

Universidad de Chile

Facultad de Ciencias Sociales

Magíster en Estudios de Género y Cultura

Mención Ciencias Sociales

La ruta del lenguaje. Análisis de la enseñanza de Lenguaje y Comunicación bajo la perspectiva de género, para el 4to año de educación básica

Tesis para optar por el título de Magister en Estudios de Género y Cultura, con Mención en Ciencias Sociales

Profesora Guía: Dra. M. Sc. María Elena Acuña

Estudiante: Judith Elizabeth Pinos Montenegro

A mi hija Matilde y Patricio, mi compañero en esta ruta.

Presentación

La equidad de género es uno de los principios consagrados en los marcos jurídicos internacionales y el Ecuador no es ajeno a ello, por eso esta investigación nace del interés por conocer en qué medida la gestión pedagógica y didáctica de las y los docentes ha cambiado o en su defecto sigue reproduciendo viejos prejuicios que terminan afectando el eje central de la educación que es “brindar iguales oportunidades para el desarrollo a niños y a niñas”.

Las líneas que siguen muestran los resultados de una investigación, hecha tras los lentes de género buscando comprender la mecánica que conforma la gestión para la enseñanza de Lenguaje y Comunicación para el 4to año de Educación Básica en escuelas públicas de la ciudad de Ambato, Provincia de Tungurahua, Ecuador. Como tal, esta investigación es un acercamiento al mundo del microcurrículo, de las ideas que inspiran la toma de decisiones del cuerpo docente. Hay un importante espacio destinado a escuchar las voces de las profesoras y los profesores, que nos explican cómo miran su entorno, al grupo de estudiantes y el futuro. Luego un recorrido por las páginas producidas por cada docente, así en la ruta de lenguaje se descubre muchos laberintos, atajos y descansos que conforman un camino todavía difícil para las niñas, todavía en deuda con ellas y también con los niños que deberían ser estimulado/as a soñar con una sociedad incluyente y equitativa.

Se ensayan al final conclusiones y recomendaciones, intentando ser parte de la solución y no solo quedarse en un aterrizaje crítico.

Agradecimientos

Quiero expresar mi público agradecimiento a todas las personas que conforman ese maravilloso espacio llamado CIEG, a Sonia Montecino por su ejemplo de vida y su gran calidad humana. Al gobierno chileno que me otorgó una beca CONICYT gracias a la cual conocí y me enamoré de Chile y de su gente.

A María Elena Acuña, por su infinita paciencia, su cariño, su solvencia académica y el acompañamiento que me brindó, en hacer de este trabajo no solo un aporte conceptual sino también de un compromiso para mejorar la calidad educativa para los niños y las niñas ecuatorianas.

A Catalina Ivanovich y Carolina French por la amistad recibida. A María Victoria Pacheco Rivas, por extenderme en todo momento una mano amiga.

Al grupo de docentes de las Escuelas ambateñas que brindaron largas horas para charlar sobre la Asignatura de Lenguaje y Comunicación, y entregaron sus documentos como aporte a mi investigación.

A Patricio y a Matilde por alegrar mis días y animarme a culminar esta investigación.

Índice

	Página
Introducción	
A) El contexto	1
B) El sistema Educativo en el Ecuador	21
C) El subsistema escolarizado	22
D) Objetivos	30
D.1) Objetivo General	30
D.2) Objetivos Específicos	30
E) Metodología	31
E.1) Los Casos	32
E.1.1) Los profesores	33
E.1.2) Las profesoras	
E.2) El Análisis de la Información	35
E.3.) La organización del informe	37
Capítulo I, el Marco teórico	38
1.1.La Sociedad, la escuela y el cuerpo docente	
1.2.Infancia y escuela: categorías culturales	
1.3.El lenguaje	
1.4.El lenguaje en el currículo y la gestión pedagógica	
Capítulo II, el discurso los profesores	60
2.1. Profesor de grupo masculino	
2.1. A. Las identidades	
2.1. B. Los modelos de identidades	
2.1. C. Los valores que se inculcan al grupo de niños y niñas.	
2.1. D. Los niños y las niñas	
2.1. E. El hogar	
2.1. F. La migración	
2.1. G. Las expectativas sobre el futuro de los niños y de las niñas	
2.1. H. El aula	
2.2. Profesor de grupo mixto	
2.2. A. Las identidades	
2.2. B. Los modelos de identidades	
2.2. C. Los valores que se inculcan al grupo de niños y niñas.	
2.2. D. Los niños y las niñas	
2.2. E. El hogar	
2.2.F. La migración	
2.2. G. Las expectativas sobre el futuro de los niños y de las niñas	
2.2. H El aula	

- 2.3. Profesor de grupo femenino
 - 2.3. A. Las identidades
 - 2.3. B. Los modelos de identidades
 - 2.3. C. Los valores que se inculcan al grupo de niños y niñas.
 - 2.3. D. Los niños y las niñas
 - 2.3. E. El hogar
 - 2.3.F. La migración
 - 2.3. G. Las expectativas sobre el futuro de los niños y de las niñas
 - 2.3. H El aula
- 2.4. Los principales hallazgos de este capítulo

Capítulo No. 3, el discurso de las profesoras

102

- 3.1. Profesora de grupo masculino
 - 3.1. A. Las identidades
 - 3.1. B. Los modelos de identidades
 - 3.1. C. Los valores que se inculcan al grupo de niños y niñas.
 - 3.1. D. Los niños y las niñas
 - 3.1. E. El hogar
 - 3.1. F. La migración
 - 3.1. G. Las expectativas sobre el futuro de los niños y de las niñas
 - 3.1. H El aula
- 3.2. Profesora de grupo mixto
 - 3.2. A. Las identidades
 - 3.2. B. Los modelos de identidades
 - 3.2. C. Los valores que se inculcan al grupo de niños y niñas.
 - 3.2. D. Los niños y las niñas
 - 3.2. E. El hogar
 - 3.2. F. La migración
 - 3.2. G. Las expectativas sobre el futuro de los niños y de las niñas
 - 3.2. H El aula
- 3.3. Profesora de grupo femenino
 - 3.3. A. Las identidades
 - 3.3. B. Los modelos de identidades
 - 3.3. C. Los valores que se inculcan al grupo de niños y niñas.
 - 3.3. D. Los niños y las niñas
 - 3.3. E. El hogar
 - 3.3. F. La migración
 - 3.3.G. Las expectativas sobre el futuro de los niños y de las niñas
 - 3.3. H El aula
- 3.4. Las conclusiones del capítulo

Capítulo IV

149

Los documentos

- 4.1. El marco normativo de la Reforma Curricular
- 4.2. El proceso de análisis
- 4.3. Los resultados

- 4.3.1. El ciclo de gestión pedagógica didáctica diseñado por cada docente
- 4.3.2. La destreza general escuchar
- 4.3.3. La destreza general leer
- 4.3.4. La destreza general hablar
- 4.3.5. La destreza general escribir
- 4.4. Los Masculinos y femeninos en el uso del lenguaje
- 4.5. Un corolario

Capítulo V

Conclusiones y Recomendaciones

5.1. Las Conclusiones	135
5.2. Las Recomendaciones	144
Bibliografía	151
Anexos	162

Índice de Tablas

CAPITULO I

	Página
Tablas	
CAPITULO II	
Tabla No. 1: Inversión ecuatoriana en educación desde 1990	14
Tabla No. 2: Inversión social en comparación a pago de la Deuda Externa, en Ecuador.	15
Tabla No. 3: Acceso a la educación por nivel, en Provincia de Tungurahua, Ecuador.	20
Tabla No. 4: Población escolar en el Cantón Ambato	27
Tabla No. 5: Población escolar por tipo de establecimiento al que asisten de acuerdo a su financiamiento. En Cantón Ambato.	28
Tabla No. 6: Distribución de los casos de estudio por esta tesis	32
Tabla No. 7: Distribución de la carga horaria por asignatura en el pensum ecuatoriano para 4to año de educación básica.	138
Tabla No. 8: Ejemplo de planificación de una unidad didáctica	142
Tabla No. 9: Número de alusiones masculinas y femeninas en los escritos de los profesores	152
Tabla No. 10: Número de imágenes masculinas y femeninas en los escritos de los profesores	153
Tabla No. 11: Número de alusiones masculinas y femeninas en actividades productivas	154
Tabla No. 12: Secuencia narrativa en los cuadernos de los profesores	158
Tabla No. 13: Los enunciados indicativos presentes en los documentos de los profesores	159
Tabla No. 14: Los enunciados estimativos en los documentos de los profesores	160
Tabla No. 15: Número de alusiones masculinas y femeninas presentes en los escritos de las profesoras	164
Tabla No. 16: Número de imágenes masculinas y femeninas presentes en los escritos de las profesoras	165
Tabla No. 17: Número de alusiones masculinas y femeninas en actividades productivas.	166
Tabla No. 18: Secuencia narrativa en los cuadernos de las profesoras	167
Tabla No. 19 Los enunciados indicativos en los documentos de las profesoras	168
Tabla No. 20 Los enunciados estimativos en los documentos de las profesoras	169
Tabla No. 21 Destrezas generales y específicas que debería contener en una planificación para 4to año de básica.	171
Tabla No. 22 Destrezas generales y específicas que debería contener en una planificación para 4to año de básica por docente	171
Tabla No. 23 Coherencia en el proceso didáctico	181

Tabla No. 24 Agenda propuesta para capacitación en género
Tabla No. 25: Ficha de autoanálisis

Índice de Esquemas

Esquema	Página
Esquema No. 1 :Yo soy, lo que tengo, el contexto	68
Esquema No. 2: La Heroicidad	69
Esquema No. 3: La responsabilidad	71
Esquema No. 4:Los niños de ayer y de hoy	72
Esquema No. 6: Niños y hogar	74
Esquema No. 7: Ahora y el futuro	77
Esquema No. 8 El espacio físico	78
Esquema No. 9: Yo soy, lo que tengo, el contexto	79
Esquema No. 10: el deporte, la competencia	81
Esquema No. 11 Ser obedientes	82
Esquema No. 12: Lo no instruido	83
Esquema No. 13: Hogar	84
Esquema No. 14 Yo les digo	85
Esquema No. 15: Ahora y el futuro	86
Esquema No. 16: Con tal que yo estudie	87
Esquema No. 17: Yo soy, lo que tengo, el contexto	88
Esquema No. 18: La capacidad de transformar	90
Esquema No. 19: Dar cariño	91

Esquema No. 20: Tipo de trabajo y cuidado a las niñas	92
Esquema No. 21: Las niñas, el papá, la mamá	94
Esquema No. 22: El rol del cuidado	95
Esquema No. 23: Ahora y el futuro	112
Esquema No. 24: El aula	113
Esquema No. 25: Yo soy, lo que tengo, el contexto	112
Esquema No. 26: El ser para otros	115
Esquema No. 27: Respeto y disciplina	116
Esquema No. 28: Enseñar	117
Esquema No. 29: El hogar	118
Esquema No. 30: La migración	119
Esquema No. 31: Ahora y el futuro	115
Esquema No. 32: El aula	116
Esquema No. 33: Yo soy, lo que tengo	118
Esquema No. 34: Modelo de identidades	119
Esquema No. 35: Respeto y amor	120
Esquema No. 36: Lo marginal	121
Esquema No. 37: Niño y acción de la profesora	124
Esquema No. 38: Niña y acción de la profesora	125
Esquema No. 39 La familia son solo padre y madre	126
Esquema No. 40 Ahora y el futuro	127
Esquema No. 41 El lugar y el trabajo	128

Esquema No. 42: Yo soy, lo que tengo, el contexto	129
Esquema No. 43: Dios y mi madre	130
Esquema No. 44: Yo me pongo de ejemplo	132
Esquema No. 45: La disciplina y el orden	134
Esquema No. 46: Niñas, y hogar	135
Esquema No. 47: Ahora y el Futuro	136
Esquema No. 48: El aula, yo	137
Esquema No. 49: El ciclo de la planificación	178

INTRODUCCION

A. Los contextos.

En los primeros años de la década del 2000, la situación social del Ecuador no es muy alentadora, todo apunta a que el país debe retomar las viejas tareas: minimizar el analfabetismo absoluto y el funcional¹, universalizar la educación inicial² y básica, reducir los niveles de repitencia³ y sobre todo mejorar la calidad educativa.⁴

¹ En Ecuador, el analfabetismo alcanza el 10% para mujeres y el 7.7% para hombres, mientras que el analfabetismo funcional es del 22.7% de mujeres y 20% de hombres (SIISE, 2001:educación)

² CEPAL UNESCO 2005 registra que sólo el 57% de la población tiene acceso a educación preescolar, la matrícula en educación básica se estancó en un 99% (como matrícula neta), y la educación secundaria apenas cubre un 65% (CEPAL/UNESCO, 2005: 37, 39).

³ La repitencia escolar es del 9.1% a nivel nacional: el 8.1% de niñas y el 10.1% de niños no aprueban el año escolar. (SIISE, 2001, versión 3.5, sección SIINIñEZ).

⁴ Un importante insumo para la planificación de las políticas estatales son los datos y criterios del Sistema Integrado de Indicadores Sociales del Ecuador (SIISE 4.0), según este documento el problema de la calidad educativa en el Ecuador se evalúa en tres componentes: eficiencia, eficacia y pertinencia.

La eficiencia se refiere a: “cuando logra sus objetivos de enseñanza, en un tiempo adecuado y sin desperdicio de recursos humanos o financieros”. (SIISE 4.0, áreas temáticas: educación). El análisis en el que se sumerge el SIISE en este componente es básicamente a la repitencia escolar y la promoción. Pero, si se analiza otros datos cuantitativos como el promedio de estudiantes por docente, se encuentra que en el sistema oficial (escuelas públicas) el 25% de personal docente atienden al 55% de estudiantes mientras que el grueso del cuerpo docente está en establecimientos privados, porque una variable clave que debe considerarse es el promedio de estudiantes por docente, en este sentido la escuela pública ecuatoriana afronta una difícil situación, que es el elevado número de niños y niñas a atender por docente, como se mostrará en el subtema sobre los datos educativos del Cantón Ambato, sin embargo el sistema de información SIISE dice que el promedio de alumnos por docente es de 23, aquí claramente se evidencia lo ilusorio que pueden ser los promedios y lo relevante que puede ser escuchar la voz de los/as sujeto/as sociales para entender cómo se desarrollan las dinámicas sociales y cómo miran el contexto.

Por otra parte, como ya se mostrará en el subtítulo contexto económico y político, la asignación de recursos financieros nunca alcanzó lo que establece la Carta Magna y el poco presupuesto destinado a educación se ha concentrado finalmente en saldar los costos operativos (concretamente salarios⁴), ¿entonces qué eficiencia puede reclamar el estado?

La eficacia. Se definen como “los conocimientos, destrezas o valores adquiridos por los estudiantes” (SIISE 4.0, áreas temáticas: educación). Al respecto las investigaciones sobre temas educativos son escasas, sin embargo hay una: la realizada bajo el nombre Aprendo 96; es una exploración de tipo cuantitativa y masiva que afirma que los niños y niñas ecuatoriano-as solo

El mejoramiento de la calidad educativa pasa por investigar la óptica pedagógica, por revisar los elementos que configuran gestión del cuerpo docente⁵, ya que el rol de quienes ejercen la docencia, inserta su principal arista en brindar a cada niña y niño una visión del mundo, de sí y la pauta para las relaciones con otras personas. Resulta entonces urgente, analizar si los acuerdos ciudadanos de procesos y cambios que conlleven a una situación de equidad, justicia y armonía entre hombres y mujeres⁶ se cumple al interior de cada microcurrículo.

La última Reforma Curricular ecuatoriana, establece “la flexibilidad” en la planificación curricular, se señala textualmente: “Se trata de contenidos mínimos obligatorios para las instituciones educativas de nivel básico, no son exhaustivos; permiten que cada profesor y cada escuela diseñe los elementos curriculares

alcanzan la mitad de los logros de aprendizaje en las destrezas requeridas para la asignatura de Lenguaje y Comunicación.. Lo cual se supone constituye no solo un dato alarmante sino que permitiría especular que en una sociedad tan compleja como la de hoy, el no contar con destrezas⁴ en lenguaje (la reforma curricular ecuatoriana prioriza cuatro destrezas: escuchar, leer, hablar y escribir), los condenaría a la exclusión social, ya que como se sabe el valor instrumental del dominio del lenguaje reside en que permite a las personas participar en la sociedad del conocimiento y ejercer sus derechos.

La pertinencia, definida como: “la capacidad de respuesta del mismo, ante la variedad de demandas sociales, de corto y largo plazo. En especial, es importante analizar la pertinencia del sistema educativo respecto de los niños y jóvenes, de las comunidades, de los avances científico-tecnológicos y de la sociedad ecuatoriana en general: esto es, de la posibilidad de tener niveles de competitividad internacional aceptables y de posibilitar la construcción de una ciudadanía crítica y participativa. Además, es importante establecer la pertinencia del sistema educativo, respecto de la diversidad cultural del país. A la fecha existe muy poca o ninguna información empírica sobre la pertinencia del currículo escolar en el país; ello explica la falta de indicadores sobre esta dimensión” (SIISE 4.0, áreas temáticas: educación). La pregunta que me queda es ¿pertinente a qué? Aparece como centro el tema de la competitividad internacional cuando se dejan de lado la incorporación del eje de género en el currículo escolar.

⁵ Según el estudio PEIC son las expectativas de las maestras (os) respecto a las-os estudiantes, el clima emocional dentro del aula son cruciales para el aprendizaje; el diseño didáctico porque este tiene un peso mayor en los resultados educativos y determinan su relación con la-os estudiantes, la selección de objetivos de aprendizaje y de contenidos, y las prácticas didácticas (Cassasus 2003:92)

⁶ En Ecuador existe el Plan de Igualdad de Oportunidades (PIO) 1996-2000, expedido el 8 de marzo de 1996. El PIO contiene “acciones en los distintos sectores para movilizar esfuerzos y recursos para superar las limitaciones y obstáculos que impiden la participación plena de las mujeres --en igualdad de condiciones que los hombres-- en la vida económica, política, social y cultural, incluida la participación en la toma de decisiones y el poder”.

correspondientes” (Consejo Nacional de Educación-MEC, 1996:7); otro aspecto a considerar es que la Reforma Curricular insertó los tres ejes transversales: Medioambiente, interculturalidad y valores⁷ (Lascano, Mayorga, Zambrano, Isch, 2000:9), (Consejo Nacional de Educación-MEC, 1996:113 a 134); se descartó género como eje transversal por considerarlo que está inmerso en la trama de “valores”, se manifiesta así: <<Desde el valor respeto, se busca muchachos que respeten a los otros porque asimismo los valoran y respeten a la naturaleza tras descubrirla como valor. Adiestrados para reconocer, valorar y aceptar las diferencias existentes entre los seres en de los diversos niveles y para negar aquellas dimensiones que a veces se presentan como diferencias vinculadas a los seres, pero que son puramente culturales>> (Consejo Nacional de Educación-MEC, 1996:119).

La omisión de género como eje transversal en la Reforma Curricular Ecuatoriana, es un aspecto importante a considerar porque entronca todos los aspectos culturales y educativos⁸. Esto trajo como una de las consecuencias que no se cuente con la base jurídica que justifique la canalización de recursos materiales y técnicos para capacitación en género y se pierde así una importante oportunidad de brindar herramientas conceptuales al cuerpo docente que le permitan identificar prácticas discriminatorias que se repiten de manera inconsciente, automática y reverencial.

Al saber cómo se diseña la gestión pedagógica se descubrirá las ideologías que vertebran el sistema sexo-género a la que cada docente se inscribe. La revisión del currículo explícito resulta relevante porque evidencia de que la acción docente no es inocente, y que se requiere permanentemente una actitud crítica, reflexiva y proyectiva.

⁷ Además el eje valores señala siete como prioritarios y básicos: identidad, honestidad, solidaridad, libertad, respeto, criticidad, calidez afectiva y amor. De ellos se considera que el tema de género está inmerso en el valor respeto.

⁸ Como señalan los organismos internacionales “los estereotipos y la discriminación basadas en el género, así como las manifestaciones de sesgo genérico, aún son evidentes” (UNESCO, 2001:7). La situación subordinada de las mujeres se admite como una situación normal. Muchas de las prácticas discriminatorias persistirán si no se los analiza, porque son tomados como mandatos sociales, buenas costumbres y situaciones inamovibles.

Algo que nos enseña los Estudios de Género es que cada sociedad tiene un concepto de hombre o mujer. Los conceptos a los que las y los docentes adscriben no existen separados del resto de la sociedad, se ven influidos por situaciones políticas, económicas y sociales y las características de la/os sujetos sociales que la componen, de las teorías a las que ésta/os adscriben, de los discursos de las luchas y avances de los movimientos sociales del mundo así como de políticas nacionales e internacionales inclusive.

A.1. El contexto ecuatoriano y ambateño

Los detalles esbozados a continuación siguen la apreciación de Bauman de que existe “una conexión íntima entre el plano contextual y el plano del significado. Ambos son inseparables y se constituyen mutuamente mediante la fuerza de una correlación entre la variación contextual, por un lado y las variaciones del contenido por el otro” (Bauman, 2002:101). Muestro los contextos geográfico, económico, histórico, cultura/educativos específicos, como un antecedente necesario para acercarse a las expresiones surgidas en las entrevistas con la/os maestra/os, lo escrito por ello/as en sus microcurrículos y la composición temática del libro *Aprendamos de Tungurahua* que es de uso obligatorio para el 4to año de educación básica en la zona de investigación.

A.2. El contexto geográfico

El Ecuador es uno de los países más pequeños de América del Sur, tiene 255.970 km², Ecuador se divide en 24 provincias: en la zona costa hay 7⁹, en la zona sierra 10¹⁰, 6 en la Amazonía¹¹ y una en la región insular¹². Según el último censo (2001) el Ecuador

⁹ Esmeraldas, Manabí, Santo Domingo (creada en septiembre de 2007), Guayas, Santa Elena (creada en octubre de 2007), Los Ríos y El Oro.

¹⁰ Carchi, Imbabura, Pichincha, Cotopaxi, Tungurahua, Bolívar, Chimborazo, Cañar, Azuay y Loja

¹¹ Sucumbíos, Napo, Orellana, Morona Santiago, Nueva Loja y Zamora Chinchipe

cuenta con una población de 12'156.608 habitantes, el 61% de esa población vive en el área urbana y el 39% en la zona rural¹³. La provincia de Tungurahua, está en el centro del país, su capital es Ambato y es ahí donde se realizó la investigación.

La ciudad de Ambato tiene sus raíces en el antiguo Tambo Real de Jambato, construido y administrado con gente del pueblo Tomabela, sobre este asentamiento indio, Antonio Clavijo fundó en 1698 la Villa de Ambato, por orden de la Real Audiencia de Quito. El 12 de noviembre de 1820 Ambato logra su independencia, el 23 de julio de 1860 adquiere la categoría de provincia y el 21 de mayo de 1861 se crea como tal mediante Decreto de la Convención Nacional. (López 2002: 12). En cuanto a su arquitectura, es relativamente nueva; la ciudad se ha reconstruido en varias -ocasiones sus edificios públicos y casas de vivienda debido a los fuertes movimientos sísmicos. El terremoto de 1949, fue desastroso para la ciudad y es por ello que se encuentran pocos edificios antiguos. Sus calles son alegres y bulliciosas; existe un intenso comercio, sobre todo el lunes, que es día feriado Ambato, ciudad comercial y de variada arquitectura, conocido como la ciudad de las flores y frutas.

Hoy Ambato, está ubicada 128 km al sur de Quito, rodeada de hermosos volcanes y nevados como el Tungurahua, Chimborazo y Carihuayrazo; de clima templado y radiante, asentado sobre un sistema de terrazas en diferentes niveles y topografía irregular, atravesado por el río de su mismo nombre y rodeado por lomas y colinas, es la más importante ciudad intermedia de la región central del Ecuador. Alberga a una población estimada en 287.282 habitantes (según el último censo 2002), y se caracteriza por su gran actividad comercial, originada en su ubicación estratégica (paso obligado para conducirse al Oriente Ecuatoriano y hacia la costa y el sur de país). Con gran

¹² Galápagos

¹³ INEC, V Censo de Población y Vivienda, 2001. www.inec.gov.ec

población¹⁴ mestiza e indígena Kichwa, se dedican a la artesanía y la agricultura, especialmente hortícola, productos que se comercian a lo largo de todo el país, se podría asegurar que Ambato es la principal proveedora de verduras, hortalizas y frutas a todo el país. Ambato que viene de la palabra antigua Hambato, que significaría la Colina de la Rana. Hambatu o Jambatu,

A.3. El contexto cultural

El Ecuador es un país plurinacional, pluriétnico y pluricultural. Oficialmente se reconoce la existencia de 27 nacionalidades indígenas, que hablan distintos idiomas, aunque en la Región Sierra predomine el uso del castellano así como del Kichwa¹⁵. En la zona de investigación corresponde a la provincia de Tungurahua, es una zona geográfica habitada por los pueblos blanco-mestizos, indígenas Kichwa de Tungurahua, Salasaka, Chibuleo y Kisapincha, hay también un pequeño grupo de población afroecuatoriana en la parroquia urbana de Pinllo, del cantón Ambato.

Me parece pertinente para el caso ecuatoriano y particularmente del ambateño, lo que Lagarde dice respecto a la cultura que somos producto de un sincretismo: “con tradiciones amarradas a las metrópolis europeas que nos colocan también en Occidente. Nuestras tradiciones guardan vestigios vivos de culturas anteriores, como lo hacen las

¹⁴ De los 286282 habitantes. 138734 son hombres y 148539 son mujeres. De ellos 206.229 nos reconocemos como mestiza/os , 46136 como indígenas, y 4008 como afroecuatorianos.

¹⁵ En la Región Sierra, las siguientes nacionalidades hablan tanto Castellano como Kichwa: Kichwa de Tungurahua, Karanki, Natabuela, Otavalo, Kayambi, Kitukara, Panzaleos, Chivuelos, Salasaka, Waranka, Puneha, Kañari, Saraguro. En la Región Costa solo existe la nacionalidad Manteña, que habla castellano. Mientras que en la Región Amazónica existe una gran diversidad de idiomas y nacionalidades así: La Awa, que hablan awapit; La Chaci, que hablan Cha'palaa; La Epera que habla Sía pedee; la Tsa'chila que habla Tsa'fiqui; la A'cofán que habla A'ingae; la Secoya y la Siona que hablan Paicoca; la Waorani que hablan Wao Tiriro; la Shiwiar que hablan Shiwiwar Chin Cham; la Zápara que hablan Záparo; la Achar que hablan Achar Chin cham, la Shuar que hablan Shuar Chin cham). Fuente: www.codenpe.gov.ec

capas de lava que sepultaron en el 1200 A.C. a Cuicuilco” (Lagarde, 1999:14). En el territorio ecuatoriano hay poblaciones y culturas: cobriza, blanca y negra y todas las mezclas culturales y físicas resultado de la fusión de ellas.

Un rasgo común en la cultura ecuatoriana es que la situación de las mujeres ecuatorianas tiene fuentes simbólicas diversas: indígenas, negras y españolas; que desvalorizan lo femenino frente a lo masculino. Y que prescriben obediencia de la mujer al hombre y que los asuntos íntimos se ventilan en casa. En este espacio trataré de sintetizar como dice Heritier de “elementos invariables cuya disposición, aunque tome formas diversas según los grupos humanos, se traduce siempre en una desigualdad considerada como algo natural, que cae por su propio peso” (Heritier, 1996:8). Buscando mostrar un panorama general de la cultura ecuatoriana respecto al género “las relaciones que analiza entre varones y mujeres están enraizadas históricamente de forma cambiante y dinámica. Esto significa que el género es una categoría histórica que se construye de diversas maneras en las distintas culturas. Algunas historiadoras (Pastor, 1994) establecen los modos como el discurso histórico sobre las significaciones de género han implicado relaciones de subordinación con un peso muy importante sobre las formulaciones ideológicas” (Burin, 1996:64) Se utilizará para el efecto datos históricos del contexto ambateño y tungurahuese, abordando: constitución de la pareja en los pueblos indígenas del centro del país, la situación de las mujeres en la colonia y la situación de las mujeres en la actualidad.

Un estudioso de la cultura local observa que en la conformación de la pareja de los grupos kichwas de Tungurahua: “El cortejo es una muestra de agresividad, donde el macho llama la atención de la hembra: le da pellizconez, le empuja... Hasta lograr de ella reacciones de dolor”. Estas pautas de comportamiento se dan en público. Esta teatralización tiene como objetivo informar a los demás que hay interés y correspondencia entre la futura pareja”. (Reino, 2006:17) “El enamorado perseguía a la india que llevaba un cántaro de agua a la espalda. El pretendiente la perseguía. Ella, por

lo general, no se detenía en el camino. Pero si al regresar a casa, el cántaro estaba roto, significaba un futuro matrimonio”. (Reino, 2006:19), Esto nos muestra que también en la cultura indígena de la zona existe una actitud machista, violenta y agresiva hacia la mujer. Aún ahora hay un dicho muy común en la zona “aunque pegue, aunque mate, mi marido es”, esto me recuerda lo escrito por Bourdieu: “La violencia simbólica se instituye a través de la adhesión que el dominado se siente obligado a conceder al dominador... Hay entonces dos fuerzas en la dominación: 1. Por la coacción (por la fuerza), 2. Por el consentimiento (por la razón). Existe una invasión de la conciencia por el poder físico, jurídico y mental de los dominadores” (Bourdieu, 1999:51).

Pero la herencia histórica colonial de Tungurahua y Ambato esconde datos importantes, para mucha gente este territorio no fue nunca un asentamiento de población afro, pero como Reino lo demuestra si fue un sitio de mercadeo de esclavos y esclavas, la mujer negra y el hombre negro eran comerciados como cualquier objeto: “Las transacciones se hacían con escritura pública. Las negras en Ambato tenían el mismo precio que una mula. Valían 300 pesos cuando eran paridoras. Ambato fue una plaza de reventa de negras y habían cosas crueles como: un patrón tenía crías de su propia esclava y vendía a los mulatillos que eran de su propia sangre” (Reino, 2006:56)

También se vendían indias e indios: “¿Y las indias, cuánto valían? Casi no se las tomaba en cuenta. Un indio macho era vendido con todo y manada de ovejas en 50 pesos. Esto quiere decir que vendiendo una mula se podía comprar 6 indios incluidas sus mujeres”. (Archivo Nacional Ambato, año 1756). Estos son parte de la herencia cultural que tenemos quizá eso explique que el peor insulto que se puede proferir a un/a ambateño/a es decirle “longo” (expresión que se deriva del kichwa lungu que quiere decir indio joven), cholo (alude al mestizo, mezcla de indígena con español) o simplemente “indio de mierda”. Como dice Palma: La tragedia del mundo mestizo estaría en que no puede conciliar el pasado con el presente, lo masculino y lo femenino. Existiría una constante negación del origen indio por vía materna (Palma, 1990).

Respecto a la educación, queda evidente pues que quienes no eran hombres, blancos y con dinero, no tenían acceso a la educación, “una de las características típicas de la colonia fue mantener a los indios en el analfabetismo; el conocimiento de la escritura era exclusiva del terrateniente, algunos rudimentos de matemáticas y escritura eran conocidos por los administradores de las tierras y negocios” (López, Martínez y Castillo, 2002:67), la situación del sector rural, y de las mujeres respecto a la educación fue similar, aún hasta mediados del siglo pasado, el analfabetismo alcanzaba cifras alarmantes (44.8%, en 1950, según SIISE. 3.5 consulta temática: analfabetismo).

Pero las mujeres blancas tampoco tenían una situación muy ventajosa en la colonia, la mayoría eran analfabetas y estaban ahí para consolidar los intercambios entre los patriarcas españoles y garantizar así la herencia; para que una mujer blanca se case debía tener una dote¹⁶, caso contrario no podría aspirar al matrimonio.

Pero en un medio tan patriarcal y violento existieron también mujeres rebeldes, que proclamaron su inconformidad con situaciones injustas e inclusive fueron lideresas de movimientos insurgentes, claro que la historia regular no las conoce, una de ellas María Gordón de Pelileo, dirigente de una revuelta de 1780 contra los estancos, se ordenó despedazarla, a pesar de sus 8 meses de embarazo y mostrar las partes de su cuerpo en picas por los caminos de Ambato, para escarmiento.

¹⁶ “Ante el notario de Ambato, Don Joaquín Viteri se deja constancia, mediante un documento público celebrado un 13 de Agosto de 1.777, que la señorita Doña Francisca Solano de la Sala y Piedrahita, hija del Señor Doctor Don Antonio Solano de la Sala, abogado de las Reales Audiencias de Santa Fé de Bogotá y Quito y Alguacil Mayor de la Corte en Quito “la dota en la cantidad de 18.000 pesos de ocho reales, en premio de la virgindad, nobleza, honestidad, y demás prendas y cualidades que adornan a dicha Doña Francisca...” Una casa de teja en Ambato en ese tiempo costaba 375 pesos y 32 cuadras de terreno en Tisaleo costaban 100 pesos. (Reino, 2006: 62)

Han pasado los años y actualmente hay mujeres que empiezan a incursionar en diferentes ámbitos, las indígenas por ejemplo, Lourdes Tibán, indígena, abogada, postgrado en México y Europa. Actual Directora del CODENPE (Consejo nacional de Nacionalidades y pueblos indígenas del Ecuador), ella huyó de su comunidad indígena y trabajó como empleada doméstica en Quito, mientras estudiaba, es coautora de la legislación que rige a los pueblos indígenas. Pero el orden patriarcal invade el discurso y el pensamiento también nuestros pueblos indígenas, no es como algunos creen una sociedad justa y horizontal respecto a género, para ilustrar esta afirmación miremos el caso del Diputado Remache (indígena de la provincia de Chimborazo, aledaña a Tungurahua):

Maria Lucrecia Nono, con fecha 15 de febrero de 2006¹⁷, había denunciado a su esposo, quien es presidente de la Comisión de Derechos Humanos del Congreso, por acciones de violencia doméstica, que incluye –según la demanda- insultos imputables, intento de atropellamiento con un vehículo, intimidación psicológica, abuso de bebidas alcohólica, infidelidad y calumnias. La noche del domingo 19, en una asamblea de la comunidad, se comprometió (María Nono) no sólo a solucionar las diferencias con su esposo y dedicarse exclusivamente al cuidado de los hijos, sino a desistir de la demanda”. Cuando a Lourdes Tibán la prensa le consulta a respecto, dice que “ella debía presentar el caso al interior de la comunidad y acatar la resolución comunitaria que como sucedió acalló la voz de la mujer y la conminó a la casa y al silencio. Aquí es pertinente citar lo que dice Heritier: “Resulta difícil desmontar de un solo plumazo los mecanismos y las instancias que explican esta universalidad o casi universalidad del no reconocimiento de las mujeres como individuos de pleno derecho y en igualdad con los hombres” (Heritier, 1996: 293). En todo caso es posible ver que en el contexto cultural ecuatoriano respecto a género persiste una mezcla de discursos modernos y precarios,

¹⁷ Si se desea más datos y detalles se puede buscar la información en la biblioteca electrónica del Diario El Universo www.eluniverso.com.ec. Con el siguiente titular: El Universo, Distorsiones al aplicar la ley indígena, feb. 26/2006

los unos que apelan a la vigencia de derechos humanos¹⁸ y los otros que prolongan la cultura patriarcal y androcéntrica.

Respecto a las concepciones religiosas, el Ecuador se reconoce como un país básicamente católico¹⁹, especialmente la zona de investigación (Ambato), sin embargo se puede percibir un sincretismo en que la religión católica se mezcla con la cosmovisión kichwa, “el concepto de Pachamama como fuerza vital del universo ha sufrido pequeñas modificaciones con la introducción de las ideas de cielo, tierra e infierno, se expresan bajo las formas de Jahuapacha o mundo de arriba, Caipacha o mundo terrenal y Ucupacha, o mundo de las profundidades del subsuelo” (López, Martínez y Castillo, 2002:164). Respecto al género, “hay una concepción sexuada del mundo... Los elementos kari (masculinos) son sinónimos de fuerza, los elementos huarmi (femeninos) significan pasividad, debilidad, mansedumbre y son benignos... son dos elementos de una dualidad inseparable, entendida como relación fuerte-débil” (López, Martínez y Castillo, 2002:166).

La cultura se expresa en distintas manifestaciones, en el calendario escolar, existen una serie de celebraciones locales y nacionales que se respetan al interior de la escuela y que a su vez son espacios donde es posible ver la rica mezcla de la que se había hablado:

¹⁸ El título II, Cap. IV de la Constitución, artículos 47 a 52 (sobre protección a mujeres, niño/as y grupos vulnerables); Plan Nacional de Derechos Humanos, Decreto Ejecutivo, 1527, además Ecuador ha ratificado todos los tratados de no discriminación a mujeres, niño/as y sobre derechos humanos.

¹⁹ No obstante, en los últimos 25 años con la presencia de Visión Mundial en la zona de Pilahuín, Salasaca y Pasa estas poblaciones indígenas empiezan a adoptar la religión evangélica (aliancista) lo que por un lado divide a las comunas e inclusive a los movimientos organizativos/políticos, así los grupos católicos están identificados con el MIT (Movimiento Indígena de Tungurahua) y las familias evangélicas con la AIET (Asociación de Indígenas Evangélicos de Tungurahua), en los católicos el símbolo mariano tiene la misma fuerza que entre los grupos mestizos y se lo asemeja a la Pachamama, mientras que en los grupos evangélicos desaparece la adoración a María y es reemplazada por una devoción hacia Cristo.

El año escolar abarca de octubre a junio, las fechas de festividades son las siguientes, está dividido en trimestres, el primer trimestre abarca de octubre a diciembre, en este trimestre las fechas recordadas son.

- 9 de octubre, Independencia de Guayaquil
- 12 de octubre, Día de la Raza (alude al descubrimiento de América)
- 31 de octubre, Día del Escudo Nacional
- 2 de noviembre, Día de Difuntos
- 3 de noviembre, Independencia de Cuenca
- 12 de octubre, Independencia de Ambato
- 6 de diciembre, Fundación de Quito
- 25 de diciembre, Navidad

Una fecha en la que es posible ver el particular sincretismo de nuestra cultura es el 2 de noviembre. En esta fecha en el Ecuador blanco mestizo es motivo de luto y pena, porque se recuerda a las personas fallecidas, excepto en Ambato / Tungurahua, donde se le denomina “La Navidad Chiquita”, en efecto aún para quienes no somos de esta geografía, nos llama la atención que una fecha de duelo, sea en Ambato llena de alegría y comercio: Las personas visitan el cementerio y recuerdan a sus difuntos, las iglesias católicas celebran misas y la gente viste de negro como señal de respeto por la muerte, las familias indígenas y algunas mestizas llevan comida a la tumba de la persona fallecida y ese día almuerzan junto a los sepulcros, pues se cree que de esta manera hacen compañía a las almas que en realidad bajan a disfrutar de su comida favorita. En las barriadas ambateñas se amasa pan, en formas de muñecas y muñecos, y algunos animales, se elabora una “colada” (especie de crema de dulce), hecha con maíz negro, lo que le da un color morado (lila) al potaje que acompaña al pan; cada familia hace suficiente pan y colada para compartir con la gente más cercana. En las escuelas, los comités de padres de familia (como se los llama, aunque en su mayoría están

compuestos por madres de familia, en Chile se denominan “apoderados”), se organizan para traer la colada y los panes para toda la escuela, se eligen La Niña Colada Morada, La Niña Barro, La Niña Guagua de Pan, ellas entregan recuerdos (un vaso de colada, una mini vasija de barro y una muñeca de pan, respectivamente) para entre toda/os, en las escuelas masculinas, son las hermanas de algunos de los niños quienes ocupan este lugar. No deja de ser un dato muy interesante, porque es el surgimiento de una cultura mestiza donde las dignidades que significan productos de la tierra son femeninas y el devolver y compartir también es ejercido por “niñas/mujeres”, en una fecha en que se nos recuerda que todos volvemos a ser polvo una vez muertos, retornamos a la tierra.

Mientras esto sucede en las escuelas y barriadas, la ciudad se convierte en un gran mercado de artesanía (de barro, especialmente), juguetes artesanales de lata, plástico y madera que son comprados por mucha gente, de ahí el nombre “Navidad chiquita”, porque se supone que la gente más pobre puede adquirir juguetes para las niñas y niños a bajo costo.

En resumen transitar por Ambato, estar entre su gente es sumergirse en un río de etnias y de identidades: blanca, mestiza, indígenas, negra y todas las combinaciones inimaginables que pueden surgir. Por su ubicación geográfica (en el centro del país) hay un ir y venir de todo tipo de personas ecuatorianas. En el seno de la ciudad el comercio con grandes plazas y mercados, le toma el pulso a la economía nacional y a la condición social de sus habitantes. La educación es en la boca de todo/as el ideal político común, se dice que hay que darle a cada niño y cada niña la oportunidad de desarrollarse plenamente, pero mientras esto se dice en el discurso, no es raro que alguna niña o niño se te acerque a pedir que le compres una mercancía, son niño/as trabajadores/as que están ausentes de la aulas escolares. Se dice una ciudad de alma joven y pujante pero la estructura establecida por el Ministerio de Educación, hace que en las aulas de las ciudades estén lo/as profesore/as más viejo/as, quienes han sido transferido/as luego de hacer una larga carrera en la zona rural. Ambato y su gente se asemeja al tejido de

anaco²⁰ de la india, hay que mirarlo de cerca para apreciar su existencia, su complejidad y belleza.

A.4. El contexto económico- político y la educación

En la década anterior el Ecuador vivió la aplicación de medidas económicas de corte neoliberal, el principal cambio que sufrió el país, fue la adopción del dólar como moneda nacional, (esta medida tomada en el gobierno de Jamil Mahuad). A partir de entonces los sucesivos mandatos democráticos se caracterizaron por: orientar la economía hacia el mercado externo, especialmente la agroindustria, la apertura al capital extranjero y la reducción del tamaño del Estado, lo que coincidió en agrandar la deuda social, mientras se destinaba ingentes esfuerzos en pagar la deuda externa, esto para el tema que nos compete condujo a agudizar las necesidades del sector educativo, aspecto que trataré de exponer en breves líneas:

En la Constitución Ecuatoriana se registra que el Estado ecuatoriano debería destinar al menos el 30% del Presupuesto General para la Educación. Los datos disponibles sobre la asignación de presupuesto a la educación arrojan lo siguiente:

Tabla No. 1
Inversión ecuatoriana en educación desde 1990

RELACION PORCENTUAL ENTRE LA EDUCACIÓN Y EL PRESUPUESTO GENERAL DEL ESTADO(millones de dólares)			
AÑO	PRESUPUESTO ESTATAL	GASTO EN EDUCACION	RELACION PORCENTUAL
1990	1.344.76	248.9	18.50
1991	1.493.05	272.6	18.25
1992	1.680.87	327.78	19.50
1993	2.117.74	389.63	18.39
1994	2.528.37	416.25	16.46
1995	2.549.94	471.58	18.49

²⁰ Anaco: prenda femenina de la cultura kichwa equivalente a una falda

Fuente: www.siscom.or.cr/cdp/proyecu/investigaciones/financiamiento/financi.html, consulta del 19 de junio de 2006

Como se ve, en ninguno de los casos el presupuesto para la educación se aproximó siquiera a lo que contempla la Constitución. A continuación presento otro cuadro que ilustra la prioridad que estableció el estado ecuatoriano en esta época:

Tabla No. 2
Inversión social en comparación a pago de la Deuda Externa, en Ecuador

Inversión social vs. Servicio de pago de deuda en Relación al PIB		
En % del PIB		
AÑO	Inversión social	Servicio de pago de la deuda externa
1991	4.42%	5.20%
1992	1.63%	5.30%
1993	2.53%	3.90%
1994	2.45%	4.62%
1995	1.34%	10.02%
1996	1.98%	8.53%
1997	1.45%	12.06%
1998	1.17%	8.73%
1999	1.37%	12.89%
2000	2.23%	12.35%
2001	3.36%	9.48%
FUENTE: Revista Economía y Política de la Facultad de Economía de la Universidad de Cuenca, Azuay, Documento de Alberto Acosta, de 9 de septiembre de 2002		

Una de las características que se repite en los presupuestos estatales ecuatorianos es que lo social siempre fue el espacio seleccionado para el recorte presupuestario y los fondos se van destinados a otros gastos y compromisos en este caso el pago de deuda externa. Incluso para organismos que trabajan el tema social a nivel internacional, les llama la atención este comportamiento ecuatoriano que refleja en la práctica una

despreocupación por lo que sucede con la educación así la CEPAL en su informe 2005 dice lo siguiente:

“Entre los países analizados sólo Ecuador tiene un gasto en intereses que supera largamente su gasto en educación. El país ha mantenido por un largo período un alto endeudamiento externo y un crecimiento modesto del producto interno bruto que en los 90 alcanzó sólo un 1,9% como promedio anual”. (CEPAL/UNESCO, 2005:57).

Para el tema educativo este comportamiento estatal ha hecho *que cada* inicio del año escolar el país contempla las mismas quejas, respeto a infraestructura, a la falta de fondos para capacitación, pagos a docentes, calidad de la educación básica y todo esto proveniente de una población que no tiene otra opción que recurrir al servicio estatal educativo que en el Ecuador representa a nivel preescolar, escolar y medio el 80% de la oferta institucional. Tampoco las municipalidades²¹ se han hecho eco de las difíciles circunstancias de la educación y privilegian también la práctica la inversión en infraestructura antes que en educación.

A.5. El contexto histórico

¿Cuándo se origina la educación pública? El Ecuador se constituye en república independiente a partir del 24 de mayo de 1830, el país naciente heredó un sistema educativo en manos de la iglesia y el clero católicos (Universidad de Loja, 1998:22). Solo en 1895, cuando Eloy Alfaro asume el poder presidencial y proclama la llamada Revolución Liberal el sistema educativo se aparta de la religión; en 1906 se declara por ley que la enseñanza es laica y se establece la subvención estatal para la misma, gracias

²¹ Por ejemplo el Plan Estratégico del Municipio de Ambato 2020, en ningún rubro considera específicamente apoyo a la educación primaria, sea en infraestructura, capacitación u otras, posiblemente porque se considera que no está entre sus competencias.

a esta acción se crean los colegios secundarios públicos, las Escuelas Normales –que daría origen al magisterio nacional civil- y la opción de ampliar un espacio de trabajo para las mujeres en calidad de docentes.

De 1944 a 1972 se lo conocerá como el período velasquista (por la influencia de las ideas de José María Velasco Ibarra) en ese momento el estado ecuatoriano debía enfrentar las demandas educativas a la población marginal tanto urbana como rural, se establecen entonces una serie de mecanismos para cubrir dichas necesidades: la ampliación de la educación pública y la atención a la alfabetización, inspirados en la teoría del capital humano. En 1964, se extendió la educación primaria rural a 6 años (antes solo llegaba a 4 años en la zona rural), la enseñanza primaria se dividió en tres ciclos de dos años cada uno, con el fin de reducir la tasa de abandono escolar mediante el cambio de exámenes anuales por exámenes de ciclo.

Bajo el régimen militar, en 1971, se decreta el término de la jornada escolar completa²², con la finalidad práctica de duplicar la cobertura, así los edificios escolares podrían ser usados por tres escuelas en un solo día: diurnas, vespertinas y nocturnas. Es a partir de 1977 que se fija que la enseñanza básica es obligatoria y gratuita hasta el tercer curso de colegio (es decir 9 años de estudio). Con la vuelta a la democracia, se establecerá que el estado debe destinar al menos el 30% de su presupuesto a la educación, los años posteriores mantendrán el mismo enfoque centrado en la cobertura.

Los años 80 se mantuvo en general las mismas tendencias y líneas de acción con algunos aspectos adicionales como el énfasis en: alfabetización, producción de textos

²² Hasta este año las niñas y los niños recibían educación primaria en dos horarios diarios: de 07h30 a 12h30 y de 14h30 a 17h00. Hoy la jornada escolar es de 07h30 a 12h30

escolares, transformación de los normales en institutos pedagógicos y nueva ley de carrera docente y escalafón del magisterio. Entre 1970 y 1998, se duplicó el número de planteles y docentes primarios²³ y se triplicó el número de establecimientos y profesora/es. La ampliación de la infraestructura y recursos humanos de la educación ha permitido que el número de niña/os matriculada/os sea sostenidamente superior al crecimiento de la población. (SIISE 3.5)

Los datos educativos actuales, muestran que el Ecuador logró bajar el índice de analfabetismo, al seguir un análisis histórico de los resultados de los tres últimos censos que hay un incremento del grado medio de escolaridad para la población mayor de 24 años²⁴. La tasa neta de matrícula, entre 1982 y 1990, para los/as niños/as de 6 a 11 años, se incrementó en 5 puntos porcentuales (del 85% al 90%). Sin embargo, entre los censos de 1990 y 2001 se registra un estancamiento preocupante en donde la tasa de matrícula primaria se mantuvo en un 90%.

