



UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
EDUCACIÓN



cuenca
ALCALDÍA

FAMILIAS, GÉNEROS Y DIVERSIDADES: REFLEXIONES PARA LA EDUCACIÓN



JAVIER GONZÁLEZ DÍEZ Y VIRGINIA GÁMEZ CERUELO
COORDINADORES

En los últimos años las sociedades latinoamericanas han ido lentamente abriendo paso a la asunción y al reconocimiento de la pluralidad de configuraciones familiares, de formas de construir los géneros y de maneras de definir la infancia. A partir de estas premisas, este libro quiere proporcionar claves para reflexionar sobre las diversidades familiares y de géneros en la sociedad ecuatoriana e ideas y argumentos para poder elaborar discursos y prácticas educativas sobre las diversidades desde la educación y dentro de la educación. A través de varios capítulos de corte histórico, antropológico, sociológico y didáctico-pedagógico, se sostiene la importancia de deconstruir las ideas hegemónicas que imponen una sola forma de familia y de binarismo de género, dando en cambio ideas para reconocer y valorar la diversidad de formas de pensar y vivir que nos rodean. El propósito es poder aportar, desde experiencias e investigaciones realizadas en estos años, a la formación de actores educativos políticamente conscientes, comprometidos con una educación cuyo objetivo sea la emancipación de los pueblos y la afirmación del ideal del Buen Vivir

Familias, géneros y diversidades: reflexiones para la educación

Coordinadores:

Javier González Díez y Virginia Gámez Ceruelo

Autores:

Juan Carlos Brito Román

Josue Paul Cale Lituma

Virginia Gámez Ceruelo

Javier González Díez

Washington Ires Correa

Blanca Edurne Mendoza Cardona

Gladys Portilla Faicán

Gisselle Tur Porres

FAMILIAS, GÉNEROS Y DIVERSIDADES: REFLEXIONES PARA LA EDUCACIÓN

©© Creative Commons Atribución/Reconocimiento-NoComercial-SinDerivados 4.0 Licencia Pública Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)

ISBN: 978-9942-783-73-8

Libro con revisión de pares ciegos

Primera edición digital: diciembre, 2021



UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
EDUCACIÓN



cuenca
ALCALDÍA

DIRECCIÓN GENERAL DE
CULTURA, RECREACIÓN
Y CONOCIMIENTO



Dirección de Cultura, Recreación
y Conocimiento, GAD Cuenca

**Universidad Nacional de
Educación del Ecuador (UNAE)**

Rectora

Rebeca Castellanos Gómez, PhD.

Vicerrector académico

Luis Enrique Hernández Amaro, PhD.

Vicerrectora de investigación y posgrado

Graciela de la Caridad Urias Arbolaez, PhD.

Editorial UNAE

Directora

Sofía Calle Pesántez, Mtr.

Diseñadora y diagramadora

Anaela Alvarado Espinoza, Mtr.

Ilustrador

Antonio Bermeo Cabrera, Lcdo.

GAD Municipal Cuenca

Alcalde de Cuenca

Pedro Palacios Ullauri, Ing.

**Directora General de Cultura,
Recreación y Conocimiento**

Tamara Landívar Villagómez, Mtr.

Casa Editorial del GAD Cuenca

Coordinación

Juan Carlos Astudillo Sarmiento, Mtr.

Bernardo Zamora Arízaga, Dis.

Corrección de estilo

Jacinta Aguirre Abad, Mtr.

Verónica Andrade Aguilar, Mtr.

editorial@unae.edu.ec

www.unae.edu.ec

Teléfono: (593) (7) 370 1200

Parroquia Javier Loyola (Chuquipata)

Azogues, Ecuador

Los contenidos de esta obra son producto del proyecto Vínculos fami(comu)liares: lazos, relaciones y afectos en la educación desde las miradas infantiles (VIP-UNAE-2017-48) realizado por el grupo de investigación EduSUR de la Universidad Nacional de Educación UNAE, con el apoyo de GT CLACSO Luchas Antipatriarcales, Familias, géneros, diversidades y ciudadanías.



Índice

Agradecimientos	9
Prólogo	11
Graciela Di Marco	
Prefacio	27
María Isabel Jociles Rubio	
Introducción. Familias y géneros: las paradojas de tener que hablar de diversidad	37
Javier González Díez y Virginia Gámez Ceruelo	
Capítulo I. Familia, matrimonio y moralidad desde la colonia. Imágenes y realidades en torno al código ideológico de la familia tradicional	49
Juan Carlos Brito Román	
Capítulo II. Más allá de <i>papitos y mamicas</i>: un recorrido a través de la diversidad familiar en Ecuador	75
Javier González Díez	
Capítulo III. Medios y estereotipos de género: imaginarios en la niñez y adolescencia	121
Gladys Portilla Faicán	
Capítulo IV. Mamá, papá, hijo e hija: aproximaciones a la familia como contenido escolar	141
Virginia Gámez Ceruelo	
Capítulo V. El binarismo en las escuelas: críticas y retos para la práctica educativa	167
Josue Paul Cale Lituma	

Capítulo VI. El rojo es para hombres y el rosa es para niñas: la construcción de las masculinidades en la escuela	207
Blanca Edurne Mendoza Carmona	
Capítulo VII. Cuerpo, infancia y escuela: un encuentro necesario	235
Washington Ires Correa y Gisselle Tur Porres	
Información de autoría	255

Agradecimientos

Este libro nace a partir de la convergencia de varias experiencias paralelas: en primer lugar, las actividades del Grupo de Investigación en Educación Decolonial y Epistemologías del Sur (EDUSUR), al cual pertenecemos quienes construimos este libro. En segundo lugar, nace de una serie de conferencias organizadas durante el 2021 como parte de una colaboración entre EDUSUR y la Dirección General de Cultura, Recreación y Conocimiento del GAD Municipal de Cuenca. Las conferencias fueron un espacio muy útil para plantearnos reflexiones que, naciendo desde nuestras investigaciones, tenían el objetivo de establecer diálogos con un público no necesariamente académico. Estamos muy agradecidos con la Dirección General de Cultura, Recreación y Conocimiento del GAD Municipal de Cuenca por abrirnos este espacio y por haber creído en el potencial de este libro, animándonos a realizarlo.

Gran parte de las reflexiones llegan de nuestras actividades dentro de la sublínea de investigación *Familias, géneros, migración en contextos educativos desde perspectivas subalternas*, y del proyecto de investigación “Vínculos fami(comu)liares: lazos, relaciones y afectos en la educación desde las miradas infantiles”, financiado por la Universidad Nacional de Educación (UNAE) de Azogues (Ecuador) en el periodo 2018-2021

(código VIP-UNAE-2017-48). El proyecto se ha visto redimensionado a partir de 2020 por los recortes presupuestarios que sufrieron las universidades públicas del Ecuador, sin embargo, a pesar de las limitaciones, el proyecto ha constituido una enriquecedora oportunidad para poder investigar, analizar y debatir en equipo, muchos de los temas que se encuentran en el libro, así como también ha sido un espacio de encuentro, intercambio y formación con colegas de otras universidades, ecuatorianas y extranjeras. Deseamos agradecer al personal de la Coordinación de Investigación de la UNAE, así como a su Editorial por el apoyo en esta coedición.

Finalmente, una importante parte de nuestras orientaciones se colocan dentro de la experiencia dentro del Grupo de Trabajo (GT) Luchas Antipatriarcales, Familias, Géneros, Diversidades y Ciudadanías del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). El GT está formado por investigadoras e investigadores de toda América Latina y del Caribe reunidos alrededor de la convicción de que quienes conformamos la academia debemos desempeñar un rol activo en las transformaciones sociales, políticas y culturales, aportar desde nuestros espacios a las luchas contra las desigualdades impuestas por el sistema heteropatriarcal, y promover nuevas formas de ciudadanías plurales, justas, democráticas e igualitarias. A partir de esta idea de compromiso académico nace este libro, con la esperanza de que pueda aportar mínimamente a transformar la manera de pensar y ver el mundo de quienes conforman el sector educativo del Ecuador.

J.G.D. y V.G.C.
Cuenca, julio de 2021

Prólogo

Graciela Di Marco¹

Quisiera comenzar con la expresión de mi agradecimiento por haber sido convocada, por este brillante grupo de investigación, para escribir unas líneas a modo de prólogo de este libro.

Destaco asimismo mi alegría por la publicación de este libro, ya que presenta una articulación de resultados de investigaciones sobre las diversidades familiares y de géneros en la sociedad ecuatoriana, de suma importancia para la reflexión sobre las prácticas docentes. No podría estar más de acuerdo con la afirmación del coordinador Javier González Díez y la coordinadora Virginia Gámez Ceruelo:

(...) muchos de los capítulos están orientados hacia lo que sucede fuera de las instituciones escolares: ese gran mundo social, plural y diverso, que se refleja dentro de nuestras aulas y que, muchos, intentan normalizar y reducir a los modelos ideológicos tradicionales. E invitan a maestras/os y estudiantes de educación, para que descubran el potencial enriquecedor de la diversidad que se encuentra fuera de los muros de las instituciones educativas; y, para que sean conscientes que una escuela

¹ Doctora Honoris Causa. Universidad Nacional de Misiones. Argentina Profesora Emérita de la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM), Argentina; Directora del Centro de Estudios sobre Democratización y Derechos Humanos. CEDEHU; Co-coordinadora del GT CLACSO Luchas Antipatriarcales, Familias, Géneros, Diversidades y Ciudadanía.

al paso con los tiempos no puede ser una escuela que intenta normar y regular a la sociedad, sino una escuela que acompaña los procesos de transformación que la sociedad – les guste o no a los educadores – está llevando adelante desde hace tiempo. El mundo de la escuela no puede continuar a ignorar las demandas de igualdad y reconocimiento de la diversidad que llegan desde movimientos feministas y LGBTIQ+, así como desde movimientos indígenas y organizaciones sociales.

Cada capítulo aborda, en profundidad, tópicos cuya lectura revela que no son adiciones, sino que están entrelazados en un mismo proyecto, estos son: *Familias y géneros; Familia, matrimonio y moralidad desde la colonia; Diversidad familiar en Ecuador; Medios y estereotipos de género; Aproximaciones a la familia como contenido escolar; El binarismo en las escuelas; La construcción de las masculinidades en la escuela; Cuerpo, infancia y escuela.*

Si bien presentan resultados de investigaciones realizadas en Ecuador, las reflexiones teóricas, comparaciones, ejemplos, la extensa y relevante bibliografía consultada, hacen que la lectura de este libro sea recomendable y necesaria más allá del país de origen. En este sentido se inscribe en los objetivos del *GT CLACSO Luchas Antipatriarcales, Familias, Géneros, Diversidades y Ciudadanía*, en cuanto a la producción de un conocimiento situado, mediante

investigación social comparada, relevante y rigurosa, que se propone construir y difundir conocimientos sobre familias, géneros y diversidades desde una perspectiva feminista, interseccional y transdisciplinaria, que analiza la imbricación y consecuencias de las políticas económicas neoliberales en la región y sus impactos en la vida cotidiana, especialmente en las relaciones de géneros, sexualidades y poder, en las familias, la educación formal y no formal, instituciones diversas, y en la política.

Voy a presentar algunas reflexiones que me suscita la lectura del libro y que se vinculan con el desarrollo que he realizado durante muchos años desde la perspectiva de democratización como enfoque teórico y

proyecto de intervención, que se refiere al estudio sobre la posibilidad de una progresiva consolidación de una *democracia radical* en los niveles microsociales, nacional y global, con nuevos discursos de derechos, participación, pluralismo, desnaturalización de las dominaciones (conformadas por el sistema capitalista, patriarcal, racista eurocéntrico), redefinición de la autoridad y el poder. Se considera importante la democratización de la vida cotidiana, el ámbito de lo privado, desde la concepción de esta como fermento de la historia (Héller, 1977) y no solo como el lugar de las “pequeñas cosas”.

Se enfatiza la dimensión política de las relaciones de género y la necesidad de establecer una reflexión crítica sobre los valores y las costumbres culturalmente arraigados y sostenidos durante siglos desde el sistema patriarcal. Los contratos autoritarios implican la naturalización de algún orden de desigualdades por clase, género, sexo, raza o etnia, religión, o todas juntas.

Se trata de reconocer la importancia de un sistema de autoridad democrático, para lo cual es necesario revisar y desnaturalizar las relaciones de autoridad, con el fin de fomentar el respeto por los derechos de las mujeres y de niños, niñas y adolescentes.

También es un programa de acción, mediante el cual se pretende construir aportes que contribuyan a la democratización de las relaciones en la vida cotidiana y en las instituciones cercanas a la vida de la gente, primordialmente, las educativas y de salud. Busca la redefinición de las relaciones de autoridad y poder entre los géneros y diversidades, así como el reconocimiento y puesta en práctica de los derechos de las infancias, en un marco que promueve la articulación entre una ética del cuidado y de los derechos.

