

**Universidad Andina Simón Bolívar**

**Sede Ecuador**

**Área de Educación**

Maestría en Investigación en Educación

## **La inclusión de las mujeres**

**Entre la educación técnica y las políticas educativas caso IEF Sucre**

Patricia Piedad Cabezas Cahueñas

Tutora: Rosemarie Terán Najas

Quito, 2020





## Cláusula de cesión de derecho de publicación de tesis

Yo, Patricia Piedad Cabezas Cahueñas, autora de la tesis intitulada *La inclusión de las mujeres: entre la educación técnica y las políticas*, mediante el presente documento dejo constancia de que la obra es de mi exclusiva autoría y producción, que la he elaborado para cumplir con uno de los requisitos previos para la obtención del título de Magister en Investigación en Educación en la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.

1. Cedo a la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, los derechos exclusivos de reproducción, comunicación pública, distribución y divulgación, durante 36 meses a partir de mi graduación, pudiendo, por lo tanto, la Universidad utilizar y usar esta obra por cualquier medio conocido o por conocer, siempre y cuando no se lo haga para obtener beneficio económico. Esta autorización incluye la reproducción total o parcial en formato virtual, electrónico, digital u óptico, como usos en red local y en internet.
2. Declaro que en caso de presentarse cualquier reclamación de parte de terceros respecto de los derechos de autor/a de la obra antes referida, yo asumiré toda responsabilidad frente a terceros y a la Universidad.
3. En esta fecha entrego a la Secretaría General, el ejemplar respectivo y sus anexos en formato impreso y digital o electrónico.

Fecha. 30 de noviembre de 2020

Firma: \_\_\_\_\_



## Resumen

Las políticas educativas para la Sectorización y Coeducación aplicadas a inicios de la presente década produjeron cambios importantes en las instituciones de educación técnica-industrial, uno de ellos fue la aplicación del sistema mixto en los antiguos colegios técnicos de varones. El presente trabajo de investigación es un estudio de caso que profundiza en la historia de vida colectiva de las estudiantes designadas a dichas instituciones y su inclusión en una comunidad masculina, para ello pretende responder la pregunta: ¿Cómo vivieron la inclusión las mujeres asignadas a las instituciones de educación técnica-industrial de varones al implementarse las políticas educativas de Sectorización y Coeducación?

La problemática se aborda desde el análisis de la cultura escolar y la resistencia al cambio que opone la comunidad educativa al proceso de inclusión de las mujeres en la educación técnico-industrial. Para ello se analiza el marco Constitucional-Legal y las políticas educativas de Coeducación y la Sectorización; se describe las características de la cultura escolar en las que son inmersas las estudiantes asignadas a un colegio técnico-industrial y se relata la vida escolar contados desde la experiencia personal y colectiva de las bachilleres técnicas a partir de la observación etnográfica, revisión de documentos y noticias, entrevistas semiestructuradas y a profundidad.

Este trabajo muestra que la cultura escolar sería el mayor problema que enfrentan las mujeres en el bachillerato técnico-industrial, debiendo adoptar formas culturales impuestas para sentirse parte de esos espacios. Los supuestos básicos subyacentes de la cultura escolar continuarían sosteniendo la creencia del dominio masculino sobre el conocimiento técnico. A pesar de que la presencia de mujeres disminuye la violencia ejercida en el disciplinamiento, los artefactos culturales siguen promoviendo diferentes tipos de violencia de tal manera que las políticas implantadas solo habrían alcanzado a feminizar la Institución sin alcanzar la Coeducación.

Palabras clave: coeducación, educación mixta, cultura escolar, políticas educativas, educación técnica-industrial.



A las mujeres de mi vida, mi madre, mis hermanas, mi hija, mis nietas, mis amigas, mis maestras, que vuelan en las alas de un pájaro llamado intento, a ellas:

"Hemos fracasado y seguiremos fracasando una y mil veces porque montamos en alas de un pájaro llamado "intento" que vuela sobre las frustraciones, las debilidades y las pequeñeces.

...

Este es el intento que vale la pena vivir, porque es la continuación de las mejores aspiraciones de la gente buena que nos ha precedido. Es el intento que vale la pena vivir porque es el antecedente de las futuras generaciones que transformarán al mundo.

(Rodríguez, 2004)





## Tabla de contenidos

Introducción .....	11
1. Educación Técnica, Cultura Escolar y Coeducación .....	11
2. Metodología .....	16
3. Enfoque y Marco Conceptual .....	18
Capítulo Uno .....	29
La educación técnica para mujeres y las políticas educativas .....	29
1. La educación técnica para mujeres en Ecuador .....	29
2. Marco Constitucional y Legal .....	33
3. La Sectorización y Coeducación como políticas en la educación .....	38
Capítulo Dos .....	43
Comunidad, cultura escolar y educación mixta .....	43
1. La implementación del sistema mixto, la sectorización y el encadenamiento. ....	45
2. Aproximación a la cultura escolar de un colegio técnico de varones.....	49
2.1 Elementos de la cultura escolar del Técnico Sucre .....	51
Capítulo tres .....	61
Las experiencias de vida de las estudiantes técnicas .....	61
1. Primer momento: ingreso y adaptación .....	61
1.1 Las necesidades de la población femenina .....	62
1.2 La respuesta de la comunidad a la presencia femenina .....	68
1.3 La adaptación de las estudiantes a la cultura escolar .....	70
2. Segundo momento: Elección de la figura técnica y la vida en el bachillerato .....	72
3. Tercer momento: El futuro de las estudiantes en la educación técnica .....	74
Conclusiones .....	77
Lista de referencias .....	81
Anexos .....	85
Anexo 1: Codificación de grabaciones y población entrevistada.....	85
Anexo 2: Estudiantes varones preparando su espacio para cantar el <i>grito de guerra</i> .....	86
Anexo 3: Las estudiantes técnicas en los talleres con ropa de trabajo. ....	87



## Introducción

### 1. Educación Técnica, Cultura Escolar y Coeducación

El presente trabajo de investigación es un estudio de caso que describe las historias de vida de las estudiantes que fueron designadas a instituciones de educación técnica-industrial en medio de las transformaciones ocasionadas por la aplicación de las políticas y la pugna de las instituciones por conservar su cultura escolar masculina.

En la última década en el Ecuador se aplicaron políticas que procuraban la transformación de la educación siguiendo los principios de Inclusión y Coeducación promulgados en la Constitución del 2008 y la Ley Orgánica de Educación Intercultural, debido a ello las mujeres pudieron ingresar a instituciones de educación técnica-industrial que antes eran destinadas solo para varones, no sin antes enfrentar la resistencia que impone la cultura escolar al proceso de inclusión de las mujeres, por esto se hace preciso conocer que experiencias produjo la implantación del sistema mixto en este campo educativo y si en el tiempo transcurrido se alcanzó la Coeducación.

Hasta iniciada la segunda década del siglo XXI en el Ecuador gran parte de las instituciones de educación técnica a nivel secundario se hallaban divididas en colegios de señoritas y colegios de varones. Los primeros impartían una educación para las mujeres relacionada con oficios denominados femeninos y los segundos promovían una educación que capacitaba a los hombres en tecnologías industriales<sup>1</sup> y ciencias duras. En el año 2012 esta división por sexos en la educación media cambia radicalmente debido a las políticas educativas de Sectorización y Coeducación que se implementan para dar cumplimiento a lo establecido por la Constitución del 2008, la Ley Orgánica de Educación Intercultural LOEI (2011) y su Reglamento General.

---

<sup>1</sup> En esta investigación se entenderá como tecnologías industriales, a aquellas tecnologías relacionadas con mecánica, electricidad, electrónica, telecomunicaciones, ingeniería energética y química, mantenimiento de vehículos.

Por una parte, la Sectorización<sup>2</sup>, promueve acciones de descentralización al interior de los Distritos educativos<sup>3</sup> a partir del proceso de *Encadenamiento* de escuelas y colegios que aglutina instituciones de educación primaria y secundaria para formar unidades educativas. Por otra parte, la *Coeducación* como una obligación del Estado y como un Principio de la Educación (LOEI, 2011) se aplicó como Política Pública para convertir en mixtas todas las instituciones educativas, con lo cual desaparecen los antiguos colegios técnicos de señoritas y de varones en el año 2013. La Coeducación apoyada en la Transversalización del Enfoque de Género permitiría solventar problemas educativos como el *sesgo de género* presente en la educación técnica-industrial en el país.<sup>4</sup>

A nivel mundial el sesgo de género en la educación técnica fue un problema que ya se venía discutiendo principalmente en la última década del siglo XX, en correspondencia con ello la ONU en el año 2000 lo establece como el tercer objetivo de Desarrollo del Milenio (ODM): “Promover la igualdad entre los géneros y la autonomía de la mujer” (PNUD 2018). Posteriormente en el año 2015 este problema se retoma en los Objetivos para el Desarrollo Sostenible (ODS) en los que se propone impulsar la igualdad de género en la educación para las mujeres. Los objetivos 4 y 5 plantean eliminar el sesgo de género, trazando varias líneas de acción con el fin de alcanzar la inclusión de las mujeres en varios campos, entre ellos, la educación en ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM).<sup>5</sup>

En el Ecuador en el año 2012 siguiendo las líneas de acción de la ONU y a través de la convergencia de las políticas para la Sectorización y la Coeducación se propició un momento decisivo que permitió el arribo de una significativa población femenina a instituciones de educación técnica-industrial. Sin embargo, pese a que el Marco Legal favorecía la inclusión de las mujeres en espacios educativos no tradicionales, se requería tomar en cuenta otros aspectos que podrían dificultar el proceso de inclusión como son la cultura escolar y el currículo oculto que actuarían retardando este proceso.

---

<sup>2</sup> Sectorización nombre que se da en el ámbito educativo a los procesos de la descentralización y desconcentración promovidos por La Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo para establecer una organización territorial por zonas, distritos y circuitos (Senplades, 2012)

<sup>3</sup> El Distrito es la unidad básica de planificación (Secretaría nacional de planificación y desarrollo 2014, 91)

<sup>4</sup> Varios estudios realizados en el Ecuador como los de Sonia García (2019), Andrés Tomaselli (2018), Grace Erazo (2013) muestran el sesgo de género que existente en la educación técnica-industrial.

<sup>5</sup> STEM. Siglas en inglés de *science, technology, engineering and mathematics*.

En el estudio que realiza Erazo (2013) ya se observa que a pesar de que las normativas y el currículum formal promueven el acceso de las mujeres a la educación técnica-industrial se presentaban limitaciones como la reproducción de estereotipos de género de parte de los miembros de la comunidad educativa. Erazo indica que el proceso de coeducación solo se ha producido en términos de acceso más no desde la igualdad de oportunidades y concluye que “la educación que reciben las mujeres continúa inmersa en el imaginario social de que la educación técnico industrial es para los varones” (Erazo 2013, 124).

Andrés Tomaselli (2018, 22) sospecha que el sesgo de género en el bachillerato técnico se debe a que en la sociedad ecuatoriana persisten estereotipos de género, el indica que en términos prácticos subsiste una cultura que tradicionalmente ha segmentado ciertas carreras para hombres y otras para mujeres. De esta manera las acciones implementadas por las políticas para la Sectorización y Coeducación, no estarían exentas de la problemática y la resistencia que conlleva un proceso de transformación cultural, como señala el CERLALC (2017), la cultura a menudo marca límites y se resiste al logro de la igualdad.

Por su parte Castells (2001, 160-161) explica que construir una cultura de igualdad requiere no solo de un marco jurídico, sino de un tiempo que permita vencer las resistencias y legitimar relaciones de paridad. En cuanto a la educación técnica-industrial, la inclusión de las mujeres debe vencer las resistencias que presentan estos espacios educativos que han forjado su identidad institucional con base en una histórica división de género como ha sido el caso de los antiguos colegios técnicos de varones y su cultura escolar masculinizada.

La literatura que trata acerca de la inclusión y empoderamiento de las mujeres en la educación técnica- industrial ecuatoriana, si bien hace referencia a varios aspectos asociados al sesgo de género, al sistema educativo, al currículum formal, sigue siendo escasa cuando se trata de dar voz a las mujeres en el bachillerato técnico-industrial. Los estudios son casi inexistentes cuando el nivel de investigación se vuelve específico sobre los efectos de políticas educativas en las mujeres como individuos y el impacto en sus vidas. La convergencia de políticas conjuntas asociados a la implementación de la Coeducación en los colegios técnicos de varones es un conocimiento que aún debe ser profundizado.

Aunque los estudios encontrados nombran en algún momento la cultura escolar y el currículo oculto, no profundizan sobre la descripción de las experiencias personales, y la vivencia de las mujeres como individuos que ingresan a una comunidad escolar masculinizada, cómo entablan sus relaciones con otros actores de la comunidad, qué sienten y qué hacen para ser incluidas. De lo anterior se deriva un vacío de conocimiento acerca del impacto de las políticas y de los procesos de inclusión a nivel individual y grupal de las mujeres en “áreas de intersección de desigualdades asociadas a contextos particulares de exclusión” (Unterhalter et al. 2014, 24) como es el campo de la educación técnica. A esto se suma otro vacío de conocimiento acerca de los efectos producidos por la implementación simultánea de varias líneas de acción de las políticas educativas (la Coeducación, inclusión en la educación técnica y la Sectorización) que convergieron y marcaron la vida de las mujeres estudiantes.

García (2010, 101) recalca la importancia del monitoreo y sistematización constante de las diversas realidades para descartar los errores y aprovechar los éxitos con el fin de diseñar de mejor manera las estrategias de acuerdo a los contextos de cada institución y de cada país. Por ello es pertinente desarrollar estudios de caso que muestren las realidades personales de las estudiantes técnicas en espacios educativos en donde la exclusión de las mujeres ha sido parte de la cultura escolar y un problema a ser vencido.

En acuerdo con lo anterior, esta investigación procura aportar con la generación de conocimiento específico acerca de las vivencias que experimentan las mujeres cuando ingresan una institución técnica de varones que se ve enfrentada a transformarse en mixta debido al mandato de Políticas Públicas. Este estudio de caso aspira a contribuir con el análisis de la problemática en los procesos de inclusión vividos por las estudiantes, para ello se cree que es necesario analizar y discutir si el proceso de Coeducación se cumple como un Principio de la LOEI que lo relaciona con una educación integral, libre de violencia de género y con enfoque de derechos y por otro lado, diferenciarlo de la educación mixta, es decir la educación que reciben conjuntamente los hombres y las mujeres pero que no contempla esas características.

Por otra parte, se desea contribuir con el entendimiento de las formas de resistencia y transformación de una cultura escolar masculinizada en una cultura inclusiva con equidad de género, si ha sido posible o se requiere reforzar los programas de inclusión de acuerdo con el contexto ecuatoriano. Por último, este estudio de caso proporcionará información específica de la eficacia o deficiencia de los procesos de inclusión de género

promovidos por las políticas del Estado al interior de una institución educativa técnica-industrial. La información proveniente de primera fuente de las experiencias de vida de las mujeres en momentos de transformación permitirá discutir los resultados positivos y negativos de dichas Políticas a nivel individual y comunitario lo cual generará un acercamiento de lupa a la realidad cotidiana.

Ante lo expuesto esta investigación se plantea responder a la siguiente pregunta: *¿Cómo vivieron la inclusión las mujeres asignadas a las instituciones de educación técnica-industrial de varones al implementarse las políticas educativas de Sectorización y Coeducación?*

Para responder a la pregunta se han trazado tres objetivos específicos: analizar el Marco Constitucional y Legal ecuatoriano que estableció la Sectorización y la Coeducación como políticas educativas; describir las características de la cultura escolar de la comunidad educativa a la que fueron asignadas las estudiantes; narrar a partir de las historias de vida colectiva de las estudiantes las experiencias de los procesos de inclusión y coeducación en el campo de la educación técnica-industrial.

El presente trabajo investigativo se distribuye en tres capítulos. El Capítulo Uno aborda el Marco Constitucional y Legal ecuatoriano que suscita el punto de inflexión en la educación a inicios de la segunda década del presente siglo y a partir del cual se suceden cambios en las instituciones de educación secundaria, al ejecutarse las políticas de Sectorización y Coeducación con la consecuente transformación de los antiguos colegios de varones y de señoritas en instituciones mixtas.

El Capítulo Dos contextualiza el momento de transformación de los colegios femeninos y masculinos en mixtos y los cambios en los símbolos representativos de su cultura escolar a partir de la información de los periódicos de la época. Luego se explora la cultura escolar masculina del antiguo Colegio de varones Técnico Sucre apoyado en el relato de diversos actores que vivieron los cambios. Para facilitar la descripción de las características de la cultura escolar el análisis se apoyará en los tres niveles de cultura organizacional desarrollados por Edgar Schein aplicados al campo educativo.

En el Capítulo Tres se narra las historias de vida colectiva de las mujeres que fueron asignadas a la IEF Sucre a partir de relatos que permitirán describir de forma más cercana y detallada sus vivencias frente a la comunidad educativa y su cultura, así como los efectos de la aplicación de las políticas coeducativas, sectorización y de inclusión de mujeres en espacios de educación técnica no tradicionales. Además, en este capítulo se

verificará si se cumple la Coeducación como un Principio que garantiza la educación integral, libre de violencia de género y con enfoque de derechos. Para ello se describirá la solvencia o deficiencia del cubrimiento de las necesidades que tuvieron las estudiantes cotejándolas con base en la *Jerarquía de las necesidades básicas* propuesta por Abraham Maslow.

## **2. Metodología**

Este trabajo de investigación está enfocado en el paradigma cualitativo-interpretativo. Se realizará una investigación desde adentro de la comunidad educativa, el estudio está “orientado a la comprensión del proceso del fenómeno” (Restrepo 2002, 118). El diseño de la investigación se construye a partir del estudio de caso de la actual Institución Educativa Fiscal Sucre antiguo Colegio de varones Técnico Sucre, lo que permitirá una aproximación cercana y detallada de la cultura escolar y de las vivencias de las estudiantes al narrar su historia de vida colectiva en la educación técnica-industrial. La investigación se apoyará en la tradicional observación etnográfica latinoamericana al interior de la institución educativa durante el año 2019 e inicios del año 2020 con el fin de observar los comportamientos cotidianos que forman parte de la cultura escolar y del sistema de relaciones en el que las estudiantes técnicas están inmersas.

Como se indicó anteriormente, la investigación consta de tres capítulos, cada uno de los cuales presenta sus especificaciones en cuanto a la recolección de los datos y su análisis para ello se utilizó varias herramientas: observación etnográfica, entrevistas semiestructuradas, entrevistas a profundidad, recolección de documentación.

El estudio etnográfico permitió determinar la distribución de los espacios entre hombres y mujeres, dentro de las aulas, los talleres de electricidad, mecánica y electrónica. En los espacios de esparcimiento se examinó los niveles de empoderamiento de las mujeres estudiantes en la institución y la información de los comportamientos, formas de relación, ritualidades, simbología, en diversos momentos: minutos cívicos, programas, clases al aire libre, casa abierta. La recolección de información documentada permitió describir el contexto del cambio y realizar un acercamiento a las características de la cultura escolar del antiguo Colegio técnico de varones Sucre: revistas, fotografías, informes, periódicos, documentos legales.

Las entrevistas semiestructuradas fueron aplicadas a diversos actores educativos que por haber vivido la implementación del sistema mixto en la IEF Sucre fueron fuente



primaria de información de hechos acontecidos antes, durante y después del cambio experimentado en la Institución, entre ellos están: anterior Autoridad de la institución (fungió como Rector y Vicerrector), Secretaria General, Docente de asignatura técnica, Conserje, Exestudiante técnico, Inspector. Las entrevistas se centraron en tres temáticas: las características culturales del antiguo colegio de varones, la etapa de transición, la visión actual y futura de las mujeres estudiantes técnicas en la Institución. Estos datos fueron analizados en el Capítulo Dos en el cual se describe los elementos de la Cultura escolar de la IEF Sucre.

Las entrevistas a profundidad permitieron recolectar datos para el Capítulo Tres en donde se narra la historia de vida colectiva de las estudiantes técnicas. Para ello, la muestra de la población estudiantil femenina contó con tres grupos de mujeres estudiantes pertenecientes a cada figura técnica, quienes fueron el primer grupo de estudiantes mujeres asignadas a la IEF Sucre, ingresaron en el periodo lectivo 2013-2014, periodo académico en que se implementó el sistema mixto obligatorio y la política de Sectorización en las IEF. Las entrevistas fueron grupales, a cada grupo se le asignó un seudónimo para proteger la identidad de las estudiantes. La entrevista a profundidad también se aplicó a las representantes del Consejo estudiantil y una estudiante del Bachillerato Internacional que, aunque no eran estudiantes técnicas, proporcionaron información que permitió confirmar y contrastar sobre diversos acontecimientos.

La relación de los actores educativos entrevistados con la comunidad se detalla en la Tabla 1 y Anexo 1.

Tabla 1  
**Actores educativos entrevistados**

Nombres	Fecha de la entrevista	Relación con la Institución y Característica del/la entrevistado
Sebastián	18 de noviembre de 2019	Docente técnico, Exrector y Exvicerrector, 39 años de labores en el Institución
Bernardo	13 de noviembre de 2019	Docente técnico, Exinspector de EGB, Inspector de bachillerato, 29 años de labores en la Institución
Esteban	19 de noviembre de 2019	Docente técnico, Exdirector del Instituto Superior Sucre, 17 años de labores en la Institución
María	14 de noviembre de 2019 26 de noviembre de 2019	Secretaria, 35 años de labores en la Institución
Lucrecia	25 de noviembre de 2019	Persona de servicio, 13 años de labores en la Institución

Paco	27 de noviembre de 2019	Exestudiante técnico de la figura profesional de Electromecánica Automotriz, última promoción de bachilleres solo varones.
Elena	20 de noviembre de 2019 30 de enero de 2020	Ocho estudiantes técnicas de la figura profesional de Instalaciones, Equipos y Máquinas Eléctricas
Milena	21 de noviembre de 2019 20 de enero de 2020	Seis estudiantes técnicas de la figura profesional de Electromecánica Automotriz
Eva	31 de enero de 2020	Seis estudiantes técnicas de la figura profesional de Electrónica de Consumo
Carlota	26 de noviembre de 2019	Estudiante presidenta del Consejo Estudiantil
Angie	26 de noviembre de 2019	Estudiante vicepresidenta del Consejo estudiantil
Beatriz	25 de noviembre de 2019	Estudiante de Bachillerato Internacional que ingresó a Octavo EGB en el periodo lectivo de la implantación del sistema mixto

Fuente y elaboración propias<sup>6</sup>

La investigación se limita a buscar en los datos recolectados patrones de comportamiento cultural de los actores de la comunidad educativa frente al ingreso e inclusión de la población femenina, por ello, esta investigación no aborda lo referente al campo pedagógico y académico.

### 3. Enfoque y Marco Conceptual

Esta investigación se inscribe en la Teoría Social propuesta por Pierre Bourdieu aplicada al campo de la educación, en el cual la comunidad educativa se considera como un campo social en el que los actores educativos son los agentes reproductores del capital cultural y simbólico de la cultura escolar. Hasta inicios de la década actual al interior de las instituciones educativas técnico-industriales, se habría forjado una masculinidad hegemónica debida principalmente a la división sexual del trabajo y la naturalización de los roles de género,<sup>7</sup> que estableció distintas formas de capacitar y educar a los hombres y a las mujeres. Esta distinción estaría relacionada con la capacidad reproductora del cuerpo femenino y su supuesto rol social. Bourdieu (2008, 13) explica que este principio de división social se construyó basado en la diferencia anatómica y es fundamento del pensamiento de dominación entre hombres y mujeres, se inscribe en esquemas cognitivos

---

<sup>6</sup> Los nombres son ficticios para respetar el anonimato de los informantes.