Tras varios años de democracia, los últimos 10 años el Ecuador atravesó una época inusual de inestabilidad política y social, que desembocó en caídas de gobiernos²⁵ esto

²³ Hoy, cuantitativamente, los datos del Ecuador son similares al resto de América Latina, con un predominio de mujeres en el sector educativo: a nivel nacional hay 77.000 personas dedicadas a la tarea de enseñar, de las cuales 54.000 son mujeres y 23.000 son hombres.

Desde el punto de vista jurídico, para ser docente en Ecuador se requiere un título profesional otorgado por un Instituto Pedagógico o Universitario en cualquier rama de las Ciencias de la Educación. Anualmente el MEC convoca a concursos para brindar nombramientos a docentes; este es el mecanismo legal por el cual se forma el cuerpo docente en Ecuador; generalmente la carrera educativa empieza en las escuelas rurales, posteriormente quienes han cumplido una trayectoria en este sector, y previo concurso son ubicados en la zona urbana, así se explica como el magisterio urbano tiene en sus filas, principalmente un profesorado de más de 20 años de servicios, es decir que bordean los 40 años o más de edad.

²⁴ En los años cincuenta el grado medio de escolaridad era de 2,3 hoy es de 7,3 años.

²⁵ En diez años hubo siete presidencias: una presidenta por un día y seis presidentes: Abdalá Bucaram, destituido por el Congreso en 1997; la Vicepresidenta Rosalía Arteaga, asumió por un día la presidencia, pero el Congreso Nacional decidió desconocer la sucesión presidencial, omitir la

afectó la ejecución de políticas educativas, no obstante se puede destacar dos aspectos notables que marcan un cambio en el tema educativo a nivel de escuelas: por un lado según la Resolución Ministerial No. 1443 del 12 de agosto de 1996, se establece que la educación básica es de 10 años y es obligatoria y por otro lado se formula una nueva Reforma Curricular Concensuada, hasta 1996, existían planes y programas de estudio que detallaban los contenidos que debían enseñarse, así como las herramientas pedagógicas; la Reforma Curricular elimina el detalle de contenidos y da libertad a cada docente para que planifique según su criterio lo que estime conveniente y solo brinda un listado de destrezas en las que se debe poner énfasis por cada nivel.

Es importante señalar que según los datos educativos la brecha de género en el acceso de niñas y niños a la escuela, se ha cerrado, las cifras son 85,1% y 84,7% respectivamente. No obstante, el nivel de analfabetismo en la población femenina en las adultas mayores sigue siendo superior al de los hombres: 10,3% frente a 7,7% y hay un menor nivel de escolaridad: 7,1 años frente a 7,5.

En los grupos indígenas y afroecuatorianos, las brechas de género se mantienen, especialmente si se analiza los datos de educación secundaria y superior, así por cada indígena hombre matriculado, apenas hay un 0.8 mujeres están en el nivel secundario, el

ley y nombrar en su lugar al diputado Fabián Alarcón en calidad de presidente éste gobernó desde 1997 a 1998; fue electo por voto popular Jamil Mahuad, gobernó de 1998 a 2000, fue destituido en enero de 2000 después de la dolarización, por la cual desapareció la moneda nacional; el congreso se reunió otra vez y nombró en su reemplazo al vicepresidente, Gustavo Noboa, quien ejerció el poder de 2000 a 2002; tras resultados inesperados y con apoyo de la izquierda ecuatoriana y el movimiento indígena, gana las elecciones Lucio Gutiérrez quien gobernó de 2002 a 2005, destituido en abril de este año por los mismos grupos sociales, indígenas y gremiales que le llevaron al poder; el Congreso experto ya en el tema, nombró como sucesor al vicepresidente Alfredo Palacios desde 2005.

desafío es pues influir en estas poblaciones y garantizar que las niñas y las jóvenes no continúen marginadas.

La cobertura nacional de matrícula en el Ecuador según la UNESCO la diferencia entre el acceso a educación de hombres y mujeres en educación básica no es mayor; en la Provincia de Tungurahua excepto en postgrado las mujeres tienen un número menor de matrícula:

Tabla No. 3

Acceso a la educación por nivel, en Provincia de Tungurahua, Ecuador.

POBLACION POR NIVELES DE EDUCACION EN TUNGURAHUA		
NIVEL EDUCATIVO	Hombres	Mujeres
Con Primaria	65.484	66.119
Con Secundaria	29.354	31.232
Con educación Superior	14.877	16.069
Con Postgrado	503	292
Fuente: www.inec.gov.ec . Censo 2001		

Estos datos vistos solo cuantitativamente pueden confundirnos y ocultar la discriminación de género: “Otro factor que contribuye a invisibilizar este tema es que hay muchas mujeres en la educación, como docentes y como alumnas, y entonces los logros que hemos obtenido en el acceso a la educación, provocan un efecto de espejismo, o sea crean la idea de que hemos alcanzado la igualdad” (Bonder, 1993:123). A pesar de los datos educativos favorables para las mujeres, si se desglosan las cifras, las cosas tienden a cambiar, así por ejemplo, a nivel superior, las mujeres siguen siendo

mayoría en carreras poco remuneradas y en sectores clásicos de ocupación como educación y enfermería²⁶.

En el Ecuador persiste una condición social de género in equitativa, en la cual las mujeres afrontan peores condiciones de vida que los hombres, así para ilustrar estas afirmaciones: En lo económico, por ejemplo: en el rango de extrema pobreza un hombre tenía un ingreso de 54.95 dólares mensuales, una mujer apenas alcanzaba los 19,42 dólares en la misma categoría. La participación en instancias de poder y toma de decisiones es del 10% en el actual Congreso Nacional y de 11% en cargos directivos a nivel gubernamental (PREAL, 2004:56). Varios estudios revelan que esta desigualdad no ocurre de manera súbita, sino que es un proceso que se “genera en la más tierna infancia y en particular en los primeros años de la escuela” (MINEDUC/La Morada, 1993). Por lo expuesto urge revisar cómo los procesos escolares contribuyen a las iniquidades genéricas.

B. El sistema educativo en el Ecuador

El Ministerio de Educación (ME) es el organismo rector de la educación pública²⁷ y privada en el Ecuador, responsable de la administración y legislación a nivel de educación básica y media. De acuerdo con la Ley de Educación, el sistema educativo Nacional es único; pero en la práctica, hay dos sistemas: el del Ministerio de Educación y el del CONESUP o educación universitaria. El sistema educativo del Ministerio comprende dos subsistemas: el escolarizado y el no escolarizado.

²⁶ Por ejemplo en la Universidad Central del Ecuador, mientras que en Ciencias de la Educación y/o Filosofía las mujeres representan el 79% de la matrícula y los hombres apenas el 21%. En las ingenierías las mujeres son el 14% de la matrícula y los hombres el 86% (CIMUF, 2001:34)

²⁷ La educación superior están en manos de otro organismo que se llama CONESUP, que con funciona con autonomía administrativa respecto del estado

C. **El subsistema escolarizado** se refiere a la educación que se da en los establecimientos determinados en la Ley y en los reglamentos generales y especiales; abarca:

a) la Educación Regular Hispana e Indígena esta última denominada Educación Intercultural, ya que en el Ecuador existen 27 nacionalidades indígenas, que hablan distintos idiomas, aunque en la Región Sierra predomine el uso del castellano así como del Kichwa²⁸;

b) la Educación Compensatoria; y,

c) la Educación Especial.

La Educación Regular se desarrolla en un proceso continuo, a través de los siguientes niveles:

a) pre-primario;

b) primario;

c) medio, integrado por los ciclos: básico, diversificado y de especialización; y,

d) superior, regido por las leyes especiales sobre la materia.

La Educación Regular se somete a las disposiciones reglamentarias sobre límite de edad, secuencia y duración de niveles y cursos.

²⁸ En la Región Sierra, las siguientes nacionalidades hablan tanto Castellano como Kichwa: Kichwa de Tungurahua, Karanki, Natabuela, Otavalo, Kayambi, Kitukara, Panzaleos, Chivuelos, Salasaka, Waranka, Puneha, Kañari, Saraguro. En la Región Costa solo existe la nacionalidad Manteña, que habla castellano. Mientras que en la Región Amazónica existe una gran diversidad de idiomas y nacionalidades así: La Awa, que hablan awapit; La Chaci, que hablan Cha'palaa; La Epera que habla Sía pedee; la Tsa'chila que habla Tsa'fiqui; la A'cofán que habla A'ingae; la Secoya y la Siona que hablan Paicoca; la Waorani que hablan Wao Tiriro; la Shiwiar que hablan Shiwiwar Chin Cham; la Zápara que hablan Záparo; la Achuar que hablan Achar Chin cham, la Shuar que hablan Shuar Chin cham). Fuente: www.codenpe.gov.ec

La Educación Compensatoria tiene la finalidad esencial de restablecer la igualdad de oportunidades para quienes no ingresaron a los niveles de educación regular o no los concluyeron; permite que puedan ingresar al sistema regular, en cualquier época de su vida, de acuerdo con sus necesidades y aspiraciones.

La Educación Especial atiende a las personas excepcionales que por diversas causas no pueden adaptarse a la educación regular.

La Educación no Escolarizada favorece la realización de estudios fuera de las instituciones educativas, sin el requisito previo de un determinado currículo académico.

Las instituciones educativas se clasifican:

Por el financiamiento:

- a) Oficiales: fiscales municipales y de otras instituciones públicas;
- b) Particulares: pertenecen a personas naturales o jurídicas de derecho privado, pueden ser laicos o confesionales;
- c) Otros: los que cuentan con financiamiento parcial de entidades públicas y de las asociaciones de padres de familia y los que cuentan con financiamiento parcial del Estado y se rigen por convenios especiales.

Por la jornada²⁹ de trabajo:

- a) Matutinos
- b) Vespertinos;

²⁹ Jornada según el glosario del MEC es “tiempo de duración en que los alumnos y profesores interactúan en un establecimiento educativo”

- c) Nocturnos; y,
- d) De doble jornada.

Por el alumnado:

- a) Masculinos;
- b) Femeninos; y,
- c) Mixtos;

Por la ubicación geográfica:

- a) Urbanos; y
- b) Rurales.

Los establecimientos de Educación Regular se denominan:

- a) Jardín de Infantes;
- b) Escuela;
- c) Colegio;
- d) Instituto Pedagógico
- e) Instituto Técnico

Los establecimientos que mantienen dos o más niveles se denominan unidades educativas.

Los Establecimientos del Nivel Primario

La educación en el nivel primario comprende seis grados, de un año lectivo cada uno, organizados en tres ciclos:

Primer ciclo: segundo³⁰ y tercer año de básica; Segundo ciclo: cuarto y quinto; Tercer ciclo: sexto y séptimos años.

Todos los establecimientos de este nivel tienen los seis grados. Las escuelas, por el número de profesores o profesoras se clasifican en:

- a) Unidocentes: con un solo profesor;
- b) Pluridocentes: de dos a cinco profesores; y,
- c) Completas: con un profesor para cada grado o paralelo de primero a sexto.

Las escuelas cuentan con:

- a) Un director;
- b) Junta general de profesores;
- c) Consejo técnico;
- d) Comisiones especiales; y,
- e) Personal de servicio.

Respecto al año y la jornada escolar

En el Art. 209 y Sexta Disposición Transitoria de la Constitución Política, se dispone que el año escolar comprenda doscientos días laborables en todo el sistema educativo nacional, contados desde el primer día de clases hasta la finalización de los exámenes

³⁰ El primer año de básica corresponde a educación preescolar dirigida de 5 a 6 años y la institución que se encarga de ello son los jardines infantiles, aunque a partir de la reforma Curricular, se espera que en las escuelas se imparta esta educación, en la práctica esto no se ha concretado y las escuelas se responsabilizan por la educación de niñas y niños comprendida de 6 a 12 años de edad.

del tercer trimestre. Se considerarán días laborables: los de clases, exámenes, juntas de curso y los destinados para actividades educativas programadas por las autoridades ministeriales, provinciales o del establecimiento. La jornada³¹ escolar es treinta períodos semanales, cada período es de 45 minutos en los planteles diurnos y de treinta y cinco minutos en los nocturnos. Hasta 1971 el Ecuador tenía jornada completa escolar, pero con la política de expansión de los servicios educativos, los planteles laboran en una sola jornada de 4 horas y media diarias. Esa decisión permitió que los establecimientos sean ocupados por dos o tres escuelas al mismo tiempo (escuelas matutinas, escuelas vespertinas y nocturnas).

En Ambato el año escolar empieza en el mes de septiembre y se extiende hasta el mes de junio del siguiente año, la distribución curricular y programática está diseñada por trimestres, cada trimestre comprende un ciclo de gestión pedagógica y didáctica, con sus respectivas fases de diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación. El primer trimestre tiene un período especial el mes de septiembre es destinado a ambientación del nuevo grupo de estudiantes, un mes de reforzamiento de los contenidos temáticos que se vieron en el ciclo anual anterior, ese mes termina con las pruebas diagnósticas destinadas a indagar el tipo de destrezas con las que el grupo de estudiantes inicia el nuevo año escolar, la ejecución de la programación anual empieza realmente en octubre y termina en diciembre con los exámenes de fin de trimestre y las celebraciones que se hace vinculadas a Navidad.

C.1. Datos educativos del Cantón Ambato, de la Provincia de Tungurahua

³¹ Jornada según el glosario del MEC es “tiempo de duración en que los alumnos y profesores interactúan en un establecimiento educativo”

Respecto a la cantidad de niñas, niños, docentes y establecimientos que conforman las escuelas en el cantón Ambato, los datos disponibles arrojan lo siguiente:

Tabla No.4

Población escolar en el Cantón Ambato.

Total de niños, niñas, docentes y escuelas del Cantón Ambato							
CANTON	Estudiantes			Docentes			# Planteles
	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	
AMBATO	14443	13744	28187	368	810	1178	149

Fuente, SINEC consulta 26 de octubre de 2007

Según el estado ecuatoriano, la cobertura de la educación primaria abarca el 99%³², eso quiere decir que el total de niños y niñas están inscritos en este nivel de educación. Respecto al cuerpo docente, el 68,7% son mujeres y 31,3% son hombres, estos datos del Cantón Ambato, son similares en el resto del país; sin embargo en el discurso cotidiano ecuatoriano las mujeres aunque son la mayoría de docentes, en el habla educativa son invisibilizadas. El Ecuador instaló un día festivo nacional llamado Día del Maestro Ecuatoriano, esta fecha fue ubicada en 1920³³ en honor a la figura de Juan Montalvo, quien irónicamente no fue nunca “maestro”, sino fue un pensador ecuatoriano de corte liberal y cada año en el 13 de abril se la recuerda evocando a “hombres ilustres”. En este aspecto cultural se evidencia una invisibilidad de la labor de la mayoría del magisterio que es una labor ejecutada por mujeres.

³² Ver SIISE. 4.0

³³ El Presidente Baquerizo Moreno en 1920 decretó el 13 de Abril como día del Maestro. En el Reglamento a la Ley de Carrera Docente se reconoce un estímulo consistente en mención de honor con una bonificación económica a quienes cumplen 25 años de servicio (art. 115- No. 1).

Tabla No. 5

Población escolar por tipo de establecimiento al que asisten de acuerdo a su financiamiento. En Cantón Ambato.

POR TIPO DE FINANCIAMIENTO											
CANTON AMBATO											
Financiamiento	estudiantes				Docentes				Planteles		
	h	M	T	%	h	m	t	%	#	%	
Oficiales	Oficial Fiscomisional	262	238	500	1,77	7	12	19	1,61	1	0,67
	Oficial Municipal	0	0	0	0,00	0	0	0	0,00	0	0,00
	Oficial Fiscal	7974	7151	15125	53,66	26	250	276	23,43	81	54,36
Particulares	Particular religioso	2845	3769	6614	23,46	111	201	312	26,49	16	10,74
	Particular laico	3362	2586	5948	21,10	224	347	571	48,47	51	34,23
	Total	14443	13744	28187	100,00	368	810	1178	100,00	149	100,00

Los planteles oficiales es decir aquellos que funcionan con dinero del estado ecuatoriano, sirven a 55% de la población estudiantil, sin embargo cuentan con solo el 25% de docentes³⁴, el 74% está ubicado en establecimientos particulares, un tema que no

³⁴ Anualmente el MEC convoca a concursos para brindar nombramientos a docentes; este es el mecanismo legal por el cual se forma el cuerpo docente en Ecuador; existe una escala de sueldos que presentaremos en la tabla que viene a continuación y que va en escala de 1 a 10 y que se adquiere por capacitación y por antigüedad, lo que en teoría permitiría que los docentes capacitarse continuamente, para ello el MEC cuenta con una instancia que registra el proceso de capacitación de cada docente y otorga certificados para elevar su categoría. Un docente primario en Ecuador tiene una carga horaria de hasta 25 horas reloj para ejercicio de clases presenciales, la mayoría en escuelas diurnas y vespertinas y en la zona urbana, ya que el 70% de la población ecuatoriana está ubicada en las ciudades y existe predilección para ubicarse en ellas, por ello desde la vuelta a la democracia en 1982 se estableció sueldos diferenciales y ligeramente mejores para quienes decidan ejercer la docencia en la zona rural, como se puede ver en la tabla que sigue.

La normativa que rige la relación con el magisterio público y el Estado es la Ley de Escalafón docente que explica la escala salarial y la reglamentación de estímulos y sanciones al cuerpo docente, pero que resulta precaria puesto que el MEC y el estado en general ha reducido los rubros destinados para seguimiento, monitoreo y evaluación del sistema.

es menor, porque esto muestra que el porcentaje de estudiantes por docentes es excesivamente mayor en el caso de las escuelas públicas (oficiales) lo que como se sabe es un parámetro que determina la calidad de la educación, así no es raro observar en las aulas de las escuelas públicas entre 35 y 40 estudiantes por docente³⁵. La descentralización y financiamiento oficial local (municipal), no ha tenido eco en las municipalidades ecuatorianas, y particularmente en Ambato, donde como se puede observar en el cuadro que antecede, no existe un solo establecimiento que cuente con la participación financiera del gobierno local.

En este contexto ecuatoriano tan complejo me planteé asumir que la educación es además de un hecho técnico, sobre todo un hecho cultural, construido y creado por

³⁵ La actual ley educativa en su título Quinto establece los siguientes artículos que norman los ingresos al magisterio nacional:

Título Quinto

PERSONAL DOCENTE Y ADMINISTRATIVO

Capítulo I EL MAGISTERIO NACIONAL

Art. 52.- El Magisterio Nacional está formado por los profesionales de la educación y por aquellos que cumplan labores docentes o que desempeñen funciones técnico-administrativas especializadas en el sistema educativo.

Art. 53.- Quienes poseen título de profesionales de la educación tienen derecho prioritario para ser Nombrados en funciones del ramo educativo.

Art. 54.- La Ley y los Reglamentos que establecen las categorías del escalafón y remuneraciones del Magisterio regularán el ejercicio docente. En los establecimientos particulares la remuneración no podrá ser menor al sueldo básico del Magisterio para quienes laboran a tiempo completo; y los que trabajen a tiempo parcial recibirán al menos la alcuota correspondiente.

Art. 55.- El Ministerio de Educación procurará que los profesores en el área rural residan en sus lugares de trabajo, para lo cual se preferirá, en la designación de profesores, a personas del lugar que cumplieren los requisitos legales.

ESCALAFÓN

Art. 56.- El escalafón del Magisterio Nacional es el sistema legal del ejercicio profesional de sus miembros.

Art. 57.- Los deberes y derechos del personal que ejerce sus funciones en los establecimientos oficiales son los determinados en la Ley de Escalafón y Sueldos del Magisterio Nacional.

sus protagonistas, busco entonces comprender las prácticas de la/os actores sociales, la lógica de los razonamientos que conducen a la formulación de representaciones. Este estudio se centra en un acercamiento al cuerpo docente de escuelas fiscales, para escuchar sus voces, sus ideas con las que construyeron la gestión de la enseñanza del lenguaje en los 4to años de educación básica.

D. Los Objetivos

D. 1. Objetivo general

Develar cómo los patrones simbólicos de género de la/os docentes determinan la gestión de la enseñanza de lenguaje en escuelas de matrícula femenina, masculina y mixta en educación básica en Ambato- Ecuador.

D.2. Objetivos específicos

Establecer qué momentos y variables conforman los modelos de gestión curricular diseñados por cada docente para la enseñanza de lenguaje el 4to año de educación básica.

Determinar qué tipo de identidades de género y modelos de relaciones de género son priorizadas por las y los docentes y son expresadas en la interacción con sus estudiantes en el aula.

Establecer cómo los imaginarios de género se plasman en el diseño curricular y la evaluación del aprendizaje elaborados por las/los docentes.

E. La Metodología

La gestión educativa es un hecho cultural, está sumergida en particularidades y es constituida a partir de aspectos subjetivos, al igual “que la estructura y el orden social no existen al margen de los individuos que los construyen” (Coulon; 1993:33); por lo que en esta investigación asumió un enfoque cualitativo debido a que permite acercarnos a los hechos sociales a través del reconocimiento de las múltiples realidades, la comprensión de su complejidad y de la complejidad de la experiencia humana, de las personas y de los escenarios, sin imponer categorías preestablecidas. Se realizó una revisión de una unidad didáctica microcurricular de lenguaje de un trimestre, período en el que pudo observar un ciclo completo de desarrollo de actividades: diseño, ejecución y evaluación al final del trimestre. La investigación se centró en el discurso de los/as docentes de 4º grado de la asignatura de Lenguaje de escuelas oficiales: masculinas, femeninas y mixtas.

El proceso de levantamiento de la información se realizó durante un trimestre, es decir 12 semanas, a través de:

Entrevistas en profundidad, se recoge las percepciones de los/as docentes la voz de la/os docentes, develando el discurso a través del cual los sujeto/as se explican a sí mismos, el mundo que les rodea; sus opiniones sobre sus alumnos/as y sus procedimientos de enseñanza. Se pidió entrevistas al inicio del ciclo (en el momento previo al levantamiento del diagnóstico que aplican al grupo estudiantil), a mitad de ciclo y al final del trimestre (que coincidieron con la aplicación de exámenes trimestrales y el inicio del siguiente trimestre).

Se les pidió que compartan con la investigadora sus documentos de los diseños de diagnósticos, planificación y evaluación, así como un cuaderno de materia (de algún/a estudiante) y el libro de texto que usaron en el trimestre. En todos los casos la respuesta fue positiva, entregaron copias de sus diseños microcurriculares, cuadernos y libro de texto, lo que además constituyó una muestra de apertura, pues no era algo a lo que podían negarse si así lo estimaren.

E.1. Los casos

Esta investigación tiene una muestra de tipo estructural. Las características que se privilegiaron para la construcción de la muestra fueron: **sexo del o la docente y de la población estudiantil con la que trabajan.**

Tabla No. 6

Distribución de los casos de estudio por esta tesis

Tipo Establecimiento	Sexo del/la Docente	
	Mujer	Hombre
E. Mixta	X	X
E. Varones	X	X
E. Mujeres	X	X

La asignación de docentes con quienes trabajar estuvo finalmente en manos del Ministerio de Educación del Ecuador, a través de la Dirección de Educación Hispana de la Provincia de Tungurahua, ya que sin su consentimiento no era posible realizar una tesis cuyos resultados se presentarían en una universidad extranjera, me designaron a docentes de establecimientos educacionales oficiales (fiscales) de Educación Hispana³⁶ (escuelas de zonas mestizas), escuelas completas, con una historia de varios años y con reconocimiento social entre la población ambateña.

E.1.1. Los profesores de esta investigación.

³⁶ Así se denominan a los establecimientos públicos de educación básica de habla española, que se diferencian de los llamados Interculturales Bilingües, desde 1988 y que funcionan bajo La Dirección Nacional de Educación Indígena Intercultural Bilingüe – DINEIB- ofrecen formación básica a las nacionalidades y pueblos indígenas en ocho lenguas nativas. (SIISE versión 2003: sección CODENPE)

Tres fueron los docentes que compartieron con la investigadora sus ideas, su tiempo, sus documentos y sus sentimientos:

- Un profesor con de 65 años de edad y 40 años de trabajo en docencia. Al momento de la investigación está a cargo de la enseñanza de un grupo masculino.
- Un profesor de 55 años de edad y con 29 años de trabajo en docencia. Al momento de la investigación está a cargo de la enseñanza de un grupo de mixto.
- Un profesor de 52 años de edad y con 29 años de trabajo en docencia. Al momento de la investigación está a cargo de la enseñanza de un grupo femenino.

En los tres casos son hombres casados, todos tienen hijos e hijas, todos tienen formación académica en educación.

E.1.2. Las profesoras de esta investigación

De igual manera tres fueron las docentes que compartieron con la investigadora sus ideas, su tiempo, sus documentos y sus sentimientos:

- Una profesora con de 52 años de edad y 28 años de trabajo en docencia. Al momento de la investigación está a cargo de la enseñanza de un grupo masculino.
- Una profesora de 47 años de edad y con 28 años de trabajo en docencia. Al momento de la investigación está a cargo de la enseñanza de un grupo femenino.

- Una profesora de 53 años de edad y con 35 años de trabajo en docencia. Al momento de la investigación está a cargo de la enseñanza de un grupo mixto y es al mismo tiempo directora de la escuela.

En los tres casos son casadas, todos tienen hijos e hijas, todos tienen formación académica en educación.

En los seis casos, la población a la que atienden se ubica entre los quintiles dos y tres

El Análisis y los resultados

Esta investigación explora la conexión entre sexo, género y gestión pedagógica, contribuyendo así a la educación ecuatoriana que ha atravesado por una década de constante abandono producto de la inestabilidad política y social. Al explorar el tema de género y concretamente las identidades e imaginarios quiere retomar algo que se olvida en la gestión educativa que es la “diferencia” y la jerarquización social de los géneros vigente la que puede tener distinto énfasis si el o la docente se enfrenta grupos de solo de niñas o de niños que a grupos mixtos.

Al estudiar cómo la simbólica de género aparece en cada momento de la gestión pedagógica y revisar el ciclo completo de una gestión, pretende ser un aporte nuevo, ya que ocasionalmente las investigaciones revisan sólo una parte del proceso. Esta mirada integral e integradora apunta a lograr descubrir en qué momento se genera el currículo y qué diferencias hay al enseñar a grupos de distinta conformación genérica.

Este trabajo entregará nuevos datos, e intenta provocar el debate sobre el problema genérico de la pedagogía; por otro lado al centrarse en el estudio de la enseñanza del lenguaje sus hallazgos pueden transversalizarse a otras disciplinas, pues

se quiera o no todas utilizamos un lenguaje y es necesario revisarlos en todos los momentos.

Finalmente se espera que sea un buen incentivo para abrir nuevas líneas de investigación que revisen ciclos académicos completos (unidades mensuales, unidades trimestrales o unidades anuales) para así enriquecer los conocimientos de las Ciencias de la Educación y de los Estudios de Género.

Este trabajo tiene un compromiso con el enfoque participativo, los resultados y los textos borradores y finales serán compartidos con la comunidad educativa contribuyente en esta investigación y con el cuerpo técnico de la Dirección Provincial de Educación de Tungurahua, para que siendo también suyo este conocimiento a su vez pueda ser un motivo de reflexión y cuestionamiento para construir nuevos procesos.

E.2. El análisis de la información

La variable dependiente que se estudia es:

“Patrones simbólicos de género en la gestión de la enseñanza de lenguaje”

Para efectos de esta investigación se entiende patrones simbólicos a los diversos modelos de masculinidad y feminidad que se pueden encontrar en una cultura.

Los indicadores de los patrones simbólicos son:

- a) Imaginarios de género
- b) Identidades de género
- c) Definición social de roles femeninos y masculinos

Las variables independientes son:

- a) Sexo
- b) Tipo de establecimiento (masculino, femenino y mixto)**

En el análisis en sí, se constata las regularidades y diferencias que se presentan en cuanto a imaginarios de género (qué se espera que llegue a ser la niña y el niño, el hombre y la mujer, cómo los piensan), expectativas hacia el otro-a y cómo orientan y dan sentido a la gestión pedagógica (diagnóstico, planificación, ejecución, evaluación permanente y final).

Se analiza la coherencia o las negaciones existentes entre el imaginario y el contexto.

Se ensaya una explicación de cómo operan las ideas que sobre el ser hombre y ser mujer tiene cada docente junto con los factores asociados a cada sujeto (edad, etnia, clase, familia), y finalmente se cruzan los datos descritos anteriormente con el diseño que cada docente estableció para su gestión pedagógica.

E.3. La organización del informe

Esta investigación se presenta a través de cinco capítulos:

- En el capítulo I, se aborda el marco teórico que permitirá mirar el fragmento de la cotidianidad escolar llamado “Asignatura de Lenguaje y Comunicación”, en el 4to año de educación básica
- En el capítulo II se presentan las voces de los docentes, se refiere a los resultados de las entrevistas, se recurre a mostrar las palabras con las que la/os entrevistada/os se autodescriben, miran el mundo y establecen las relaciones con las otras personas.
- En el capítulo III, con similar ordenamiento que el que antecede, se muestran las voces de las maestras.

- En el capítulo IV se presentan los documentos diseñados tanto por las docentes y como por los docentes. En dos secciones se hace un análisis, en primer lugar del ciclo de gestión pedagógica didáctica seguido por cada docente para direccionar el aprendizaje. En segundo lugar se hace un análisis del texto de los documentos diseñados por cada docente para el diagnóstico, la planificación trimestral y la evaluación de fin de trimestre, para la enseñanza de lenguaje y comunicación.
- En el capítulo V se hace un sumario de los principales hallazgos establecen las conclusiones y recomendaciones.
- Esta tesis cuenta con una sección de anexos que detalla las preferencias de las y los docentes en la selección de destrezas que conforman los microcurrículos.

Tras este esfuerzo investigativo, la autora espera que estas líneas escritas tras los lentes de género, contribuyan a revisar las prácticas pedagógicas y didácticas, haciendo visible la necesidad de autoevaluar cómo la docencia contribuye o no a la meta de equidad genérica al interior de las escuelas.

CAPITULO I

Marco teórico

El propósito de este capítulo es mostrar las elecciones conceptuales, con las cuales se analizaron las razones, las formas y los argumentos con los que hombres y mujeres dedicados a la trabajar en el espacio escolar público, construyeron el fragmento de la cotidianidad escolar llamado “la asignatura de lenguaje y comunicación”¹ para el 4to año de educación básica de escuelas públicas masculinas, femeninas y mixtas.

En breves líneas se hace un acercamiento teórico explicando el rol asignado por la sociedad a la escuela; a continuación se expone cómo los procesos educativos al ser “intencionados”, se plasman en un currículo el mismo que tiene dos vertientes: el marco oficial definido por las instancias rectoras y el marco de la libertad de cátedra que son las elecciones particulares que cada docente toma para configurar el micro currículo de aula, el ordenamiento de esas decisiones se operativiza en la gestión curricular. El accionar del cuerpo docente está bañado por el acervo cultural particular de cada sociedad y por lo tanto tiene en su seno diversas concepciones sobre el deber ser hombre y ser mujer, sobre el ser niño y niña o adulto/a.

1.1.La Sociedad, la escuela y el cuerpo docente

Cada sociedad da un orden y sentido a su contexto, traspasa su cultura y sus formas de organizar y comprender su entorno a otras generaciones, a través de distintas instituciones, una de ellas es la escuela en procesos que no son neutros desde el punto de vista de género. Autora/es como Rosseti (1993), plantean que la escuela (el bagaje valórico) enseña en forma implícita, estableciendo una jerarquía tradicional entre

-
1. La paradoja conceptual de la enseñanza de la asignatura de lenguaje y comunicación, reside en que ésta asignatura se levanta como un juez, un filtro que establece “formas correctas del lenguaje”, así la variable ortografía, presentación y redacción tiene un fuerte peso en las planificaciones didácticas y evaluativas, como se verá más adelante. Sin embargo en sus objetivos generales reconoce la diversidad de lenguajes (MEC, 1996:35-36).

alumnos y alumnas en la vida cotidiana de la sala de clases y en el proceso de enseñanza- aprendizaje. Este planteamiento, por lo demás, no debiera sorprender mucho puesto que existe consenso en el mundo educacional acerca de que dimensión instructiva de la enseñanza, la entrega de contenidos, de conocimientos, va aparejada imbricada con la entrega de valores y normas, es decir que incluye siempre un discurso regulativo”. (pp. 39)

El deber ser de la escuela es descrito brillantemente por Apple:

“En primer lugar, la escolaridad debería preparar a todos los estudiantes para <<extraer provecho de toda oportunidad de desarrollo personal que nuestra sociedad ofrezca>>. Debería preparar a todos nuestros niños para la continuación del aprendizaje no solamente ahora sino también en su vida adulta. En segundo lugar, nuestras escuelas deben preparar ciudadanos libres. Deben proporcionar <<una preparación adecuada para asumir los deberes y las responsabilidades de la condición de ciudadano>>. En tercer lugar, antes de formar a los estudiantes para trabajos específicos, las escuelas deben proporcionarles las >>habilidades básicas comunes a todo trabajo en una sociedad como la nuestra>>” (Apple, 1986:111).

Entonces, la escuela afecta la conciencia y la identidad de cada persona que cruza por sus aulas; al presentar una visión del mundo, también influye en la visión sobre sí mismo/a y las relaciones entre las personas, sobre el ser hombre y el ser mujer.

Se dice que las instituciones educativas están en las culturas para socializar a las nuevas personas en su lenguaje, en las costumbres y para difundir un código común. D. Katz y R. L. Kahn (1985) afirman que la escuela pertenece a las organizaciones de “mantenimiento”, es decir que se dedican a la socialización y adiestramiento de las personas para los papeles que desempeñarán en otras organizaciones de la sociedad. La escuela organiza su misión a través del currículo.

El currículo oficial es definido políticamente por cada sociedad “comprende una pauta instrumental y expresiva de experiencias de aprendizaje destinadas a permitir que los alumnos puedan recibir el conocimiento dentro de la escuela. El currículo implica cierto número de componentes entre los que se cuentan propósitos, contenido, metodología, distribución temporal y evaluación” (Eglesston, 1998:14). Todo currículo tiene una dimensión didáctico-aúlica “que se refiere al espacio de encuentro, desarrollo y concreción cotidiana de una propuesta curricular entre alumnos y maestros” (De Alba, 1998:6).

Mediante el currículo la escuela da legitimidad y continuidad a conceptos, ideas, sistemas y estructuras que las considera válidas. El elemento copresente en todo currículo son los atributos que la sociedad imprime a lo masculino y lo femenino². Los estudios antropológicos han demostrado que todos los pueblos reflexionaron a partir de lo más cercano a observar: “el cuerpo y el medio en el que está inmerso”; la primera cosa con la que se hallaron es que existen (al menos en apariencia externa) dos sexos, y que su encuentro es necesario para la procreación, desde ésta observación se desplegarán explicaciones y valoraciones. Valorar es una tarea eminentemente cultural, valorar implica diferenciar o hacer diferencias entre unas y otras cosas, es también juzgar, apreciar de acuerdo a determinados criterios. Aunque la diferencia de género sea “una de las tantas diferencias sociales” (Lamas, 1996:43), que se basa en un proceso social de legitimización de valoraciones de lo femenino y lo masculino así como de estructuración de las relaciones sociales que establece posicionamientos sociales para los hombres y las mujeres.

Sin embargo es también necesario anotar que la cultura no es estática, ni los sistemas son puros y cerrados, hay espacios de quiebres, discursos emergentes y surgen nuevas ideas, así en últimos años, los razonamientos entorno al lugar que hombres y

² Cada sociedad tiene una forma de explicarse el ser de hombres y mujeres, así el género constituye un modelo de tipificación restrictivo, en el sentido de valorizar e idealizar ciertos atributos, condiciones y actitudes, así como censura el apartamiento del código reconocido.

mujeres tienen en la sociedad y particularmente en la educación, han sufrido interesantes aportes, todos ellos encaminados a propugnar la igualdad jurídica:

- La Conferencia Mundial de Educación Para Todos (Tailandia, 1990) propuso: Universalizar la educación y fomentar la equidad acordando además que la prioridad más urgente es garantizar la calidad de la educación para niños y mujeres, suprimiendo cuantos obstáculos se opongan a su participación activa.
- La Conferencia Mundial de las Mujeres, celebrada en Beijing en 1995 estableció: el compromiso de desarrollar las potencialidades de niñas (y mujeres de todas las edades), asegurar su plena e igual participación en la construcción de un mundo mejor.
- El artículo 23 de la Constitución Ecuatoriana vigente (1998) dice: “La igualdad ante la ley. Todas las personas serán consideradas iguales y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades, sin discriminación en razón de nacimiento, edad, sexo, etnia, color, origen social, idioma; religión, filiación política, posición económica, orientación sexual; estado de salud, discapacidad, o diferencia de cualquier otra índole. Gracias a éste acápite se garantiza jurídicamente que las mujeres y los hombres tienen acceso al empleo, educación, trabajos académicos, profesionales, manuales y al ejército.

Revisar lo que sucede en el currículo escolar se convierte en una necesidad si se quiere que las modificaciones jurídicas se concreten en la práctica, porque como dice la Unesco: “los estereotipos y la discriminación basadas en el género, así como las manifestaciones de sesgo genérico, aún son evidentes” (UNESCO, 2001:7).

Para observar el ámbito educativo, esta investigación asume que el proceso educativo tiene género y produce las relaciones sociales de género, así como las identidades de género (Acuña, 2006).

Para efecto de esta investigación, asume la conceptualización del género que realiza Scott, porque contempla los elementos múltiples:

“Mi definición de género tiene dos partes y varias subpartes. Están interrelacionadas, pero deben ser analíticamente distintas... El género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y el género es una forma primaria de las relaciones significantes de poder. Los cambios en la organización de las relaciones sociales corresponden siempre a cambios en las representaciones del poder. El género comprende cuatro elementos: 1.- Los símbolos y mitos culturalmente disponibles que evocan representaciones múltiples. 2.- Los conceptos normativos que manifiestan las interpretaciones de los significados de los símbolos. Estos conceptos se expresan en doctrinas religiosas, educativas, científicas, legales y políticas que afirman categóricamente y unívocamente los significados de varón y mujer, masculinas y femeninas. 3.- Las instituciones y organizaciones sociales de las relaciones de género: el sistema de parentesco, la familia, el mercado de trabajo segregado por sexos, las instituciones educativas, la política. 4.- La identidad subjetiva.”. (Scott, 1996:289-292)

En esta investigación no se aborda la totalidad de la escolaridad, sino un fragmento de la asignatura de Lenguaje y Comunicación, sin embargo ahí confluyen varios elementos articuladores: la/os sujeta/os (docentes, adulto/as y dicentes, niño/as), el lenguaje, la planificación didáctica, los materiales y textos de obligatorio uso, me referiré a cada uno de estos elementos y la necesidad del análisis de género. Viendo a la microplanificación como un lugar fructífero donde discutir los significados de género.

En el aula se experimenta relaciones sociales de clase, género y étnicas, que son producidas, reproducidas y legitimadas (Bourdieu año); el o la docente marca la pauta operativa del tiempo y la temática a abordarse y de este modo establece un escenario para la realización de relaciones sociales. De acuerdo, al constructivismo (Bruner 1998 b) el o la docente “ guía el proceso de construcción de conocimientos del alumno,

haciéndolo participar en tareas y actividades que le permitan construir significados cada vez más próximos a los que poseen los contenidos curriculares.

Todas las investigaciones desde 1974 a la presente (Biddle, 1974, Godd, 1986, Cassasus, 2003, entre otras) hablan sobre la influencia y el impacto de los y las docentes en el desarrollo de sus estudiantes, esto implica que en la profesión docente es necesario el ejercicio de un proceso constante de reflexión sobre las propias concepciones y los mensajes que se reciben del entorno para así sopesar si se está contribuyendo a perpetuar el sistema de relaciones de género tal como las conocemos actualmente, donde en la práctica lo masculino es referente de lo humano y lo femenino y las mujeres se las ubica en una escala inferior a los hombres. Como se puede entrever, la noción de inequidad entre los géneros es central en esta hipótesis.

La posición como docente, es exclusiva, es producto y cúmulo de culturas y tiene en sus manos la formación de otras personas. Una vez que la puerta del aula se cierra depende de su decisión qué valores mostrará: si bien es cierto difundirá conocimientos catalogados como “científicos y/o humanísticos”, pero también hará un modelado de personalidad y como tal entregará una visión del mundo y tocará las conciencias con un sistema de creencias de lo que espera debe ser un hombre y una mujer.

Al pararse frente al grupo estudiantil (generalmente la posición que adoptan en la escuela ecuatoriana: el escritorio al frente, la mesas en fila, una tarima a un nivel superior que el piso donde están las mesas estudiantiles), la relación docente/dicente se despliega. En la educación primaria fiscal ecuatoriana, que se investiga aquí, lo/as docentes se enfrentan a un grupo de estudiantes que tiene la misma edad, esto desempeña una importante función en la socialización de sus miembros. El o la docente es un adulto/a por regla general mucho mayor que la/os dicentes, entonces no cabe duda que son una influencia para la/os niña/os a su cargo. El sistema escolar ecuatoriano hace que aparezca además el o la docente como juez/a de acciones, de conocimientos de comportamientos del “deber ser”. Para cumplir con su misión toma una actitud

directiva peculiar, imponiendo lo que en los entrevistado/as llamaron “disciplina”, porque se supone que en una clase caótica no sirve para brindar educación.

Pero el cuerpo docente tiene un rol, el concepto de rol abarca muchas cosas: por un lado ejercer la suma de valores y aspiraciones que le marca su posición en el sistema educativo y por otra relacionar al grupo estudiantil con los mecanismos didácticos para alcanzar los hitos de desarrollo marcados en el currículo. Es decir que por un lado hay una imagen de sí misma/o en el sistema educativo y de su entorno y por otro una pauta operativa que imprimirá en su labor docente.

En cuanto a la responsabilidad sobre los aprendizajes del grupo estudiantil, la balanza se inclina del lado del cuerpo docente, si se contare con educadora/es que puedan reflexionar sobre la problemática de género que afecta a todas las sociedades; habría un filtro eficiente que se traduciría en microcurrículos incluyentes, que apunten a una sociedad donde las iniquidades de género tiendan a desaparecer. Pues no es y no será suficiente que las leyes prohíban acciones discriminatorias, si hombres y mujeres seguimos pensando en términos que desfavorecen a esas mujeres. Siguiendo a Foucault (1980 a) es necesario cambiar los mecanismos del “yo”. En esta investigación se acerca a los discursos de las y los docentes para comprender cómo se miran y como miran a su entorno inmediato (su grupo estudiantil).

1.2. Infancia y Escuela: categorías culturales

En el imaginario³ ecuatoriano y particularmente ambateño, todavía se considera que es la o el docente quien escribe sobre una tabula rasa los aprendizajes de sus estudiantes, así un periódico local recoge la siguiente definición de docente: “Ser

³ En esta investigación se utiliza la palabra imaginario en la acepción expresada por Castoriadis: “el imaginario social viene a caracterizar las sociedades humanas como creación ontológica de un modo de ser sui generis, absolutamente irreducible al de otros entes. Designa, también, al mundo singular una y otra vez creado por una sociedad como su mundo propio. El imaginario social es un “magma de significaciones imaginarias sociales” encarnadas en instituciones. Como tal, regula el decir y orienta la acción de los miembros de esa sociedad, en la que determina tanto las maneras de sentir y desear como las maneras de pensar” (Castoriadis 1983:59). Cada cultura cuenta, por lo tanto con un imaginario social de género que explica la constitución de los hombres y las mujeres.

maestro es tomar en las manos el lienzo de la vida y con pinceles poner el color hacia metas profundas” (discurso oficial del Sindicato de docentes UNE/Tungurahua, con motivo del Día del Maestro Ecuatoriano, en Diario Local, El Herald, jueves 12 de abril de 2007).

La infancia es una categoría socio histórica y cultural, no simplemente un hecho biológico. Las niñas y los niños tienen una infancia específica y diferente a la infancia de otros tiempos, otras culturas u otras clases. En cada sociedad o cultura domina un cierto concepto de infancia y este dominio influye masivamente la manera en que se les trata o los valora.

Según Aries Philipe (citada en Giberti, 1992) la noción de infancia o de niñez es un concepto tardío en el campo social de las significaciones occidentales. En efecto, tras una revisión de los documentos escritos y gráficos, se evidencia que las niñas y los niños aparecen recién en la Edad Media, antes son considerados como adulto/as en miniatura. Solo a partir del siglo XIV, el sentimiento de infancia empieza a surgir; es en el siglo XVII cuando los fundadores de la educación muestran que la infancia es un largo período y lo asocian a las instituciones escolares y las prácticas de educación se particularizan. Pero las niñas quedaron excluidas de esas instituciones.

Si bien somos heredera/os e importadora/es de estas concepciones occidentales, también es importante resaltar que están presentes nuestras raíces precolombinas, en cuyas culturas por ejemplo los/as niño/as realizaron trabajos productivos, compartían las responsabilidades cotidianas con los adulto/as. Los actuales discursos y modelos de infancia la muestran separada del trabajo y del mundo adulto, pero como se verá más adelante, esta concepción nunca ganó popularidad entre los grupos mestizos, clases sociales empobrecidas y pueblos originarios, que en el Ecuador representan un gran porcentaje de población. Las familias que tienen niños y niñas que trabajan asocian su actividad a la adquisición de habilidades para convertirse en seres capaces y productivos, el concepto de responsabilidad y contribución a la subsistencia de su

propia familia se incorpora cotidianamente en la vida de estas personas y también se trasladan los conceptos de roles productivos de hombre y mujer.

Para ilustrar lo que sucede, es importante citar que por las condiciones de vida de las familias que están en pobreza y extrema pobreza, las niñas de zonas marginales viven en forma más brutal que sus congéneres pertenecientes a otras clases sociales, la desigualdad que existe entre niñas y niños. Estas niñas asumen desde temprana edad al interior de sus familias la responsabilidad de las tareas domésticas, aprendiendo de su madre cómo llegar a ser madres, dueñas de casa y esposas. Como consecuencia de este aprendizaje, en lugar de jugar deben dedicar horas a realizar tareas como cocinar, lavar, planchar y cuidar a otro/as, trabajo doméstico y por lo tanto invisible. Un dato que muestra lo expresado es que en 1999 el INEC (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos del Ecuador) realizó una investigación sobre las condiciones de vida, en la cual se preguntó sobre quiénes realizaban el trabajo doméstico no remunerado, las cifras muestran que el 61% de mujeres y el 39% de hombres dicen participar en el trabajo doméstico.

Desde el punto de vista jurídico, la visión que predominó hasta nuestros días es que la infancia es una época de protección, entendida como sinónimo de sumisión de pasividad, reduciendo a niñas y niños a objetos de ternura y de cuidado, como seres incapaces de ejercer una opinión válida. En el Ecuador esta concepción se refleja hasta 1992 en que se contaba con “Código de Menores”, que era el instrumento jurídico que establecía los derechos de niñas y niños, pero su espíritu impreso en el nombre, hablaba de seres “menores, disminuidos, objetos de protección”. El artículo 48 de la Constitución Política del Ecuador establece que es prioridad en la acción del ámbito público y privado la atención a niño/as y adolescentes, incluso determinan que será obligación del Estado, la sociedad y la familia, promover como máxima prioridad el desarrollo integral de niños y adolescentes, al igual que, asegurar el ejercicio pleno de sus derechos.

No es sino hasta el año 2003 (el 3 de julio) que con la proclamación del Código de la Niñez y de la Adolescencia, se reconoce que todo/a niño/a ecuatoriano/a es un/a ciudadano/a y por lo tanto sujeto/a político/a. Pero aunque se encuentre plasmado en documentos jurídicos, hay una gran distancia con las prácticas socioculturales que consideran que niñas y niños son “menores, objetos de cuidados, que subvaloran sus capacidades”.

En la sociedad ecuatoriana el adulto centrismo está muy presente, se niega en la práctica a los niños y niñas su derecho a ejercer la ciudadanía, debido a sus cuerpos pequeños, se valoran por lo general sus manifestaciones como expresiones de inmadurez, que deben ser superadas. Continuamente la cultura moldea los comportamientos infantiles a través de un proceso continuo y escalonado de negación. Se considera correcto que las niñas y niños se sometan incondicionalmente a los mandatos del poder y la ideología de lo/as adulto/as, porque se supone que un adulto/a es la persona que conoce el mundo y le guiará, ¿acaso es así? Pero en las instituciones y las familias se espera que la autoridad adulta se imponga de manera absoluta e incluso disfrazándola de “disciplinamiento”, transmitiendo la tradición vertical y patriarcal de la sociedad.