Los procesos de democratización social redefinen la distribución de los recursos simbólicos y materiales de los colectivos sociales, a través de la revisión de los supuestos que sustentan las bases de la autoridad y los procesos que permiten la explicitación de la desigualdad para los actores

marginados o subordinados, que se basan en la desnaturalización y crítica de la misma.

En las diferentes esferas, tanto públicas como privadas, se pueden suscitar procesos democratizadores, entre ellos, las relaciones de raza o étnicas, sexo, géneros y generaciones. El enfoque de democratización pone el énfasis en las relaciones de poder y autoridad entre los sexos, los géneros y entre personas adultas, niños, niñas y jóvenes, y de toda relación de subordinación, por ejemplo, aquellas forjadas por cualquier tipo de diferencias, como las étnicas o de capacidades.

Desde este enfoque se trata de observar si las personas tradicionalmente subordinadas pueden desarrollar poder y autoridad en sus relaciones, y si este proceso forma parte de una ampliación del reconocimiento de sus derechos. En consecuencia, consideramos “los procesos de reconocimiento del poder en diversos ámbitos”, es decir, el reconocimiento de la legitimidad de ese poder (autoridad).

La institución “familia” ha adoptado formas muy diversas a lo largo de la historia y a través de las diferentes culturas, así como disímiles significados y valoraciones. Sin embargo, la sociedad occidental construyó un modelo de familia que pronto se impuso como “ideal” aun cuando la realidad histórica y las prácticas de los sujetos no fueran uniformes. Por este motivo no puede hablarse de “familia” sin tener en cuenta que se trata de un concepto que establece normas y está cargado de ideología: la idea de “familia” se instala como universal y legítima roles, regula comportamientos y establece modelos sobre los cuales se realiza la interpretación y valoración de la normalidad o no de las familias concretas.

Hacia la mitad del siglo XX, el complejo de pautas que describe a las familias modernas de occidente (desde el nacimiento, el noviazgo, el matrimonio, el trabajo, la crianza, la separación de los hijos e hijas y la muerte) se convirtió en un imperativo tan fuerte, que aun cuando muchas familias vivían de una manera diferente, este conjunto de características se impuso como “la familia”, que pasó a ser pensada

como única forma natural y universal, mientras toda modalidad familiar diferente pasó a ser considerada una desviación. El amor romántico y la sobrevaloración de la maternidad se transformaron en ideologías reproductoras de las desigualdades, a la vez constitutivas y producidas por el patriarcado.

El sociólogo Talcott Parsons (1953) contribuyó desde la teoría social a darle legitimidad a la familia moderna, a través de sus análisis de la familia estadounidense de los sectores medios, en los años cincuenta. De allí se deriva una concepción de la familia nuclear armoniosa y esta se considerará como la institución universal. La diferenciación y especialización de tareas que ya se habían establecido en buena parte de las familias de los EE. UU., blancas, de los sectores medios, pasaron a ser *las características de la familia*. El análisis de Parsons confiere gran importancia a las funciones en la estructura social, en consecuencia aborda los roles de varones y mujeres: a los primeros les corresponde el rol “instrumental” –el sostenimiento económico de la familia, la representación de la familia en el mundo público y la supervisión y control de los hijos e hijas–, a las segundas, el rol denominado “expresivo”, vinculado con la maternidad y, por lo tanto, con la crianza, el afecto y el cuidado, no sólo de los hijos e hijas sino de otras personas del grupo familiar, como enfermos y ancianos. La ciencia social legitimó y universalizó, de este modo, la noción de la complementariedad de los roles en la pareja adulta heterosexual.

Para los enfoques más tradicionales, las familias se encargan de reproducir los procesos de socialización. En este sentido, los grupos familiares son considerados como los ámbitos en los cuales las nuevas generaciones socializan sobre normas y valores de la comunidad en la que están viviendo. La familia es vista como una institución reguladora y transmisora de las prácticas valoradas por cada cultura, como agente social que contribuye a que una comunidad determinada normatice las conductas de sus miembros. Estos enfoques no tienen en cuenta la

posibilidad de protagonismo, de agencia, de las personas que integran las familias, como creadores de cultura.

Las familias pueden ser tanto reproductoras de los patrones culturales vigentes, como la jerarquía por sexo y edad, la desigualdad y el autoritarismo, y también, cuestionadoras de esos patrones, en tanto que cambian reglas e inician procesos de transformaciones. En el grupo familiar pueden generarse procesos que cuestionen el orden jerárquico, que planteen disconformidad con el autoritarismo y que busquen nuevos modos de relación. Las identidades de género de quienes conforman el grupo familiar, su grado de ajuste o desajuste respecto de los valores hegemónicos (según los cuales, entre otras cosas, el ejercicio del poder se encuentra más legitimado en los varones que en las mujeres e identidades feminizadas) y sus procesos de transformación, resultan claves para analizar y resolver los conflictos que se producen en el interior de la familia. Las identidades de género pesan en los contratos implícitos que estos crean para la convivencia cotidiana y tienen gran impacto sobre el tipo de relación amorosa que crean y recrean cotidianamente.

Otro de los aspectos sustantivos está dado por las diferencias en el ejercicio de la autoridad, que se relacionan con las creencias, valores y expectativas en cuanto a las relaciones de género de las personas adultas, los discursos y prácticas de género, la provisión de los recursos, la distribución de tareas, responsabilidades, culpas y méritos entre quienes integran los grupos familiares. Es probable que las diferencias generen desigualdades y, por consiguiente, se conviertan en obstáculos para el ejercicio de la autoridad de parte de las mujeres y diversidades, si están delimitadas por criterios rígidos de atribución cisonormativos.

En el sistema de género existe un eje central dado por la posibilidad desigual que tiene una persona de ser considerada como autoridad, es decir, una relación de poder legitimada socialmente, que en las relaciones patriarcales es considerada usualmente como autoridad masculina heterosexual. El poder es un mecanismo que construye

discursos,² relaciones y produce nuevas realidades sociales. “El poder consiste, en realidad, en unas relaciones, un haz más o menos organizado, más o menos piramidalizado, más o menos coordinado de relaciones” (Foucault, 1983: 188). Ocupar el vértice produce privilegios y discursos que son considerados como verdades (Foucault, 1983: 207). Los sistemas de dominación aspiran a ser considerados legítimos, para que tengan lugar la voluntad y el interés de obediencia al poder y no la imposición de obediencia. La legitimidad es el reconocimiento, por parte del grupo, hacia quien o quienes tienen poder (Weber, 1964); se identifica autoridad con legitimidad: las personas reconocen y obedecen voluntariamente a quienes las conducen. Se explica la legitimidad por la obediencia voluntaria, porque se reconoce el derecho de pedir obediencia. O, en palabras de Sennett (1980), la autoridad significa un proceso de interpretación y de reconocimiento del poder.

En los sistemas de autoridad tradicionales la relación entre quien manda y quien obedece no se apoya en una razón común ni en el poder del primero. Lo que tienen en común es el reconocimiento de la pertinencia y legitimidad de la jerarquía, en la que ambos términos ocupan un puesto definido y estable (Arendt, 1954,1996: 103). De este modo, la fuente de autoridad trasciende al poder ejercido en forma concreta.

Los discursos acerca del poder se construyen sobre la desigualdad de las relaciones entre los géneros y diversidades, de tal modo que la legitimidad del poder, especialmente de las mujeres y de identidades feminizadas, queda oscurecida, no reconocida o confinada a ser un poder en el mundo de los afectos, ese ámbito considerado como el lugar de la feminidad.

2 “El discurso es un conjunto de estrategias que forman parte de las prácticas sociales, las cuales pueden ser instrumento y efecto del poder, pero también punto de resistencia y de partida para una estrategia opuesta. El discurso transporta y produce poder, lo refuerza, pero también lo mina, lo expone lo torna frágil y permite detenerlo” (Foucault, 1983:123)

La autoridad es relacional, se tiene legitimidad porque la persona es reconocida dentro de las normas y valores aceptados por el conjunto, lo que indica que, si estos se modifican, los modelos de autoridad pueden cambiar según las redefiniciones que hagan. En nuestra cultura, la autoridad se presenta como una posición y, por lo tanto, se la desvincula del dinamismo de las relaciones de poder, de las cuales debería ser una expresión. A menudo, no se la considera como una relación transformable, sino como una relación rígida, naturalizada, bajo el supuesto de que las “cosas siempre fueron así”, porque la autoridad se impone por la fuerza o porque se ejerce de una manera alejada de la experiencia cotidiana y concreta de las personas. En estas situaciones, la autoridad produce temor o miedo. En cambio, el acercamiento, la conversación, las preguntas acerca de las razones de las reglas, permiten la desmitificación de la autoridad. Revisar la legitimidad de las autoridades naturalizadas o tradicionales es lo que permite construir otras autoridades. En otras palabras, se trata de tomar por dentro la autoridad. Para la transformación de la autoridad, es necesaria la experiencia colectiva a través del interjuego entre las esferas privadas y públicas y el debate sobre las relaciones de poder y su transformación, para que cada vez sea más visible y legible la autoridad (Sennett 1980: 151 y ss).

La autoridad es necesaria, tanto para la niñez y juventud en toda su diversidad, como para la realización de una parte del desarrollo individual de las personas adultas por la posibilidad de atender, cuidar, conferir confianza, seguridad, proteger. Las reglas de juego que hacen a las y los actores sociales mutuamente responsables y que generan las coordinaciones necesarias para la vida social a cargo de la mayor cantidad de actores posibles constituyen otra manera, más democrática, de ejercer la autoridad. La búsqueda activa acerca de la validez de las normas y las consecuencias de estas en la vida de cada persona, replantean el significado del poder y la autoridad, pero no los eliminan.

En las relaciones sociales y por ende, en las familiares, se pueden realizar procesos que impliquen construcción, destrucción y reconstrucción de significados (Sennett, 1980: 179) para que la autoridad sea legible y visible, mediante discursos que develen los procesos decisorios: que permitan la discusión sobre las decisiones, la posibilidad de revisarlas y la reflexión sobre los criterios para ejercer poder y autoridad. El autor mencionado señala dos tipos de lenguajes vinculados con la autoridad: a) un lenguaje del rechazo, considerado como el de la desobediencia dependiente, pues implica rebelarse y desobedecer, pero dentro del mismo sistema de autoridad y b) un lenguaje de los derechos o la autonomía, por el cual se desmitifica la autoridad, se la hace “accesible y legible”, y se reinterpreta el poder mediante un proceso de reconocimiento del propio valor (Sennett, 1980: 51). En el segundo tipo de lenguaje, la autoridad, al quedar privada de la alteridad, puede ser redefinida (Sennett, 1980: 39). El acercamiento y la desmitificación contribuyen a construir una nueva relación de autoridad, donde se puede respetar y confiar sin temer, ya que la autoridad se hace accesible y legible al quedar privada de la alteridad. Dar explicaciones sobre las acciones y sus fundamentos, y proveer de confianza en el accionar son aspectos constitutivos de la autoridad.

Los significados que cada grupo familiar confiere a la relación mutua mantienen los lazos entre sus miembros. Estos son de gran complejidad, puesto que las interacciones se sostienen en dinámicas conscientes e inconscientes. Las reglas en las que se basan las relaciones familiares comportan una definición de la relación como simétrica o complementaria, jerárquica o igualitaria, en el contexto de la vivencia de profundos sentimientos, como el amor, el respeto, el odio, entre muchos otros.

El modelo patriarcal de familia se funda en el supuesto de complementariedad entre varones y mujeres e identidades feminizadas, con una posición jerárquica diferente. Está basado en la jerarquía masculina y, por lo tanto, legitima el poder de los varones. Esto no

significa que las mujeres no logren poder en sus familias, pero frecuentemente lo hacen sin obtener el reconocimiento acerca de su legitimidad para ejercerlo, esto es ser consideradas autoridad. En las relaciones complementarias no se cuestiona la justicia o la injusticia del acceso desigual de cada persona al ejercicio del poder y la autoridad, ni se considera que generalmente quien adopta la jerarquía “superior” es el varón. La relación complementaria parte de una situación de desigualdad que puede manifestarse como relación jerárquica de dominio y hasta de explotación. En las relaciones jerárquicas se aplica una regla de asimetría y de complementariedad, y las prerrogativas se marcan tanto por los géneros y las sexualidades, como por las edades, las capacidades, las condiciones de salud, el estatus social, el prestigio, el grupo étnico, etc.

