apuntan a que el género no se ha abordado en Educación para la ciudadanía, ni en otras asignaturas, sino de una manera muy superficial.

El caso del colegio público resulta muy significativo porque presenta los conflictos en la relación entre hombres y mujeres en un espacio que por muchos años había sido solo para mujeres. La desventaja numérica, que hasta ahora se mantiene, dio lugar en los primeros años a malos tratos e incluso acoso contra los varones. Persisten ciertas ideas negativas sobre el comportamiento de los varones en algunos testimonios tanto de profesoras como de estudiantes. Pero llama la atención que, siendo mayor el número de mujeres, ya se noten algunas ventajas para los varones como en el uso de los espacios en el recreo: los varones van posicionándose como dominantes. Todavía no se nota tanto en el consejo estudiantil, donde el

último año por primera vez hubo un varón, pero fue directamente a ocupar el cargo de presidente. Da la impresión de que los varones pueden ir ocupando rápidamente una posición de ventaja.

Tanto el presidente del Consejo Estudiantil como otra de las chicas del colegio público que entrevisté aseguraron que en el colegio no hay maltrato por el tema de diversidades sexuales, aunque se dan cuenta de que una persona puede tener dificultades por esta razón dentro de la sociedad. Una vez más, esto sucede afuera, en el espacio público.

En la vida cotidiana en el colegio público se evidencian de manera más clara las diferencias de género en muchos aspectos, en la cantidad de hombres en ciertas especialidades, en el uso del espacio, en el discurso de cómo deben comportarse los hombres y las mujeres, en el uniforme, etc. El estatus de los colegios oscila un poco entre ambos tipos de espacio, es considerado un espacio público, pero es un espacio cerrado, la convivencia de todos los días y la cotidianidad lo vuelven un poco espacio privado, un espacio familiar. Volvemos a constatar que se repite la separación de esferas. No se asocia lo que pasa todos los días en el colegio con la sociedad en su conjunto, la ciudadanía se vive afuera, en el “verdadero” espacio público.

### **3.6.2. En el colegio privado**

En las obras de teatro que hicieron los/as estudiantes del colegio privado sobre las relaciones de género en el colegio aparecieron temas de las relaciones de pareja y el doble estándar para juzgar una misma actitud: se admira a un chico que coquetea con otras chicas, que no son su pareja y se critica a una chica que hace lo mismo. Una de las obras mostraba la reacción violenta de un chico cuando otro coquetea con su pareja, y la tercera mostró la molestia de una chica cuando oye que un chico alardea de coquetearle.

En el caso de la obra que escogimos para hacer el *Teatro Foro*, en la que se abre la posibilidad de transformar la obra, primero hubo una estudiante que hizo el papel de la chica que era la pareja del chico que coqueteaba con otra. Ella lo enfrentó y también a la chica, quien a su vez dijo que no sabía que tenía novia y entonces la chica, que era la novia, le dijo al chico que su relación se acabó. Volvimos a hacer el ejercicio y esa vez ella lo perdonó. Cuando analizamos lo sucedido en el *Teatro Foro* la muchacha dijo que se pusieron de acuerdo en mostrar cómo muchas veces las mujeres aceptan y perdonan, sabiendo que en

realidad los hombres van a volver a hacer lo mismo. Pero ¿por qué existen estos dobles estándares? ¿Esto afecta la vida social de las mujeres, en sus distintos espacios? No hay conciencia de que es una expresión de constreñimientos que están generándose en toda la sociedad de distintas maneras.

Las maneras como se construyen las identidades masculinas y femeninas permiten establecer ventajas para unos y desventajas para otras. Lo que ocurre en la considerada esfera privada esta relacionado de manera indisoluble con lo que ocurre en la denominada esfera pública. Se trata de una relación dialéctica, las estructuras sociales se reflejan y se generan en ambos espacios, cuyos límites no son fijos.

Sin embargo, no se ve la relación porque hay una disociación, la ciudadanía se vive en el espacio público, el de la calle, el de afuera; mientras que el género es parte del mundo privado, de las relaciones personales, no tiene que ver con la política, es una cuestión de actitud. Por eso en las representaciones de ciudadanía no aparecen relaciones de género, en cambio en el *Teatro Foro* sobre las relaciones de género aparecen las relaciones de la vida cotidiana, en las relaciones de pareja, en el colegio. En una palabra, el divorcio entre género y ciudadanía a nivel conceptual está relacionado con la separación entre espacio público y privado.

Esta disociación empieza en la misma concepción del género, si lo vemos como algo natural y creemos que nacemos así, que es algo biológico, sin considerar que es algo que se aprende y se construye, entonces no tenemos ninguna oportunidad de transformarlo.

Varias de las entrevistas del colegio privado aseguraron que el ambiente en el colegio era de mucha tolerancia y respeto a las individualidades y a las diferencias. El proceso de este colegio es especial puesto que tiene formas propias de participación estudiantil como las asambleas y las comisiones, que ya mencionamos. Solo en los últimos tres años han elegido consejos estudiantiles. El año anterior fue un varón el presidente y en el último año fue una mujer la presidenta, hay cierta equidad en el número de hombres y mujeres dentro del Consejo Estudiantil. El vicepresidente del último año cuando pregunté cómo está conformado el Consejo Estudiantil respondió: “La equidad dentro del consejo es muy notoria, no nos referimos al número, hay más mujeres que hombres, sino a que no discriminamos a nadie”.

Se podría pensar que el ambiente y los espacios que brinda el colegio, particularmente el de la realización de proyectos, en que los estudiantes escogen sus temas de investigación libremente, hace que se dé la posibilidad de que algunas estudiantes escojan temas relacionados con el género. Esto lo afirmaron una estudiante y dos de las profesoras entrevistadas.