Al menos conceptualmente, con la incorporación del Código de la Niñez y de la Adolescencia, se empieza a erosionar el adulto centrismo, pues reconoce y estimula las formas de manifestación infantil, evidencia y motiva la organización infantil, pero qué sucede en las aulas, qué piensa el cuerpo docente de las niñas y los niños.

Por otro lado, cada vez más se ve en las calles grupos de niños y niñas que establecen amistades y alianzas, construyendo grupos donde desarrollan su subjetividad y plantean sus sueños; en la Era de la Información como la llamó Castells (Castells, 1997), es muy usual que sean las y los niños quienes se adaptan más flexiblemente a los cambios tecnológicos sociales y se apropian de las formas para orientarse en esta

revolución de las tecnologías, mientras tenemos docentes que tienen miedo a acercarse a un computador.

Desde el punto de vista político el Estado ecuatoriano tiene como propósito garantizar que todo niño y toda niña tengan la oportunidad de educarse sin discriminación de ningún tipo⁴. Si consideramos el tema de género, desde su manifestación legal, se apunta a que prevalezca el tema de la igualdad sexual, el mandato del Código de la Niñez es de un trato igualitario. Aparentemente niñas y niños son vistos como un solo grupo en el que se pide un trato igual, sin embargo los sexos son “diferentes unos de otros” o al menos no son parecidos, de tal manera que la igualdad sexual es una contradicción de términos. Las feministas denunciaron desde hace tiempos que el discurso de la igualdad esconde una comparación con el modelo hegemónico que es el masculino. (Mackinnon, 1999; Kristeva, 1994; Irigaray, 1992)

1.3. El lenguaje

Docentes y discentes están obligado/as a comunicarse, es el lenguaje el hilo que toca todo lo escolar, comparto la afirmación Butler de que decir es igual a hacer, al decir algo produzco efectos y consecuencias en los sentimientos, pensamientos o acciones. “En este sentido, el lenguaje y la materialidad no son opuestos, pues el lenguaje es y se refiere a aquello que es material y lo que es material nunca escapa totalmente al proceso mediante el cual es significado” (Butler, 1999:227) El lenguaje tiene un poder creador, Patricia Violi escribía: “...la palabra da forma a nuestra experiencia de lo real, haciendo posible la nominación” (Violi 1990: 77). El lenguaje, da perfil al o a la sujeto/a, así como al modo en que se vinculan al mundo a través de sus prácticas y sus costumbres.

⁴ El artículo 6 de Código de la Niñez y la Adolescencia dice: “Todos los niños, niñas y adolescentes son iguales ante la ley y no serán discriminados por causa de su nacimiento, nacionalidad, edad, sexo, etnia; color origen social, idioma, religión, filiación, opinión, política, situación económica, orientación sexual, estado de salud, discapacidad o diversidad cultural o cualquier otra condición propia o de sus progenitores representantes o familiares. El Estado adoptará las medidas necesarias para eliminar toda forma de discriminación

Por lo tanto lo que se dice existe y por oposición lo que no se dice esta oculto y/o pasa como inexistente. Un ejemplo muy interesante de esto es la acuñación de nuevos términos uno de los que me llamó profundamente la atención fue la creación de la palabra “femicidio”, antes de 1992, no existía, cuando diana Russell y Hill Radfor lo crean, abren un entendimiento sobre un hecho se ejecutaba, pero que no existía a nivel del lenguaje y por lo tanto del imaginario social y la significación. (Alvarado, 2001:20).

En la profesión docente, la labor la ejecutamos a través del lenguaje, al consignar las ideas y palabras en un esquema de planificación, trazamos el camino que “idealmente pretendemos seguir”, a través de escritos, orales u otros que llamamos diagnósticos y evaluaciones, se demanda que el grupo estudiantil demuestre sus conocimientos, la educación no es neutra tiene género y produce género con el uso del lenguaje.

Con el lenguaje disertamos sobre temas, aspectos y personajes que han dejado de existir, sobre las cosas que creemos que existen y sobre aquellas que jamás existirán, con el lenguaje hablamos sobre cualquier tema e inventamos cosas, la capacidad moldeable del lenguaje es algo de lo que no podemos perder la vista, porque puede constituir un momento de fuga, de quiebre para la cultura falologocéntrica, ya que suponemos que ningún sistema es cerrado sobre sí mismo.

Desde la perspectiva de la educación, el lenguaje proporcionaría tres grandes posibilidades: ser el instrumento del pensamiento, ser la herramienta básica de elaboración, transmisión y aprendizaje de la cultura y ser el depósito de la memoria, la llave para acceder a lo pensado, sentido y deseado por otros, por ello el lenguaje es básico en cualquier área del saber (Sacristán, 2005:78). En el uso del lenguaje se evocan imágenes de género producto de las culturas labradas históricamente, o ¿a caso el cuerpo docente utiliza un lenguaje revisado? Para el tema que nos compete, el desafío estaría en conocer qué lenguaje simbólico y códigos incorporan el cuerpo docente para

la organización de la enseñanza, el segundo aspecto sería descubrir la percepción que tienen la/os docentes en cuanto a las causas del desempeño de sus estudiantes⁵; los estudios existentes no revelan en ¿qué momento de la gestión los/as docentes plasman sus concepciones?: es en la fase diagnóstica, en la planificación, en la ejecución o en la evaluación; el tercer factor identificado como crucial para que se alcancen o no aprendizajes son según el estudio PEIC las prácticas pedagógicas: “especialmente las relacionadas a la no discriminación”. (Casassus, 2003: 149)

El lenguaje hace posible que las personas además de tener un medio físico, estemos inmersas en un mundo de símbolos y significados, que supera la realidad. El lenguaje se expresa a través de símbolos, así por ejemplo “el cristianismo sobre pasa a la cruz”... (Barthes, 1981:42), pero donde miramos una cruz sabemos que alude al cristianismo. Cuando los carteles, los textos, las palabras, etc. tienen un enorme predominio de referencia masculina, este espacio está confiriendo legitimación y supremacía a un modelo androcéntrico, donde el hombre se levanta como modelo de lo humano, invisibilizando al 52% de la población humana que son las mujeres.

Los estudios de género denuncian a nuestra sociedad como falologocéntrica⁶, el Fallo es considerado el significante privilegiado y el que origina o genera significados, pero el Fallo no es la construcción imaginaria del pene, ni la valencia simbólica a la cual se aproxima; autores como Freud y Lacan coincidieron en que existe una

⁵ “La evidencia permite establecer que el rendimiento académico de los alumnos, en lenguaje, dependerá del grado en el que auto concepto del profesor y de las expectativas que éste tenga de su alumnos... Habría aquí una relación directa y positiva entre lo que los profesores opinan de sus alumnos y el rendimiento de éstos últimos” (Rojas, 2005:111).

⁶ Ver más detalles en: Levinton, Nora. El Súper y Femenino. Capítulo: Revisión Crítica y Capítulo: Intento de una reformulación diferente sobre el súper y femenino. Ed. Biblioteca Nueva, Madrid, 2000. (Págs. 61- 192) BUTLER, Judith. *El Género en Disputa*. Cap. 1. Sujetos de sexo/género/deseo, Paidós, México, 2001

“transferibilidad erotógena” por medio de la cual lo psíquico sustituye a lo físico, haciendo que la parte de cuerpo (pene) se vuelva fenomenológicamente accesible, entonces habría que distinguir entre ser y tener Fallo, Lacan decía que “tener Fallo” es una posición simbólica⁷.

Ahora los signos son convencionales, es decir son productos de un acuerdo social. Con los símbolos arbitrariamente nos ponemos de acuerdo con el significado de algo, cualquier cosa natural o artificial puede ser símbolo si un grupo se pone de acuerdo en que es así, por tal motivo los símbolos deben ser aprendidos y por lo tanto transmitidos por otras personas, un ejemplo de la cultura kichwa de Tungurahua, resulta muy pertinente:

“El enamorado perseguía a la india que llevaba un cántaro de agua a la espalda. El pretendiente la perseguía. Ella, por lo general, no se detenía en el camino. Pero si al regresar a casa, el cántaro estaba roto, significaba un futuro matrimonio”. (Reino, 2006:15)

El cántaro “roto” era el símbolo de compromiso, quienes vivimos junto a ésta cultura sabemos que también significa que hubo una ‘relación sexual’, la mujer dejó de ser virgen, en todo caso la mujer no tuvo opción de elegir, fue perseguida, violada y esto es considerado una práctica común, nadie le pregunta a ella si quiere o no tener un compromiso con él, es él quien la persigue y quien rompe el cántaro.

El lenguaje es pues una característica de los grupos humanos, el sello que nos inscribe en la sociedad y la herramienta educativa (alguien tiene que enseñarnos el significado de los signos) de la que echamos mano a cada instante. Los procesos de diseño educativo, continúan siendo un centro válido de análisis del uso del lenguaje y su producción de género, ¿qué divisiones de género construye el proceso de gestión educativa?, ¿es éste el lugar para debatir el significado y el uso del lenguaje que el cuerpo docente hace en su labor?

⁷ Tomado de clases de profesora Cecilia Sánchez, Introducción a los Estudios de Género. Año 2005 marzo.

1.4. El lenguaje en el currículo y la gestión pedagógica

Con el lenguaje se planifica, creando el escenario futuro; oficialmente son los estados e instituciones los que establecen los márgenes referenciales y las pautas que el cuerpo docente debe seguir, sin embargo el micro currículo es responsabilidad individual de cada profesor/a, en esta pauta de planificación el o la docente pone también sus expectativas⁸, la premisa que obligatoriamente nos enseña la Didáctica es la siguiente: al final del proceso educativo, el grupo de estudiantes será capaz de... Y entonces procedemos a establecer los objetivos específicos, las destrezas que creemos se alcanzará luego de transcurrido una clase, una unidad o un trimestre académico. Sin embargo explícitamente ¿alguien se cuestiona hasta dónde avanzará con este grupo de estudiantes, que son niñas y niños, mujeres y varones, valga la redundancia? Nerici, dice al respecto:

“Objetivos: Pregúntese, ¿Qué pretendo que sepan mis alumnos?
Atención! ¡Plantee objetivos que pueda alcanzar!” (Nerici, 1973:146)

“El mundo de las expectativas es uno de los campos más importantes de la coeducación y que, sin que nos demos cuenta, operan inconscientemente sobre las elecciones de todo tipo que hacemos en la vida. Pero ¿Qué expectativas tiene esta sociedad respecto al varón y cuáles frente a la mujer? (Atable, 1993:92)

Para considerar las alternativas educativas sobre un aspecto, tema o asignatura el o la docente deben meditar sobre un proceso de organización, puesta en marcha y evaluación divididas en varios pasos, todo ello conforma una gestión. El concepto de gestión es una categoría importada de la teoría de las organizaciones, pero su uso se ha ampliado a una visión sistémica y es utilizado en la educación-Drucker (falta año),

⁸ “La evidencia permite establecer que el rendimiento académico de los alumnos, en lenguaje, dependerá del grado en el que autoconcepto del profesor y de las expectativas que éste tenga de su alumnos... Habría aquí una relación directa y positiva entre lo que los profesores opinan de sus alumnos y el rendimiento de éstos últimos” (Rojas, 2005:111).

define la gestión como una aplicación ordenada y sistemática del saber al saber. Si existe un tipo de organización en donde esta enunciación resulta especialmente pertinente, es en la educación por su relación con el saber, con el saber hacer y con el saber ser. En toda gestión hay un sentido de identidad, un propósito y se levanta sobre teorías, métodos y herramientas que le permiten la acción.

La gestión curricular atraviesa (idealmente) los momentos de: Diseño, que implican a su vez los diagnósticos, la planificación (decisión de contenidos, perspectivas sobre el proceso, selección de materiales e insumos), la interacción en el aula o ejecución y la evaluación del aprendizaje. Esto en el marco de un modelo constructivista.

1.4.1. Los momentos de la gestión.

Adaptación del Modelo Constructivista para desarrollo de un currículo. De Driver R.y V. Oldham. En “*Constructivismo y enseñanza de las Ciencias*”. (2000) Díada Editora, Universidad de Sevilla, España. Pág. 123

Etapa de gestión	Momentos	Variables
	Diagnóstico	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento de las ideas previas que tienen la-os estudiantes sobre los tópicos seleccionados. - Conocimiento de la situación (familiar, personal y de rendimiento) de lo-as estudiantes.
		- Decisión de contenidos,
		- Perspectivas sobre el

1. El diseño		proceso de aprendizaje (escuela o teoría pedagógica a la que apela la o el docente) /objetivos.
	Planificación	- Selección de materiales e insumos
2. Ejecución/interacción en el aula	Introducción	
	Desarrollo	
	Cierre	
3. Evaluación del aprendizaje	Intrínseca (en el transcurso de la sesión)	
	Extrínseca (posterior a la sesión)	

Para el diagnóstico y la planificación, el cuerpo docente supuestamente contaría con una serie de fuentes de información sobre el grupo de estudiantes: calificaciones, observación de comportamientos (modos, formas de hablar y otros), información de los años anteriores, comentarios del cuerpo administrativo del establecimiento, la etnia, la edad y apariencia. De todos estos insumos ¿qué variables selecciona el o la docente para configurar su gestión? Es en este momento llamado Diseño Curricular en que la- el docente estructura las situaciones e intercambio, señalará la delimitaciones de contextos, organizará cada instante de las secuencias de interacción.

En la interacción en el aula.- Observar, descubrir de manera detallada las interacciones producidas en el aula es un paso necesario para comprender como los procesos son puestos en marcha y se acogen o no a las variables captadas en el diagnóstico. “Es indispensable reexaminar las variables utilizadas, con el fin de situar el fenómeno de la integración en la vida cotidiana de los educadores y de los alumnos” (Coulon, 1995: 111). Una vez que se pone en marcha la relación docente – estudiante el sentido se activa pues este se levanta en la acción

En la evaluación.- Es un momento que integra una serie de datos y observaciones, entonces la pregunta que surge es cómo estos datos se ensamblan en la creación de los documentos⁹ de evaluación.

En todo el proceso de educación cuyo fin es incidir en la producción de ideas, la invención de nuevos conocimientos o la extensión de los mismos, implicaría tanto para el-la docente como para el-la estudiante el reconocimiento de regularidades en los hechos u objetos, afectando así las decisiones, la puesta en práctica y el resultado final de un proceso. Estas regularidades están marcadas por un sistema de lenguaje simbólico para codificar lo que se percibe y construir nuevos significados y como ya se dijo al ser un producto humano puede ser cambiado, deconstruido, revolucionado. Es por eso que es relevante centrarse en los procesos de producción de significados que ocurren a través del hecho educativo. La pregunta de investigación que tengo es ¿en qué etapas y momentos de la gestión los imaginarios y las identidades genéricas se imprimen? La afirmación constructivista sigue siendo que la educación puede recrear la cultura y ahí su impacto social.

La gestión curricular se pone en práctica en el aula. El **aula**, es un espacio social privilegiado por su carácter de cautivo, que aparece con las personas que interactúan entre ellas y con el medio ambiente físico, afectivo y cognitivo (re)creado, donde están los símbolos, algunos evidentes como: la moda escolar (uniformes, vestuarios docentes); los íconos (imágenes de próceres, personajes, escudos, banderas u otros), los podios, etc. Y otros no tan evidentes, escondidos en las normas, reglas, gestos, expectativas, imaginarios, etc.

⁹ “El documento ya no es visto como “inocente”, sino como un medio que sirve para conocer una sociedad; el documento expresa de manera consciente o inconsciente una versión de verdad, proporciona las imágenes de su tiempo, es relativo y debe contextualizarse”. (López, 2001:31)

El aula, es una construcción social, un sitio social caracterizado por la presencia de patrones simbólicos que forman parte de su ideología, en ella se desarrollan relaciones sociales diversas donde sus actores asumen diferentes identidades, las negocian, interpelan, redefinen y seleccionan rasgos de diferenciación frente a los otros. Aquí se asientan propósitos explícitos de la educación ya sea de promoción de valores personales y sociales, la transmisión de contenidos y/o la adquisición de competencias. En un aula pueden confluír distintos factores:

- La población a la que van a atender, sean: **mixta o segregada (sólo para hombres o sólo para mujeres).**
- Su carácter lingüístico - cultural: en Ecuador, por ejemplo hay escuelas calificadas como hispanas y escuelas bilingües (donde se enseñan en lenguas originarias y en español como segunda lengua).
- Su jornada: diurna, nocturna o vespertina.

La escuela señala lugares para sus sujetos: El lugar de la autoridad escolar donde se ejerce el poder. El lugar de la o del docente como trabajador-a de la educación. El lugar de para las y los estudiantes. Así los sujetos establecen relaciones, a partir de esos lugares. Las relaciones son momentos de interconexión entre sujetos en una unidad material del mundo. Son diversas según los contextos, dependiendo de diferentes posiciones (superior, inferior, par y otras) y la condición que cada uno tenga pueden surgir relaciones: de dominación, de subordinación, de cooperación y ayuda mutua.

Toda esta red de relaciones está atravesada por múltiples identidades y tienen ser vistas en su complejidad para lograr entender el significado y comprender cómo actúa el género y cómo tiene lugar el cambio. En la o el docente confluyen diferentes rasgos que pueden marcar sus identidades: género, estado civil, tipo de cargo que desempeña; edad, si es una persona que proviene de zona rural o urbana, la religión, el título y grado académico, afiliación política, etc. En los y las estudiantes, la institucionalidad educativa se encarga de hacer una previa selección al determinar **edades esperadas** para su incorporación a los niveles educativos, pero también además

están presentes rasgos de **género, etnia, clase social**, tipo de familia a la que pertenece, el **rendimiento académico** (excelente, muy bueno, bueno o regular); **si es repetidor-a o no**; según la **calificación en conducta**; según sus características físicas (con **discapacidades o no**); y también **su edad** (acorde o no a la edad esperada para el nivel de estudio: ingreso adecuado, temprano o tardío).

Las personas en el aula se mueven con esquemas que conforman un discurso que tiene sus propios códigos. Este discurso no es estático, se actualiza con cada uso, encuentra el sentido y el valor contextos específicos, ya sea de forma dialógica o alocutoria. Comunicación dialógica cotidiana, representa el uso primario del lenguaje con un fin comunicativo. Esta se muestra en los momentos de interacción entre sujetos. La comunicación alocutoria se evidencia por ejemplo en los documentos escritos como los de la planificación didáctica, los libros diarios escolares, los materiales didácticos, en los textos escolares¹⁰, en los trabajos escolares y otros son muestra de una gran

¹⁰ Un elemento en que se plasma la concepción genérica de hombres y mujeres son los textos escolares. Con la formulación de la Reforma Curricular y la crisis socioeconómica de la década de los 90, los sucesivos gobiernos ecuatorianos desatendieron la producción de textos para estudiantes, a tal punto que hasta el año anterior cada docente escogía el texto que se utilizaría en su aula y todos eran de la oferta comercial existente. Pero en este año, el Ministerio de Educación en alianza con los gobiernos locales (específicamente con los Consejos Provinciales), produce libros para escuelas, en el caso de la ciudad de Ambato, el libro para cuatro años de básica se llama “Aprendamos de Tungurahua”, este documento se convirtió por disposición ministerial de “obligado uso en las escuelas públicas”. Este aspecto resulta importante porque siguiendo el enunciado de Apple, a través del libro de texto el currículo oficial tiene un mayor peso que la libertad de cátedra que puede tener cada docente:

“¿Cómo se dispone en las escuelas del conocimiento <<legítimo>>? En gran medida, a través de algo a lo que hasta ahora hemos prestado poca atención: el libro de texto.”. (Apple, 1996:91)

Estudios de otros países muestran la importancia del análisis de género en los textos escolares, sin embargo en Ecuador, al ser los textos de edición 2006-2007, no han sufrido este filtro, los hallazgos de otras investigaciones muestran que:

“Las diferencias educativas entre los sexos tienen consecuencias en una inserción económica, social, política y laboral no sólo diferente de la mujer en la sociedad, sino que la coloca en una posición que, además es desigual... Este proceso de discriminación de la mujer en la escuela se da principalmente a través del sexismo en el lenguaje, en los textos escolares y en las interacciones de profesor/as y alumno/as”. (Silva, 1993:110)

Así una de las líneas operativas de esta investigación es revisar las identidades genéricas que se establecen a través del libro de texto, de sus consignas explícitas en palabras y en

riqueza, porque permiten evidenciar el lenguaje utilizado y privilegiado por los sujetos. Estas comunicaciones se producen en diversos tiempos y espacios:

Los tiempos escolares no son homogéneos, Hay tiempos de enseñanza-aprendizaje, de evaluación, de planificación y organización y para actividades; no cabe duda que la época de escuchar y construir aprendizajes en el aula es diferente a los momentos y fechas de elaboración y presentación de exámenes o difiere de las actividades sociales dirigidas; las tensiones cambian y las relaciones también.

Me interesa ahondar en la diversidad de situaciones en las que el género habita en cada instancia del modelo educativo creado por el o la docente y puesto en la planificación microcurricular, saber cómo se produce las conceptualizaciones y sentidos en ese espacio privilegiado.

En resumen, incursionar en el tema de género en la escuela y especialmente en la enseñanza de lenguaje y comunicación, apunta a descubrir los modelos relacionales y normativos que rigen el accionar didáctico docente, partiendo de la premisa de que todo proceso educativo tiene género y produce género. Tras casi cuatro décadas de aportes teóricos, conceptuales y jurídicos, el contexto social ecuatoriano es diferente, hay un discurso políticamente correcto que condena la discriminación por causa de género, pero ¿cómo esto se refleja en la planificación didáctica, en los textos escolares, en los discursos docentes? La revisión del currículo explícito y sus hallazgos pueden constituir un documento importante para debate, para mirar cuánto se ha avanzado y cuánto queda por caminar en esta apuesta ética de brindar una educación de calidad fundamentada en la valoración (sin escalas discriminadoras) de lo femenino, de lo

imágenes para evaluar si los avances conceptuales respecto a la no discriminación a la mujer han sido incorporados tras 10 años de formulada la Reforma Curricular Ecuatoriana.

masculino y de la diversidad¹¹. La óptica docente direcciona el aprendizaje, lo filtra, lo baña de sus expectativas. El capítulo siguiente presentará en la voz de maestros y maestras responsables de la asignatura de lenguaje.

ⁱ La cursiva es del autor.

¹¹ Porque para lograr el cambio que las feministas deseamos es necesario trabajar a nivel teórico nuevas hipótesis generales, descubrir con qué se identifican las personas y además crear condiciones prácticas y estructuras nuevas que den cuenta de la nueva valoración a la que adscribimos.

CAPITULO II

EL DISCURSO DE LOS DOCENTES

En el presente capítulo muestro los discursos con los que las personas entrevistadas se describen, expresan su visión del entorno y de sus estudiantes. La producción de un discurso da el **sentido y el valor** a cada elemento, conformando un código que responde a un contexto específico. “Los discursos se valen del lenguaje, y éste es contemplado como la práctica que crea los significados” (Luna 2005:3,4).

Siguiendo la sugerencia de Violi, utilizo en este capítulo los elementos de la **teoría de la enunciación pero con la incursión de la subjetividad**: “Replantear los resultados obtenidos a partir de la teoría de la enunciación significa volver a plantear la cuestión de la diferencia sexual dentro del discurso mismo, como efecto de sentido interpretable en el mecanismo de la producción lingüística, entendiendo este último como forma de manifestación de la subjetividad. Esto provoca un evidente desplazamiento teórico: el sujeto ya no es la combinación extra lingüística de rasgos empíricos que establecen su categoría en la dimensión social, sino que se convierte en la forma lingüística que su enunciación deja dentro de la lengua. Ya no es la correlación entre fenómenos extra-lingüísticos por un lado y variedades lingüísticas por otro, sino la estructuración del mismo discurso” (Violi, 1990: 104). A lo largo de la revisión de los relatos de las personas entrevistadas, las reconozco ubicadas en una cultura, la ecuatoriana (la ambateña específicamente), reviso cómo se identifican y definen, así busco evidenciar que no son sujetos neutro/as, porque como expresa Barthes, “la neutralización designa un fenómeno en virtud del cual una característica pertinente pierde su pertinencia, es decir deja de ser significativa... Se anula” (Barthes, 1981:80). Al anularse las características corremos el riesgo de que se muestren ausentes y predomine sólo lo marcado, una forma, un modelo, ¿cuál? (posiblemente lo masculino, blanco y

dominante). Estos usos pueden ser estudiados en el discurso presente en el lenguaje: “El lenguaje, por tanto, lleva inscrita en su interior la diferencia sexual. Desde el momento en que la palabra de forma a nuestra experiencia de lo real, haciendo posible la nominación, deja de ser neutra, pues alude a través de una metáfora general que ya está inscrita en la estructura gramatical, a un simbolismo más profundo de naturaleza sexual” (Violi, 1990:77).

Con cada entrevista realizada se constata que el **discurso no es estático**, se actualiza con cada uso y con cada nueva formulación, está también permeado por la existencia de los discursos “oficiales” (léanse para esta tesis, aquellos que en el caso ecuatoriano surgen a partir de la Reforma Curricular). Todo discurso establece puentes “una relación de tipo cultural en su contenido, pragmática en su finalidad (Segre, 1985:14).

En el presente capítulo se tocan el sentido y valor de lo que se dice, se abarca las ideas básicas asumidas y compartidas sobre el significado y propósito de la tarea docente, los niños, las niñas y cómo relacionarse con ello/as, que considero son las formas de trabajo aceptadas por los miembros de la organización escolar en el contexto ambateño. El sentido depende siempre de una relación: “el sentido se produce en la diferencia y no en la repetición” (Barthes, 1987:28).

Para el análisis se considerarán los elementos del discurso, que cobran significado **al relacionarlos** “como un todo, consideraremos como sistema el conjunto de sus elementos y de sus relaciones prescindiendo del uso particular que en el texto se hace de ellos y como estructura el mismo conjunto considerado en las relaciones latentes que confiere a sus elementos la disposición que les ha sido impuesta en el texto” (Segré, 1984:57). Así por ejemplo el discurso escolar otorga un lugar a las niñas y los niños al considerarla-os por un lado “objetivo de trabajo del docente”, y por otro su carácter de edad (infancia) les ubica en un estatus diferente en relación a la o el adulta-o; al mismo tiempo la cultura escolar crea el lugar de la/el maestro un sitio privilegiado como

centro de difusión y adquisición de conocimientos. ¿Qué lugar les dan en el discurso docente a las niñas, a los niños, a los hombres y mujeres?

Al plantear el análisis de los discursos emitidos en las entrevistas, voy a revisar el resultado de una comunicación dialógica, cuya característica “la primera y fundamental observación es que el emisor y el destinatario son copresentes”. La comunicación tiene un doble sentido, entonces hay que reconocer que hay control y comprensión del destinatario (feed back)” (Segré 1985:12)

¿Qué receptor tienen en mente las personas entrevistadas? ¿A quiénes se dirigen? En este caso cada docente fue informado del objetivo de la investigación y la misma fue realizada por la autora de esta tesis, quien se presentó como una estudiante universitaria de postgrado que le interesa conocer las manifestaciones culturales de género presentes en la gestión docente microcurricular. La autora de esta tesis es ecuatoriana, proveniente de la zona sierra andina - norte (Carchi, provincia limitante con Colombia), residente durante varios años en Tungurahua, de formación académica educadora y con una experiencia como técnica de educación para ongs en zonas rurales y urbano marginales del Ecuador, es una mujer más joven en relación al grupo investigado, al igual que ello/as es casada y tiene una hija.

El **resultado de las entrevistas** fue traducido a un documento escrito para facilitar el análisis. La ventaja que da el análisis de los documentos escritos, en este caso los documentos producidos por el discurso escolar, “es la posibilidad de releer porque permite la comprensión más profunda: la reiteración en la lectura – normal para el crítico – produce una total asimilación del mensaje. Se superan así la pérdida de atención, las distracciones, etc.” (Segré, 1985:13)

“El texto constituye, en definitiva, un diagrama sígnico: antes de él está el esfuerzo del emisor para traducir significados a signos literarios; después de él el esfuerzo del

destinatario para recuperar los significados reclusos en los signos” (Segré, 1985:18). A lo que me refiero es que se pueden rastrear a través de los textos las ideologías y las condiciones en que se producen, la intencionalidad, es una cosa oportuna y rica para descubrir el desarrollo de la vida cultural a través de los discursos traducidos a una manifestación escrita.

En los discursos puede hacerse evidente la posición política, teórica, las creencias y otras: “Dentro de la totalidad del discurso, se forman otros discursos perfectamente delimitables” (Segré 1985:65), que se puede evidenciar que son verdaderos anagramas. Como dice Fuller “Las elaboraciones culturales no constituyen súper imposiciones externas, sino que enmarcan la manera en que percibimos la realidad, de manera tal que no se trata de conceptos sobre lo que es o no es, sino que son la realidad en que vivimos... Ellas nos informan sobre quiénes somos, nos proporcionan los elementos para interpretarnos a nosotros mismos y a los demás y finalmente, legitiman las disposiciones que nos adjudican el lugar que ocupamos en el mundo y las relaciones en que entramos con los demás”¹.

El uso de la crítica del discurso permitirá analizar lo que dicen las personas entrevistadas, poniendo énfasis en la subjetividad, los referentes, las instituciones, la valoración y la relación de los diferentes sujetos al interior del texto.

El sexo, la categoría sexual y el género están inscritos tanto a nivel institucional como cultural y a nivel de la interacción social. En esta investigación se acoge lo propuesto por Candace West y Don H. Zimmerman (año) cuando dicen que el género “no es ni una variable o un rol, sino el producto de cierto tipo de prácticas sociales. ¿Qué es pues la práctica social de género? Es más que la creación continua de significado del género a través de las acciones humanas. Para nosotros el género se constituye a través

¹ Fuller, Norma (1993) La disputa de la feminidad en el Psicoanálisis y las Ciencias Sociales. En Debates en Sociología. No. 18. Pág. 25

de la interacción” (Navarro, 1999:115), el lenguaje es una institución que tiene un poder creador y que es posible recrear como cualquier producto humano.

Como se explicó en las páginas que anteceden, esta investigación se desplegó a través de entrevistas semi - estructuradas.

¿Quiénes emiten el discurso?

Fueron entrevistadas 6 personas, tres hombres y tres mujeres²; trabajan en la zona urbana, la designación de las mismas fue por disposición del Ministerio de Educación del Ecuador, a través de su Dirección Provincial de Educación Hispana, corresponden a personal de escuelas fiscales de gran prestigio al interior del Cantón Ambato. Para efectos de la lectura de este capítulo, presento en primer lugar los relatos de los profesores hombres, en el siguiente orden:

2.1. Profesor de grupo masculino

2.2. Profesor de grupo mixto

2.3. Profesor de grupo femenino

Terminados los relatos se creó el punto “2.7.”, donde se recoge a manera de colorario las líneas comunes encontradas en las entrevistas.

Las dimensiones que se establecieron para presentar los relatos son los siguientes:

a) Las identidades

² **Categoría sexual.-** En esta investigación se utiliza hombre o mujer como una clasificación que opera entre los/as miembro/as de una sociedad, esta implica que la gente puede ser vista como miembros de estas categorías relevantes. En las entrevistas participaron tres hombres y tres mujeres.

Tres hombres que enseñan: a un grupo de niños, de niñas y un grupo mixto.

Tres mujeres: una enseña a niña, una a niños y otra a un grupo mixto.

- b) Los modelos de identidades
- c) Los valores que se inculcan al grupo de niños y niñas.
- d) Los niños y las niñas
- e) El hogar
- f) La migración
- g) Las expectativas sobre el futuro de los niños y de las niñas
- h) El aula

Los profesores

2.1. El profesor de grupo masculino

Breve contexto:

La Escuela donde labora el profesor del grupo masculino

La Escuela de Niños Juan Montalvo, es una institución ubicada en pleno centro de la ciudad de Ambato a pocas cuadras se encuentran los edificios de la alcaldía, la gobernación y la curia; funciona con un horario de 07h30 a 13h00. Las paredes que rodean la escuela están pintadas con murales hechos por los niños, acompañados de mensajes sobre: libertad, valentía, cuidado al medio ambiente, frases de Juan Montalvo³; En cuanto al edificio escolar: hay tres patios para juegos, la infraestructura es grande pero aún así resulta insuficiente para la gran demanda de matrícula que tienen, por aula existe un promedio de 35 a 40 chicos, cuenta con laboratorios, sala de computación e inclusive un coliseo de deportes, sin embargo no hay mucho espacio verde, excepto tres árboles cercanos al área de servicios higiénicos y duchas. Las paredes tienen colores

³ Juan Montalvo es un ambateño nacido el 13 de abril de 1832 y muerto el 17 de enero de 1889. Es un ensayista proclamado “indiscutible gloria de la patria y privilegiado valor de las letras ecuatorianas e hispanoamericanas”(Decreto Ministerial 8066 del MEC 17 de enero de 1989 firmado por Iván Gallegos, Ministro de Educación y Cultura). Su obra básicamente ensayística tiene un tinte combativo, contestario y rebelde. Sus mensajes estuvieron dirigidos para combatir la Dictaduras y los gobiernos ecuatorianos de García Moreno, Veintimilla y otros,

“vivos”, amarillos, cremas, vinos y espacios para información. Los niños usan el uniforme escolar camisa blanca, suéter rojo y pantalón plomo de género, zapatos negros. En las canchas hay otros chicos con ropa deportiva en medio de ellas, se ven muy cómodos. Al menos dos días a la semana los estudiantes pueden usar ropa deportiva para ir a clases a parte de su uniforme diario. Los docentes hombres no usan uniforme, las docentes mujeres tampoco, pero éstas últimas cubren su ropa con un delantal blanco.

La Escuela es dirigida por una mujer de unos 58 años, es Olga García de Rodríguez; en el medio ambateño es un personaje: miembro de la casa de la Cultura de Tungurahua, varias veces Directora Provincial de Educación, dirigente del Sindicato de docente, la Unión Nacional de Educadores. Su oficina es relativamente pequeña, las paredes están llenas de fotos de los y las ex directoras de la institución, desde su fundación hace más de 50 años. (Visita de campo, septiembre 2006).

El aula donde labora el Profesor entrevistado cuenta con mobiliario individual, pizarra para tiza líquida y un escritorio para el docente, algunas están con varias plantas ornamentales en su interior y a pesar del poco espacio, todo se ve ordenado y limpio. Sobre el pizarrón hay los símbolos patrios y una foto de Montalvo (patrono de la escuela) y hombre importante en las letras ecuatorianas, hay también espacios donde se colocan trabajos de los estudiantes. En la ambientación general del aula no tiene íconos infantiles .

2.1. A. La identidad del profesor de grupo masculino

*Yo soy Héctor Tarfirio Santamaría Santamaría, tengo 65 años, por eso estoy con ganas de jubilarme para no tener tanto problema. Estoy casado, mi esposa se dedica a los quehaceres domésticos, tengo 7 hijos, 5 **mujercitas** y 2 varones, todos son casados, los dos últimos están solteros, las cinco primeras mujeres ya son casadas, pertenecen a otra administración, (risas). Yo soy ambateño. Aquí trabajo 40 años, 4 años trabajé en la Salle, o sea yo tengo a la cuenta tengo 44 años de trabajo, la jornada de trabajo empieza a 07h00 y termina a las 12h45, soy parte de la comisión de asuntos sociales, siempre se dividen en comisiones*

*pedagógica, de asuntos sociales así. En esta aula están a mi cargo 37 estudiantes. Soy licenciado en Ciencias de la Educación, **profesor de escuela masculina.***

Esquema No. 1

Yo soy	Lo que tengo	El contexto
Profesor Normalista	65 años	
Licenciado en Ciencias de la Educación		
Casado Padre de familia Administrador del hogar	7 hijos, 5 mujercitas y 2 varones Los dos últimos solteros	Su esposa se dedica a “quehaceres domésticos” 5 mujeres casadas pertenecen a “otra administración
Iniciado en la Salle (una prestigiosa institución privada)	44 años de experiencia	La escuela tiene comisiones
Yo soy ambateño	Muchos problemas	Trabaja de 07h00 a 12h45
Ahora Quiero jubilarme		

El profesor muestra sus identidades. **Se reconoce ambateño, Como docente**, tiene formación académica, y una larga experiencia de 44 años, su ejercicio demanda un despliegue de un código público y un saber racionalizado, en contraste su “esposa” se dedica a los quehaceres domésticos, esta expresión construye al mundo doméstico como un hecho empírico, espontáneo, tradicional, que no requiere de mayor explicación; mientras él se desempeña en la vida pública, la esposa garantiza las condiciones de su mundo privado.

Como padre, es él jefe; la autoridad paterna se extiende sobre los hijos e hijas mientras están “soltero/as”, cuando se casan dejan la tutela paterna, pero en el caso de las “mujercitas” asumen otra tutela: la del marido, por ello la expresión “ahora pertenecen a otra administración”.

2. 1.b. Los modelos de identidad

Les cuento sobre sus vivencias, su niñez, su juventud, su heroicidad, es un tipo sobrenatural, haber estado en cinco naciones en la época no?, ahora hay toda facilidad, ahora usted puede ir y volver de Nueva York de Australia, pero en ese tiempo no había ni camino de herradura, ni medios de transporte, es un hombre colosal de admiración de los grandes hombres. Héctor Santamaría, profesor de grupo de niños

Esquema No. 2

La heroicidad

Ayer	Hoy
Simón Bolívar	Hay toda facilidad
Su heroicidad	
Estuvo en 5 naciones	
Cuando no había camino ni de herradura	

El profesor de niños, admira a Bolívar como representante de la heroicidad, el poder y el control, lo mira como capaz de actuar de manera “poderosa”, esto le aísla de los otros hombres y del mundo. Bolívar representa (para el profesor), la expectativas masculinas encarnadas, alguien que pudo lograr lo imposible. Como figura militar personifica el poder y la fuerza. Pero también es un hombre dueño de una gama de emociones, capaz de transformar esos sentimientos en poesía. El profesor además admira en Bolívar la capacidad estoica, de reprimir el dolor y el miedo en la travesía por una geografía inhóspita y sin las formas de transporte modernas.

2. 1.c.¿Sobre los valores (ejes transversales) se inculcan al grupo de niños y/o de niñas?

Yo pienso que en la educación, es la responsabilidad el primer valor, con esta premisa se puede cumplir todo, es el primer valor que debe uno aprender para

poder cumplir con sus deberes y responsabilidades. Los chicos son indisciplinados, ahorita son indisciplinados no le respetan ni hacen caso a nadie, es un tiempo diferente antiguamente hace unos 40 años los niños eran más moldeables, más dóciles, no le hacen caso, por eso yo soy duro, yo soy duro con ellos. Profesor de grupo masculino

Esquema No. 3

La responsabilidad

Deber ser	Lo que son
La responsabilidad	Indisciplinados
Cumplir con los deberes y responsabilidades	No hacen caso a nadie
	No respetan
	No le hacen caso
Por eso yo soy duro con ellos	

El profesor dice que su deber es enseñar la “responsabilidad”. Un hombre “responsable”, es aquel que cumple con lo que dispone la escuela, el profesor se levanta como el guía y el representante del conocimiento, encarna el ejercicio de la autoridad y cuestiona la actitud de los niños de no respetar la misma. El profesor cree ser el guía de la conducta cotidiana. Pero lo que le disgusta al profesor no es que sean irresponsables, sino que no muestren respeto hacia él, el concepto de “indisciplinados”, no es el adjetivo “irresponsables”, en la escuela ecuatoriana, se entiende por disciplina una clase callada, donde el grupo estudiantil hace lo que la persona adulta le dispone. El profesor siente así que su autoridad está vulnerada. Él se autocalifica como “duro”, expresión que evoca el concepto de insensibilidad, apela a la virilidad y en el medio ambateño se entiende como aquel que soluciona las cosas por medio de la violencia física.

2.1.d. Los niños

Los estudiantes captan rápido la materia o sea los niños nacen más lúcidos no como antes eran medios “mushpíticos⁴”, medios “tapaditos⁵” sino que esa

⁴ Expresión local que se deriva del kichwa “mushpa: tonto”, mushpitico se traduce como tontito,

lucidez no está bien conducida especialmente por el tema del hogar. Los chicos son indisciplinados, ahorita son indisciplinados no le respetan ni hacen caso a nadie, es un tiempo diferente antiguamente hace unos 40 años los niños eran más moldeables, más dóciles, no le hacen caso, por eso yo soy duro, yo soy duro (con ellos). Estos niños ahora son vírgenes aceptan toda clase de valores, aunque la sociedad les va dañando, pero la sociedad como decía los compone como decía Montalvo, se hacen ambiciosos, holgazanes, ya no son honrados. Si quiera unos 5 o 6 serán un poquito descompuestos, es por el ambiente en los que se desenvuelven: de padres inmigrantes, hogares desorganizados. Ve a ese niño que salió gritando, no ha habido nada, imagínese es de un hogar desorganizado, el padre les botó, se hizo de compromiso se casó con otra mujer, entonces el niño tiene inestabilidad psicológica y emocional y luego tienden a volverse antisociales, en un momento dado, reaccionan negativamente frente a la sociedad, lo mismo pasa con los inmigrantes, en esta aula no muchos unos cuatro o 5 así les mande unos 500 dólares mensuales, nadie puede reemplazarle a la madre, a la verdadera madre, así mande dinero, se siente latente la ausencia de la madre, más que el padre. Héctor Santamaría, profesor de grupo de niños.

Esquema No. 4

Los niños de ayer y de hoy

(-) antes	hoy (+/-)	en el futuro(-)
	la sociedad les corrompe	
Mushpiticos	captan rapidito	
Tapaditos	lúcidos	
Dóciles	no hacen caso	
	indisciplinados	Serán descompuestos
Hogares organizados	hogares desorganizados	

El profesor organiza su discurso a partir de un esquema binario de oposición temporal, antes los niños eran tontitos y por lo tanto dóciles, pero hoy son más despiertos y no hacen caso, son indisciplinados esto se debería a la desorganización del hogar: donde se rompen los lazos establecidos y la madre deja su rol tradicional. Ahora

⁵ Dicho ambateño que significa incapaz de entender.

los niños tendrían más talento, pero este juega en su contra al ser mal encausado se “descompondrán”, el futuro que les depara no es muy positivo.

Los niños aparecen como un sujeto con decisiones propias: “no hacen caso a nadie”, lo cual molesta al adulto que ve mermada su autoridad, este aspecto que podría ser un valor, el profesor establece su percepción valorativa como algo negativo, antiético, por otro lado la responsabilidad de aprovechar o no el talento de los niños se traslada al hogar y al peso de la sociedad, no a la escuela y al docente.

2.1.e. El hogar

Los chicos son indisciplinados, ahorita son indisciplinados no le respetan ni hacen caso a nadie, es un tiempo diferente antiguamente hace unos 40 años los niños eran más moldeables, más dóciles, no le hacen caso, por eso yo soy duro, yo soy duro. Se debe a la TV, por ejemplo, a fenómenos exógenos del tiempo de afuera la tv les acaba de dañar a ellos, falta de control de los padres de familia, dicen no más que controlan pero no hay tal. Ve a ese niño que salió gritando, imagínese es de un hogar desorganizado, el padre les botó, se hizo de compromiso se casó con otra mujer, entonces el niño tiene inestabilidad psicológica y emocional y luego tienden a volverse antisociales, en un momento dado, reaccionan negativamente frente a la sociedad Héctor Santamaría, profesor de niños.

Esquema No. 5

Antes	Ahora	El hogar
Moldeables	Indisciplinados	El padre les botó
Dóciles	No le hacen caso a nadie	Se fue con otra mujer
	Reaccionan negativamente	Vienen de un hogar desorganizado
		Falta de guía expone a los niños a
		Peligrosos mensajes especialmente de la Tv

El profesor mira que la relación entre los niños y el hogar no es muy fácil. El hogar no es necesariamente el sitio donde “se provea de un nivel de vida adecuado y se ejecuten sus derechos”. El mal ejemplo viene del hombre, este se convierte en un factor de riesgo permanente, en este caso en la paternidad ausente. Las mujeres de este relato son victimizadas igual que el niño, la una afronta la soledad y la otra la conformación de un nuevo hogar con un padre irresponsable. Este ambiente hará que reaccionen negativamente.

2.1.f. La migración

“Siquiera unos 5 o 6 serán un poquito descompuestos⁶, es por el ambiente en los que se desenvuelven: de padres inmigrantes, hogares desorganizados”. Profesor de grupo de niños (Héctor Santamaría)

Esquema No. 6

Niños	Hogar
Descompuestos	Desorganizados, por migración de integrantes.

En la visión del profesor existe el criterio de que un hogar organizado es sinónimo de familiar nuclear donde padre, madre, hijos e hijas están juntos, cualquier otra forma de expresión que salga de esta tradicional visión es considerada como “desorganización”, la ruptura de la norma descalifica como marginal todo lo diferente en cuanto a la conformación de la familia.

2.1.g. Expectativas sobre el futuro de los niños

⁶ El término “descompuestos”, es una expresión local que alude a comportamiento social delincuencial.

Estos niños pueden ser ingenieros, licenciados en administración, en algunos hay bastante concentración dependerá de cómo les van guiando. Estos niños pueden llegar bastante lejos, porque tienen una tendencia positiva, les gusta trabajar, si se les deja un ratito ya se descomponen⁷, son como una hormiguita necesitan estar siempre trabajando, además porque tienen una capacidad intelectual normal. Héctor Santamaría, profesor de niños.

Esquema No. 7

Ahora

Tiene mucha concentración
Son como una hormiguita
Necesitan estar siempre trabajando
Tienen capacidad intelectual normal

Futuro

Llegarán a ser profesionales
Llegarán lejos

Dependerá de cómo se les va guiando

Cabe recordar que las escuelas en las que se realiza la investigación atienden niños y niñas del mismo grupo socioeconómico, son escuelas públicas. Respecto a las expectativas del profesor de niños es evidente que tiene una apreciación positiva de su futuro, lo cual a su vez es relevante y consistente si se compara lo que se mostrará en el capítulo 3 de esta tesis, el microcurrículo diseñado por este profesor es más completo (es decir aborda más destrezas), lo que a su vez contribuirá a que tengan comparativamente mayores habilidades que los grupos mixtos y femeninos. El profesor se incluye también como responsable (guía) del futuro de los niños. Para el profesor la educación es un vehículo de movilidad social, hace entender que quienes adquieran estudio superiores (profesionales) tendrán también posibilidades de éxito en su vida que para la masculinidad es una directa asociación a la identidad genérica, es decir no se puede pensar un hombre sin trabajo

2. 1.h. El aula

⁷ “se descomponen”, se refiere a que cuando el profesor se aleja del aula los niños hacen ruido, juega, desordenan el aula, etc.

Esta es una escuela sumamente amplia, tiene todos los espacios , el ambiente escolar es exclusivo, bueno, magnífico y bueno, no puedo exigir más de esto hay claridad, el espacio vital es sobresaliente, no puedo quejarme, usted ha visto en la escuela rural, que se caen los techos, sentados en los cuadernos, en pedazos de madera, pero esta escuela tiene todas las comodidades del caso, los niños se sienten en forma agradable, pero algunitos parece que no se adaptan al genio del profesor y quieren irse. Héctor Santamaría, docente de niños

Tabla No. 8

El espacio físico

La escuela	Las otras escuelas
Súmamente amplia	Se caen los techos
La escuela tiene todas las comodidades	

Como se puede observar en las entrevistas, los docentes hombres no encuentran molestia en entorno físico escolar y suponen que las niñas y los niños a su cargo se encuentran felices de estudiar.

2.2.El profesor del grupo mixto

Breve contexto.- La Escuela donde labora el profesor del grupo mixto

La Escuela Mixta Joaquín Lalama, es una institución ubicada en el centro norte de la ciudad de Ambato cerca de esta institución están ubicadas iglesias y mercados; funciona con un horario de 07h30 a 13h00. Las paredes que rodean la escuela están pintadas con colores amarillos y vino, en carteles de madera se resaltan varias frases alusivas a la disciplina, de distintos autores internacionales. En cuanto al edificio escolar: hay dos patios para juegos, la infraestructura resulta pequeña, por aula existe un promedio de 35 a 40 chica/os, cuenta con un laboratorios, una pequeña sala de computación, no existe área verde. La escuela tiene su propio uniforme: pollerón plomo,

plantón plomo (los niños), falda ploma, medias plomas y zapatos negros para todo el estudiantado. Un día a la semana usan ropa deportiva color plomo. Los docentes hombres no usan uniforme, las docentes mujeres tampoco, pero éstas últimas cubren su ropa con un delantal blanco.

La Escuela fue dirigida hasta hace unos meses por un hombre de 72 años, que finalmente se acogió a la jubilación. (Visita de campo, septiembre 2006).