Un modelo familiar diferente, más democrático, se caracteriza por la simetría de las posiciones de las personas adultas en el grupo familiar. Este modelo sostiene un criterio igualitario del poder y de la autoridad, y un enfoque democrático y consensual de la crianza de los hijos. En las relaciones simétricas, existe una distribución de las responsabilidades adultas, nadie tiene específicamente prerrogativas y se puede establecer la interdependencia en la relación asociada a la autonomía de las personas. El sistema de autoridad familiar patriarcal complementario es desafiado de múltiples maneras por algunas mujeres, sin embargo, todavía predomina en nuestras sociedades. Estas reflexiones nos indican tanto la fuerza simbólica de los modelos hegemónicos de relaciones como las posibilidades de transformación, las cuales se derivan de las prácticas concretas de muchas mujeres e identidades feminizadas que en sus relaciones resisten, cuestionan y resignifican los vínculos entre los géneros y sexualidades, en un marco interseccional en la misma práctica.

La imbricación de las democratizaciones

Es necesario avanzar un poco más para abordar lo público en este mismo enfoque. La radicalización de la democracia implica la democratización tanto de la esfera pública como de la privada. Ambas están conectadas, y pueden favorecer la ampliación de derechos y de la ciudadanía, así como contribuir a la profundización y madurez de la democracia. Estas vinculaciones adquieren diversas especificidades y espesores en diferentes culturas, de allí que los estudios comparativos pueden iluminar los desarrollos y logros en cada una de ellas.

A diferencia del concepto de democracia, la noción de democratización sugiere un proceso abierto, con un orden por crear y donde los grados de exhaustividad del valor “democracia” a lo ancho de la sociedad son siempre extendibles (Hopenhayn, 1993: 217/8). Desde este enfoque, la participación y la ampliación de los espacios de igualdad se refieren a las relaciones de género, de generaciones, a los diferentes modos de vivir las culturas, los cuerpos, las sexualidades y ejercer la ciudadanía. Además de un enfoque de las y los actores sociales, considerados como agentes, esta perspectiva considera relevante el acceso, en igualdad de condiciones, a los derechos sociales, económicos, culturales y sexuales, junto con la democracia interna de las organizaciones, ya que los derechos no pueden existir fuera de las instituciones, los valores y las prácticas (O’Donnell, 2003: 84, 85).

Los derechos corresponden a las distintas posiciones de sujeto de cada uno o una (Mouffe, 1992) y en la vida cotidiana están profundamente imbricados unos con otros. La vinculación entre los derechos permite revisar las construcciones y modalidades vinculares incluyendo los atravesamientos de clase, etnia, género y generaciones. Las relaciones susceptibles de ser democratizadas son tanto las del mundo público como del privado, lo nacional y lo global.

De una manera u otra, en la mayoría de los estudios de las democratizaciones políticas están ausentes los análisis de los micro-

espacios sectoriales, aquellos, en “donde las nuevas fuerzas históricas se constituyen” (Laclau, 2010). Entre los autores y las autoras que se han referido a la democratización, quizás el que más conecta la democratización de la vida cotidiana con lo político de modo explícito es Boaventura de Sousa Santos (2000). Se asemeja, con otras formas de denominarla, a la relación que hago entre democratización social y democracia radical, cuando dice:

A lo mejor, mi definición de socialismo es la de democracia sin fin: democracia en la calle, en la fábrica, en la familia, en el espacio público, en el espacio mundial; cinco o seis grandes espacios de democratización del mundo. Es una forma radical de afirmarla, pero también es una manera de vivir la autonomía en relación con la naturaleza.

También afirma: “Pero lo importante es que si estamos intentando hacer una teoría política nueva, una democracia radical de alta intensidad, sabemos que será solamente a través de democratizar todos los espacio (...). Entonces, mi definición de democracia es: sustituir relaciones de poder por relaciones de autoridad compartida. Es un trabajo democrático mucho más amplio del que hasta ahora se pensaba”.

Además, distingue (2006:52) seis espacios-tiempo en los cuáles se generan seis formas fundamentales de poder:

el doméstico donde la forma de poder es el patriarcado, las relaciones sociales de sexo; el de la producción, donde el modo de poder es la explotación; el de la comunidad, donde la forma de poder es la diferenciación desigual, entre quien pertenece a la comunidad y quienes no; el del mercado, donde la forma de poder es el fetichismo de las mercancías; el de la ciudadanía, lo que normalmente llamamos; el espacio público: ahí la forma de poder es la dominación, el hecho de que hay una solidaridad vertical entre los ciudadanos y el Estado; el mundial en cada sociedad, que está incorporado en cada país, donde la forma de poder es el intercambio desigual.

Vemos entonces que los procesos de democratización no se circunscriben a las relaciones microsociales. La democratización

política corresponde al nivel de análisis de lo público macro social, esto es, la construcción de contra-hegemonías dadas por la articulación de las luchas de los pueblos, la cual es abordada en este enfoque mediante la categoría de democracia radical (Laclau y Mouffe, 1985; Fraser, 1991, 1997). Los primeros la definen como una nueva hegemonía dada por la expansión de los derechos democráticos, de acuerdo con el principio de equivalencia democrática, generada por la articulación de las reivindicaciones de cada colectivo o grupo con las de los demás. Esta hegemonía posibilitaría las condiciones para relaciones, prácticas e instituciones sociales igualitarias (Mouffe, 1999: 111, 113). Al estudiar la emergencia de nuevos espacios políticos y frente a lo que estos autores denominaron como el estallido de la idea de un solo espacio de constitución de la política, por medio de la conjunción de las luchas obreras, las de la mujeres, las raciales, sexuales, desde una perspectiva posmarxista Laclau y Mouffe (1985) consideran que la revolución democrática, la democracia radical, se basa en la construcción de un sistema de equivalencias democráticas entre las distintas luchas contra la opresión. La expansión de las cadenas de equivalencias contribuye a la democracia radical, en una forma de construcción hegemónica, mientras que cada lucha mantiene su especificidad diferencial respecto de las otras (Laclau y Mouffe, 1985: 198/204-205). Mouffe (1999: 111) defiende “la necesidad de establecer una cadena de equivalencias entre las diferentes luchas democráticas, para crear una articulación equivalente entre las demandas de las mujeres, los negros, los trabajadores, los homosexuales y otros”. De este modo, se construye una política colectiva articulada mediante el principio de equivalencia democrática, que no elimina las diferencias de cada lucha específica. Las consideraciones sobre la democracia radical unen tanto los aspectos de las articulaciones horizontales de los diferentes movimientos sociales entre sí, como las verticales en el sistema político.

Asimismo, no se puede desconocer otro espacio y nivel de análisis, dado por la globalización. El mismo autor citado, al referirse al nuevo

internacionalismo y a la posibilidad de crear cadenas de equivalencias mediante un lenguaje en común, reflexiona acerca de la obsolescencia de las formas institucionales tradicionales de mediación política (Laclau, 2005: 287). Nuevas formas de articulación y nuevas identidades populares guardan un potencial de nuevas alternativas que nos permiten reflexionar acerca de la ampliación de los procesos democratizadores.

Estas construcciones teóricas nos permiten leer los cambios producidos en los diferentes contextos, en clave de avances o retrocesos en las luchas contra hegemónicas, antipatriarcales, anticapitalistas y antiracistas. Estas luchas se dirigen a la ampliación de la ciudadanía, a partir de la toma de conciencia del entramado de relaciones de dominación y subordinación que atraviesan las relaciones sociales. No hay duda que los capítulos de este libro aportan a esta dirección.

Buenos Aires, noviembre 2021

Referencias bibliográficas

- Arendt, Hannah (1954, 1996): *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Península. Barcelona.
- De Sousa Santos, Boaventura (2006) *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires)*. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/edicion/santos/santos.html>
- www.clacso.org .Red de bibliotecas virtuales de ciencias sociales de América Latina y el Caribe, de la Red de centros miembros de CLACSO. <http://www.clacso.org.ar/biblioteca>
- (2000) *Crítica de la Razón Indolente. Contra el desperdicio de la experiencia*. Bilbao: Editora Desclée de Brouwer, 2000.
- Di Marco, Graciela (2005). *Democratización de las familias*, UNICEF, Buenos Aires.
- Heller, Agnes (1977): *Sociología de la vida cotidiana*. Península. Barcelona.
- Hopenhayn, Martín (1993): “El humanismo crítico como campo de saberes sociales en Chile”. En: Brunner, José Joaquín, Hopenhayn, Martín; Moulian, Tomás; Paramio, Ludolfo (1993). *Paradigmas de conocimiento y práctica social en Chile*. FLACSO. Chile.
- Foucault, Michel (1983): *El discurso del poder*. Folios. México.
- Fraser, Nancy (1997): *Iustitia Interrupta. Reflexiones críticas desde la posición “postsocialista”*. Siglo del Hombre. Caracas.
- Fraser, Nancy (1991): “La lucha por las necesidades: Esbozo de una teoría crítica socialista -feminista de la cultura política del capitalismo tardío.” *En Debate Feminista*. Marzo
- Heller, Agnes (1977): *Sociología de la vida cotidiana*. Península. Barcelona.
- Laclau Ernesto, (2010) Prefacio. Di Marco, Graciela, et alt. *Movimientos Sociales e Identidades*. Buenos Aires
- Laclau, Ernesto (2005): *La razón populista*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- Laclau Ernesto y Chantal, Mouffe (1985): *Hegemony and Socialist Strategies. Towards a Radical Democratic Politics*. Verso. Londres.
- Mouffe, Chantal (1999): *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. Paidós. Buenos Aires.

- O' Donnell, Guillermo; Iazzetta, Osvaldo; Vargas Cullel, Jorge (comps.) (2003): *Democracia, Desarrollo Humano y Ciudadanía. Reflexiones sobre la calidad de la democracia en América latina*. Homo Sapiens. PNUD, Rosario.
- Sennett; Richard (1980): *La Autoridad*. Alianza. Madrid.
- Tronto, Joan (1994) *Moral Boundaries. A political Argument for an Ethics of Care*. Routledge. New York.
- Tronto, Joan (1987) "Beyond Gender Difference to a Theory of Care". *Signs: Journal of Women in Culture and Society*. 1987, vol 12, no 4. University of Chicago. Traducción CEDEHU
- Weber, Max (1944, 1964): *Economía y sociedad*, Fondo de Cultura Económica, México.

Prefacio

María Isabel Jociles Rubio¹

El libro que tenemos en nuestras manos tiene la virtud de unir dos campos de investigación, el de la educación y el del parentesco, que suelen tratarse comúnmente por separado. Es cierto que no son escasas las investigaciones que (desde la psicología, la pedagogía, la sociología o la antropología social) tienen como objeto de estudio las relaciones entre familia y escuela, realizadas principalmente aunque no exclusivamente, en aquellos países cuya legislación establece como un principio del sistema educativo la comunicación entre una y otra institución, en particular para los niveles de infantil y primaria.

Se trata de investigaciones que toman como núcleo de indagación las interacciones personales entre los diferentes agentes implicados (estudiantes, padres/madres, profesores, administración), la participación de los padres/madres en las tareas escolares de sus hijos/as, las diferentes formas de implicación (información, consulta, toma de decisiones) que las escuelas habilitan para las familias (Durston, 2002; Pereda, 2006; Bolívar, 2006; Fernández Enguita, 2007; Garreta, 2008; Andrés y Giró, 2016), las estrategias que estas despliegan para la elección

¹ Catedrática de Universidad, directora del Departamento de Antropología Social y Psicología Social, Facultad de Ciencias Políticas y Sociología, Universidad Complutense de Madrid, España.

de centro escolar (Van Zanten, 2007; Bagley y Hillyard, 2015; Peláez, 2019), la formación inicial que reciben los maestros y profesores para enfrentar la relación con las familias (Cárcamo, 2013), o la continuidad-discontinuidad entre familia y escuela, es decir, las diferencias culturales existentes entre los procesos de socialización desarrollados en sendas instituciones que ocasionan desencuentros entre ellas (Poveda, 2001; Franzé, 2003; Jociles, Franzé y Poveda, 2012), y contribuyen a menudo, a través de los prejuicios derivados de esas diferencias, a dificultar las relaciones entre los centros escolares y las familias (Moscoso, 2009).

Muchos menos frecuentes son los estudios que se ocupan de otras intersecciones entre educación y parentesco, tales como, por ejemplo, la concepción sobre el parentesco que utilizan los niños/as cuando piensan o hablan de sus familias (Poveda, Jociles y Rivas, 2011) y las interferencias que pueden darse a este respecto entre la socialización familiar y la socialización escolar; las iniciativas que las familias despliegan para incidir en la manera en que las escuelas hablan sobre ellas y/o se relacionan con los niños que forman parte de estructuras familiares “no convencionales”, esto es, que se alejan del modelo hegemónico de familia heteroparental (Jociles, Lores y Kovalinka, 2021); o el modo en que los profesores o, en general, las escuelas tratan a la familia como contenido curricular.