La coordinadora del DECE mencionó: “[...] sí les hemos propuesto el tema de equidad de género en cada grupo representativo, sea Consejo Estudiantil o sea comisiones”<sup>37</sup>. Sin embargo, no está establecida la paridad en la representación como regla. De todas maneras, de acuerdo con los testimonios de las entrevistas parece que existe cierta equidad. Incluso la profesora de Ciencias Sociales, que es quien tiene una posición más crítica, dijo que en el trabajo en equipo ve más equidad, refiriéndose a las asambleas, comisiones y Consejo Estudiantil. Recordemos que la LOEI plantea que todos los espacios de representación estudiantil deben regirse por “[...] principios democráticos garantizando una representación paritaria entre mujeres y hombres” (LOEI 2011, 13).

Los dos profesores facilitadores de Participación Estudiantil del colegio privado perciben que hay equidad de género en el colegio, uno de ellos dijo:

[...] evitando entrar en el conflicto del machismo, del feminismo, aquí en el colegio hay una equidad de género bastante marcada, empezando por nosotros los profesores, hay una equidad completa, o sea todos son exactamente iguales [...] nosotros los vemos a chicos y chicas totalmente iguales, obviamente anatómicamente yo no le puedo pedir a una mujer que haga cosas que no las podría hacer, como no le puedo decir a un hombre que haga cosas que anatómicamente no las podría hacer.<sup>38</sup>

El estudiante de segundo de bachillerato del mismo colegio tiene una visión parecida del ambiente en el colegio, dice que “[...] no hay clasismo, racismo, ni nada de eso, solo uno que otro chiste [...]”<sup>39</sup>, que todos tienen las mismas oportunidades. Este testimonio, como el del profesor de Participación Estudiantil, presenta una visión idílica de lo que sucede en el colegio donde se vive una “equidad completa”. Asumen que, como no se manifiestan las formas más evidentes del sexismo, entonces todo está bien, hace falta mirar un poco más allá

---

<sup>37</sup> Coordinadora del DECE, colegio privado, en conversación con la autora, julio de 2017.

<sup>38</sup> Profesor facilitador del PPE, en conversación con la autora, junio de 2017.

<sup>39</sup> Estudiante de segundo de bachillerato, colegio privado, en conversación con la autora, junio de 2017.

para darse cuenta de que siguen existiendo inequidades, que otros estudiantes y profesores sí logran ver, incluso este mismo estudiante a medida que se fue desarrollando la entrevista.

En el colegio privado en el segundo taller además del cambio de roles pedimos que hicieran *Teatro Imagen* sobre cómo se vive la ciudadanía en el colegio, la imagen era bastante más pacífica que cuando pedimos que representaran la ciudadanía en general. Todo esto hace pensar que tienen la sensación de que el ambiente que se vive en el colegio es más armónico que aquello que sucede afuera; esta idea fue planteada por algunas de las personas entrevistadas, tanto estudiantes como profesores. Cuando la presidenta del Consejo Estudiantil habló sobre los modelos de Naciones Unidas, dijo: “[...] hay veces en que yo he ido a modelos, entre hombres se dan la palabra, en el modelo que organiza el colegio sí hay cierta equidad en el uso de la palabra”<sup>40</sup>.

En la entrevista que tuve con la presidenta y el vicepresidente del Consejo Estudiantil pregunté: ¿Cuál es el mensaje que se da en el ambiente que se vive en el colegio? ¿Qué han podido percibir? El vicepresidente respondió: “Se trata de crear un ambiente justo, sin discriminación”<sup>41</sup>. La presidenta añadió: “Ponen un montón de énfasis en el desarrollo de las personas como personas, eso es algo súper importante, entonces ahí ya no ves tantas cosas como bullying o cierto tipo de violencia que en otros colegios es como normal”<sup>42</sup>. Siguió el vicepresidente: “En el campeonato de fútbol masculino se juega en la cancha grande y el campeonato femenino se juega en la cancha pequeña. Temas como esos se deben pulir, se podría decir.”<sup>43</sup> Existe una recurrente alusión a las inequidades que se dan en los deportes y en la clase de Educación Física.

Se notan las contradicciones en el testimonio del vicepresidente del Consejo Estudiantil, a ratos habla de una perfecta equidad, pero a medida que le hago nuevas preguntas y seguimos conversando se da cuenta de que las inequidades de género persisten.

La estudiante de segundo de bachillerato del colegio privado que entrevisté fue enfática en afirmar que su colegio es más abierto y equitativo, aunque en deportes hay cierta discriminación. Hizo una larga exposición sobre cómo en el colegio hay un ambiente bastante

---

<sup>40</sup> Presidenta del Consejo Estudiantil, colegio privado, en conversación con la autora, junio de 2017.

<sup>41</sup> Vicepresidente del Consejo Estudiantil, colegio privado, en conversación con la autora, junio de 2017.

<sup>42</sup> Presidenta del Consejo Estudiantil, colegio privado, en conversación con la autora, junio de 2017.

<sup>43</sup> Vicepresidente del Consejo Estudiantil, colegio privado, en conversación con la autora, junio de 2017.

respetuoso en donde los estudiantes pueden expresarse con mayor libertad en comparación con otros colegios. Sin embargo, señaló que el colegio mismo no trata tanto el tema de relaciones de género (solo un poco en la asignatura de crecimiento personal), le parece que en cambio en los proyectos de algunas estudiantes es cuando se ha hablado más del tema.