El aula donde labora el Profesor entrevistado cuenta con mobiliario individual para cada estudiante, pizarra para tiza líquida y un escritorio para el docente, aunque todo se ve limpio, no existe otra cosa más que carteles, ubicados anárquicamente en las paredes. Sobre el pizarrón hay dos símbolos patrios: el escudo y la bandera, la ambientación general del aula no tiene íconos infantiles (monos)

2.2. A. Las identidades del profesor de grupos mixtos

*Soy Sixto Alejandro Pazmiño Aguirre, tengo 55 años, soy ambateño, tengo 2 hijas, soy casado, mi esposa se queda en la casa, soy ambateño. Yo trabajo desde el 7 de enero de 1999, un día lunes, antes de llegar acá estuve 21 años en el sector rural, yo me inicié en la Parroquia Pasa en el caserío Tiliví, de Pasa me fui a Tisaleo, a Quero y luego a Salasaca, de ahí la necesidad de estar cerca de la casa pedí el cambio, desde el 17 de enero estoy aquí. **Profesor de grupo mixto.***

Esquema No. 9

Yo soy	Lo que tengo	El contexto
Iniciado en el sector rural	55 años	Antes estaba lejos Del hogar
	21 años estuve en el sector rural	El actual trabajo le permite estar cerca del hogar

El profesor se **reconoce ambateño, Como docente**, tiene una experiencia de 29 años, resalta que empezó su profesión en las zonas rurales, lo que el profesor no dice es que antes de llegar a esta escuela era director, cede esta posición en la zona rural para

trabajar en la zona urbana como docente, mientras en sus expresiones se muestra como un hombre “en movimiento, porque el ejercicio de su profesión así lo exigió, la diferencia es que su “esposa” se queda en casa, esta expresión alude al mundo doméstico como el lugar obvio donde se desarrolla la labor de la mujer, que no requiere de mayor explicación en el marco de una conyugalidad tradicional: él en la vida pública, la esposa en casa.

Como padre, él tiene dos hijas, él deja claro su deseo de estar cerca del hogar hizo que pida su cambio de lugar de trabajo, se deja latente su cercanía (afectiva) a su núcleo familiar, aunque no lo expresa tácitamente.

2.2. b. Los modelos de identidad

*He dado el ejemplo de Juan Montalvo porque fue amante de la libertad, la libertad del pensar y del leer, porque el que no lee no piensa como dijo Montalvo, pero mi personaje favorito es el Jefferson Pérez⁸ por el esfuerzo y el logro alcanzado mundialmente que eso sirve de ejemplo para la juventud y para el deporte, a mí me gusta el deporte, yo les hago comparaciones del campeonato de fútbol a nivel nacional, ¿cuál es el mejor equipo?, les digo:, aquí tenemos dos equipos el Técnico y el Macará, ¿qué les parece?; les hago un poquito de bromas para que ellos se entusiasmen y cuando llega el campeonato interno de aquí de la escuela quisiera que imiten a los equipos que están en primero y segundo lugar. **Profesor de grupos mixtos.***

Esquema No. 10

El deporte, la competencia

Montalvo	Jefferson Pérez, el fútbol
Leer para pensar	El logro alcanzado mundialmente
Quien no lee, no piensa	Quiero que imiten a quienes están en primero y segundo lugar

⁸ El primero y el único medallista olímpico en marcha, ganó

En el relato del profesor se evoca el proceso de racionalización de las prácticas sociales, que margina, a lo que no es letrado y sistematizado, al punto de decir que “quien no sabe leer, no piensa”.

A través del ejemplo del fútbol, hay una invitación explícita a la competencia, lo cual está muy ligado a uno de los atributos de la masculinidad hegemónica tradicional que es medir su propio valor en función de los resultados logrados en las competencias en este caso en el campeonato interno de la escuela. Pero existe un aspecto interesante en el relato el profesor opta por mostrar como modelo de identidad a Jefferson Pérez, quien es un joven que salió de la absoluta pobreza (hijo de madre soltera, niño trabajador//lustrabotas) a través de consagrarse como atleta mundial; de esta manera el profesor inserta la vigencia de la meritocracia como mecanismo de movilidad social, “a través del esfuerzo de este muchacho”, sale adelante, es finalmente un triunfador.

2.2. C. ¿Sobre los valores (ejes transversales) que aborda con este grupo de niños y/o de niñas?

*Soy profesor y pienso más que todo con la profesión que uno se tiene, entonces nosotros a los niños a lo menos les tratamos como si fueran nuestros hijos nosotros tenemos que instruirles, darles afecto y hacerles comprender que la mayor parte del tiempo pasan con nosotros, entonces les orientamos, que sean unos niños obedientes, que sean responsables, para que puedan defenderse de joven y sean unos buenos ciudadanos. **Profesor de grupo mixto.***

Esquema No. 11

Ser obedientes, responsables

Como debemos tratarlos	Orientarles
Como nuestros hijos	Ser obedientes
Hacerles comprender que pasan la mayor parte del tiempo con nosotros	Ser responsables
Darles afecto	Defenderse cuando sean jóvenes
	Buenos ciudadanos

El profesor divide su relato en dos partes: una otorgando a su rol la prolongación de la afectividad del hogar, él es un padre, porque se hace cargo del grupo. La siguiente parte es el fin de la educación, él cree que hay que prepararles para que se “defiendan cuando sean grandes”, ésta es una expresión local que alude a que el hombre debe tener una ocupación o una profesión que le permita tener un ingreso económico para subsistir. Nótese que a pesar de ser docente de un grupo mixto, en su lenguaje predomina el masculino, con lo que las niñas son invisibilizadas.

2.2. d. Las niñas y los niños

“La mayoría de los papás y mamás son artesanos, quizá no han terminado la educación primaria, esa es la causa fundamental, no tienen una cultura en su 100%. Lamentablemente la Escuelita Juan B. Vela en su 60% por no decir más son del sector rural, como nosotros lo entendemos urbano marginal... De acuerdo a la tabulación de lagunas, hay que poner énfasis en la lectura, una lectura comprensiva, y sobre todo que el niño sepa el contenido de la lectura, leer, leen decorrido pero tenemos que llegar al significado de cada palabra, esa es la mejor lectura, por ejemplo se les da tres renglones, y se les pregunta cuál es la lecturita, en base de cuentos. En la parte de comprensión de lectura les fue en el diagnóstico un regular entre un 60 y 70% les falta el 30% para tener el éxito. Respecto al futuro de estos niños, pero especulando diría que la mayoría se hacen choferes o le piden al papá que les de un transporte, porque no se alcanzaría como decir una profesión intelectualizada como un ingeniero, un arquitecto, no, en toda la escuela un 20 un 30% la mayoría se hacen choferes. Sixto Pazmiño, profesor de grupos mixtos.

Esquema No. 12

Lo no instruido

Niños de familias de artesanos	No se apoderarán de los saberes
Choferes	
Zonas urbanas marginales	
Rendimiento académico regular	No alcanzarán estatus social superior

Existe pues una contradicción, porque por un lado la escuela se levanta como el sitio donde se puede adquirir saber, la educación como el mecanismo para la movilización

social, pero la visión del profesor es que estos niños(as) no alcanzarán profesiones respetables, porque precisamente no vienen de familias con formación académica ni distinción social, por lo tanto según él, están destinados a repetir la historia de sus familias.

Por otro lado nótese que este docente es profesor de grupos mixtos, sin embargo el estilo comunicativo del docente excluye totalmente de su vocabulario la presencia de las niñas, en ninguna ocasión hace referencia a su existencia.

2.2. e. El hogar de los niños y las niñas (grupos mixtos)

Hay casos preocupantes, por ejemplo el niño Quiñónez, el casi permanentemente se atrasa y el niño vive, digamos a unas tres calles de la escuela, yo le pregunto: ¿por qué llegas atrasado?, me dice: “porque me quedé dormido, mi mamá no me hace levantar”, la mamá no le hace despertar, la mamá con decirme que se ha quedado dormida, que a veces trabaja y que no tiene tiempo para despertarle. Ella trabaja aquí al frente, en los “pollos brosterizados”, ahora el papá también trabaja, pero ella, ella se descuida de su hijo. Sixto Pazmiño, profesor de grupos mixtos.

Esquema No. 13

Hogar

- Descuidan al niño
- Papá trabaja
- La mamá trabaja, ella descuida al niño

Para el profesor “padre y madre” deben representar el orden, la disciplina. Pero algo ha cambiado en el hogar, ahora la madre trabaja y por eso descuida al niño, en la división sexual del trabajo la mujer es responsable del cuidado de la familia y las tareas domésticas, por lo tanto si el niño se atrasa, es culpable, la mamá. Otra vez, el profesor omite de su relato cualquier referencia a las niñas.

2.2. f. Migración

“Lamentablemente la Escuelita Juan B. Vela en su 60% por no decir más son del sector rural, como nosotros lo entendemos urbano marginal, entonces ellos, la mayoría de padres de familia están fuera del país, en un porcentaje de toda el aula el 20% es decir uno 7 niños, entonces ellos se sienten que no tienen el respaldo respectivo, y sufren, yo como maestro les he dicho: ¡no importa que tu mamá esté lejos o tu papá esté lejos eso es así, ya que la situación económica aquí está por los suelos, entonces los padres tienen que buscar un medio de vida!, pero de todas maneras ellos están pensando solo en lo afectivo”. Profesor de grupo mixtos (Sexto Pazmiño).

Esquema No. 14

Niños	Yo les digo
Urbano marginal, entonces ellos, la mayoría de padres de familia están fuera del país, en un porcentaje de toda el aula el 20% es decir unos 7 niños.	Yo como maestro les he dicho: ¡no importa que tu mamá esté lejos o tu papá esté lejos eso es así, ya que la situación económica aquí está por los suelos, entonces los padres tienen que buscar un medio de vida!,
Sufren	

Para el profesor existe una relación directa en cuanto a la condición económico social de “urbano marginales” como causal directa para la migración, cosa que está lejana a la realidad ecuatoriana, porque en todos los quintiles económicos existe migración⁹. El tema económico aparentemente mueve a la gente de su lugar, sin embargo sigue siendo una temática poco explorada. Lo que sí es un aspecto real es que ahora son las mujeres quienes migran y en la lectura social ecuatoriana, esto es considerado crítico/a

⁹ De hecho el sistema EMEDIHO (subsistema del SIISE 4.0), registra que en el año 2000 migraron fuera del país 87654 personas de los quintiles 1 y 2 (extrema pobreza y pobreza), mientras que de los quintiles 3, 4, 5 (no pobres) migraron 135.288 personas.

2.2. g. Las expectativas del futuro sobre los niños y las niñas (en grupos mixtos)

Especulando diría que la mayoría se harán choferes o le pedirán al papá que les dé un transporte, porque no se alcanzaría como decir una profesión intelectualizada como un ingeniero, un arquitecto, no, la mayoría se hacen choferes. Sixto Pazmiño, profesor de grupos mixtos.

Esquema No. 15

Ahora	Futuro
No existe	Se harán choferes
	No serán intelectuales (ingenieros, arquitectos)

En **los grupos mixtos**, una cosa que me llama la atención es que las niñas desaparecen del discurso docente. El profesor predice que los niños serán solo “choferes”, para él los hijos de choferes, no pueden alcanzar profesiones, reduce así el abanico de su futuro, y relega a las niñas a una invisibilidad. El profesor no conoce el proyecto de vida de sus estudiantes, la contribución de la tarea del docente en el futuro no es algo que él considere o se plantee. Por otro lado el profesor tiene una imagen de la profesión “intelectual” a aquella vinculada a las destrezas lógico/matemáticas: ingenierías, arquitecturas, las otras no las considera siquiera.

2.2. h. El aula

Para los niños como personas sumisas y obedientes, ellos dicen con tal que yo estudie, la emoción de ellos de venir a la escuelita y estudiar, sin ver el aula que sea adecuada o no adecuada, ellos están sujetos a lo que le dice el papá y la mamá. Sixto Pazmiño, docente de grupos mixtos.

Esquema No. 16

Con tal que yo estudie
Sin ver el aula sea adecuada o no

El docente no expresa su criterio sobre el aula, porque piensa que es un tema que para los niños/as no es relevante, o que no se darían cuenta del espacio. Los mira en ese sentido como “sumisos”, pero también incapaces de percibir la diferencia entre un espacio y otro.

2.3. Profesor de grupo femenino

Breve contexto: la escuela

En un edificio añejo, de los pocos que sobrevivieron el terremoto de 1942, de puertas de madera gigantes color azul y fachada de piedra pintada de blanco, es la Escuela de Niñas Teresa Flor, una escuela antigua situada cerca de varios mercados de la ciudad, todo el edificio es de color blanco. Esta escuela cuenta con dos patios pequeños, no hay áreas verdes y existen algunos mensajes pintados en la pared, no por las niñas, sino seguramente por alguien contratado para ello, los mensajes dicen: “mantenga las cosas en orden”, “ame a su escuela, no ensucie las paredes”, “cuidemos la limpieza y el orden”, “cuidemos el medio ambiente, no arroje la basura al piso”.

La escuela es dirigida por una mujer menuda, de 50 años de trato agradable, es María Valverde, informa que las estudiantes de este plantel son niñas hijas de las vendedoras de los mercados aledaños

En el aula las bancas escolares son bipersonales y de madera, también las paredes son blancas, al frente sobre la pizarra que es para tiza de yeso, están los símbolos patrios, hay unas líneas trazadas para hacer letra de molde, con unos clavos colgados unos trabajos de las niñas, el piso es de madera y está encerado, todo se mantiene limpio y en orden

Las niñas usan un uniforme de educación física un día a la semana solo el momento que realizan dicha actividad, luego deben volver al uso del uniforme diario: es celeste con blanco, medias blancas, zapatos blancos con azul, polerón azul y falda a cuadros azul con blanco, encima usan un delantal blanco, las profesoras de esta escuela también usan uniforme: falda ploma, blusa rosada y chaqueta ploma encima un delantal igual que las niñas, los profesores, no usan uniforme.

2. 3.a. Las identidades del profesor de grupo femenino

Mi nombre es Carlos Vicente Balarezo Mesías, tengo 3 hijos, un varón, dos mujeres, el primero tiene 22 (años), yo tengo 52 años, ella se dedica a atender una propiedad en el campo, yo soy salcedense. Trabajo en esta escuela 3 años y en el magisterio 29 años, antes trabajé en la parroquia Picaihua en la escuela de varones, mi jornada empieza 07h15 hasta 12h40. Yo soy parte de la Comisión de Asuntos Deportivos de la Escuela. A mi cargo están 35 niñas. Soy profesor primario graduado en el Instituto No. 7 de Pujilí.

Esquema No. 17

Yo soy	Lo que tengo	El contexto
Profesor		
Iniciado en el sector rural	52 años	Antes trabajaba en la zona rural
	29 años estuve en el sector rural	Es de la comisión de asuntos deportivos
Casado	Dos hijas y un hijo	Ella se dedica al trabajo de campo
Salcedense		

El profesor se **reconoce salcedense (un poblado a 45 km. De Ambato), como docente**, tiene de 29 años, resalta que tiene 3 años en la escuela urbana y que trabajó antes en la zona rural; mientras él ejerce una profesión, su “esposa” tiene una ocupación se dedica a cuidar un terreno (agricultura), expresión coloca al trabajo de ella como un acto empírico a nivel de saber.

Como padre, él tiene dos hijas, y un hijo, pero en su expresión usa el plural masculinizado “tengo tres hijos”, invisibilizando la mayoría de mujeres que conforman su descendencia.

2.3. b. Los modelos de identidad Docentes de grupos de niñas

Yo les hablo de mi personaje favorito es en el ámbito nacional Eloy Alfaro, por las transformaciones que hizo a nivel social, por ejemplo lo que tiene que ver con la agricultura, la Reforma Agraria de aquel tiempo, otra cosa que me agradó de Eloy Alfaro es la labor en lo educativo, la laicidad. Carlos Balarezo, profesor de niñas.

Esquema No. 18

La capacidad de transformar

Eloy Alfaro	
Las transformaciones a nivel social	
La laicidad de la enseñanza	

El profesor admira a un ex presidente del Ecuador, Alfaro es conocido como el “viejo luchador”, que llegó al poder luego de una larga carrera armada, Alfaro fue un guerrillero, y un liberal, gracias al cual la educación pública dejó de estar en manos de la iglesia. Pero Alfaro nunca realizó la Reforma Agraria, más bien fue ejecutada en la década de 1970, Alfaro gobernó en 1856. Pero el personaje histórico está en boga, el actual Presidente del Ecuador, levantó con su discurso el reconocimiento de la figura y ahora previo a la elaboración de una nueva constitución, la ciudad natalicia de Alfaro y la misma sede de la Asamblea Constituyente resaltan la imagen y el nombre de Eloy Alfaro.

2.3. C. ¿Sobre los valores (ejes transversales) que aborda con este grupo de niños y/o de niñas?

*En lo pienso que como profesor debo dar cariño, me parece un sentimiento ideal ¿no? Muy acertado porque parece que en la gran parte de la niñez adolece de la falta de cariño que muchas veces se refugian en los maestros, entonces las niñas muchas veces se acercan a uno con la finalidad de que se les dé una caricia, se les toque la cabeza, o cuando tienen problemas un tanto agudos, que originados a veces por los padres mismos, el refugio es el maestro, entonces llegan y muchas veces han confiado situaciones un tanto difíciles, sucedidas en la casa con los padres , entre padres o de padres a hijos, maltratos. Pero una vez me recomendaban las compañeras profesoras, que por favor no me acerque a las niñas ¡por qué bueno!, ¡por el hecho de ser varón!, pero he tenido que vencer eso y no tengo ningún problema. En mi conciencia, cuando un actúa con buena hombría de bien, con sinceridad y con sentimiento paternal propio no me llegan esos comentarios y no tengo ningún problema. **Profesor de grupo femenino***

Esquema No. 19

Dar cariño, ser el refugio

El profesor	El entorno
Dar cariño	Falta de cariño
	Las alumnas se acercan al profesor buscando cariño
Escuchar las situaciones difíciles	Padres e hijos maltratados
	Las compañeras me dicen que no me acerque a las niñas
Sentimiento paternal, hombría de bien	

En el caso del profesor de niñas, aparece que él debe brindarles “cariño”, escuchar situaciones difíciles, las niñas revelan con su profesor los casos de maltrato. Pero la relación profesor – alumnas, no es aceptado totalmente, el profesor dice claramente: “me recomendaron que no me acerque a las niñas por ser hombre”, esto releva dos cosas: una, el temor a los abusos sexuales y otra, se lo asocia al desconocimiento del hombre del mundo infantil, aún ahora la imagen de un hombre cuidando niños-as genera

resistencias, (así poca/os imaginan a un parvulario, a cargo de sus niños). En el momento que un profesor está a cargo de un grupo femenino, en su identidad docente prima lo afectivo, y la sociedad observa este lugar que no es el tradicional, siendo por lo tanto un reducto de prejuicios genéricos, con los cuales este docente debe lidiar.

2.3. C. Las niñas

Las niñas tienen un nivel mediano, mediano no excelente, ni muy bajo, tampoco, la mayoría son comerciantes trabajan en las diferentes plazas de la ciudad, despliegan ese tipo de actividad que a veces perjudica, por ejemplo la mamá no está perenne en la casa, llegan las niñas y no hay quien les atienda en las necesidades, en su comida, hay niñas que tienen que defenderse en la comida ellas mismas, hay niñas que cocinan y llegan y preparan sus alimentos e incluso atienden a sus hermanos menores y las mamás de lo que yo sé llegan por la noche a la casa y recién a atenderles a las guaguas, de las 35 no menos del 25% las mamás son comerciantes, el resto son artesanos, amas de casa y empleados que también hay casos de empleados temporales, en un 25% también y el resto hay empleados. Existen también incumplimiento en el uniforme y también respecto al aseo y al aseo personal, a veces vienen desaseadas tienen “piojitos” especialmente por el descuido de la madre, no está reforzado también la destreza del respeto a la palabra ajena, hablan sin ser autorizadas, se les autoriza que levanten las mano y pidan las palabra, otro problema es que se levantan sin mi autorización, para levantarse deberían pedir autorización desde su puesto levantando la mano. Carlos Balarezo, profesor de niñas

Esquema No. 20

Tipo de trabajo y cuidado a las niñas		
Trabajo	La familia	Las niñas
Comerciantes	no atienden a las niñas	No respetan la palabra ajena
Artesanos	no les dan de comer	No respetan la autoridad
Amas de casa	están sucias	
Empleados	tienen piojos	

Para el profesor las niñas que vienen de grupos sociales donde se realizan trabajos manuales o de labor no calificadas, sin prestigio también descuidan a las niñas, especialmente si es la madre quien trabaja. El trabajo de las familias no es visto como un espacio de aprendizaje y honorabilidad, sino como un pretexto que justifica la ausencia de “buenas costumbres” en las niñas. Por otro lado cuando las niñas interrumpen o no piden permiso, es sinónimo de “mala educación”, cosa que no aparece en la percepción de quienes educan a niños.

2.3. E. El hogar

Las niñas hijas de comerciantes, merecen más atención, porque a mas de tener el problema de desatención en la casa, en algunos de los casos las niñas hacen una labor de colaboración en la casa y en algunos casos las niñas trabajan también, ayudan a las labores de venta en las calles, son como comerciantes informales. Por el descuido de los padres hay casos graves como el intento de violación a una de las niñas, la mamá también trabajaba y dejaba encargada a su hija con dos primos: un niño de 12 años y otro de 20 años, ambos trataron de abusar de ella, le tocaron las partes íntimas, un día la niña me confió esto. Inmediatamente pudimos dar solución al problema, primero se hizo un examen médico aquí en la escuela, ventajosamente no hubo problema mayor, solo la manipulación a la niña. Carlos Balarezo, profesor de niñas.

Esquema No. 21

Las niñas	El papá	La mamá
Son desatendidas	descuida	Descuida por trabaja
Ellas trabajan en la casa		
Y fuera de la casa		
En ventas en la calle		
Están en peligro (intento de violación)		

A lo largo de las entrevistas surge el asunto de que la madre es la principal responsable del bienestar de las niñas y de los niños, el que ella trabaje constituye para

los y las profesoras un “riesgo” para el bienestar de los/as hijos, un descuido que trae como consecuencias bajo rendimiento escolar, irritabilidad, violencia y maltrato. En el caso concreto del intento de violación, el peso de la culpa se asienta en la madre especialmente, mientras no se dice nada de los hombres implicados en el asunto, es como si toda cercanía a los hombres implicaría de por sí un riesgo para las mujeres. El cuestionamiento respecto a que la maternidad no se ejerza el 100% del tiempo dedicándolo a lo/as hijo/as, muestra que en el imaginario de este grupo de docentes investigado, la maternidad no es una opción, sino un mandato social, esto último se levanta como un principio moral y a histórico que sanciona duramente el incumplimiento de las madres y que contradice los hechos en los cuales un gran porcentaje de la población femenina realiza trabajos productivos. Es por lo tanto en el tema de lo maternal donde los preconceptos están más estables.

2.3. F. La migración

“Las niñas cuyos padres están fuera del país me preocupan, hay unas 5 o 6 casos¹⁰ en esta aula, viven con las abuelitas y tienen gravísimos problemas, de que no sé... Se cambian de abuelita a cada momento, si una abuelita le exige demasiado, es como que no quiere compartir la vida con una abuelita y cambia de lugar se va a donde la otra abuelita, entonces está en ese juego se va a otra abuelita y esto infiere en la cuestión familiar en general; porque por ejemplo los papás envían dinero a una abuelita y las abuelitas disponen de ese dinero y entonces como una recibe ese dinero, la otra abuelita está a la expectativa de si mandan dinero y tratan de captarle a la niña para que ese dinero pase a través de la niña a las otras abuelitas, así las niñas están manipuladas por cuestión del dinero, se pelean entre abuelitas y abuelos por el dinero. Hay niñas que por ejemplo los padres están fuera del país no cumplen con sus tareas es por la inestabilidad, un día está en una abuelita y otro día en otra abuelita, si el nivel cultural¹¹ es menor no firman los deberes, no les controlan si hacen o no hacen los deberes”. Profesor de grupo de niñas (Carlos Balarezo)

¹⁰En el aula el docente cuenta con 36 estudiantes (niñas), si de esas 5 o 6 tienen familiares migrantes eso significa que el 17% aproximadamente se encuentran con madres migrantes.

¹¹ En el Ecuador la jornada escolar es de 07h30 a 12h30 por lo tanto el proceso de educación demanda que exista un fuerte peso en el trabajo a través de tareas escolares a realizarse en casa: el nivel educativo de la persona con quien vive la niña es un factor asociado a los logros de aprendizaje que determina por un lado el cumplimiento o no de la tarea y el control de su calidad.

Esquema No. 22

Rol cuidado a hijas	Personas que les atienden en ausencia de las madres	Las niñas
No existe, las madres están fuera del país	Viven con las abuelitas y tienen gravísimos problemas	Si una abuelita le exige demasiado, es como que no quiere compartir la vida con una abuelita y cambia de lugar se va a donde la otra abuelita.
Las madres y padres envían dinero para la subsistencia	Las niñas están manipuladas por cuestión del dinero, se pelean entre abuelitas y abuelos por el dinero.	No cumplen con sus tareas, no hacen los deberes,
	El nivel educativo de las abuelas y abuelos no permite el apoyo a las niñas en las tareas escolares.	Lo/as apoderados (abuelas y abuelos), no firman las tareas, es decir no están cumpliendo con su rol de supervisión y apoyo en la realización de tareas escolares.

En el relato del profesor aparece la preocupación por las niñas que quedan sin su cuidadora tradicional que es la “madre”, este aspecto genera desde su punto de vista un problema: inadaptación a la familia extendida que se hace cargo de la niña, poco apoyo a las niñas en las tareas escolares, la corresponsabilidad de la familia y la escuela se rompe, las abuelas y abuelos no cumplen con la acción de tareas escolares.

2.3. G. Las expectativas del futuro de las niñas

El sueño de las guaguas es llegar a profesiones terminales: doctoras, ingenieras, pero parece que las condiciones económicas no les permitirán. Pero creo que posiblemente adopten lo de sus padres, si son comerciantes ellas también tienen esa tendencia, desde pequeñas se inclinan al comercio. Carlos Balarezo, profesor de niñas.

Esquema No. 23

Ahora	Futuro
Las niñas quieren ser	Adoptarán ocupaciones como su padre
Doctoras	
Ingenieras	
Las condiciones económicas no lo permitirán	
Sus padres (comerciantes)	

Respecto a las expectativas del profesor de niñas, cree que la visión de futuro ellas son sólo “sueños” y como tal inalcanzables, ellas en el mejor de los casos, cree que serán comerciantes¹². El factor de económico prima sobre el futuro. Por esto quizá al igual que la profesora de niñas el microcurrículo diseñado por este profesor es muy pobre en comparación al programa para grupos masculinos y grupos mixtos.

2.3. H. El aula

El ambiente es amplio, no tengo mayor exigencia, es suficiente esta aula para 35 alumnas, se les nota contentas felices. Carlos Balarezo, docente de niñas

Esquema No. 24

El ambiente	Amplio
	No tengo mayor exigencia

La preocupación sobre el espacio físico no es algo que está entre las prioridades del docente, es un lugar de trabajo.

¹² La ocupación como “comerciante” se refiere a vendedoras ambulantes, que es la ocupación de gran parte de mujeres en situación de pobreza y pobreza extrema. Además en Ambato, la labor del mercado es una extensión de las labores domésticas pues hacer compras, conseguir precios más baratos de verduras, legumbres y vegetales en general es una tarea cotidiana, existe la costumbre de que las mujeres “dueñas de casa” vayan frecuentemente al mercado, por lo tanto negociar en éste sitio es una extensión de uno de sus roles.

2.4. Los principales hallazgos de este capítulo

Ser hombre y maestro configura una posición particular en la trama de relaciones que se tejen en la escuela, pero también en la forma de ver su entorno y su vida, hemos notado a través de este capítulo la relación de tres docentes y su percepción de los niños y las niñas en una **posición** jerárquica de dominación, de autoridad, a lo largo de los relatos se siente la presencia de la relación asimétrica y tensionante de poder, existente entre adultos y niños-as:

*“Los chicos son indisciplinados, ahorita son indisciplinados, no le respetan, ni hacen caso a nadie”. **Profesor de grupo masculino***

*“Entonces les orientamos que sean unos niños obedientes”. **Profesor de grupo mixto.***

*“Existe incumplimiento... Hablan sin ser autorizadas, otro problema es que se levantan sin mi autorización, para levantarse deberían pedir autorización desde su puesto, levantando la mano”. **Profesor de grupo femenino.***

Niños y niñas son comparados en relación a la norma marcada por el adulto; la escuela no construye su entorno desde lo que son los niños y las niñas, el entorno escolar está construido simbólicamente bajo un orden, unos valores y una lógica desde el profesorado. El niño debe hacer caso al adulto, ¿pero caso en qué? Para los adultos entrevistados, ellos son la autoridad, se sobre entiende que debe haber una obediencia tácita. En el relato del profesor de niñas, su autoridad de adulto y docente combinada llega al extremo de pedir que si se levantan de su sitio debe ser sólo con su permiso, así alumnas y alumnos son sujetos silenciados por los docentes. El libre movimiento, el libre pensamiento que tanto ha propugnado nuestra sociedad, todavía no llega a la escuela, por ésta demanda “pedir permiso” para hablar, para decidir, para proponer, para

soñar, todo pareciera que implica la aprobación adulta, sin ella no existen, podemos afirmar que existe un **adultocentrismo**. Así la educación que se oferta está lejos de ser retomando los planteamientos de Amartya Sen(2000. pág 2) "la ampliación de la libertad", entendido esto como el ofrecimiento de alternativas y oportunidades reales para ser y hacer lo que pueden y desean ser y hacer , lo cual "depende extraordinariamente de las circunstancias personales y sociales, así como del entorno" (Sen, 2000. pág 34).

Pero los relatos no pueden ser totalmente ajenos a los “nuevos discursos”, especialmente a aquellos que hablan de los derechos, del buen trato y de una actitud diferente, ¿pero realmente son así?:

*“Nosotros a los niños les tratamos como si fueran nuestros hijos”. **Profesor de grupo mixto.***

*“Pienso que como profesor debo dar cariño, con hombría de bien, con sinceridad y con sentimiento paternal”. **Profesor de grupo femenino***

La pregunta que surge es ¿a qué se refiere con ese ser padre?: Un padre también puede ejercer un poder autoritario y represivo, encarnarse en los cuerpos de los hijos e hijas, señalando lo que se debe o no hacer, tomando decisiones por ella-os: haciendo una distribución material, una organización de valores y un universo simbólico marcado por el padre (adulto y hombre), así se evoca lo que sucede en el ámbito familiar donde el dínamo ordenador es ejercido por la jefatura de familia y tradicionalmente por el hombre adulto mayor de la familia, así ser “menor de edad”, implicaría también ser menor en todo, ser guiado por quien se encuentra en un nivel superior.

Ser docente y ser hombre, en uno de los relatos salta a la luz lo siguiente:

“Las niñas se acercan a uno con la finalidad de que se les dé una caricia, se les toque la cabeza... Pero una vez me recomendaban las compañeras profesoras

que por favor no me acerque a las niña, ¿Por qué?, Bueno. Por el hecho de ser varón, pero he tenido que vencer eso y no tengo ningún problema. En mi conciencia, cuando uno actúa con buena hombría de bien, con sinceridad y con sentimiento paternal propio no me llegan esos comentarios y no tengo ningún problema”. Profesor de grupo femenino.

La condición de hombre y docente solo es cuestionada cuando “un hombre” está cerca de las niñas. El temor de abuso sexual renace.

Los discursos de los docentes nos han hecho descubrir un camino todavía conocido: adultocéntrico, travestido según a quienes recibe: si son niñas el camino tiene una ruta, si son niños otra y son grupos mixtos es un camino más similar al que es ofertado para los niños.

Está claro que este camino no lleva al mismo lugar: a unos los prepara la enfrentar la vida como hombres, a otras para seguir en el lugar subordinado, así la educación que debería ser el mecanismo por el cual el potencial humano se refuerza y nutre, llega a ser el lugar de la reproducción de rutas conocidas, los maestros en este caso los hombres no son exactamente los “liberadores del potencial creador de los miembros del grupo” (González:1992,61)

Afirmábamos que el **universo simbólico** es construido por los docentes, parte de eso se puede apreciar cuando se pregunta sobre los ejemplos que ponen a sus estudiantes y a quien admiran:

“Bolívar, Eloy Alfaro¹³ y Jefferson Pérez¹⁴ y los equipos de futbol¹⁵”

¹³ Ex Presidente de la República, llega a ejercer la presidencia tras una lucha armada que duró varios años. Con su presencia los principios liberales se concretan.

¹⁴ Atleta ecuatoriano (marchista), única medalla olímpica ecuatoriana.

¹⁵ Hace alusión a los equipos locales Macará y Técnico Universitario, cuyo encuentro deportivo, constituye uno de los principales atractivos del fin de semana

Todos ellos son símbolos masculinos, los dos primeros son personajes políticos y guerreros, ambos a través de las armas logran llegar al gobierno de las naciones. El ubicar como ejemplo a los equipos de fútbol ¹⁶, no es menor, porque como se conoce el fútbol simula la confrontación entre dos grupos y ofrece un espacio particular donde las riñas locales se exageran.

Bolívar, Alfaro y los futbolistas en el imaginario local son los portadores de un universo simbólico a partir de la violencia para alcanzar sus metas, como locus masculino el cuerpo es percibido como el lugar de la contienda, se sobre entiende que implica una enorme preparación física, la fuerza otra vez es evocada en estos símbolos. Además los tres símbolos han sido causa de pasión colectiva: hay pues el movimiento bolivariano, el actual presidente de la República (Rafael Correa) triunfó entre otros evocando el ideario de Alfaro, y cada equipo de fútbol tiene sus seguidores con experiencias de violencia similares a las otras naciones del continente. Es necesario entonces citar que la simbología de lo femenino está totalmente ausente en los mensajes valóricos que difunden el grupo de docentes.

A continuación se presentan otros aspectos encontrados en los relatos de los docentes:

2.4.A. Respecto a las identidades

Los docentes son lugareños procedentes de Ambato o sus cercanías, **puedo afirmar que los profesores han desarrollado su vida** en Tungurahua y formas de vinculación, aprendidas e introyectas probablemente desde la infancia corresponden a las culturas tungurahueses, por lo tanto su discurso estará impregnado de estos “modos de vida y de pensamiento”. “En definitiva la unión texto – contexto es indisoluble y esto impone una gran atención a los hechos pragmáticos” (Segré,

¹⁶ Véase el relato del profesor de grupos mixtos.

1984:42), pero esos sujetos que el discurso actual pretenden neutralizarlos, no son neutrales tienen una valoración específica.

Otra línea común que aparece es que todo el grupo entrevistado pertenece a una época o tiempo: entre 28 y 40 años en el ejercicio profesional, estas personas bordean y superan los 50 años de edad. Es decir que en las décadas de los 60 y los 70 este grupo empezó su vida profesional¹⁷.

Los docentes se reconocen miembros de familia nuclear, proveedores, en un caso es explícita la afirmación como jefe de un hogar (véase docente de niños). En sus expresiones se percibe una concepción de hogar y conyugalidad tradicional: padre, madre, hijas e hijos; el ejercicio del patriarcado, la realización femenina en la maternidad¹⁸, esto tiene además consistencia con lo que aparece cuando se abordan los temas de el hogar y la migración en sus estudiantes que aparecen en los puntos “e” y “f” respectivamente.

2.4.. B. Respecto a los niños y el futuro

Cabe recordar que las escuelas en las que se realiza la investigación atienden niños y niñas del mismo grupo socioeconómico, son escuelas públicas. Sin embargo las apreciaciones sobre los niños difieren y se asocian con la percepción del origen de clase:

Así el profesor de grupo de niños tiene una apreciación positiva de su futuro, lo cual a su vez es relevante y consistente si se compara lo que se analizará en el capítulo 3 de esta tesis, el microcurrículo diseñado por este profesor es más completo (es decir aborda

¹⁷ El Ecuador era en esos años el país más pobre de América Latina, sin embargo con el surgimiento de la explotación petrolera en 1970, hubo una rápida expansión del empleo y el consumo, con la ampliación del sector servicios: generando empleo en el aparato estatal. (SIISE 4.0, artículo la pobreza en el Ecuador)

¹⁸ Ver relatos de las profesoras en los ítems “b” identidades.

más destrezas), lo que a su vez contribuirá a que tengan comparativamente mayores habilidades que los grupos mixtos y femeninos. El profesor se incluye también como responsable (guía) del futuro de los niños. Para el profesor la educación es un vehículo de movilidad social, hace entender que quienes adquieran estudio superiores (profesionales) tendrán también posibilidades de éxito en su vida que para la masculinidad es una directa asociación a la identidad genérica, es decir no se puede pensar un hombre sin trabajo

2.7. C. Respeto a las niñas y el futuro

En el profesor sabe que que las niñas tienen proyectos personales, proyectos de futuro para sí: llegar a ser profesionales. Sin embargo el cree que son “sueños”, pero irrealizables, condicionados por una realidad que les limitará. El profesor no se piensa como elemento decisivo para que las niñas alcancen sus sueños, entrega toda la responsabilidad al entorno. Así las niñas sin saberlo enfrentan un medio que las descarta anticipadamente de un futuro distinto, de una movilidad social. Esto es coherente con lo que se halló en el diseño microcurricular y que se explicará en detalle en el capítulo siguiente: la planificación microcurricular del profesor al igual que el de la profesora de niñas, tiene muy pocas exigencias, es incompleta si se compara con el currículo oficial y desventajosa si se la compara con el currículo que se diseñaron para los grupos masculinos y mixtos. Así la educación en lugar de ser un mecanismo que catapulte los anhelos de aquellas niñas, es más bien un limitante, porque establece un déficit de expectativas y conocimientos porque al nacer generizado, desvaloriza, descarta lo femenino ubicándolo como inferior, incapaz de lograr lo que se proponga, porque la apuesta del grupo docente es “que el medio se complotará en contra de la niñas y la labor docente no realiza ninguna gestión al respecto”. Así los aparentes consensos a los que la sociedad ecuatoriana ha llegado (todo el tema de igualdad), no permean el imaginario docente de las personas entrevistadas.

2.4.D. Respeto a las niñas y a los niños en grupos mixtos

Cuando se aborda el tema con las personas que trabajan con grupos mixtos de estudiantes, tanto el profesor y la profesora como se verá más adelante, desaparecen a las niñas de los relatos, la narración se masculiniza, la expresión del futuro se contamina con el prejuicio de clase, se apuesta que “los niños” repetirán la historia de sus progenitores: serán choferes, tendrán un oficio, pero no lograrán movilidad social. La posibilidad de agencia, de niñas y niños sujeto/as, personas con voluntad, capaces de cambiar su historia, no existe, son las condiciones materiales las que en el imaginario de los/as docentes los condenan, pero también prejuician las acciones de las y los docentes, ya que éstos al proporcionar micro- currículos pobres aumentan la brecha de desventaja frente a otros grupos sociales. Las niñas llevan aquí la peor parte, resulta entonces que la escuela y el grupo docente desatienden a las niñas e involuntariamente fomentan inequidades, en las escuelas mixtas, el modelo educativo que aparece es androcéntrico, el hombre es la medida de todo.

Hay sin embargo, un relato que muestra un momento de quiebre del pensamiento tradicional: el profesor del grupo mixto puso como ejemplo (ver punto 5.b) a Jefferson Pérez, para él un referente de alguien que logró un cambio, este joven, fue un niño de origen social muy pobre que alcanzó un logro como medallista olímpico, el profesor les invita en su relato a imitar a aquel personaje, sin embargo al preguntarle sobre las expectativas, cree que aquel grupo de estudiantes no logrará sus sueños. Quizá este muchacho Jefferson Pérez es la excepción que confirma la regla.

2.4.E. Respeto, la madre, el hogar y el grupo estudiantil

En todos los relatos se percibe latente un concepto de hogar tradicional. Los docentes sienten que existe ahora un problema a las aulas escolares: “alumna/os cuyos

padres y madres están fuera del territorio nacional”, pero lo que rompe la versión tradicional es que la madre sea quien se ausente.

En el discurso tradicional ecuatoriano, la madre es el soporte de la estabilidad psicológica y existencial de sus hijo/as, (la principal responsabilidad de ella, el cuidado es responsabilidad de la mujer/madre) es también la columna del edificio social, en el Sistema Integrado de Indicadores Sociales del Ecuador, se cita lo siguiente: “Según la Convención los niños/as tienen derecho “desde su nacimiento... a conocer a sus padres y a ser cuidado por ellos” (artículo 7) y, en la eventualidad de que sus padres se separen, a “mantener relaciones personales y contacto directo con ambos padres de modo regular” (artículo 19). El ambiente más propicio para garantizar el derecho a un cuidado adecuado es la familia, nuclear o extensa, con la presencia de ambos padres’.’(Siise 3.5, índice: familia nuclear). Las mujeres, fuera de casa que no se ocupan de sus niños/as, según este imaginario, pone en peligro la estructura social, sin ellas las niñas y niños se convertirían en un problema social.

Se puede identificar las líneas de significación que son parte de un gran imaginario social¹⁹ sobre “la mujer”, el lugar de la mujer, la idea de familia, el trabajo productivo y trabajo reproductivo. Así a pesar de que son seis diferentes discursos, con pequeñas variaciones se visualiza una enunciación reiterada con una misma trama argumental, es en esta repetición que se produce lo que Bourdieu llamó la “invasión de la conciencia” con la eficacia simbólica. Esta enunciación reiterada hace alusión a: el lugar de la madre, la idea de familia, el trabajo productivo y el trabajo reproductivo. Además de se puede identificar claramente la idea unívoca de “mujer”, olvidándose que en Ecuador hay

¹⁹ En esta investigación se utiliza la palabra imaginario en la acepción expresada por Castoriadis: “el imaginario social viene a caracterizar las sociedades humanas como creación ontológica de un modo de ser sui generis, absolutamente irreducible al de otros entes. Designa, también, al mundo singular una y otra vez creado por una sociedad como su mundo propio. El imaginario social es un “magma de significaciones imaginarias sociales” encarnadas en instituciones. Como tal, regula el decir y orienta la acción de los miembros de esa sociedad, en la que determina tanto las maneras de sentir y desear como las maneras de pensar” (Castoriadis 1983:59)

mujeres, es una sociedad dividida en clases sociales donde las mujeres viven de distinta manera, existe una clase minoritaria, pero privilegiada de mujeres que tienen mayor acceso a la educación, se han reapropiado de su cuerpo al controlar la maternidad, el trabajo les ha permitido mayor autonomía y la tecnología ha facilitado el trabajo doméstico o lo han derivado a mujeres de otras clases, han logrado conquistas acompañadas por reformas legales y leyes que amparan sus derechos, pero esto tampoco significa un avance significativo, en la clase media las mujeres profesionales que trabajan fuera de casa, lo hacen en doble o triple jornada, ya que se mantiene su rol de ama de casa, del cuidado y educación de los hijos. En las clases pobres la problemática es más compleja y grave asociada a condiciones terribles de desnutrición, analfabetismo, violencia intrafamiliar, salud, SIDA, etc. En este Ecuador podemos encontrar abismos de injusticias, en ciudades del país como Quito y Guayaquil en las que ciertos barrios tienen el nivel de vida tan alto como Suiza y otros que son la mayoría con tasas de mortalidad por enfermedades fácilmente controlables, que se comparan con los pueblos más pobres de África.

Que las mujeres hayan logrado conquistas importantes como el voto, el ingreso a las universidades, la incorporación masiva a las actividades labores remuneradas y una presencia en leyes y normas que condenan su discriminación, produjo indudablemente cambios en la cultura, pero sigue habiendo una diferencia entre ser mujer y ser madre, pues esta última tiene en el imaginario social un enclave tradicional, al parecer existe hasta una aceptación de la mujer /madre que combina sus prácticas del mundo público con las del privado, pero resulta inadmisibles que ellas ‘dejen sus hijo/as y migren a otro país’, porque descuidarían su función de amparo “el poder lo materno sobre las criaturas que ha engendrado; es una relación de mayor a menor, de protección y cuidado” (Montecino, 1993:91)

Del concepto de hogar evoca siempre en los relatos la idea tradicional, pero al preguntar sobre el hogar del grupo estudiantil, el profesorado centra su relato en casos

puntuales donde la violencia familiar y la vulnerabilidad de derechos de los niños y de las niñas resultan evidentes. Los relatos solo abordan los casos problemáticos, el resto no son tocados en sus discursos.

2.4. F. Su rol

Mientras los discursos oficiales (por ejemplo el del sindicato de docentes, ver discurso por el Día del Maestro Ecuatoriano, 2007) figuran un docente como poseedores/as del poder de crear, a través del ritual escolar y la escuela como una institución de resultados y de fines y como un espacio de cambios y de procesos, al revisar los relatos del grupo de docentes entrevistados/as, más bien existe una expresión generizada y por lo tanto dividida del impacto de la educación sobre la vida de las niñas y los niños, y además esta se asocia fuertemente al imaginario de clase social.

Véase que en los puntos “g”, tanto el profesor como la profesora creen que los niños tendrán alguna profesión (en el primer caso) y al menos una ocupación en el segundo caso, pero tendrán alguna forma para obtener ingresos, esto se asociaría a la concepción de hombre como proveedor, resulta como imposible el pensar el futuro de un hombre al margen del rol productivo. El profesor se ve como parte del proceso de educación, cree que la educación que el imparte influirá en la vida de estos niños, la profesora cree que su labor más bien es enseñar buenas costumbres y valores como la disciplina, pero que su acción no influirá ya que el futuro de ellos está marcado por la situación de clase social y los estudiantes repetirán la historia de sus padres, igual cosa sucede en los relatos que aparecen en los puntos 2.g y 5, g de este capítulo, con el agravante que en el caso de los grupos mixtos, la niñas salen del relato.

Si se relee lo que se registró en el punto 2.2.g y 3.2.g, el docente y la docente se ubican en un rol paternal y maternal, como fuente de amor, de refugio, como cómplices de las confesiones de las niñas, establecen con ellas una relación “intimista”, que para el

profesor hombre significa el cuestionamiento de sus colegas mujeres y para la profesora mujer no es más que cumplir con el sentimiento que tiene respecto a ellas, una niñas “abandonadas”. En ambos casos, la docencia no es el espacio que catapulte el sueño de ser profesionales de las niñas, ambas personas están convencidas de que las niñas no podrán alcanzar los sueños y su labor no se plantea como un motor de movilidad social.

En los relatos analizados, el rol docente también se generaliza tratándose de enfrentarse a niñas o a niños, pero además se asocia o combina con los preconceptos que se tiene de clase social.

2.7. G. El espacio

La percepción particular que tengo es que los docentes no tienen una relación intimista con “su” aula, les resulta indiferente en todo caso o al menos no manifestaron. Visualmente pude percibir poco orden y ambientación en las aulas de los docentes. además existe más orden y ambientación que en las aulas de los docentes (véase los puntos 1h, 2h y 3h).

Para concluir este capítulo, debo decir que es necesario profundizar en investigaciones que develen cómo perciben profesores a los niños, las niñas y los grupos mixtos, construir agendas de autoinvestigación que permitan analizar los discursos cotidianos, los imaginarios con los que cada persona aborda su cotidianidad, compartir herramientas conceptuales y pedagógicas para revisar los discursos que como docentes se emiten ya que es claro que los docentes no se percatan de lo que produce sus discursos en el pensamiento de sus estudiantes: encuentros, curiosidad, conexión y construcción de un mundo que sigue siendo asimétrico y discriminador hacia lo femenino.

CAPITULO III

Los discursos de las profesoras mujeres

A partir de la creación del Liceo Manuela Cañizares en 1865, masivamente las mujeres se incorporaron a la docencia. En Tungurahua, de 3227 docentes, 2114 son mujeres.

La creencia de que lo femenino está más cerca del cuidado, la entrega al otro y el sacrificio, se evocaría en lo educativo. En el imaginario social la maestra es la “segunda madre” debe tener características “abnegación y comprensión”; las condiciones en que se ejerce el trabajo son: tiempo parcial en las actividades docentes (ya que el tiempo de dedicación a investigación y preparación de clases al parecer permanece invisibilizado), pocos años requeridos para la formación del cuerpo docente; es una profesión mal remunerada. En el imaginario social ecuatoriano, nunca ha sido la figura de la “mujer maestra” la referente o resaltada, en el Ecuador se instaló un día festivo nacional llamado el Día del Maestro Ecuatoriano, instaurado en 1920 en honor a la figura de Juan Montalvo, quien irónicamente no fue nunca “maestro”, sino fue un pensador ecuatoriano de corte liberal y cada año en el 13 de abril se la recuerda evocando a “hombres ilustres”.