Las dos primeras cuestiones emergieron, sin ser previstas en los diseños de investigación iniciales, en el transcurso del trabajo de campo realizado en España en el marco de tres proyectos de investigación de los que fui IP desde 2008 a 2015: dos centrados en familias monoparentales por elección, es decir, en aquellas encabezadas sobre todo por mujeres que optaron intencionalmente por emprender un proyecto familiar en solitario, y el otro enfocado al estudio de la comunicación de los orígenes a los hijos/as por parte de familias (heteroparentales, homoparentales y monoparentales) que se constituyeron como tales mediante reproducción asistida con participación de donantes de gametos y/o gestantes por sustitución. La tercera cuestión, la relativa

a cómo la escuela integra a la familia (y el género) en los contenidos curriculares, esta vez en el contexto de Ecuador, es la que se trabaja más ampliamente en este libro, lo que se presenta como una contribución novedosa y relevante en el marco de los estudios latinoamericanos, especialmente si se tiene en cuenta que los autores de los diferentes capítulos del mismo conocen bien el estado del arte de los estudios realizados, en especial, en este ámbito geográfico.

Uno de los aspectos a destacar del libro es el rechazo, en unos casos explícito (en la Introducción de esta obra) y en otros implícito, de la idea de que las mejoras en la escuela se consiguen principalmente mediante propuestas didácticas. Cárcamo (2013), sociólogo de la Universidad del Bío-Bío (Chile) que realizó una amplia investigación en España sobre la formación inicial de los maestros de primaria, destacó el decidido didactismo en que estos son formados, de tal modo que se los insta a dar por establecido (por inamovible) qué enseñar, es decir, los contenidos curriculares (que, por lo común, se materializan en los recogidos en los libros de texto), centrándose su formación (y, de esta manera, sus preocupaciones e intereses) en cómo hacerlo, en la didáctica y los instrumentos para la transmisión de dichos contenidos; ello con el riesgo de que estos no sean cuestionados por el profesorado a pesar de que reproduzcan, como sucede a menudo, visiones hegemónicas sobre la realidad que no responden a lo que acontece en el entorno social y en la vida cotidiana de los estudiantes, y de que se erijan, por tanto, en la norma a partir de la cual se valoren ese entorno y esa vida.

El desajuste entre los contenidos curriculares y el mundo habitado por los estudiantes es tratado de forma incisiva en el capítulo debido a la autoría de Virginia Gámez (el IV), en donde se analiza cómo es abordado el tema de la familia en libros escolares, correspondientes a la primera etapa de la educación básica obligatoria de Ecuador. La autora pone de manifiesto que estos libros escolares proporcionan una definición prefijada de lo que es una familia, coincidente con la de familia nuclear heteroparental, no propiciando que los profesores

inviten a sus estudiantes a construir sus propias definiciones a partir de sus experiencias y de las formas de hacer familia que están presentes en sus comunidades, buena parte de las cuales no se ajustan al modelo hegemónico, sino que muestran una gran diversidad de maneras de construir el parentesco, de concebir la familia y de entender los roles de género (tal como se subraya en todos los capítulos de la presente obra). De este modo, la escuela se impide a sí misma reconocer como legítimas las múltiples configuraciones familiares existentes en la sociedad, contribuyendo a instituir una de ellas como el canon a través del cual se valoran (o, más bien, minusvaloran) todas las demás, que pasan a ser vistas como familias desestructuradas, incompletas, rotas, descompuestas o recompuestas, es decir, como problemáticas por una u otra razón.

Obviamente, la escuela no es la única institución que participa en la reproducción de imágenes estereotipadas y normativas sobre la familia o sobre las relaciones y las jerarquías de género, teniendo un papel importante en esta reproducción otras entidades como los medios de comunicación de masas (ver capítulo III, de Gladys Portilla), pero es la socialización escolar la que, junto a la socialización familiar, impacta de forma más directa en los niños y las niñas, en sus formas de sentir, actuar y pensar, en este caso, acerca de la diversidad familiar o, en particular, de sus propias familias.

Es este el motivo por el que, al menos en España, las madres y/o madres que encabezan familias no convencionales, esto es, que no concuerdan con el modelo hegemónico en lo que se refiere a su estructura (monoparental u homoparental /versus/heteroparental) y/o a los vínculos que unen a sus miembros entre sí (biológicos/versus/no biológicos), despliegan estrategias, individuales y colectivas, orientadas a que la escuela otorgue un lugar a las configuraciones familiares de sus hijos desde del cual sean tratadas en un plano de igualdad, de manera que la socialización que los niños reciben en el hogar (que busca “normalizar” la diversidad familiar, que todas ellas sean vistas como

“normales”) encuentre una continuidad, no una contradicción, en la socialización escolar (Jociles, Lores y Konvalinka, 2021). Estas familias expresan que elegir una escuela es a menudo el primer desafío importante que enfrentan. Uno de los criterios que organizan la búsqueda de una para sus hijos establece la diferencia entre escuela religiosa y escuela laica por los distintos modos que se les presupone de abordar el tema de la diversidad familiar y sexual en las dinámicas escolares cotidianas. Por otra parte, algunos trámites administrativos para inscribir a sus hijos en la escuela obligan a los padres/madres a hacer visible su modelo familiar al personal de la misma, y son aprovechados por ellos/ellas para negociar cambios a este respecto como, por ejemplo, adaptar los formularios de inscripción, que suelen estar pensados para una familia convencional (padre/madre), a otras configuraciones familiares (madre/madre, padre/padre, madre sola, padre solo).

Estas familias perciben el paso de la escuela infantil a la escuela primaria como un momento crítico en el itinerario de sus hijos. Mientras que ven la escuela infantil como algo provisional y como un entorno poco comprometedor para el niño, comprenden la entrada en la escuela primaria como un umbral en su socialización, como algo más decisivo. La experiencia de la escuela conlleva situaciones en las que la identificación de la familia de un niño es puesta públicamente en juego: actividades para el día del padre o de la madre (y no hay que olvidar que, en estas familias, falta una de estas dos figuras), conversaciones entre compañeros sobre la ausencia o la doble presencia de alguno de estos roles familiares (“no tener un padre/madre” o “tener dos madres/padres”), o interpelaciones acerca de la inexistencia de parecido físico entre los hijos y sus padres/madres (como en los casos de adopción transnacional) que ponen en tela de juicio el vínculo paterno-filial. Se trata de un repertorio de situaciones que demanda de los niños justificaciones más o menos explícitas con respecto al tipo de familia al que pertenecen sea ante los compañeros de clase o ante los profesores. Para prepararlas y/o para hacerles frente, estos padres/madres establecen

encuentros, entrevistas y negociaciones con los profesionales del ámbito educativo (maestros, psicólogos, psicopedagogos) y buscan participar en diferentes actividades de la vida escolar de sus hijos (lectura de cuentos, impartición de charlas/talleres sobre diversidad familiar, provisión de materiales para incluir esta en los procesos de enseñanza-aprendizaje, incorporarse a la asociación de madres/padres de familia del colegio, etc.), con el objetivo de visibilizar sus configuraciones familiares ante la comunidad educativa, contribuir a “normalizarlas” también en este espacio y, de esta manera, crear marcos de seguridad y de comodidad para los niños en sus relaciones escolares que eviten su discriminación por pertenecer a una familia que no se ajusta a los cánones heteronormativos.

Indudablemente no todas las familias que difieren del modelo hegemónico tienen la oportunidad o los recursos suficientes para intervenir de modo efectivo en la manera en que la institución escolar trabaja, a nivel del currículo oculto y del currículo visible, los contenidos relativos a la familia, pues no en vano las monoparentales por elección y las homoparentales españolas que desarrollan las estrategias recién mencionadas dirigidas al reconocimiento por parte de la escuela de la diversidad familiar disponen, por lo común, de capital económico (suelen pertenecer a las clases medias), cultural (la mayoría de esos padres/madres tienen estudios universitarios) y/o social (buena parte de ellos/as se integran en asociaciones que reivindican, entre otras cosas, ese reconocimiento y/o en espacios virtuales en donde reflexionan y establecen colectivamente líneas de actuación en este sentido). No obstante, como expresa Bock (2000), las familias de clase media no son las protagonistas de las innovaciones en las formas de hacer familia, sino más bien las que contribuyen a su visibilización y “normalización” y, por tanto, las principales beneficiarias de los cambios que acontecen en la familia contemporánea. La gran diversidad de modelos familiares existentes entre las clases populares (en este caso, de Ecuador) se evidencia, a través de una revisión de estudios etnográficos e históricos,

en los capítulos del presente libro, sobre todo en los debidos a la pluma de Juan Carlos Brito y de Javier González (capítulos I y II), al igual que los capítulos V, VI y VIII (cuyas autorías corresponden a Josué Cale, Blanca Mendoza, Washington Ires y Gisselle Tur) subrayan las diferentes formas de construir/deconstruir las diferencias de género en el seno de la escuela.

De ahí la importancia de que la iniciativa de reconocer la diversidad familiar, en términos de contenidos curriculares y también de relaciones cotidianas, parta de la escuela, y de ahí asimismo la relevancia de que el profesorado sea sensible a esa diversidad y a las consecuencias discriminatorias para los niños que supone no tenerla en cuenta. Generar esta sensibilidad en los profesores y proporcionarles conocimientos y procedimientos para lograrlo es lo que se pretende en esta obra, tal como se expone en la Introducción: “darles claves para reflexionar sobre las diversidades familiares y de géneros en la sociedad ecuatoriana, así como ideas y argumentos para poder elaborar discursos y prácticas educativas sobre las diversidades desde la educación y dentro de la educación”. Uno de esos procedimientos es el referido más atrás: en lugar de transmitir a los niños definiciones canónicas sobre qué es la familia, incentivar que elaboren sus propias definiciones a partir de sus experiencias. Otro consiste en dotar a los enseñantes, ya desde su formación inicial docente, de una sólida formación en las ciencias sociales (en especial, en antropología social y en historia) que se han ocupado del estudio de la diversidad cultural y, dentro de ella, de la diversidad familiar y sexo-genérica que cabe descubrir no sólo cuando se orienta la mirada hacia otras sociedades, actuales y pretéritas, sino también hacia nuestra propia sociedad contemporánea.

En Madrid, a 7 de noviembre de 2021

Referencias bibliográficas

- Andrés, S. y J. Giró. (2016). La participación de las familias: una cuestión compleja. *Revista de Evaluación de Programas y Políticas públicas*, 7, pp. 28-47.
- Bagley, C. y S. Hillyard. (2015). School choice in an English village: living, loyalty and leaving. *Ethnography and Education*, 10(3), pp. 278-292.
- Bock, J. S. (2000). Doing the right thing? Single mothers by choice and the struggle for legitimacy. *Gender & Society*, 14 (1), pp. 62-86.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, pp. 119-146
- Cárcamo, H. (2013). LA FAMILIA COMO ENEMIGO o la relación familia-escuela desde la perspectiva de los futuros maestros de primaria. En *Ciudadanía en la formación inicial docente: imágenes sobre la formación para la ciudadanía en la escuela y sus procesos de configuración*. [Tesis doctoral inédita]. Universidad Complutense de Madrid, pp. 225-270. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/23190/>
- Durston, J. (2002). La participación comunitaria en la escuela rural. En E. Cohen (ed.), *Educación, eficiencia y equidad*. CEPAL/OEA/SUR, pp. 68-84.
- Fernández Enguita, M. (2007). Educar es cosa de todos: escuela, familia y comunidad. En Garreta (ed.), *La relación familia-escuela*. Ediciones Universidad de Lleida, pp. 13-32.
- Franzé, A. (2003). Las formas escolares del extrañamiento: Un estudio de los intercambios comunicativos en un contexto multicultural. En Poveda (ed.), *Entre la diferencia y el conflicto: miradas etnográficas a la diversidad cultural en la educación*. Ediciones Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 99-137.
- Garreta, J. (2008). *La participación de las familias en la escuela pública. Las asociaciones de madres y padres del alumnado*. Ediciones del Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) y Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos (CEAPA).
- _____. (2007). La relación familia-escuela: ¿una cuestión pendiente? En Garreta (Ed.), *La relación familia-escuela*, pp. 9- 12. Ediciones Universidad de Lleida.