En general, se percibe un ambiente de respeto a los individuos sin aparente discriminación de ningún tipo; sin embargo, como ha sido desarrollado a lo largo del capítulo, persisten las diferencias de género, no son evidentes a primera vista porque la propia perspectiva desde la que se mira está acostumbrada a las diferencias, hace falta un esfuerzo para que aquello que aparece como natural pueda presentarse como construido socialmente, para que se pueda ver que no son simples diferencias normales sino que entrañan relaciones de poder que necesitan ser desmontadas. Solo entonces estaremos en condiciones de siquiera plantearnos una ciudadanía plena para todos los géneros.

## Conclusiones

En el período de gobierno de Rafael Correa (enero 2007 - mayo 2017) quedó registrado en la normativa oficial el objetivo de alcanzar la equidad de género, particularmente en la educación, tanto en la constitución como en la LOEI, que es la ley rectora del ámbito educativo, así como en otros documentos, como en el Plan Nacional para el Buen Vivir, en el que se plantea la equidad de género como uno de los ejes transversales del proyecto de nación.

Esta normativa se ve reflejada en parte en los documentos elaborados en el Ministerio de Educación, es un tema que aparece con cierta regularidad, sin embargo, tal como está tratado, no alcanza a establecerse como un eje transversal. Esto se refleja en los lineamientos, pautas y guías para docentes, específicamente de la asignatura de Educación para la Ciudadanía y el Programa de Participación Estudiantil, en los que hemos constatado que el tema de género está posicionado, pero aparece en forma aislada, sin que exista un tratamiento sistemático.

Desde el punto de vista de la concepción de la ciudadanía hay elementos en los documentos del Ministerio que nos permiten constatar la intención de construir una concepción de ciudadanía activa, que supere el antiguo tratamiento de la Cívica, centrada en conocer las instancias del Estado y, en gran parte, dedicada a ensalzar el patriotismo. La existencia misma del Programa de Participación Estudiantil revela una concepción que pretende formar estudiantes que interactúen en su propia comunidad escolar y la de su entorno, que propongan proyectos para resolver problemáticas que puedan identificar en esos entornos.

Así mismo la existencia de la asignatura de Educación para la Ciudadanía puede considerarse una oportunidad para tener un acercamiento teórico que dote a los/as estudiantes de herramientas para la comprensión de la dinámica de la sociedad y fomente una actitud de compromiso con la misma. Incluso está planteado el análisis del tema del poder como uno de los temas centrales de la asignatura en el currículo de 2016, con una visión teórica amplia que bien alcanzaría para analizar los problemas sociales a profundidad, incluyendo los temas de género, cuando dice que las relaciones de poder se pueden encontrar en todos los ámbitos de la vida social, entre los que nombra el ámbito sexual, la familia y la misma escuela.

Hemos dicho que la formación de la ciudadanía no es una función exclusiva de la escuela, la sociedad entera está transmitiendo una concepción y está formando a los ciudadanos de muchas maneras en sus diversos ámbitos. Circula la información que permite que se traten en un cierto nivel los temas de género; ahora bien, el colegio podría ofrecer de manera más sistemática unas herramientas conceptuales y espacios de formación de actitudes que en efecto produzcan ciudadanos/as comprometidos con la construcción de una sociedad más equitativa.

Pero parecería que el proceso educativo falla en la transmisión de herramientas de análisis de esas relaciones de poder, particularmente para el caso del género, puesto que no se tratan conceptos básicos como el significado mismo del género entendido como una construcción social. ¿Cómo puede hablarse de género como un eje transversal si ni siquiera se entiende el concepto? Tampoco se plantea el problema de las esferas públicas y privadas; en los documentos anteriores al 2016 incluso hay alusiones al ámbito público como el lugar donde se ejerce la ciudadanía. Esta omisión reproduce una visión reducida del ejercicio de la ciudadanía que no comprende que lo que ocurre en la esfera privada está íntimamente relacionado con la esfera pública. Perpetúa la idea de que las relaciones de género son cuestiones personales que nada tienen que ver con la política.

Resultó evidente en el análisis de los datos, tanto en las preguntas de los talleres como en las entrevistas, que la comprensión del concepto de género es impreciso, hay una noción poco clara e incompleta de su significado. Entenderlo como una dimensión de la vida que se construye socialmente es fundamental para desnaturalizarlo, deconstruirlo y estar en la capacidad de transformar las relaciones de poder que implica. Está internalizada en muchos estudiantes la relación del concepto con identidades sexo-genéricas diversas, sin embargo, se desconocen otras dimensiones, sobre todo no se reconocen las relaciones de poder que implica. Por otro lado parece existir un cierto respeto ante estas diversidades, lo que se puede reconocer como un avance, aunque algunos testimonios no lo atribuyen a una actitud aprendida en los colegios sino más bien en otros espacios, entre ellos las redes sociales.

Desde el punto de vista del género no veo suficientes herramientas conceptuales ni actitudinales que permitan a los/as estudiantes ver la manera en que se construyen las diferencias, para que logren estar conscientes de las limitaciones que impone la sociedad a muchos individuos desde esta perspectiva. No solo en el mercado laboral o en el espacio

político institucional, sino en la esfera privada misma, no se ve cómo lo que sucede en este espacio está conectado con lo que pasa en la llamada esfera pública.

Las distorsiones en la concepción del género y la separación de las esferas sociales no permiten considerar la dimensión del género en la ciudadanía. No se evidencia un tratamiento de la ciudadanía desde una perspectiva de género, se introduce el tema del género en algunos casos solo relacionado a los derechos políticos en sentido estrecho: el derecho al voto y los derechos de participación en la esfera pública. Hay algunos temas que se abordaban en el currículo de la asignatura de Educación para la ciudadanía antes del 2016, que permitían una visión más amplia, en el nuevo currículo hay una declaración de principios más avanzada, pero que no se refleja en el diseño de las destrezas con criterio de desempeño a tratarse.