¿Cómo piensan y sienten las maestras? A continuación los relatos de las profesoras que siguen un ordenamiento similar al capítulo que antecede:

- 3.1. Profesora de grupo masculino
- 3.2. Profesora de grupo mixto
- 3.3. Profesora de grupo femenino
- 3.4. Las líneas comunes

Las dimensiones que se establecieron para presentar los relatos son los siguientes:

- a) Las identidades
- b) Los modelos de identidades
- c) Los valores que se inculcan al grupo de niños y niñas.

- d) Los niños y las niñas
- e) El hogar
- f) La migración
- g) Las expectativas sobre el futuro de los niños y de las niñas
- h) El aula

Las profesoras

3.1. La profesora del grupo de niños

La escuela

La profesora labora en una escuela ubicada en el centro norte de la ciudad, lleva el nombre Juan Benigno Vela, aledaña a un ex teatro, donde ahora existe un culto evangélico, dirigida por una profesora de 56 años. En cuanto a infraestructura es una escuela que cuenta con dos patios de cemento, cinco bloques de aulas de tres pisos cada uno/a, en cada aula existen pupitres individuales para cada alumno, y un escritorio para la profesora o profesor, usan un uniforme plomo con vivos rojos, el uniforme de educación física es de color rojo.

El aula de la profesora luce recién pintada, en el fondo está unos monos dibujados, con un mensaje: “mantenga el orden”, el aula cuenta con cortinas nuevas, una serie de plantas colocadas en hilera, al filo de la ventana. Esta escuela funciona con un horario de 07h30 a 12h30, comparte su estructura física con otras dos escuelas: una vespertina y una nocturna, aspecto que incomoda a la profesora.

3.1. A. Las identidades de la profesora de grupo masculino

*Mi nombre es Cecilia Vásquez, soy casada; mi esposo es abogado Jaime Camacho, tengo cuatro hijos: dos varones y dos mujercitas, de los cuales dos son ya casados un varón y una mujercita tengo 4 nietos. Soy ambateña, trabajo desde el 9 de diciembre de 1986, antes trabajaba en la Escuela de la Victoria. Aquí formo parte, estoy en la comisión de asuntos materiales y tesorera de la Escuela. Yo estudié en el Normal Carmen Barona, luego en la UTA primero como profesora de educación primaria y luego saqué la licenciatura en Educación Básica. **Profesora de grupo masculino.***

Esquema No. 25

Yo soy	Lo que tengo	El contexto
--------	--------------	-------------

Casada	4 hijos: dos varones y dos mujercitas 4 nietos	Mi esposo es el abogado Camacho
Trabajadora Antes trabajaba en el campo		
Profesional (profesora y licenciada)		
Tesorera de la Escuela		

La entrevistada se reconoce primero como mujer casada, esposa de alguien (un abogado), a continuación su descripción se centra en el producto de su matrimonio: las hijas y los hijos, y ahora la presencia de 4 nietos. En su relato al utilizar el plural, predomina el “masculino”, invisibilizando lo femenino. A continuación se reconoce como trabajadora que empezó con la experiencia en la zona rural, al final la entrevistada resalta que estudió primero en un Normal y posteriormente obtuvo la Licenciatura.

3.1. B. Los modelos de identidad

Les pongo el ejemplo de hombres como el patrono de la escuela, además también como Juan Montalvo, Juan León Mera, Luis A. Martínez. En cuanto a mujeres hay ejemplos como el de Manuelita Sáenz, Manuela Cañizares, Teresa Flor, tenemos muchas personalidades que podemos tomar como ejemplo. Yo admiro a Juan Montalvo, o sea como personaje de nuestra localidad, como personaje internacional admiro a la madre Teresa de Calcuta, a Lady Diana, porque nos enseñaron, ellas eran muy humanas, no solamente por la calidad del ser que eran ellas, a pesar de eso ayudaban a gente que necesitaba, eso mismo que ellas entreguen y den lo que ellas tenían, daban a las gentes que necesitaban, porque ellas daban especialmente, diga usted en África por ejemplo, esos niños que lamentablemente, a pesar de las personas estas que tienen mucho dinero, no ven la pobreza y las necesidades que ellos tienen, pero que bonito es ver que una persona teniendo comparta sus cosas, tengo planificado llegar a contarles sobre estos personajes, tengo que llegar a eso en los otros años de educación si les he hablado yo, o sea del valor humano de las personas, no está en su físico sino en la parte sentimental, moral, por eso yo resalto eso. Cecilia Vásquez, profesora de niños.

Esquema No. 26

El ser para otros	
Madre Teresa	
Lady Dy “personas de calidad”,	Y a pesar de eso

Ayudaban a los otros	
(Los diferentes / África)	
El valor en el sentimiento y en la moral	

Si usted pregunta a cualquier persona ambateña a quien admira, su respuesta será uno de estos cuatro apellidos: Montalvo, Mera, Vela y Martínez, todos ellos son en el imaginario ambateño sinónimos de grandes escritores¹, al parecer esta idea hace referencia en que en general la palabra es masculina, la profesora aclara que ella admira a Montalvo, y que en el ámbito internacional a Teresa de Calcuta y Lady Dy.

El modelo de mujer que ella admira está en función de otros, en este caso los necesitados, estas mujeres cumplen además un rol instrumental de llevar el bienestar a otros. Ambas encarnan el ideal de la mujer buena, ambas con su función maternal y la Madre Teresa además asociada su obra a la castidad. Se quiera o no estas mujeres son blancas, occidentales y “personas de calidad”, dice la profesora (en un estatus social superior), en este momento la relación con los “otros beneficiados” de su entrega es una relación jerárquica en las cuales ellas hegemonizan el poder y mantienen una relativa autonomía, sus acciones además trascienden el ámbito personal, aunque están en el ejercicio de la función maternal.

3.1. C. ¿Sobre los valores (ejes transversales) que aborda con este grupo de niños y/o de niñas?

¹ Inclusive en el Plan Estratégico de la Municipalidad de Ambato se puede encontrar la siguiente declaración: Entre los escritores de relieve está el insigne escritor universal, Don Juan Montalvo, quien fue uno de los mejores prosistas en lengua castellana, autor de “Las Catilinas”, “Capítulos que se le olvidaron a Cervantes”, “El Espectador”, “Los Siete Tratados”, entre otras. Don Juan León Mera escritor y autor de la letra del Himno Nacional, una de sus obras de relieve “Cumandá”. Don Luis A. Martínez, escritor y pintor, entre las obras más importantes que escribió está la novela “A la Costa”. Don Pedro Fermín Cevallos, patriarca de las letras ecuatorianas y padre de la historia de la república del Ecuador, sus restos reposan en el Liceo que lleva su nombre. Don Juan Benigno Vela, político, escritor, historiador y periodista, escribió “Un abecedario para sus hijos”, la composición satírica que más renombre le diera fue “A una nariz”. Para los amantes de la cultura, a más de los escritores ya nombrados, se puede encontrar información sobre la obra de sus insignes escritores, como: Augusto Nicolás Martínez,

*Para enseñar yo parto de que debe ejemplificarse lo principal el respeto con las personas mayores, me parece que todos en general debemos tener respeto con nuestros semejantes, entonces yo creo que uno de los valores más importantes es ese el de respeto que debe tener. Los niños lo asimilan bien, y sabe inclusive yo he tenido charlas con los papás, a mi me gusta conversar con ellos y darles sugerencias de cómo debe ser el hogar, todos tenemos como seres humanos nuestras fallas y cosas positivas y negativas, pero creo que debemos pesar más las cosas positivas y que uno se ponga de parte, entonces créase que los niños si me aceptan las cosas que yo les digo, acerca del respeto y de otros valores que yo les digo que como seres humanos debemos tener por ejemplo, el amor, la comprensión, el amor entre hermanos, amigos y compañeros, entonces todo eso creo que es lo fundamental para que nosotros podamos desenvolvernos en nuestra vida diaria, y no solo ellos sino nosotros también poniéndole en práctica en nuestra profesión. Con este grupo de estudiantes se hace hincapié día a día en que deben ser niños respetuosos, hacer caso, hacer las cosas como es debido, porque la disciplina no solo tiene que ser la conducta del niño, sino también en cuanto a llevar sus cuadernos, cómo debe utilizar sus cosas, en eso también es la disciplina, y también en cuanto al desenvolvimiento personal en todo sentido. Especialmente la disciplina porque son niños que por ejemplo cuando especialmente se les deja solos, rompen las hojas de los cuadernos, bueno tenían esa costumbre, hoy no, hacían avioncitos, pero se trata de hacerles entender el valor que tiene cada cosa, el sacrificio que hacen los padres para poder comprarles un cuaderno, un lápiz, se les enseña a que ellos puedan cuidar las cosas. **Profesora de grupo masculino***

Esquema No. 27

Respeto y disciplina

La profesora	El entorno
Tengo charlas con los padres de cómo deben llevar el hogar	Los niños lo asimilan bien
Hablo sobre el respeto, sobre el amor	Antes hacían avioncitos, Rompían las hojas del cuaderno
Hablo sobre el respeto, sobre el amor	Antes hacían avioncitos, Rompían las hojas del cuaderno
Nosotros también debemos ponerlo en práctica	
La disciplina, hacer las cosas como es debido	

Para la maestra el modelo de ciudadano a seguir es en el caso de niños, “el respeto y el amor”. El respeto para la docente es sinónimo de acatar la orden

de un/una adulto/a (hacer caso). La “disciplina”, entendida como hacer lo que es debido ¿qué es debido?, la maestra considera una acción de indisciplina que hagan avioncitos con las hojas del cuaderno, la clase inmóvil, el silencio, siguen siendo paradigmas de educación en las aulas ecuatorianas.

3.1. D. Los niños, ¿cómo son?

En el grupo de estudiantes yo corrijo los hábitos que vienen trayendo de la casa, por ejemplo en el aseo, no saben ocupar un basurero, el aseo personal, eso es lo que requiere bastante de cambiar, y a ellos se les dice sobre el aseo que deben tener en la casa, en la escuela, su aseo personal, que es lo principal, entonces todo eso creo nosotros estamos constantemente tratando de cambiar en ellos, que es el principal hábito que nosotros detectamos. Hay además malas costumbres en cuanto al comportamiento, por ejemplo, a veces no respetan o a veces no quieren hacer caso de lo que uno se les dice y deben ser así en la casa, y ha habido los casos, los padres mismos conversan que en la casa ellos no respetan, ahora yo creo que todo depende de la formación que ellos reciben en el hogar. Cecilia Vásquez profesora de grupo de niños.

Esquema No. 28

Prolongación del rol educativo de la familia (Enseñar lo que la madre no les enseñó)

Familia	Las normas	la profesora
No les enseñó normas	Hábitos de aseo	Enseñar hábitos, normas
	Respeto	
	Limpieza	
	Orden	

La profesora ve a los niños según la familia de la que vienen, en ella la posición económica el estrato social y el lugar de residencia. Para la maestra su rol en la escuela es la continuidad de los papeles tradicionales de la familia: enseñar hábitos, moral, principios tradicionales de aseo. Los niños no son aseados, no siguen las instrucciones de la adulta, porque no reciben una adecuada dirección, ella entonces tomará la posta en esta situación.

3.1. E. El hogar

¡Cómo les tratan en las casas!, y yo creo que ese es el problema más grande que nosotros tenemos, en realidad es un grupo de niños violentos, porque ellos ven que le pegan a la mamá, que le pegan al papá, que el papá no les da (dinero), es decir existe y presencian violencia, e incluso como usted sabe que las mujeres ya nos independizamos de alguna manera, veo que hay madres de familia que también ejercen violencia, por ejemplo yo tengo el niño Johnathan, los papás están separados, pero veré, ahí la mamá es la tremenda, el papá viene todos los recreos a darle de comer al guagua, y viene puntual con su lonc²herita o le lleva a comer al frente, y él la verdad no le hace faltar nada a él (al niño), pero la horrorosa es ella (se refiere a la madre del niño), ya que ella ha tenido dos hijos extramatrimoniales, y hace unas dos semanas más o menos viene en el recreo unos dos compañeros míos y me dicen ‘abajo están dándole duro al pobre hombre’, se referían al papá del guagua, le habían hecho hasta llevar preso al pobre señor, pero habían sido los dos hijos de ella que vinieron a faltarle el respeto aquí, le vinieron hasta pegar.

Entonces yo le pregunté al niño ¿mijito, qué te dijo tu mamita de tu papá? Dice es que veré lo que nosotros tenemos miedo es que mi papá me secuestre, me vaya robando. Yo le dije “mijito, no! si tu papito viene acá es porque quiere darte de comer, darte todo lo que tú necesites, el te quiere, porque él, te ama mucho como papá, y se preocupa de ti, entonces, este niño cuando tiene problemas me dice “profesora?, es que esto no puedo hacer, profesora”, o sea que el niño tiene algo. A la señora yo le hablé, le cogí a ella y al él por separados, el me dijo “Señorita yo lo único que hago es venir a verle a mi hijo y ella lo único que quiere es que yo le mantenga y le siga manteniendo a ella y a sus otros hijos”. Entonces como usted ve el tema es complejo, el saber cómo son cada guagua. Para saber cómo son yo les escucho, les escucho, no más. Cecilia Vásquez.

Esquema No. 29

El hogar		
Niño	Madre	Padre
Es maltratado	es golpeada	es golpeado
Son violentos	también son violentas	no les dan dinero
Miran violencia	es violento	
	son ahora independientes	

Para la profesora el hogar es un sitio violento, la socialización se da en medio de presencia de intimidación de todos sus miembros, una cosa que resalta en el relato es

² Loncherita, es una expresión local que hace referencia a un recipiente que lleva la comida caliente.

que ahora la mujer también ejerce violencia. La hostilidad física y verbal ya no es una característica únicamente de la masculinidad hegemónica, sino que ahora también las mujeres pueden constituirla. En el relato puntual de la profesora se evidencia un “cuestionamiento” con la mujer que además de tener hijos de diferente marido, es una mujer que responde con violencia. Ella dice: “*Le habían hecho llevar preso*”, esta expresión se refiere a que según las leyes ecuatorianas, cuando un hombre no entrega la mensualidad para la manutención de su hijo se pide una orden judicial y es llevado a la cárcel, este mecanismo garantiza que las pensiones alimenticias se den con oportunidad y en el monto acordado con un juez, pero la profesora no aprecia esto, sino que su observación se dirige hacia la actitud supuestamente violenta de la mujer de la narración.

3.1.F. La migración

“...Hay tantos problemas, entre ellos ahora la migración: de los 33 estudiantes que tengo en esta aula, hay cinco niños que tienen mamá o papá a fuera, ¡pobrecitos estos niños!, por ejemplo yo tengo un niño Danny, este niño es el más pequeñito de todos, vino de otra escuela, vino de la Escuela Luis A Martínez, pero el niño está solo le están criando una tía y los abuelitos, entonces parece que el comportamiento de ellos con el niño no es de darle cariño, ni mucho amor, el niño a veces se queda con la mirada perdida, no le gusta trabajar, pero yo le estoy tratando de cambiar de hacerle ver que ahora, que lo que están aprendiendo les va a servir a ellos y a nadie más, y que entiendan eso de que ellos vienen a la escuela a aprender, y que luego ellos serán unos hombres de bien, de los cinco niños que tengo con padre migrantes, son papá y mamá en dos casos y en los otros dos solo la mamá y en el un caso el papá”. Profesora De grupo de niños (Cecilia Vásquez)

Esquema No. 30

La Migración			
La profesora les dice	Niño	Madre y padre	Tíos/as
Deben aprender para “ellos mismos”	Es pequeñito	ausentes	No les dan a amor
	Con la mirada perdida		
	No le gusta trabajar		

La ausencia de padre y madre según la profesora determina ahora un gran problema para los niños a su cargo, ella piensa que las personas adultas que quedaron a su cargo

son incapaces de darles suficiente amor. La labor de agencialidad de la profesora se centra en motivarles sobre la importancia de aprender como un elemento utilitario para su propia vida, independientemente de la relación rota con padre y madre.

3.1.G. Las expectativas del futuro de los niños

La mayoría de niños en el futuro serán choferes, mecánicos, albañiles, la profesión de sus padres. No les he preguntado sobre lo que quieren ser. Tal vez algunos llegarán a ser profesionales, pero así mismo muchos no culminarán la secundaria y serán mecánicos, o algo así; pero dependen de la educación que les den los padres. Cecilia Vásquez, profesora de niños

Esquema No. 31

Ahora	Futuro
Los padres de los niños son	Muchos serán igual que sus padres
Mecánicos,	Algunos serán profesionales
Albañiles	Dependen de la educación que les den los padres
Choferes	

Respecto a las expectativas de la profesora de niños ella cree que los niños repetirán la historia de sus padres (tendrán básicamente oficios y solo algunos serán profesionales). Para la profesora es el factor de clase el que prima sobre el futuro, y el futuro depende los padres y madres de familia, ella se excluye de la influencia en el destino del grupo de estudiantes. Sin embargo ella tiene certeza de que tendrá alguna “ocupación”, esto evoca el hecho de que siempre se espera que los hombres realicen alguna actividad productiva.

3.1.H. El aula

En esta aula hoy estoy cómoda, yo siempre trato de que el aula esté alegre, de ponerle sus adornitos, de tratar de que el niño se sienta bien, lo primero que hice en el aula es cambiar el color, ¡porque si usted hubiera visto antes cómo era esta aula!: ¡con colores oscuros, sin cortinas, sin basureros, en fin!. Cambié el aula de colores, este era un color verde, como el color del pizarrón, esta aula era pobre cuando yo la recibí. Ahora mire, yo tengo el apoyo de los padres de

familia, que si son entusiastas, y este es un grupo de padres de familia que primero si son unidos, y también les gusta trabajar, les gusta, porque ellos me dijeron: “Señorita cambiemos esto, lo que usted nos diga...”, me pusieron unas buenas cortinas.. Cecilia Vásquez, profesora de grupo de niños

Esquema No. 32

El aula

Antes	Ahora
Colores oscuros	Cambié el color
Sin Cortinas	Unas buenas cortinas
Sin basureros	

La profesora mira su aula de manera diferente, la búsqueda del placer visual, la urgencia porque su aula cuenta con bienes que antes no poseía y que salen de las posibilidades económicas de la escuela, hace que ella recurre a las familias (los/as apoderado/as), quienes ante la autoridad de la docente se ponen a su disposición. Ella marca en su espacio una distinción con el anterior docente que ocupaba la misma. La presencia del basurero, el énfasis en la limpieza evoca el valor femenino de la “pulcritud”. Parecería pues que la higiene en términos amplios se acerca mucho a lo femenino.

3.2. La profesora de grupos mixtos

La Escuela

La Escuela de Mixta Alberto Pachano, es una institución ubicada en Ficoa, un barrio de clase alta de la ciudad de Ambato; funciona con un horario de 12h30 a 18h00. Las paredes que rodean la escuela están pintadas con murales sobre temas de salud y medio ambiente, con mensajes traducidos al inglés. En cuanto al edificio escolar: hay dos patios para juegos, en el aula existe un promedio de 35 a 40 chicos, no hay mucho espacio verde. Las paredes tienen colores amarillos, cremas, vinos y espacios para información. Las/os niños usan el uniforme escolar camisa blanca, pollerón plomo y pantalón plomo de género, zapatos negros, las niñas usan faldas plomas. No tiene definido un uniforme de educación física. La/os docentes hombres no usan uniforme, las docentes mujeres tampoco, pero éstas últimas cubren su ropa con un delantal blanco.

La Escuela es dirigida por una mujer que al mismo tiempo es profesora del 4to año y quien se le entrevistó, ella es parte del voluntariado de la ciudad. El aula donde labora la profesora está con mobiliario bipersonal, pizarra para plumón y un escritorio para el docente, las ventanas tienen varias plantas ornamentales en su interior y a pesar del poco espacio, todo se ve ordenado y limpio. Sobre el pizarrón hay los símbolos patrios el escudo y la bandera, hay algunas imágenes de monos que crean un ambiente infantil.

3.2.A. Las identidades de la profesora de grupos mixtos

Me llamo Lupe Andrade Verdesoto, al menos no me llamo Guadalupe, sino Lupe, así de simple. Mi edad, tengo 53 años, voy a cumplir el 5 de febrero, mi labor docente es desde los 17 años y medio cerca de los 18 que me gradué hasta ahora. He venido trabajando en escuela particular, unitaria, directora de la misma unitaria³ se hizo pluridocente por mi labor, empecé de directora, luego me casé y mi hermana que es supervisora, sin mi previo consentimiento me trajeron a la ciudad, dejé la Dirección y bajé como docente en la Escuela Eduardo Reyes Naranjo, estando ahí estaba embarazada de gemelos, el parto se me pasó, o sea el médico se equivocó, y vine a trabajar con mi barriga grande, mis hijos fallecieron, estaban muertos ya, pero salvé mi vida, casada, mi hermana así mismo arbitrariamente, por verme algo mejor para mí, me cambia a la escuela Eugenia Mera bajé de profesora, hasta 1993, en el 1993, me presento de concurso y me desempeñé como directora, más tengo en mis 33 años de servicios desempeñándome como directora, antes que como profesora, estuve en Augusto Martínez trabajando hasta mayo como directora, entonces el Director de esta escuela me propuso desde hace unos tres años atrás venirme acá, cambiarme. Tengo un hijo maravilloso que dios me ha premiado en medio de tanto sufrimiento, Dios me ha premiado, mi hijo es educado, es bastante comprensivo y realizado, está estudiando y es el segunda ingeniería que va a sacar, tiene la tecnología en ingeniería industrial y en ingeniería y en inglés, entonces esa es la mejor satisfacción de la vida, pero con algo dentro de mí, tengo un vacío muy grande de no haber podido estar junto a él ahí cuando más lo necesitaba, el se quedó solo, cuando él tenía 7 meses el papá falleció, pero se ha superado por la organización de mis hermanos, de mis hermanas y apoyo de mi familia, pasaron muchos años y no me casaba, hasta que llegó el momento de realizarme como mujer, me casé con mi esposo, tenemos diferencia de unos años de edad, él es mayor con unos 10 años para mí, pero igual, no tengo hijos de él, porque yo ya casi me quedé estéril ya con las justas avancé a tener a mi hijo, por la peritonitis de mi primer embarazo. Han pasado los años bastante duro en mi trabajo, porque quizá me gusta trabajar no me gusta lucirme conmigo mismo, pero he hecho una evaluación permanente de mujer, de madre,

³ Las escuelas unitarias, se refiere a escuelas con una sola/o docente para todos los años o grados, pluridocente es una escuela con más de dos profesor/as para todos los niveles; este tipo de escuelas existen solo en las zonas rurales del país

de profesional, de amiga, en todos los campos y me he ubicado en el sitio, yo veo o sea, puede ser algo negativo, me gusta trabajar, me gusta hacer, yo no cocino, no lavo, pero mis manos son acabadas, porque me gusta hacer, yo hago y enseño haciendo, de ahí viene el choque con las demás personas que no les gusta trabajar o sea esa irresponsabilidad que no cuadra en mí. Ahora añoro ya jubilarme, pero cada día que viene, pienso que mañana puedo superarme, oro por los niños, oro con ellos para que la gente cambie, por todos los que en el mundo hacen daño, y me siento bien así, en mis 33 años de servicio son bien ganados. Profesora de grupos mixtos

Esquema No. 33

Yo soy	Lo que tengo	El contexto
Trabajadora desde los 17 años Empecé como directora, bajé a ser profesora. Actualmente profesora directora del establecimiento.	53 años	Mi hermana ⁴ , sin previo aviso me trajo para la ciudad
De luto, mis hijos fallecieron.	33 años de experiencia Un vacío dentro de mí, el no haber estado con mi hijo cuando más me necesitaba.	En la escuela (urbana) estaba embarazada de gemelos, Por equivocación del médico, mis hijos fallecieron
Viuda	Un hijo maravilloso	Que quedó de 7 meses, cuando más me necesitaba, yo no estuve con él, pero mis hermanos y familia me ayudaron
		La gente que hace daño a los niños, oro para que cambien
Vuelta a casar		
Soy mujer, madre, profesional y amiga	Mis manos son acabadas, enseño haciendo.	Irresponsabilidad (del grupo de docentes)
	Añoro jubilarme	

La profesora se registra como una docente que empieza a trabajar muy joven, se reconoce primero como madre, luego como viuda, cree que la realización de la mujer

⁴ La entrevistada tiene como hermana a una supervisora educativa, en el organigrama del Ministerio de Educación la supervisión escolar es un nivel jerárquico superior sobre el cuerpo docente primario. Es conocido el poder político y administrativo que tiene dicha instancia. Se supondría que cualquier traslado de un docente de la zona rural a la urbana, implicaría un concurso de “merecimiento y oposición”, pero la entrevistada descubre en su discurso uno de los aspectos del sistema ecuatoriano: el tráfico de influencias, que sirve en este caso para lograr un cambio de zona de trabajo de un familiar (su hermana).

está en casarse, por ello menciona que se volvió a casar tras 10 años de fallecido su esposo. Simbólicamente, la hermana mayor ejerce la tutela sobre ella, reemplaza a la madre, ya que la profesora no es partícipe de la decisión de traslado de un lugar de trabajo a otro, su hermana decide varias veces sobre su ejercicio profesional.

En el relato de la profesora se muestra una serie de situaciones conflictivas que visibilizan que el ejercicio profesional tiene particularidades de género: ella enfrentó su trabajo cotidiano, en estado de gravidez, siente que tiene obligaciones (domésticas/maternales) no cumplidas. También su relato me deja el sabor de que las labores profesionales y las responsabilidades de las funciones domésticas son situaciones encontradas, e inclusive ella lo presenta como “una deuda” que tiene con su hijo, hay por lo tanto una tensión, entre lo personal y profesional, el ser madre y el ser docente. El conflicto parece que tendría una solución, ella dice: “añoro jubilarme”. El entorno de trabajo es para ella un sitio donde hay personas irresponsables y los niños/as están rodeado/as de personas que les hacen daño; al sentirse incapaz, la maestra se refugia en la oración como un recurso de esperanza que inculca en el grupo estudiantil, un mecanismo que refleja también el concepto de impotencia frente a prácticas sociales del entorno.

3.2. B. Los modelos de identidad

Al enseñar el lenguaje, yo de mi experiencia, admiro mucho y tomo como ejemplo a Juana de Arco, también a Gabriela Mistral, a ella le admiro porque yo estudié Castellano y Literatura, es un personaje que vive en mí, me gusta mucho su literatura, sus poemas, los analizo. Pero también admiro a alguien en mi familia que es un ejemplo, a mi hermana que le admiro como profesional que es, ella tiene cuatro doctorados, le admiro como hermana, le admiro como profesional que es y aquí en mi lugar de trabajo como persona. De ellas me gusta la inteligencia, su capacidad, el valor de pensar en el prójimo, sus ideas. De mi hermana me gusta mucho la honestidad y le grafico a ella sin el nombre, así les enseñé a mis guaguitos. A mí me gusta la honestidad y el amor al prójimo, son dos valores inmensos que yo admiro. Lupe Andrade, profesora de grupo mixto.

Esquema No. 34

Modelo de identidad

<i>Juana de Arco</i>	<i>Inteligencia,</i>
----------------------	----------------------

<i>Gabriela Mistral</i>	<i>Capacidad</i>
<i>Mi hermana (4 doctorados)</i>	<i>Valor de pensar en el prójimo</i>

La profesora siente identificación por quienes pueden conjugar la inteligencia y el valor de pensar en el prójimo. Por un lado esto aparece como un cambio en la apreciación de lo tradicional, así aunque se conjuga el valor de pensar en el prójimo, también está presente la autorrealización personal.

En su expresión ella dice “mis guaguitos”, inscribe así su labor en el marco de una relación maternal, ella la madre, “dueña del grupo” carente, que debe ser “enseñado”.

3.2. C. ¿Sobre los valores (ejes transversales) que aborda con este grupo de niños y/o de niñas?

Vuelvo a ser docente, con la alegría de dejar lo último de mí, mis valores, el amor, pero ojalá lo último que estoy haciendo que deje huellas para los niños y lo hago con sentimiento, es duro, pero es agradable a la vez. Pero yo como maestro digo quiero ser un amigo invisible de ellos, a mí no me hace falta que ellos me lo diga, silenciosamente les enseño el amor y el respeto a la familia, entre ellos, a la maestra, al prójimo de la calle, esos valores que uno puede dar en el momento más adecuado. La mayoría de niños son tímidos, agresivos, son descuidados, no se sienten amor por ellos mismos y es por el medio en el que vive, por eso el maestro debe dar amor. Profesora de grupo mixto

Esquema No. 35

Respeto y Amor

La profesora	El entorno
Quiero ser un amigo	Los niños son tímidos, agresivos
Les enseño el amor, el respeto	Descuidados
Amor a la familia, entre ellos y a la maestra	No sienten amor por sí
	Por el medio en el que viven

Para la maestra el medio en el que viven el grupo de estudiantes es un espacio totalmente negativo, producto de ello: la timidez, la agresividad, el descuido (esta última expresión alude al desaseo, principalmente) y la falta de amor por sí. La profesora marca distancia con el entorno, ella no pertenece a “ese medio”, ahí hay una sutil diferencia de clase, ella es quien les enseña cómo amar y respetar a la familia, a sus

pares y a la maestra. Para ella, las niñas y los niños no saben cómo relacionarse, “su” forma es la correcta, “sus” expresiones son las que deben aprender, en ningún momento se plantea ser un puente para acercarse a ese “medio” a ese “mundo” del que vienen el grupo de estudiantes. Nótese, además que ella utiliza en todos los plurales el masculino, a pesar de ser profesora de grupos mixtos e incluso al referirse a sí, dice “quiero ser un amigo”.

3.2.D. Los niños, los grupos mixtos (niños y niñas) y las niñas, ¿cómo son?

¡Pobrecitos mis chiquitos!, son bien difíciles, son hiperactivos, un grado difícil en la disciplina, por la diferencia de edad, es un problema que tenemos para no poder dominar a los niños, tengo de 15 años: 3 niños; de 13 años, hay unos 7; de intermedios entre 9, 10 y 11 unos doce o trece niños y unos poquitos de 8 años. Son un grupo de niños que vienen de todos los barrios altos de la ciudad, hijos de mujeres de la vida liviana, vienen niños de gente que hurta, que asaltan, de hogares desorganizados, abandonados, de niños de la calle. Lupe Andrade, profesora de grupos mixtos.

Esquema No. 36

Lo marginal

Niños de barrios altos	La profesora	la escuela
Hijos de mujeres (prostitutas)	Quiere dominarlos	No puede disciplinarlos
De gente que hurta		
Que asalta		
Niños de la calle		
Hogares desorganizados		

La profesora de grupos mixtos también excluye en su lenguaje a las niñas, es un discurso falocéntrico resalta solo lo masculino a tal punto que termina borrando y subsumiendo a las niñas (lo femenino). Por otro lado resalta en su relato la actitud de rebeldía e hiperactividad del grupo de estudiantes, lo asocia directamente a los hogares desorganizados y a la clase social de la que se suponen provienen.

3.2. E. El hogar

3.2. E.1. El hogar de los niños

Cuando dan las 19h00 las 7 de la noche y soy la última en salir, vengo aquí, llevo los trabajos y pienso en mi labor, llevo en mi mente a un niño que es un problema gravísimo el que tengo en el grado: día que no pega a los niños, día que no desbarata la nariz o atropella a alguien, ese niño no se va tranquilo a la casa, sino maltrata a dos o tres compañeros en el primer período o el segundo, el se llama José Luis. Bueno, no he encontrado la ayuda de la familia, le digo a él “qué puedo hacer mijito, ahora que yo soy tu directora, tu maestra, yo quiero ayudarte, porque el próximo año no va a estar conmigo, va a estar con otro maestro y quizá va a encontrar otro mundo diferente, con comprensión o no”, este niño José Luis pertenece a un hogar donde papá y mamá se maltratan mutuamente, donde los niños permanecen en la calle, no comen, este niño abandona el hogar cuando él quiere, viene cuando él quiere: a los ocho días, un mes, dos meses, tres meses, pasa abandonado, es un niño problema, prácticamente, problema, para mí es por falta de cariño. Cuando he tenido que salir, me lo he llevado a hacer mis cosas, para que no maltrate aquí a los niños, si es en la Dirección de Educación, le digo, vamos mijito, vamos en el carro, para que se siente bien, que sienta que al menos yo le quiero, lo he tomado como eje fundamental en mi trabajo diario, donde yo estoy está el niño, si estoy comiendo algo, estoy compartiendo con el niño, ahora aspiro que la Dirección de Educación continúe con la ayuda al niño, ojalá se pueda cumplir con esta aspiración, yo como profesora me puse una meta que es salvarle al niño, porque es un niño muy inteligente, lo que necesita es ayuda, orientarle al niño y hacer de él algo mejor de lo que puede ser, esperemos, este ambiente es nuevo para mí, poco conozco a sus padres, y quisiera saber más allá quizá en los meses que vienen luego, para poder tener más información, pero por el momento me falta conocer el medio que me rodea.

Otro problema es respecto a una niña, la niña es una hija del padrastro, a la vez esta niña viene a ser, a ver, le explico mejor: ella vive con la abuela, la abuela se hizo de un compromiso, esa abuelita tenía una hija, y el padrastro (la viola) llega a tener en la hija a mi alumna, el padrastro continúa viviendo en la casa con la abuela y con la madre de mi alumna, la niña no descubre que su verdadero padre es el padrastro de su madre (¡su abuelo!), la niña tiene 13 años, y su historia me ha dado mucho dolor. Esta niña, es hiperactiva, su estado emocional, es agresiva, habla de cosas ya solo de adultos, de mayores, ella ya sabe de sexo, sabe de todo, es decir que hay que tenerle cuidado cuando habla. Cuando yo tengo ratos libres, trato de hablar personalmente con la niña, le digo ¿de dónde sale estas ideas?, ella me dice “de lo que yo veo en mi casa”, yo entonces le explico que al igual que a leer y a escribir se aprende despacio, ella debe descubrir sobre su cuerpo y el sexo a su debida oportunidad. Le digo que está mal que ella comente: “que mi enamorado⁵ me baja el interior⁶”, “que vas a parar⁷ al parque 12 de Noviembre⁸”, entonces esta niña ya sabe de la vida

⁵ Enamorado, se diría en lenguaje chileno “pololo”.

⁶ Se refiere al calzón, a la ropa íntima de la niña

⁷ La expresión “que vas a parar”, quiere decir que la niña es como las prostitutas que frecuentan esta zona de la ciudad.

⁸ Este parque es un área verde de la ciudad, donde las prostitutas ofrecen sus servicios.

de los adultos, de los perdidos de la calle⁹, y eso es bastante duro, ella requiere orientación y yo no tengo mucho tiempo necesario como para quedarme con la niña, apenas en las horas especiales les dedico mi atención, pero ahora con el servicio social estamos fortaleciendo esta obra para tratar los casos más difíciles, como es de José Luis y de esta niña y tratar de ver qué se puede hacer, bien dura es esta tarea.

Esquema No. 37

Niño	Acción de la profesora
Violento con sus pares	Conversa con él
Sin apoyo familiar	Lo incluye en sus actividades
Padre y madre se maltratan	Le brinda cariño
Descuidan al niño	<i>Quiero salvarlo porque es un niño inteligente</i>
Tiene falta de cariño	Busca apoyo especializado

Esquema No. 38

Niña	Acción de la profesora
Hija de una madre violada	<i>yo no tengo mucho tiempo necesario como para quedarme con ella, solo en horas especiales le dedico mi atención</i>
Hiperactiva	<i>Conversa con ella</i>
Habla sobre sexo	

Para la profesora una gran carga de violencia proviene de la casa, los niños y las niñas presencian violencia y son desatendidos. El niño es agresivo tanto verbal como en contacto físico, la profesora realiza cuatro acciones para contrarrestar esta situación. El tema que enfoca la profesora es la agresividad respecto al niño. Es evidente su preocupación e interés en que el niño supere esta situación.

La profesora también señala que tiene el caso de una niña, pero para ella no tiene mucho tiempo, esto es similar a lo que cita Ellen Jordan “la marcada preferencia tanto de las maestras como de los maestros a favor de los niños se basa en la cantidad de atención dispensada a ellos, porque causan más problemas” (Jordan, 1999: 226).

⁹ Dícese “perdidos de la calle”, una expresión ecuatoriana que significa “que no guarda una conducta adecuada a los códigos morales”.

Respecto a la niña la temática que enfoca la docente es la sexualidad, ésta última como sinónimo de violencia. La profesora piensa que la niña debe reprimir su sexualidad, la niña además es producto de una violación, lo cual asocia al discurso de la sexualidad como victimización, la profesora anima a la niña a reprimir sus comentarios, a ajustarlos de mejor manera al discurso moral ambateño, a alejarse para no ser como “las del parque 12 de noviembre”.

3.2.F. la migración

“Respecto a la familia de estos niños, de los 34 hay 12 niños que viven con gente ajena a sus padres y madres, fueron abandonados, o están en el extranjero o vienen de madres prostitutas que los dejaron, padres que se encuentran en la cárcel, son niños que están encargados o con familiares un poco lejanos a la familia, que debe ser padre y madre, ese es el problema; ¿qué harán estos niños después?” Profesora de grupos mixtos (Lupe Andrade)

Esquema No. 39

Niños	La familia son solo padre y madre
Vienen de madres prostitutas que los dejaron, padres que se encuentran en la cárcel	son niños que están encargados o con familiares un poco lejanos a la familia, que debe ser padre y madre, ese es el problema;

La profesora desarrolla su idea sobre niños y niñas solo/as, a partir de la condición ocupacional y social de sus progenitores, esto ubica un escenario centrado en el tema de extracción de clase, que incluso cae en una estigmatización. Para ella son quienes sus madres laboran como trabajadoras sexuales y sus padres están en la cárcel, quienes están abandonados, la asociación directa se configura como un prejuicio.

Por otro lado para la docente, la familia de los niños (nótese que usa la forma plural masculina) solo es el padre y la madre, cualquier otra persona no entraría en esta categoría. La docente desconoce que la sociedad ecuatoriana (al menos en el nuevo marco jurídico), registra que la protección a los niños y a las niñas es una

corresponsabilidad social. Así la acción social se la define como “las medidas de acción colectiva, privada y pública, dirigida a garantizar los derechos de la niñez y adolescencia y a lograr los objetivos sociales de equidad y bienestar”. (SIISE. 4.0 Área temática SIINIÑEZ).

3.2. G. Las expectativas del futuro de las niñas y los niños

Pienso que a mediano plazo un 50% de los niños si alcanzará algo un oficio, pero del 50% de no tener un buen seguimiento del docente y de las autoridades y difícilmente progresarán, terminarán la primaria como requisito y ahí quedarán, esto por la familia y por la situación económica. Lupe Andrade, profesora de grupos mixtos.

Esquema No. 40

Ahora	Futuro
Las condiciones económicas no lo permitirán	La mitad tendrá un “oficio”
Seguimiento del docente y de las autoridades	La mitad solo terminarán la primaria

La profesora considera al grupo como miembros de una clase social desfavorecida, para ella el grupo de estudiantes son “idénticos”, al igual que en caso del profesor, las niñas pasan a ser invisibles, Las condiciones económicas “desfavorables”, condenan a este grupo a una desventaja social.

En ambos casos la posibilidad de agencia, de niñas y niños sujeto/as, personas con voluntad, capaces de cambiar su historia, no existe, son las condiciones materiales las que en el imaginario de los/as docentes los condenan, pero también prejuician las acciones de las y los docentes, ya que éstos al proporcionar microcurrículos pobres aumentan la brecha de desventaja frente a otros grupos sociales. Las niñas llevan aquí la peor parte, resulta entonces que la escuela y el grupo docente desatienden a las niñas e involuntariamente fomentan inequidades, en las escuelas mixtas, el modelo educativo que aparece es androcéntrico, el hombre es la medida de todo. En las escuelas femeninas, se refuerza las ideas de trabajo vinculado a sus roles tradicionales. La escuela no se planea contribuir a los prospectos vitales, no pone a disposición modelos

alternativos que desplacen las tendencias segregacionistas; la escuela no puede rever su actuación, porque no es consciente de lo que están haciendo.

3.2. H. El aula

Verá doctora: yo parto desde un punto negativo aquí en esta escuela, este plantel primero no debe funcionar aquí, parto desde ahí porque nos hemos limitado hasta en el espacio físico en el aporte en la colaboración de quienes se creen ser dueños de esta institución de la mañana, nos tienen hasta en cierto punto como lástima a nosotros, desde ahí el factor negativo para no poder cumplir en el POA que tenemos planificado con los padres de familia, con los docentes y con las familias, que son cosas muy diferentes, el estar en un ambiente prestado, los niños no tienen toda las facilidades necesarias para empezar desde ahí nosotros, ocupar con facilidad los espacios físicos que el estado les dio a la escuela de la mañana, no pueden, se ven cohibidos, en un ambiente mezquino doctora, porque si una mancha está, es porque los niños de la tarde realizaron, entonces los niños se sienten desde ahí, incómodos. Lupe Andrade, profesora de grupos mixtos.

Esquema No. 41

El lugar y el trabajo

El Deber ser	Lo que sucede
Un espacio exclusivo para la escuela	<i>Ocupa también la escuela de la mañana</i>
	<i>Los niños/as se sienten y /o se sentían incómodos</i>

En el Ecuador, entre 1970 y 1990 se triplicaron las escuelas y número de docentes, no así los edificios, la estrategia que se asumió fue reducir el número de horas clase a una sola jornada y convertir a los edificios escolares ecuatorianos en polifuncionales, de tal manera que la escuela fiscal es además un espacio público, abierto, compartido por mucha gente. Las escuelas no tienen espacios privados, ni exclusivos ni íntimos.

La profesora tiene una relación personal con el lugar del trabajo, a tal punto que la profesora se molesta que tenga que compartir su aula con la escuela de la mañana. No se resigna a compartir la infraestructura con otros grupos de estudiantes (la escuela matutina) y se plantea en el Plan Operativo Anual (POA) buscar un lugar “exclusivo” para que funcione la escuela, “su” escuela.

3.3.La profesora del grupo femenino

Breve contexto.- La escuela de niñas

Ubicada en el centro de la Ciudad de Ambato y alledaña a un mercado, está la Escuela Las Américas, cuenta con tres bloques de aulas, cada uno de tres pisos, la escuela está pintada de azul y blanco, al igual que el uniforme de las niñas, cuenta con dos patios de cemento, un muy pequeño y otro más grande donde existe una cancha de básquet. Las profesoras al igual que las niñas usan uniforme, el de las profesoras es de color plomo y polera color vino, los días de ejercicio físico usan un terno color azul marino.

El aula de la profesora entrevistada es especialmente ordenada, limpia, con una ambientación infantil: en el fondo una imagen de una princesa (la bella durmiente, dice), hay también un rincón de ciencias con diversas plantas y algunos insectos, el rincón de lectura que al momento de la entrevista está encajonado (realizará una minga con las familias para estructurarlo de nuevo en la parte posterior del salón), las bancas donde se sientan las niñas son bipersonales, la profesora cuenta con un escritorio y una pizarra para tiza (de cal). Todas las aulas cuentan con un promedio de 35 a 40 niñas.

3.3.A. Las identidades de la docente

En mi vida personal, soy casada. Mi niñez fue muy bonita, me eduqué en el Carmen Barona, estudié interna, luego terminé y enseguida conseguí trabajo en la Escuela Particular OAS, eso me gustó muchísimo, ahí trabajé 3 años, porque adquirí mucha experiencia, luego me fiscalizaron, me fui al campo, eso me encantó, me encantó la naturaleza y todo eso, pero pedí cambio porque mi mami era administradora de correos de Quero, y yo quería estar cerca de mi mami y ahí trabajé en Quero¹⁰ 17 años en una escuela hermosa, compañeros lindos, padres de familia, para qué decir... Luego mi mami, “siempre mi mami”, ¡que era mi adoración!, me dijo que (como yo viajaba en un Suzuki me decía que) manejaba muy rápido, que voy a morir, que eso, ¿questiotro¹¹, ¡que venga a la ciudad!, dando gracias a Dios me ubicaron aquí en esta escuela en la Escuela las Américas aquí trabajo ya 8 años, mi vocación siempre fue educar, ser maestra.

¹⁰ Poblado rural a 45 minutos de la ciudad de Ambato

¹¹ Qué esto, questiotro = expresión ambateña que quiere decir “cosas similares”

*Pasando a lo personal me casé a los 18 años en seguida tuve cuatro hijos, seguidos, uno tras otro, ahora ellos son jóvenes, todos estudian, todos trabajan gracias a Dios, tengo un esposo amoroso, mis hijos que digamos son una belleza que diosito me ha bendecido, tengo tres varones y una mujercita, la mujercita estudia en Quito y trabaja en Holcing, ella es la primera de ahí hay tres varoncitos, esa es mi vida personal, yo nací en Ambato. Como docente tengo ya 28 años de servicio, en la escala salarial décimo primera, en la tarde trabajo con mi hermano en la Casa Musical Núñez, es una casa comercial de instrumentos musicales. En este grado tenemos 37 estudiantes (niñas).
Profesora de grupo femenino*

Esquema No. 42

Yo soy	Lo que tengo	El contexto
Casada a los 18 años	Un esposo maravilloso	La escuela donde trabajaba era bonita (en el campo)
	Unos hijos bellos: una mujer y tres hombres	
	28 años de experiencia	
		Mi madre, siempre mi madre.
Normalista		Trabajo en la casa musical Núñez en la tarde
	Mi vocación fue siempre enseñar	

La profesora recuerda que estudió y se graduó en uno de los normales de la ciudad de Ambato, la posesión del título de profesora permitía el ingreso a un trabajo remunerado como docente, pero en el área pública esta trayectoria empieza en el campo, solo al final de su ejercicio profesional aquella/os docentes que ganan concursos o por alguna otra razón pueden pedir su traslado a la ciudad. Esto ocasiona un fenómeno en los seis relatos que anteceden, se contó igual circunstancia “varios años en el campo y luego el traslado a la ciudad”.

El discurso de la profesora tiene una fuerte expresión emotiva: la relación con su madre, su felicidad de ser mujer casada y con hijos/as. Su decisión de ejercer la profesión en la ciudad ella la remite a la expectativa que su madre mantenía de su bienestar físico, de la precaución que ella debía mantener (al manejar), de que busque estar cerca de la ciudad, pero al fin ella da gracias a Dios de encontrarse trabajando en la actual escuela.

3.3.B. Los modelos de identidad

Enseño sobre mi personaje favorito que es Dios, soy católica, también admiro a mi madre, porque en primer lugar me dio la vida y era muy linda, siempre están con una en lo bueno en lo malo, digo Dios mío, ellas nos han dado tanto amor y nosotros no hemos podido darle a veces por el trabajo o por alguna situación, por ejemplo mi padre murió este año y yo no pude hacer nada, también mi padre tan amoroso que era ya no está conmigo. (Silencio, llora). Carmen Núñez, profesora de grupo de niñas.

Esquema No. 43

Dios y mi madre

Soy católica	Mi madre nos ha dado tanto
Dios es mi personaje favorito	Me dio la vida
	No he podido devolverle

La profesora se reconoce católica y desde esa identidad enseña las cosas relacionadas con Dios. Pero su madre y Dios se equiparan por la capacidad creadora, concepción cercana al principio kichwa de la Pachamama, hay implícito un mandato “devolver a la madre todo el cariño que le ha dado”, entonces ella se ubica en un segundo plano, inferior, incapaz de ser recíproca con lo que le proporcionaron. El nacimiento como la creación se equipararían, ambos actos femeninos, ambos actos que deben ser retribuidos, en el caso de la madre mediante la preocupación por ella; pero la profesora siente que no lo hace por sus múltiples ocupaciones.

Además en su expresión, la profesora deja la sensación de que es una mujer que está corriendo de un lado a otro, tratando de cumplir con todos/as y con todas y que al mismo tiempo ha descuidado la obligación de “cuidar a su madre y a su padre”.

3.3. C. ¿Sobre los valores (ejes transversales) que aborda con este grupo de niños y/o de niñas?

Yo como maestra desde el principio les digo lo que es la disciplina. Me propuse que estas niñas deben ser bien disciplinadas, que aprendan lo conocimientos que uno se les da, a que aprendan a ser compañeras, amigas, colaboradoras que si alguien necesitan ayuda, por qué no, que ayuden, que apoyen. Yo les digo a las niñas cómo les gustaría que ellas sean, yo me pongo de personaje, yo les digo que una niña no debe cohibirse, ni estar así, pregunten. Como les digo que soy yo: yo

soy alegre, me gusta cantar bailar, hacer chistes, me gusta hacer todo y yo quiero que ustedes sean así. Entonces les cuento mi historia cómo fui en la escuela que me encantaba, a veces me invento, les digo que me gustaba ser ordenada (mentira, desordenada era, pero les digo), ayudar a mis amigas, ser limpiecita, y darles amor. Profesora de grupo femenino.