- Jociles, M.I., F. Lores y N. Konvalinka. (2021). Indirect Strategies for Disclosing the Genetic/Gestational Origins of Children Conceived by Means of Reproductive Donation (Spain). *Journal of Comparative Family Studies*, 52 (1), pp. 67-93.
- Jociles, M; Franzé, A. y Poveda, D. (2012). La diversidad cultural como problema: representaciones y prácticas escolares con adolescentes de origen latinoamericano en Madrid. *Alteridades*, 22(43), pp. 63-78.
- Moscoso, M. (2009). Perspectivas de padres y madres ecuatorianos sobre el contrato pedagógico entre la institución escolar y la familia en un contexto migratorio. *Revista Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 5 (1). <https://revistas.uam.es/ptcedh/article/view/9853>
- Peláez, C. (2019). “Este no es tu sitio”. *Segregación por origen étnico en la escuela madrileña: cuasimercado, estigmas y afinidades familia-escuela*. [Tesis doctoral inédita]. Universidad Autónoma de Madrid. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/690341>
- Pereda, V. (2006). La participación de las familias en los centros educativos. Algunos pasos dados. Mucho camino por recorrer. En M.T. López (coord.), *La familia en el proceso educativo*. Ediciones Cinca, pp. 13-50.
- Poveda, D., M.I. Jociles y A.M. Rivas. (2011). Monoparentalidad por elección: procesos de socialización de los hijos/as en un modelo familiar no convencional. *Athenea Digital*, 11(2), pp. 133-154.
- Poveda, D. (2001). La educación de las minorías étnicas desde el marco de las continuidades-discontinuidades familia-escuela. *Gazeta de Antropología*, 17, art. 31. https://www.ugr.es/~pwlac/G17_31David_Poveda.html
- Van Zanten, A. (2007). Reflexividad y elección de la escuela por los padres de la clase media en Francia. *Revista de Antropología Social*, 16 (Ejemplar dedicado a: Antropología de la educación y la escuela), pp. 245-278.

Introducción. Familias y géneros: las paradojas de tener que hablar de diversidad

Javier González Díez y Virginia Gámez Ceruelo

En los últimos años las sociedades latinoamericanas han ido lentamente abriendo paso a la asunción y al reconocimiento de la pluralidad de configuraciones familiares, de formas de construir los géneros y de maneras de definir la infancia. Puede parecer paradójico que, en un mundo tan diverso como el latinoamericano, se llegue a reconocer solo recientemente esta diversidad, pues los indicios siempre han sido muchos: modelos de familias extremadamente diversas, una fuerte matrifocalidad y heterogeneidad en la composición de los hogares, multiplicidad de maneras de abordar la maternidad y la paternidad, la presencia de lazos de parentesco ritual muy variados y de instituciones muy particulares, como los casos del *tercer género*, el *matrimonio de prueba* o las formas de adopción. En América Latina la diversidad aparece a la vuelta de cada esquina, en cada conversación y en cada experiencia de la vida cotidiana.

Esta paradoja —el hecho de que solo recientemente se empiece a reconocer socialmente, culturalmente y también legalmente la diversidad— se explica por el peso que han tenido —y, a pesar de todo, se mantienen— las ideas heredadas de la colonia, así como todos

aquellos imaginarios ligados a una modernidad de matriz europea y norteamericana. En el ámbito de las familias y de las construcciones de género, estas ideas priorizan a la familia nuclear, fundada sobre un matrimonio heterosexual y encabezada patriarcalmente por un hombre-jefe de familia, ante todas las demás formas posibles de hacer familia, de vivir la sexualidad, de relacionarse entre hombres y mujeres o adultos y niños.

El peso de estas ideas se traduce en la vigencia de órdenes morales rigurosos, a los cuales se adhieren amplios sectores sociales, y en la permanencia de sistemas jurídicos rígidos y restrictivos, modelados más a partir de herencias y tradiciones religiosas que de perspectivas laicas y progresistas. La combinación de ambos, el orden moral social y los sistemas jurídicos tradicionales, explica entonces la paradoja que supone tener que luchar por reconocer la diversidad de familias y géneros en un contexto de sociedades y culturas en las que las diversidades son elementos constitutivos.

Este libro nace a partir de las reflexiones y experiencias de investigación que las autoras y los autores hemos desarrollado conjuntamente en estos años alrededor de las diversidades familiares y de géneros, en particular en relación con la formación de maestras y maestros, y del mundo de la educación. Y nace a partir de la paradoja que se ve reflejada en los espacios de interacción cotidianos —la academia, la docencia, la educación institucionalizada de las escuelas— de estar en contextos extremadamente diversos, en donde colegas y estudiantes, pero también docentes y discentes de las escuelas con las que nos relacionamos, pertenecen a una pluralidad de mundos diferentes, son portadores de prácticas culturales y tradiciones extremadamente variadas, y viven sus vidas familiares, afectivas y sexuales de maneras diversas.

A pesar de esta diversidad cotidiana, vemos cómo en las mentalidades de las personas, en los discursos institucionales, en las prácticas didácticas dentro de las aulas, la diversidad no solo es

negada, sino que es vista como un problema, una desviación, algo que hay que reprochar. Estas mentalidades tradicionales, bien lejos de ser inofensivas, dejan cotidianamente víctimas, en las aulas y fuera: niñas o niños “culpables” de no ser verdaderas “mujercitas” u “hombrecitos”; madres solteras y padres migrantes, “culpables” de no realizar el ideal de familia nuclear totalmente independiente y autosuficiente; hijas e hijos de madres lesbianas y padres gays, “culpables” de ir contra la naturaleza, de pertenecer a familias disfuncionales, que nunca les asegurarán un equilibrio afectivo; madres y padres trabajadores, “culpables” de apoyarse en otros parientes para el cuidado de sus hijas e hijos; jóvenes que empiezan a descubrir y plantear su sexualidad o reivindicar su identidad de género, “culpables” de no seguir reglas tradicionales o heterosexuales. Todas estas personas y muchas más, son las víctimas de una sociedad que niega y reprime la diversidad, y de unos espacios educativos que muchas veces, más que ser lugares de respeto y emancipación —como nos gustaría— se vuelven dispositivos funcionales a la discriminación y a la marginación de lo “diverso”.

A partir de esta paradoja cotidiana que vivimos y de la incapacidad de quedarnos callados como académicos nace la idea de este libro, como una reacción hacia las situaciones de discriminaciones familiares y de géneros que nos ha tocado asistir y vivir en los espacios educativos. Esta reacción intelectual —al fin y al cabo, es lo que somos capaces de hacer— conlleva otra paradoja más: tener que afirmar como novedades, discursos y reflexiones que en nuestras comunidades académicas de origen son ampliamente consolidadas, pero que amplios sectores de la sociedad, del mundo escolar y, a veces, hasta de las instituciones a las que pertenecemos, se resisten todavía a aceptar. Es por eso que, cabe aclarar, en este libro no se encuentran ideas particularmente novedosas, sino ideas que se vuelven novedosas al tener que ser sostenidas en contextos moralmente tradicionales y conservadores como los que nos rodean.

Este libro está pensado, en primera instancia, para estudiantes de educación y docentes en ejercicio, con el propósito de proporcionar

claves para reflexionar sobre las diversidades familiares y de géneros en la sociedad ecuatoriana e ideas y argumentos para poder elaborar discursos y prácticas educativas sobre las diversidades desde la educación y dentro de la educación. Nuestro propósito es poder aportar, desde las experiencias e investigaciones realizadas en estos años, a la formación de actores educativos políticamente conscientes, comprometidos con una educación cuyo objetivo sea la emancipación de los pueblos y la afirmación del ideal del Buen Vivir. Confiamos en que, maestros y maestras, en lugar de ser piezas de una estructura social opresora y discriminatoria, sean actores sociales y políticos capaces de asumir los retos del siglo XXI, y que desde la educación puedan acompañar procesos de transformación cultural hacia una sociedad más abierta, más justa y más plural.

Pero, si bien estudiantes y docentes son los principales interlocutores de este libro, en sus páginas encontrarán otra paradoja más: no todos los capítulos están centrados en las aulas, casi ningún capítulo habla de innovaciones pedagógicas o de estrategias didácticas, que es lo que las maestras y los maestros hacen normalmente. Todo lo contrario, muchos de los capítulos están orientados hacia lo que sucede fuera de las instituciones escolares: ese gran mundo social, plural y diverso, que se refleja dentro de nuestras aulas y que muchos intentan normalizar y reducir a los modelos ideológicos tradicionales. Al poner en evidencia la ingenuidad que supone intentar “domesticar” dentro de un aula a una sociedad constituida por diversidades, se encuentra la resolución de esta paradoja.

Por lo dicho, este libro representa también una invitación a docentes y estudiantes de educación para que descubran el potencial enriquecedor de la diversidad que se encuentra fuera de los muros de las instituciones educativas y para que sean conscientes de que una escuela no puede intentar normar y regular a la sociedad, sino que debe acompañar los procesos de transformación que la sociedad está llevando adelante desde hace tiempo. El mundo de la escuela no puede

ignorar las demandas de igualdad y reconocimiento de la diversidad que llegan desde movimientos feministas, LGBTIQ+, indígenas y de organizaciones sociales.

Como veremos en muchos capítulos de este libro, las diversidades familiares y de géneros no son solo una cuestión ideológica, sino que atraviesan una serie de ámbitos sociales, desde los psicológicos, a los culturales y socio-económicos. Estigmatizar a una madre soltera la margina económicamente y socialmente. Las parejas de padres gays o lesbianas no tienen los mismos derechos que las parejas de padres heterosexuales. Las personas trans sufren mayores discriminaciones laborales. Los hijos y las hijas de migrantes son objeto de mayor atención por parte de los servicios sociales y de los educadores, independientemente de sus otras redes familiares. Luchar por un reconocimiento de las diversidades quiere decir también luchar por resolver los problemas que impiden a las personas conducir una vida digna, y gozar de derechos y de felicidad.

Quienes hemos contribuido a este libro, asumimos el reto que representa ser actores académicos comprometidos con la transformación social. Cada uno de nosotros lo ha hecho a su manera, desde sus formaciones y especializaciones, a través de sus temas y estilos, conscientes de las dificultades que caracterizan la construcción de una obra colectiva y de la necesidad de mantener un discurso coral desde posiciones y experiencias diferentes.

El libro se abre con tres capítulos de autoría de Juan Carlos Brito, Javier González y Gladys Portilla que plantean la necesidad de reconsiderar visiones tradicionales alrededor de las familias y de los roles de género. Los primeros dos, de corte histórico-antropológico, proponen deconstruir la idea de que la familia nuclear heteropatriarcal es la única forma de familia ideal para nuestras sociedades, mientras que el tercero apunta a una crítica del rol que los medios tienen al crear imaginarios y estereotipos de género.

El capítulo de Juan Carlos Brito coloca a la familia nuclear heteropatriarcal dentro de sus coordenadas históricas y pone en evidencia como, lejos de ser una realidad social, ha sido el producto de una construcción ideológica impuesta en América Latina a partir de la conquista española. A través de una reseña histórica integrada por documentación –muchas veces inédita– proveniente de archivos ecuatorianos, el autor diseña un panorama social más complejo, en el que la familia nuclear, fundada sobre un matrimonio heterosexual, se presenta como un instrumento del poder para controlar las subjetividades, los afectos y las sexualidades de las personas, en particular de las mujeres. En su capítulo nos deja ver la fuerza con la que las instituciones cívicas y religiosas coloniales pretendieron imponer este código ideológico y moral, pero también las resistencias que encontraron con una realidad social y cultural que era imposible encasillar de manera tan cerrada. En efecto, a pesar de los esfuerzos normativos y de los dispositivos de castigo, en particular hacia las mujeres, las maneras de establecer y vivir relaciones de las y los ecuatorianos han sido —continúan siendo— extremadamente diversas, y urge la necesidad de reconocerlo.

De manera parecida, Javier González considera en su capítulo a la familia nuclear heteropatriarcal como una construcción ideológica que limita y banaliza nuestra manera de ver las configuraciones familiares. Es a través de una pretensión de naturalidad que los defensores de este tipo de familia establecen jerarquías y exclusiones hacia otras maneras de entender las relaciones familiares. Pero, expone el autor, los lazos entre familiares no son ni naturales ni dados, sino contruidos a través del tiempo y del compartir prácticas de cuidados, asistencia y afectos. A través de un recorrido etnográfico por el Ecuador, el capítulo presenta una serie de formas de arreglos familiares, maneras de entender, vivir y construir los lazos familiares y de parentesco, extremadamente variados y plurales: familias extensas matrifocales, familias con padres/madres migrantes, familias nacidas a través de la adopción y familias con padres/

madres del mismo sexo. Si bien desde una perspectiva tradicional estas configuraciones son normalmente vistas como no-naturales, disfuncionales y problemáticas, Javier González evidencia que cada una de ellas responde a necesidades y estrategias de relacionalidad específicas, y propone adoptar una perspectiva que reconozca la diversidad familiar y su valor.

Gladys Portilla nos aporta una discusión en torno a la creación estereotipada de los roles de género desde los medios publicitarios. Tratando materiales producidos por los medios de comunicación masiva, nos muestra la necesidad de cuestionar el universo mediático que rodea a las instituciones escolares y que afecta el imaginario tanto de docentes como de estudiantes. Principalmente, podemos destacar cómo la autora refleja la existencia de un proceso de banalización y justificación de la violencia e injusticia social provocada por los estereotipos de género en los medios. La necesidad de cuestionar ese entorno que nos rodea es vital para plantear el cambio social dentro de las paredes del aula, las cuales no son indiferentes a las realidades sociales en las que están inmersas. Alertar y dar herramientas al colectivo docente para detectar este tipo de mensajes subliminales que rodean el día a día de nuestra comunidad escolar es vital para crear nuevos imaginarios diversos.