<sup>7</sup> Como género se hace referencia a un conjunto de roles sociales y relaciones entre personas, construidas socialmente y que son atribuidas de forma diferente cada sexo, entre los que se cuentan: comportamientos, valores, distribución de poder y de trabajo, entre otros.

que se manifiestan de forma objetiva como la división entre los géneros en los diferentes campos sociales.

En el Ecuador, la división de género en la educación técnica,<sup>8</sup> no ha tenido su origen en la legislación del Estado, sino que aparece asociada a la enseñanza de oficios y roles de género al interior de las escuelas, las cuales se convierten en una de las instituciones que reproducen la cultura social dominante “transmitiendo los presupuestos de la representación patriarcal” (Bourdieu 2008, 108) y sus relaciones de dominación. Bourdieu expone esta situación en su libro *La dominación masculina* señalando que en la escuela se transmiten estructuras cognitivas que eternizan el pensamiento aristotélico en donde al hombre se le considera el principio activo y a la mujer como el principio pasivo, esquema cognitivo que se trasladaría de forma homóloga al ámbito de la educación imprimiendo “connotaciones sexuales, entre las diferentes [...] disciplinas” (2008a, 108), lo cual explicaría la naturalización de creer que a los hombres les corresponde aprender la *ciencias duras* y tecnologías, y a las mujeres las *ciencias blandas* y de servicio.

Es así que, la educación técnica, sobre todo, aquella en la que se enseñan competencias laborales relacionadas con las tecnologías industriales y afines a las ingenierías y ciencias duras, han sido consagradas de forma casi exclusiva para los varones, produciendo en los campos educativos y laborales un sesgo de género debido a la dominación de las tecnologías por parte de ellos y la exclusión de las mujeres en este campo educativo. Siguiendo el pensamiento de Bourdieu, se puede explicar que la creación de las instituciones de educación técnicas en el Ecuador con la referida división por género, son el resultado de la necesidad de la sociedad de establecer a partir de la educación los roles masculinos y femeninos. Los antiguamente llamados centros preprofesionales, talleres de oficios, colegios técnicos e institutos tecnológicos, hasta hace poco se dedicaban a la formación diferenciada entre los sexos, las mujeres se formaban en trabajos de servicio y los hombres en aquellos que requieren el uso de la fuerza, el manejo de tecnología o la aplicación de la autoridad. Por citar un par de ejemplos que muestran esta división sexual en la formación laboral en los colegios se anotará que a mediados del siglo XX el Colegio de señoritas Fernández Madrid en la

---

<sup>8</sup>En esta investigación se hará referencia únicamente a la educación técnico- industrial, es decir la asociada al campo de la electrónica, electricidad, electromecánica.

ciudad de Quito ofrecía talleres Tejido de Alfombras, Corte y Confección, Curso Comercial, Extensión Social, (Goetschel 2007, 226), en el mismo periodo el Colegio de varones Central Técnico Ofrecía talleres de Mecánica Automotriz, Electricidad, Radio y Televisión (Colegio Central Técnico 2016). Esta división de oficios y capacitación laboral perduraría en las instituciones secundarias hasta iniciada la segunda década del siglo XXI.

De esta manera la sociedad, a través de la educación técnica, legitimaría las competencias laborales técnico-industriales como propiedad de los hombres y como “el monopolio [masculino] de la manipulación de los objetos técnicos y de las máquinas” (Bourdieu 2008, 68) de acuerdo a un orden social sexualmente ajustado en favor de lo masculino. Esta arbitrariedad cultural se reproduce al interior de las instituciones a través de la cultura escolar y los actores de la comunidad que toman posesión del conocimiento técnico y todo lo que forma parte de él y que sirve para su enseñanza entre los que se contarían aquellos materiales concretos y artefactos simbólicos: instalaciones, aulas, talleres, canchas deportivas, himnos, cánticos, uniformes y otros símbolos identitarios.

Para Pierre Bourdieu y Jean-claude Passeron (1996) la cultura es algo que se aprende en un medio social y a partir de las relaciones que establece ese medio. Es aquí en donde la escuela toma relevancia como un espacio social de aprendizaje y transmisor de cultura. Los colegios técnico-industriales se convertirían de esta manera en espacios sociales masculinizados, de y para varones en donde se aprende que la presencia femenina no forma parte del conjunto y no es estimada. El problema de este tipo de cultura escolar es su identidad masculina hegemónica que a través de la escuela hace “propia la cultura particular de las clases dominantes, enmascara su naturaleza social y la presenta como la cultura objetiva, indiscutible,…” (1996, 18) y excluyente.

La Cultura Escolar, señalan Bourdieu y Passeron, debe ser referida al universo social en el que se ha formado, se protege y se cierra sobre si misma mediante una organización metódica y jerárquica (1996, 201). Al igual que otras culturas, es arbitraria a favor de la clase dominante, la cual transmite y reproduce las características, comportamientos y elementos culturales a través del trabajo escolar y la ritualización *suficientemente estereotipada* que permita marcar la diferencia con otras clases o grupos sociales. La reproducción de la cultura al interior de instituciones de educación técnica-industrial habría reforzado “el origen mismo de la cultura entendida como orden social dominado por el principio masculino” (Bourdieu 2008, 32), siendo arbitraria en la

enseñanza y distribución del conocimiento técnico-industrial a los hombres, reforzando de esta manera la división sexual del trabajo y la exclusión de las mujeres en este campo.

La cultura escolar se encargaría de reproducir los elementos simbólicos y ritualidades que transmitirían significaciones de la división que habría existido entre la educación y capacitación técnica para mujeres y para los hombres. La arbitrariedad cultural se mostraría como un componente natural en la educación técnica-industrial, convirtiendo a los hombres en un grupo laboral socialmente diferenciado porque heredarían de las instituciones técnicas-industriales el capital cultural conformado por: el conocimiento técnico, manejo de maquinarias, espacios de talleres, elementos culturales identitarios y, sobre todo, la Escuela misma como Institución de educación técnica, cuando lleva la denominación *Colegio técnico de varones*.

Bourdieu señala que el capital cultural que posee un grupo social, en este caso la comunidad educativa, existe en tres formas: el estado incorporado, el estado objetivado, el estado institucionalizado (Bourdieu 1984, 2). El estado incorporado se correspondería a todo el trabajo de inculcación que realizaban los actores educativos sobre los sujetos que son admitidos para formar parte de la comunidad, es decir la inculcación de hábitos, un ejemplo sería el lenguaje técnico que se adquiere a través del tiempo de permanencia en la Institución. Al estado incorporado también le corresponde la inculcación de formas de ser y actuar, es decir un capital simbólico a través de ritualidades y cánticos que le permitirían a los estudiantes sentirse parte de la comunidad.

Al estado objetivado le corresponden los bienes materiales de la comunidad educativa, los libros y manuales, las aulas, los talleres, las canchas, y el edificio de la Institución. En el estado objetivado también se cuentan los uniformes, las banderas, por lo tanto, este estado del capital cultural también es un capital simbólico. Finalmente, el capital cultural de la comunidad educativa se presenta en estado institucionalizado, puesto que la Escuela otorgaba el título de *bachiller técnico*, documento que legitima el capital cultural del estudiante técnico frente a la sociedad. El capital cultural en los tres estados se habría estructurado como parte de la cultura escolar en el campo de la educación técnica-industrial. La cultura escolar al interior de la institución técnica para varones, se habría adquirido, permanecido y transferido mediante el trabajo “de socialización difusa y continua” (Bourdieu 2008, 38) de todos los actores educativos de acuerdo con el principio de división sexual del trabajo.

Por otra parte, *cultura escolar* no solo es un concepto utilizado por Bourdieu para explicar la estructura y reproducción del capital cultural al interior de las instituciones educativas. Este concepto ha sido utilizado y definido por otros autores desde diferentes enfoques como: Tagiuri y Litwin (1968) con enfoque descriptivo o Deal y Peterson (2009) con enfoque tipológico, entre otros:

- “Cultura escolar incluye sistemas de creencias, valores, estructuras cognitivas generales y significados dentro del sistema social caracterizado por un patrón de relaciones de personas y grupos dentro de ese sistema.” (Tagiuri y Litwin (1968) citado en Elías 2015, 287).
- “La cultura escolar está compuesta de reglas y tradiciones no escritas, normas y expectativas que permean todo: la manera en que gente actúa, cómo se visten, de qué hablan, si buscan o no ayuda en sus colegas y cómo se sienten los docentes acerca de su trabajo y de sus estudiantes.” (Deal y Peterson (2009) citado en Elías 2015, 287).

La cultura escolar se forma al interior de las instituciones educativas como estructuras organizadas, jerarquizadas e incorporadas en la comunidad, por ello, es posible abordarla desde las teorías de la Cultura Organizacional. En este sentido Rivas Flores explica a la Escuela como una organización educativa en la cual la comunidad establece un tipo de cultura específica que se encarga de la labor educativa, y sobre todo de socializar los diferentes conocimientos producidos en la institución “de tal forma que los propios aprendizajes que se producen se entienden sólo a la luz de los patrones establecidos por esa cultura” (2003, p 112). Si la escuela es entendida como una organización, la cultura organizacional puede utilizarse para: conceptualizar un conjunto de características que permite distinguir una organización o grupo humano; otorgan sentido de pertenencia e individualidad; permite enfrentar el medio ambiente con cierto éxito adaptativo; expresa en la manera en que las actividades están divididas entre los miembros de la organización y las relaciones entre los mismos; expresa la manera en que las actividades están divididas Gomez-Díaz y Rodríguez (2015).

Existen varios modelos acerca de la Cultura organizacional, por ejemplo: Russell Lincoln Ansoff evalúa la cultura organizacional como parte del proceso de planificación estratégica; Anthony Athos y Richard Pascale revisan la Cultura organizacional desde la

fluidez en la distribución interna de poder y a la flexibilidad en su uso; Chris Argyris y Donald Schön por su parte, desarrollan una teoría acerca del aprendizaje individual y organizacional “Teorías de acción”; Edgar Schein aborda la Cultura Organizacional desde la definición de cultura y desde la descripción de sus características.

Para este estudio de caso es relevante develar la cultura escolar desde las características específicas de los *estados culturales* en una institución escolar cuya forma de organización no solo oferta servicios educativos, sino que lo hace matizados a partir de su cultura escolar masculinizada. Es por ello que los elementos culturales encontrados en cada estado se analizarán en los niveles de organización cultural propuestos en la teoría de Edgar Schein debido a que se ha tomado en cuenta dos aspectos de su teoría que facilitan el análisis de los elementos culturales encontrados en esta investigación. El primero está el señalamiento que hace el autor para este tipo de investigaciones en el cual advierte sobre la propia subjetividad del investigador cuando interpreta una cultura: “Es especialmente peligroso tratar de inferir los supuestos más profundos solo desde los artefactos, porque las interpretaciones de uno [del investigador] inevitablemente serán proyecciones de los propios sentimientos y reacciones” (Schein 2004, 27). El segundo, se refiere a la clasificación de los artefactos culturales producidos por los grupos sociales y que son descritos por los investigadores, su clasificación, señala Schein, produce descripciones no comparables o “desarrollan sistemas de clasificación, [...] tan vastos [...] que la esencia cultural se vuelve difícil de discernir” (2004, 27).

Para facilitar la clasificación de los elementos culturales el autor propone el análisis de la cultura a partir de tres niveles diferentes, que van desde los más arraigados e inconscientes hasta aquellos que son más tangibles y visibles. Al nivel más profundo Schein denomina supuestos básicos subyacentes, señala una diferencia importante entre valores básicos y supuestos básicos, indicando que los primeros tiene la posibilidad de entrar en discusión entre las personas que conforman la organización, sin embargo los supuestos básicos estarían incorporados en los individuos de la comunidad, siendo no negociables, es decir están naturalizados de tal manera que los sujetos que no tienen estos supuestos básicos incorporados se les distinguiría y reconocería como extraños a la institución, “son extranjeros” (Schein 2004, 25).

Schein señala que los *supuestos básicos subyacentes* se generarían a partir de experiencias que habrían funcionado de forma efectiva en la resolución de problemas del grupo social. Por ejemplo, en la comunidad educativa, el uso de la violencia permite

mantener la disciplina dentro del aula. La repetición de la efectividad de estas experiencias crea en el grupo social sensación de certeza y seguridad, que con el tiempo se convierte en creencia para, en algún momento, incorporarse como un supuesto básico subyacente de la comunidad; en el ejemplo anterior el uso de la violencia en el disciplinamiento habría demostrado ser efectiva para evitar problemas de indisciplina. Para Schein estos *supuestos básicos subyacentes*<sup>9</sup> son el nivel más profundo de la cultura, son el *primer nivel* y se expresarían en la comunidad como verdades indiscutibles que se transmiten a los nuevos integrantes de la comunidad, por ejemplo, el dar por sentado que la educación técnica-industrial está destinada para los varones.

El *segundo nivel* corresponde a las creencias y las normas, se muestran como las primeras respuestas del grupo o de los individuos ante diversas situaciones, tienen validez social al interior de la Institución, suelen ser parte de las reglas de comportamiento que guían al grupo, se hallarían indicadas en la filosofía de la comunidad educativa “su sentido de lo que debería ser, a diferencia de lo que es” (Schein 2004, 28). Suelen estar presentes en algunas formas de comportamiento en un nivel más consciente y también se expresarían en las ritualidades y los artefactos culturales.

Por último, Schein coloca en *el tercer nivel* a los artefactos culturales, es decir el capital cultural objetivado y simbólico. En este nivel la cultura es más tangible para el observador, se expresa en forma de objetos, rituales, cantos himnos y todas aquellas manifestaciones materiales o simbólicas que permitan comunicar y establecer la identidad de la comunidad y al mismo tiempo establecer su diferencia con otros grupos sociales.

Schein aclara que los supuestos básicos subyacentes son extremadamente difíciles de cambiar o confrontar por el hecho de que al interior del grupo social o de la comunidad son indiscutibles. Continúa explicando que el aprendizaje de nuevas formas por parte de los individuos para cambiar los supuestos básicos subyacentes de una determinada cultura desestabiliza su mundo cognitivo e interpersonal, y produce la liberación de grandes cantidades de ansiedad. En el mismo sentido de oposición al cambio de la cultura, Bourdieu (2008a, 119) señala que existe una lógica espontánea que tiende a la conservación de las “propiedades más excepcionales de los cuerpos sociales”. esta lógica se manifestaría como la resistencia que una determinada cultura escolar opondría ante el

---

<sup>9</sup> Schein señala que los supuestos básicos subyacentes son similares a lo que Argyris identifica como teorías *en uso*, esto es, los supuestos implícitos que guían el comportamiento de los miembros del grupo social (Schein 2004, 31)



peligro del cambio. En el caso de los antiguos colegios técnicos de varones, el cambio al sistema mixto produciría resistencia en contra de la feminización e intensa ansiedad cuando la comunidad tiene incorporado el supuesto básico de considerar a la educación técnica-industrial como patrimonio de los varones.

Por su parte Bourdieu indica que “La violencia de algunas reacciones emocionales contra la entrada de las mujeres en tal o cual profesión se entiende si sabemos que las propias posiciones sociales están sexuadas...”, al oponerse a la feminización la comunidad educativa estaría protegiendo “su idea más profunda de sí mism[a]”, el supuesto básico subyacente sobre él que se asienta su cultura escolar, por ello la inclusión de las mujeres en una comunidad masculinizada produce rechazo, resistencia y el ejercicio de varios tipos de violencia, entre ellas, la *violencia simbólica*.

Bourdieu en *La Dominación Masculina* señala que la violencia simbólica no opera en un orden de intenciones consientes, sino que se realiza a través de categorías de percepción y de apreciación que producen acciones discriminatorias que excluyen a las mujeres sin ni siquiera plantearse. Por ejemplo, el hecho de destinar a las mujeres a determinados oficios por considerarlos naturalmente femeninos y de excluirlas de otros por ser opuestos a su condición femenina. La violencia simbólica se ejerce desde las relaciones de dominación, es invisible e imperceptible para las víctimas que se vuelven cómplices de la violencia que ejerce su victimario. Este tipo de violencia dice Bourdieu, añade fuerza y poder al grupo dominante debido a que “logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza” (Bourdieu and Passeron 1996, 44), esta violencia es más peligrosa porque es sutil y añade fuerza simbólica a las relaciones de poder, en una forma de *dominación simbólica* (Bourdieu 2008, 30), la cual se caracteriza por ser una forma de sumisión femenina, voluntaria y con consentimiento de las mujeres; se ejerce a través de esquemas inconscientes de percepción de apreciación y de acción, es decir a partir del reconocimiento inculcado de roles y de acciones de respuestas aprendidas, aceptadas y valoradas e impuestas simbólicamente por el grupo social.

De lo anterior, se comprende que las relaciones de poder al interior de los colegios técnicos masculinizados, se ejercerían utilizando violencia simbólica en las diferentes instancias de relaciones que establecen los actores educativos, entre ellas Bourdieu señala: la acción pedagógica, la autoridad pedagógica, la autoridad escolar, el sistema de enseñanza, otros. De la acción pedagógica sostiene que es arbitraria en doble sentido.

Uno, porque impone e inculca un modelo arbitrario con masculinidad hegemónica, por ejemplo, cuando se asignan tareas más importantes a los hombres y tareas menos relevantes a las mujeres. Dos, porque impone y educa en ciertos significados que han sido seleccionados arbitrariamente y definen la cultura del grupo dominante. Por ejemplo, en la educación técnica-industrial es significativa y arbitraria la división sexual de los colegios, transmite de forma simbólica la naturalización de los oficios, legitima la existencia de oficios masculinos y oficios femeninos.

Como señala Bourdieu “El orden social funciona como una inmensa máquina simbólica que tiende a ratificar la dominación masculina en la que se apoya” para legitimar la división sexual del trabajo y con ella la distribución de las actividades asignadas a cada uno de los sexos (2008a, 11). El orden masculino habría persistido a los profundos cambios que han experimentado las sociedades en cuanto a los modos de producción, o el establecimiento de los derechos humanos y las nuevas tecnologías de comunicación, por nombrar algunos de estos cambios. Así la estructura social situaría las condiciones para perpetuar y consagrar la dominación masculina que bajo la supuesta división sexual del trabajo “confiere al hombre la mejor parte” (2008a, 27). La segregación sexual y el acaparamiento del conocimiento técnico, solo serían una arista del problema de la violencia simbólica en la educación técnica-industrial, puesto que, al interior de las instituciones, las mujeres se enfrentan a otros tipos de violencia.

Bourdieu califica el rol de la Escuela en la sociedad como una herramienta de reproducción cultural, en este sentido la educación técnica habría actuado como un tamiz que separaba en el campo laboral a los hombres y a las mujeres al tiempo que determinaba sus roles, condenando a las mujeres a un estado de vulneración y desventaja laboral, por ello se explica la relevancia de sustituir los supuestos básicos subyacentes y otros elementos culturales que refuerzan estereotipos y la violencia simbólica que se imparte a través de la enseñanza.

En la década de la Mujer (1975-1985) la ONU reconoció que es imperante superar la persistencia de este orden de dominación masculina fuertemente cristalizado en la cultura social y reproducido por la Escuela a través de la cultura escolar. Por su parte Castells resalta que los “proyectos [...] orientados a cambiar los códigos culturales deben ser movilizadoras de símbolos” (2001b, 400), esta afirmación es relevante debido a que el establecimiento de una cultura de igualdad en la escuela técnica demandaría legitimación formal como legitimación real al interior de la comunidad educativa, para

ello la modificación de los códigos culturales es un aspecto fundamental en los procesos de inclusión. Varios antecedentes a nivel global y local<sup>10</sup> de las acciones llevadas a cabo para la inclusión de las mujeres en la educación técnica-industrial, han atravesado situaciones de tensión, resistencia, y en varios casos, diversos tipos de violencia ejercida por la propia comunidad. Estos procesos suelen llegar únicamente a feminizar el campo educativo sin alcanzar la inclusión propiamente dicha, es decir hay cierta tolerancia a la presencia femenina pero no un proceso coeducativo.

Para superar este problema se ha propuesto como estrategia la Inclusión con *Transversalización de la Perspectiva de Género* que de acuerdo al glosario de ONU Mujeres es “una forma de ver o analizar, que consiste en observar el impacto del género en las oportunidades, roles e interacciones sociales de las personas” (ONU mujeres, n.d.). Transversalizar la perspectiva de género se comprende como las acciones de integrar en las diversas políticas, planes, análisis de las relaciones que se dan entre los hombres y las mujeres para lograr la igualdad de oportunidades entre las personas. Desde esta perspectiva la igualdad de género como elemento indispensable de la inclusión es “una visión compartida de justicia social y derechos humanos.” (ONU, 1995, 6).

Mary Crawford (1995, 41) por su parte sugiere que se trata de mirar la transversalización del enfoque de género desde diferentes dimensiones: socio-cultural, interpersonal e individual. Evangelina García también señala que incluir a las mujeres con enfoque de género requiere al menos, cumplir las siguientes exigencias: análisis de género, producción y procesamiento de información, concientización, capacitación, seguimiento y evaluación (E. García 2010, 85). Estas exigencias permitirían la *factibilidad socio cultural*, es decir la aceptación negociada con los actores de la comunidad educativa, y la disminución de las resistencias al cambio de su cultura escolar. De esta manera queda establecido que la inclusión de las mujeres en la educación técnica-industrial requiere más que en otros campos educativos, conjugar las políticas educativas con la transversalización del enfoque de género, estrategia que permitiría hacer frente a las resistencias que impone la cultura escolar de los antiguos colegios técnicos de varones.

---

<sup>10</sup> En la síntesis de la OIT de 1992 se alude a esta dificultad señalándola como *obstáculos sutiles* (Pfeffer et al. 1992, 63). Erazo (2013, 66) en su estudio muestra como la implantación del sistema mixto produce rechazo entre los actores de la comunidad llegando a considerar la inclusión de las mujeres en la educación técnica-industrial como una injusticia.



## **Capítulo Uno**

### **La educación técnica para mujeres y las políticas educativas**

En este Capítulo se realizará una breve revisión de la educación técnica- industrial para las mujeres en el Ecuador luego de lo cual se analizará el Marco Constitucional, Legal y las políticas educativas que desencadenaron la transformación de los antiguos colegios técnicos de varones en instituciones mixtas. Para esto se hará una revisión de la Constitución del 2008, la Ley Orgánica de Educación Intercultural, el Reglamento de la LOEI y las políticas de Coeducación y Sectorización con el propósito de contextualizar las líneas de acción que suscitaron la inclusión de las mujeres en este campo educativo.