En el PPE incluso parece haber un retroceso, puesto que antes del 2016, si bien no podemos decir que haya habido un tratamiento transversal del enfoque de género, por lo menos era más evidente que se abordaban temas relacionados. Desde el 2016 casi han desaparecido los temas de género, hay algo por ahí en alguna de las opciones que pueden tomar los estudiantes, pero tranquilamente podrían hacer su proceso de formación sin tratar para nada estos temas.

Tampoco ha existido una capacitación de docentes que les brinde elementos para trabajar con los/as estudiantes las cuestiones de género en general ni relacionado con el tema de la ciudadanía. El tratamiento que den al tema va a depender de la voluntad y la formación personal de los y las maestros/as.

Aunque apenas se nombra la Pedagogía Crítica y se establecen algunos principios afines, en las directrices curriculares de la asignatura de Educación para la ciudadanía no existen suficientes elementos para analizar las relaciones de poder dentro de la sociedad, menos aún aquellas que no sólo aluden a estructuras socioeconómicas sino que son partes de nuestras estructuras mentales, que también necesitamos transformar. Hemos dicho que el género entraña relaciones de poder, si no tomamos consciencia de cómo se expresa y se construye ese poder no podemos sino seguirlo reproduciendo inconscientemente. De esta manera el colegio sigue siendo solamente reproductor de dichas relaciones de poder y deja poco espacio para la resistencia y la transformación, que es lo que persigue la Pedagogía Crítica.

Resultaron reveladoras las diferencias en las representaciones de la ciudadanía de hombres y mujeres, el lenguaje corporal podía leerse e interpretarse claramente a través del lenguaje verbal. Mostraron una actitud diferente, una disposición para ayudar a otros en las mujeres y otra muy distinta en algunos casos de los hombres, como apuntar con un arma, robar, patearle la entrepierna a otro, como vimos antes. La representación ideal de la ciudadanía en el primer caso, la imagen real de la ciudadanía en el segundo. Si no se aborda explícitamente el tema de género no se pueden desmontar las estructuras sociales y mentales que se siguen reproduciendo inconscientemente.

Fue interesante la constatación que hicieron los estudiantes de las diferencias de género a través de los ejercicios de *Teatro del Oprimido*, les dio la oportunidad de tomar conciencia de como la educación, que no sólo se produce en el colegio sino en los diversos ámbitos de la vida social, se imprime en los cuerpos y en las mentes, de manera distinta, dependiendo de si somos hombres o mujeres. No sólo que la ciudadanía está encarnada sino que se vive y se percibe de manera diferente, conlleva una dimensión de género, es una ciudadanía generizada.

Queda claro que el proceso de implementación de la coeducación en los colegios fue un proceso que no fue acompañado para facilitar la integración de nuevos estudiantes en contextos educativos que habían sido de un solo sexo; más aún en casos, como el del colegio que investigué, donde esa situación se había vivido por muchos años. Era evidente que los conflictos iban a surgir y hubieran podido ser manejados de manera más adecuada con seguimiento y apoyo para dotar de recursos que ayuden a sobrellevarlos. La información recabada evidencia que hubo y hay resistencia al establecimiento de la coeducación. Esa convivencia conflictiva de pocos años se expresa en los testimonios de profesoras y estudiantes del colegio público, donde los estereotipos se mostraron más marcados que en el colegio privado.

En el trabajo de campo he podido constatar algunas diferencias que se pueden atribuir a los estratos sociales que suelen asistir a colegios públicos y privados en nuestro país. A los colegios públicos van en general estudiantes de estratos sociales menos favorecidos, los colegios privados son pagados y a ellos acuden estudiantes de familias con mejores condiciones económicas. Esto como sabemos con Bourdieu implica tener ventajas sociales que provienen de la posesión de la cultura dominante, lo que ayuda a reproducir las diferencias estructurales.

La concepción de las cuestiones de género en el colegio público aparece como más estereotipada, estudiantes y profesoras manifiestan ideas que establecen características específicas atribuibles a hombres y a mujeres. Mi interpretación es que en general tienen una percepción enfocada en las identidades sexogenéricas, más asociada a las características sexuales y físicas. En cambio, el uso de conceptos como “micromachismos” o *men’s playing* de dos profesoras del colegio privado, entre otras ideas expresadas en el colegio privado, revela un reconocimiento de las dimensiones sociales del concepto de género. Por último, resulta curioso que aunque hay una tendencia en los dos colegios a plantear que hay equidad de género en un principio, está más marcada en los testimonios del colegio público, tal vez justamente por esa concepción más relacionada a las identidades sexogenéricas, y puesto que existe mayor tolerancia frente a estas diferencias, se tiende a creer que las inequidades relacionadas al género han sido superadas.

En el colegio privado la coeducación se produjo desde su origen y, de acuerdo con lo que hemos visto, se da en un ambiente de tolerancia y respeto a las individualidades, favorecida además por espacios de participación como asambleas, comisiones y los proyectos de investigación cuyos temas pueden elegir libremente los/as estudiantes que, según cuentan algunos entrevistados, han permitido tratar temas de género. Según los mismos testimonios se puede pensar que el espacio escolar permite cierta libertad y tratamiento respetuoso entre todos los miembros de la comunidad, lo que está relacionado con la propuesta que el colegio ha ofrecido a las familias y que a su vez escogieron ese tipo de educación para sus hijos/as por esa razón.