Estos tres primeros capítulos, sin duda, nos muestran cómo es necesario que las y los docentes, ya sea en ejercicio o en formación, sean conscientes de que la escuela debe cuestionar el imaginario cultural que se crea en los discursos sociales de manera preestablecida, no solo asumiéndolos y reproduciéndolos en las aulas sin más, sino convirtiendo la escuela en un lugar de debate y construcción permanente, que ayude a generar una sociedad más justa e igualitaria desde diálogos abiertos y plurales.

En la segunda parte del libro, encontramos otros tres capítulos, los de Virginia Gámez, Josue Cale y Blanca Mendoza, que entran en el ámbito educativo y que proponen ver de qué manera el amplio panorama sobre

la diversidad familiar y las construcciones de género, trazadas en los capítulos anteriores, se refleja en las aulas. En su capítulo, Virginia Gámez analiza cómo los textos escolares ecuatorianos asumen la tarea de socializar la idea de familia a quienes los usan para sus estudios. Sin duda, se trata de una paradoja más, pues es bastante singular que el currículo ecuatoriano se proponga explicar a la niñez algo que ellos ya viven cotidianamente, su familia.

A través de un análisis de los contenidos y actividades propuestos en los textos escolares, Virginia Gámez pone a la luz su dimensión normativa y normalizadora, destinada a promover esa forma de familia dominante en las ideologías sociales, la familia nuclear heteropatriarcal. En vez de promover un proceso de reflexión abierto, a partir del cual las niñas y los niños puedan reflexionar sobre el ámbito familiar desde sus experiencias diversas y plurales, los libros de textos ecuatorianos guían a que docentes y estudiantes establezcan reflexiones cerradas alrededor de la familia nuclear heteropatriarcal. El resultado es que todas las otras formas de hacer familia son silenciadas y tratadas como variaciones anómalas respecto a una regla ideal. Los currículos y libros de texto ecuatorianos se revelan, entonces, como instrumentos de la ideología dominante y no facilitan que en las aulas tanto docentes como estudiantes puedan abordar la complejidad del tema desde puntos de vista diversos y plurales.

En su capítulo, Josue Cale pasa, en cambio, al ámbito de la práctica docente. A partir de reflexiones y profundizaciones nacidas en el contexto de sus prácticas preprofesionales como estudiante y futuro docente de educación básica, su capítulo señala cómo la construcción binaria y jerárquica de los géneros —masculino y femenino— nace y se concreta en los espacios escolares. Su estudio reseña una serie de prácticas educativas, como los juegos, el deporte, la literatura y la imposición de vestuario, a través de las cuales niñas y niños son educados en la diferencia de género. El valor dado a estas prácticas y, de nuevo, a sus contenidos y actividades, vehiculan la difusión de estereotipos y

jerarquías de género, e igualmente excluyen la posibilidad de pensar decolonialmente la posibilidad de otras maneras de construir y vivir las identidades de género o hasta la posible existencia de géneros diferentes.

En una óptica similar, Blanca Mendoza se concentra en cómo en la educación inicial se construye una idea dominante de masculinidad hegemónica, que es enseñada a los niños, pero también a las niñas, a través de discursos, indicaciones normativas y prácticas concretas de acción por parte del grupo docente. A partir de una investigación etnográfica realizada en varias escuelas del sur del Ecuador, su capítulo evidencia cómo en los espacios educativos se construyen regímenes de género; esto es, un conjunto de disposiciones y prácticas institucionales que operan a través de relaciones de poder, división del trabajo, elaboración de patrones de emoción y simbolizaciones alrededor de los géneros. El resultado es la creación y puesta en práctica por parte de docentes y estudiantes de vórtices de masculinidades, que en nuestro caso replican la idea de masculinidad hegemónica heteropatriarcal, y llevan a situaciones de discriminación, sexismo, homofobia y violencia de género en las escuelas.

Estos tres capítulos nos plantean reflexiones importantes sobre el rol que cumplen las instituciones educativas en la reproducción de las ideas dominantes de géneros y familias. Las investigaciones realizadas por Virginia Gámez, Josue Cale y Blanca Mendoza dejan ver que, en muchos casos, las instituciones escolares ecuatorianas reflejan los imaginarios e ideologías tradicionales en relación con las familias y géneros, y promueven discursos y prácticas que van en la dirección del no reconocimiento de la diversidad. Pero, así como los tres primeros capítulos del libro nos ofrecen claves para pensar las diversidades familiares y las construcciones de género de manera diversa, estos otros tres capítulos nos dejan ver el potencial de los espacios educativos para crear prácticas alternativas más justas e inclusivas.

El capítulo que cierra el libro —el de Gisselle Tur y Washington Ires— va en esta dirección de transformación y permite crear nuevos

imaginarios y nuevas formas de entender el entorno educativo, esta vez, repensando la propia relación del cuerpo en las dinámicas de institucionalización escolar. ¿Puede nuestro propio cuerpo convertirse en una herramienta de control social? Una pregunta realmente interesante para el ámbito de la formación de profesorado.

Como hemos podido ir entendiendo a lo largo de todo el libro, en la formación docente se presentan dinámicas sociales y culturales que están totalmente enraizadas en los procesos de escolarización, de manera inconsciente, por costumbre y aceptación social mayoritaria. Es por ello que la necesidad de cuestionar todo en nuestra labor como educadores es vital. Por tanto, acabar con un capítulo tan ejemplificador de esta dinámica, en la que en nuestro propio cuerpo y en el de quienes estudian, de manera individual y colectiva, se replican e imponen construcciones identitarias, culturales y sociales; muestra un cierre realmente interesante para nuestras investigaciones. No solo son cuestiones ideológicas las que se discuten en esta obra, estos discursos se vuelven cuerpo, se habitan, se practican, se hacen, se vivencian y por eso perduran durante el tiempo y son tan difíciles de combatir.

Con cada uno de los capítulos ofrecemos un panorama que demuestra que el tratamiento de la diversidad, en relación con las construcciones familiares y de género, aún tiene mucho camino por recorrer. Queremos destacar que este objetivo no se consigue solo a través de mejores propuestas didácticas, sino que pasa por muchos niveles de accionar. Son necesarios debates que muestren a las comunidades educativas que ciertas definiciones tanto del entorno familiar o de cómo ser hombre o mujer van de la mano con el cuestionamiento de lugares comunes o prácticas tradicionales impositivas. La publicidad puede llegar a definirnos y a dirigir nuestra práctica mucho antes de entrar en un aula o de abrir un libro de texto. Nuestra experiencia nos guía a entender cómo es una familia o cómo debe ser una mujer o un hombre, haciendo que dejemos de observar otras realidades o incluyamos otros discursos.

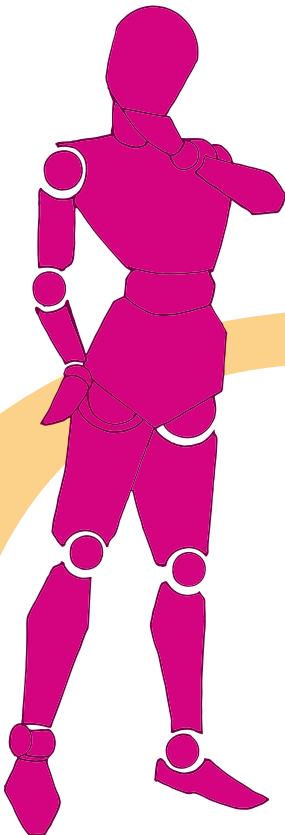
Muchas de las prácticas escolares a las que asistimos no tienen fundamento pedagógico, sino que son producto de construcciones. Entender cómo y dónde se originan estas prácticas nos muestra cómo podemos modificarlas en relación con las necesidades del alumnado para evitar replicar y reproducir realidades estereotipadas que llegan al aula como discursos cerrados e inmóviles en el tiempo. La escuela, como espacio de transformación, debe ser vigilante y cuestionar estos prejuicios ideológicos. La educación como arma de emancipación debe tener como objetivo imaginar futuros plurales y abiertos, más que imponer modelos únicos y excluyentes. Además, estos modelos únicos deben ser cuestionados para entender las necesidades del presente. Y las necesidades de nuestro presente nos hablan de visibilizar y respetar otras maneras de vivir las relaciones, los afectos, las sexualidades, es decir, las formas de hacer familias y construir los géneros.

La diversidad no es una opción teórica en nuestro discurso, es una realidad social. Lo plural no es una opción gramatical, es una cuestión política. Los invitamos, por tanto, a través de esta lectura, a dialogar con este grupo de investigadores que ha decidido posicionarse a favor de una transformación cultural, social y educativa, enfrentándola a través del diálogo, el cuestionamiento y la lucha social. Esperamos que puedan mirar a su alrededor y compartir nuestras discusiones en la perspectiva de construir conjuntamente un mundo mejor.

Capítulo 1

**Familia, matrimonio
y moralidad desde la
Colonia. Imágenes y
realidades en torno al
código ideológico de
la familia tradicional**

Juan Carlos Brito Román





Las culturas humanas son lugares donde se construyen los sentidos del mundo que nos rodea. El etnocentrismo, la actitud de ver como normales y naturales nuestros propios patrones culturales y a la inversa, juzgar como raras y anormales las formas culturales de otras sociedades, han acompañado a los seres humanos, quizá desde los albores de la especie. Pero más allá de los usos y las costumbres que se internalizan en nuestros hábitos por la praxis cotidiana, existen otros sistemas que tienden a reforzar y cristalizar el sentido de la normalidad y de lo correcto en las prácticas sociales, y a sancionar aquello que no lo es: se trata de lo que —de manera un tanto esquemática— se ha llamado las superestructuras de una sociedad, esto es, su base ideológica. Los sistemas religiosos y políticos son su ejemplo por excelencia. Así pues, bajo el paraguas de las superestructuras sociales, la dicotomía normal-anormal encuentra uno de los mejores sitios para medrar.

La familia guarda una enorme variedad de formas de organización. No en vano, el estudio del parentesco y su intrincada red de relaciones es uno de los campos de estudio que más ha llamado la atención a los antropólogos. Y, sin embargo, en el sentido común de muchas sociedades, es corriente considerar que solo existe un modelo ideal de

familia, e incluso, en su extremo, que siempre ha existido y existirá una única forma normal de organización familiar. A partir de esa noción de las cosas, los matrimonios poliándricos (una mujer desposada con un grupo de hermanos) en Tíbet (Kottak, 2000) o los tupi-guaraní paraguayos (Clastres, 2011), el matrimonio de un hombre con un jefe ritual entre los kwakiutl de Canadá (Harris, 2006) o la poliginia sororal (un hombre que desposa a un grupo de hermanas entre los comanches) (Hoebel y Frost, 2006), se considerarían formas de familia no solo anormales, sino aberrantes y patológicas.

La unidad doméstica compuesta por una madre, un padre y los hijos e hijas legítimos de ambos, en una unión sancionada por derecho civil y eclesiástico (sacramental), ha sido considerada por largos años la forma ideal y deseable de familia occidental cristiana. El cuidado de los abuelos o la viudez se han conceptualizado como sucesos que tornan aceptable la ampliación o reducción del círculo doméstico. También es aceptable, quizá un poco más abajo en la escala, la unión de una persona viuda con una nueva pareja y su adscripción a la unidad doméstica. Lo que tradicionalmente, en cambio, no se ha considerado deseable es la disolución del vínculo matrimonial por divorcio. A grandes rasgos, este modelo ideal se corresponde con el de la familia nuclear que, si bien no es un producto de la modernidad, es en este periodo cuando se sentaron sus principales bases ideológicas. A este respecto, Peter Laslett (1983) sostuvo que la familia nuclear fue la forma dominante de organización familiar en el noroeste de Europa desde al menos el siglo XIII, modelo que resultó funcional al desarrollo del capitalismo industrial en los siglos XVIII y XIX.

De todas formas y al contrario de lo que el funcionalismo y el marxismo suponían, el capitalismo, si bien se vio favorecido por la mayor movilidad e independencia de la familia nuclear respecto de las ataduras de las redes corporativas de las familias ampliadas, estuvo lejos de desestructurarlas, sino que, paradójicamente, terminó fortaleciéndolas. En sus estudios sobre la familia decimonónica en

el corazón del efervescente capitalismo británico, Michel Anderson (1971) encontró —usando censos de Preston de 1851— un significativo aumento de unidades domésticas (*household*) compuestas por familias extensas. En el mismo sentido, Laslett (1983) y Thernborn (2004) demostraron que la familia nuclear es menos común de lo que se cree, en el que se supone su espacio más favorable, el industrializado noreste de Europa. Pero más allá de la evidencia histórica y antropológica con que contamos, la tradición prefiere asumir que el modelo de la familia nuclear no es otra cosa que el reflejo trascendente y atemporal de la Sagrada Familia.