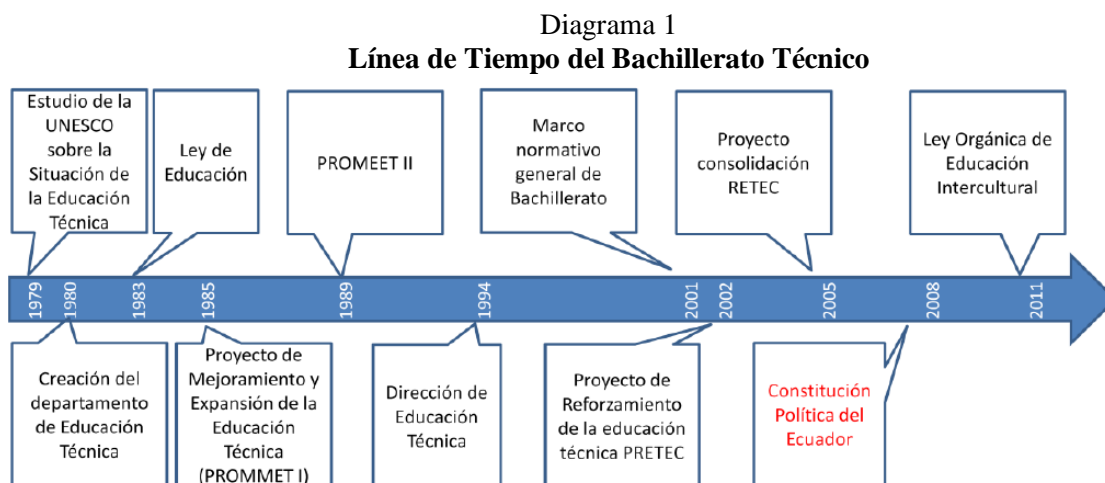
#### **1. La educación técnica para mujeres en Ecuador**

Según Ossenbach el establecimiento de colegios técnicos luego de mediados del siglo XX viene vinculado a la planificación educativa con la nueva concepción economicista de la educación y el *capital humano* (Ossenbach 2010, 30). Hasta los años sesenta con el apoyo de organismos internacionales como la CEPAL, la OEA y la Unesco, se incrementó significativamente la escolaridad en el país, a la par que se creó y promovió un sistema de enseñanza técnica que en el caso ecuatoriano termina de afianzarse en la década de los setenta.

En la década de los años ochenta la educación técnica muestra varias deficiencias como indica el Informe Final 704-ECU-11 (Unesco 1985), en donde se detalla el Programa de Mejoramiento y Expansión de la Educación Técnica PROMEET I por parte de esta entidad a través del financiamiento del Banco Interamericano de Desarrollo BID. En las recomendaciones que se hizo al país se observa que sus principales líneas de preocupación estaban dirigidas a la infraestructura, capacitación docente y a la malla curricular, sin embargo, no existe ninguna sugerencia que tome en cuenta el problema de sesgo de género en la educación técnico-industrial.

Por otra parte, desde la década de los ochenta y hasta mediados los años noventa se puede observar que los gobiernos se dieron a la labor de alfabetizar a la población (Madrid 2019, 3) y a tomar en cuenta la educación intercultural dentro de la planificación de las políticas. Frente a estas prioridades la educación técnica-industrial para las mujeres no tuvo espacio ni se hallaba como un tema de discusión. Las propuestas y proyectos

posteriores que se implantaron a nivel de la educación técnica en los colegios hasta mediados de la primera década del siglo XXI (Diagrama 1) y los programas de capacitación (OEI 2009, 13) no contienen evidencias de que la inclusión de las mujeres en la educación técnica-industrial haya sido parte de las discusiones u objetivos planteados, es posible que la falta de observancia del sesgo de género en este campo, haya permitido continuar con la división de género en los colegios técnicos.



Fuente: ONU- Cepal  
Elaboración: Andrés Tomaselli

La incorporación de las mujeres como capital humano en el sector productivo habría demostrado ser beneficioso para la vida económica y pública del país. Sin embargo, se debe indicar que las líneas de capacitación se hallaban limitadas a puestos de trabajo subalternos, de menor jerarquía y de menor ingreso. Era necesario educar a las mujeres para integrarlas al mercado laboral, pero manteniendo su rol social subordinado, aunque esto supusiera una situación de discriminación y explotación.<sup>11</sup> Por ejemplo, en *Mujeres ecuatorianas entre las crisis y las oportunidades 1990-2004*, se indica que “En el caso del trabajo de las mujeres -quienes parten de una situación de desventaja (inserción tardía, trabajo considerado “secundario”, descalificación social)- el entorno de precarización y desprotección tiende a incidir con mayor fuerza.” (CONAMU et al. 2013, 266).

A finales del siglo XX hasta la primera década del siglo XXI, las políticas educativas en cuanto a inclusión de la mujer se centraron en la vigilancia de la matrícula

<sup>11</sup> Ortale citado por Lidia Andrés (Andrés 2015, 22), señala que la integración de las mujeres al mercado laboral puede llamarse “integración en la explotación”.

femenina, sin tomar en cuenta el sesgo de género presente en la educación técnica y científica, como se puede mostrar en algunos documentos que analizan esta situación de las mujeres en el país. El sesgo de género en la educación técnica y la división sexual del trabajo no se percibían como un problema, esto podría deberse a que la sociedad ecuatoriana al igual que otras sociedades a nivel mundial, había naturalizado la división sexual de los oficios.

En la publicación que hace el Consejo Nacional de Mujeres (CONAMU) (2005, 229), *Mujeres ecuatorianas, entre las crisis y las oportunidades 1990-2004*, se expone que existía un problema en cuanto a la pertinencia del currículo educativo debido a la carga de estereotipos que discriminan a la mujer en los textos escolares y los contenidos curriculares. Otro ejemplo se muestra en el informe que realiza la Cooperación Española (Legarza, Pilca, y China 2009) sobre la Evaluación Final Proyecto de Consolidación RETEC,<sup>12</sup> donde se hace referencia a la “enorme feminización de especialidades técnicas como la confección.”

Solo hasta los años noventa en la Cuarta Conferencia mundial sobre la mujer, se deja de invisibilizar el problema y se devela la segregación de las mujeres en la esfera laboral debido a ideas de estereotipos masculinos y femeninos,<sup>13</sup> lo cual se considera como una causa de la desigualdad de las mujeres en varios ámbitos sociales. Por tal motivo, en la plataforma de acción de dicha conferencia, los países miembros convienen en garantizar la igualdad de acceso de la mujer a la formación profesional, especialmente en las ciencias y la tecnología (STEM), en donde el sesgo de género es más pronunciado. Para ello, se recomienda a los países miembros la adopción, creación y aplicación de leyes acordes a los derechos humanos y al principio de igualdad<sup>14</sup> con énfasis en el establecimiento de políticas que tiendan a incluir a las mujeres en la enseñanza y la capacitación de oficios no tradicionales.

---

<sup>12</sup>El Proyecto de Consolidación de la Reforma de la Educación Técnica (Retec), se ejecuta en el Ecuador entre los años 2005 y 2009.

<sup>13</sup>En la plataforma se analizan los resultados de 41 países, en donde se observa que las ocupaciones llamadas masculinas y femeninas son similares en todo el mundo (OIT 2000).

<sup>14</sup> Como lo expresa Evangelina García “un sentido sinérgico del principio de igualdad son: la equivalencia humana o el igual valor humano, la igualdad de derechos, la no discriminación, la admisión de la diversidad y la autonomía o libertad,…” (García 2009).

Desde la Cuarta Conferencia sobre la Mujer celebrada en Beijín en 1995, el Ecuador<sup>15</sup> se vio inmerso en este salto cualitativo de integrar en su agenda política las acciones para eliminar la discriminación e incluir a las mujeres en todos los ámbitos. En 1997 por Decreto Presidencial se crea el CONAMU, con el objetivo de asegurar la incorporación del *enfoque de género* en todos los organismos del sector público, incluidos la educación.

En la década de los 2000, el CONAMU, la Unesco y varias organizaciones no gubernamentales (ONG), a través de sus aportaciones, estudios y demandas lograron posicionar en la agenda pública<sup>16</sup> del país, los problemas que acarrea la desigualdad de las mujeres en diversos ámbitos como los económicos, laborales, salud, educación, otros. Los resultados de encuestas, estudios específicos y la acumulación de conocimiento acerca de los problemas que viven las mujeres, y las demandas de varios organismos, a la par con otros actores sociales, van exigiendo soluciones a los problemas de marginación, exclusión y desigualdad. Sepúlveda muestra que:

... en el bachillerato técnico en el Ecuador, se observó que la matrícula femenina en el área de contabilidad y administración duplicaba a la de los hombres; existía una mucho mayor proporción en el área comercialización y ventas así como también en el área de “organización y control de la secretaría”; en sentido contrario, la matrícula masculina predominaba de manera casi absoluta en electromecánica automotriz, instalaciones, equipos y maquinarias eléctricas, mecanizado y construcciones metálicas; también se observaba una mayor preponderancia, aunque con una distancia menos pronunciada, en las especialidades de informática (SVOS, 2013).(Sepúlveda 2017, 39)

La acumulación de evidencias que muestran este problema logra colocar en la agenda política la transversalización del enfoque de género en el Ecuador. En la Constitución del 2008 se declara a la educación, no solo como un derecho, sino como incluyente y que impulsará la equidad de género (Art. 26). Por consiguiente, las leyes, reglamentos y normativas educativas se ven abocadas a reflejar este mandato y el Estado a ejecutar políticas la inclusión femenina en todos los campos.

---

<sup>15</sup> El Ecuador no firmó los acuerdos de Beijín en 1995, posteriormente en el 2002, firmará y ratificará el Protocolo facultativo de la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer: 2000.

<sup>16</sup> En esta tesis se entenderá a la agenda pública como el conjunto de problemas presentes y que preocupan a la sociedad. En cambio, la agenda política se comprenderá como los problemas a los que el poder estatal concede prioridad.



## 2. Marco Constitucional y Legal

La transformación de los colegios técnicos de varones en instituciones mixtas, se amparan en varias normativas, políticas y decretos, entre los que se encuentran la Constitución de la República del Ecuador de 2008, la Ley Orgánica de educación Intercultural de 2011, Decreto Ejecutivo 1733 publicado en mayo de 2009, la Disposición Transitoria Décima Segunda y Décimo tercera del Reglamento de la Ley Orgánica de Educación Intercultural LOEI,

Tomaselli indica que “Posiblemente los dos cambios más relevantes que ha visto la educación en el Ecuador en los últimos años son aquellos relacionados con la Constitución del 2008 y la Ley Orgánica de Educación Intercultural del año 2011” (2018, 12). A través de su Constitución, la sociedad ecuatoriana hace un reconocimiento de la existencia de desigualdades y exclusiones entre los diversos grupos de personas. En el caso de las mujeres, se correspondería con el reconocimiento de la desigualdad en las relaciones de poder y repartición de los recursos sustentado por un sistema patriarcal. En cuanto a la educación, estarían las desventajas en el acceso al conocimiento técnico y científico, lo cual ha servido de sustento para perpetuar el sesgo de género que se observa en los oficios.

Ante las disparidades develadas en las diversas esferas del quehacer humano, y por consiguiente aquellas que se manifiestan en la educación, la actual Constitución de la República del Ecuador representa un salto cualitativo en cuanto a la normativa que respalda la inclusión y no discriminación de las personas, la cual se aplicaría a las mujeres en todos los ámbitos y en lo correspondiente a este estudio en la educación técnico-industrial. Primero, porque se establece bajo los principios de igualdad y no discriminación<sup>17</sup> al tiempo que estipula que la educación es garantía de igualdad e inclusión.<sup>18</sup> Segundo, porque establece a la educación como un derecho de las personas que el Estado debe garantizar. Tercero, porque la Constitución prohíbe todo tipo de discriminación, declarando a la educación como inclusiva y cuarto, porque impulsa la equidad de género y la acción afirmativa.

---

<sup>17</sup> Art 11, numeral 2. Todas las personas son iguales y gozarán de los mismos derechos, deberes y oportunidades.

<sup>18</sup> Ecuador, *Constitución de la República del Ecuador*, Registro Oficial 449, 20 de octubre de 2008, art. 26

Es así que, bajo los principios de igualdad y no discriminación, el Art. 11 numeral 2 indica que: “Todas las personas son iguales y gozarán de los mismos derechos, deberes y oportunidades.” Por lo tanto, las mujeres gozan de los mismos derechos que los hombres, al tiempo que se prohíbe su discriminación, garantizando el goce de sus derechos en particular, el de la educación, al igual que el de la salud, la alimentación, seguridad social y el agua.

Así mismo, la Constitución al establecer a la educación como un derecho, garantiza su cumplimiento a la vez que se la asume como: “garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir”.<sup>19</sup> Además indica que, garantizará el desarrollo holístico de los derechos humanos para las personas, será incluyente y diversa, impulsará la equidad de género y estimulará el desarrollo de competencias y capacidades para trabajar:

Art. 27.-La educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia; será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, *incluyente* y diversa, de calidad y calidez; impulsará la *equidad de género*, la justicia, la solidaridad y la paz; estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa individual y comunitaria, y el desarrollo de competencias y capacidades para crear y *trabajar*.<sup>20</sup>

Por las razones anteriormente expuestas, las mujeres deben ser consideradas como “titulares de derechos que se encuentren en situación de desigualdad”.<sup>21</sup> Debido a ello, el Estado se ve en la obligación de promover, impulsar acciones para alcanzar la igualdad y la inclusión de las mujeres, a través de lo que en la Constitución se denomina medidas de acción afirmativa.<sup>22</sup>

En la Constitución se establecen las responsabilidades del Estado en cuanto a educación. A continuación, se enlistan aquellas responsabilidades que por su contenido tienen relación con la inclusión de las mujeres en la educación técnico-industrial y hacia donde deben ser dirigidas las medidas de acción afirmativa:

En el Art. 347:

- 1. Fortalecer la educación pública y la coeducación. [...].

---

<sup>19</sup> *Ibíd.*, art 26

<sup>20</sup> *Ibíd.*, art. 26. El resaltado es de la autora.

<sup>21</sup> *Ibíd.*, art 65.

<sup>22</sup> *Ibíd.*, art 65.

- 2. Garantizar que los centros educativos sean espacios democráticos de ejercicio de derechos [...].
- 4. Asegurar que todas las entidades educativas impartan una educación en [...] el enfoque de derechos.
- 6. Erradicar todas las formas de violencia en el sistema educativo [...].

La Constitución declara a la educación como un deber primordial del Estado, el cual debe: “Garantizar sin discriminación alguna el efectivo goce de los derechos establecidos en la Constitución y en los instrumentos internacionales, en particular la educación,...”.<sup>23</sup> Por lo antes establecido, el Estado se vio en el compromiso de desmontar la antigua estructura educativa que mantenía una educación técnico-industrial basada en la división sexual del trabajo, debido a que era inconstitucional y discriminatoria.

La Ley Orgánica de Educación Intercultural LOEI en concordancia con la Constitución del 2008, se convierte en el marco legal para impulsar la inclusión de las mujeres en la educación técnico-industrial, debido a que en ella se declara como principios de la educación: la universalidad, el desarrollo de procesos, enfoque de derechos, educación en valores, igualdad de género, equidad e inclusión, mismos que se toman como sustento de las actividades educativas.

El principio de *universalidad* garantiza que las mujeres accedan a la educación técnica sin ningún tipo de discriminación.

a. **Universalidad.**- La educación es un derecho humano fundamental y es deber ineludible e inexcusable del Estado *garantizar el acceso*, permanencia y calidad de la educación para toda la población *sin ningún tipo de discriminación*. Está articulada a los instrumentos internacionales de derechos humanos;<sup>24</sup>

El principio de *desarrollo de procesos* garantiza que el estado atenderá la educación de las mujeres asumiéndolas como un grupo históricamente excluido en el nivel de bachillerato en las áreas técnico-industriales. Considerando que el sesgo de género se mantiene en este ámbito educativo debido a la persistencia de estereotipos discriminadores y excluyentes.

---

<sup>23</sup> *Ibíd.*, art. 3.

<sup>24</sup> Ecuador, *Ley Orgánica de Educación Intercultural*, Registro Oficial Suplemento 417 del 31-Mar-2011, art. 2. El resaltado es de la autora.

**f. Desarrollo de procesos.** - Los niveles educativos deben adecuarse a ciclos de vida de las personas, a su desarrollo cognitivo, afectivo y psicomotriz, capacidades, ámbito cultural y lingüístico, sus necesidades y las del país, *atendiendo de manera particular la igualdad real de grupos poblacionales históricamente excluidos o cuyas desventajas se mantienen vigentes*, como son las personas y grupos de atención prioritaria previstos en la Constitución de la República;<sup>25</sup>

El principio de *enfoque de derechos* indica que es necesario que la educación debe abordar la desigualdad de género, a través de la concienciación de las prácticas discriminatorias, en el caso de la educación técnica, la concientización de los patrones de comportamiento sexista y patriarcal que perpetúan el sesgo de género.

**k. Enfoque en derechos.** - La acción, *práctica y contenidos educativos deben centrar su acción en las personas y sus derechos*. La educación deberá incluir el conocimiento de los derechos, sus mecanismos de protección y exigibilidad, ejercicio responsable, reconocimiento y respeto a las diversidades, en un marco de libertad, dignidad, equidad social, cultural e igualdad de género;<sup>26</sup>

El principio de *igualdad de género* garantiza la igualdad de oportunidades para las mujeres en cuanto a la educación, el acceso a todos los niveles y la acción afirmativa para eliminar la discriminación, con ello se garantiza que las mujeres no serán discriminadas por estereotipos sexistas en los ámbitos de la educación técnica.

**l. Igualdad de género.** - La educación debe garantizar la igualdad de condiciones, oportunidades y trato entre hombres y mujeres. *Se garantizan medidas de acción afirmativa para efectivizar el ejercicio del derecho a la educación sin discriminación de ningún tipo;*<sup>27</sup>

El principio de *equidad e inclusión*, impulsa las medidas de acción afirmativa que permite deconstruir la cultura escolar con masculinidad hegemónica característica de espacios educativos técnico-industrial, a la par que garantiza la construcción de una cultura escolar incluyente en estos espacios que han mantenido una tradición y sistema de poder patriarcal.

**v. Equidad e inclusión.** - La equidad e inclusión aseguran a todas las personas el acceso, permanencia y culminación en el Sistema Educativo. Garantiza la igualdad de oportunidades a comunidades, pueblos, nacionalidades y grupos con necesidades educativas especiales y desarrolla una ética de la inclusión con *medidas de acción afirmativa y una cultura escolar incluyente en la teoría y la práctica en base a la equidad, erradicando toda forma de discriminación;*<sup>28</sup>

---

<sup>25</sup> *Ibíd.*, art.2. El resaltado es de la autora.

<sup>26</sup> *Ibíd.*, art.2. El resaltado es de la autora.

<sup>27</sup> *Ibíd.*, art.2. El resaltado es de la autora.

<sup>28</sup> *Ibíd.*, art.2. El resaltado es de la autora.

El principio de la educación que promueve la *Coeducación* consta en el mismo Artículo 2, literal j: “Garantizar el derecho de las personas a una educación libre de violencia de género, que promueva la coeducación”.<sup>29</sup> En este sentido la LOEI aborda un tema muy importante que es el punto de discusión de las agendas públicas: la violencia de género; en donde se garantiza que la educación estará libre de estos problemas que aquejan a las mujeres. En cuanto a la coeducación, que se verá más adelante es el punto de partida para que los colegios de varones y de señoritas se transformen en mixtos.

La LOEI, representa un punto de quiebre, debido a que explicita la transversalización del enfoque de derechos y con ello el enfoque de género<sup>30</sup> en todos los niveles de educación. En el artículo 6, literal f, que trata sobre las obligaciones del Estado, declara que, las entidades educativas deben asegurara el desarrollo de una educación “coeducativa, con una visión transversal y enfoque de derechos”.<sup>31</sup> Más adelante, el literal *f* vuelve a hacer mención sobre la inclusión y equidad, igualdad de género, con una visión transversal y enfoque de derechos, como una obligación del Estado:

r. Asegurar que todas las entidades educativas desarrollen una educación en participación ciudadana, exigibilidad de derechos, *inclusión y equidad, igualdad de género, sexualidad y ambiente, con una visión transversal y enfoque de derechos;*<sup>32</sup>

A la normativa legal del enfoque de derechos, le acompaña el Reglamento de la LOEI que establece las regulaciones más específicas que cada institución educativa debe observar y cumplir. Entre ellas está el Art. 90 que trata sobre la elaboración del código de convivencia, en el numeral 2, el principio de igualdad de las personas:

2. Respeto a la dignidad humana, a la honra y los derechos de las personas, a las libertades ciudadanas, *a la igualdad de todos los seres humanos* dentro de la diversidad, al libre desarrollo de la personalidad y al derecho de ser diferente; ...<sup>33</sup>

En obediencia de lo anterior, se muestra en las disposiciones transitorias, los cambios que deben asumir las instituciones fiscales en cuanto a población estudiantil y a

<sup>29</sup> *Ibíd.*, art.2. El resaltado es de la autora.

<sup>30</sup> El Fondo de Población de las Naciones Unidas se indica que el enfoque de derechos requiere un análisis de las normas de género (UNFPA, n.d.) y se centra en poblaciones que han sido excluidas.

<sup>31</sup> Ecuador, *Ley Orgánica de Educación Intercultural*, Registro Oficial Suplemento 417 del 31-Mar-2011, art. 6.

<sup>32</sup> *Ibíd.*, art.6. El resaltado es de la autora.

<sup>33</sup> Ecuador, *Reglamento de la Ley Orgánica de Educación Intercultural*, Registro Oficial Suplemento 754 de 26-jul.-2012, modificación 2015.

la denominación del establecimiento educativo. La disposición transitoria Décimo Segunda acoge el derecho de las mujeres a ingresar libremente a cualquier tipo de institución educativa en los diferentes niveles de educación., eliminando con esto, la diferencia que existía hasta el momento entre los colegios de varones y colegios de señoritas, la educación se vuelve mixta en todos los niveles.

DECIMA SEGUNDA. - A partir del año lectivo 2012-2013, en cumplimiento de lo prescrito en la Ley Orgánica de Educación Intercultural, *las instituciones educativas públicas pasarán a ser mixtas en todos sus niveles y modalidades, sin excepción*. Su aplicación será de manera progresiva, a partir del primer grado o curso al que ingresan los estudiantes.<sup>34</sup>

Paralelamente con lo anterior, en el Art. 108 y en la Disposición Transitoria Décimo Tercera, se establece que las instituciones educativas dejen de utilizar sus antiguas denominaciones, con lo cual los colegios dejan de nombrarse como colegios de varones y colegios de señoritas.

**Art. 108.-** Denominación. Toda institución educativa pública, fiscomisional o particular debe tener *una denominación general*, un nombre específico que la identifique y un código según los diferentes niveles y modalidades educativas, de conformidad con la normativa específica que para el efecto expida el Nivel Central de la Autoridad Educativa Nacional.

...

DECIMA TERCERA. - Antes de la finalización del año lectivo 2014-2015, todas las instituciones educativas deberán haber adecuado su denominación, de conformidad con las normas prescritas en el presente reglamento...<sup>35</sup>

Es de esta manera que, el marco constitucional, legal y la normativa ecuatoriana, ocasiona que los antiguos colegios de varones se transformen en instituciones mixtas, desterrando en menos de dos periodos académicos la tradicional división de género en la educación técnica secundaria. Es necesario resaltar que, aunque las leyes y normativas anteriores a la Constitución del 2008, no prohibían el acceso a las mujeres a la educación técnico-industrial, tampoco promovían la coeducación ni disponían la aplicación de la acción afirmativa frente al sesgo de género en este campo.

### **3. La Sectorización y Coeducación como políticas en la educación**

Cuando una política pública se aplica en el ámbito educativo, se dice que es una política educativa, de ahí que los dos principales instrumentos de los que se derivan las

---

<sup>34</sup> *Ibíd.*, art.108. El resaltado es de la autora.