Aunque un ambiente de respeto y tolerancia es auspicioso para unas relaciones más armónicas, no es suficiente, de maneras sutiles se siguen reproduciendo las diferencias: en el lenguaje, en el uso de los espacios, en los chistes, como lo han manifestado profesoras y estudiantes del colegio privado. Hace falta un tratamiento más profundo para poner en evidencia este currículo oculto.

Con base en las respuestas de los estudiantes referente a la definición de ciudadanía, se puede ver que en su mayoría la asocian con derechos y obligaciones, existe la idea de ser parte de una comunidad en algunos y solo una vez se habló de la participación. No parece que está internalizada la idea de que la participación es fundamental en nuestra pertenencia a una sociedad como ciudadanos/as. Esto tiene concordancia con la misma estructura y forma de

actuar del Ministerio de Educación con los maestros y maestras, como ha dicho Luna, existe una fuerte rectoría del Ministerio que no deja mucho espacio para la participación.

Se reproduce una relación vertical, lo que se puede ver en los testimonios de los docentes facilitadores del PPE y de Educación para la ciudadanía, que plantean que no hay un acompañamiento por parte de Ministerio de Educación, tampoco formación suficiente. Esta institución provee instructivos, documentos, disposiciones que hay que seguir, a veces con presiones en contra del tiempo. Creen que con enviar muchos papeles ya están cumpliendo su función, dijo uno. Hay una sensación de falta de claridad y de cambios repentinos en las directrices que vienen desde el Ministerio.

Desde mi punto de vista, el Ministerio ha tenido la decisión de poner en papeles los estándares, pautas, destrezas, indicadores de evaluación, para guiar el quehacer educativo. Pero son documentos complejos que contienen demasiada información, no hay una actitud pedagógica para transmitir y peor dialogar con los maestros sobre sus planteamientos. Son documentos extensos que dicen mucho, tanto, que no se alcanza a extraer lo más importante. Se podría hacer un esfuerzo de síntesis para poner pautas claras y alcanzables.

Vale la pena recalcar que los mensajes que provienen de las actuaciones del gobierno, la presencia de mujeres en ciertos cargos públicos, por ejemplo, dan la impresión de que existe mayor igualdad pero, al mismo tiempo, podemos ver que esto no es garantía para la creación de políticas públicas que en verdad vayan en la línea de la equidad. Más bien la propaganda sobre esta presencia puede crear un falso efecto de que se han superado las inequidades, en ciertos comentarios de los estudiantes se pudo ver un cierto afán por afirmar que es una cuestión del pasado, lo que resuena mucho con los aires triunfalistas que expresó muchas veces el gobierno de Rafael Correa. Se crea una falsa imagen de igualdad, cuando lo que se ha alcanzado tiene cierta importancia, pero todavía se queda en un nivel de enunciación y no de verdadera transformación.

Basta con poner unas cuantas mujeres en los ministerios y la Asamblea para que creamos que hemos hecho un gran avance, lo que es muy discutible dado el estilo vertical de gobierno, donde la voz del presidente se impuso claramente sobre los demás y sobre las mujeres específicamente, como en el caso del tratamiento del aborto en la Asamblea, donde las

asambleístas del partido de gobierno fueron sancionadas por disentir con la postura del presidente.

Es un paso importante el haber reconocido el femicidio como delito penal, pero antes de llegar a situaciones aberrantes, hay una serie de aspectos invisibles a simple vista, que están pasando todos los días, que vemos como normales y que van construyendo de a poco masculinidades y feminidades que pueden permitir esas formas a todas luces violentas; pero esto no se resuelve con la cárcel, aunque luchemos porque no haya impunidad, se resuelve desde otra construcción de esas masculinidades y feminidades en el día a día, la educación podría ser un aporte significativo en ese sentido. ¿Cuál es la calidad de ciudadanía de un ser humano que no está seguro en su propia casa?

La ausencia de un tratamiento transversal del enfoque de género me parece una ausencia muy grave en la educación y en la formación que tenemos como ciudadanos y ciudadanas porque nos afecta a todos, la sociedad entera sufre los peores efectos de la violencia de género en sus casos más atroces. Sin embargo, hay efectos menos visibles que se construyen en el día a día, en la vida cotidiana, en cómo nos educan, en los medios de comunicación, en las actitudes de quienes nos gobiernan, en todas partes. Necesitamos seres humanos conscientes de la forma en que se reproducen las inequidades de género para que exista la posibilidad de transformarlas.