Esquema No. 44

Yo me pongo como personaje

La profesora	El entorno
Me propuse que las niñas deben ser bien disciplinadas	Alguien necesita ayuda
Ordenada	
Amiga	
Limpiecita	
Amor	

La profesora se plantea como eje para su enseñanza la disciplina, pero entendida como el pensar en las otras personas. La maestra de niñas busca encarnar un ideal de mujer como: maternal, afectuosa y altruista, características principalmente ejercidas en el mundo doméstico. En este momento de reflexión encaja perfectamente lo dicho por Nash: “*De este modo, la identidad cultural de las mujeres no se formulaba según su identificación con un trabajo remunerado sino según la asunción de los servicios inherentes en la figura de madre y esposa*” (Nash, 1999:55); además así como se reconoce lo maternal en la mujer, aparece el “amor” como un principio que es enseñado y rige la labor de la maestra. Ella quiere preparar a sus alumnas para que si alguien necesita ayuda, ellas estén dispuestas a darle. El ser para otra/os, el acto de preocuparse por las personas, ojalá este principio tan femenino pudiera contagiar al planeta para ser capaces de colectivamente cambiar el curso de la historia que ha marcado al Ecuador últimamente.

3.3.D. Las niñas

Las niñas se cogen las cosas, y eso es un antivalor, ¿no es cierto? Y quizá, bueno eso es lo que me ha llamado la atención, por ejemplo un librito de música creo que era, en un santiamén voló, y no se sabe quién, eso si me molestó, entonces. Desde un principio les dije, que me gusta el orden, en primer lugar, luego respetar las cosas ajenas de acá y tratar de cuidar y dejarlas cosas en su sitio, ahora me estoy portando seria para que por algo aprendan, porque yo no soy así.

Yo rapidito veo que niña merece mi ayuda, hay niñas que son malcriadas y no saben nada: entonces aquí detecté 4 niñas, que juegan, que son desordenadas, entregué los exámenes y ya me los doblaron, ya esto estiotro, y que Señorita, que juegan, que friegan, entonces les llamé a dos niñas, les digo a ver mi amor tú me vas a ayudar a cuidar la disciplina y todo esto, ahí vi una niña Sharon, le digo ve qué bonito nombre, no es justo que seas así recién te doy la hoja y ya la doblaron. Yo presto atención a niñas que son indisciplinadas, que no saben leer, a ellas les doy tareas, les hago quedar, les digo que me ayuden a corregir las pruebas, les doy tareas. Carmen Núñez, profesora de niñas

Esquema No. 45

La disciplina y el orden

Familia		La profesora
	no robar	
	Respeto	
	Limpieza	
	Orden	
No enseñó	Disciplina	enseña (reemplaza a la madre)

La profesora mira al grupo de niñas cargadas de antivalores: robo, indisciplina, les dice que son “malcriadas¹²”, ella se mira a sí misma como una autoridad más horizontal, les invita a ser partícipes del proceso de disciplinamiento y autodisciplinamiento y busca desarrollar un sentido crítico. La maestra emite un doble mensaje, por un lado deja claro su posición como autoridad “qué le gusta y qué no le gusta” y por otro despliega un trato maternal “ven mi amor”. Así la profesora encarna la autoridad y el remanso materno.

3.3.E. El hogar

En las guaguas, yo soy muy sentimental, esta niñita que viene la Karen, es una niña que me estrecha en sus brazos, viene a besarme, ella es adoptadita, entonces ella me llamó la atención, yo dije: ¡Dios mío algo le pasa esta niña!, no sabía que era adoptada, me preocupo por las niñas que los papás les van abandonando, las mamás no están aquí se han ido a España, entonces con ella, pero en especial les atino con quienes necesitan el cariño de la mamá les

¹² Malcriadas: alude a gente que tiene costumbres que riñen con la moral y que es producto del descuido de la familia.

*inculco que aunque la mamá esté lejos ella debe estar aquí (señala el corazón).
Carmen Núñez, docente de niñas.*

Esquema No. 46

Niñas	La profesora	El hogar
Abandonadas	Me estrechan en sus brazos, me besan	Papá y mamá no están aquí, se fueron a España

La profesora centra su interés en las niñas, hijas de migrantes, ella permite que le abracen, le besen, cumple así el rol de madre y de hogar que piensa está ausente en estas niñas. La madre migrante rompe en el imaginario ambateño del vínculo biológico especial que la uniría a sus hijos/as, que según el sentido común es diferente a cualquier otra relación afectiva. Mientras se tiende a culpar a la madre del abandono y de todas las consecuencias que puede eso traer, casi nunca se somete a juicio la relación con el padre.

3.3. F. La migración

“Hay muchas niñas solas, se han ido a España, les han abandonado el papá y la mamá. Yo personalmente les narro historias de los papás que están lejos y lo que debe hacer ellas. Les dijo hay niñas que se quedan solas, ¡qué Dios nos perdone!, les quitan la vida se quedan solas y surgen solas y si la mamá se ha ido por un futuro mejor, les toca a ustedes ser responsables (eso les digo), les toca madurar más rápido que las otras niñas”. Profesora de grupo de niñas (Carmen Núñez)

Esquema No. 47

Niñas	Maestra
Abandonadas	Les dice a las niñas: Les toca a ustedes ser responsables (eso les digo), les toca madurar más rápido que las otras niñas”.

La migración de la madre y el padre es vista como un “abandono”, reflejando que el concepto de cuidado recaería únicamente responsabilidad de estas personas, la familia extendida y la misma sociedad en la visión de la maestra no tienen rol alguno al respecto.

3.3.G. Las expectativas del futuro de las niñas

Les pregunto ¿qué deberían ser de grandes?: pero por decirle, les hablo que las niñas deben ayudar, entonces dicen que quieren ser maestras o doctoras, por la Rosita (médica del plantel) y veo que juegan a las maestras pero creo que las posibilidades no les va a dar, Carmen Núñez, profesora de niñas

Esquema No. 48

Ahora	Futuro
Las niñas quieren ser maestras o doctoras	No lo lograrán
	Las posibilidades nos les van a dar

La profesora de niñas parte del supuesto de que las niñas aunque tienen metas, no las alcanzarán, porque no tienen “posibilidades”. En todo caso ella les “enseña” que cualquier ocupación debe ser para ayudar a los demás. El que alcancen o no las metas no es un problema para la profesora. Al descartarles un futuro, posiblemente por eso el microcurrículo de esta profesora tampoco tiene mayores exigencias, y es en todos los casos observados (ver capítulo 3) muy pobre en comparación al programa educativo oficial y a los establecidos para grupos masculinos y grupos mixtos, así desde la planificación microcurricular se establece una desventaja que contribuye a disminuir las “posibilidades” de las niñas. Por otro lado al no asociar el trabajo con la identidad de género femenino, que las mujeres trabajen o no, es un hecho que no afectará su ontología de mujer.

3.3. H. El aula

Mi aula es un aula no muy funcional, ahora está en desorden, porque no tengo los elementos indispensables, porque fin del año pasado me pidieron el aula para el programa final, y mi rincón de lectura estaba ahí, pero ahora estoy con iras, ya no voy a hacer, desarmaron mi rincón de lectura, pero voy a volverlo a armar con los padres de familia, voy a hacer ahora. Carmen Núñez, profesora de niñas.

Esquema No. 49

Aula	Yo
------	----

No es muy funcional	Mi aula
No tengo lo indispensable	Mi rincón de lectura
Me la pidieron para el programa de fin de año	Voy a volverlo a armar

La profesora se ubica como “dueña de espacio”, mira su aula como poco funcional, cabe señalar que de las 6 aulas visitadas, es ésta justamente en la que se encontraron las mejores condiciones. Ella cita que “utilizaron su aula el fin de año anterior”, se refiere a que al mover las paredes traseras del aula, esta se fusiona con el aula contigua y forman un gigantesco local que es utilizado una vez al año por todo el grupo escolar, esto disgusta enormemente a la profesora. En ella la relación con el aula tiene un carácter intimista: ahí plasma su identidad, ella elaboró un rincón de lectura, con alfombras y cojines, ahora como mecanismo de protesta, no lo ha reorganizado, sin embargo, al final de la frase reacciona y cede su posición para proponerse actuar de nuevo sobre ese espacio.

3.4.Las conclusiones del capítulo

Los discursos de las maestras muestran su relación con una pluralidad de mujeres y hombres que conforman tanto el grupo de estudiantes como los apoderados: pobladores urbana-os, campesina-os, trabajadore-as, madres y padres, son vistos por las maestras desde la posición particular de autoridad educativa al interior del aula. El sello de clase (o el prejuicio) hace que ellas pronostiquen futuros condenados para sus alumnas y alumnos; ellas no creen que la educación sean un vehículo de movilidad social.

El aula, lugar de trabajo de las maestras, como tal es un sitio dual, por un lado es un espacio público al que toda persona tiene derecho, pero por otro lado es un lugar privado, en el que al cerrarse la puerta, una serie de relaciones de poder se establecen: los relatos permitieron percibir que el poder no es algo que se posee sino que se ejerce y que en su funcionamiento está presente un juego de tira y afloja, así las profesoras en los tres relatos tratan de “dominar” como lo dice una de ellas a sus alumnos-as, ello-as (las y los alumnos-as) a su vez recrean una serie de acciones para llamar la atención y subvertir el espacio, las maestras miran en esas manifestaciones un acto de

“indisciplina”, reproduciendo así una pedagogía tradicional contraria a la libertad, una mirada del poder hegemónica, que las hace repetir inconscientemente cada aspecto de una realidad binaria: ser madre o abandonar, ser disciplinado o indisciplinado, buena o del parque 12 de noviembre, así las dicotomías se plasman en el discurso de las docentes.

Las maestras al ubicarse en este su espacio de poder, reproducen mensajes que cuestionan a aquellas mujeres que trabajan y que migran, así las diferencias no son percibidas como potencialidades, sino como algo profundamente cuestionable que impide una comprensión y menos una alianza con las “otras mujeres”, madres de sus estudiantes. La autonomía no es algo que es considerado desde el discurso de las maestras respecto a las apoderadas, las madres estarían cautivas a su rol como principal y casi única responsabilidad, así se afianza la idea de las mujeres – madres como seres entregados a sus hijos-as y nada más, la vida de las madres de familia solo es pensada únicamente en función a sus hijos-as, así la individualidad de las mujeres resulta algo impensado, no deben asumir su vida como algo importante para sí, sino en función a los demás (la familia), se evoca así la idea de que las mujeres deben permanentemente renunciar a sus sueños en nombre de los padres, del marido de los hijos, de la ciudad, de los obres o de cualquier otra cosa. Esto último tiene una triste continuidad cuando las maestras niegan la realización de los sueños a las alumnas (ver discurso de la docente de niñas).

Las cuatro paredes que conforman el aula, son sitios, como se vio en los relatos de las maestras, donde ellas dejan su sello personal en el espacio del aula y no se resignan a compartirlo.

3.4.A. Respecto a las identidades

Las maestras al igual que cualquier persona, somos en esta sociedad una simbiosis de múltiples identidades culturales en permanente cambio.

Las personas entrevistadas **se reconocieron como lugareñas**, es decir procedentes de Ambato o sus cercanías, su experiencia docente previa desarrollada en la misma

zona geográfica pero en el área rural. Dos de las tres entrevistadas cuentan cómo fueron “influenciadas” para dejar su lugar de trabajo en la zona campesina y ser “traídas a la ciudad”, de esta manera no se consideran sujetas activas en la toma de decisión de trasladar su lugar de trabajo.

Otra línea común que aparece es que las profesoras pertenecen a una época o tiempo: entre 28 y 40 años en el ejercicio profesional, estas personas bordean y superan los 50 años de edad. Es decir que en las décadas de los 60 y los 70 este grupo empezó su vida profesional¹³.

Todas las entrevistadas se reconocen “madres y maestras”, el lugar de **madre**, es quizá un núcleo duro que aparece constantemente en los relatos de las maestras, es de algún modo una especie de sustrato simbólico que legitima un modelo societario que soporta la asimetría entre géneros, como se vio a lo largo de todos los relatos. Desde ese lugar se critica a las mujeres trabajadoras que “abandonan” a sus hijos e hijas, a las “mujeres que migra”. Es un sitio que se considera irremplazable, único y desde el cual se permite cuestionar todo aquello que se aleje del imaginario de maternal.

3.4. B. Respecto a los niños y el futuro

Cabe recordar que las escuelas en las que se realiza la investigación atienden niños y niñas del mismo grupo socioeconómico, son escuelas públicas. Sin embargo las apreciaciones sobre los niños se asocian con la percepción del origen de clase:

Mientras tanto para la profesora de niños, cree que la marca de clase se repetirá en la historia de sus alumnos, ella no se ubica como un elemento decisor en el cambio de la vida de sus estudiantes, sin embargo el hecho de que sean “hombres”, si marca una consecuencia, de todas maneras se los imagina con alguna ocupación laboral en el futuro, esto evoca la concepción del hombre como proveedor.

¹³ El Ecuador era en esos años el país más pobre de América Latina, sin embargo con el surgimiento de la explotación petrolera en 1970, hubo una rápida expansión del empleo y el consumo, con la ampliación del sector servicios: generando empleo en el aparato estatal. (SIISE 4.0, artículo la pobreza en el Ecuador)

3.4. C. Respeto a las niñas y el futuro

En el relato de la profesora ella sabe que las niñas tienen proyectos personales, proyectos de futuro para sí: llegar a ser profesionales. Sin embargo la apuesta de maestra es solo son “sueños”, pero irrealizables, condicionados por una realidad que les limitará. Esto es coherente con lo que se halló en el diseño microcurricular y que se explicará en detalle en el capítulo siguiente, la planificación curricular tiene muy pocas exigencias, es incompleta si se compara con el currículo oficial y desventajosa si se la compara con el currículo que se diseñaron para los grupos masculinos y mixtos. Así la educación en lugar de ser un mecanismo que catapulte los anhelos de aquellas niñas, es más bien un limitante, porque establece un déficit de expectativas y conocimientos porque al nacer generizado, desvaloriza, descarta lo femenino ubicándolo como inferior, incapaz de lograr lo que se proponga, porque la apuesta del grupo docente es “que el medio se complotará en contra de la niñas y la labor docente no realiza ninguna gestión al respecto”. Así los aparentes consensos a los que la sociedad ecuatoriana ha llegado (todo el tema de igualdad), no permean el imaginario docente de las personas entrevistadas.

3.4. D. Respeto a las niñas y a los niños en grupos mixtos

En el relato de la profesora del grupo mixto, en general las niñas desaparecen del relato, la narración se masculiniza, la expresión del futuro se contamina con el prejuicio de clase, se apuesta que “los niños” repetirán la historia de sus progenitores: serán choferes, tendrán un oficio, pero no lograrán movilidad social. La posibilidad de agencia, de niñas y niños sujeto/as, personas con voluntad, capaces de cambiar su historia, no existe, son las condiciones materiales las que en el imaginario de los/as docentes los condenan, pero también prejuician las acciones de las y los docentes, ya que éstos al proporcionar microcurrículos pobres aumentan la brecha de desventaja frente a otros grupos sociales.

La niña reaparece en la narración, como un caso particular, una niña producto de una violación, cuyo futuro corre el peligro de ser como las del “parque 12 de noviembre”, así la sexualidad, es un tema que evoca el peligro de la relación mujer y cuerpo. Ser del

parque 12, es sinónimo de prostituta, así el cuerpo y su peligrosidad se levantan como imperativo y no se enfoca en otras posibilidades, así las otras posibilidades intelectuales y de agencialidad de la niña traída al relato desaparecen, no existen.

La lectura que subyace en todos los discursos es de que las y los estudiantes son seres incompletos, inexpertos, de paso y que hay que formales para la adultez, para que lleguen a ser, porque no son, así las maestras se otorgan el derecho de programar su vida, de sentir pena y misericordia por ello-as, especialmente los que provienen de hogares donde alguien ha migrado, a esto se suma que la escuela como tal es designada socialmente para determinar y elegir lo que se debe saber, los hábitos que debe construir, los ejemplos que se debe imitar y marcar los límites a los sueños.

3.4.E.. Respetto, la madre, el hogar y el grupo estudiantil

Sonia Montecinos, una pensadora latinoamericana, propone que uno de los referentes simbólicos de nuestro mestizaje debe ser leído a través de una matriz simbólica que tiene como referente de origen la imagen de una madre presente y de un padre ausente (Montecino,), si dicho postulado es como dice la autora fundamental, la situación de la migración femenina constituye en un hecho que mueve las columnas de la sociedad ambateña.

Las maestras en sus relatos confluyen en un concepto de hogar tradicional. Las maestras señalan como problema pedagógico la presencia de “niños y niñas hijos de migrantes” pero lo que rompe la versión tradicional es que la madre sea quien se ausente. Las mujeres- madres que salen del país encarnarían los antivalores, porque dejan aquello que se considera parte de la identidad de una madre: la responsabilidad, el cuidado de los demás y la protección, así visto la maternidad es reducida a una sola identidad.

La lectura de ellas es doble, como maestra y como madres: por un lado como maestras que miran a esto/as niños/as como un problema pedagógico, por la inatención y el sufrimiento, por otro como madres ellas dicen que es un rol insustituible.

Los hogares son percibidos como sitios de violencia, de malas costumbres, como un lugar inadecuado. Esta afirmación permite además legitimar el rol de maestras y madres como sustitutas del hogar fallido del que proceden las y los niños.

2.7. F. Su rol

Las docentes aparecen como madres sustitutas, como las salvadoras, las que instruyen y corrigen las deformidades que traen de los hogares los niños y las niñas. La educación debería permitir que las personas nos acomodemos mejor al medio y las circunstancias en las que nos ha tocado vivir, para aceptándolo poder superarlo, así las maestras deberían ser mediadoras entre las circunstancias críticas que atraviesan sus estudiantes y los contextos escolares, pero esta no es su lectura, más bien los esfuerzos de ellas parecen dirigidos al establecimiento de normas, como el énfasis en la limpieza y la pulcritud, que evocan la imagen de mujer administradora de hogar y de símbolo de higiene como valor femenino.

2.7. G. El espacio

La relación de las maestras y de los maestros respecto a las aulas es diferente, en ellas percibo una apropiación del espacio, “necesitan darle un toque personal”, no se resignan a compartir este espacio con otras escuelas, ni siquiera con otro grado de la misma institución, (véase los puntos h), la percepción particular que tengo es que además existe más orden y ambientación que en las aulas de los docentes (véase los puntos 1h, 2h y 3h).

Esta situación despierta en ellas la agencialidad, coordinan con las familias del grupo estudiantil o con otras instancias la adquisición de elementos para mejorar su lugar de trabajo.

CAPITULO IV

Los documentos producidos por los y las docentes

En el presente capítulo se procede a analizar los documentos elaborados por cada uno/a de los/as docentes. Se busca visualizar qué formas de ideologías de género están presentes en los escritos, qué sincronías y rupturas rigen sus páginas.

Analizar los documentos escritos (en este caso los documentos producidos por las y los docentes), tiene una ventaja “la posibilidad de releer porque permite la comprensión más profunda”(Segré 1985:13). Cada registro construido por su autor o autora, permite “recuperar los significados reclusos en los signos” (Segré 1985:18). Pero además lo escrito por “alguien” (en el medio ambateño), tiene un poder legal porque a diferencia de lo oral, lo escrito es más valorado por se entiende que tiene “firma de responsabilidad”, es un ejercicio más elaborado de pensamiento y un esfuerzo que resulta de un proceso de reflexión. Así se puede decir que el análisis de lo escrito también redescubre a las culturas y guarda en su seno la posibilidad de ser sometido a “juicio”, a “diálogo” e incluso a responsabilidades legales.

Es necesario advertir a quien lee este capítulo que los primeros tres puntos tendrán un abordaje agrupado por “destreza” (escuchar, hablar, leer y escribir) y por público a quien está dirigido, es decir para: niños, niñas o grupos mixtos. Adelanto al mismo tiempo una conclusión importante e invito a visitar la sección anexos para mirar en detalle este camino al parecer lleno de laberintos: La planificación didáctica sufre un “travestismo”, pues no existe mayor diferencia si quien planifica es hombre o mujer, la diferencia se plasma el momento en que se mira “hacia quién se dirige como emisor implícito”, así las planificaciones dirigidas a niños, tanto de la profesora como del profesor tienen mayor coherencia, intensidad y niveles de exigencia que aquellas están dirigidas para las niñas; las planificaciones dirigidas a grupos mixtos se acercan más a la

planificaciones para niños. El lenguaje presente en todos los escritos de los profesores y las profesoras tiene una sobrerrepresentación masculina y en algunos casos como se verá adelante caen incluso en el sexismo.

El presente capítulo revisa la forma en que cada docente construyó la planificación didáctica para la enseñanza de Lenguaje y Comunicación para el 4to año de educación básica, a través de caminar por cuatro documentos: el diagnóstico, la planificación, la evaluación y el cuaderno de asignatura. La estructura del capítulo tiene cinco descansos:

- El Marco Normativo
- El proceso de análisis de los documentos
- Los resultados (por cada destreza y dependiendo del grupo al que va dirigido, es decir: para niños, para niñas y para grupos mixtos)
- Los masculinos y femeninos (en los escritos de hombres y mujeres docentes)
- Un corolario

4.1. El marco normativo que establece la reforma curricular para la asignatura de lenguaje y comunicación en el 4to año de educación Básica, aquí se cita: el enfoque pedagógico – didáctico dado por el Ministerio de Educación del Ecuador, la carga horaria y su peso en el pensum escolar, el número de destrezas generales (que son cuatro: escuchar, leer, hablar y escribir) y sus respectivas destrezas específicas, que deberían abordarse en el año escolar.

4.2. Explicación del proceso de análisis realizado y la documentación que se revisó por cada docente entrevistado.

4.3. Los resultados del análisis:

4.3.1. El ciclo de planificación desarrollado

4.3.2. La destreza general escuchar

4.3.3. La destreza general leer

4.3.4. La destreza general hablar

4.3.5. La destreza general escribir

Cada destreza general es analizada por docente, estableciendo cuadros comparativos que muestran qué se escogió para planificar y qué se omitió. Por cada una de las cuatro destrezas generales (leer, escribir, escuchar y hablar), se presentan tres cuadros, en la sección Anexos, punto, en este espacio se puede evidenciar las diferencias en las decisiones didácticas, y las implicaciones de las planificaciones dirigidas para “niños”, “niñas” y “para grupos mixtos”, esto con el objetivo de dar respuesta a la pregunta de la investigación: ¿existen diferencias cuando se planifica para niños, niñas o grupos mixtos?

4.4. Los masculinos y femeninos en los escritos de los docentes.- Este acápite corresponde a la revisión de las veces y las formas en que se menciona palabras que aluden a hombres y mujeres o a personajes femeninos y masculinos en: las evaluaciones diagnóstica, trimestral, así como en el cuaderno de asignatura, ésta última son los “dictados” que hace el o la docente para el registro de sus alumno/as.

4.5. Un corolario que ensaya las conclusiones del capítulo

4.1. El marco normativo.- La asignatura de lenguaje y comunicación. Los mandatos de la Reforma Curricular Ecuatoriana.

El currículo oficial es definido políticamente por cada sociedad “comprende una pauta instrumental y expresiva de experiencias de aprendizaje destinadas a permitir que los/as alumnos puedan recibir el conocimiento dentro de la escuela. El currículo implica cierto número de componentes entre los que se cuentan propósitos, contenido, metodología, distribución temporal y evaluación”. (Eglesston, 1998:14). Todo currículo tiene una dimensión didáctico-aúlica “que se refiere al espacio de encuentro, desarrollo y concreción cotidiana de una propuesta curricular entre alumnos y maestros”. (De Alba, 1998:6)

Tras la Reforma Curricular de 1996, el pènsum de asignaturas para educación básica y concretamente para el cuarto año de educación básica es el siguiente:

Tabla No. 7

Distribución de la carga horaria por asignatura en el pensum ecuatoriano para 4to año de educación básica.

AREA	HORAS SEMANALES	PORCENTAJE
LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	10	27
MATEMATICA	6	19
CIENCIAS NATURALES	4	12
ESTUDIOS SOCIALES	4	12
CULTURA ESTETICA	3	9
CULTURA FISICA	2	6
OPTATIVA	1	6

Fuente: Reforma Curricular Consensuada, 1996, pág. 12

Como se puede observar en el cuadro que antecede Lenguaje y Comunicación es la asignatura con más carga horaria en el pènsum ecuatoriano, representa el 27% de dedicaci3n exclusiva a èsta àrea.

La Reforma Curricular señaala seis objetivos al àrea de Lenguaje y Comunicaci3n:

- Comprender y expresar el mundo natural y el simb3lico.
- Reconocer y valorar la diversidad humana lingüística y cultura.
- Utilizar el lenguaje como un medio de participaci3n democrática en la vida social y en el trabajo.
- Entender y dar una respuesta crítica a los mensajes transmitidos por los diferentes medios.
- Aprovechar diversos lenguajes como fuentes de conocimiento, de informaci3n y de placer.
- Utilizar diversos lenguajes como medios de expresi3n, comunicaci3n, creaci3n y entretenimiento.” (MEC, 1996:35-36)

Para enseñar lenguaje, la Reforma Curricular plantea directrices generales que orientan al cuerpo docente para el diseño microcurricular, así:

- A nivel disciplinar: Se afirma explícitamente el enfoque de competencias: “A partir de estas consideraciones, se ha denominado lenguaje y comunicaci3n al àrea del currículum que se encarga de garantizar el desarrollo de las competencias lingüísticas de los alumnos a base de un enfoque eminentemente funcional y práctico”. Se entiende por “competencias lingüísticas” las que están relacionadas con la oralidad, la lectura y la escritura.
- A nivel pedag3gico: Se da prioridad al desarrollo funcional del lenguaje, integrar en el uso el sentido estético del lenguaje, desarrollar las competencias, integrar las àreas, centrarse en el alumno/a. Define la competencia de la siguiente forma: “Una

destreza es un ‘saber hacer’, es una capacidad que la persona puede aplicar o utiliza de manera autónoma, cuando la situación lo requiere”.

- A nivel evaluativo: La evaluación está sugerida a partir de la identificación de destrezas, según los distintos momentos del aprendizaje. (Llece/ UNESCO, 2005:42)

Este enfoque curricular ecuatoriano tiene profundas consecuencias, porque por un lado la enseñanza del lenguaje estaría dirigida a enseñar “una forma correcta de hablar”, “desarrollar competencias en el habla”, pero el uso de la palabra, su circulación y puesta en camino han sido en nuestras sociedades occidentales prerrogativa de lo masculino, ¿cuánto el enfoque por destrezas permitirá que niños y niñas ejerzan por igual el derecho al uso de la palabra?, ¿qué construcción pedagógica empujará a dar pasos hacia la igualdad de oportunidades y reconocerá las otras formas de los lenguajes?

Según la Reforma Curricular Ecuatoriana, un/a niño/a que egresa del tercer año de educación básica debería en el área de lenguaje cumplir con las siguientes destrezas: **escuchar, leer, hablar y escribir** con cierto grado de fluidez, en escenarios públicos y con sus pares, interpretando el entorno, comprendiéndolo y respetándolo¹

4.2. El análisis

En el diseño de esta investigación se propuso dos objetivos específicos que apuntaban a: Ver qué momentos y variables conforman los microcurrículos elaborados por cada docente para la enseñanza de lenguaje el 4to año de educación básica y a establecer cómo los imaginarios de género se plasman en los mismos. Para alcanzar estos propósitos se revisó en primera instancia los momentos de la planificación didáctica:

- El diagnóstico
- La planificación

¹ (Véase sección anexos, Tabla A.1., destrezas esperadas al término del ter año de educación básica)

a. El lenguaje en el cuaderno de asignatura

- La evaluación

Los documentos que se estudiaron por cada persona entrevistada, fueron:

- El instrumento diagnóstico.
- La matriz de planificación
- El test de evaluación del primer trimestre
- El cuaderno de asignatura

El instrumento de evaluación diagnóstica.- Es una prueba escrita que se aplica a todo el grupo de estudiantes al inicio de cada trimestre. Cuando se usa el término diagnóstico en Ciencias de la Educación, se refiere a: la indagación, determinación y comprobación del estado de un sujeto en relación a un criterio o valores, explicitados o no.

La matriz de planificación de unidad didáctica.- Es un formato igual en todo el país. Aunque existe un marco conceptual referente que es la Reforma Curricular que determina la exigencia mínima de logros de aprendizaje y de contenidos, los y las docentes ejercen su libertad en el diseño de los procesos didáctico y al igual que cualquier profesional, tienen una condición y posición en la red de relaciones sociales y escolares; las planificaciones didácticas elaborados por las y los docentes a más de tener un enorme poder pueden revelarnos como la condición y la percepción que sobre el grupo de estudiantes a quienes van a afectar con sus decisiones y marcarían su forma de elaboración microcurricular y la concepción del proceso educativo. “Todo conocimiento está situado, es decir, es parcial: todos tartamudeamos buscando las palabras, aún cuando hablemos fluidamente” (Braidotti, 2000:44).

El esquema de planificación didáctica utilizada tiene los siguientes componentes:

Tabla No. 8

Ejemplo de planificación de una unidad didáctica.

Destrezas	Contenidos	Estrategias	Recursos	Evaluación
Respetar los turnos de la conversación	El lenguaje: Clases de lenguaje, lenguaje oral, lenguaje escrito, lenguaje mímico, lenguaje simbólico	Discriminación	Textos Láminas Cuadernos	Estructurar correctamente el cuadro sinóptico sobre las clases de lenguaje

Fuente: Planificación de la Unidad Didáctica, Docente: Carlos Balarezo, docente de grupo de niñas. Para 1er trimestre año lectivo 2006-2007.

El test de evaluación primer trimestre.- El contenido de la prueba escrita que se aplicó al grupo de estudiantes una vez concluido el primer trimestre. Una vez que ha transcurrido un trimestre, el cuerpo docente procede a evaluar a través de un examen escrito, la evaluación debería tener relación con lo planificado.

El cuaderno de asignatura: el grupo docente “registra el contenido mínimo, que surge de la redacción de cada docente”, es un cuaderno que lleva cada estudiante, durante todo el trimestre. Se solicitó para ello que él o la docente escojan un cuaderno de cualquier alumno/a y me permitan fotocopiarlo, en el mismo se vería el uso del género en el lenguaje, y sería un documento de lo que sucede en la puesta en práctica de la planificación didáctica..

¿Qué se miró en los documentos?

Cuatro aspectos se analizaron en los documentos: la coherencia, la intensidad, los niveles de exigencia y el uso del lenguaje.

La coherencia.- Idealmente se esperaría que se diagnostiquen todas las destrezas generales y específicas, que los resultados del diagnóstico alimenten las planificaciones, pero que la planificación aborden todas las destrezas generales y específicas porque caso contrario sería una planificación débil o incompleta y que finalmente lo que se planificó sea evaluado.

La intensidad.- Se verá si el currículo aborda todas las destrezas o no, en qué pone énfasis, qué omite.

Los niveles de exigencia.- Se determinará analizando la extensión de cada test (prueba diagnóstica y prueba de fin de trimestre), la cantidad de destrezas específicas que se solicita al final del ciclo sean demostradas por cada estudiante.

El uso del lenguaje.- En los cuadernos de asignatura se verá el uso de masculinos y femeninos, a lo largo de todo el texto “dictado” por cada docente, así como en las pruebas y planificaciones.

4.3. Los resultados del análisis:

Una de las preguntas que se planteó en esta investigación es auscultar si existía diferencias entre las planificaciones que se aplican para niños, niñas y grupos mixtos, considerando que hay un currículo obligatorio, cada docente determina las destrezas que cubrirá en su proceso pedagógico: diagnosticará, enseñara y evaluará. Lo que reveló la investigación se resume a continuación:

4.3.1. Del ciclo de planificación establecido por cada docente.

Al respecto todo el grupo de docentes entrevistada/os siguieron el ciclo de la planificación didáctica, no se encontró diferencias **en cuanto a los pasos seguidos** es decir:

- Aplicaron una prueba diagnóstica.
- Diseñaron una planificación didáctica.
- Pusieron en práctica su planificación, una muestra de ello está en el cuaderno de asignatura.
- Evaluaron al grupo de estudiantes

Las **diferencias se dieron en la selección de las destrezas específicas**, así:

4.3.2. La destreza general “escuchar”.

Escuchar, es una destreza general de lenguaje; “es prestar atención a lo que se oye” (Diccionario Lourose Ilustrado, pág. 407) en la Reforma Curricular Ecuatoriana escuchar implica seis destrezas específicas:

- Manifestar respeto por situaciones comunicativas cotidianas.
- Respetar los turnos en la conversación: ceder la palabra.
- Interpretar signos lingüísticos en la conversación
- Interpretar signos paralingüísticos en la conversación (entonación, gestos, etc.)
- Entender instrucciones orales, narraciones, informaciones, descripciones, etc.
- Reconocer la intencionalidad explícita del emisor (la intención es clara y manifiesta)

No cabe duda que a través de escuchar se puede obtener toda una gama de experiencias que al ser mediatizadas por un proceso didáctico servirían para que el o la estudiante adquiriera conceptos, vocabulario y estructuras lingüísticas que le permitirían

aportar sentido al lenguaje. La escucha es además una habilidad cultural. Cada cultura crea un conjunto de parámetros que se levantan como una respuesta válida para quienes la crearon. La escuela tiene el privilegio de ser el escenario en el cual niños y niñas aprendan las estrategias comunicativas que utilizarán en la edad adulta.

Los y las docentes eligen diferentes destrezas específicas², para la capacidad de escuchar, pero los rasgos comunes que nos compete resaltar son los siguientes:

- **Respetar los turnos de la conversación, ceder la palabra.-** Existe coincidencia en quienes enseñan a las “niñas” que ellas deben aprender esta destreza. Pero lo/as docentes que enseñan a los niños y a grupos mixtos, la mitad optan por considerarla en su microcurrículo y la otra mitad no.
- **Interpretar signos lingüísticos en la conversación.-** Solo un docente lo consideró en su planificación: el docente (hombre) que enseña a niños consideró esta destreza.
- **Interpretar signos paralingüísticos en la conversación (entonación, gestos, etc.).-** Solo fue escogida por la profesora que enseña a niñas si la escogió como parte de su planificación.
- **Entender instrucciones orales, narraciones, informaciones, descripciones, etc.-** Respecto a estas destrezas toda/os la/os maestra/os la escogieron.
- **Reconocer la intencionalidad explícita del emisor.-** Solo la profesora que enseña al grupo de niños y el profesor que enseña al grupo mixto escogieron esta destreza.

² Ver tablas A2, A3 y A4 de la sección anexos, correspondientes a destrezas específicas de escuchar escogidas por las y los docentes para niños, niñas y para grupos mixtos respectivamente.

- **Manifestar respeto por las situaciones comunicativas cotidianas.**- Solo la profesora que enseña al grupo de niños y el profesor que enseña al grupo mixto escogieron esta destreza.

Si nos referimos a cantidad de destrezas específicas, es en la planificación dirigida a niños, el que más destrezas propone abordar, a continuación le sigue la planificación dirigida a grupos mixtos, mientras que para las niñas, apenas se aborda trabajar en tres de las seis destrezas³.

Si analizamos el tipo de destrezas específicas respecto a “escuchar”, podemos calificar como **escucha activa**. La escucha activa se puede dividir a su vez en “escuchar con empatía y escuchar con precisión”. La primera se refiere a prestar atención al habla con su carga emocional, se “trata de entender el mundo de la persona que habla” (Jenson, 1998: 54). La segunda se refiere a escuchar poniendo énfasis en el contenido”(Jenson, 1998:58).

En resumen respecto a la destreza escuchar.- Se espera **respecto a las niñas** que respeten a los demás, tengan una escucha empática (entender signos paralingüísticos) y comprendan instrucciones, esta es sin duda una selección didáctica que apunta a la pasividad en el ejercicio de la destreza general escuchar. Por otro lado esta selección de destrezas fortalece una dinámica comunicativa que promueve el contado intimista, donde es necesario reconocer y dar señales de afectos como muestra de cercanía y acompañamiento corporal.

Para los niños se demandan más desafíos, al contemplar en las planificaciones contemplan mayor número de destrezas que las esperadas para las niñas, la precisión es

³ Ver tabla No. A.5. en la sección anexos

un aspecto que presentan las planificaciones para este grupo. Para los grupos mixtos no se consideró interpretar los signos lingüísticos.

4.3.3. Destreza general leer ⁴

Leer es una actividad que implica activar una serie de habilidades que permiten que al observar un conjunto de símbolos, se los convierta en significados. Es generalmente en fase escolar en la que se aprende los mecanismos de la lectura. El proceso implica ver, pronunciar, oír y comprender.

La destreza general leer tiene 28 destrezas específicas, ocho aspectos a considerar:

1. Prelectura
2. Lectura
3. Postlectura
4. Fonología
5. Lectura denotativa
6. Lectura connotativa
7. De estudio
8. Vocabulario

Los tres últimos aspectos (lectura connotativa, de estudio y vocabulario) no fueron abordados en los procesos didácticos por ninguno de la/os docentes.

El proceso didáctico planificado por las y los docentes respecto a LEER, tuvo las siguientes particularidades:

⁴ Ver tablas A5, A6 y A7 de la sección anexos, correspondientes a destrezas específicas de leer escogidas por las y los docentes para niños, niñas y para grupos mixtos respectivamente.

El microcurrículo del docente hombre dirigido a los niños, parte en el caso de activar los conocimientos previos, demanda que una vez dado un texto, los niños lean y vuelvan a leer el texto, sean capaces luego de utilizar el contenido en aplicaciones prácticas; lean con claridad y en voz alta, identifiquen las partes del texto y sean capaces de establecer las secuencias temporales. La profesora mujer, coincide en esperar que entregado un documento, lean y vuelvan a leer; invita a los niños a hacer conjeturas y a relacionar el texto con la realidad, sean capaces de contestar preguntas y manifiesten la opinión sobre el texto. Tanto la profesora como el profesor, además coinciden en dar énfasis además de la interpretación del contenido, a que los niños lean con entonación y claridad.

Para las niñas.- El docente hombre, profesor de niñas, espera que al leer un texto se activen conocimientos previos. La docente mujer, profesora de niñas espera que ellas lean el texto escrito y sean capaces de entender instrucciones.

Para grupos mixtos (no segregados).- La docente mujer, profesora de grupo mixtos centra su planificación en la destreza específica leer con claridad y entonación.

En resumen para la destreza general real existen 28 destrezas específicas, 11 son consideradas en la planificación dirigida para niños, 7 para los grupos mixtos y apenas 4 para las niñas⁵.

4.3.4. Destreza general “hablar”⁶

El ideal político de muchas sociedades al igual que la ecuatoriana ha sido dar a todo/as las niña/os una igualdad de oportunidades educativas. Sin embargo, el hablar o

⁵ Ver mayor detalle en sección Anexos, tabla No. A8, Destreza General leer, resumen numérico.

⁶ Ver tablas A10, A11 y A12 de la sección anexos, correspondientes a destrezas específicas de leer escogidas por las y los docentes para niños, niñas y para grupos mixtos respectivamente.

hacer uso de la palabra, en la sociedad falocrática ha sido una prerrogativa de los varones de esta manera la sociedad separa a unos individuos y les concede desde el comienzo para su vida adulta, más ventajas que para otras (las mujeres). Mientras consultaba la base bibliográfica que sustenta esta tesis, encontré que varios autores sostienen que “la corteza cerebral que determina el intelecto se desarrolla en el útero y sucede en una etapa más temprana en las niñas, que los hemisferios cerebrales se conectan primero en las niñas y esto les da ventaja en las habilidades del lenguaje”. (Stoppard, 2005:6; Lozano 1995:218, Buxó, 1988:29). Según este dato biológico existiría una base sobre la cual las niñas contarían (con una ventaja biológica), con una herramienta importantísima para el desarrollo del lenguaje. Sin embargo el uso del habla por las mujeres ha sido vilipendiado en la cultura occidental, Lozano recoge brillantemente citas textuales de escritores, literatos y personajes europeos que ridiculizan el uso de la palabra por las mujeres, por ejemplo Fray Luis de León decía “la mujer es ante todo intimidad y vida privada; su papel es más bien silencioso, de pura presencia” (Lozano 1995:61). En América Latina uno de los versos más conocidos de Neruda dice “me gustas cuando callas porque estás como ausente”. El famoso ecuatoriano Montalvo dice que parte de la belleza femenina es la ingenuidad y el silencio (Montalvo, 1882:22). Un graffiti escrito en las paredes de la ciudad decía: “aquel que le gusta una mujer inteligente, tiene tendencia homosexual”. Una de las plantas ornamentales de hojas enormemente largas es llamada en Ecuador “lengua de suegra”. Al parecer las opiniones confluyen en que es preferible una mujer que calle a una mujer que hable.

La destreza general “hablar” tiene diez destrezas específicas, (ver la sección Anexos)

- Articular y pronunciar correctamente las palabras.
- Expresar emociones, sentimientos, dudas, suposiciones, conjeturas, etc.
- Participar activamente en conversaciones y diálogos espontáneos e informales.
- Diferenciar los turnos en la conversación: tomar la palabra.

- Adecuar la entonación, el ritmo, el gesto y el tono de la voz según la intencionalidad y la circunstancia comunicativa.
- Formular preguntas según las circunstancias comunicativas y las pautas sociales.
- Formular consignas o instrucciones orales
- Dramatizar
- Narrar hechos reales o imaginarios
- Describir oralmente objetos, ambientes y personajes
- Recitar

Para niños.- Respecto a la destreza general “hablar”, el profesor de niños planifica tres destrezas específicas que apuntan a ejercicio público del habla. La profesora por otro lado solo consideró el desarrollar de las descripciones.

Para las niñas.- El docente hombre no planifica ningún aspecto, y la docente mujer hace énfasis en el uso de la palabra en el círculo íntimo pues planifica actividades para fortalecer “la conversación y diálogos informales”. En la investigación tanto el profesor como la profesora que enseñan a niñas no consideraron las destrezas de hablar para ser evaluadas en el diagnóstico.

Para los grupos mixtos.- La profesora mujer privilegia el uso del habla en conversaciones informales, el profesor hombre en el uso de descripciones.

En esta muestra se puede ver como el sistema establece una discriminación que separa a unas personas determinadas de otras, por ejemplo al dar énfasis en una educación más integral (más número de destrezas específicas) que a otras, les concede a las primeras mayores oportunidades “en este caso a los niños” y ventajas que a otras (las niñas y los grupos mixtos). La planificación seguida permite que los niños sean preparados para el ejercicio del habla en público, en el caso de las niñas, el tema está totalmente ausente.

4.3.5. Destreza general “escribir”⁷

Uno de los temas centrales de la educación es la escritura, gracias a ella la humanidad deja constancia de lo que ha hecho, de su cultura y de varias cosas. La escritura es una actividad fundamental para la vida. Con las 28 letras del alfabeto español se crean y recrea ideas... El currículo escolar ecuatoriano define a “escribir”, como una destreza general del lenguaje que tiene cuatro momentos:

1. La preescritura,
2. La escritura,
3. La posescritura y
4. La ortografía.

Es en la preescritura donde se establece como destreza específica “generar ideas para escribir”, de las seis personas investigadas, cuatro registraron esta destreza específica para ser diagnosticada, mientras que dos: tanto la docente, como el docente que enseñan a niñas no la diagnosticaron.

En la escritura, cinco de las personas escogieron ‘escribir de manera legible’, el docente que enseña a niñas, no consideró este aspecto.

En la posescritura, sólo una maestra (de grupo mixto) observa la destreza específica “controlar el orden y la presentación del escrito”.

En la ortografía, cinco de las personas escogieron al menos una destreza para determinar el nivel que poseen los/as niño/as, excepto la docente del grupo de niñas.

⁷ Para ver en detalle las elecciones que cada docente hizo respecto a la destreza general escribir, ver en la sección anexos, tablas A13, A14 y A15.

El Grupo de docentes investigado privilegió las siguientes destrezas para su planificación didáctica:

Para los niños.- En cuanto a la destreza general “escribir”, el profesor de grupo de niños pone énfasis en 6 destrezas específicas, la profesora mujer en y el profesor de grupos mixtos en dos poner interés y creatividad en la escritura y una de ortografía que es distinguir las sílabas tónicas de las átonas.

Para las niñas.- Tanto el docente como la docente se centran en que la escritura sea legible (¿Qué la niñas tengan bonita letra?).

Para grupos mixtos.- La profesora de grupo mixto pone énfasis en generar ideas para escribir y controlar la presentación y el aseo del trabajo escrito.

Si se mira cuantitativamente, la destreza general “escribir”, tiene, diez y ocho (18) destrezas específicas, solo 6 fueron utilizadas en la enseñanza para niñas, 9 para niños y 8 para grupos mixtos.

4.5. Los masculinos y femeninos en los escritos

En este espacio se analiza las veces que aparecen enunciados masculinos y femeninos, la presentación de resultados se hace en la siguiente secuencia:

4.5.1. Los docentes hombres

4.5.2. Las docentes mujeres

4.4.1. Los documentos producidos por los profesores de niños, niñas y grupos mixtos.

Aquí se procedió a contar las veces que aparecen imágenes alusivas a hombres y mujeres y las ocasiones en que se menciona a uno de los dos, en documentos diseñados por los profesores hombres. A continuación el desglose en tres tablas:

Tabla No. 9

Número de alusiones masculinas y femeninas en los escritos de los profesores

Documentos de profesores	Número de palabras											
	docente de niños				docente de g. mixto				docente de niñas			
	Masc		Fem		Masc		Fem		Masc		Fem	
En el Test Diagnóstico	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P
	17	7	8	0	4	1	1	0	5	0	0	0
En el Cuaderno de asignatura	37	38	7	4	11	2	1	0	31	5	14	3
En el test de evaluación	12	3	2	0	8	1	2	1	6	1	1	1

Tabla No. 10

Número de imágenes masculinas y femeninas en los escritos de los profesores

Documentos de profesores	Número de imágenes											
	De niños				De g. mixto				De niñas			
	Masc		Fem		Masc		Fem		Masc		Fem	
En el test diagnóstico	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P
	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0
En el cuaderno de asignatura	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
En el test de evaluación	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0

Tabla No. 11

Número de alusiones masculinas y femeninas en actividades productivas, presentes en los escritos de los profesores

Actividades	Número de alusiones masculinas y femeninas en actividades productivas								
	docente de niños			docente g. mixto			docente niñas		
	M	f	Observaciones	m	f	Observaciones	m	f	Observaciones
Agricultura				1		Campesinos	1		Los campesinos
Transporte				2		Aviador, chofer			
Pesca									
Manufactura	3								
Industria				1		Los baneños hacen trapiches			
Periodismo									
Comercio									
Comunicaciones				1		papá envía carta			
Construcción							1		Ingeniero
Quehaceres domésticos									
Deportes									
Religión	2		(Dios, el Diablo)				2		Dios, Jesús
Festejos	1		Músicos	1		Padre Sebastián Acosta			
Música	1		Juan León Mera						
Autorías									
Académicas	1		El profesor			Profesor	1	1	El profesor, la estudiante
Bélicas				1		policía			
Políticas	4	1	Políticos, Juan Montalvo, Bolívar, Reina Isabel	1		Juan B. Vela	4		Joaquín Lalama, Vicente Flor, Teodoro Barreto, Joaquin Riera
Turismo									
Lúdicas									
Fantasía		2	(Brujas, adas)						

Totales	12	3	8	0	9	1
---------	----	---	---	---	---	---

Las tablas hablan por sí: el número de alusiones a personajes masculinos es mayor, cuando se revisa la tabla de actividades productivas, lo masculino sobrepasa en número a lo femenino en todos los documentos. Las actividades como: quehaceres domésticos, lúdicos, y comercio, no son consideradas como ejemplos. La sub representación de las mujeres, conjuga un enfoque discriminador, pues los escritos escolares refuerzan el “deber ser”. La mayor presencia de alusiones masculinas configuran la asociación a capacidad, dominio del mundo, poder político y fuerza. Cuando se quiere hacer referencia personajes ilustres, en la mayoría de los casos se utilizó personajes masculinos, solo en un caso se cita a la Reyna Isabel.

Por otro lado subyace una noción histórica de poder entendido como posesión, como dominación y de que todo se puede resolver por el control y la fuerza del hombre, las actividades bélicas, la contestación política, tienen una presencia constante en todos los textos. Los pocos personajes femeninos aparecen como seres fantásticos, irreales, por ejemplo: hadas o brujas, en este caso como ser maligno.

4.4.1.C. Estructura discursiva: Quién emite y quién recibe el texto

4.4.1.C.1. El emisor empírico.- Son profesores, el profesor de grupo masculino⁸, un docente de 65 años. El profesor de grupo mixto⁹, es un ambateño de 57 años de edad, 29 años de experiencia como docente, apenas hace tres años que labora en la escuela urbana, anteriormente era el director de una escuela rural, padre de dos hijas, es ahora profesor de un grupo mixto.- El profesor de grupo femenino¹⁰, es un hombre que trabaja

⁸ Ver más detalle capítulo Los discursos de los docentes, identidades profesor de niños

⁹ Ver más detalle en capítulo Los discursos de los docentes, identidades profesor de grupos mixtos

¹⁰ Ver más detalle en capítulo Los discursos de los docentes, identidades profesor de niñas

en una escuela donde la mayoría del personal docente son mujeres, tiene de 29 años, tiene 3 años en la escuela urbana y que trabajó antes en la zona rural.