<sup>35</sup> *Ibíd.*, Disposición transitoria. El resaltado es de la autora.

políticas educativas relevantes para este estudio son el Plan Nacional del Buen Vivir (PNBV) 2009-2013 y Plan Decenal de Educación (PDE) 2006-2015 que se enmarcan de acuerdo a lo establecido en la Constitución del 2008 y la LOEI.

De acuerdo a Arcos y Espinosa las políticas contienen metas y resultados que propician la integración de factores para favorecer cambios sociales e institucionales, una política “es un programa de acción, lo que implica decisiones en torno a prioridades, líneas de acción, recursos, tiempos, en torno a ejes específicos que tienen un denominador común...” (Arcos and Espinosa 2009, 30). Por su lado Lahera señala que las políticas públicas “son cursos de acción y flujos de información relacionados con un objetivo público definido”(Lahera 1999, 3). A partir de estas definiciones se comprenderían las líneas de acción que impulsaron la inclusión de las mujeres en el bachillerato técnico-industrial dadas por un lado por el PNBV 2009-2013 (Senplades 2009, 6),<sup>36</sup> de donde surgen las políticas para Transversalización del Enfoque de Género y la Sectorización a nivel distrital de las instituciones educativas, y por otro lado las políticas contenidas en el PDE 2006-2015 (Mineduc 2007) que propone políticas para una educación inclusiva y con equidad al tiempo que se proyecta un Bachillerato de Calidad para la Vida, el Trabajo, las cuales servirían de base para posteriormente impulsar la Coeducación como Principio Educativo de la LOEI.

Por su parte la Secretaría Nacional de Planificación (Senplades) dirige la Sectorización como una de las políticas del proceso de Desconcentración<sup>37</sup> del Estado. En el ámbito educativo la sectorización presentó dos frentes de acción que operaron en la transformación de las instituciones educativas, el primero que actuó como organizador territorial que referenciaba las Instituciones Educativas (IE) a una unidad distrital o distrito educativo y el segundo fue el *Encadenamiento* para armar las unidades educativas a partir de la unión de las escuelas y los colegios vecinos.

La Coeducación como política educativa sería asumida por el Mineduc de acuerdo a lo establecido en la LOEI que la señala como uno de sus principios en la educación:

---

<sup>36</sup> Los objetivos PNBV. Objetivo 1. Auspiciar la igualdad, cohesión e integración social y territorial en la diversidad; Objetivo 2. Mejorar las capacidades y potencialidades de la ciudadanía; Objetivo 3. Mejorar la calidad de vida de la población; Objetivo 6. Garantizar el trabajo estable, justo y digno en su diversidad de formas.

<sup>37</sup> “La desconcentración es uno de los principios de Administración Pública establecidos en el Artículo 227 de la Constitución de la República; es trasladar los servicios que ofrece una entidad de nivel nacional (ministerio) hacia una de sus dependencias de nivel zonal, provincial, distrital o circuital.” (SENPLADES 2012).

“Garantizar el derecho de las personas a una educación libre de violencia de género, que promueva la coeducación” (Ecuador 2011). Sin embargo, a lo establecido en la Ley, el Reglamento de la LOEI no la nombra y solo hace mención a la educación mixta, lo cual en el campo educativo ecuatoriano se podría interpretar a estos dos conceptos como sinónimos o aparentemente equivalentes. Esta ambigüedad hace que para este estudio se vuelve imperante definir la Coeducación de una forma más precisa en sus características.

La Coeducación en el Marco Legal es un término que se conjuga con una “educación libre de violencia de género”<sup>38</sup>, integral y con enfoque de derechos<sup>39</sup>. Abordada desde esta forma de comprender, la Coeducación aportaría con la disminución de la violencia simbólica, del sesgo de género y a la inclusión de las mujeres en el campo de la educación técnica-industrial.

La definición de Coeducación encontrada en materiales del Mineduc se ha ido modificando a través de los últimos años. Un ejemplo de ello podemos verlo en las dos guías que publica el Mineduc para apoyar los procesos de inclusión o transversalización del enfoque de género en la educación técnica, véase tabla 2:

Tabla 2  
**Definición de Coeducación en guías del Mineduc**

Año 2013: Guía para la transversalización de la perspectiva de género en la gestión operativa de la Educación Técnica en el Ecuador	Año 2019: Guía para fomentar la inclusión de hombres y mujeres en la gestión escolar y en el desarrollo profesional directivo y docente de Bachillerato Técnico
<i>Coeducación</i> : este término se utiliza comúnmente para referirse a la educación conjunta de dos o más grupos de población netamente distintos: pese a que a veces ha sido aplicado a la educación conjunta de grupos formados sobre la base de características de diversos tipos —clase social, etnia, etcétera—, su uso habitual hace referencia a la educación conjunta de dos colectivos humanos	<i>Coeducación</i> Es un método de intervención educativo que va <i>más allá de la educación mixta</i> y cuyas bases se asientan en el reconocimiento de las potencialidades e individualidades de niñas y niños, independientemente de su sexo. Coeducar significa, por tanto, educar desde la igualdad de valores de las personas (Mineduc 2019, 39).

<sup>38</sup> Loei. Art2. Literal j. Garantizar el derecho de las personas a una educación libre de violencia de género, que promueva la coeducación;

<sup>39</sup> LOEI. Art 6. Literal f. Asegurar que todas las entidades educativas desarrollen una educación integral, coeducativa, con una visión transversal y enfoque de derechos;



específicos: los hombres y las mujeres (Mineduc 2013a, 36).	
---	--

Elaboración propia

Como se puede observar, en el 2013 el Ministerio de Educación define a la coeducación como un término que se refiere a educación conjunta y luego de seis años la define como un método de intervención y profundiza sobre su función, además de remarcar que no se la asume como sinónimo ni equivale solo a la Educación mixta

La diferencia entre la Coeducación de la Educación Mixta, es una idea que comparten varios autores como Castells López quien expone que “... la enseñanza mixta no implica por sí misma coeducación real ni mucho menos igualdad de oportunidades” (Caselles López 1993, 48), mira a la educación mixta como un paso hacia la coeducación. Por su parte, Sánchez y Rizos indican que “El concepto de coeducación es de mayor amplitud y riqueza que el de enseñanza mixta” (Sánchez y Rizos 2016, 52), mientras que la Coeducación propone un trabajo integral y de revisión sobre el sexismo, la educación mixta solo se refiere a que hombres y mujeres comparten las mismas aulas y reciben la misma práctica académica. De acuerdo a lo anterior, es posible la existencia de una educación mixta que no necesariamente sea coeducativa, por lo tanto, en el Ecuador se aspiraría a que las instituciones que fueron transformadas en mixtas alcancen la coeducación en concordancia con los principios educativos que establece la LOEI.<sup>40</sup>

Novo citando a Escofet señala que, “la coeducación es un proceso cuyo objetivo prioritario es eliminar el sexismo manifiesto y velado que existe en la práctica educativa como reflejo de la sociedad en la que estamos inmersos” (Escofet, 1998 en Novo Vázquez 2008, 53). Desde esta visión la Coeducación como política aplicada al interior de una institución de educación técnica debe ser útil para la inclusión de las mujeres, garantizando sus libertades, el uso de sus derechos y oportunidades, de esta manera la política coeducativa tomaría forma de “sensibilidad a las desigualdades en el bienestar y en las oportunidades” (Lahera 1999, 10).

De esta manera en el contexto ecuatoriano la Coeducación como política implicaría un conjunto de acciones que garantice la educación con enfoque de derechos,

---

<sup>40</sup> En este estudio se utilizará esta diferenciación entre la educación mixta y coeducación. La primera se usará cuando se refiera únicamente a una educación que reciben conjuntamente hombres y mujeres, y la segunda para referirse a una educación en donde las mujeres hayan alcanzado una verdadera inclusión.

como principio educativo, respaldaría la inclusión de las mujeres en la educación libre de violencia y discriminación y como definición en sí misma, permitiría comprender que no solo se refiere a una educación mixta sino a la educación integral y compartida entre los hombres y las mujeres.

## Capítulo Dos

### Comunidad, cultura escolar y educación mixta

Este capítulo contiene dos partes que describirán los cambios provocados por la Sectorización y la Coeducación en las instituciones educativas y las respuestas de la comunidad en función de su cultura escolar. La primera parte describe el momento de transformación y las respuestas que dieron las comunidades educativas de los diferentes colegios de varones y de señoritas a nivel nacional ante la adopción de la Coeducación en el periodo escolar 2013-2014, para ello se realiza una revisión de diferentes medios de comunicación escrita y la página de noticias del Mineduc. Esta revisión permitirá conocer las opiniones de las comunidades educativas que se alistaban para los cambios.

La segunda parte analiza la cultura escolar presente en la comunidad de la IEF Sucre a partir de la búsqueda de elementos culturales significativos encontrados en las observaciones etnográficas y en las entrevistas semiestructuradas realizadas a diversos actores de la comunidad que estuvieron presentes en el momento de la transformación. El procesamiento de los datos encontrados se analiza utilizando los tres *niveles de cultura organizacional* desarrollados por Edgar Schein<sup>41</sup> (2004, 25) aplicados al ámbito educativo: Primer nivel de Supuestos básicos subyacentes; Segundo nivel de creencias, valores y normas; Tercer nivel de artefactos culturales.

Para esta investigación la comprensión de la cultura escolar con la que se encuentran las estudiantes que fueron designadas a la Institución es relevante debido a que la cultura escolar establece relaciones entre los individuos que conforman la comunidad educativa, transmite creencias, códigos de comportamiento que prueban o desaprueban la integración de nuevos miembros, por ello es importante conocer los elementos culturales que permiten o resisten la integración de las mujeres en ese campo educativo.

Los datos encontrados se obtuvieron de las entrevistas realizadas a varios actores de la comunidad educativa que tuvieran en común la experiencia de haber vivido el

---

<sup>41</sup> Edgar Schein asigna tres niveles de profundidad a los rasgos o características que presenta una determinada cultura, con el término nivel el autor da a entender el grado en que el fenómeno cultural es visible para el observador. Siendo el primero el más difícil de observar debido a que constituye los supuestos básicos, creencias y aspectos conductuales que se hallan naturalizados.

momento de transformación del *Colegio Técnico de Varones* a *Institución Mixta*. El conjunto de entrevistados se compone de los siguientes grupos:

- Tres docentes técnicos y dos trabajadores del personal administrativo y de servicio que fueron seleccionados para las entrevistas debido a que laboraron en la Institución antes, durante y después de la implantación del sistema mixto.
- Exestudiante de la Figura profesional Electromecánica automotriz, líder estudiantil, perteneció a la última promoción de bachilleres cuando la Institución solo graduaba a varones.
- Estudiantes técnicas de tercero de bachillerato que fueron designadas a Octavo año de EGB al IEF Sucre en el momento de la implementación del sistema mixto y de la Sectorización. Las entrevistas se realizaron con tres grupos diferentes de estudiantes, cada uno correspondiente a las figuras técnicas que ofrece la Institución.
- Estudiantes de Bachillerato en Ciencias que fueron designadas a Octavo año de EGB al IEF Sucre en el momento de la implantación del sistema mixto y de la Sectorización: presidenta, vicepresidenta del Consejo estudiantil y una estudiante del Bachillerado Internacional.

Las entrevistas fueron realizadas entre el mes de noviembre de 2019 y enero del 2020, giraron en torno a las características de la Institución, antes y después del cambio. Al personal docente, administrativo, de servicio y al exestudiante se les aplicó entrevistas semiestructuradas dirigidas hacia la descripción de: las reglas y normas, las ceremonias, la organización, las impresiones acerca del cambio, la implementación del sistema mixto al interior de la comunidad educativa. Con las estudiantes se realizó entrevistas a profundidad dirigidas a captar las percepciones, las emociones desde la descripción de las propias vivencias, la de los actores y la de la comunidad educativa a la que fueron designadas.<sup>42</sup>

---

<sup>42</sup> Las características de los actores educativos entrevistados se detallan en la Tabla 1.

## **1. La implementación del sistema mixto, la sectorización y el encadenamiento.**

La Sectorización y la transformación de las instituciones fiscales a mixtas fueron procesos que se llevaron a cabo de forma simultánea y complementaria, puesto que, entre los años 2012 y 2013, los establecimientos educativos fueron asignados a una unidad distrital al tiempo que el Mineduc formalizaba la Coeducación de acuerdo a lo dispuesto en el Reglamento de la LOEI, Así, muestra el Diario el Universo en una de sus noticias de la época:

### **La coeducación será progresiva hasta el 2013**

El Ministerio de Educación alista lo que será la implementación de los colegios mixtos a nivel nacional como lo ordenó el presidente de la República. Beatriz Caicedo, subsecretaria de Apoyo y Seguimiento a la Gestión Educativa, explica que la aplicación será progresiva hasta el 2013. En el país hay 21.408 colegios públicos: 20.752 mixtos y 656 de mujeres o de hombres (El Universo 2011).

La sectorización y transformación de las instituciones fiscales a mixtas fue un proceso que tomó su mayor relevancia periodo lectivo 2013-2014, de acuerdo a lo establecido por la Disposición Transitoria Décimo Segunda.<sup>43</sup> En la sección de noticias de la página web del Mineduc, se encontraba esta información en varias noticias del año 2013. Así, en la noticia publicada el 19 marzo de ese año en relación a la matrícula automática y el Encadenamiento se publica:

El Ministerio de Educación (Mineduc), a través de la Dirección de Regulación a la Educación, realizó un taller de capacitación sobre el sistema informático de matriculación de estudiantes, que se implementará en los colegios públicos y fiscomisionales de la región Sierra, a partir del siguiente año lectivo (2013-2014). (Mineduc 2013b)

En la noticia del 23 agosto de 2013 se publica con más detalle el proceso de matrícula automática que encadena a las escuelas con los colegios respectivos del mismo barrio o del mismo sector:

El Ministerio de Educación recuerda a la ciudadanía en general que el proceso de matrícula es automático, por lo que ninguna institución educativa del sistema público debe solicitar a los padres de familia documentos o trámites adicionales previos al inicio de clases.

El Ministerio de Educación remitirá, la próxima semana, a cada una de las instituciones educativas los listados de los alumnos por nivel y año/grado/curso con la asignación respectiva de cupos, quienes ya están matriculados automáticamente en el sistema.” (Mineduc 2013b)

---

<sup>43</sup> La transitoria Décimo Segunda sugiere que esta transformación se la realice en el periodo 2012-2013, sin embargo, esta disposición solo se lleva a cabo en su mayor parte en el periodo 2013-2014.

Desde los años anteriores la prensa nacional ya venía anunciando a la Coeducación como un momento de cambio para las instituciones educativas que aún conservaban la separación de géneros en su población estudiantil. La publicación de su del periódico La Hora en su página Web del 22 de agosto del 2012, el titular dice: “Colegios se alistan para ser mixtos” (La Hora 2012), en esta noticia se indica que diversos colegios estaban realizando obras de infraestructura, como la implementación de las baterías sanitarias para recibir a los y las nuevas estudiantes.

Otras noticias también mostraban el debate acerca de esta disposición existiendo opiniones a favor y en contra. Las voces que más se escuchaban provenían de comunidades de colegios denominados emblemáticos, los cuales por tradición querían mantener su población masculina en unos casos o femenina en otros, como se puede leer en el siguiente artículo del periódico El Telégrafo: “A inicios de abril de 2011, varios estudiantes del colegio Montufar, en Quito, protagonizaron desmanes porque, según varios docentes consultados, se corrió el rumor de que el plantel empezará a matricular mujeres...” (El Telégrafo 2011).

La discusión se repetía en distintas partes del país como lo muestra una entrevista del periódico El Universo: “... ‘Es una muy buena idea porque hay tantas cosas que se ven en los colegios solo de hombres’, aseguró el padre de familia, quien añadió que su hijo fue zonificado por pertenecer a una escuela cercana a la tradicional institución femenina.” (El Universo 2012a).

En otro aspecto las noticias que se publicaban en los periódicos también hacían mención a los artefactos de la cultura escolar de las diversas instituciones que requerían una necesaria modificación, entre ellos el uniforme estudiantil. Uno de los titulares del Diario El Comercio decía: “Los uniformes tradicionales ahora son mixtos” (Comercio 2012). Otros artefactos culturales que entraron en discusión fueron los Himnos, cánticos y barras. En el artículo titulado “En plantel de coeducación todavía no se canta himno” publicado por el periódico El Universo se puede leer: “En este año lectivo, el himno al colegio Rita Lecumberri, que fue femenino hasta el año pasado, ya no es cantado los lunes en el plantel.” (2012b). De acuerdo a la noticia, la causa habría sido que el himno hacía referencia a las *virtudes* femeninas y eso vulneraba la presencia de los nuevos estudiantes varones.

En la Edición Especial N° 290 del Registro Oficial del 2012, se identifican 140 unidades territoriales desconcentradas a nivel de distritos, entre ellos el Distrito Eloy

Alfaro cuya codificación es 17D06, al cual fue asignado el antiguo Colegio Técnico Sucre y todas las IEF de la Parroquia de San Bartolo, entre ellas, la Escuela de niñas Virginia Larenas, lugar de procedencia de la mayoría de estudiantes mujeres que se incorporan al IEF Sucre cuando se convierte en mixto. El *Encadenamiento* entre las escuelas aledañas y el colegio se produce a través del proceso de matrícula automática promovida por el Mineduc y que aún sigue vigente. En septiembre del año 2013 el antiguo Colegio de varones Técnico Sucre, inicia el periodo académico con aproximadamente 150 estudiantes mujeres, matriculadas en Octavo año de EGB, se separa de Instituto Tecnológico Superior y cambia su denominación a Institución Educativa Fiscal Sucre.

Según recuerdan las estudiantes entrevistadas, la información de su asignación al colegio llegó a través de un documento entregado en su escuela: “de la escuela nos mandaron a la institución y de ahí ya sabíamos porque nos dieron un documento en el que decía que íbamos a pertenecer al Colegio Sucre, o sea nos dieron la matrícula”.<sup>44</sup> No obstante la secretaria de la institución recuerda que no recibió ningún documento del Mineduc que indicara los lineamientos sobre la llegada de la población femenina, comenta que la incorporación de las mujeres fue debido a una disposición de la Ley, y que la institución comenzó a hacer mixtos los octavos años, a partir de los cuales, se fueron convirtiendo paulatinamente en mixtos los cursos a medida que avanzaban en los periodos académicos.

Los tres docentes técnicos a quienes se aplicó la entrevista semiestructurada acerca de las características del antiguo colegio técnico de varones y de los cambios experimentados por la Institución al implementarse el sistema mixto mencionan que no recibieron ningún tipo de capacitación, ni existió un periodo de sensibilización que los preparara para afrontar los cambios que se venían con la incorporación de las mujeres. Señalan que desconocían acerca de la Guía para la Transversalización de la Perspectiva de Género publicada por el Mineduc, que no hubo socialización, ni existió una preparación adecuada al respecto.

El acogimiento a la Disposición Transitoria y los cambios que produjo en el hasta ese año *Colegio de varones Técnico Sucre*, provocó diversas impresiones y sentimientos en todos los actores de la comunidad, tal como lo expresan en las entrevistas:

---

<sup>44</sup> Milena, estudiantes técnicas de la figura profesional de Electromecánica Automotriz, entrevistadas de forma grupal por la autora, 21 de noviembre de 2019.

- Orgullo: Exalumna representante del Consejo Estudiantil, “Me sentí muy orgullosa porque a mí me habían dicho que los que entran acá en el Técnico Sucre primero deben rendir una prueba para ver si se acepta o no [...] me sentí muy afortunada”.<sup>45</sup>
- Malestar: exestudiante mujer de BGU Ciencias: “No me sentía bien porque era un colegio que era de varones, entonces no me sentía a gusto”.<sup>46</sup>
- Quebrantamiento: Exestudiante varón de Electromecánica, “Como que se quebrantó eso que era como un esquema del colegio”.<sup>47</sup>
- Felicidad: Estudiante mujer de la figura Electromecánica automotriz: “Me puse feliz porque quería seguir una carrera técnica”.<sup>48</sup>
- Indiferencia: Estudiante mujer de la figura de Instalaciones, Equipos y Máquinas Eléctricas, “Yo no sentí nada porque al ver que solo éramos pocas mujeres...”.<sup>49</sup>
- Admiración: funcionaria del personal de apoyo y servicio dice que la comunidad recibió a las estudiantes con: “admiración, o sea mujeres al colegio que era solo de varones... ¡veamos cómo arrancamos!”.<sup>50</sup>
- Preocupación: funcionaria del personal administrativo de la institución indica que sintió “preocupación porque ni los hombres ni las mujeres estaban preparados para este tipo de cosas, para estos colegios mixtos, y ahora se dan los problemas de madres adolescentes y los padres adolescentes”.<sup>51</sup>
- Expectativa: Profesor técnico indica que hubo “expectativas, [sobre] cuál sería el rendimiento de las señoritas estudiantes”.<sup>52</sup>

---

<sup>45</sup> Carlota, presidenta del Consejo Estudiantil, entrevistados por la autora, 21 de noviembre de 2019.

<sup>46</sup> Beatriz, estudiante de Bachillerato Internacional, entrevistada por la autora, 25 de noviembre de 2019.

<sup>47</sup> Angie, vicepresidenta del Consejo Estudiantil, entrevistada por la autora, 26 de noviembre de 2019.

<sup>48</sup> Milena, estudiantes técnicas de la figura profesional de Electromecánica Automotriz, entrevistadas de forma grupal por la autora, 21 de noviembre de 2019.

<sup>49</sup> Elena, estudiantes técnicas de la figura profesional de Instalaciones, Equipos y Máquinas Eléctricas, entrevistadas de forma grupal por la autora, 20 de noviembre de 2019.

<sup>50</sup> Lucrecia, personal de servicio, entrevistada por la autora, 25 de noviembre de 2019.

<sup>51</sup> María, secretaria de la Institución, entrevistada por la autora, 26 de noviembre de 2019.

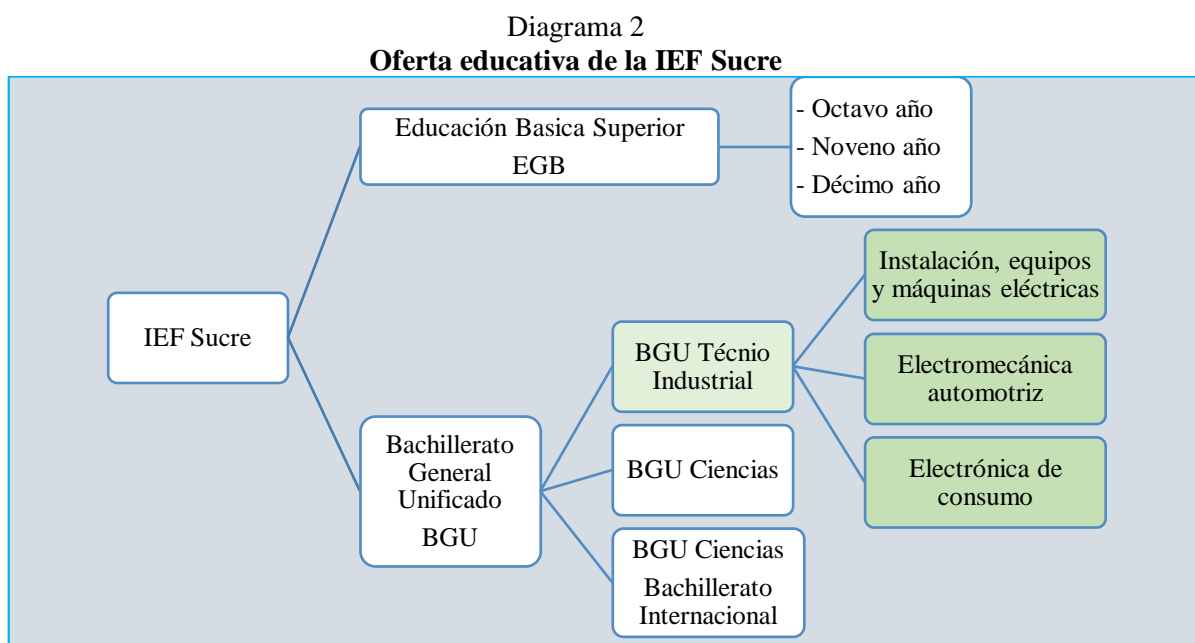
<sup>52</sup> Sebastián, docente técnico, entrevistado por la autora, 18 de noviembre de 2019.