## Lista de referencias

- Anderson, Perry. 2007. *Tras las huellas del materialismo histórico*. México D.F.: Siglo XXI Editores.
- Asamblea Nacional Constituyente. 2008. *Constitución de la República del Ecuador*. Publicada en el Registro Oficial N° 449, 20 de octubre de 2008.
- Banco Central del Ecuador. 2017. Información Estadística mensual, número 1984, julio, número de cuadro 2.4.3. Consultado 30 de agosto, 2017. [www.bce.fin.ec](http://www.bce.fin.ec)
- Baraúna, Tania y Tomás Motos. 2012. Metodología del Teatro-Foro (Augusto Boal): una herramienta poderosa para construir la participación popular. Consultado 11 de abril, 2017. <https://escuelapopularcineytv.wordpress.com/2012/06/23/metodologia-del-teatro-foro-augusto-boal-una-herramienta-poderosa-para-construir-la-participacion-popular/>
- Benavides, Jorge. 2008. *Una aproximación interdisciplinar del Análisis Crítico del Discurso (ACD) al estudio de la Historia*. Universidad de Nariño Rhec No. 11. Consultado 20 de mayo, 2015. [www.udenar.edu.co/rudecolombia/files/r11\\_9.pdf](http://www.udenar.edu.co/rudecolombia/files/r11_9.pdf)
- Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron. [1979]1996. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Editorial Laia S. A.
- Bourdieu, Pierre, Alonso Hernández y Rafael Montesinos. 1998. *La masculinidad, aspectos sociales y culturales*. Quito: Ediciones ABYA-YALA.
- Bravo, Diego y Marcel Bonilla. 2016. “74 mujeres fueron enjuiciadas por abortar los dos últimos años” en El Comercio, 25 de enero de 2016. Consultado: 21 de marzo, 2017. <http://www.elcomercio.com/actualidad/ecuador-mujeres-juicios-aborto-carcel.html>.
- Calvas, Vanesa Lucía. 2010. *La Reforma Curricular de la Educación Básica en ocho planteles experimentales de la zona urbana de Quito*. Tesis para obtener el título de maestría en políticas públicas con mención en políticas sociales. Quito: FLACSO. Consultado 20 de enero, 2015. [repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/.../TFLACSO-2010VLCC.p...](http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/.../TFLACSO-2010VLCC.p...)
- Cañete, María Fernanda. 2005. “Participación política y ciudadanía de las mujeres” en Mercedes Prieto, ed. *Mujeres ecuatorianas Entre las crisis y las oportunidades 1990-2004*. Quito: FLACSO-UNIFEM-CONAMU, pp. 113-146.
- Cox Cristián, Rosario Jaramillo y Fernando Reimers. 2005. *Educación para la Ciudadanía y la Democracia en las Américas: una agenda para la acción*. Washington, D.C.: BID. Consultado 7 de febrero, 2017.

[https://www.researchgate.net/publication/254423084\\_Educar\\_para\\_la\\_Ciudadania\\_y\\_la\\_Democracia\\_en\\_las\\_Americas\\_Una\\_Agenda\\_para\\_la\\_Accion](https://www.researchgate.net/publication/254423084_Educar_para_la_Ciudadania_y_la_Democracia_en_las_Americas_Una_Agenda_para_la_Accion)

Espínola, Viola (Edit.). 2005. *Educación para la ciudadanía y la democracia para un mundo globalizado: una perspectiva comparativa*. Consultado 22 de febrero, 2016.

[idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=679173](http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=679173)

Foucault, Michel. 1992. *Microfísica del poder*. Madrid: Las Ediciones de La Piqueta.

Fraser, Nancy. [1995] 2000. “¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era ‘postsocialista’”. Pp. 126-155. En *New Left Review*. No. 0. Enero. Edición en castellano. Madrid: Akal.

\_\_\_\_\_. 1997. “Pensando de nuevo la esfera pública”. Pp. 95-133. En *Iustitia Interrupta. Reflexiones críticas desde la posición “postsocialista”*. Colombia: Siglo del Hombre Editores-Universidad de los Andes.

Freire, Paulo. 2005. *Pedagogía del oprimido*. 2da edición, México: Siglo XXI Editores.

Gal, Susan. 2004. “A Semiotics of the Public/Private Distinction” En Scott, Joan W. y Debra Keates (editoras). *Going public: feminism and the shifting boundaries of the private sphere*, 261-277. Illinois: University of Illinois press.

Giroux, Henry. 1985. “Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico”. Publicado en *Cuadernos políticos*. México, Era, pp. 36-65. Disponible en: <http://envia.xoc.uam.mx/tid/lecturas/Unidad%20I/Giroux.pdf>

\_\_\_\_\_. 1992. “Educación y ciudadanía para una democracia crítica” Aula de Innovación Educativa. [Versión electrónica]. Revista Aula de Innovación Educativa 1.

\_\_\_\_\_. 2004. *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. México/Buenos Aires: Siglo XXI Editores. Consultado 22 de diciembre, 2015.

<http://es.slideshare.net/educacionrafael/giroux-henry-teoriayresistenciaeneducacion>

\_\_\_\_\_. [1993] 2012. *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI Editores.

Isch, Edgar. 2011. “Las actuales propuestas y desafíos en educación: el caso ecuatoriano”. Campinas, v. 32, n. 115, p. 373-391, abr.-jun. Consultado 7 de febrero, 2015.

<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a08.pdf>

Ley Orgánica de Educación Intercultural. Segundo Suplemento, Registro Oficial N° 417, jueves, 31 de Marzo del 2011. Consultado 14 de julio, 2015. <http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/08/LOEI.pdf>