Ahora bien, una cosa es la existencia de un modelo ideal de familia y otra es el tipo de familias *realmente existentes* en un grupo humano determinado. En otras palabras, el modelo ideal no da cuenta de la totalidad tipológica de familias que se verifican en una sociedad, solo alcanza a cubrir a una parte de ellas. A efectos de medir la brecha que separa lo ideal de lo real, el acercamiento a la sociedad colonial nos resultará ilustrativo, máxime que la época colonial suele ser pensada como un periodo conservador y tradicional, en el que supuestamente reinaban la paz y el inmovilismo social. Por otra parte ¿qué hay de aquellas familias que no se ajustaban al modelo ideal? ¿Cómo repensar la categoría de familia, a partir de ejemplos de ayer, para las sociedades de hoy y del mañana? Con estas dos últimas cuestiones cerraremos el presente capítulo.

Conviene también señalar que, si bien este estudio se centra en la Colonia, haremos un repaso a las formas de familia prehispánicas, las que pese al impacto del hecho colonial, continuaron de algún modo vigentes, a menudo sincretizándose con la cultura cristiana europea. Por otra parte, también echaremos una breve mirada a la primera década del siglo XX, que es cuando el laicismo interpeló varios elementos del *ethos* católico, cuyas raíces, fuertemente enclavadas en la sociedad tradicional, encuentran su simiente en la Colonia.

El control social sobre la familia y la moral

Como formación social, la familia no existe aislada de otras instituciones sociales, con las que se influye mutuamente. En sociedades más estratificadas y de autoridad centralizada, los poderes supralocales tienden a querer controlar la tipología de las familias existentes dentro de un amplio espectro poblacional y territorial. En este sentido, los sistemas religiosos han ejercido un fuerte poder en la determinación de los modelos ideales de familia, así como de delimitar aquellos que los contravienen. Partiendo del corolario de que en los siglos coloniales primaba un *ethos* conservador de matriz católica (Hidalgo, 2013), nos percatamos de la noción sobre una realidad escindida en dos esferas, a la vez distintas y complementarias entre sí: el mundo terrestre y el mundo trascendente. De la primera se ocupa el gobierno secolar y el derecho civil; la segunda es reclamada como competencia de las autoridades religiosas y del derecho canónico.

Ahora bien, para la cosmovisión conservadora, ¿a cuál de estas dos esferas pertenecía la formación de la familia? A este respecto, en 1902 el entonces obispo y connotado historiador ecuatoriano González Suárez expuso: “El matrimonio es un sacramento, uno de los siete sacramentos instituidos por Jesucristo [...] Esto es un dogma de fe” (p. 252). Esta declaración forma parte del segundo de los siete manifiestos redactados por González Suárez y firmados por los demás obispos del país —entre 1902 y 1903— en impugnación a la Ley de Matrimonio Civil, la que finalmente fue sancionada por el gobierno liberal en 1903. Para los obispos, el matrimonio no era un asunto político sino exclusivamente religioso, de manera que, a su entender, el gobierno liberal “se ha extralimitado, poniendo la mano en lo que no está ni puede estar nunca en su jurisdicción” (VI manifiesto, 1903, p. 279). En efecto, la Iglesia defendía con celo su prerrogativa sobre las uniones matrimoniales, asunto sobre el cual legislaba como guardiana de la moral, sobremanera en lo que respecta al ámbito de la sexualidad y

de lo reproductivo. Sus mecanismos de control fueron tanto ideológicos como de coerción directa sobre las conductas disidentes.

Para ilustrarlo presentamos dos documentos históricos que reposan en la Notaría I del cantón Alausí, jurisdicción que, en tiempos coloniales, formaba parte del Corregimiento (1557-1777), luego Gobernación de Cuenca (1777-1820). El primero de ellos, que data de 1668¹ (19 de noviembre) trata sobre la acusación contra una pareja, Bernardo de Bonilla y la mestiza Cathalina Rijoso, a quienes se sorprendió juntos en una cama. El hecho fue motivo suficiente para que ambos fuesen encerrados en la cárcel pública de Alausí, “para que de aquí adelante no esten amansebados y se escusen ofensas que se hacen a Dios nuestro Señor”. A fin de ser liberados, a ambos se les impuso la multa de diez pesos y la prohibición de que estén juntos en público y en privado. Sin embargo, cuando se trataba de la mujer, las prohibiciones y las sanciones eran todavía mayores; a Cathalina se le impuso el encierro “en casa de Eleonor de Quiroga y no salga della pena que será desterrada al recogimiento de Santa Marta”.

El recogimiento de Santa Marta, institución fundada en 1595 por el obispo Luis López de Solís, en Quito, se mantuvo en funcionamiento hasta los años de la independencia. De acuerdo con Isabel Viforcós (1993), su fundación inicial era mixta, pues debía “servir de reformatorio para las mujeres de vida escandalosa y disoluta, de refugio honesto y seguro para aquellas casadas que se hallaban inmersas en procesos de separación matrimonial y de centro de educación para huérfanas mestizas y descendientes de conquistadores” (pp. 63-64). Sin embargo, con el tiempo, refiere la autora, el recogimiento terminó convirtiéndose, exclusivamente, en un centro de reclusión y castigo para indias y mestizas.

1 Todos los documentos que citaremos de la Notaría Primera provienen de la primera caja, que nos fue dado revisar en el periodo de una semana. Es tarea pendiente para futuros estudios la revisión de los demás archivos. Aunque esta primera caja cita los años 1620-1720, en ella encontramos documentos que se remontan hasta el siglo XIX. Por lo demás, los legajos no llevan numeración de expediente, de volumen ni de página.

A los poderes constituidos en las distintas sociedades, no les ha alcanzado con la sola persuasión para garantizar la observancia de sus propias normas prescriptivas. De cara a las tendencias centrífugas de los segmentos sociales que oponen inconformidad y resistencia frente la norma impuesta, los poderes hegemónicos suelen responder con el uso de la fuerza para asegurar el control sobre los cuerpos y las conductas disidentes. Estas verdaderas *tecnologías de control* (Foucault, 2015) pueden localizarse en distintos niveles de la estructura social. Si en las sociedades laicas de hoy, el Estado tiende a detentar el monopolio legítimo (aunque preferimos decir, legitimado) de la coerción y la violencia, en los años coloniales esta prerrogativa también estaba en manos de la Iglesia e incluso de los propietarios terratenientes y obrajeros. Estos solían tener cárceles y aun instrumentos de tortura —tales como cepos— en sus haciendas y talleres (Oberem, 1985).

En este contexto, en el año de 1636 Petrona Gordillo y Polonia de Luna, naturales de Riobamba, prefirieron guardar prisión “en el obraxe deste asiento (Alausí) por no hacer carsel ni Santa Marta y por el delito de que fueron acusadas en el pueblo de Guasuntos de amancebamiento”. Se declara que una y otra mantenían amistad ilícita con dos hombres casados —sobre quienes no se refiere ningún castigo— hecho por el que fueron reducidas a prisión. En su representación ante la autoridad, Polonia de Luna promete:

una y mil veces y juro de no ocasionar otro escandalo ni causar perniciosas consecuencias en daño mio y assi mesmo de mudar de asistencia y morada a mi tierra sin dar motivo a quejas a Vm. ni ante otro qualquiera juez.

En términos parecidos, Petrona Gordillo “promete aviarse y conducirse a la villa de Riobamva donde tiene su casa y su morada”. Si bien la autoridad dio oído a su petición de libertad, no se les permitió volver a Riobamba. En lugar de eso, se dictó su destierro a Cuenca, donde quedaban obligadas a comparecer ante la justicia y, en caso

de no hacerlo, “serán remitidas a maior y más dilatado destierro por la Real Justicia”.

En el contexto de esta tan acentuada vigilancia de la moral, el rigor de los castigos puede sugerir que las trasgresiones se presentaron como excepción a la regla; o sea, que la familia modelo (patriarcal, monógama, procreadora de una descendencia legítima, unida por sacramento sagrado) fue la que marcó la pauta en la formación de las familias *realmente* existentes, y que estas fueron el espacio fundamental de la reproducción. Cabe preguntarse si las cosas efectivamente fueron así.

Las familias y su realidad

En el siglo XIX la activista británica y una de las pioneras en el análisis social, Harriet Martineau, ya advertía la distancia existente entre lo que llamó *morals*, esto es, las ideas sociales colectivas sobre la conducta permitida y prohibida; y *manners*, los patrones reales de la actividad social. Empeñados como estaban los primeros sociólogos y antropólogos en identificar regularidades en el universo de lo social, la advertencia realizada por Martineau, que a menudo existe una brecha entre las prescripciones normativas y la actividad real de las personas, nos invita a calibrar adecuadamente las lentes para mirar al pasado. En este sentido, la documentación sobre lo normativo, si bien necesaria, no es suficiente. También se debe echar mano de la documentación administrativa que brinda información sobre la vida cotidiana de las personas y el tejido de relaciones sociales *efectivas* que entonces tenían lugar, en el caso que nos ocupa, en la formación de vínculos familiares y la reproducción, y desprendiéndose de ellas, en la observancia de la moral *oficial*.

Pues bien, en su estudio histórico sobre la Gobernación de Cuenca (1777-1820), Chacón, Soto y Mora (1993) analizaron el estatuto de legitimidad e ilegitimidad (según los cánones de entonces) de los niños y niñas registrados en las partidas bautismales. Las cifras arrojan datos bastante elocuentes: la mitad de infantes bautizados fueron legítimos

y la otra mitad correspondió a ilegítimos y expósitos. Claramente, en el ámbito de lo reproductivo, se identifica una brecha entre la norma ideal, que circunscribe la reproducción al ámbito exclusivo de la familia legalmente constituida —lo que traía implícito fuertes connotaciones de moralidad cristiana— y una realidad generalizada de nacimientos al margen de la norma establecida. Es más, a inicios del siglo XIX, el ideal normativo llegó incluso a perder peso en la balanza; “entre 1814 y 1820, se acrecentó el índice de exposición de infantes, sobrepasando el 50% de los nacimientos registrados” (Chacón, Soto y Mora, 1993, p. 14). En definitiva, tratándose de la reproducción, el fuera de la norma, lejos de ser excepción, pasó a constituirse en regla.

En contravía a lo expuesto, al revisar documentos de orden normativo, como los Manifiestos de los Obispos del Ecuador sobre la Ley de Matrimonio Civil (1903), uno tiende a construirse una imagen de la sociedad ecuatoriana en apego al ideal de la familia tradicional. A esta imagen contribuyen los alegatos *ad populum* de los obispos, quienes, en su oposición al matrimonio civil, apelaron a la opinión mayoritaria de los ciudadanos ecuatorianos, que:

Ni tenemos ni podemos tener una regla de moral como individuos particulares, otra regla de moral como padres de familia y otra regla moral como ciudadanos [...] nuestra regla de conducta no es más que una sola, a saber la moral católica, y somos católicos en el hogar doméstico y en la vida civil. (VI Manifiesto, 1903, p. 286)

Las cifras parecen sugerir que los verbos en presente —a inicios del siglo XX— no son los más adecuados para describir la realidad, puesto que las uniones sacramentales tampoco parecen haber gozado de gran difusión social. Los obispos —con González Suárez a la cabeza— sugirieron que el gobierno liberal iba en contracorriente al *ethos* ecuatoriano al proponer una forma de matrimonio que, a su entender, es inmoral, pues daría lugar al público concubinato (II Manifiesto) y la poligamia (IV Manifiesto). Pero, si miramos atrás, en el día a día de la sociedad colonial la norma ideal no aparece como regla social,

es dable pensar que, en la sociedad de inicios del siglo XX, esa base ideológica debió estar incluso más socavada, toda vez que el liberalismo y el anticlericalismo le ofrecieron un sobrepeso, inexistente en los años del Real Patronato².

La jurisdicción exclusiva de la Iglesia católica sobre la legalización del vínculo matrimonial fue sancionada por el Concilio de Trento (1545-1563), al reconfirmar su condición de sacramento. En tal razón, se declaró la nulidad de los matrimonios “celebrados sin la presencia del párroco (o de un sacerdote delegado) y de los o tres testigos” (Ghirardi e Irigoyen, 2009, p. 245). De este modo, la liturgia católica pasó a ser la única vía que sellaba la legitimidad del matrimonio entre un hombre y una mujer, a cuya descendencia exclusiva se le otorgó el estatuto de legalidad. Toda la ecúmene católica, incluidos los territorios de ultramar de las potencias coloniales, debían acatar lo dispuesto en el concilio tridentino. Y, en efecto, esta fue una cuestión a la que la Iglesia americana empeñó gran parte de sus esfuerzos.