4.4.1.C.2. El emisor implícito.- Son profesores es la autoridad investida de poder, él es quien da órdenes, esto se puede evidenciar en la forma de presentar la redacción de los documentos analizados, así por ejemplo:

“Leer oralmente y con claridad”. Test diagnóstico

“Escribir 5 ejemplos de monosílabas”. Cuaderno de trabajo

“Ponga el ejemplo de cada clase de oración”. Examen final de I trimestre

El relato es frío, lleno de órdenes, mandatos y sentencias de un adulto que usa lo verbos en forma de “imperativos”, él ordena:

“Unir con líneas, Pinte, coloree, escriba, etc”.

4.4.1.C.3. El receptor empírico, en el un caso son los niños de la Escuela Juan Montalvo, cuya edad oscila entre 8 y nueve años, en el caso del profesor del grupo de niñas, son 35 niñas entre 8 y 9 años de edad, que se educan en una escuela aledaña a un mercado de la ciudad. Para el docente de grupo mixto. Son las niñas y los niños, de esta escuela mixta.

4.4.1.C.4. El receptor implícito, es un niño, que debe “demostrar” lo aprendido, a través de la aplicación, la ejemplificación. Las niñas son consideradas menores que el profesor, a quienes el profesor da órdenes, en ninguno de los casos (de los escritos revisados) pide opiniones. En caso del grupo mixto, se produce algo particular, las niñas salen de los textos del docente y aparece una redacción dirigida hacia los niños, así por ejemplo:

“Nombre del alumno:.....” (datos informativos del test inicial)

4.4.1.D.1. ¿Qué se dice? Las secuencias discursivas

En este apartado se revisa las secuencias discursivas de:

- La prueba de evaluación inicial
- El cuaderno de trabajo
- La prueba de evaluación del 1er trimestre

De la prueba de evaluación inicial del documento producido por el docente hombre para grupo de niños

Acción dentro del texto.- El narrador parte señalando el objetivo pedagógico, lo que no establece un nexo inicial “afectivo” con el estudiante, a continuación existe un casillero donde se ponen los datos de identificación de estudiante (cuarto año..., fecha..., nombre..., apellido...) numera la destreza a la que se va a referir, posteriormente se da la orden, así sucesivamente, presenta 21 cuestiones a las que el estudiante debe contestar. Termina el documento, con la consignación de la firma del profesor y de la Directora de la Escuela.

Existe un anexo que es un cuento titulado “La boda del Sol”, el grupo debe leer este documento para contestar el cuestionario. El anexo parte ubicándose temporalmente en el pasado, tiempo en el cual el sol decidió contraer matrimonio con una montaña. El sol se ve fascinado por una gigante, un personaje bondadoso, que dedica su ocupación al servicio de los campesinos, el sol le propone matrimonio, ella se dice honrada y por el poder del sol ella es transformada en una montaña (un ser inmóvil).

Del cuaderno de trabajo

Acción dentro del texto.

Tabla No. 12

Secuencia narrativa en los cuadernos de trabajo. Profesores

Secuencia narrativa del cuaderno de trabajo		
PROFESOR DE NIÑOS	PROFESOR DE G. MIXTOS	PROFESOR DE G. NIÑAS
• Lenguaje Escrito	• La comunicación	• La oración gramatical
• Términos lingüísticos	• El lenguaje.	• Oraciones unimembres
• Clases de oraciones	• El lenguaje de los animales	• Oraciones bimembres
• Partes de la oración	• Las palabras	• El Sujeto
• El sustantivo,	• La conversación	• El Sustantivo
• Las clases de sustantivos	• Las sílabas	• Las clases de sustantivos
• Los accidentes gramaticales: género y número.	• Las sílabas en las palabras.	• La Narración

En el cuaderno de trabajo del **profesor de niños**, la redacción es impersonal, predomina afirmaciones, sentencias y ejemplos vinculados a la historia local, con una mayoritaria presencia de personajes masculinos.

En el cuaderno de trabajo **del profesor de grupos mixtos**, aparece la forma del verbo en primera persona del plural (nosotros/as), más cercana a la cultura kichwa, donde las cosas, actividades y hechos son considerados obra colectiva y el uso de la primera persona del plural predomina en la redacción, así: “para comunicarnos utilizamos el lenguaje”(hoja 1, cuaderno de trabajo).

El **docente de grupo de niñas** usa en el cuaderno una redacción impersonal, a manera de glosario y cargada de definiciones, en ningún momento una redacción dirigida a las niñas, la secuencia del cuaderno de trabajo es la siguiente:

De la prueba evaluativa del 1er trimestre

Docente de niños.- El texto presenta una descripción de su contenido “Examen de Lenguaje y Comunicación del I Trimestre”, con lo que parte posicionándose como un inquisidor, carece de un nexo inicial “afectivo” con el estudiante, a continuación existe un casillero donde se ponen los datos de identificación de estudiante (cuarto año..., fecha..., nombre..., apellido...) en orden secuencial presenta diez preguntas.

Docente de grupos mixtos.- Parte con la identificación del instrumento “evaluación inicial de destrezas”, a continuación existe un casillero donde se ponen los datos de identificación de estudiante (cuarto año..., fecha..., nombre..., apellido...), cabe señalar que las niñas desaparecen del relato. Termina el documento, con la consignación de la firma del profesor y del Director de la Escuela.

Docente de niñas.- Tiene un título “Evaluación De destrezas, 1er Trimestre”, a continuación un casillero para registrar el nombre de la estudiante. Cabe señalar que las niñas no están en ningún momento en la redacción. Los ítems están escritos en forma de orden: Ordena, separe, anote.

4. 1.D. Usos del texto

En este momento del análisis voy a citar algunos de los enunciados indicativos y los enunciados estimativos que encuentro en el texto:

Tabla No. 13
Los Enunciados Indicativos en documentos producidos por los docentes.

Enunciados Indicativos			
	Docente de niños	Docente grupos mixtos	Docente de niñas
1	Respetar los turnos de conversación (Prueba inicial)	Recite el poema con mímica y entonación. (test inicial)	Ordene las frases

2	Describa al sol (Prueba inicial)	Anote los respectivos antónimos de las siguientes palabras (test inicial)	Clasifique las palabras
3	El género es el accidente que nos indica el sexo de las personas, animales y al que se atribuyen las cosas. (cuaderno de trabajo)	Las patria hecha canción, nos llena de emoción (cuaderno de trabajo)	En Ambato y en Tungurahua hay campesinos
4		Los baneños trabajan en trapiches (evaluación I trimestre)	

Tabla No. 14

Los Enunciados Estimativos en documentos producidos por los docentes.

Enunciados estimativos		
Docente de niños	Docente de g. mixtos	Docente niñas
1. El sol decidió contraer matrimonio. La gigante tenía un aspecto bueno y dulce (prueba inicial)	1. Juan B. Vela, el tercero de una trilogía de auténticas glorias de la patria. (test inicial)	1. Jennifer llora por su esfero
2. Mi papá si trabaja (cuaderno de trabajo)	2. La bandera, el escudo y el himno nacional son símbolos vitales que todos debemos amarlos, quererlos y respetarles (cuaderno de trabajo)	2. El maestro es bueno
3. Colón descubrió América, no hizo caso a la Reina Isabel (examen de 1er trimestre)		3. El hombre come más

4.1.E. Comentando tras lo lentes de género

Para niños.- El instrumento diagnóstico se desarrolla a partir de la idea generadora del cuento “La boda del Sol”. El personaje central es el sol, símbolo masculino de poder, con capacidad de transformar la naturaleza. Es él quien decide casarse, para ello tiene a su disposición todas las montañas de la tierra, pero una en especial llama su atención por ser un ser dotado de bondad y dulzura. El padre si trabaja, fortaleciendo con esta frase la invisibilidad del trabajo doméstico y femenino, no es trabajo. Colon descubre América gracias a no hacerle caso a la Reina Isabel, ya que las mujeres no serían poseedoras de conocimiento y saber.

Para grupos mixtos.- La escritura del profesor tiene como común denominador la invisibilidad de las niñas, así en los casilleros de los datos informativos se las excluye. Por otro lado, las sentencias y oraciones, resaltan siempre personajes masculinos. Además existe una sobrerrepresentación de lo masculino que se ve exacerbada por la presencia de personajes históricos, los símbolos de la patria y del militarismo son invitados a ser amados.

Para las niñas.- Las mujeres aparecen en expresión de sentimientos, el propio maestro se coloca como ejemplo de “buen docente”. Una aseveración de que el hombre por ser hombre como más, de esta manera bajo un prejuicio se fortalece el derecho de acceso a mayores oportunidades (en este caso de alimentación) a favor de lo masculino.

Las continuidades

Con este apartado se busca extraer lo que ya se supone de antemano: “que la cultura ecuatoriana al igual que las diferentes culturas occidentales son falologocéntricas”, es decir que en su centro está el hombre, el conocimiento generado por los hombres. Hay además un marcado discurso sexista que desvalorizaría lo femenino.

Al respecto se encontró las siguientes continuidades.

Para los niños, el docente escribe respecto al **poder como** ejercido por personajes masculinos: Dios, el Diablo, el Sol, los políticos. **El conocimiento, las profesiones y las actividades.-** Son básicamente masculinas en todos los casos. **Las rupturas.-** Solo en un caso aparece la cita a un personaje femenino poderoso “la Reina Isabel”, sin embargo ella es blanca, europea y un personaje histórico.

Para grupos mixtos. En la escritura del docente, el **poder** en todos los ejemplos son personajes masculinos quienes ejercen o detentan el poder, cargos públicos de toma de decisiones. **El conocimiento, las profesiones y las actividades,** están ejemplificadas como masculinas. **Las rupturas,** no existe ejemplos que podrían considerarse diferentes al modelo tradicional donde el hombre ejerce el poder, el conocimiento y las acciones públicas.

Para las niñas, el docente cita Mientras lo masculino aparece como poderoso, lo femenino casi no aparece y cuando aparece son en situaciones pasivas y sentimentales “Jennifer llora”; mientras es el profesor quien enseña, la estudiante es quien recibe el producto de la actividad del docente. **El poder.-** Aunque no es un tema que se resalta, sin embargo las 4 veces que citan ejemplos de nombres propios, éstos se refieren a 4 personajes políticos masculinos. Así se resalta el poder como un atributo masculino, por omisión de cualquier personaje femenino. **El conocimiento, las profesiones y las actividades.-** En todas las ocasiones son ejemplos masculinos los que aparecen como detentando el conocimiento, la profesión y realizando actividades vinculadas al intelecto. **Las rupturas.-** El único ejemplo que permite hablar de ruptura es que el propio profesor, un hombre que enseña a las niñas. Irónicamente él mismo escribe un ejemplo que dice: “El Carlitos es buen profesor”, quizá como una forma de reafirmar lo que el medio ambateño cuestiona: el ejercicio docente de un hombre al frente de niñas pequeñas¹¹.

¹¹¹¹ Ver más en el capítulo sobre discurso de los docentes, Profesor de grupo femenino.

4.4. Documentos elaborados por las profesoras

Tabla No. 15

Número de alusiones masculinas y femeninas presentes en los documentos diseñados por las profesoras

Documentos las profesoras	Número de palabras											
	docente de niños				docente de g. mixto				docente de niñas			
	Masc		Fem		Masc		Fem		Masc		Fem	
En el Test Diagnóstico	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P
	3	1	1	0	4	0	1	0	2	2	2	1
En el Cuaderno de asignatura	10	2	1	0	0	0	0	0	6	7	15	2
En el test de evaluación	7	1	1	0	5	1	1	0	13	0	4	0

Tabla No. 16

Número de palabras presentes en los documentos diseñados por las profesoras

Docentes	Número de imágenes											
	De niños				De g. mixto				De niñas			
	Masc		Fem		Masc		Fem		Masc		Fem	
PROFESORAS	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P
Documento	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P
En el test diagnóstico	1	0	0	0	1	0	0	0	3	0	2	1
En el cuaderno de asignatura	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
En el test de evaluación	0	0	0	0	1	0	0	0	4	0	3	0

Tabla No. 17

Número de alusiones masculinas y femeninas en actividades productivas presentes en los documentos diseñados por las profesoras

Actividades	Número de alusiones masculinas y femeninas en actividades productivas								
	docente de niños			docente g. mixto			docente niñas		
	m	f	Observaciones	m	f	Observaciones	m	f	Observaciones
Agricultura							1		Labrador
Transporte									
Pesca									
Manufactura					1	La modista (costurera)			
Industria									
Periodismo	1		Locutor deportivo						
Comercio									
Comunicaciones									
Construcción									
Quehaceres domésticos									
Deportes							1		El árbitro
Religión	2		Un gurú, Daniel el profeta fiel						
Festejos	2		Un mimo, un payaso						
Música	1		Cantante						
Autorías									
Académicas				2		El profesor, el doctor	1		Maestra
Bélicas	1		Un policía				3		El policía, el bombero, soldados
Políticas									
Turismo									
Lúdicas									
Fantasía									
Totales	7	0		2	1		6	0	

Los cuadros muestran casi total predominancia de lo masculino, lo encontrado en esta secuencia no se diferencia en esencia la construcción hecha por los profesores. Una pequeña variante es la presencia de imágenes, pero al igual que en las palabras hay una marcada ausencia de las mujeres y de lo femenino.

4.4.C. Estructura discursiva: Quién emite y quién recibe el texto

La emisora empírica.- *La profesora de grupo masculino*¹², una mujer que se reconoce casada, madre y abuela, como trabajadora empezó zona rural, tiene una licenciatura en educación. *La profesora del grupo mixto*¹³ es una mujer que ejerce la dirección de la escuela y la enseñanza de este grupo. *La profesora del grupo de niñas*¹⁴, es una docente que además trabaja en sus ratos libres en una casa musical.

La emisora implícita.- *La del grupo masculino*, es un profesora que da órdenes y disposiciones. *La profesora del grupo mixto.-* Es una adulta que dispone acciones: “escriba”, “utilice”, etc. *La profesora del grupo de niñas.* Es una adulta que dispone órdenes, sin embargo a diferencia de los otros casos analizados, las pruebas diagnósticas y de evaluación del 1er trimestre tienen una presencia de gráficos lo que vuelve más “amigable” los instrumentos, quizá más dirigidos a las niñas.

El receptor empírico.- *Para la profesora del grupo masculino*, son los niños entre 8 y 9 años. *Para la profesora del grupo mixto.-* Son niños y niñas entre 8 y 9 años. *Para la profesora de la niñas.* Son niñas entre 8 y 9 años de edad.

El receptor implícito.- *Para la profesora de niños y de grupos mixtos, se dirige a* menores, quienes reciben disposiciones. *Para la profesora de niñas.-* Son niñas, menores. Quienes reciben órdenes e indicaciones, carentes de afectos.

¹² Ver más detalle en capítulo... Cecilia Vásquez

¹³ Ver más detalle en capítulo...

¹⁴ Ver más detalle en capítulo, profesora Carmen Núñez

¿Qué dice? Secuencia discursiva

En el test diagnóstico

Acción dentro del texto.- *La profesora del grupo masculino* Tiene un título “Prueba de diagnóstico de Lenguaje y Comunicación”, a continuación un casillero para registrar el nombre del estudiante. *La profesora del grupo mixto.-* En el único documento que se cuenta (el test diagnóstico), la profesora parte de la identificación del test y desarrolla una estructura más bien que le sirve para ella, así establece o cita la destreza y a continuación desarrolla la orden o mandato para las y los estudiantes. El texto que sirve para diagnosticar la lectura es un relato de 6 líneas que se titula “la Rana Ramona”, Ramona es madre de “unos” renacuajos, uno de ellos se burla de su madre por no tener cola, la madre le dice que no se burle porque llegará a ser como ella. En este caso el texto seleccionado es el personaje masculino quien ejerce la burla, el personaje femenino quien la soporta y con la “paciencia de madre”, explica a su hijo que llegará a ser como ella.

Del cuaderno de trabajo

Acción dentro del texto.- *La profesora de niños*, este cuaderno también tiene una redacción impersonal, a manera de glosario y cargada de definiciones. *La profesora de niñas.* Al igual que en otros casos, el cuaderno tiene una redacción impersonal, Lo novedoso es que en un mismo ciclo académico, apenas se cubre tres temas del área de lenguaje y comunicación, lo que al final pone en desventaja a las niñas frente a sus pares de las otras escuelas.

Tabla No. 18

Secuencia narrativa en los cuadernos de las profesora

La profesora de niños	La profesora de niñas	La profesora g. mixto
<ul style="list-style-type: none"> • La comunicación 	El adjetivo	no entregó el cuaderno
<ul style="list-style-type: none"> • Elementos de la comunicación 	Tipos de adjetivos	
<ul style="list-style-type: none"> • El lenguaje, tipos de lenguaje 	Los Signos de puntuación	
<ul style="list-style-type: none"> • Elementos de un texto 		
<ul style="list-style-type: none"> • La Oración Gramatical, tipos de oraciones 		
<ul style="list-style-type: none"> • El Sustantivo 		
<ul style="list-style-type: none"> • Las sílabas, 		
<ul style="list-style-type: none"> • Las palabras por número de sílabas 		
<ul style="list-style-type: none"> • Los signos de puntuación 		
<ul style="list-style-type: none"> • Uso de la m antes de la p y b 		
<ul style="list-style-type: none"> • El Diptongo 		

De la evaluación del 1er trimestre.- *La profesora del grupo masculino.*- Tiene el título Evaluación del I Período, tiene un casillero para registrar el nombre del estudiante, tiene 23 ítems, con redacción impersonal y predominio de disposiciones y el uso del “usted. ***La profesora del grupo mixto.***- Titula “Examen de Lenguaje y Comunicación, 1er Trimestre”, a continuación un casillero para registrar el nombre de la estudiante. Cabe señalar que las niñas tampoco aparecen en la redacción de este instrumento. Los ítems están escritos en forma de disposición, pero con el uso de la forma verbal en segunda persona del singular (tú), así: Colorea, escribe, describe, contesta. Lo que en el medio ambateño puede tener dos lecturas: la cercanía (solo tuteo cuando tengo confianza con alguna persona, la considero mi amiga) o inferioridad (solo tuteo a quien es inferior a

mí, es muy usual que la gente mestiza tutee a la gente kichwa, como sinónimo de superioridad y mando). Por otro lado es notorio que la diagramación tiene mucho colorido, presencia de gráficos *La profesora del grupo femenino*. Tiene un título “Prueba de Lenguaje y Comunicación”, a continuación un casillero para registrar el nombre de la estudiante. Cabe señalar que en este caso también las niñas no están en ningún momento en la redacción. La variante es que aparecen gráficos (12 gráficos) que en los otro/as cinco docentes no existía.

4.4.E. Usos del texto

Tabla No. 19

Los enunciados indicativos en documentos de las profesoras

Enunciados indicativos			
No.	Profesora de niños	Profesora g. mixtos	Prof. de niñas
1	La noticia es un comunicado de interés general	¿Qué haría usted cuando sea grande?	Los bomberos apagan el incendio
2	Lenguaje es la manera de comunicarse	Complete la idea	El niño pateo la pelota
3	La señora lava su carro		La gallina pone huevos
4	Mi mamá si me dio la sopa		

Tabla No. 20
Los enunciados estimativos en documentos de las profesoras

Enunciados estimativos		
Profesora de niños	Profesora de niñas	Profesora de grupos mixtos
1. Paloma, mujer y gato, tres seres ingratos	1. La madre es el ser más sublime	
2. Los profesores enseñan a sus alumnos	2. El señor ama su peluche	

4.4.F. Comentando tras lo lentes de género

Las continuidades.- Casi el 100% de los textos analizados evocan las ideas tradicionales de hombre y mujer, incluso existen ejemplos que son sexistas, como el que se señala como ejemplo de refrán (enunciado estimativo No. 1: paloma, mujer y gato, tres seres ingratos).

Además los ejemplos escritos por la profesora respecto a personajes son masculinos en el 100% y están ejerciendo el poder, las profesiones y actividades productivas. Lo femenino aparece desvalorizado, vinculado a la esfera doméstica.

Las rupturas.- Solo en un caso se encontró rupturas cuando la profesora escribe como ejemplo: “La señora lava su carro”, en el medio ambateño, son los hombres quienes generalmente poseen vehículo propio y por otro lado el tema del mantenimiento también es una labor básicamente masculina, pero al presentar este ejemplo plantea una ruptura.

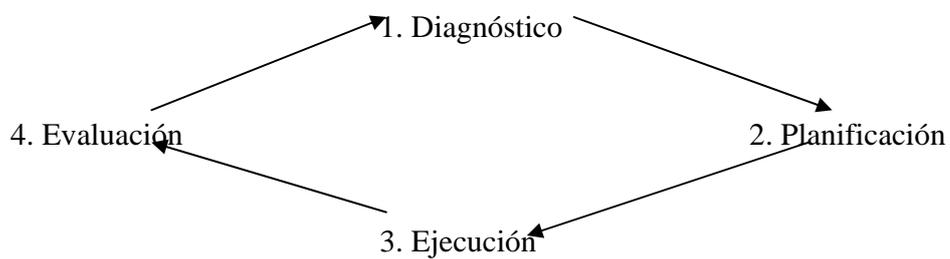
4.5 Un corolario

4.5.3. Momentos y variables conforman los micro- currículos elaborados por cada docente para la enseñanza de lenguaje el 4to año de educación básica

La lógica esperada en el proceso de creación de un microcurrículo debe idealmente seguir el siguiente recorrido:

Esquema No. 50

Ciclo de la planificación



Es decir que lo que diagnóstico debe ser un insumo para definir hacia dónde apuntará la planificación, la ejecución debería tener coherencia con lo planificado y debería evaluarse lo que se enseñó y se planificó.

Las variables que conforman los microcurrículos fueron establecidas por el listado de destrezas generales y específicas para Lenguaje y Comunicación destinadas al 4to año de Educación Básica que lo conforma de la siguiente manera:

Tabla No. 21

Destrezas generales y específicas totales que deberían contener en una planificación didáctica para 4to año de Educación Básica en la Asignatura de Lenguaje, resumen numérico.

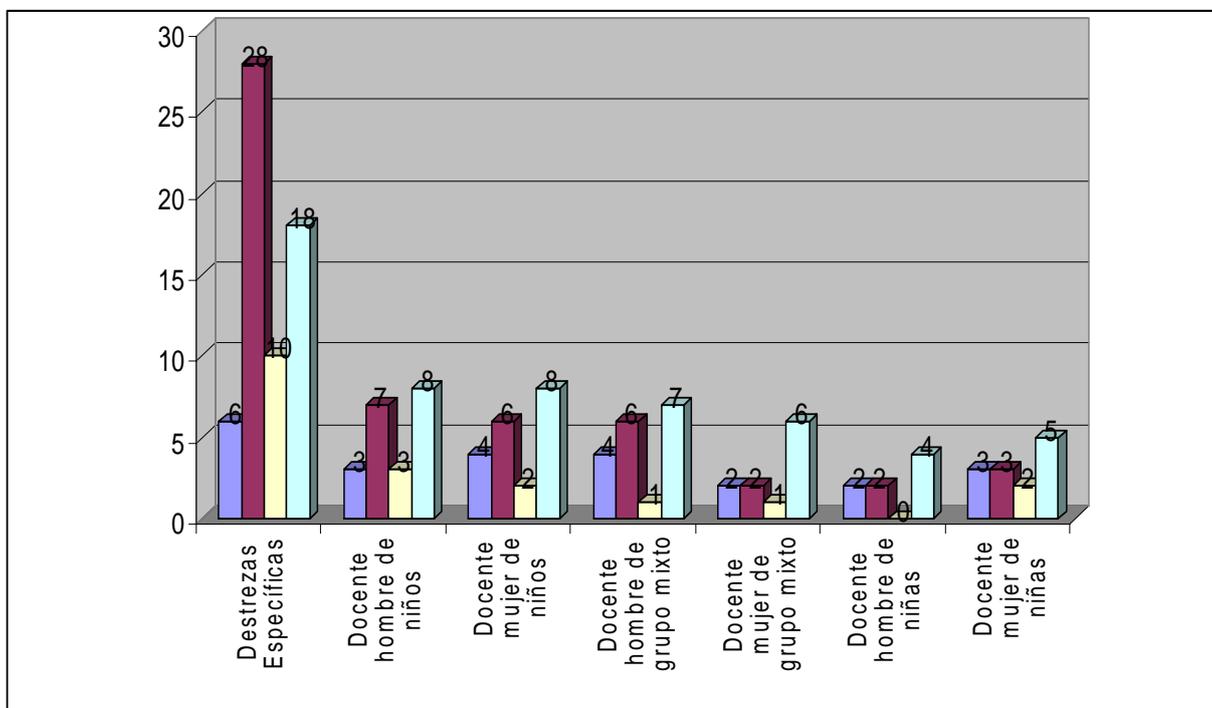
Destreza General	Destrezas específicas
Escuchar	6
Leer	28
Hablar	10
Escribir	18

- No todas las variables fueron consideradas por lo/as docentes para diseñar los micro- currículos.

Tabla No. 22

Destrezas generales y específicas usadas por cada docente. Resumen Numérico.

		Para niños		Para grupos mixtos		Para niñas	
Destrezas Generales	Total destrezas específicas	Profesor	Profesora	Profesor	Profesora	Profesor	Profesora
Escuchar	6	3	4	4	2	2	3
Leer	28	7	6	6	2	2	3
Hablar	10	3	2	1	1	0	2
Escribir	18	8	8	7	6	4	5
	62	21	20	18	11	8	13



- El diseño microcurricular no sigue la lógica esperada: es decir que lo que se diagnostica no se planifica ni se evalúa. En todos los casos la planificación didáctica es **incoherente**.
- El grupo de niños son quienes más reciben un trabajo didáctico que considera más destrezas y nivel de exigencia y complejidad, es por lo tanto una planificación **más intensa**, el grupo que le sigue es el grupo mixto, mientras que los microcurrículos dirigidos para las niñas son escasos en consideración de las destrezas generales y microcurriculares.

4.5.4. Los imaginarios de género se plasman en los microcurrículos

A partir de la formulación de la Reforma Curricular, se establece un listado de destrezas generales y específicas que deben ser consideradas por el grupo de docentes para conformar un currículo, se eliminaron los contenidos específicos y queda establecido concretamente que “se trata de contenidos mínimos obligatorios para las instituciones educativas de nivel básico, no son exhaustivos; permiten que cada profesor y cada escuela diseñe los elementos curriculares correspondientes” (Consejo Nacional de Educación-MEC, 1996:7); el listado al que me he referido reiteradamente al ser igual se supondría que permitirá que tanto niños como niñas accedan el mismo currículo, sin embargo las páginas que anteceden¹⁵ se mostró a través de la construcción de una serie de cuadros que hay un panorama bastante distinto ya que la complejidad de la planificación microcurricular tiende a favorecer más a los niños que a los grupos mixtos y mucho menos a las niñas. La data además permite ver que la reducción de las diferencias microcurriculares se da en los planes didácticos destinados a grupos mixtos.

Por otro lado la planificación microcurricular, pone en evidencia las expectativas del grupo de docentes respecto a sus estudiantes y de lo que son capaces de lograr, para el grupo de niños la planificación microcurricular demanda probar sus capacidades en más destrezas, no así a los grupos mixtos y peor aún a las niñas. De esta manera se consolida planes y programas de estudio diferenciados, que relegan a trabajos de poca profundidad a las niñas ¿debido a su sexo? Al parecer si, ya que las diferencias de género persisten en todos los tipos de planificación de las cuatro destrezas generales: Escuchar, Leer, Hablar y Escribir.

Las oportunidades educativas son por lo tanto diferenciadas por género. Parece haber un prejuicio por sexo en los microcurrículos: hay mayor profundidad en aquellos dirigidos a los niños que a las niñas, lo que se agudiza si se toma en cuenta que el

¹⁵ Ver páginas con cuadros de destrezas generales y específicas por docente

aspecto de **diagnóstico** no fue analizado en su totalidad. Lo que quiero decir es que debió diagnosticarse el 100% de las destrezas específicas, para descubrir en qué cambian las destrezas individuales, conocimientos y motivaciones, solo a partir del diagnóstico integral seleccionar las destrezas a trabajar.

Hay además un énfasis diferenciado por sexo respecto a destrezas específicas:

Para las niñas

Así en la destreza general escuchar, se pone énfasis en que las niñas “cedan el turno de la conversación”, entiendan instrucciones y comprendan las manifestaciones paralingüísticas.

En cuanto a leer, se espera que lean una y otra vez un texto, identifiquen los elementos explícitos y sean capaces de seguir instrucciones.

En cuanto hablar, el docente hombre no considera en su micro-currículo ninguna destreza, la profesora mujer espera que las niñas respeten los turnos de la conversación y participen activamente en diálogos informales. Como se puede apreciar, ninguna de estas destrezas impulsa la participación de las niñas en el uso de la palabra en lo público.

Respecto a escribir, el énfasis de las planificaciones está en que se escriba de manera legible y en ortografía (separación de palabras y uso de acentos).

Para los niños

Respecto a la destreza general escuchar, como grupo las planificaciones abarcan el total de las destrezas específicas.

En cuanto a leer, se espera que lean una y otra vez un texto, y se utiliza las destrezas relacionadas a la aplicación en el entorno de lo leído y a que se lea en voz alta, con claridad y entonación, lo que fortalece el uso de la palabra en público.

En cuanto hablar, confluyen las dos planificaciones en el uso público de la palabra: la planificación del profesor hombre y de la profesora mujer, el docente hombre pone énfasis en que se articule y pronuncie bien las palabras, se participen activamente en conversaciones y se describa oralmente objetos, ambientes y personajes, la profesora mujer pone énfasis en que se narre hechos reales o imaginarios y se describa oralmente.

Respecto a escribir, las planificaciones cubren las cuatro fases de la escritura: pre-escritura, escritura, postescritura y ortografía.

Para grupos mixtos

Las planificaciones curriculares para grupos mixtos resultan menos excluyentes para las niñas involucradas en el grupo.

El microcurrículo se transforma así en un instrumento central que fortalece o no las destrezas de la/s estudiantes y empuja la balanza del desarrollo a través de las decisiones que se toman en las mismas. A pesar de la importancia del análisis del género en el microcurrículo, este parece recibir muy poca atención y pasa por desapercibido la discriminación que se ejerce al ignorar su carga genérica en el diseño, ya que éste aspecto a analizar supera la presencia o no de las alusiones genéricas en cuanto al número de referencias a los personajes de un sexo o del otro en el que en general las investigaciones han mostrado que existe una sobrerrepresentación del sexo masculino.

Este tema aquí tratado es más complejo porque aborda la selección de componentes del microcurrículo: destrezas a ser examinadas, a ser planificadas y a ser evaluadas, el énfasis o no en una u otra determina si se brinda las oportunidades iguales que tanto demanda la educación.

Este hallazgo de la investigación me permite afirmar que la escuela está cortando las alas a las niñas, marginándolas y excluyéndolas del su pleno desarrollo, por omisión, parece como si existiera el acuerdo tácito de que en la formación de las niñas/mujeres no habría mucho que profundizar, ¿por qué? Esta actitud penetra el ámbito escolar, no hay conciencia de esto, porque esta actitud respondería al imaginario colectivo tradicional que tiene sesgo genérico perjudicando a las mujeres, por ello es necesario la construcción de un espacio crítico que permita evidenciar lo que sucede y buscar una resignificación en la construcción de una cultura más incluyente.

CAPITULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. LAS CONCLUSIONES

5.1.1. Sobre el discurso oficial

- No cabe duda que existe la voluntad declarada del Estado ecuatoriano de brindar una educación de calidad y que garantice igualdad de oportunidades.
- El tema de género como tal no es considerado relevante sino como parte de una trama de valores que de nuevo apunta al tema de igualdad, la pregunta es ¿igualdad a qué?
- Existe un referente curricular nacional que muestra las destrezas generales y específicas que cada estudiante de 4to año tiene que alcanzar en la asignatura de lenguaje y comunicación.
- La disposición de la Reforma Curricular de 1996 establece que el esquema de planificación microcurricular es responsabilidad de cada docente.

5.1.2. Sobre el discurso de las personas entrevistadas

- Las entrevistas realizadas brindaron el espacio de comprender las razones “no expuestas” que influyen en la forma de planificación didáctica, porque se planifica para un “otro”: niños, grupos mixtos y niñas.
- Los discursos docentes tienen una fuerte reducto del pensamiento tradicional: el concepto de familia nuclear, la mujer como central y responsable del rol reproductivo y culpable de los males sociales si se aleja del hogar como núcleo de actividad principal. En todos los casos las y los docentes se reconocen como miembros de familias nucleares,

cuestionan los casos excepcionales de estudiantes cuya madre migró o trabaja fuera de su hogar.

- En los discursos de los tres docentes hombres entrevistados se puede apreciar que para ellos existe un sitio diferenciado e irremplazable, que es el la madre, lo que da continuidad a las concepciones falologocéntricas:

- *“nadie puede reemplazarle a la verdadera madre, así mande dinero, se siente latente la ausencia de la madre”*. Profesor de niños
- *“ella trabaja, ella no le hace despertar, ella se descuida de su hijo”*. Profesor de niños y niñas.
- *“por descuido de sus padres, la mamá también trabajaba y dejaba encargada a su hija”*. Profesor de niñas.

- En los discursos de las profesoras hay también continuidad a las concepciones falologocéntricas:

- *“Incluso usted sabe, las mujeres ya nos independizamos de alguna manera, veo que hay madres de familia que también ejercen la violencia”*. Profesora de niños
- *“José Luis pertenece a un hogar donde papá y mamá se maltratan mutuamente”*. Profesora de niñas y de niños.

Las mujeres han cambiado, ahora trabajan, son independientes, pero también ejercen violencia igual que los hombres. Existe un cuestionamiento tácito a que las mujeres se hayan igualado a los hombres en el ejercicio de la violencia.

- Las niñas y niños de todas las escuelas pertenecen (según las estadísticas del MEC) al mismo nivel económico (quintiles dos y tres), pero existe la percepción que asocia el género con la clase social, afecta las expectativas de los profesores y las profesoras respecto al grupo de estudiantes.

- Quienes están a cargo de los niños, tanto el profesor como la profesora los piensan en el futuro como poseedores de una profesión (en el caso del profesor) o al menos de una ocupación (en el caso de la profesora).
 - Quienes trabajan con grupos mixtos, invisibilizan a las niñas en su relato, en ambos casos creen que “los niños repetirán la historia laboral de sus padres”.
 - Quienes trabajan con grupos de niñas, coinciden en que aunque las niñas tienen proyectos de vida, éstos son irrealizables, apenas un sueño.
- La relación docente – docente es afectada cuando el profesor o profesora se enfrenta a niños y a niñas, mientras que en grupo mixto las niñas desaparecen de su relato y pareciese que se concentran en los niños.
 - La profesora y el profesor que trabajan con niños se creen o que su labor es parte de un camino que conducirá a que el grupo estudiantil adquiera en lo futuro una ocupación o una profesión, pero en ambos casos los consideran vinculados a la parte productiva.
 - Lo mismo sucede en el caso de la profesora y el profesor que trabaja con grupos mixtos, pero las niñas no son referidas en sus relatos, quizá son subsumidas a lo masculino o quizá ni tomadas en cuenta.
 - En cambio la profesora y el profesor que trabajan con niñas asumen una relación de tipo afectiva con las niñas, ubicándose en roles maternales y paternales, cómplices y refugio para sus

alumnas, estableciendo así un lazo intimista, afectivo fuerte. El futuro, los sueños y proyectos de las niñas no es lo esencial en este grupo de docentes.

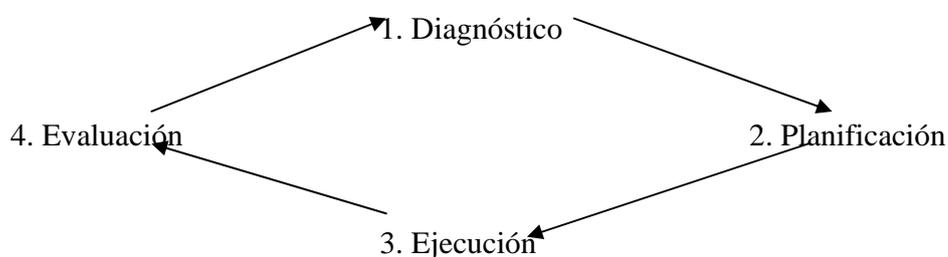
- El lenguaje utilizado a lo largo de las entrevista es masculinizado, excepto cuando se realizó el trabajo con la profesora y el profesor de niñas, solo ahí aparecen en el discurso.

5.1.3. Sobre la planificación microcurricular de las profesora y profesores

El currículo explícito es una instancia riquísima para abordar la temática de género, pues tras su revisión se puede contar con elementos “tangibles”, si se quiere con evidencias de las discriminaciones, aspectos que pueden servir para iniciar un diálogo con el grupo de docentes sobre las consecuencias de la labor docente en la de vida de los niños y las niñas.

- A pesar de contar con un listado obligatorio de destrezas y contenidos el microcurrículo sufre una selección arbitraria que está a cargo de los/as docentes, ese espacio de “poder” está vigente.

La lógica esperada en el proceso de creación de un microcurrículo debe idealmente seguir el siguiente recorrido:



- El diseño curricular no sigue la lógica esperada: es decir que lo que se diagnostica no se planifica ni se evalúa. En todos casos la planificación didáctica es incoherente

Tabla No. 23

Coherencia del proceso didáctico

Cantidad de destrezas específicas consideradas en todo el proceso de didáctico de un trimestre.				
Grupo para el que se planifica	Docente	Diagnóstico	Planificación	Evaluación
para niños	profesor	10	16	9
	profesora	12	6	10
para niñas	profesor	4	3	3
	profesora	4	7	7
para mixtos	profesor	12	5	10
	profesora	10	6	9

Fuente: elaboración propia

- La microplanificación refleja lo que el o la docente espera del grupo de estudiantes, la revisar cada una de las destrezas generales y las específicas se encuentra que existe un programa de estudio diferenciado que relegan a las niñas con una planificación poco profunda, lo que no sucede con el grupo de niños y el mixto (Ver capítulo III, sección 4.2).
- El lenguaje contempla en la Reforma Curricular ecuatoriana cuatro destrezas generales: escuchar, leer, escribir y hablar.
 - Para los niños, escuchar abarca todas las destrezas específicas, para la destrezas leer, se demanda de ellos demostrar la lectura

en voz alta, con claridad y entonación. En cuanto a hablar se les impulsa a ejercer el habla en público. En cuanto a escribir se cubre los cuatro momentos: prescritura, escritura, postescritura y ortografía.

- Para las niñas se espera que respecto a escuchar, sean capaces de ceder el turno de la conversación. Respecto a leer que sean capaces de seguir instrucciones. En cuanto al hablar el docente hombre no lo consideró en su diseño microcurricular, la docente mujer espera que las niñas participen activamente en diálogos informales.
- Para los grupos mixtos, la planificación es menos exigente que para los niños, pero en su selección de destrezas específicas se acerca más a la planificación dirigida al grupo de niños.

5.1.4. Los documentos escritos por los profesores y las profesoras.

Se analizaron tres documentos por cada docente: el test diagnóstico, el cuaderno de trabajo y el test de evaluación. ¿la escritura tiene género? Preguntaba Violi. Tras revisar los documentos escritos por cada una de las personas participantes en esta investigación, podría decir que la escritura se traviste considerando a quién está dirigida:

- Los documentos producidos para los niños, tanto por la profesora como por el profesor, en general carecen de gráficos, predomina la presencia masculina y los roles de los pocos personajes citados caen en lo tradicional.

- Cuando la escritura está dirigida para grupos mixtos, las niñas jamás aparecen mencionadas y se homologa en casi todo a los escritos dirigidos a los niños. Se homogenizan a un modelo masculino.
- Cuando la escritura está dirigida para niñas, solo en el caso de la profesora presenta gráficos, una escritura más cercana.

Así **emisores y emisoras** evocan en todos los casos la autoridad, se plasma así el adultocentrismo, hay implícita una concepción de “menores”. La formulación de los ítems evocan una cultura que moldea los comportamientos infantiles, son órdenes en el 90% de los casos no permiten una libertad de expresión.

Las nominaciones referidas a cargos de representación democrática, hechos históricos, son referidos únicamente a hombres, así lo masculino tiene una sobrerrepresentación en todos los textos.

Las nominaciones referentes **al conocimiento, las profesiones y las actividades políticas**, son también en su mayoría masculinos. No solo las mujeres están ausentes del protagonismo, sino que las actividades catalogadas como femeninas y de la vida doméstica son muy escasas, esto de por sí desvaloriza a las mujeres. Solo en 6 ocasiones es decir, casi una vez por docente se nombra a personajes femeninos, estas son: La Reina Isabel, las brujas, las hadas, la estudiante, la modista, la maestra.

Las rupturas.- Existen momentos en que surgen pequeñas rupturas del pensamiento tradicional:

- La profesora del grupo de niñas muestra el gráfico de un hombre abrazando a un oso de peluche,

- “la señora lava su carro”, pone de ejemplo la profesora del grupo de niños.
- “El Carlitos es un buen profesor”, escribe el profesor del grupo de niñas.
- “La Reina Isabel”, pone por ejemplo el profesor del grupo de niños.

La investigación realizada ha permitido identificar que existe una ideología de género presente en cada docente que responde a lo que las feministas llamanos concepción falologocéntrica, esto significa que a pesar de los supuestos avances conceptuales de la Reforma Curricular de 1996, la escuela apuntala una construcción social de masculinidad y feminidad, donde ésta última es la gran perdedora.

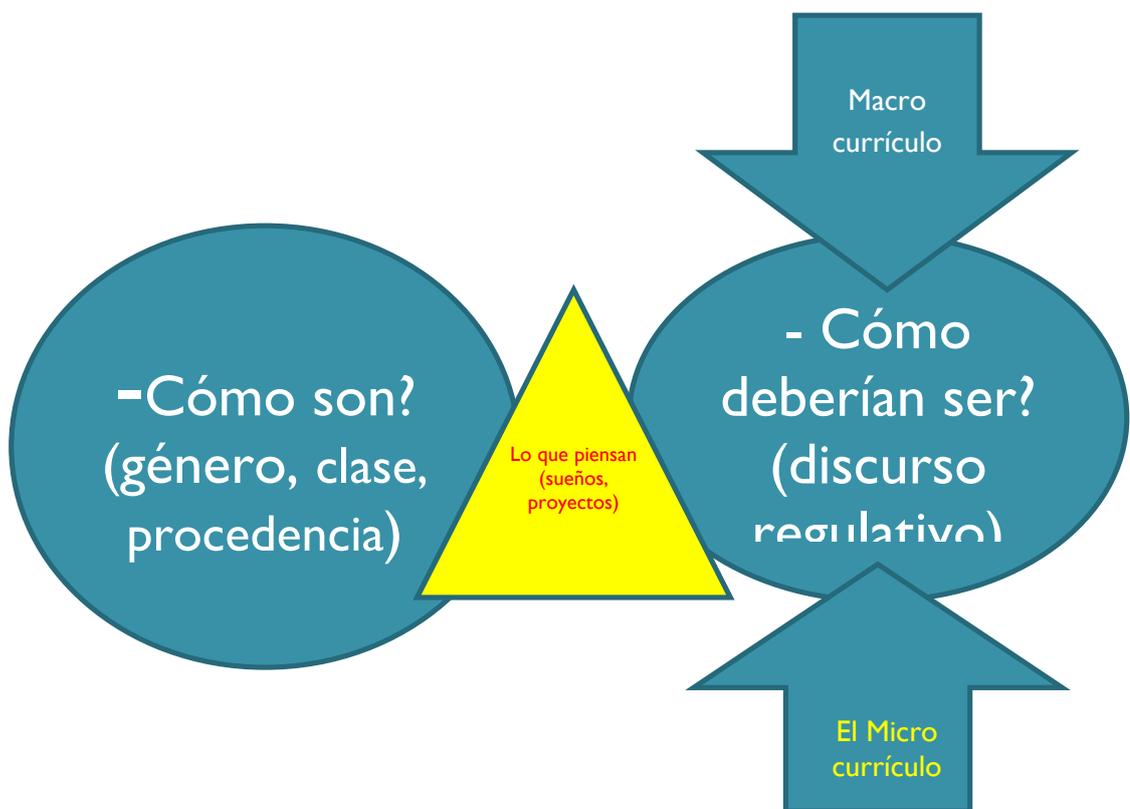
Las decisiones de la planificación microcurricular, son incoherentes, pero al revisarlas en detalle es decir al tipo de destrezas que apuntan, se evidencia que contribuyen a la permanencia de asimetrías de género. Las actividades y decisiones de las y los docentes favorecen a los niños y la escuela queda en deuda con las niñas. Aunque existe un marco curricular general, el cuerpo docente al enfrentarse con esos cuerpos sexuados: niños y niñas generiza su accionar. La escuela mixta brinda por un lado mejores oportunidades curriculares de lo que da la escuela segregada para las niñas, pero al mismo tiempo las invisibiliza, la subsume y homogeniza a lo masculino, desaparecen así del discurso docente, pero se benefician del enfoque en destrezas como: el uso de la palabra en público, cosa que no aparece en la planificación dirigida a las niñas.

Se puede decir que lo masculino es dueño de la escuela, se apodera del discurso docente, de los espacios, irrumpe en los textos, en los documentos diseñados por las profesoras y profesores, las niñas solamente transitan y son visibles en las escuelas femeninas, pero estas no se atreven a romper lo tradicional.

Al parecer la percepción que domina las planificaciones microcurriculares es que algún día los niños serán los proveedores, responsables de ganarse la vida, así la educación que se da a los niños es más completa, exigente, aborda más habilidades comunicacionales.

Así las diferencias de oportunidades para alcanzar metas importantes, se gestan desde la escuela. Si no actuamos sobre ellas visibilizándolas, para revertirlas, éstas adquieren legitimidad y las acciones discriminatoras pasan desapercibidas. Actuar en la escuela es importante porque la sociedad le ha otorgando un poder ideológico, lo que se dice en la escuela tiene sinónimo de autenticidad, el medio le concede importancia, es por esto que la escuela seguirá siendo un espacio que requiere continua revisión.

Un modelo explicativo podría sugerir el siguiente gráfico



La educación no puede escaparse de lo definido por una sociedad (lo macrocurrículo, pero también los deseos del grupo estudiantil y la voluntad docente expresada en el microcurrículo, pero el arte docente estaría en combinar todos aquellos elementos en la búsqueda de mejorar la sociedad, requiere para ello filtros que permitan la superación y redefinición de las metas sociales.

5.2. LAS RECOMENDACIONES

La escuela como acuñadora de disparidades genéricas se mantendrá si no se proponen acciones coherentes y sistemáticas que puedan llevarse fácilmente a la práctica. En las líneas que siguen se ensaya una propuesta de capacitación que apunta a afectar tres ejes:

El diseño microcurricular

La producción de discursos que apunten a desarrollar la equidad de géneros.

La producción de documentos por las y los docentes sin sesgo genérico.

OBJETIVO GENERAL

Difundir entre la comunidad educativa ambateña elementos conceptuales y herramientas de trabajo que permitan revisar los sesgos genéricos en la enseñanza de lenguaje y comunicación para 4to año de educación básica.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Identificar los ejes temáticos para la revisión de las planificaciones microcurriculares con enfoque de género.
2. Diseñar un esquema de capacitación en género, dirigida a docentes de 4to año de básica en el área de lenguaje y comunicación.

3. Definir criterios mínimos para que cada docente cuente con una ficha que le permita revisar los documentos producidos por ella/os tienen o no sesgo genérico.

Desarrollo

Para el objetivo específico No. 1: Identificar los ejes temáticos para la revisión de las planificaciones microcurriculares con enfoque de género.

Temas para la revisión de una microplanificación:

- Qué perfil de estudiante egresada/o de este ciclo me planteo
- Hasta dónde creo pueden llegar este grupo de estudiantes
- Mi planificación da oportunidades para la generar movilidad social
- Momentos de la planificación didáctica.
- ¿qué diagnosticar?
- ¿cómo planifico?
- ¿qué evaluar?
- Necesidad de la coherencia planificación didáctica.
- Análisis: qué destrezas estoy privilegiando.
- Es mi planificación coherente con las oportunidades que demanda los niños y las niñas en la actualidad.