- Luna, Milton y Alfredo Astorga. 2011. "Educación 1950-2010 Reformas inconclusas, nudos recurrentes, nuevos desafíos" en *Estado del país*. 201-306. FLACSO Sede Ecuador-Contrato Social por la educación. Quito.
- Luna, Milton. 2014. *Las políticas educativas en el Ecuador, 1950-2010. Las acciones del Estado y las iniciativas de la sociedad*. Tesis doctoral. Consultado 20 de febrero, 2016. <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Educacion-Mluna/Documento.pdf>
- Magendzo, Abraham. 2002. *Pedagogía crítica y Educación en Derechos Humanos*. Consultado 15 de agosto, 2015. [http://www.redacademica.edu.co/archivos/redacademica/proyectos/ddhh/autoformacion\\_ddhh/unidad7/anexo\\_7-11\\_pedagogia-critica-yeducacion-en-derechos-hv agosto-02.pdf](http://www.redacademica.edu.co/archivos/redacademica/proyectos/ddhh/autoformacion_ddhh/unidad7/anexo_7-11_pedagogia-critica-yeducacion-en-derechos-hv agosto-02.pdf)
- Marshall, Thomas Humphrey. 1997 [1949]. Ciudadanía y clase social. En *Reis*. No. 79, julio – septiembre, pp. 297-344.
- Ministerio de Educación y Cultura/ Consejo Nacional de Educación. 1997. *Reforma Curricular para la Educación Básica*. Quito: MEC.
- McLaren, Peter. 1984. *Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México/Buenos Aires: Siglo XXI editores, pp. 203-234.
- Ministerio de Educación del Ecuador. 2010a. *Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación Básica*. Consultado 15 de julio, 2015. [https://www.educar.ec/noticias/fundamentos\\_pedagogicos.pdf](https://www.educar.ec/noticias/fundamentos_pedagogicos.pdf)
- Ministerio de Educación del Ecuador. 2010b. *Nuevo Bachillerato ecuatoriano*. Consultado 24 de marzo, 2015. [kairoseduca.jimdo.com/app/download/4247871957/bachillerato.pdf](http://kairoseduca.jimdo.com/app/download/4247871957/bachillerato.pdf)
- Ministerio de Educación del Ecuador. 2010c. *Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica*. Quito.
- Ministerio de Educación del Ecuador. 2012. *Oficio N° 0378 DM-2012*. Quito, 28 de junio. Consultado 15 de julio, 2015. <http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/03/378-DM-2012.pdf>
- Ministerio de Educación (Subsecretaría de Calidad y Equidad Educativa), Municipio del Distrito Metropolitano de Quito (Secretaría de Educación), UNICEF y la Fundación para la Infancia y la Adolescencia FUNDIC. 2012. *Manual del Mediador en Educación en Ciudadanía, derechos humanos y Buen Vivir*. Consultado 14 de agosto, 2015. <https://es.scribd.com/document/269923133/MANUAL-DEL-MEDIADOR>
- Ministerio de Educación del Ecuador. 2013. *Lineamientos curriculares para el Bachillerato General Unificado área de Ciencias Sociales. Educación para la Ciudadanía I, Segundo Curso*. Consultado 13 de junio, 2015. <https://educacion.gob.ec/wp->

[content/uploads/downloads/2013/09/Lineamientos\\_Educacion\\_Ciudadania\\_2BGU\\_170913.pdf](https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/09/Lineamientos_Educacion_Ciudadania_2BGU_170913.pdf)

Ministerio de Educación del Ecuador. 2014a. *Guía de apoyo docente. Bachillerato General Unificado. Educación para la Ciudadanía. Segundo Curso*. Consultado 17 de junio, 2015.

<https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/08/Guia-docente-Educacion-Ciudadania-1-WEB.pdf>

Ministerio de Educación del Ecuador. 2014b. *Lineamientos curriculares para el Bachillerato General Unificado. Área de Ciencias Sociales. Educación para la Ciudadanía, Tercer Curso*. Consultado 10 de julio, 2015. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/08/LINEAMIENTOS-EDUCACION-PARA-LA-CIUDADANIA-TERCER-CURSO.pdf>

<https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/08/LINEAMIENTOS-EDUCACION-PARA-LA-CIUDADANIA-TERCER-CURSO.pdf>

Ministerio de Educación del Ecuador. 2014c. *Guía de apoyo docente. Bachillerato General Unificado. Educación para la Ciudadanía. Tercer Curso*. Consultado 15 de julio, 2015.

<http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/08/Guia-docente-Educacion-Ciudadania-2-WEB.pdf>

Ministerio de Educación del Ecuador. 2016a. Introducción general, currículo EGB y BGU.

Consultado 16 de enero, 2017. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/08/0-BGU.pdf>

Ministerio de Educación del Ecuador. 2016b. Currículo 2016 Ciencias Sociales. Consultado 20 de febrero, 2017. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/4-BGU.pdf>

<https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/4-BGU.pdf>

Ministerio de Educación. 2016c. *Instructivo para la implementación del Programa de Participación Estudiantil (PPE) régimen Sierra-Amazonía 2016-2017*. Consultado 25 de febrero, 2017. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/09/Instructivo-PPE-sierra-amazonia-2016-2017.pdf>

<https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/09/Instructivo-PPE-sierra-amazonia-2016-2017.pdf>

Molyneux, Maxine. 2008. “Justicia de género, ciudadanía y diferencia en América Latina”, en Mercedes Prieto (ed.) *Mujeres y escenarios ciudadanos*. Quito: FLACSO - Sede Ecuador.

Ocaña Carrasco, Raquel. 2008. *Muévete por una educación en igualdad*. Campaña muévete por la igualdad, es de justicia. Agencia Española de Cooperación Internacional al desarrollo. Consultado 20 de julio, 2016.

[http://mueveteporlaigualdad.org/docs/educacion\\_en\\_igualdad\\_castellano.pdf](http://mueveteporlaigualdad.org/docs/educacion_en_igualdad_castellano.pdf)

Ortega Fernández, Sofía. 2013. *Vislumbrando los límites de la dominación: la construcción de un espacio de autonomía y dignidad de una mujer de la nobleza quiteña a finales de la Colonia*. Disertación para obtener el título de licenciada en Ciencias Históricas.