Las percepciones de cada actor de la comunidad educativa es una muestra de la trascendencia emotiva que la aplicación de políticas produce en las personas a las que alcanza. Las políticas educativas llevadas a cabo se convierten en diversos tipos de sensaciones, ideas, sentimientos que como se verá en el Capítulo Tres, son fuente de temores, encuentros y desencuentros, acciones y omisiones, rechazos y aceptaciones de las cuales dependerá el logro en el alcance de la Coeducación, o si por el contrario los cambios producidos por las políticas aplicadas solo alcanzarían a transformar la Institución a mixta sin lograr una verdadera inclusión.

## 2. Aproximación a la cultura escolar de un colegio técnico de varones

La Institución Educativa Fiscal Sucre se halla ubicada en el sector sur de la ciudad de Quito, en los últimos periodos académicos ha contado con aproximadamente dos mil estudiantes. Presenta varias ofertas educativas, repartidas en jornadas matutina, vespertina y nocturna, las que se detallan en el Diagrama 2:



Fuente y elaboración propias

La actual IEF Sucre inició sus labores en el año de 1935, como una sección Preprofesional de la escuela Municipal Sucre, en la cual, se preparaba a los estudiantes en los oficios de carpintería, mecánica, mecanografía y electricidad. En la época que fue creada, los oficios antes mencionados eran considerados masculinos por tal motivo los estudiantes que asistían a la capacitación técnica, fueron exclusivamente varones en las

secciones matutina y vespertina, esta situación perduró hasta el año 2013 cuando por ejecución de la Disposición Transitoria Décimo Segunda del Reglamento de la LOEI se ve en el apremio de volverse una institución mixta.

A lo largo de su historia la IEF Sucre debido a su oferta educativa de carácter técnico ha sufrido varias transformaciones en función de los requerimientos económicos, políticos y sociales del Estado Ecuatoriano, es por este motivo que su denominación y currículo se fueron adaptando en función de las políticas educativas del momento.

La comunidad educativa del Sucre al igual que otras instituciones de educación técnica se halla en directa relación con el sector productivo y las políticas económicas propuestas por el Estado. Esta condición de origen habría influido en las comunidades educativas modelando su cultura escolar al fortalecer unos rasgos y debilitar otros. En el caso específico de la cultura escolar del IEF Sucre su acción educativa en el campo de la capacitación técnica-industrial dirigida a varones conduciría la consolidación de una comunidad masculinizada cuyos rasgos culturales serían un reflejo de esa condición.

Las transformaciones de la IEF Sucre se muestran en la Tabla 3, donde se compilan los cambios de denominación que ha experimentado la institución desde su creación de acuerdo a las necesidades del Estado. Sin embargo, a ello, se puede observar la permanencia el carácter masculino de su población estudiantil hasta iniciado el siglo XXI:

**Tabla 3**  
**Denominaciones de la IEF Sucre en diversos periodos**

Año	Denominación de la institución	Población de estudiantes
1935	Escuela Municipal Sucre Sección Preprofesional	Varones
1960	Colegio Municipal Técnico Sucre	Varones
1978	Colegio Fiscal Técnico Sucre	Varones
1996	Instituto Técnico Superior Sucre	Varones
2003	Instituto Tecnológico Superior Sucre (CONESUP)	Varones
2013	Institución Educativa Fiscal Sucre	Mixta

Fuente: (Colegio Sucre 1985); (Remache y Arteaga 2013)  
Elaboración propia

La tabla muestra que la comunidad educativa de la actual IEF Sucre se inicia en 1935, periodo en el cual el país requería de mano de obra capacitada que ingresara al naciente sector industrial. Las instituciones de educación técnica se convirtieron en proveedoras del *capital humano* tal fue el caso de la Escuela Municipal Sucre con su

Sección Preprofesional, especializándose en formar a estudiantes varones en oficios relacionados a la electricidad, mecánica y carpintería<sup>53</sup>. Los primeros años de vida de la Institución transcurren en el periodo que Ossenbach (2010, 30) denomina *Desarrollismo*, en el cual el establecimiento de colegios técnicos es producto de la nueva concepción economicista de la educación y del capital humano vinculado a la planificación educativa. Con el apoyo de organismos internacionales como la CEPAL, la OEA y la Unesco se crea y promueve un sistema de enseñanza técnica que, en el caso ecuatoriano está relacionado con el plan económico estatal, y termina de afianzarse en la década de los años setenta, suponiendo para las instituciones de educación técnica el hilo conductor de sus cambios.

En las diversas transformaciones de la comunidad educativa del Sucre entre 1935 y 2013, fue adquiriendo especialización y reconocimiento social en la educación técnica-industrial: Cada transformación ofrecía capacitación en niveles educativos más altos, pasando de la sección preprofesional 1935, a colegio de bachillerato con práctica técnica en 1960, colegio de bachillerato técnico 1978, instituto técnico superior en 1996 y más tarde a instituto tecnológico de educación superior en 2003. Para el Colegio Sucre la especialización y posesión del conocimiento técnico se corresponderían a su capital cultural y su carácter masculino conformaría una parte importante de su identidad institucional. La práctica en la enseñanza de las capacidades laborales técnicas se volvería el rito académico de la comunidad educativa cuya labor es la construcción del sujeto *estudiante-técnico* que simboliza la masculinidad de la Institución y que legitimaría la dominación masculina de los espacios y actividades del colegio Técnico Sucre.

## 2.1 Elementos de la cultura escolar del Técnico Sucre

En esta investigación se reconoce a las IEF Sucre como una organización que oferta servicios educativos marcados por su cultura escolar. Por ello, para describir los elementos de la cultura encontrados en la Institución se utilizó los tres *niveles de cultura organizacional* desarrollados por Edgar Schein (2004, 25):

- Primer nivel: Supuestos básicos subyacentes  
¿Qué se da por sentado en cuanto a educación técnica y mujeres? ¿Qué lugar ocupan los hombres y las mujeres en la educación técnico

---

<sup>53</sup> El oficio de carpintería ya no se dicta actualmente en la Institución.

industrial?; ¿existen diferencias entre educar a una mujer y a un varón en el área técnica?; ¿Cuál es la forma de relacionarse con las mujeres?

- Segundo nivel: creencias, valores y normas  
¿Cuáles fueron y cuáles son las creencias y los valores al interior de la institución frente al conocimiento técnico y su enseñanza?
- Tercer nivel: artefactos culturales  
¿Qué rituales, costumbres y mitos mantenían las tradiciones?: ¿Qué tradición se desea mantener? ¿Qué tradiciones existen ahora?

En este estudio el primer nivel corresponde al más profundo y el tercer nivel al más superficial, es necesario aclarar que los elementos encontrados describirán la cultura escolar desde el ámbito de la estructura social-cultural, sin profundizar en el ámbito académico, ni pedagógico, lo cual implicaría otro estudio.

### **2.1.1 Primer nivel de la cultura escolar: Supuestos básicos subyacentes**

Schein señala que “... la esencia de una cultura radica en el patrón de supuestos básicos subyacentes”, por lo tanto, es importante descifrar cómo operan en el grupo para poder articular y facilitar la comprensión de los niveles más superficiales.

Los supuestos básicos corresponderían a aquellas suposiciones que tienen consenso general y se dan por sentadas en la comunidad educativa. Entre los supuestos básicos más relevantes encontrados en las entrevistas se hallaron: la educación técnico-industrial es para hombres, las mujeres merman la disciplina, la disciplina se consigue con mano dura, los hombres son fuertes y las mujeres son débiles.

Las entrevistas realizadas a los profesores técnicos, personal administrativo y de servicio muestran la presencia anterior al cambio del supuesto básico subyacente que *afirmaba y respaldaba la división de los oficios y educación técnica basada en roles de género*. Esteban, un docente del área técnica recuerda que “en ese tiempo había el estigma de que los hombres nomás seguimos electromecánica, electrónica, electricidad”<sup>54</sup>. Este supuesto básico aún está vigente para otros miembros de la comunidad como lo expresa María, una funcionaria del personal administrativo con treinta y cinco años de antigüedad en la institución: “Este tipo de especialidades, no... sobre todo técnico-industriales, no

---

<sup>54</sup> Esteban, Docente técnico, entrevistado por la autora, 19 de noviembre de 2019.

son, así mucho, como para las mujeres...”<sup>55</sup>. Este supuesto básico atribuiría a los hombres el monopolio de ciertas labores y conocimiento técnico, de tal manera que cuando las mujeres acceden a ese capital cultural, la comunidad lo percibe como no natural, causando entre los actores sensación de incomodidad ante esa variante no concebida.

El siguiente supuesto básico encontrado afirma que *la presencia de las mujeres deteriora los valores y las normas de comportamiento de los estudiantes en la institución*. Bernardo, inspector de bachillerato y docente del área técnica indica que “la institución siempre se ha manejado con los valores de respeto, disciplina y el comportamiento de todos los señores estudiantes”.<sup>56</sup> En la entrevista que se le realizó se advierte la presencia de este supuesto básico. A continuación, un fragmento de la entrevista:<sup>57</sup>

- Entrevistadora: ¿Cómo eran los directivos y autoridades en el periodo anterior a la implementación del sistema mixto?
- Bernardo: Las autoridades en ese tiempo eran bastante exigentes en lo que se refiere a la disciplina, al comportamiento de los señores estudiantes
- Entrevistadora: ¿En la actualidad ya no es así?
- Bernardo: En la actualidad vemos que ya no hay mucha exigencia por parte de las autoridades, no se ha visto un trabajo más efectivo en lo que se refiere al control mismo de los jóvenes estudiantes.
- Entrevistadora: ¿Usted cree que esto tiene que ver con la presencia de las mujeres?
- Bernardo: Ha influenciado bastante la presencia de las señoritas aquí en la Institución, porque en verdad existe un cambio... el trato mismo por parte de la inspección a las señoritas es muy diferente.
- Entrevistadora: ¿Cómo se les trataba antes a los estudiantes?
- Bernardo: A los estudiantes, por ejemplo. se les exigía que vengan correctamente uniformados, la presentación, el aseo, la forma de vestirse, el corte de cabello, se les ha exigido aquí en la Institución.
- Entrevistadora: ¿con las mujeres ya no se puede exigir?
- Bernardo: A las señoritas estudiantes en parte también se les ha exigido, al menos por el departamento de inspección, si existe una exigencia en la presentación de las señoritas estudiantes.
- Entrevistadora: ¿Cree usted que la presencia de las mujeres ha influenciado en el comportamiento de los señores estudiantes?
- Bernardo: Si ha influenciado esto.

....

Bernardo: El comportamiento anteriormente de los señores estudiantes, era..., digamos el normal, no teníamos muchos inconvenientes, pero hoy, en lo que estamos..., se volvió mixta la institución, el comportamiento si deja mucho que desear tanto en hombres como en mujeres.

---

<sup>55</sup> María, secretaria, 35 años de labores en la Institución, entrevistada por la autora, 14 de noviembre de 2019.

<sup>56</sup> Bernardo, docente técnico, entrevistado por la autora, 13 de noviembre de 2019.

<sup>57</sup> Bernardo, docente técnico, entrevistado por la autora, 13 de noviembre de 2019.

En este fragmento de la entrevista a Bernardo podemos encontrar algunas afirmaciones de que *la presencia de las mujeres deteriora los valores y las normas de comportamiento de los estudiantes en la institución* se halla incorporado como supuesto básico subyacente. Por ejemplo, la diferenciación que se hace entre la exigencia disciplinaria por parte de las autoridades cuando el colegio era solo de varones y su deficiencia en la actualidad cuando la Institución es mixta; el trato diferenciado que se hace desde la inspección entre la corrección para los hombres y para las mujeres; la calificación del comportamiento de los varones como normal antes de que ingresen las mujeres, lo que por contraste se asumiría que ahora el comportamiento no es normal.

Este supuesto viene ligado con otro supuesto básico subyacente que afirma que *la disciplina se consigue con mano dura*, y que la sensibilidad es signo de debilidad, el cual se recoge en varias de las entrevistas al personal administrativo, docente y estudiantil. Por ejemplo, Milena dice lo siguiente: “les gritaban [a los varones] para que den lo mejor de sí [...] y cuando comenzamos las señoritas creo que los licenciados se volvieron más sensibles y de ahí dejaron pasar muchas cosas.”,<sup>58</sup> refiriéndose a actos de indisciplina. Es importante señalar que este supuesto básico se transmite a las nuevas integrantes de la comunidad, no admite discusión a pesar de que ellas no hayan vivenciado esas experiencias, las estudiantes dan por sentado que su presencia ha deteriorado el comportamiento y la creencia de que la disciplina requiere de mano dura.

En el mismo sentido en que se da por sentado que el disciplinamiento<sup>59</sup> se opone a la sensibilidad, en las entrevistas se encuentran otro supuesto básico subyacentes de oposición masculino/femenino, como el que señala que los hombres *son fuertes y las mujeres son débiles*, así comentan las estudiantes de Electromecánica Automotriz “Cuando necesitábamos alzar algo, solo los hombres, como que nosotras no [podemos], entre dositas [dos mujeres], aunque sea, ahí vamos a poder.”<sup>60</sup> La entrevista a un exestudiante de la misma figura técnica manifiesta algo similar: “porque tenían [los varones] el pensamiento de que las mujeres son inferiores a los hombres [...] en el sentido de la fuerza, en el sentido de la capacidad [...] por ejemplo: ¿cómo una chica va a bajar

---

<sup>58</sup> Milena, estudiantes técnicas de la figura profesional de Electromecánica Automotriz, entrevistadas de forma grupal por la autora, 21 de noviembre de 2019.

<sup>59</sup> Foucault se refiere al disciplinamiento como una técnica “... centrada en el cuerpo, produce efectos individualizadores, manipula el cuerpo como foco de fuerzas que hay que hacer útiles y dóciles a la vez”

<sup>60</sup> Milena, estudiantes técnicas de la figura profesional de Electromecánica Automotriz, entrevistadas de forma grupal por la autora, 21 de noviembre de 2019.

un motor?<sup>61</sup>. Los comentarios que hacen las entrevistada permiten observar que ellas cuestionan este supuesto básico y la naturalización de roles y estereotipos de género.

Las entrevistas revelan datos de una cultura escolar con supuestos básicos aceptados y consensados por la comunidad entre los que destacan el suponer al conocimiento técnico como dominio de los varones, la oposición de lo masculino y lo femenino: lo fuerte/lo débil; lo duros/lo frágil; mano dura (sin sensibilidad)/ sensibilidad, y el distanciamiento de lo femenino al suponer que la debilidad, la fragilidad y otras características asociadas al *eterno femenino*<sup>62</sup> se consideran foráneas o no perteneciente a la comunidad educativa del Colegio Sucre.<sup>63</sup>

### 2.1.2. Segundo nivel de análisis: creencias, valores y normas

Las creencias y valores trazan el accionar de los individuos de la comunidad, se transmiten desde los líderes o personas que han ganado autoridad entre ellos pueden contarse los líderes estudiantiles, profesores con prestigio institucional, autoridades institucionales con credibilidad. De estos actores educativos el grupo aprende las creencias, valores y normas de comportamiento a través de la experiencia social compartida por los miembros de la comunidad.<sup>64</sup>

En las entrevistas se resaltan al respeto y la disciplina como los valores más apreciados por la comunidad. Estas normas, dice María: “no eran... ni acuerdos, ni compromisos, sino eran disposiciones que se tenían que cumplir”<sup>65</sup> sin admitir discusión. Tales valores habrían sido emitidos por el Rector quien normaba el comportamiento de las personas a través de un documento llamado Reglamento Interno. De esta manera, los valores y normas estaban reglamentados por personas que poseían poder formal y liderazgo, al tiempo que eran aceptados y distribuidos en orden jerárquico: de autoridades al personal; de los docentes a los estudiantes; de los estudiantes antiguos a los estudiantes nuevos.

---

<sup>61</sup> Paco, exestudiante técnico de la figura profesional de Electromecánica Automotriz, entrevistado por la autora, 27 de noviembre de 2019.

<sup>62</sup> El eterno femenino es un arquetipo asociado a un ideal de mujer fundamentado en la creencia de que existe una esencia femenina propia de las mujeres, distinta a la esencia masculina propia de los hombres.

<sup>63</sup> Schein señala que los supuestos básicos están tan profundizados en los individuos pertenecientes a un grupo social que alguien que no los tiene es visto como extranjero (2004, 25).

<sup>64</sup> Para Schein la validación social quiere decir que ciertos valores solo se confirman por la experiencia social compartida de un grupo (Schein 2004, 30)

<sup>65</sup> María, secretaria de la Institución, entrevistada por la autora, 14 de noviembre de 2019.

Esta forma jerárquica de normar la vida comunitaria, de transmitir los valores institucionales es recordada por varios actores de la comunidad de la IEF Sucre, y es uno de los cambios que más resienten los entrevistados del personal docente, administrativo y de servicio. En la actualidad la falta del Reglamento Institucional emitido por la autoridad para imponer el control, los valores y normas disciplinarias produce una especie de nostalgia en los funcionarios más antiguos y de alguna manera se considera un valor que se perdió cuando el colegio se hizo mixto.

Otro elemento a destacar en este nivel de análisis es la creencia de que la disciplina se gana con *mano fuerte, mano dura*. La siguiente frase sintetiza la forma de establecer el valor de disciplina y respeto: “actuar con mano fuerte, [...] hacerse respetar por los estudiantes”.<sup>66</sup> La manera en cómo se llevaba esta costumbre a la práctica, se mostraba principalmente en la forma del docente para disciplinar y cómo los estudiantes reproducían este comportamiento violento entre ellos: “los profesores les golpeaban a los estudiantes, si no hacían algo les golpeaban y ya”,<sup>67</sup> “[los estudiantes] ya estaban acostumbrados [...] el varón puede aguantar”.<sup>68</sup> Este comentario da indicios de que la comunidad educativa percibía que la estrategia para solucionar los problemas<sup>69</sup> de indisciplina a partir del uso de la fuerza y la violencia producía el comportamiento deseado en los estudiantes, tal creencia como se indicó anteriormente está íntimamente ligada al supuesto básico de que *la disciplina se consigue con mano dura*. Esta forma de concebir y percibir la disciplina, se vuelve a manifestar en el uso de ciertos artefactos culturales que se analizan a continuación.

### 2.1.3. Tercer nivel de análisis: los artefactos

Una de las características que se revelaron en los artefactos culturales del tipo ritual fue el uso de varios tipos de violencia: verbal, física, simbólica. El uso de la violencia verbal se aplicaba principalmente en los ritos de corrección y disciplinamiento, varios de los entrevistados manifestaron que una de las diferencias sustanciales entre el

---

<sup>66</sup> Bernardo, docente técnico, entrevistado por la autora, 13 de noviembre de 2019.

<sup>67</sup> Elena, estudiantes técnicas de la figura profesional de Instalaciones, Equipos y Máquinas Eléctricas, entrevistadas de forma grupal por la autora, 20 de noviembre de 2019.

<sup>68</sup> Carlota, presidenta del Consejo Estudiantil, entrevistados por la autora, 21 de noviembre de 2019.

<sup>69</sup> Cuando una estrategia es percibida por el grupo con éxito, en este caso el disciplinar con mano dura, “primero en un valor o creencia compartida, y finalmente en un supuesto compartido” (Schein 2004, 29).



antes y el después del ingreso de las mujeres está en la forma de llamar la atención y corregir a los estudiantes. Por una parte, cuando en la institución solo había estudiantes varones las correcciones se hacían utilizando un lenguaje *más fuerte*, con la presencia de mujeres el lenguaje y las formas de corrección se ven más restringidas, son *más suaves*. Así lo expresa un docente entrevistado “con las mujeres hay que ser un poco más tinoso”.<sup>70</sup> El lenguaje violento fue parte de la cultura, se presentaba como una jerga de uso cotidiano entre los estudiantes, el lenguaje soez estaría naturalizado en la comunidad, Paco, un exestudiante lo describe de esta manera: “como hablan los machos [...], los estudiantes [...] hablaban mal, se expresaban mal, utilizaban malas palabras”<sup>71</sup> para comunicarse entre ellos.

Otro artefacto de la cultura escolar habría sido el ritual de iniciación o Bautizo de los novatos. María cuenta que: “[...] a los chicos les cogían la corriente, no digo que estaba bien, pero ellos, o sea, reaccionaban y bueno sabían a lo que venían”<sup>72</sup>. Este ritual de iniciación describe la imposición de la fuerza de los estudiantes grandes sobre los más pequeños. El uso de violencia en el ritual de iniciación estaba naturalizado de tal manera que cuando se refieren a este dicen que era: “una fiesta estudiantil”,<sup>73</sup> en donde los estudiantes pequeños asistían semidesnudos, para ser mojados, beber líquidos desagradables, sentir una descarga eléctrica y por último ser calificados como aptos para ser estudiantes técnicos, solo si soportaban este ritual. A partir de esta ceremonia se transmitía de generación en generación la creencia de que ser técnico es soportar el dolor, ser fuerte.

En el mismo contexto de las ceremonias los entrevistados cuentan sobre las fiestas institucionales en las cuales se invitaba a estudiantes bastoneras de colegios femeninos. En una de las entrevistas se describe que las jóvenes eran recibidas con expectativa, los estudiantes formaban una calle de honor desde la entrada de la institución, “venir mujeres al colegio era algo grande, pero de ahí a que sean compañeras de aula, no pues, un ratito, y ya”.<sup>74</sup> La cosificación sería parte de la violencia simbólica en estos rituales escolares,

---

<sup>70</sup> María, secretaria de la Institución, entrevistada por la autora, 14 de noviembre de 2019.

<sup>71</sup> Paco, exestudiante técnico de la figura profesional de Electromecánica Automotriz, entrevistado por la autora, 27 de noviembre de 2019.

<sup>72</sup> María, secretaria de la Institución, entrevistada por la autora, 14 de noviembre de 2019.

<sup>73</sup> *Ibíd.*, 14 de noviembre de 2019.