Es necesario construir un proceso de capacitación que al mismo tiempo enfoque las metodologías de planificación pero también permita un acercamiento y una revisión a

la temática de género presente en la sociedad y resuelta en los microcurrículos, la pregunta que podría transversalizar la temática de género dando una mejor cualificación y calificación a las gestiones curriculares sería ¿propicio o no el fomento las mejores oportunidades para el grupo de estudiantes?, ¿hasta donde el que sean niñas o niñas están sesgando mi planificación?

Para el Objetivo Específico No. 2.- Diseñar un esquema de capacitación en género, dirigida a docentes de 4to año de básica en el área de lenguaje y comunicación.

Tabla No. 24

Agenda propuesta para capacitación en Género, dirigida a docentes de 4to de educación básica

Sesión	Tema a tratarse	Metodología	Tiempo	Materiales
1	<ul style="list-style-type: none"> Ser niña y ser niño en la sociedad ecuatoriana. La igualdad de oportunidades para las niñas y los niños. ¿Nuestra sociedad brinda oportunidades iguales para las niñas y los niños? 	Revisión de estadísticas comparativas. Análisis de una Historia de vida.	2 horas	Fotocopias
2	¿Qué tipo de desarrollo personal empuja la escuela ambateña?	Presentación de resultados de esta investigación Trabajo en grupo	2 horas	Fotocopias
3	Las potencialidades del Lenguaje y la Comunicación	Trabajo en grupo	3 horas	Libros de texto escolares

				vigentes
4	El libro de texto	Trabajo en grupo Presentación del análisis del libro Aprendamos de Tungurahua	3 horas	Libro Aprendamos de Tungurahua (uno por grupo).
5	Mis documentos, mi planificación	Encontrando las representaciones femeninas y masculinas en sus propios documentos	3 horas	Sus documentos
6	Escribir para construir un mundo mejor. Diseñando una lectura para la enseñanza de lenguaje, unidad uno: Tipos de sustantivos y tipos de adjetivos.	Un lenguaje incluyente, ejercicio práctico.	4 horas	Lápiz, hojas, cartel para exposición.

Para objetivo No. 3.- Definir criterios mínimos para que cada docente cuente con una ficha que le permita revisar los documentos producidos por ella/os tienen o no sesgo genérico.

Tabla No. 25

Ficha de autoanálisis. Dirigida para docentes de 4to año de básica.

FICHA No. 1

Aspecto	Cuestionamiento	Si	No
Roles	El documento que he producido presenta a las mujeres en un rol activo en la historia.		
	El documento que he producido muestra que hay diversidad de hombres y mujeres en un hecho histórico y social		
	En el documento que he producido, creo personajes donde los hombres también están en la esfera doméstica		
	En el documento que he producido, presento a lo femenino como valioso.		
	En el documento que he producido, animo al grupo estudiantil a lograr metas importantes en la vida independientemente de su condición de clase y género.		
	Con mi escrito, motivo al grupo estudiantil a asumir roles distintos a los tradicionales y a no avergonzarse de esto.		
	Escribo ejemplos innovadores, rupturistas.		
Participación	Escribo ejemplos donde se muestre que grupos de mujeres y hombres con diversidad étnica y cultural pueden ejercer el poder, tomar decisiones o incurrir en el mundo de lo público?		

La vida cotidiana	Mis escritos rompen la idea de que las mujeres tiene por sí el rol de amas de casa, madre y esposas.		
	Mis escritos apuntan a opciones productivas diversas para los niños y las niñas		
Sobre el lenguaje	Nombro en igual cantidad personajes femeninos y masculinos.		
	¿Los personajes citados son ejemplos positivos? Pueden los niños y las niñas sentir identificación con los personajes que he creado.		
Sobre la planificación didáctica	¿Mi selección de contenidos y destrezas apunta a que el grupo estudiantil alcance sus sueños, independientemente de su condición de género y de clase?		
	<p>¿Es coherente mi gestión pedagógica – didáctica?</p> <p>¿El diagnóstico alimenta mi toma de decisiones?</p> <p>¿La planificación está acorde al perfil de salida de la estudiante y de sus sueños?</p> <p>¿La evaluación me permite hacer un seguimiento entre el punto de partida inicial (diagnóstico) y lo alcanzado con mi planificación?</p>		

Tabla No. 26

Tabla para auto análisis de redacción y contenidos producidos por docentes de 4to año de básica.

FICHA No. 2		
Documento, página y párrafo	¿Cómo presenté a las mujeres, en mis documentos?	¿Cómo presento a los hombres en mis documentos?
Documento página y párrafo	¿Presenté la diversidad de mujeres de mi patria?	¿Presento la diversidad de hombres de mi patria
<p>Conclusiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Lo escrito fortalece la imagen tradicional de hombres y de mujeres? • ¿Lo escrito confronta la imagen tradicional de hombres y de mujeres? • ¿Mi documento contribuye a difundir conceptos e imágenes de respeto a la diversidad? • ¿Mi documento contribuye a la equidad social? 		

Seguramente la implementación de procesos que apunten a modificar la “óptica docente”, a hacerla incluyente, cuestionadora de los modelos falologocéntricos será una tarea a largo plazo, sin embargo solo considerar la posibilidad de afectar positivamente con capacitaciones, enfrentar el sexismo en la escuela y eliminar prejuicios que terminan afectando a las niñas y a los niños resulta una grata esperanza, esta investigación no se agota aquí, y se espera que este escrito motive a más personas a seguir observando la escuela y a sus actores/as, con el objetivo de mejorar la calidad educativa.

Elizabeth Pinos Montenegro.

Ambato, 31 de enero de 2008.

BIBLIOGRAFIA

Acuña, María Elena (2003). “Bellas por fuera, bellas por dentro”. En: Sonia Montecino; René Castro y Marco Antonio de la Parra (comps.) **Mujeres, Espejos y Fragmentos. Antropología del género y salud en el Chile del siglo XXI**. Santiago, C & C Aconcagua, p. 212- 226.

Acuña, María Elena (2004). “Bulla y Bullicio en el aula. La interferencia de la clase, la etnicidad y el género en el proceso de enseñar y aprender”. En: Sadler, Michelle; Acuña, María Elena; Obach, Alexandra. **Nacer, Educar, Sanar. Miradas desde la Antropología del Género**. Santiago, Catalonia, p.67-110.

Acuña, María Elena (et al) (2004) **Informe Final. Estudio Factores Socioculturales Asociados al Aprendizaje en el Marco de la Educación Intercultural Bilingüe**. MINEDUC. ms.

Acuña, María Elena (2006). “Dinámicas de clase y género en contextos escolares: una mirada desde las salas de clases”. Tesis para optar al Grado de Doctor en Estudios Americanos, Mención en Pensamiento y Cultura. Universidad Santiago de Chile. Santiago

Agacinsky, Sylviane. (1998) **Política de sexos**. Editorial Taurus, Buenos Aires. Pág. 19-20

Anderson, Benedict (1993) **Comunidades Imaginadas**. México: Fondo de Cultura Económica.

Apple, Michael (1986) **Maestros y textos: Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en la educación**. Barcelona. Ed. Paidós.

Arancibia, Herrera y Strasser (200) **Manual de Psicología Educacional**, Cap. 6 Ed. Universidad Católica, Santiago, Pág.228

Belausteguigoitia, Marisa & Mingo, Araceli. **Géneros Prófugos. Feminismo y educación.** UNAM. Editorial Paidos; México. 1999. Pág. 273.

Barret, Michele (1996) **“Palabras y cosas: materialismo y método en el análisis feminista contemporáneo”**. *La Ventana* No. 4 (Dic. 1996) Pág. 29

Barthes, Ronald. El sistema de la Moda y otros escritos. Barcelona Editorial Paidos . 1987. Pág. 28

Barthes, Ronald. (1981). Elementos de semiología. España: Talleres Gráficos Montaña, 1981. Pág. 81

Bauman, Zygmunt. (2002). **La cultura como praxis.** Ed. Paidos Ibérica S.A. España

Benjamin, Jessica. Sujetos Iguales y Objetos de Amor: Ensayos sobre el reconocimiento y la diferencia sexual, Volnovich y Rulfo “variaciones para un prólogo posible. Cap. 2 **Igualdad y diferencia: una concepción sobreinclusiva de la constitución de los género**”, Paidos. Buenos Aires, 1997 Pág. 80

Benhabib, Seyla y Cornella, Drucilla (1990). **Teoría Feminista y Teoría Crítica.** Editorial Alfons el Magnánim. Valencia.

Bonder, Gloria. En MINEDUC /Ediciones La Morada. (1993). Género: Una propuesta educativa. Santiago. Editorial La Morada.

Bourdieu, Pierre (1998). **Capital cultural, escuela y espacio social.** Editorial Siglo XXI. México.

Bourdieu, Pierre (1999). **La dominación masculina.** Ed. Anagrama. Barcelona.

Braidotti, Rossi (2000). **Introducción. Sujetos Nómades.** Buenos Aires. Paidos. Casassus, (des) igualdad en la escuela. Editorial LOM 2005 Santiago.

Burin, Mabel y Dio Bleichmar, Emilce. (1996) **Género, Psicoanálisis y Subjetividad**, Cap. 2, Editorial Paidós, Buenos Aires.

Butler, Judith. (1999) El Falo Lesbiano y el Imaginario Morfológico. En Navarro, Marisa (1999) . **“Sexualidad, género y roles sexuales”**. Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A. Buenos Aires.

García Canclini, Néstor. La sociología de la cultura de Pierre Bourdieu. En Sociología y Cultura, Pierre Bourdieu, México: Grijalbo, 1990. Pág. 15

Cassasus, Juan A. (2003) **La escuela de la (des)igualdad**. Ediciones Lom. Santiago de Chile.

CEPAL /UNESCO (2005) **Invertir mejor, para invertir más. Financiamiento y Gestión de la Educación en América Latina y el Caribe**. Registro electrónico 1680-904 de Naciones Unidas, Chile.

CIMUF (2001). **Tendencia de egresamiento y titulación por género en la Universidad Central del Ecuador**. Editorial Camaleón. Quito – Ecuador.

Consejo Nacional de Educación – Ministerio de Educación y Cultura del Ecuador. (1996) **Propuesta consensuada Reforma Curricular para la Educación Básica**. Primera Edición, Quito.

Constitución Política del Ecuador, en vigencia desde el 10 de agosto de 1979, Quito, Ecuador.

Coulon, Alain (1995). **Etnometodología y educación**. Barcelona: Paidós.

Crespi, Graciela, (1997) La huelga docente de 1919 en Mendoza, en Graciela Morgade compiladora, Mujeres en la educación. Género y docencia en Argentina 1870 – 1930. Buenos Aires, Miño Dávila, 1997, pág.167

Dávila, Andrés. Las perspectivas metodológicas cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales: debate teórico e implicaciones praxeológicas. En: Delgado, Juan Manuel y Gutiérrez, Juan **Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales**. Ed. Síntesis, México, 1993. Pág. 77

De Driver R.y V. Oldham. En **“Constructivismo y enseñanza de las Ciencias”**. (2000) Díada Editora, Universidad de Sevilla, España.

De la Cadena Marisol (1992): "Las mujeres son más indias" En: **Espejos y Travesías** Santiago, Isis Internacional. Pp.25-43.

Deere y León (2000) Género, propiedad y empoderamiento. Editores Bogotá.

Dio Bleichmar, Emilce, **La sexualidad Femenina**, Introducción y Cap. 1. “El Estado de la Cuestión”. Editorial Paidós, Buenos Aires, 1998, Pág. 67

Dio Bleichmar, Emilce, **La sexualidad Femenina, Introducción y Cap. 1**. “El Estado de la Cuestión”. Editorial Paidós, Buenos Aires, 1998,

Diario El Hoy., De 08/01/1998 Artículo. 100 mil alumnos evaluados. www.hoy.com.ec EB/PRODEC- MEC (1997). **Lenguaje y Comunicación 1**. Imprenta Argudo. Quito – Ecuador.

Egaña Barahona, Loreto, Iván Núñez Prieto y Cecilia Salinas (2003). **La educación primaria de niñas. Una aventura de niñas y maestras**. Santiago, Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, PIIE y Ediciones LOM.

Foucault, Michael (1980^a) “Body / Power” in Gordon C (ed) Power / Knowledge: Selected Interviews and others Writing 1972-1977 NY Pantheon.

Fuller, Norma (1993). **La disputa de la feminidad en el Psicoanálisis y las Ciencias Sociales**. En Debates en Sociología. No. 18. Pág. 7

García Canclini, Néstor, (1999). **Imaginarios urbanos**. Editorial Eubeda, Buenos Aires, Pág. 1111

García, Eduardo (2000) En “**Constructivismo y enseñanza de las Ciencias**”. (2000) Díada Editora, Universidad de Sevilla, España. Pág. 69

Giroux; Henry (1985). **Teorías de la reproducción y Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico** en Revista de Cuadernos Políticos México, N° 44, México, julio-Diciembre.

Guzman, Sofía & Marambio, Javier (2004) “**Las representaciones sociales del espacio escolar en jóvenes de dos liceos municipales: la construcción de la escuela como espacio carcelario**”. Tesis para optar al Título Profesional de Psicólogo. Departamento de Psicología, Universidad de Chile.

Haraway, Donna (2000). “Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial”. En: **Ciencia, Cyborgs y mujeres. La reinvención de la naturaleza**. Madrid, Ediciones Cátedra, p. 331-346

Harding, Sandra (1996) **Ciencia y Feminismo**. Capítulo Primero: Del problema de la mujer en la ciencia al problema de la ciencia en el feminismo. Buenos Aires, Morata.

Héritier, Fracoise (1996) **Masculino/ Femenino**, Editorial Ariel Antropología, Madrid. Pág. 206

Herrera, Gioconda (2001). **Antología de Género**, FLACSO; Sede Ecuador. Ed. RISPERGRAF Quito.

INEC, V Censo de Población y Vivienda, 2001. www.inec.gov.ec

Inostroza, G (2006) **Cinco tendencias en la enseñanza del lenguaje**. UNESCO Santiago, portal www.unesco.cl. Pág. 3

Irigaray, Luce. (1992) *Yo, Tu, Nosotras*. Ediciones Cátedra, Valencia. España.

Irigaray, Luce. (1981) *Cuerpo a cuerpo con la madre*, La Sal Ediciones. España. 1981

Irigaray, Luce. (1978) *Speculum*, Editorial Saldes, España.

Jenson, Eric, (1998). El arte perdido de escuchar. En **Educación Potencializador, Módulo Complementario**. BIRF /Eb Prodec. Quito 1998

Jordan Ellen, (1999). Los niños peloteros y sus fantasías lúdicas. En Belausteguigoitia, Marisa & Mingo, Araceli. **Géneros Prófugos. Feminismo y educación**. UNAM. Editorial Paidós; México. 1999. Pág. 273.

Kristeva, Julia. (1994) *Nuevamente el Edipo, o el Monismo Fálico*, Ed. Cuarto Propio, Santiago de Chile.

Kurnitzky, Horst. *La Estructura libidinal del dinero*, Editorial Siglo XXI, México 1978. Págs. 50-51

Lagarde, Marcela (1999). “**Claves identitarias de las latinoamericanas en el umbral del milenio**”. En Portugal, Ana María y Torres Carmen (Editorias) *El Siglo de las Mujeres*. ISIS Internacional. Santiago de Chile.

Lamas, Marta (1996) “**Usos, dificultades y posibilidades de la categoría género**”. En Marta Lamas, Vania Salles, Rodolfo Huirán, Fernando Flores. **Para entender el concepto de género**. Abya Yala, Quito – Ecuador, 1998. Pág. 43

Lomas, Carlos (1999) “**¿Iguales o diferentes?** En: Lomas, Carlos (comp.) (1999) *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*. Barcelona: Paidós Educador, p. 9- 16

Lola, Luna. **La historia feminista del género y la cuestión del sujeto**. En http://www.mujiresenred.net/f-lola_luna-sujeto.html Pág. 1 [consulta, 6 de diciembre de 2005]

Lola, Luna. La historia feminista del género y la cuestión del sujeto. En http://www.mujiresenred.net/f-lola_luna-sujeto.html Pág. 2

López, Oresta. (2001). **Las mujeres como sujetos históricos**, Pachuca; México, Editorial Ciesas. Pág. 31

López, Flavio, Martínez Angel y Castillo Héctor. (2002). **Pilahuín: el páramo y los indios**. Editorial América. Quito.

Llece/UNESCO. **Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (Serce). Análisis Curricular (2004-2007)**. Gráfica Funny. Santiago de Chile. Dic. 2005.

MEC; Rosa María Torres, Ministra de Educación 2003, **en la presentación sobre el Programa “Minga Nacional por un Ecuador que lee y escribe”**. Dic. 2003. En www.unesco.cl, biblioteca virtual

MacDowell, Linda (2000). **Género, identidad y lugar**. Madrid. Ediciones Cátedra.

Maquieira, Virginia (2001) “Género, diferencia y desigualdad”. En: Elena Beltrán y Virginia Maquieira (eds.), **Feminismos. Debates teóricos contemporáneos**. Madrid: Alianza Editorial, p. 127-191.

Miller, Francesca, 1991. **Latin American Women and the Search for Social Justice**. Hanover. London,

Ministerio de Educación y Cultura del Ecuador, Portal electrónico de **sección información gráfica**. www.mec.gov.ec

MEC, Ministerio de Educación y Culturas del Ecuador. Calendario Escolar. [en línea], <[http://mec.gov.ec/Calendario Escolar](http://mec.gov.ec/Calendario%20Escolar)> [consulta: 24 febrero 2007]

Ministerio de Medio Ambiente del Ecuador, EcoCiencia y UICN (2001). **La Biodiversidad del Ecuador, Informe 2000**. Imprenta Monsalve, Cuenca - Ecuador

Montecino, Sonia (1996) “Devenir de una traslación: de la mujer al género o de lo universal a lo particular. En Montecino Sonia y Rebolledo Loreto. Conceptos de género y Desarrollo. PIEG. Serie de Apuntes Docentes. Universidad de Chile, 1996. Santiago de Chile. Chile.

Montecino, Sonia (1997) “Constructores del afuera y moradoras del interior. Representaciones de lo masculino y de lo femenino en libros escolares chilenos”, en Eyzaguirre, Bárbara y Loreto Fontaine, editoras, **El Futuro en riesgo, nuestros textos escolares**, Centro de Estudios Públicos, Santiago.

Municipio de Ambato. (2004). **Estrategia integral de Desarrollo del Cantón Ambato. Ambato 2020**. Pep. Ambato, Ecuador.

Navarro, Marisa (1999) . “**Sexualidad, género y roles sexuales**”. Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A. Buenos Aires.

Nash, Mary. (1999) “El mundo de las trabajadoras: identidades, cultura de género y espacios de actuación”, en Paniagua, J Piqueas y V Sanzs, (eds) **Cultura social y política en el mundo del trabajo**. Biblioteca Historial Social, Valencia.

Ortner, Sherry. (1979) “Es la mujer con respecto al hombre lo que la naturaleza con respecto a la cultura?”. **En Antropología y Feminismo**. Editorial Eneagrama. Barcelona.

Palma, Milagros. (1990). **Malinche: el malinchismo o el lado femenino de la sociedad mestiza**. Abya Yala, Quito.

PREAL (2004). **Etnicidad, Raza, Género y Educación en América Latina**. Studio Grafic. Santiago de Chile,

Piaget, Jean. (1961). **La formación del símbolo en el niño**. Fondo de Cultura Económica, México, Pág. 391

Pope, Maureen y Gilbert. La Experiencia personal y la construcción del conocimiento en ciencias. En John García, Eduardo (2000) En **“Constructivismo y enseñanza de las Ciencias”**. (2000) Díada Editora, Universidad de Sevilla, España. Pág. 69

PNUD, (1998) **Informe de Desarrollo Humano, 1998, Mundi Prensa**, 1998, Madrid - España, Pág. 211-216

PNUD. INFORME SOBRE DESARROLLO HUMANO 2004 La libertad cultural en el mundo diverso de hoy. Copyright © 2004 Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo 1 UN Plaza, New York, New York, 10017 EE.UU. Publicado por Mundi-Prensa Libros, S.A. Pág. 5 y 56

PNUD. (2005) **Objetivos de desarrollo del Milenio, una mirada desde América Latina y el Caribe**, Distr.: General • LC/G.2331 • 10 de junio del 2005 • Original: Español • © Naciones Unidas • Impreso en Santiago de Chile, pág. 122.

Reino, Pedro. (2006) **Mitología de Género**, Pedro A. Reino, Ambato, Ecuador, Ed. Genimag.

Rossetti, Josefina (1993). “La práctica pedagógica discrimina a las mujeres. Efectos sobre la vida adulta”. **En: Educación y Género. Una propuesta educativa**. Santiago, Ediciones La Morada/Ministerio de Educación.

Rojas Robles, Luis Alberto. **Grado de Influencia que tiene el autoconcepto profesional del docente y las expectativas sobre sus alumnos en el rendimiento académico**. Tesis Magíster en Educación por la Universidad de Chile, Santiago de Chile, 2005. Pág. 111- 112

Rubin, Gayle (1975) “**The traffic in women: notes towards a political economy of sex**”. En: Rayna

Reiter (Ed) *Toward and Anthropology of women*. New York: Monthly Review Press, pp. 157-210.

Sacristan, Gineo J. “**La educación que aún es posible**”. Ediciones Morata, Madrid – España, 2005.

Schlesinger, Ana (1994). “Using Curriculum material and teaching methods to reduce prejudice and maintain academic standards in a A Level Human Geography Course”. En: Basil R. Singh (editor), **Improving gender and ethnic relations**. Strategies for schools and further education. Londres, Cassell Education, p. 76-98.

Scott, Joan (1996) “El Género: una categoría útil para el análisis histórico. En Marta Lamas (comp.) *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. México: PUEG. Pág. 289-292.

Segré, Cesare. (1984). **La comunicación, El Texto. En Principios de análisis del texto literario**. Editorial Crítica. Barcelona – España.

Sistema Integrado de Indicadores Sociales del Ecuador, 2001, programa electrónico, Basado en los datos estadísticos y del censo nacional 2001. SIISE versión 3.5

Scott, Joan (1996) “El Género: una categoría útil para el análisis histórico. En Marta Lamas (comp.) **El género: la construcción cultural de la diferencia sexual**. México: PUEG. Pág. 289-292.

TERAN, Rosemarie. Síntesis Histórica de la Educación Ecuatoriana. [en línea], <[http://mec.gov.ec/Síntesis histórica](http://mec.gov.ec/Síntesis_histórica)> [consulta: 24 febrero 2007]

Tubert, Silvia. (2000). **Freud, “Fundamentos de la Teoría Psicoanalítica”**. Ed. Madrid, 2000. Pág. 169

UNESCO (1995). **Informe Mundial sobre la Educación, 1995**,

UNESCO (2001). **Igualdad de Género en América Latina y el Caribe, estado del arte**, informe 2001; Andros Impresores, CHILE, 2001, Pág. 7

UNICEF (2007). **La erupción del Volcán Tungurahua**. Observatorio de los Derechos de la Niñez y de la Adolescencia. Grafus 290 2760. Quito, marzo 2007.

UNIVERSIDAD Nacional de Loja. (1998 a) **Proyectos de Investigación y Desarrollo Educativo**, Loja – Ecuador, 1998. 339p. (Módulo cuatro, Doctorado en Ciencias de la Educación).

Universidad Nacional de Loja. (1998 b) **Investigación del Proceso Educativo**, Loja – Ecuador, 1998, 271 p. (módulo ocho, Doctorado en Ciencias de la Educación)

Vega Centeno, Imelda (2000). **¿Imaginario femenino? Cultura, Historia, Política y Poder**. Escuela para el desarrollo. Centro de Estudios y Publicaciones. Lima - Perú

Wellesley College Center for Research on Women, (1992) **Cómo las escuelas estafan a las niñas**. Estados Unidos, Biblioteca del Congreso de los Estados Unidos de América.

Violi, Patricia. (1990). **Sujetos lingüísticos y sujeto femenino**. Guilia Colaizzi. Feminismo y teoría del discurso. Ediciones Cátedra. Madrid – España

ANEXOS

Tabla No. A 1

Destrezas esperadas al término del 3er año de educación básica

Destreza General	Destreza Específica
Escuchar	Respetar los turnos en la conversación: ceder la palabra Interpretar signos lingüísticos en la conversación. Interpretar signos paralingüísticos en la conversación (entonación, gestos, etc.) Entender instrucciones orales, narraciones, informaciones, descripciones, etc. Reconocer la intencionalidad explícita del emisor (la intención es clara y manifiesta) Manifiestar respeto por situaciones comunicativas cotidianas.
Leer	PRELECTURA Activar los conocimientos previos Formular preguntas Formular suposiciones sobre la lectura (predecir situaciones, resultados, desenlaces, etc.) Seleccionar el texto de la lectura LECTURA Leer y volver a leer el texto Predecir durante la lectura (formular suposiciones, conjeturas) Relacionar el contenido del texto con el conocimiento previo. Relacionar el contenido del texto con la realidad POSTLECTURA Verificar predicciones Formular preguntas Contestar preguntas Manifiestar la opinión sobre el texto Utilizar el contenido del texto en aplicaciones prácticas. FONOLOGIA Manejar el código alfabético Leer oralmente con claridad y entonación. LECTURA DENOTATIVA Identificar elementos explícitos del texto: personajes, objetos, características y escenarios Distinguir las principales acciones o acontecimientos que arman el texto y el orden en que ello se suceden. Establecer secuencias temporales entre los elementos del texto Distinguir causa/ efecto en el texto Seguir instrucciones escritas LECTURA CONNOTATIVA Inferir las ideas o motivos sugeridos por uno o varios gráficos Inferir el significado de las palabras y oraciones a partir del contexto DE ESTUDIO Utilizar ambientes de lectura y biblioteca VOCABULARIO Inferir significados de palabras a partir del contexto Construir familias de palabras (por campos de experiencias, elación conceptual, derivación, etc.) Elaborar definiciones sencillas, propias y adaptadas al contexto. Emplear antónimos

	Emplear sinónimos.
Hablar	<p>Articular y pronunciar correctamente las palabras.</p> <p>Expresar emociones, sentimientos, dudas, suposiciones, conjeturas, etc.</p> <p>Participar activamente en conversaciones y diálogos espontáneos e informales.</p> <p>Diferenciar los turnos en la conversación: tomar la palabra.</p> <p>Adecuar la entonación, el ritmo, el gesto y el tono de la voz según la intencionalidad y la circunstancia comunicativa.</p> <p>Formular preguntas según las circunstancias comunicativas y las pautas sociales.</p> <p>Formular consignas o instrucciones orales</p> <p>Dramatizar</p> <p>Narrar hechos reales o imaginarios</p> <p>Describir oralmente objetos, ambientes y personajes</p> <p>Recitar</p>
Escribir	<p>PREESCRITURA</p> <p>Generar ideas para escribir</p> <p>ESCRITURA</p> <p>Escribir de manera legible</p> <p>Lograr interés y creatividad en el escrito</p> <p>Titular</p> <p>POSESCRITURA</p> <p>Revisar la ortografía en el escrito (gradualmente, según los conocimientos que posee)</p> <p>Consultar a los interlocutores (compañeros del grado, maestros, padres, etc.)</p> <p>Controlar la presentación del escrito (orden, aseo, paginación, etc.)</p> <p>ORTOGRAFIA</p> <p>Separar correctamente letras, palabras y párrafos.</p> <p>Usar correctamente las mayúsculas</p> <p>Utilizar el punto</p> <p>Emplear las normas básicas en la escritura de los grupos B-V, CSZX, GJ, H, Y/LL (gradualmente)</p> <p>Reconocer las sílabas en las palabras.</p> <p>Reconocer la posición de las sílabas en las palabras.</p> <p>Identificar la sílaba tónica en una palabra (distinguir sílabas átonas y tónicas)</p> <p>Distinguir palabras agudas, graves, y esdrújulas.</p> <p>Emplear correctamente la tilde en palabras agudas, graves y esdrújulas (en mayúsculas y minúsculas).</p> <p>Utilizar la coma.</p> <p>Emplear los signos de interrogación y de admiración.</p> <p>Construir familias de palabras por derivación y composición.</p>
Fuente: MEC (1996). Reforma Curricular para la Educación Básica. Quito, 1996 Págs. 38 – 45	

Tabla No. A2

Destrezas específicas respecto a escuchar utilizadas por las/ los docentes en la gestión pedagógica. Para grupos de niños

DESTREZA	Destreza Específica	Docente hombre de hombres / Héctor Santamaría			Docente mujer de hombres/ Cecilia Vásquez		
		diagnóstico	planificación	evaluación	diagnóstico	planificación	evaluación
ESCUCHAR							
1	Respetar los turnos en la conversación; ceder la palabra	1d	1p	0	0	0	0
2	Interpretar signos lingüísticos en la conversación.	0	0	1ep	0	0	0
3	Interpretar signos paralingüísticos en la conversación (entonación, gestos, etc.)	0	0	0	1d	0	0
4	Entender instrucciones orales, narraciones,	0	1p	0	1d	0	0
5	Reconocer la intencionalidad explícita del emisor (la intención es clara y manifiesta)	0	0	0	1d	0	0
6	Manifestar respeto por situaciones comunicativas cotidianas.	0	0	0	1d	1p	1ep

Tabla No. A3

Destrezas específicas respecto a escuchar utilizadas por las/ los docentes en la gestión pedagógica. Para grupos de niñas

DESTREZA	Destreza Específica	Docente hombre de mujeres/ Carlos Balarezo			Docente mujer de mujeres/ Carmen Núñez		
		diagnóstico	planificación	evaluación	diagnóstico	planificación	evaluación
ESCUCHAR							
1	Respetar los turnos en la conversación; ceder la palabra	0	1p	0	0	1p	0
2	Interpretar signos lingüísticos en la conversación.	0	0	0	0	0	0
3	Interpretar signos paralingüísticos en la conversación (entonación, gestos, etc.)	0	0	0	0	1p	1ep
4	Entender instrucciones orales, narraciones, informaciones, descripciones, etc.	0	0	1ep	1d	0	0
5	Reconocer la intencionalidad explícita del emisor (la intención es clara y manifiesta)	0	0	0	0	0	0
6	Manifestar respeto por situaciones comunicativas cotidianas.	0	0	0	0	0	0

Tabla No. A4

Destrezas específicas respecto a escuchar utilizadas por las/ los docentes en la gestión pedagógica. Para grupos de niños y de niñas (mixtos)

DESTREZA	Destreza Específica	Docente hombre de grupo mixto/ Sixto Pazmiño			Docente mujer de grupo mixto/ Lupe Andrade		
		diagnóstico	planificación	evaluación	diagnóstico	planificación	evaluación
1	Respetar los turnos en la conversación ceder la palabra	0	0	0	1d	1p	1ep
2	Interpretar signos lingüísticos en la conversación.	0	0	0	0	0	0
3	Interpretar signos paralingüísticos en la conversación (entonación, gestos, etc.)	1d	0	0	0	0	0
4	Entender instrucciones orales, narraciones, informaciones, descripciones, etc.	1d	0	0	1d	1p	1ep
5	Reconocer la intencionalidad explícita del emisor (la intención es clara y manifiesta)	1d	0	0	0	0	0
6	Manifestar respeto por situaciones comunicativas cotidianas.	1d	1p	1ep	0	0	0

Tabla No. A.5

Destreza General Escuchar Resumen Numérico

Destreza General Escuchar	No. de destrezas
Destrezas Específicas	6
Para niños	6
Para grupos mixtos	5
Para niñas	3

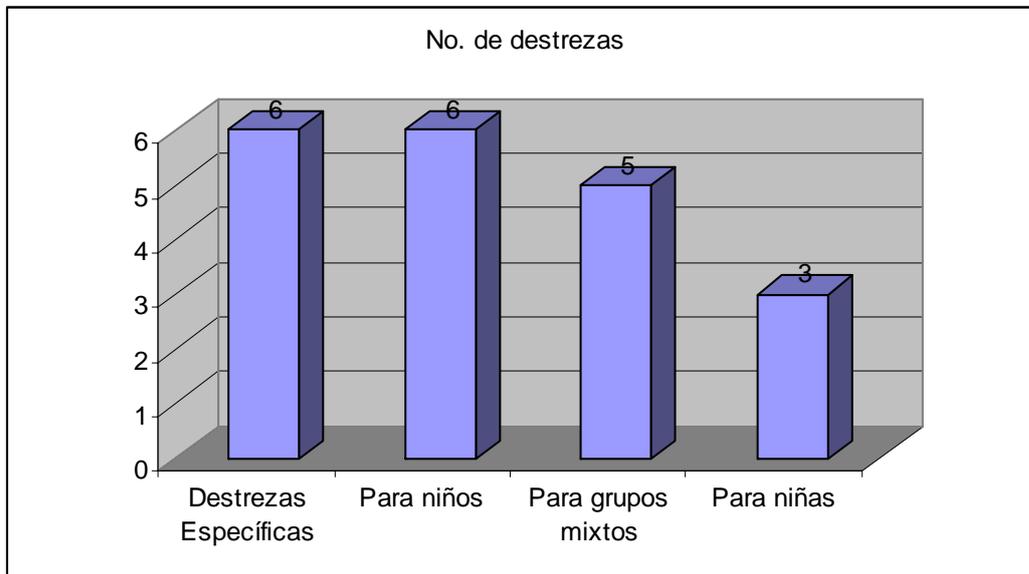


Tabla No. A6

Destrezas específicas respecto a leer para grupos de niños

LEER		Docente hombre de hombres / Héctor Santamaría			Docente mujer de hombres/ Cecilia Vásquez		
		diagnóstico	planificación	evaluación	diagnóstico	planificación	evaluación
PRELECTURA							
7	Activar los conocimientos previos			1	0	0	
8	Formular preguntas				0	0	
9	Formular suposiciones sobre la lectura (predecir situaciones, resultados, desenlaces, etc.)				0	0	
10	Seleccionar el texto de la lectura				0	0	
LECTURA							
11	Leer y volver a leer el texto		1p		1	0	
12	Predecir durante la lectura		0		0	0	
13	(formular suposiciones, conjeturas)		0		1	0	
14	Relacionar el contenido del texto con el conocimiento previo.		0		0	0	
15	Relacionar el contenido del texto con la realidad		0		0	1p	1
POSTLECTURA							
16	Verificar predicciones		0		0	0	
17	Formular preguntas		0		0	0	
18	Contestar preguntas		0		1	0	
19	Manifiestar la opinión sobre el texto		0		0	1p	1
20	Utilizar el contenido del texto en aplicaciones prácticas.	1	0		0	0	
FONOLOGIA							
21	Manejar el código alfabético		0		0	0	
22	Leer oralmente con claridad y entonación.	1	1p		0	0	1
LECTURA DENOTATIVA							
23	Identificar elementos explícitos del texto: personajes, objetos, características y escenarios	1	1p	1	0	0	
24	Distinguir las principales acciones o acontecimientos que arman el texto y el orden en que ello se suceden.		1p		0	0	
25	Establecer secuencias temporales entre los elementos del texto	1	0		0	0	
26	Distinguir causa/ efecto en el texto		0		0	0	
27	Seguir instrucciones escritas		0		0	0	
LECTURA CONNOTATIVA							
28	Inferir las ideas o motivos sugeridos por uno o varios gráficos		0		0	0	
29	Inferir el significado de las palabras y oraciones a partir del contexto		0		0	0	
DE ESTUDIO							
30	Utilizar ambientes de lectura y biblioteca		0		0	0	
VOCABULARIO							
31	Inferir significados de palabras a partir del contexto		0		0	0	
32	Construir familias de palabras (por campos de experiencias, elación conceptual, derivación, etc.)		0		0	0	
33	Elaborar definiciones sencillas, propias y adaptadas al contexto.		0		0	0	
34	Emplear antónimos		0		0	0	
35	Emplear sinónimos.		0		0	0	

Tabla No. A6
Destrezas específicas respecto a leer para grupos de niñas

LEER		Docente hombre de mujeres/ Carlos Balarezo			Docente mujer de mujeres/ Carmen Núñez		
		diagnóstico	planificación	evaluación	diagnóstico	planificación	evaluación
	PRELECTURA						
7	Activar los conocimientos previos	0	1p		0	0	
8	Formular preguntas	0		0	0	0	
9	Formular suposiciones sobre la lectura (predecir situaciones, resultados, desenlaces, etc.)	0		0	0	0	
10	Seleccionar el texto de la lectura	0		0	0	0	
	LECTURA						
11	Leer y volver a leer el texto	0		0	1	1p	
12	Predecir durante la lectura	0		0	0	0	
13	(formular suposiciones, conjeturas)	0		0	0	0	1
14	Relacionar el contenido del texto con el conocimiento previo.	0		0	0	0	
15	Relacionar el contenido del texto con la realidad	0		0	0	0	
	POSTLECTURA						
16	Verificar predicciones	0		0	0	0	
17	Formular preguntas	0		0	0	0	
18	Contestar preguntas	0		0	0	0	
19	Manifiestar la opinión sobre el texto	0		0	0	0	
20	Utilizar el contenido del texto en aplicaciones prácticas.	0		0	0	0	
	FONOLOGIA						
21	Manejar el código alfabético	0		0	0	0	
22	Leer oralmente con claridad y entonación.	0		0	0	0	
	LECTURA DENOTATIVA						
23	Identificar elementos explícitos del texto: personajes, objetos, características y escenarios		1	0	0	0	
24	Distinguir las principales acciones o acontecimientos que arman el texto y el orden en que ello se suceden.	0		0	0	0	
25	Establecer secuencias temporales entre los elementos del texto	0		0	0	0	
26	Distinguir causa/ efecto en el texto	0		0	0	0	
27	Seguir instrucciones escritas	0		0	1	1p	1
	LECTURA CONNOTATIVA						
28	Inferir las ideas o motivos sugeridos por uno o varios gráficos	0		0	0	0	
29	Inferir el significado de las palabras y oraciones a partir del contexto	0		0	0	0	
	DE ESTUDIO						
30	Utilizar ambientes de lectura y biblioteca	0		0	0	0	
	VOCABULARIO						
31	Inferir significados de palabras a partir del contexto	0		0	0	0	
32	Construir familias de palabras (por campos de experiencias, elación conceptual, derivación, etc.)	0		0	0	0	
33	Elaborar definiciones sencillas, propias y adaptadas al contexto.	0		0		0	
34	Emplear antónimos	0		0		0	
35	Emplear sinónimos.	0		0		0	

Tabla No. A7

Destrezas específicas respecto a leer para grupos de niños y de niñas (mixtos)

		Docente hombre de grupo mixto/ Sixto Pazmiño			Docente mujer de grupo mixto/ Lupe Andrade		
		diagnóstico	planificación	evaluación	diagnóstico	planificación	evaluación
	LEER	PRELECTURA					
7	Activar los conocimientos previos	0	0		0	0	
8	Formular preguntas	0	0		0	0	
9	Formular suposiciones sobre la lectura (predecir situaciones, resultados, desenlaces, etc.)	0	0		0	0	
10	Seleccionar el texto de la lectura	0	0		0	0	
		LECTURA					
11	Leer y volver a leer el texto	1			0	0	
12	Predecir durante la lectura	0	0		0	0	
13	(formular suposiciones, conjeturas)	1	0		0	0	
14	Relacionar el contenido del texto con el conocimiento previo.	0			0	0	
15	Relacionar el contenido del texto con la realidad	0	1p		1	0	0
		POSTLECTURA					
16	Verificar predicciones	0	0		0	0	
17	Formular preguntas	0	0		0	0	
18	Contestar preguntas	1	0		0	0	
19	Manifiestar la opinión sobre el texto	0	1p		1	0	0
20	Utilizar el contenido del texto en aplicaciones prácticas.	0	0		0	0	
		FONOLOGIA					
21	Manejar el código alfabético	0	0		0	0	
22	Leer oralmente con claridad y entonación.	0	0		1	1p	1
		LECTURA DENOTATIVA					
23	Identificar elementos explícitos del texto: personajes, objetos, características y escenarios	0	0		1	0	1
24	Distinguir las principales acciones o acontecimientos que arman el texto y el orden en que ello se suceden.	0	0		0	0	
25	Establecer secuencias temporales entre los elementos del texto	0	0		0	0	
26	Distinguir causa/ efecto en el texto	0	0		0	0	
27	Seguir instrucciones escritas	0	0		0	0	
		LECTURA CONNOTATIVA					
28	Inferir las ideas o motivos sugeridos por uno o varios gráficos	0	0		0	0	
29	Inferir el significado de las palabras y oraciones a partir del contexto	0	0		0	0	
		DE ESTUDIO					
30	Utilizar ambientes de lectura y biblioteca	0	0		0	0	
		VOCABULARIO					
31	Inferir significados de palabras a partir del contexto	0	0		0	0	
32	Construir familias de palabras (por campos de experiencias, elación conceptual, derivación, etc.)	0	0		0	0	
33	Elaborar definiciones sencillas, propias y adaptadas al contexto.	0	0		0	0	
34	Emplear antónimos	0	0		0	0	
35	Emplear sinónimos.	0	0		0	0	

Tabla No. A8
Destreza General Leer. Resumen numérico

Destreza General Leer	No. de destrezas
Destrezas Específicas	28
Para niños	11
Para grupos mixtos	7
Para niñas	4

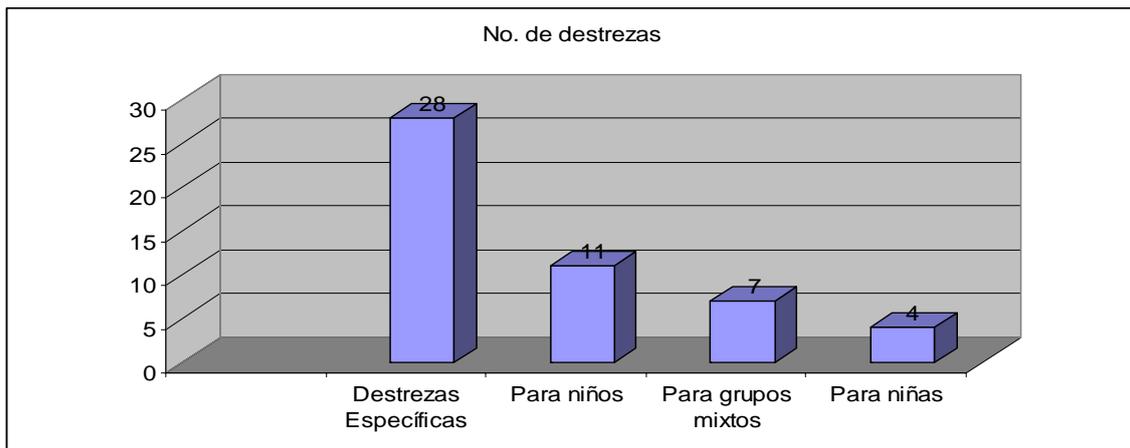


Tabla No. A.9

Destrezas específicas respecto a hablar consideradas por las y los docentes Para grupos de niños

DESTREZA	Destreza Específica	Docente hombre de hombres/ Héctor Santamaría			Docente mujer de hombres/ Cecilia Vásquez		
		diagnóstico	planificación	evaluación	diagnóstico	planificación	evaluación
36	Articular y pronunciar correctamente las palabras.		1p	1	0	0	0
37	Expresar emociones, sentimientos, dudas, suposiciones, conjeturas, etc.				0	0	0
38	Participar activamente en conversaciones y diálogos espontáneos e informales.		1p	1	0	0	0
39	Diferenciar los turnos en la conversación: tomar la palabra.				0	0	0
40	Adecuar la entonación, el ritmo, el gesto y el tono de la voz según la intencionalidad y la circunstancia comunicativa.				0	0	0
41	Formular preguntas según las circunstancias comunicativas y las pautas sociales.				0	0	0
42	Formular consignas o instrucciones orales				0	0	0
43	Dramatizar				0	0	0
44	Narrar hechos reales o imaginarios				1	0	0
45	Describir oralmente objetos, ambientes y personajes	1	1p	1	0	1p	1
46	Recitar				0	0	0

Tabla No. A.10

Destrezas específicas respecto a hablar consideradas por las y los docentes Para grupos de niñas

DESTREZA	Destreza Específica	Docente hombre de mujeres/ Carlos Balarezo			Docente mujer de mujeres/ Carmen Núñez		
		diagnóstico	planificación	evaluación	diagnóstico	planificación	evaluación
36	Articular y pronunciar correctamente las palabras.	0		0	0		0
37	Expresar emociones, sentimientos, dudas, suposiciones, conjeturas, etc.	0		0	0		0
38	Participar activamente en conversaciones y diálogos espontáneos e informales.	0		0	0	1p	0
39	Diferenciar los turnos en la conversación: tomar la palabra.	0		0	0	1p	0
40	Adecuar la entonación, el ritmo, el gesto y el tono de la voz según la intencionalidad y la circunstancia comunicativa.	0		0	0		0
41	Formular preguntas según las circunstancias comunicativas y las pautas sociales.	0		0	0		0
42	Formular consignas o instrucciones orales	0		0	0		0
43	Dramatizar	0		0	0		0
44	Narrar hechos reales o imaginarios	0		0	0		0
45	Describir oralmente objetos, ambientes y personajes	0		0	0		0
46	Recitar	0		0	0		0

Tabla No. A11

Destrezas específicas respecto a hablar consideradas por las y los docentes Para grupos de niñas y de niños (mixtos).

DESTREZA	Destreza Específica	Docente hombre de grupo mixto/ Pazmiño			Docente mujer de grupo mixto/ Andrade			Lupe
		diagnóstico	planificación	evaluación	diagnóstico	planificación	evaluación	
HABLAR								
36	Articular y pronunciar correctamente las palabras.	0	0	0	0	0	0	0
37	Expresar emociones, sentimientos, dudas, suposiciones, conjeturas, etc.	0	0	0	0	0	0	0
38	Participar activamente en conversaciones y diálogos espontáneos e informales.	0	0	0	0	1p	0	0
39	Diferenciar los turnos en la conversación: tomar la palabra.	0	0	0	0	0	0	0
40	Adecuar la entonación, el ritmo, el gesto y el tono de la voz según la intencionalidad y la circunstancia comunicativa.	0	0	0	0	0	0	0
41	Formular preguntas según las circunstancias comunicativas y las pautas sociales.	0	0	0	0	0	0	0
42	Formular consignas o instrucciones orales	0	0	0	0	0	0	0
43	Dramatizar	0	0	0	0	0	0	0
44	Narrar hechos reales o imaginarios	1	0	0	0	0	0	0
45	Describir oralmente objetos, ambientes y personajes	0	1p	1	0	0	0	0
46	Recitar	0	0	0	0	0	0	0

Tabla No. A12

Destreza General Hablar. Resumen numérico

Destreza general hablar	No. de destrezas
Destrezas Específicas	10
Para niños	4
Para grupos mixtos	3
Para niñas	2



Tabla No. A14

Destrezas específicas respecto a escribir empleadas por las y los docentes Para niñas

ESCRIBIR	Destrezas específicas	Docente hombre de mujeres/ Carlos Balarezo			Docente mujer de mujeres/ Carmen Núñez		
		diagnóstico	planificación	evaluación	diagnóstico	planificación	evaluación
	PREESCRITURA						
47	Generar ideas para escribir	0	0		0	0	1
	ESCRITURA						
48	Escribir de manera legible	0	1		1	1	
49	Lograr interés y creatividad en el escrito	0	0		0	0	
50	Titular	0	0		0	0	1
	POSESCRITURA						
51	Revisar la ortografía en el escrito (gradualmente, según los conocimientos que posee)	0	0		0	0	1
52	Consultar a los interlocutores (compañeros del grado, maestros, padres, etc.)	0	0		0	0	
53	Controlar la presentación del escrito (orden, aseo, paginación, etc.)	0	0		0	0	1
	ORTOGRAFIA						
54	Separar correctamente letras, palabras y párrafos.	1	0	1	0	0	
55	Usar correctamente las mayúsculas	0	0	1	0	0	
56	Utilizar el punto	0	0		0	0	
57	Emplear las normas básicas en la escritura de los grupos B-V, CSZX, GJ, H, Y/LL (gradualmente)	0	0		0	0	
58	Reconocer las sílabas en las palabras.	0	0		0	0	
59	Reconocer la posición de las sílabas en las palabras.	0	0		0	0	
60	Identificar la sílaba tónica en una palabra (distinguir sílabas átonas y tónicas)	1	0		0	0	
61	Distinguir palabras agudas, graves, y esdrújulas.	1	0		0	0	
62	Emplear correctamente la tilde en palabras agudas, graves y esdrújulas (en mayúsculas y minúsculas).	0	0		0	0	
63	Utilizar la coma.	0	0		0	0	
64	Emplear los signos de interrogación y de admiración.	0	0		0	0	
65	Construir familias de palabras por derivación y composición.	0	0		0	0	

Tabla No. A 16

Destreza General Escribir. Resumen Numérico

Destreza general escribir	No. de destrezas
Destrezas Específicas	18
Para niños	9
Para grupos mixtos	8
Para niñas	6