- Quito: PUCE. <http://repositorio.puce.edu.ec/handle/22000/12092>
- Paladines, Carlos. 2002. “El impacto del neoliberalismo en la educación en el Ecuador”. Consultado 22 de febrero, 2015.  
<ftp://ftp.puce.edu.ec/Facultades/CienciasEducacion/Maestria/DocenciaUniversitaria/Nivel%203/Paralelo4/5a%20neoliberalismo%20y%20educaci%C3%B3n.doc>
- \_\_\_\_\_. 2015. “Perspectivas de cambio en la Educación Básica y en el Bachillerato. Ecuador: 2007-2013” en PRAXIS educativa UNLPam Facultad de Ciencias Humanas, Vol.19, N°3, pp. 13-31. Consultado 30 de enero, 2017.  
<http://www.scielo.org.ar/pdf/praxis/v19n3/v19n3a02.pdf>
- Pateman, Carol. 1995. *El contrato sexual*. Barcelona: Anthropos-UAM.
- PNUD. 2016. Informe sobre desarrollo humano. Consultado 30 de agosto, 2017.  
[http://hdr.undp.org/sites/all/themes/hdr\\_theme/country-notes/es/ECU.pdf](http://hdr.undp.org/sites/all/themes/hdr_theme/country-notes/es/ECU.pdf)
- Rooney, Ellen. 2004. “Semiprivate Room” En Scott, Joan W. y Debra Keates (editoras). *Going public: feminism and the shifting boundaries of the private sphere*, 333- 358. Illinois: University of Illinois press.
- Salgado, Judith y Sonia Estrella. 2011. *Estudio sobre la incorporación del enfoque de equidad de género en la Educación Básica en el Ecuador*. Quito. UNESCO y la VVOB (Educación para el desarrollo).
- Scott, Joan. 1999. “El género una categoría útil para el análisis histórico” en Navarro, Marysa y Stimpson, Catharine (compiladoras). *Un nuevo saber. Los estudios de mujeres. Sexualidad, género y roles sexuales*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- SENPLADES. 2009. *Plan Nacional para el Buen Vivir 2009-2013*. Quito: SENPLADES
- SENPLADES - PNUD – ONU. 2014. *Objetivos del Milenio Balance 2013*. Quito.
- Torres, Jurjo. 1998. *El curriculum oculto*. Madrid: Ediciones Morata.
- Trujillo, Patricia. 2011. *InvestigAcción, Género y Teatro del Oprimido*. Consultado 5 de abril, 2017.  
[https://www.academia.edu/19425433/12 TEATRO DEL OPRIMIDO. Patricia Trujillo o?auto=download](https://www.academia.edu/19425433/12_TEATRO_DEL_OPRIMIDO_Patricia_Trujillo?auto=download)
- UASB, Área de Educación. 2011. Análisis de la propuesta del Nuevo Bachillerato. Presentada por el Ministerio de Educación. Consultado 11 de febrero, 2017.  
<http://www.uasb.edu.ec/UserFiles/372/File/pdfs/NOTICIASYSUCESOS/2011/Analisis1.pdf>
- UNAE. 2017. Atlas del derecho a la educación. En los años de la Revolución Ciudadana: Una aproximación a las transformaciones. Azogues / Ecuador: Editorial UNAE. Consultado

28 de junio, 2017. [www.oei.es/uploads/files/news/Offices/490/atlas-derecho-educacion.pdf](http://www.oei.es/uploads/files/news/Offices/490/atlas-derecho-educacion.pdf)

Vargas, Virginia. s/f. “Democracia con tiempos de beligerancia: los retos en la construcción de la ciudadanía de las mujeres en el siglo XXI” trabajo preparado para el Foro Hemisférico. Liderazgo de las mujeres para la democracia de ciudadanía.

Yuval-Davis, Nira. 2004. Teorizando sobre género y nación. En *Género y Nación*. Pp.13-46. Lima: Centro de la Mujer Peruana Flora Tristán.

## **Talleres**

### **Colegio privado**

Primer taller: 21 de abril de 2017.

Segundo taller: 28 de abril de 2017.

Tercer taller: 5 de mayo de 2017.

### **Colegio público**

Primer taller: 9 de mayo de 2017.

Segundo taller: 16 de mayo de 2017.

Tercer taller: 23 de mayo de 2017.

## **Entrevistas realizadas en el trabajo de campo por la autora**

Profesora de Educación para la ciudadanía de segundo de bachillerato, grupo con el que hice los talleres en el colegio público.

(Entrevista 07. Junio 2017)

Docente facilitadora del PPE, colegio público.

(Entrevista 16. Junio 2017)

Profesora de Educación para la ciudadanía de primero de bachillerato, colegio público.

(Entrevista 16. Junio 2017)

Presidente del Consejo Estudiantil, colegio público.

(Entrevista 16. Junio 2017)

Vicepresidenta del Consejo Estudiantil, colegio público.

(Entrevista 16. Junio 2017)

Dos estudiantes (mujeres) de tercero de bachillerato, colegio público.

(Entrevista 16. Junio 2017)

Presidenta del Consejo Estudiantil, colegio privado.

(Entrevista 22. Junio 2017)  
Vicepresidente del Consejo Estudiantil, colegio privado.  
(Entrevista 22. Junio 2017)  
Estudiante (mujer) de segundo de bachillerato, colegio privado.  
(Entrevista 28. Junio 2017)  
Estudiante (varón) de segundo de bachillerato, colegio privado.  
(Entrevista 28. Junio 2017)  
Profesor de Citizenship (Educación para la ciudadanía), colegio privado.  
(Entrevista 06. Julio 2017)  
Coordinadora del DECE, colegio privado.  
(Entrevista 13. Julio 2017)  
Docente facilitador del PPE, colegio privado.  
(Entrevista 13. Julio 2017)  
Docente facilitador del PPE, colegio privado.  
(Entrevista 13. Julio 2017)  
Profesora de Ciencias Sociales, secundaria, colegio privado.  
(Entrevista 14. Julio 2017)  
Coordinadora del PPE, colegio privado  
(Entrevista 19. Julio 2017)  
Funcionaria del Ministerio de Educación, equipo que elaboró el instructivo del PPE  
(Entrevista 01. Agosto 2017)  
Funcionario del Ministerio de Educación, área de currículo.  
(Entrevista 01. Agosto 2017)