<sup>74</sup> *Ibíd.*, 14 de noviembre de 2019.

tomando al cuerpo de la mujer como un objeto decorativo hecho para *honrar a los hombres*, pero guardando distancia por considerar a las mujeres ajenas a la institución.<sup>75</sup>

Paco relata que luego de la jornada de clases, era costumbre acudir a los colegios femeninos, para relacionarse con las estudiantes de la misma edad, el propósito de estos encuentros era: “Usarlas sexualmente, tenerlas de vacile y ya”.<sup>76</sup> Así mismo las estudiantes entrevistadas manifestaron que existían profesores que las discriminaban porque aludían a que el colegio era varones y no de mujeres, esta discriminación se sentía a partir de lo que las estudiantes llaman *indirectas* como expresar que antes el colegio era mejor que ahora, “que por las neuronas [hormonas], no era buena idea que hayan mujeres [...] los hombres eran morbosos”.<sup>77</sup>

Otro artefacto cultural encontrado en la comunidad educativa es un cántico al que llaman *grito de guerra*, en la institución se lo coreaba desde que el colegio era solo para varones. Este cántico que mencionan varias estudiantes entrevistadas se pudo analizar en su dinámica a partir de la observación etnográfica de varios eventos. Lo corean los estudiantes para identificarse, reconocerse y diferenciarse de otros grupos y también de las mujeres, se lo corea de forma espontánea a la finalización de diversos eventos como: minutos cívicos, jornadas deportivas, festividades u otros actos extracurriculares. Su letra hace alusión al carácter masculino de la cultura escolar, a través del cual se manifiesta una de las creencias más arraigadas de la comunidad, una parte del grito de guerra insinúa la pertenencia de este espacio educativo a los hombres.

La dinámica del grito de guerra consiste en que uno o dos estudiantes gritan una frase y el resto de estudiantes responde con otra frase. A continuación, se transcribe el *grito de guerra* dividido en catorce líneas para su análisis. Véase Tabla 4:

Tabla 4  
**Grito de guerras del antiguo Colegio Técnico Sucre**

	Primeras voces	Coro
1	Mariscal del Ecuador	¡Hoy y siempre sí señor!
2	Mariscal del Ecuador	¡Hoy y siempre sí señor!

<sup>75</sup> Bourdieu señala que la violencia simbólica es sutil e invisible: “La fuerza simbólica es una forma de poder que se ejerce directamente sobre los cuerpos” (2008a, 31)

<sup>76</sup> Paco, exestudiante técnico de la figura profesional de Electromecánica Automotriz, entrevistado por la autora, 27 de noviembre de 2019.

<sup>77</sup> Elena, estudiantes técnicas de la figura profesional de Instalaciones, Equipos y Máquinas Eléctricas, entrevistadas de forma grupal por la autora, 20 de noviembre de 2019.

3		Con orgullo y con honor, yo lo digo: si señor; que mi vida entregaré y mi sangre derramaré y por siempre gritaré:
4	ITS	Presente
5	ITS	Presente
6	Con la <i>I</i>	De instituto
7	Con la <i>T</i>	De tradición
8	Con la <i>S</i>	De gran Sucre, Mariscal del Ecuador.
9	Instituto	<i>De varones</i>
10	Instituto	Superior
11	Instituto	Del gran Sucre Mariscal del Ecuador
12	¿Quiénes somos?	Los del Sucre
13	¿A qué venimos?	A luchar
14	¿Y que nos dicen?	Mil respetos mi querido mariscal Sucre

Fuente y elaboración propias

En las líneas 8 y 9 se lee lo que los estudiantes gritan a viva voz, que la institución es *de varones*. Este aparato cultural reproduce una práctica discriminatoria como símbolo de dominio masculino del espacio. Una de las estudiantes técnicas entrevistadas señaló que “era extraño [para ellas] porque ellos decían *de varones*, cuando ya era mixto”.<sup>78</sup> Otras entrevistadas también indican que, se sentían opacadas porque piensan que ya debían haber retirado esa parte del grito de guerra para que las mujeres se sintieran a gusto en este espacio al que llegaban por primera vez (ver anexo 2).<sup>79</sup>

Los datos encontrados en los tres niveles de la cultura que se analizaron permiten hacer una aproximación a la cultura escolar del antiguo Colegio Técnico Sucre, la misma que sugiere tener una identidad masculina hegemónica, debido a que se halló varios elementos característicos de este tipo de identidad entre los que destacan: la presencia de rituales en donde se usa la fuerza y distintos tipos de violencia como la verbal, física y simbólica entre los estudiantes y otros actores educativos; la apropiación de recursos educativos y el conocimiento técnico-industrial a partir de la dominación de un espacio masculinizado en donde las mujeres “sólo pueden aparecer en él como objeto [...] del

---

<sup>78</sup> Elena, estudiantes técnicas de la figura profesional de Instalaciones, Equipos y Máquinas Eléctricas, entrevistadas de forma grupal por la autora, 20 de noviembre de 2019, el resultado es de la autora.

<sup>79</sup> José Granados indica al citar a Erickson señala que “la identidad masculina está predominantemente regida por este principio de exclusión que en ocasiones se manifiesta como agresión.” (Granados 2002 89).

capital simbólico poseído por los hombres” (Bourdieu 2008, 34); el distanciamiento de lo femenino, no solo porque el colegio era de varones, sino porque las mujeres se consideraban diferentes y no pertenecientes al espacio educativo; las relaciones de jerarquía en las cuales se impone una *forma de ser estudiante técnico* a partir del disciplinamiento y reproducción de patrones culturales sostenidos en el supuesto básico de exclusión de lo femenino en la educación técnica-industrial.

Los rasgos culturales masculinos de la institución habrían sido invisibles para la comunidad debido a que se hallaban naturalizados, entrando en conflicto cuando los supuestos básicos subyacentes fueron confrontados por el principio de Coeducación que establecía la LOEI. La ejecución de la Transitoria Décimo Segunda provoca una ruptura *de trama*,<sup>80</sup> que origina un conjunto de cambios bastante difíciles de asimilar para la Institución puesto que chocan contra su cultura masculina, suceso que influirá en las respuestas que la comunidad educativa daría a las mujeres que ingresaron a la Institución, facilitando o dificultando su inclusión.

---

<sup>80</sup> *Ruptura de trama* es el término que utiliza Schein citando a Argyris y Bartunek, para referirse a es un momento de cambio en sí mismo difícil porque “la reexaminación de los supuestos básicos desestabiliza temporalmente nuestro mundo cognitivo e interpersonal, liberando grandes cantidades de ansiedad” (2004, 31).

## **Capítulo tres**

### **Las experiencias de vida de las estudiantes técnicas**

Este capítulo fue trabajado con la narrativa biográfica colectiva de las estudiantes de cada una de las figuras técnicas, y el aporte de las primeras representantes mujeres del Consejo estudiantil. Las narrativas biográficas se acotaron en el tiempo de vida desde que las estudiantes fueron asignadas al antiguo Colegio de varones Técnico Sucre hasta el momento actual. Los datos que se consideraron relevantes son aquellos referidos a la cultura escolar que encontraron, a los acontecimientos vividos de inclusión o exclusión, a las formas de relación entre los actores y la población estudiantil femenina, y a las experiencias como bachilleres técnicas.

Las narraciones se organizaron en tres momentos, en el primer momento se relata el ingreso, la adaptación a la institución y solvencia de las necesidades básicas de las estudiantes en cotejo con las señaladas por Abraham Maslow en su libro *Motivación y Personalidad*; el segundo momento narra la elección de su figura técnica y sus experiencias en el bachillerato; el tercer momento describe las vivencias actuales y los proyectos futuros en cuanto a su carrera. En cada momento se prioriza la búsqueda de patrones repetitivos de conductas y mecanismos de adaptación en las relaciones interpersonales, con la gestión escolar de las autoridades, docentes y personal de la institución presentes en la dimensión socioestructural.<sup>81</sup> Por otro lado se recogen aquellos aparatos simbólicos de mayor representación o repetitividad que produjeron en las estudiantes las diversas respuestas emocionales y de percepción en lo referente a la dimensión sociosimbólica que contienen sus relatos.

#### **1. Primer momento: ingreso y adaptación**

Las primeras referencias que la población femenina tenía sobre la Institución provienen de lo que recuerdan las estudiantes procedentes de las escuelas aledañas al colegio de varones Técnico Sucre. Señalan que la Institución gozaba de renombre en el Sur de Quito, se lo consideraba como un colegio de exigencia académica que preparaba a sus estudiantes en carreras técnicas relacionadas con la electricidad y la electrónica.

---

<sup>81</sup> Bertaux establece el estudio de las historias de vida a partir de la dimensión socioestructural dirigida a las posiciones objetivas y la sociosimbólica que señala las representaciones, lo subjetivo (Mejía 1999, 235).

Conseguir un cupo para el ingreso a la institución no era fácil, así comenta una entrevistada. “Mi hermano quería entrara aquí [al colegio Sucre] y no pudo, se tuvo que ir [a otro colegio]”.<sup>82</sup> Algunas comentan que se sintieron afortunadas con la designación, otras intentaron buscar otro colegio que no fuera de varones sin lograrlo y hubo otras que decidieron probar el ambiente estudiantil del colegio antes de desistir. En esta investigación, no se pudo conocer, si existieron estudiantes que lograron cambiar su designación a otro colegio, lo descrito anteriormente, corresponde a lo señalado por las estudiantes que permanecieron en la institución y que al momento de ser entrevistadas cursaban el tercer año de bachillerato técnico en el periodo académico 2019 – 2020.

Todas las entrevistadas manifestaron que su ingreso a un colegio que había sido de hombres, causó fuertes emociones. Por una parte, algunas estudiantes sintieron alegría porque iban a socializar con varones, en su vida escolar anterior, solo habían departido con otras niñas: “Me emocionó mucho porque igual iba a socializar con hombres como solo pasaba con niñas [...] porque más me atraía lo que hacían los niños que lo que hacían las niñas”. Este comentario al igual que otros, muestra cómo las estudiantes hacen referencia a la segregación entre los oficios masculinos y femeninos. La experiencia de ingresar a un colegio que había sido de varones produjo que las mujeres sintieran la posibilidad de explorar nuevas oportunidades de educación que no ofrecían los colegios de señoritas.

Por otra parte, varias estudiantes afirman acerca de su temor e incomodidad cuando ingresaron a un mundo de hombres debido a su falta de experiencia en educación mixta: “Yo me sentí rara porque al ver que solo éramos pocas mujeres que entramos esa temporada [...], toditos los cursos eran solo hombres y hombres”. El ingreso de las niñas al antiguo colegio de varones produjo en varias de ellas, temor, soledad al sentirse sobrepasadas por la nueva situación, sumado a la sensación de no ser tomadas en cuenta. La rememoración de estos sentimientos se ubica principalmente en los primeros años de sus estudios, es decir octavo y noveno EGB.

### **1.1 Las necesidades de la población femenina**

Para determinar las solvencia de las necesidades de la población femenina se cotejó con las tres primeras necesidades básicas que señala Abraham Maslow (1991,

---

<sup>82</sup> Eva, estudiantes técnicas de la figura profesional de Electrónica de Consumo, entrevistadas de forma grupal por la autora, 30 de enero del 2020.

21)<sup>83</sup>: fisiológicas, de seguridad y de filiación. En el caso de las estudiantes de la IEF Sucre, las necesidades fisiológicas se enfocan principalmente con las necesidades propias del periodo menstrual y la falta de baterías sanitarias. La necesidad de seguridad estaría en correspondencia con los procesos administrativos y relacionales para crear un ambiente de seguridad. A ello se sumaría la necesidad de filiación relacionada con la creación de las condiciones favorables para producir la sensación de pertenencia de las estudiantes a la comunidad educativa y su empoderamiento en la institución.

Las necesidades *fisiológicas* se enfocan principalmente en el periodo que ingresan las estudiantes a los octavos años de EGB y que coincide con un rango de edad en el cual ocurre la menarquia y los posteriores periodos menstruales propios del cuerpo femenino, por este motivo uno de las principales necesidades a solventar era contar con baterías sanitarias y dispensadores de toallas íntimas. Es preciso, destacar que en las narraciones las estudiantes asocian lo fisiológico con la sexualidad y las emociones, cuando relatan las vivencias referidas a la menstruación. Los comentarios cuentan sobre el vacío de orientación en varios campos “Cuando una está en octavo es un poco ingenua con las cosas que van a pasar [...]”;<sup>84</sup> “Y uno como mujer si nos daba vergüenza pedir a un hombre [una toalla sanitaria]. Bueno él era nuestro inspector y nos daba vergüenza pedir”. En este mismo sentido, otro aspecto a destacar es la falta de acompañamiento y orientación de los actores educativos correspondientes en tratar los problemas que podrían presentarse debido a necesidades fisiológicas exclusivas de las jóvenes mujeres: “No teníamos con quien hablarlo, con quien tratarlo [...], para pedir una toalla sanitaria era como que no te daba confianza ir a pedir”;<sup>85</sup> “Cuando te da cólico y te duele y tu día es horrible... Y ahora ¿qué hago? ¿A quién le digo?”.<sup>86</sup>

A los problemas de las necesidades fisiológicas acompañó la falta de baterías sanitarias destinadas para las mujeres. Las estudiantes comentan que hubo que improvisar dos baterías para aproximadamente ciento cincuenta estudiantes. Esta situación fue soportada por medio año, en el cual varias de ellas indican que decidían no usarlas debido

---

<sup>83</sup> A más de estas tres necesidades, Maslow señala la necesidad de estima y autorrealización, parte de ellas se abordarán cuando se trate el tema de la elección de la figura técnica.

<sup>84</sup> Angie, vicepresidenta del Consejo Estudiantil, entrevistada por la autora, 26 de noviembre de 2019.

<sup>85</sup> Milena, estudiantes técnicas de la figura profesional de Electromecánica Automotriz, entrevistadas de forma grupal por la autora, 21 de noviembre de 2019.

<sup>86</sup> *Ibíd.*, 21 de noviembre de 2019.

a que siempre estaban sucias por el alto tráfico de gente: "...los baños [...] eran desaseados".<sup>87</sup>

En el siguiente nivel de necesidades narradas se halla la *necesidad de seguridad*, una de las acepciones que hace Maslow para el cubrimiento de esta necesidad es la sensación de fuerte protección y la ausencia de miedo. En las entrevistas se puede advertir que las estudiantes al ingresar al colegio necesitaban ser protegidas y acompañadas por la comunidad educativa debido a las resistencias que pudieran darse por parte de actores educativos que no estaban de acuerdo con su inclusión en la Institución. Si existió un proceso de acompañamiento, este fue recordado de forma vaga por las estudiantes, así cuentan las entrevistadas que se sentían aisladas, solas, temerosas. Este tipo de sensaciones es un patrón que se repite en las primeras experiencias de las estudiantes, una muestra de ello se expresa en el siguiente comentario: "Se sentía súper raro, solo había varones [...] solo había hombres, me daba miedo".<sup>88</sup>

La inseguridad que enfrentaban las estudiantes, no solo se correspondía con la nueva situación, sino que, a esto se sumaba el hecho de que la institución era un espacio de cultura masculinizada con altos niveles de violencia, lo cual convertía a las estudiantes en un grupo doblemente vulnerable, debido a su rango de edad inferior a sus compañeros y a su inexperiencia en afrontar manifestaciones de violencia simbólica y física. Los relatos muestran este tipo de vivencias: "Era un lunes, me acuerdo que me pusieron el pie [los hombres] y me caí";<sup>89</sup> otra entrevistada, "Una vez yo entre corriendo a escampar [...] me agaché a limpiarme los zapatos y el chico me cogió y me pegó con el balón en la cabeza".<sup>90</sup>

Frente a las situaciones de violencia antes descritas, la necesidad de seguridad de las estudiantes fue solventada parcialmente por algunos actores de la comunidad como aquellos compañeros con los que entablaron amistad y las cuidaban de las agresiones. Por el lado de las autoridades, desde la instancia de la Inspección, la seguridad física de las estudiantes, fue cubierta en parte, cuando a los estudiantes varones se les prohibió jugar de forma violenta en los patios del colegio. Estos acontecimientos muestran una

---

<sup>87</sup> *Ibíd.*, 21 de noviembre de 2019.

<sup>88</sup> Eva, estudiantes técnicas de la figura profesional de Electrónica de Consumo, entrevistadas de forma grupal por la autora, 30 de enero del 2020.

<sup>89</sup> Eva, estudiantes técnicas de la figura profesional de Electrónica de Consumo, entrevistadas de forma grupal por la autora, 30 de enero del 2020.

<sup>90</sup> Angie, vicepresidenta del Consejo Estudiantil, entrevistada por la autora, 26 de noviembre de 2019.



característica de la cultura escolar masculina que encontraron las estudiantes cuando ingresaron a la Institución y del aprendizaje del juego de roles en las relaciones de poder y oposición en donde lo fuerte (hombres) se impone a lo débil (mujeres) usando la violencia o de contraste en el uso del sentido de protección de los hombres hacia las mujeres.

Los lugares de esparcimiento tampoco eran lugares seguros: “A veces las mujeres ni siquiera bajaban a los patios porque [algunos] hombres jugaban entre ellos y eran groseros, y así, mejor preferíamos quedarnos en los cursos, sentadas por las gradas, viendo cómo se divertían y nosotras no”.<sup>91</sup> El carácter violento de los juegos masculinos provocaba la huida de las estudiantes de los espacios de esparcimiento en una especie de *agorafobia socialmente impuesta*.<sup>92</sup>

La siguiente necesidad analizada fue *la necesidad de filiación*, Maslow la describe como el hambre de relaciones con otras personas, el hambre de tener un lugar en el grupo. En el caso de las estudiantes que ingresaron e ingresan a la IEF Sucre, esto se relacionaría con la necesidad de establecer relaciones de amistad, camaradería, complicidad con sus compañeros, sentirse acogidas en el trato con los actores educativos adultos y establecer un sentido de pertenencia a la comunidad.

El sentido de pertenencia de las estudiantes se fraguó en medio de dos grupos polarizados, uno que rechazaba y otro que apoyaba a las estudiantes en su inclusión a la Institución. Aquellos actores que se oponían a la presencia de mujeres mostraban su desacuerdo con gestos de desagrado “Te veían con cara de ¿qué? ¿Cómo? ¿Qué haces tú aquí? Si no perteneces [...] este es colegio de hombres no de mujeres”.<sup>93</sup> Otros actos eran violentos y de desconocimiento: “Decían este colegio es de hombres, para que vienen acá”,<sup>94</sup> “Ellos cantaban su grito [...] decían de varones, si ya era mixta [la Institución] y no nos tomaban en cuenta [a las mujeres] en su canto del colegio”.<sup>95</sup>

<sup>91</sup> Milena, estudiantes técnicas de la figura profesional de Electromecánica Automotriz, entrevistadas de forma grupal por la autora, 21 de noviembre de 2019.

<sup>92</sup> Bourdieu llama *agorafobia socialmente impuesta* a aquellas situaciones que “conduce a las mujeres a excluirse voluntariamente del ágora [de los espacios públicos, de los espacios de esparcimiento]” (2008a, 31).

<sup>93</sup> Milena, estudiantes técnicas de la figura profesional de Electromecánica Automotriz, entrevistadas de forma grupal por la autora, 21 de noviembre de 2019.

<sup>94</sup> Eva, estudiantes técnicas de la figura profesional de Electrónica de Consumo, entrevistadas de forma grupal por la autora, 30 de enero del 2020.

<sup>95</sup> Elena, estudiantes técnicas de la figura profesional de Instalaciones, Equipos y Máquinas Eléctricas, entrevistadas de forma grupal por la autora, 20 de noviembre de 2019.

Por otra parte, se hallaban los actores que recibieron a las estudiantes y procuraron su inclusión en la IEF Sucre, proporcionándoles protección y consejos de convivencia registrando en ellas el sentido de pertenencia. Por ejemplo, las estudiantes narran que algunos compañeros grandes, se portaban “chéveres, eran amables, nos trataban como hermanas chiquitas”, otros compañeros les entusiasmaban contando sus experiencias cómo estudiantes técnicos.<sup>96</sup> Un evento que recuerdan las estudiantes es que el primer día de clases, el Inspector General les ubicó frente a todos los estudiantes formados y pidió que las aplaudan, porque ellas eran sus nuevas compañeras y las primeras mujeres que ingresan al colegio en todo la historia de la Institución. Este acto se rememora con alegría y causa en las estudiantes la sensación de pertenencia a la Institución.

Sin embargo a esto, en este estudio se precisa señalar que varios relatos recuerdan momentos de violencia simbólica y física sobre todo en el primer año de estudios, a esta información solo se accedió a través de la estrategia de realizar la misma pregunta al inicio al final de las reuniones, para posteriormente ser corroboradas con una segunda entrevista debido a que existía información confusa y polarizada que mostraba indicios de disonancia cognitiva en la narración de las vivencias, específicamente en las experiencias que relatan su convivencia con los compañeros varones.

En esta parte de la investigación se ha utilizado la noción de *disonancia cognitiva* elaborada por León Festinger, para tratar de comprender la discordancia entre las respuestas dadas por las mismas estudiantes ante una similar pregunta, es decir que lo dicho en un primer momento se opone lo dicho en un segundo momento.<sup>97</sup>

En este sentido, la disonancia cognitiva mostrada en las respuestas que se da a la pregunta ¿Cómo les trató la comunidad educativa en su primer año de vida escolar en la institución? Señaló un sentido de bienestar, sin embargo, cuando se volvió a formular la pregunta los relatos señalaron situaciones de incomodidad y sensaciones de miedo. De las dos respuestas obtenidas, las segundas produjeron narraciones más profundas y detalladas. De este modo se advirtió que la rememoración de un mismo momento podría

---

<sup>96</sup> Eva, estudiantes técnicas, entrevistadas de forma grupal por la autora, 30 de enero del 2020.

<sup>97</sup> Festinger en su libro *La teoría de la Disonancia Cognitiva* de 1957, señala que los individuos procuran lograr “consistencia o congruencia entre sus actitudes, opiniones, conocimientos y valores. Es decir que hay una tendencia hacia la consonancia , entre cogniciones”(1993, 204), para lo cual deberán resolver de alguna manera la discordancia entre las cogniciones. Una forma de hacerlo sería reduciendo la magnitud de uno de los elementos de la cognición y aumentando la magnitud del otro.

contener dos afirmaciones disonantes. En la Tabla 5 se muestra ejemplos de esta disonancia en las entrevistas.

Tabla 5  
**Respuestas que muestran disonancia cognitiva**

Primer momento de la entrevista	Segundo momento de la entrevista
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Investigadora: ¿Cómo les recibieron los estudiantes de los años superiores?</li> <li>- Angie: Bien, o sea, son respetuosos y todo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Investigadora: ¿Tuvieron algún altercado con sus compañeros de años superiores?</li> <li>- Angie: La verdad... tal vez... es que eran un poco groseros. [...] me pegó con el balón en la cabeza, de gana ...<sup>98</sup></li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Investigadora: ¿Quisieran que cambie algo con respecto al trato que les dan a las mujeres?</li> <li>- Milena: La verdad no, porque si nos tratan bien, al principio (en Octavo EGB) si fue como un poquito abusado hasta que nos adaptemos.<sup>99</sup></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Investigadora: ¿Cómo les tratan sus compañeros?</li> <li>- Milena: Cuando ingresamos a Octavo, había mucha discriminación, por parte de los hombres. Ya que eran muy bruscos, los de los cursos superiores a veces nos sabían escupir [...]. Una vez le pusieron un chicle a una compañera [...], tuvo que cortarse el cabello. Te daban con el balón en la cara [...] y se reían. Te lanzaban las grosellas.<sup>100</sup></li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Investigadora: ¿Ellos, sus compañeros les recibieron bien? ¿Cómo saben que les recibieron bien?</li> <li>- Eva: Se portaron bien, eran amables.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Investigadora: ¿Cómo saben que sus compañeros les recibieron bien?</li> <li>- Eva: Algunos eran amables. Algunos no querían [el ingreso de mujeres]. Una vez [...] yo me acuerdo que [...] me pusieron el pie y me caí<sup>101</sup>.</li> </ul>

Fuente y elaboración propias

Las narraciones que hacen las estudiantes colocan la disonancia entre la experiencia de bienestar y la experiencia de violencia. Las dos experiencias son los elementos cognitivos que se encuentran en relación disonante y que al ser estimulados por la pregunta repetida dejaría salir la disonancia.<sup>102</sup> En este sentido se podría entender que el trato recibido por sus compañeros marcó sensaciones discordantes y que al omitir

<sup>98</sup> Angie, vicepresidente del Consejo Estudiantil, entrevistada por la autora, 26 de noviembre de 2019.

<sup>99</sup> Milena, seis estudiantes técnicas de la figura profesional de Electromecánica Automotriz, entrevistadas de forma grupal por la autora, 21 de noviembre de 2019.

<sup>100</sup> Milena, seis estudiantes técnicas de la figura profesional de Electromecánica Automotriz, entrevistadas de forma grupal por la autora, 20m de enero de 2020.

<sup>101</sup> Eva, seis estudiantes técnicas, entrevistadas de forma grupal por la autora, 30 de enero del 2020.

<sup>102</sup> Festinger señala que, “Casi por cada acción (...) o cada sentimiento que tenga [una persona] habrá, seguramente, al menos, un elemento cognoscitivo disonante” ...” (Festinger 1993, 203).

en sus relatos las situaciones de violencia y recordar solo situaciones de bienestar se intentaría disminuir la discordancia como una estrategia grupal femenina de adaptación a la comunidad educativa.<sup>103</sup>

Por otro lado la disonancia entre los elementos cognitivos de las narraciones también podrían explicarse por lo que Bourdieu llama *dominación simbólica* (2008, 30)<sup>104</sup> a aquella forma de sumisión femenina de carácter voluntario y con consentimiento de las mujeres. De acuerdo con esto se explicaría, por qué la disonancia se manifiesta en las interacciones con sus compañeros de quienes ellas esperarían paridad. Sin embargo, las relaciones se transforman en jerárquicas ya sea por imposición o por sumisión consentida a manera de contribución para ganar en sentido de pertenencia al grupo y adaptación al orden masculino. En la relación disonante el recuerdo de la violencia sería el elemento cognitivo que fue disminuido y cubierto por el sentimiento de bienestar y pertenencia como se mostrará más adelante en los comentarios de las estudiantes acerca de su adaptación a ciertas tradiciones de la cultura escolar de la Institución.

## 1.2 La respuesta de la comunidad a la presencia femenina

Como se señaló anteriormente las narraciones mostraron que la comunidad educativa se repartió en dos grupos de actores, unos que aceptaban y otros que rechazaban el ingreso de las estudiantes. En consecuencia, el primer grupo se manifestaba por acciones de acogida e inclusión y el otro por acciones caracterizadas por la violencia y la resistencia a aceptar que el colegio se había convertido en una institución mixta. Así, los maestros se dividieron entre los que apoyaron la inclusión de las estudiantes y aquellos que rechazaban su presencia. Varias entrevistadas indican que algunos maestros mostraban un trato *dócil, respetuoso*<sup>105</sup> hacia ellas. Los maestros incluyeron en sus métodos disciplinarios un trato menos violento hacia las estudiantes a diferencia del trato que daban a los varones, por ejemplo dice una de las estudiantes: “[...] nos trataban menos duro que a los hombres”.<sup>106</sup> Otra estudiante describe una situación contraria, indicando

---

<sup>103</sup> Festinger indica que una manera de reducir la disonancia es disminuir la magnitud de uno de los elementos que se hallan en relación de disonancia.

<sup>104</sup> La dominación simbólica dice Bourdieu se da través de “esquemas [inconscientes] de percepción, de apreciación y de acción” (2008a, 30).

<sup>105</sup> Carlota, presidenta del Consejo Estudiantil, entrevistados por la autora, 21 de noviembre de 2019.

<sup>106</sup> Milena, estudiantes técnicas de la figura profesional de Electromecánica Automotriz, entrevistadas de forma grupal por la autora, 21 de noviembre de 2019.

que los profesores daban a conocer que en la institución “[...] hubiesen estado mejor si solo hubiesen estado hombres”.<sup>107</sup> Las estudiantes manifiestan que, esto se debía a que los maestros se vieron obligados a cambiar su metodología para trabajar con las mujeres, indican que ellos “[...] tenían un trato con los hombres”<sup>108</sup> y que debido a la presencia de las mujeres el comportamiento del docente frente al curso se había modificado, así comenta una entrevistada: “Era difícil para los docentes, para la institución, acoplarse a nosotras”.<sup>109</sup>

El personal administrativo y de servicios también mostró resistencia a la presencia del estudiantado femenino. Una estudiante relata la experiencia con la anterior médica de la Institución: “Una vez me pasó así, me torcí el tobillo, me tuvieron que dejar allá [consultorio médico] la chica me dijo [la doctora] ¿por qué no te cuidas?, tienes que andar sentada, tú eres niña, no eres un hombre”.<sup>110</sup> Otra estudiante comenta sobre la psicóloga del EGB Superior: “Ella [la psicóloga] quería que nos comportemos, y que como somos mujeres estemos quietitas”.<sup>111</sup> Los comentarios de las funcionarias del Servicio Médico y del DECE revelarían el discurso estereotipado de la cultura masculinizada de la Institución, manifiesto en el control del cuerpo de las mujeres a través de la imposición de estereotipos femeninos de pasividad. Este lenguaje sexista utilizado por las funcionarias muestra como el currículo oculto no solo se enseñaba al interior de las aulas, sino que era distribuido por todo el campo educativo de la Institución.

La información obtenida en las entrevistas muestra que la institución no estuvo preparada para el ingreso de las mujeres y por tal motivo, no hubo un adecuado proceso de inclusión. Cada grupo de personas que conformaban la comunidad educativa resolvió y respondió a la nueva situación con fórmulas empíricas de inclusión o formas violentas de exclusión, ya sean manifiestas o de omisión. La invisibilización de la población femenina se advertía en la falta de observancia de las diferencias individuales entre hombres y mujeres, un ejemplo de ello aún se puede ver cuando los docentes y otros actores se refieren a los y las estudiantes como *señores*, y muy pocas veces añaden

---

<sup>107</sup> Elena, estudiantes técnicas de la figura profesional de Instalaciones, Equipos y Máquinas Eléctricas, entrevistadas de forma grupal por la autora, 20 de noviembre de 2019.

<sup>108</sup> *Ibíd.*, 20 de noviembre de 2019.

<sup>109</sup> Carlota, presidenta del Consejo Estudiantil, entrevistada por la autora, 21 de noviembre de 2019.

<sup>110</sup> Milena, estudiantes técnicas, entrevistadas de forma grupal por la autora, 21 de noviembre de 2019.

<sup>111</sup> Carlota, entrevistada por la autora, 21 de noviembre de 2019.

*señoritas*. Otra forma que invisibilizó la presencia de las mujeres se hallaría en el uniforme que conserva el carácter masculino del antiguo colegio al cual se adaptó únicamente una falda, así lo señala una entrevistada: “A mí no me gusta el uniforme, porque igual la corbata sigue siendo la misma [se refiere a la corbata del uniforme de varones], debería haber una corbata para mujeres y otra para hombres”.<sup>112</sup>

Las narraciones muestran discriminación de los compañeros de años superiores, una estudiante señala que: “[...] ellos creían que no tenemos derecho, por ser solo mujeres, a seguir una carrera técnica”.<sup>113</sup> Este tipo de comentarios sexista más las acciones de violencia simbólica ejercida por varios actores de la comunidad educativa, reflejaría que las políticas educativas solo habrían producido un proceso de feminización sin alcanzar la Coeducación en la IEF Sucre.

### **1.3 La adaptación de las estudiantes a la cultura escolar**

Esta parte del capítulo describirá las conductas adoptadas por las estudiantes en un proceso de adaptación a la comunidad educativa y a la cultura escolar. La descripción enfatizará la adaptación de las jóvenes en las relaciones con sus compañeros, apartando del punto de interés la adaptación con sus maestros y otros actores de la comunidad educativa. El proceso de ajuste conductual y adaptación atraviesa por dos momentos, el primero que se caracteriza por ser de recogimiento y observación de su entorno, y el segundo por la acomodación a las formas de relación y costumbres de la comunidad.

De esta manera García y Magaz (1998, p.13) citado en (Borja et al. 2012, 265), indican que:

[...] la adaptación humana consiste en un doble proceso: ajuste de la conducta del individuo a sus propios deseos, gustos, preferencias y necesidades y ajuste de tal conducta a las circunstancias del entorno en que vive, es decir a las normas, deseos, gustos, preferencias y necesidades de las personas con las que interactúa ocasional o habitualmente.

Entre los lugares de interacción sociales, los patios del colegio fueron los espacios más destacados en las narraciones de las estudiantes, probablemente debido a que son espacios con menos control de las autoridades y docentes y porque son espacios de

---

<sup>112</sup> Elena, estudiantes técnicas, entrevistadas de forma grupal por la autora, 30 de enero de 2020.

<sup>113</sup> Carlota, presidenta del Consejo Estudiantil, entrevistados por la autora, 21 de noviembre de 2019.

interacción lúdica que permitía a las estudiantes conocer a otros compañeros y aprender la nueva cultura a través de los juegos. Sin embargo, en el primer año de su ingreso los juegos se caracterizaban por ser violentos, ya fuese entre los varones o de ellos hacia las mujeres. Por ejemplo, cuando pateaban la pelota o se empujaban entre ellos no tenían cuidado de lastimar a sus compañeras. La fuerza en los juegos es un símbolo masculino de dominación y habría sido parte de la ritualidad de la cultura escolar. Los relatos indican que en muchas ocasiones las golpeaban intencionalmente: “A veces nos empujaban, o estábamos pasando y nos golpeaban. Entonces, era como muy pesado el ambiente”.<sup>114</sup> Este tipo de actos, hizo que las estudiantes se recogieran dentro de las aulas, evitando pasar por los patios cuando los varones jugaban.<sup>115</sup> Las estudiantes indican que los empujones o golpes era una forma de relacionarse entre ellos, manifiestan además que, los hombres no sabían cómo tratar a las mujeres. Algunas veces los golpes eran intencionados y otras a manera de juego para iniciar la interacción con sus compañeras: “[...] si es que le caías bien a alguien, venía, te chocaba y te pegaba un puño aquí en el hombro”.<sup>116</sup>

Con el transcurso del tiempo, las mujeres se fueron acostumbrando a ciertos comportamientos de los varones, algunas aprendieron a seguirles el juego, una estudiante manifiesta “Creo que el ambiente era muy pesado al principio, pero luego ya me fui acostumbrando [...] y comencé a jugar también, así, grosero”.<sup>117</sup> En este comentario se puede observar cómo la conducta de algunas estudiantes se fue ajustando al entorno masculinizado. Parte del sentimiento de pertenencia nace de la diversión y participación en los juegos con los varones “[...] nos acostumbramos al buen trato y al maltrato” dice otra estudiante. Otra manera de adaptarse a la comunidad educativa fue la adquisición de formas de respuesta y defensa, como pasar desde el relego al empoderamiento de sus actividades académicas y práctica en los talleres. Por otra parte, las estudiantes cuentan que aprendieron a defenderse, a responder con golpes a la violencia que sus compañeros ejercían sobre ellas: “Ya nos defendemos, ya no nos dejamos como antes, por eso ha

---

<sup>114</sup> Milena, estudiantes técnicas de la figura profesional de Electromecánica Automotriz, entrevistadas de forma grupal por la autora, 21 de noviembre de 2019.

<sup>115</sup> Como se mencionó en el capítulo anterior Bourdieu llama a este asilamiento agorafobia *socialmente impuesta*.

<sup>116</sup> Milena, estudiantes técnicas de la figura profesional de Electromecánica Automotriz, entrevistadas de forma grupal por la autora, 21 de noviembre de 2019.

<sup>117</sup> *Ibíd.*, 21 de noviembre de 2019.

disminuido [la violencia hacia ellas]”.<sup>118</sup> Los comportamientos agresivos propios de la cultura masculina, han disminuido en frecuencia e intensidad. Así lo corrobora un profesor del área técnica: “Hay muchos muchachos [...] ven mujercitas y tratan de evitar su comportamiento grotesco, su comportamiento vulgar, se puede decir, tratan de dar lo mejor de ellos”<sup>119</sup>

En esta investigación se precisa aclarar que la adaptación al entorno educativo no se asume como la inclusión de las estudiantes,<sup>120</sup> aunque en los comentarios descritos, ellas manifiesten sentirse incluidas. Es posible que este sentimiento se relacione con el sentido de pertenencia (en situación de subordinación) más que con el de inclusión, puesto que, luego de finalizar varias entrevistas, las estudiantes tendían a retomar el tema de la violencia vivida, por lo cual hubo que continuar grabando sus relatos. Estos comentarios postentrevistas son los que dan pistas de la disonancia cognitiva, en el cual se confronta la necesidad de sentirse incluidas con las vivencias de la violencia ejercidas por sus compañeros. Los relatos también dan muestras de que existe una disminución en la intensidad y frecuencia de los actos violentos y de exclusión, la razón de esto, dicen ellas, se debe a que han aprendido a defenderse, al apoyo de algunos profesores, y en menor grado, a la comprensión y aceptación de sus compañeros.

## **2. Segundo momento: Elección de la figura técnica y la vida en el bachillerato**

La elección de la figura técnica se dio principalmente por motivación y gusto personal. La motivación puede venir de varias fuentes, entre ellas se cuenta: el gusto personal, es decir, las estudiantes se sienten atraídas por las competencias, herramientas y conocimiento que ofrece la figura técnica. “A mí me gustaba ya desde bien pequeña”.<sup>121</sup> La influencia de su entorno familiar y de amistad sería otro elemento motivador de experiencia cercana debido a que el padre, hermanos o amigos ejercían esa profesión, haciendo de esta algo familiar y de vivencia cotidiana: “Cuando yo le veía a mi papi arreglando su carro, era ¡guau!, yo también quiero meter mano, yo también quiero

---

<sup>118</sup> *Ibíd.*, 21 de noviembre de 2019.

<sup>119</sup> Esteban, Docente técnico, entrevistado por la autora, 19 de noviembre de 2019.

<sup>120</sup> En el Capítulo Uno se indicó que el principio de inclusión contempla la igualdad de género como elemento indispensable, es “una visión compartida de justicia social y derechos humanos.” (ONU, 1995, 6).

<sup>121</sup> Milena, estudiantes técnicas de la figura profesional de Electromecánica Automotriz, entrevistadas de forma grupal por la autora, 20 de enero de 2020.



arreglar”;<sup>122</sup> Uno de los hechos que atrajo a varias estudiantes, fue ver a otras mujeres empoderadas del conocimiento técnico en las casas abiertas: “Esa chica seguía mecánica, entonces verla ahí [en el taller] fue como que me inspiró, y dije, si ella puede, ¿por qué yo no, por qué no hacerlo?”.<sup>123</sup> Otra motivación es la necesidad de trabajo, las estudiantes manifiestan que con un bachillerato técnico es más fácil ingresar a las ofertas laborales que si se elige el bachillerato en ciencias: “Si salimos técnicas, hay más preferencia para los técnicos que para los de ciencias, habría más posibilidad de trabajo”.<sup>124</sup>

La vida de las estudiantes en el bachillerato técnico está llena de anécdotas con diferentes peculiaridades. Sin embargo, en las tres figuras técnicas existen vivencias parecidas y preocupaciones compartidas como las prendas de vestir para su trabajo en los talleres y la preparación académica que reciben en los tres años de bachillerato. Las prendas del uniforme pueden ser un problema. Las estudiantes relatan las dificultades que se presentan cuando el trabajo de talleres coincide con el día que deben llevar la falda del uniforme y los zapatos de taco. Gran parte del aprendizaje de sus competencias laborales, la adquieren en las prácticas de talleres. Entre las actividades se halla: el cargar y trasladar equipos, limpiar motores, subir postes, armar circuitos, otros. La falda del uniforme es un impedimento para que realicen de forma óptima sus prácticas, es por ello que, deben llevar en sus mochilas prendas de vestir extras, que les den comodidad en las jornadas de trabajo. De esto se deduce que el uniforme no está pensado en las necesidades de las estudiantes. Las prendas del uniforme solo son una adaptación hecha al uniforme de los varones, como ya lo habían señalado las estudiantes cuando se habló de sus necesidades.

En otro aspecto, el empoderamiento de las estudiantes en el conocimiento técnico-industrial, ha pasado de sentirse, al principio del bachillerato, subvaloradas por sus compañeros cuando les decían que no podían hacer las actividades propias de la figura técnica, sobre todo en las prácticas de talleres, a desarrollar y mostrar sus competencias laborales, por ejemplo dicen: “Les estamos demostrando que no solo los hombres pueden, que nosotras también podemos hacer las cosas mejor que ellos”.<sup>125</sup> Las estudiantes mencionan que varias personas les manifiestan su desacuerdo al saber que ellas estudian

---

<sup>122</sup> Milena, estudiantes entrevistadas de forma grupal por la autora, 21 de noviembre de 2019.

<sup>123</sup> Milena, estudiantes entrevistadas de forma grupal por la autora, 20 de enero de 2020.

<sup>124</sup> Elena, estudiantes técnicas de la figura profesional de Instalaciones, Equipos y Máquinas Eléctricas, entrevistadas de forma grupal por la autora, 30 de enero de 2020.

<sup>125</sup> Milena, estudiantes técnicas de la figura profesional de Electromecánica Automotriz, entrevistadas de forma grupal por la autora, 21 de noviembre de 2019.

una carrera técnico-industrial: “A veces te ven con overol y te dicen: ¿En serio te gusta?, pero eso es solo de hombres”.<sup>126</sup> Ante esto, ellas señalan que, los prejuicios de la sociedad es una de las dificultades a las que se enfrentan las mujeres cuando eligen las carreras técnicas.

En respuesta a los prejuicios sociales de estereotipo, sus comentarios muestran una automotivación, en este sentido dicen: “Cuando a ti te gusta algo y a la demás gente no, y les demuestras que pudiste, es lo más bonito que te pasa”.<sup>127</sup> Su motivación también se compone de las experiencias en sus talleres, cuando ven sus proyectos realizados, en el caso de las estudiantes de electricidad, en el armado de sus empalmes de circuitos eléctricos; las estudiantes de electromecánica, al armar los circuitos que permiten funcionar a los automóviles, y las estudiantes de electrónica cuando sus programas compilan<sup>128</sup> con éxito en sus máquinas (anexo 3).

### 3. Tercer momento: El futuro de las estudiantes en la educación técnica

Como se describió en el Capítulo Dos, uno de los cambios que resiente la comunidad educativa se debe a la creencia de que la presencia de las estudiantes ha producido la pérdida de la disciplina al interior de las aulas y en otros espacios de la institución. . Se señaló anteriormente que uno de los supuestos básicos se sostiene esto es que anteriormente los maestros mantenían la disciplina de los varones usando *mano fuerte* y que en la actualidad, los maestros no usan esos métodos “porque una cosa es tener método con los hombres y otra con las mujeres”.<sup>129</sup> Ante esto, las estudiantes opinan que la disciplina debe ser tratada con igualdad de género, exigencia, responsabilidad, sin agresión y con respeto para todos y todas: “[...] que se regrese a la exigencia de antes, pero no con agresión”<sup>130</sup>, que la disciplina se logre por respeto y no por miedo.

En el ámbito académico, las estudiantes manifiestan su preocupación en relación con sus estudios superiores futuros debido a la preparación académica en las asignaturas de ciencias experimentales y matemáticas. El Currículo 2016, asigna muy pocas horas a

---

<sup>126</sup> *Ibíd.*, 21 de noviembre de 2019.

<sup>127</sup> *Ibíd.*, 21 de noviembre de 2019.

<sup>128</sup> *Compile* significa traducir un código de un programa a un código que una máquina pueda ejecutar.

<sup>129</sup> Elena, estudiantes técnicas de la figura profesional de Instalaciones, Equipos y Máquinas Eléctricas, entrevistadas de forma grupal por la autora, 20 de noviembre de 2019.

<sup>130</sup> Milena, estudiantes técnicas de la figura profesional de Electromecánica Automotriz, entrevistadas de forma grupal por la autora, 21 de noviembre de 2019.

las asignaturas de ciencias experimentales y a las matemáticas. Este hecho hace que las estudiantes se sientan inseguras en su preparación académica para rendir las pruebas *Ser bachiller* y sus estudios posteriores, los mismos que se hallan en directa relación con las competencias de las figuras técnicas que cursan, como son las tecnologías industriales y las ingenierías. Para solventar esto, sugieren la asignación de una mayor carga horaria en las asignaturas de ciencias experimentales y matemáticas: “[...] necesitamos más horas del BGU para ingresar a la universidad”.<sup>131</sup>

Otra preocupación de las estudiantes de bachillerato técnico son los gastos económicos. De acuerdo a ellas, el costo de los elementos, herramientas y materiales que necesitan para su preparación, es alto. Existen casos de estudiantes que se han retirado debido a impedimentos económicos. Sugieren que, las estudiantes que van a elegir el bachillerato técnico-industrial, deben estar seguras de su vocación, ser perseverantes en sus prácticas y estudios, puesto que seguir este bachillerato implica varios gastos, y no valdría la pena desperdiciar recursos para luego cambiarse de bachillerato retirarse, una estudiante relata lo siguiente: “Por eso una debe estar muy segura de qué quiere seguir, porque a nuestros padres les hacemos gastar”.<sup>132</sup>

El relato de las estudiantes acerca de su vida estudiantil futura muestra preocupaciones que señalan problemas a ser atendidos para mejorar los procesos de inclusión de las mujeres en las STEM, entre ellos la inversión económica que requiere la educación técnica, la preparación académica en asignaturas que apoyan la formación del conocimiento técnico y permiten continuar estudios superiores, la necesidad de disminuir la violencia que acompaña a la cultura escolar masculinizada que persiste en los espacios educativos de carácter técnico.

La información obtenida de las vivencias de las estudiantes sugiere que la inserción de las mujeres en un espacio de cultura escolar con masculinidad hegemónica, producen en la comunidad de acogida desestabilización y resistencia al cambio que se manifiesta por el rechazo, arremetida de prácticas discriminatorias, práctica de varios tipos de violencia. Por tal motivo, la implementación de una política educativa de inclusión requiere de procesos adecuados que brinden seguimiento y acompañamiento a

---

<sup>131</sup> Eva, estudiantes técnicas de la figura profesional de Electrónica de Consumo, entrevistadas de forma grupal por la autora, 30 de enero del 2020.

<sup>132</sup> Elena, estudiantes técnicas de la figura profesional de Instalaciones, Equipos y Máquinas Eléctricas, entrevistadas de forma grupal por la autora, 20 de noviembre de 2019.

las estudiantes, por otra parte, proporcionen una adecuada capacitación y sensibilización a la comunidad educativa.

Las historias de las estudiantes de la IEF Sucre, muestran que las políticas educativas y las normativas implantadas, promueven procesos de feminización de la institución al ofertar una educación mixta, pero esto no implica Coeducación, puesto que los elementos de la cultura escolar continúan reproduciendo el orden masculino. En el proceso de transformación se puede observar que con el pasar de los años la cultura escolar disminuye lentamente su característica de masculinidad hegemónica, lo cual no es suficiente como para señalar que la Institución haya incorporado la Coeducación y la Inclusión de las mujeres de forma óptima. Además, se debe señalar desde la experiencia contada por las estudiantes en la educación técnica-industrial, que existen otras necesidades que se deben cubrir en el ámbito académico y económico, esto es *la garantía de una educación de calidad sin violencia* y la revisión de los presupuestos para la educación técnica-industrial que sea capaz de garantizar, al menos en parte, el cubrimiento de los gastos educativos en los que incurren las estudiantes cuando optan por este tipo de educación, para impedir lo que habría sido causa de deserción en las figuras profesionales.

## Conclusiones

El estudio de las experiencias de vida de las mujeres que ingresan a la educación técnica industrial requiere de un análisis multifactorial, debido a que la problemática del sesgo de género presente en ese campo educativo se compone de varias piezas interrelacionadas de carácter histórico, cultural, social, económico, político. Es por ello que relatar la historia de vida de las estudiantes de bachillerato técnico del IEF Sucre demandó el apoyo de varias líneas referenciales en contextos: constitucional-legal, cultural, psicológico-relacional, que permitieran llegar a comprender de mejor manera las experiencias de las estudiantes en medio de las transformaciones provocadas por la ejecución de las políticas de Coeducación y Sectorización

La aplicación de la Disposición Transitoria Décimo Segunda de la LOEI terminó con la separación de géneros que existía en los antiguos colegios técnicos de señoritas y técnicos de varones lo que produjo de forma infranqueable la inserción de mujeres en el bachillerato técnico-industrial que por tradición estuvo destinado a la capacitación exclusiva de varones. El marco Constitucional-Legal ecuatoriano permitió romper y fue eficaz en ese sentido, lo cual se debió principalmente a que su accionar se hallaba establecido con claridad en tiempo y población.<sup>133</sup>

Sin embargo, a lo establecido en el Marco Constitucional, las políticas educativas en la IEF Sucre solo produjeron un proceso de feminización de la Institución. Los relatos de los diversos actores y de las estudiantes sugieren que la transformación del antiguo Colegio de varones Técnico Sucre en una institución mixta, fue un periodo caracterizado por altos niveles de resistencia que se manifestaron principalmente por el ejercicio de violencia hacia las mujeres y su discriminación. En este sentido, aunque el impedimento espacio-temporal fue vencido por la aplicación de la Transitoria Décimo Segunda, sería incorrecto afirmar que se logró la Coeducación puesto que las acciones de violencia simbólica y física hacia las estudiantes habrían sido una constante en los seis periodos académicos transcurridos.

---

<sup>133</sup> En la Disposición Transitoria Décimo Segunda de la LOEI, se estableció como población a todas las IEF y el tiempo de ejecución fue el periodo académico 2012-2013.

En otro sentido, se señala que la implementación del sistema mixto, aunque no ha solucionado el problema de la violencia en la cultura escolar, si ha atenuado en cierta medida este tipo de actos. La presencia de las mujeres en la IEF Sucre, ha disminuido la violencia en lo referente a las formas de disciplinamiento de los maestros hacia los estudiantes y el uso de la violencia en las ceremonias y actos de ritualidad que forman parte de la cultura escolar. Sin embargo, persisten elementos culturales de la comunidad educativa que impiden consolidar el derecho de las mujeres a la educación técnico-industrial. Así en este estudio se pudo determinar cómo los *supuestos básicos subyacentes* de la cultura escolar continúan reproduciendo los estereotipos de géneros como la creencia de que la exigencia académica y la disciplina son sinónimos de prácticas violentas de disciplinamiento, o que la sensibilidad en la educación significa permisividad y debilidad.

El estudio también ha podido concluir que el empoderamiento de las mujeres en espacios educativos no tradicionales se vuelve un proceso lento cuando la comunidad educativa no está preparada para el cambio y no cuenta con herramientas como la transversalización del enfoque de género que podría haber acelerado el proceso coeducativo evitando resistencia de los actores educativos. Este proceso no solo se vuelve lento, sino que admite que las mujeres sean víctimas de la violencia y la discriminación de parte de una comunidad que actúa desde sus supuestos básicos subyacentes. El tránsito de un sistema mixto en la IEF Sucre hacia la Coeducación apenas estaría germinando, se muestra en la persistencia que las estudiantes han tenido al escoger y culminar su bachillerato técnico-industrial, a pesar de los prejuicios sociales a los que se enfrentan.

Así mismo, de parte de los profesores de las áreas técnicas, existe un reconocimiento de las habilidades que muestran las estudiantes en los talleres lo que ha permitido disminuir los prejuicios y visibilizar las capacidades de la población femenina. Sin embargo, es necesario señalar que en una comunidad educativa masculinizada la mujer debe demostrar sus habilidades técnicas para ser valorada, en contraste con los varones a quienes se da por sentado que poseen estas habilidades, lo que revela cómo los supuestos básicos subyacentes de la cultura escolar actúan sobre el comportamiento de los actores de la comunidad educativa. A pesar del reconocimiento que hacen los docentes técnicos y que en los talleres las estudiantes se hallan distribuidas en diversos equipos de trabajo, las actividades que requieren mayor responsabilidad y destreza técnica aún son encargadas y realizadas por los estudiantes varones.

Otro aspecto encontrado en este estudio tiene que ver con que el desarrollo del sentimiento de pertenencia en la población femenina, ha exigido de las estudiantes la adaptación y aprendizaje de ciertos elementos de la cultura escolar, sobre todo en las formas de relacionamiento a través del uso de la fuerza y la violencia de acuerdo al orden masculino. En esta investigación no se pudo discernir si esta etapa de adaptación es parte de un proceso de empoderamiento o un proceso de subordinación a las condiciones culturales dadas. En este sentido, se presume que la *disonancia cognitiva* mostrada en varias entrevistadas sugiere que existe una latente necesidad de aceptación y sentido de pertenencia a la comunidad educativa por parte de la población estudiantil femenina.

En cuanto a la elección de la figura técnica la investigación concluye que esta surge de la experiencia, vocación y automotivación de las propias estudiantes, por lo tanto, acercar la experiencia y el conocimiento técnico a las niñas y jóvenes estudiantes del EGB podría resultar una adecuada estrategia para vencer el sesgo de género en este campo. Por otra parte, las estudiantes de bachillerato técnico-industrial señalan que entre sus mayores preocupaciones se hallan las dificultades económicas, incertidumbres en sus resultados académicos en la educación superior, lo cual mostraría que no existen dudas acerca de la elección de su figura técnica, sino en sus bases académicas en ciencias y matemáticas de la misma manera que cualquier bachiller, sea hombre o mujer.

Por último se concluye que en el Ecuador la educación técnica-industrial para las mujeres está en un nuevo momento en el que las Políticas Educativas deben ser dirigidas hacia el fortalecimiento de la Coeducación en este campo y al fortalecimiento de la política de Transversalización del Enfoque de Género en las instituciones educativas que sufrieron el proceso de transformación al sistema mixto, de esta manera se sugiere dirigir los esfuerzos a disminuir la resistencia que oponen los elementos culturales que obstaculizan la inclusión de las mujeres y que aún se conservan en las culturas escolares masculinizadas.

El estudio de caso de esta investigación da muestras de que las políticas educativas implementadas para alcanzar la Coeducación y específicamente, la inclusión de las mujeres en la educación técnico-industrial a nivel de bachillerato, revelan resultados parciales, debido a que los avances normativos no son suficientes frente a culturas escolares masculinizadas que se resisten al cambio y que tratan de imponerse con violencia. Es por ello que, en esta investigación nuevamente, se recalca la necesidad de priorizar procesos, no solo de capacitación, sino de sensibilización de la comunidad

educativa. Es decir, procesos de inclusión con rigurosidad en la implementación del *enfoque de género*. El Estado como ente planificador debe garantizar la aplicación, seguimiento y evaluación de los procesos de inclusión, para que las poblaciones a quienes son dirigidas las políticas no sean doblemente vulneradas y violentadas.

En los espacios educativos con cultura escolar masculinizada, la inclusión de las mujeres requiere fortalecer acciones de deconstrucción de creencias discriminatorias y resignificación del sentido de la educación técnica. Con ello se podrá proteger y evitar que las estudiantes sean víctimas de la violencia que puede ejercer un espacio educativo por mantener el orden social masculino. Es menester recalcar que las políticas educativas que se implementan tocan la vida de las personas, se convierten en sensaciones, ideas, sentimientos, momentos de encuentros y desencuentros, por consiguiente, es prioritario que más investigaciones muestren estas realidades para que en la ejecución, no se pierda de vista los fines de la educación:

- i. La Promoción de igualdades entre hombres, mujeres y personas diversas para el cambio de concepciones culturales discriminatorias de cualquier orden, sexistas en particular, y para la construcción de relaciones sociales en el marco del respeto a la dignidad de las personas, del reconocimiento y valoración de las diferencias; (Ecuador 2011, Art. 3)

Por ello, la agenda educativa debe encaminar acciones que vayan acompañadas de un adecuado monitoreo, para establecer correcciones que compensen las desventajas de la situación, es decir accionar situaciones exclusivas en el reparto de recursos, capital cultural, tiempo, u otros medios que apunten a disminuir la brecha, el sesgo o la diferencia entre los hombres y mujeres. Para la transversalización de la perspectiva de género se requiere de un fuerte compromiso de todos los actores en los diferentes niveles de decisión, además de contar con un adecuado presupuesto, capacitación, seguimiento y evaluación. Si uno de estos factores falla, el proceso se verá también afectado en sus resultados.



## Lista de referencias

- Andres, Lydia. 2015. "Las Mujeres Y El Derecho Laboral Ecuatoriano Desde El Enfoque De Reconocimiento Del Trabajo Del Hogar." *CÁLAMO / Revista de Estudios Jurídicos* 4: 18–31.  
file:///C:/Users/dewan/Desktop/2dossierLydiaAndrs.pdf.
- Arcos, Carlos, and Beny Espinosa. 2009. *Desafíos Para La Educación En El Ecuador: Calidad y Equidad. Quito, Ecuador*. Vol. 1.
- Borja, Aragón, Laura Edna, Laura Edna, and Aragón Borja. 2012. "Adaptación Familiar, Escolar Y Personal De Adolescentes De La Ciudad De México." *Enseñanza e Investigación En Psicología* 17 (2): 263–82.
- Bourdieu, Pierre. 2008. *La Dominacion Masculina. Mouvements*. Vol. 20.  
<https://doi.org/10.1017/UPO9781844654031>.
- Bourdieu, Pierre. 1984. "Los Tres Estados Del Capital Cultural." *Sociológica* 5: 11–17.  
<https://doi.org/10.1215/00182168-81-3-4-823>.
- Bourdieu, Pierre, and Jean-claude Passeron. 1996. *La Reproducción*. Segunda. Barcelona: Editorial Laia, S.A.
- Caselles López, José. 1993. "Educación Separada versus Educación Mixta: Hacia La Coeducación." *Anales de Pedagogía*, no. 11: 47–74.
- Castells, Manuel. 2001. *La Era de La Información. El Poder de La Identidad*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- CERLALC. 2017. "¿Cómo Inciden Las Prácticas Culturales En La Igualdad de Género?" CERLALC. 2017. <https://cerlalc.org/como-inciden-las-practicas-culturales-en-la-igualdad-de-genero/>.
- Colegio Central Técnico. 2016. "Colegio Central Técnico." Historia de La Institución. 2016. <http://www.centraltecnico.edu.ec/>.
- Colegio Técnico Sucre. 1985. "Historia Del Colegio." *Revista Nueva Era*, 1985.
- CONAMU, FLACSO-Ecuador, UNIFEM, and UNFPA. 2013. "Mujeres Ecuatorianas. Entre Las Crisis y Las Oportunidades." *Íconos - Revista de Ciencias Sociales*, no. 25: 163. <https://doi.org/10.17141/iconos.25.2006.169>.
- Ecuador. 2011. "Ley Orgánica De Educación Intercultural." [https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/02/Ley\\_Organica\\_de\\_Educacion\\_Intercultural\\_L\\_OEI\\_codificado.pdf](https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/02/Ley_Organica_de_Educacion_Intercultural_L_OEI_codificado.pdf).
- El Comercio. 2012. "Uniformes Tradicionalesahora Son Mixtos." *El Comercio*, August 22, 2012. <https://www.elcomercio.com/actualidad/quito/uniformes-tradicionales-ahora-son-mixtos.html>.

- El Telégrafo. 2011. "Colegios Mixtos Disputan Espacio Con Tradiciones," September 25, 2011. <https://www.eltelegrafo.com.ec/noticias/sociedad/6/colegios-mixtos-disputan-espacio-con-tradiciones>.
- El Universo. 2011. "La Coeducación Será Progresiva Hasta 2013," 2011. <https://www.eluniverso.com/2011/09/18/1/1445/coeducacion-sera-progresiva-hasta-2013.html>.
- . 2012a. "Coeducación Marco Cambios Inicio Clases Costa," April 17, 2012. <https://www.eluniverso.com/2012/04/17/1/1445/coeducacion-marco-cambios-inicio-clases-costa.html>.
- . 2012b. "En Plantel de Coeducación Todavía No Se Canta Himno," April 25, 2012. <https://www.eluniverso.com/2012/04/25/1/1445/plantel-coeducacion-todavia-canta-himno.html>.
- Elías, María Esther. 2015. "La Cultura Escolar: Aproximación a Un Concepto Complejo." *Revista Electrónica Educare* 19 (2): 1409–4258. <https://doi.org/10.15359/ree.19-2.16>.
- Erazo, Grace. 2013. "La Incorporación Del Modelo De La Coeducación En Colegios Técnicos. Un Estudio De Caso En La Ciudad De Quito' (Tesis de Maestría, Facultad Latinoamericana De Ciencias Sociales, Sede Ecuador, 2013)." Flacso Ecuador. <http://hdl.handle.net/10469/6976>.
- Festinger, León. 1993. "La Teoría de La Disonancia Cognoscitiva ." *Psicothema* 5 (1): 201–6.
- Rivas Flores, J. 2003. La perspectiva cultural de la organización escolar: marco institucional y comportamiento individual, (31), 109-119. <https://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn31/0211819Xn31p109.pdf>.
- García, Evangelina. 2009. "Políticas de Igualdad, Equidad y Gender Mainstreaming." [http://www.americalatina genera.org/es/documentos/doc\\_732\\_Policasdeigualdad23junio08.pdf](http://www.americalatina genera.org/es/documentos/doc_732_Policasdeigualdad23junio08.pdf).
- Goetschel, Ana María. 2007. *Educación de Las Mujeres, Maestras y Esferas Públicas*. Edited by Abya Yala. Quito: Abya Yala. [https://digitalrepository.unm.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=1173&context=abya\\_yala](https://digitalrepository.unm.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=1173&context=abya_yala).
- Gómez-Díaz, Carlos, and Jenny K Rodríguez. 2015. "Teorías de La Cultura Organizacional," no. October.
- La Hora. 2012. "Colegios Se Alistan Para Sermixtos," 2012. <https://www.lahora.com.ec/noticia/1101381272/colegios-se-alistan-para-ser-mixtos->.
- Lahera, Eugenio. 1999. "Introducción a Las Políticas Públicas." CEPAL. [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/31352/S9910713\\_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/31352/S9910713_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y).
- Legarza, Izankun, Patricio Pilca, and Inès China. 2009. "Evaluación Proyecto de Consolidación Retec (2005-2009)."

[https://www.cooperacionespanola.es/sites/default/files/40000\\_ev\\_otc\\_ecuador\\_con\\_solidacion\\_retec\\_reforma\\_educ\\_tecn\\_2005-2009\\_eval\\_proyecto.pdf](https://www.cooperacionespanola.es/sites/default/files/40000_ev_otc_ecuador_con_solidacion_retec_reforma_educ_tecn_2005-2009_eval_proyecto.pdf).

Madrid, Tito. 2019. “El Sistema Educativo de Ecuador: Un Sistema, Dos Mundos.”

*Revista Andina de Educación* 2 (1): 8–17.

<https://doi.org/10.32719/26312816.2019.2.1.2>.

Maslow, Abraham H. 1991. *Motivación y Personalidad*. Madrid: Díaz de Santos S. A.

Mejía, Julio. 1999. “Mejía, J. (1999). Técnicas Cualitativas de Investigación En Ciencias Sociales. Investigaciones Sociales, 3 (3), 223-256.Pdf.” *Investigaciones Sociales*.

Mineduc. 2007. “Plan Decenal 2006-2015- Presentación.”

[https://www.oei.es/historico/quipu/ecuador/Plan\\_Decenal.pdf](https://www.oei.es/historico/quipu/ecuador/Plan_Decenal.pdf).

———. 2013a. *Guía Para La Transversalización de La Perspectiva de Género En La Gestión Operativa de La Educación Técnica En Ecuador*.

———. 2013b. “Las Instituciones Educativas Públicas No Deben Solicitar Ningún Documento a Padres de Familia Ya Que La Matrícula Es Automática.” 23 Agosto 2013. 2013. <https://educacion.gob.ec/las-instituciones-educativas-publicas-no-deben-solicitar-ningun-documento-a-padres-de-familia-ya-que-la-matricula-es-automatica/>.

———. 2013c. “Ministerio de Educación Dicta Talleres Sobre Nuevo Sistema Informático Para La Matriculación de Estudiantes.” 19 Marzo, 2013. 2013. <https://educacion.gob.ec/ministerio-de-educacion-dicta-talleres-sobre-nuevo-sistema-informatico-para-la-matriculacion-de-estudiantes/>.

———. 2019. *Guía Para Fomentar La Inclusión de Hombres y Mujeres En La Gestión Escolar y En El Desarrollo Profesional Directivo y Docente de Bachillerato Técnico*. Vol. 3. Quito: Mineduc. <http://repositorio.unan.edu.ni/2986/1/5624.pdf>.

Novo Vázquez, Amparo. 2008. “Posibilidades de Cambio En El Orden Social Patriarcal: El Caso de Asturias.” *Papers. Revista de Sociología* 88: 45. <https://doi.org/10.5565/rev/papers/v88n0.757>.

OEI. 2009. “Capítulo 2 Breve Evolución Histórica Del Sistema Ecuador.” *Sistemas Educativos Nacionales - Ecuador*, 1–34.

OIT. 2000. “Www.Ilo.Org.” Conferencia Internacional Del Trabajo 83.a Reunión 1996. 2000. <https://www.ilo.org/public/spanish/standards/relm/ilc/ilc83/dg-repd.htm#Heading2>.

ONU mujeres. n.d. “Glosario de Igualdad de Género.”

Ossenbach, Gabriela. 2010. “Las Relaciones Entre El Estado y La Educación En América Latina Durante Los Siglos XIX y XX.” *Docencia* No. 40: 22–31.

Pfeffer, Marta, Lucia Simoes, Martha Eugenia Medina, María Helena Ramírez, Ana María Zchalevsky, Leonor Morales Pazmiño, Julia Margarita Trujillo, and Petra Freites. 1992. “Participación de La Mujer En La Formación Técnica y Profesional En América Latina: Síntesis Regional.” Montevideo.

- PNUD. 2018. "ODM3 Promover La Igualdad Entre Los Géneros y La Autonomía de La Mujer." 2018.  
[https://www.undp.org/content/undp/es/home/sdgoverview/mdg\\_goals/mdg3/](https://www.undp.org/content/undp/es/home/sdgoverview/mdg_goals/mdg3/).
- Remache, Gonzalo, and Marcelo Arteaga. 2013. "Reseña Histórica Del Intituto Tecnológico Superior ' Sucre .'" Quito.
- Sánchez, Juana, and Rosario Rizos. 2016. "Coeducación." In *Temas Transversales Del Curriculum*, 47–80. <https://doi.org/10.18356/a11ad372-es>.
- Schein, Edgar. 2004. *Cultura Organizacional y Liderazgo. Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 3rd ed. Vol. 3. San Francisco: Jossey-Bass.  
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.156>.
- Secretaria nacional de planificación y desarrollo Senplades. 2014. "La Desconcentración Del Ejecutivo En Ecuador." *Senplades*. Quito: Senplades.  
<http://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2015/04/La-desconcentraci3n-del-Ejecutivo-en-el-Ecuador.pdf>.
- . 2012. *Proceso de Desconcentraci3n Del Ejecutivo En Los Niveles Administrativos de Planificaci3n. Folleto SENPLADES*.  
[http://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/10/Folleto\\_informativo-Desconcentraci3n2012.pdf](http://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/10/Folleto_informativo-Desconcentraci3n2012.pdf).
- Sepúlveda, Leandro. 2017. "La Educaci3n Técnico-Profesional En América Latina Retos y Oportunidades Para La Igualdad de Género." *Serie Asuntos de Género*. Vol. 44. Santiago de Chile. <https://doi.org/1564-4170>.
- Tomaselli, Andrés. 2018. "La Educaci3n Técnica En El Ecuador." *Serie POLÍTICAS SOCIALES 227*: 47.  
[https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/43219/S1701267\\_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/43219/S1701267_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y).
- Unesco. 1985. "PROMEET I Resultados y Recomendaciones." Paris.
- UNFPA. n.d. "El Enfoque Basado En Los Derechos Humanos." Fondo de Poblaci3n de Las Naciones Unidas. <https://www.unfpa.org/es/el-enfoque-basado-en-los-derechos-humanos>.
- Unterhalter, Elaine, Amy North, Madeleine Arnot, Cynthia Lloyd, Lebo Moletsane, Erin Murphy-Graham, Jenny Parkes, and Mioko Saito. 2014. "Análisis de Investigaciones Rigurosas Sobre Educaci3n La Educaci3n de Las Niñas y Las Jóvenes y La Igualdad de Género," 130.  
[http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Mexico/informenin\\_as\\_01.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Mexico/informenin_as_01.pdf).

## Anexos

### Anexo 1: Codificación de grabaciones y población entrevistada

Grabación 1:	Estudiantes técnicas de la figura profesional de Instalaciones, Equipos y Máquinas Eléctricas
Grabación 2:	Estudiantes técnicas de la figura profesional de Electromecánica Automotriz
Grabación 3:	Estudiante presidenta del Consejo Estudiantil
Grabación 4:	Exestudiante técnico de la figura profesional de Electromecánica Automotriz
Grabación 5:	Inspector de bachillerato
Grabación 6:	Secretaria General, 35 años de labores en la Institución
Grabación 7:	Secretaria General
Grabación 8:	Docente técnico, Exrector y Exvicerrector, 39 años de labores en el Institución
Grabación 9:	Docente técnico, Exrector y Exvicerrector, 39 años de labores en el Institución
Grabación 10:	Profesor técnico, Exdirector del Instituto Superior Sucre, 17 años de labores en la Institución
Grabación 12:	Persona de servicio, 13 años de labores en la Institución
Grabación 11:	Ex estudiante de Bachillerato Internacional que ingresó a Octavo EGB en el periodo lectivo de la implantación del sistema mixto
Grabación 13:	Secretaria General, segunda entrevista
Grabación 14:	Estudiante vicepresidenta del consejo estudiantil
Grabación 15:	Estudiantes técnicas de la figura profesional de Electromecánica Automotriz, segunda entrevista
Grabación 16:	Estudiantes técnicas de la figura profesional de Instalaciones, Equipos y Máquinas Eléctricas, segunda entrevista
Grabación 17:	Estudiantes técnicas de la figura profesional de Electrónica de Consumo

**Anexo 2: Estudiantes varones preparando su espacio para cantar el grito de guerra**

Programa de homenaje a los maestros más antiguos de la Institución, 19 de septiembre de 2019.



Fuente propia

**Anexo 3: Las estudiantes técnicas en los talleres con ropa de trabajo.**



Fuente propia