Sin embargo, como constató Vilalta (2018), la adopción del modelo de matrimonio católico encontró enormes dificultades en tierras americanas, tanto por la persistencia de las tradiciones ancestrales en esta materia como por el cálculo de intereses de los antiguos y nuevos pobladores en la adaptación local del ordenamiento fijado en la *Recopilación de los Reynos de Indias* (1681). Respecto de lo que Vilalta llamó tradiciones ancestrales, Salomon (2011) destacó que, en tiempos preincaicos, la autoridad sobre la reproducción de las familias era el plato fuerte del poder caciquil. Para sustentar esta afirmación se apoyó en el testimonio de dos cronistas del siglo XVI, Sancho de Paz Ponce de León (1582) y Lope de Atienza (1575). A decir de este último:

² El papa Alejandro VI señaló los términos de la jurisdicción de Castilla para evangelizar los territorios americanos, lo que equivalía a reconocer el derecho de su posesión. En 1508, por la Bula *Universalis Ecclesiae*, el papa Julio II concedió a los reyes el derecho de patronato de manera formal. Esto implicaba que la Corona Española apoyaría la difusión del cristianismo en los territorios conquistados, al tiempo que podía intervenir directamente en asuntos de la Iglesia americana, que de otro modo serían competencia exclusiva de las máximas autoridades católicas.

Antiguamente y el día de hoy, por la mayor parte, ningún indio ha de tener mujer que no le sea primero dada por la mano del Cacique, la cual tiene tan por mujer legítima, como que realmente fuesen casados; dúrales esta opinión hasta tanto que el Cacique o Caciques, de cuya mano la recibieron, se enojan con ellos, porque si no los sirven y se hallan prestos a sus necesidades y mandatos, sin remedio de ninguna apelación, se las quitan y dan a otros, que con más amor y voluntad se subiectan a servirlos. (Salomon, 2011, p. 240)

De la primera parte del testimonio de Atienza se desprende la vigencia de esta norma consuetudinaria en la formación de parejas y su reproducción entre los cacicazgos del área de Quito en los tempranos tiempos coloniales. Bastaba, pues, la sanción de la autoridad del señor étnico para legitimar el matrimonio, y otro tanto para su disolución. Para la legislación tridentina (Concilio de Trento [1545-1563]), en cambio, la legitimación del matrimonio pasaba por la liturgia oficiada por un sacerdote, y no cabía lugar para la disolución del vínculo sacramental. Otra forma común de unión en los Andes era el llamado *sirvinacuy* o matrimonio de prueba (Carter, 1977), una forma de unión por la que una pareja convivía por un tiempo e incluso podía procrear descendencia antes de oficializar la unión matrimonial. Cabía la posibilidad de que la pareja decidiese romper, en caso de que la prueba de coresidencia resultase fallida. Esta costumbre ha mantenido larga vigencia en buena parte del área andina. Tanto es así que, en la década de 1950, el Código Civil Peruano definió al matrimonio de prueba como un:

Compromiso entre el pretendiente y el padre de la futura, quien contrae la obligación de recibir a su hija con prole y todo y devolver al pretendiente los obsequios recibidos o su equivalente en dinero o en trabajo, si el enlace no llega a formalizarse o adquirir carácter duradero. (Carter, 1977, p. 179)

Estos resabios andinos perduraron a lo largo de la época colonial, con lo que el sacramento del matrimonio católico, así como la reproducción y la sexualidad dentro de sus límites, no siempre tuvieron impacto entre

la generalidad de la población nativa. La denuncia de parejas indígenas viviendo en amancebamiento y concubinato fueron una constante en la sociedad colonial (Oberem, 1985). En este sentido, en su estudio sobre el Corregimiento de Cuenca, Poloni-Simard (2006) refirió que, aunque en los testamentos y contratos de compra-venta los testadores y contratantes indígenas solían declararse en su mayor parte casados, esta es una expresión muy genérica “y podía ocultar quizás un concubinato” (p. 160). Del mismo modo, el alto porcentaje de ilegitimidad de los nacimientos en esta jurisdicción, reportado por Chacón, Soto y Mora (1993), refleja la conformación de parejas permanentes con su respectiva descendencia, pero que permanecieron por fuera de los márgenes de la legalidad tridentina. En realidad, se trata de dos cuestiones que se traslapan mutuamente.

Por otra parte, en los procesos de mestizaje y formación de las denominadas castas, el fuera de la norma ocupó un lugar central, pues la mayor parte de nacimientos interétnicos fueron fruto de prácticas sexuales prohibidas. En el caso de Quito, José María Vargas (1978) advirtió que en el padrón de 204 españoles que constan como vecinos de la ciudad, en el año fundacional de 1534, no se registra el nombre de mujer alguna. Más tarde llegaron sus esposas y jóvenes peninsulares para ser desposadas. Mientras tanto, dichos hombres habían conformado hogares en concubinazgo con mujeres indígenas, con quienes solo en pocos casos formalizaban alianzas matrimoniales. Esto último solía suceder cuando tomaban esposas de la nobleza indígena, a menudo dueñas de encomiendas. Los amancebamientos y concubinazgos no terminaron con la llegada de las mujeres europeas, y no era poco usual el establecimiento de hogares paralelos. Los hijos e hijas naturales o ilegítimos tenidos con las mujeres indígenas conformaron el cada vez más amplio sector de los mestizos, a quienes sus padres peninsulares solían reconocer alguna herencia en sus testamentos. La presencia de esclavos negros amplió el mosaico interétnico y complejizó el tejido de las relaciones de parentesco y su estatuto legal.

En lo que se refiere a la normativa legal, es notable que la misma legislación colonial, involuntariamente, llegó a estimular ciertos patrones de reproducción al margen del sacramento matrimonial y del establecimiento de un vínculo duradero con el progenitor. Para la sociedad colonial, más allá de una categoría étnica, el indígena era una categoría tributaria y una fuente de mano de obra, pues como parte de los derechos de conquista reclamados por los españoles, debían pagar el llamado *tributo de indios o naturales*, y estaban obligados al servicio de mita o trabajos por turnos. Los mestizos y todas las castas estaban exentos de estas cargas. Esta situación empujó a varias mujeres indígenas a procurarse una descendencia cruzada, equivalente a libre del tributo y del servicio. Sobre este tema, Berta Ares (2004) recogió una carta del virrey Francisco de Toledo, fechada en 1574, en la que se resumen las principales preocupaciones de la administración colonial, que van de lo moral a lo económico, político y social:

Con lo qual parece que seria poner freno tambien a la desolucion de tantos vicios no solamente de legos pero aun de eclesiasticos y los demas y asi mismo se obiava con lo suso dicho lo que me an referido de las indias que respeto de quel hijo que conciben del yndio a de ser tributario lo [sic] es mayor ocasion de ser malas mugeres con españoles mestizos mulatos zambahigos y negros por parecerles que los hijos destos quedan libres y con esto ocasion que los yndios que son los que importa que multipliquen y crezcan se disminuyen para el trabajo y para los tributos y los mestizos mulatos zambahigos y negros [que] importaba que se disminúyesen crecen. (p. 28)

Dos siglos más tarde, esta preocupación no solo seguía vigente, sino que había aumentado. En otro trabajo (Brito, 2015), se identificó una consulta de 1759 en la que Gabriel Piedrahita, juez visitador y numerador del distrito de Loja, expresaba su preocupación por los abusos que este funcionario manifiesta haber constatado cuando fue corregidor de Loja. Se trata del crecido número de tributarios que salían del padrón, excusándose en la condición de no indígenas de sus padres. Leemos:

El tercer abuso que he experimentado es que los hijos naturales de yndias resisten pagar los reales tributos con el pretexto de que sus padres son mestissos, mesti yndios, mulatos, o zambos, y siendo cresido el numero de esta especie de yndios es grave el atraso que se sigue ala real hazienda de que estos no se numeren ni paguen tributos, y al mismo tiempo es este abuso perjudisial al publico, por que se sigue la falta de servisio en la labor delas haziendas, pues los que no estan suxetos a pagar tributos no se reducen a consierto, ni trabajo. (ANH/Q Indígenas [1759] C. 74. Exp. 10. Fol. 4)

Frente a esta consulta, el juez protector de naturales (funcionario encargado de la representación legal de los indígenas) respondió que, al tratarse de una cuestión relativa a las castas, esta no caía dentro del ámbito de sus competencias, aunque aconsejó tener en cuenta la costumbre “antiquada que avido en contra de dicha ley” (ANH/Q Indígenas [1759] C. 74. Exp. 10. Fol. 4).

Sobre este tema, en su estudio sobre las estrategias de mestizaje en Quito, Alexia Ibarra (2002) aludió a un documento de 1764 que informa que varios tributarios acudieron con el fin de ser declarados mestizos. En él se determina que los mestizos legítimos heredaban la condición del padre —no indígena— quedando como tales exentos del tributo y del servicio. Los hijos e hijas naturales, en cambio, heredaban la condición de la madre, con lo que permanecían atados a las obligaciones de su clase. Pero esto aplicaba únicamente para la primera generación, pues “el mismo documento explica que los mestizos tributarios no transferían su calidad de tributarios, por lo tanto la siguientes generaciones ingresaban en la calidad de ‘exentos’” (Ibarra, 2002, p. 72). En suma, la voluntad de algunas madres indígenas de ver a sus descendientes libres de las cargas coloniales, incentivó sus decisiones reproductivas exogámicas, lo más de las veces, por fuera del sacramento matrimonial. La prole de naturales ingresaba a la red de parentesco y filiación de sus parientes indígenas y se beneficiaba de sus redes de producción y cuidados, pero quedaba exenta del tributo y del servicio.

Aunque blancos, mestizos y castas tenían prohibido establecer morada en los pueblos de indios, so pena de 50 pesos de multa, los descendientes naturales de las madres indígenas residentes quedaban excusados de la expresa prohibición. Así, por ejemplo, en una provisión a favor de los indios de Cariamanga contra la presencia de foráneos en su pueblo, se exceptúa: “alos mestizos y zambaigos que son hijos de yndias nacidos entre ellos y an de heredar sus tierras y haciendas porque parese cosa dura separarlos de sus padres, se podría dispensar” (ANH/Q Indígenas [1750] C. 63. Exp. 3. Fol. 10).

En varios territorios, la movilidad étnica fue activada como una estrategia de protección social contra las cargas coloniales. Las sexualidades transgresoras y la descendencia matrilineal fueron parte de los engranajes que activaron dicha estrategia. En dos trabajos que hemos referido anteriormente, se destaca que los hombres encontraban más sensuales a las mujeres indígenas que a las españolas en razón de su forma de vestir, así lo testimonia los documentos que recogió Ares (2004) “por dejar al desnudo partes del cuerpo que los españoles no estaban habituados a ver” (p. 29). Viforcós (1993), por su parte, advirtió sobre un testimonio que alertaba la inconveniencia de recluir a las mujeres en el recogimiento de Santa Marta por el solo hecho de vestir como indígenas, puesto que no lo hacían por inmodestia, sino por pobreza: un traje de india podía costar nueve o diez pesos, el de las españolas superaba los doscientos.

Pero no se piense que la ilegitimidad y el fuera de la norma eran cosas exclusivas a los sectores subalternos, indios, mestizos y demás castas. En la sociedad colonial, incluso quienes estaban llamados a velar por la observancia de los preceptos tradicionales solían pasar por encima de ellos. Tan generalizado fue el fenómeno que el Sínodo de 1596 prohibió que los curas asistiesen personalmente a los bautizos, matrimonios y entierros de sus propios descendientes, so pena de veinte ducados de multa (Phelan, 2005). En definitiva, en la sociedad colonial la piedad barroca convivió con los saraos y el fandango; y se escuchaba

un estilo de música profana, probablemente la más popular en la colonia, cuyas letras con frecuencia expresaban contenidos sensuales y eróticos (Martínez Borrero, 2017).

Las vicisitudes del vínculo matrimonial

En el caso de las familias que sí establecían uniones sacramentales, la legalidad colonial vigilaba el mantenimiento del vínculo matrimonial y su exclusividad como espacio de sexualidad permitida. Respecto del primer punto, Viforcós (1933) apuntó que el Recogimiento de Santa Marta pasó paulatinamente a transformarse de centro de acogida y educación a institución coercitiva. La autora presentó casos de mujeres que fueron enclaustradas en el recogimiento, como medida de coacción para que desistiesen de las causales de divorcio que tenían planteadas contra sus maridos. También existieron otras medidas más sutiles de dominio sobre las voluntades, en las que el componente ideológico es más identificable. Ejemplifiquémoslo con una causa de 1682, en Alausí, por la que un esposo, Bartolomé Mejía, acudió a la autoridad eclesiástica contra su mujer, por cuanto:

Doña Maria Berzosa Yagual, hasse resistenssia en aser vida maridable com migo y esta en poder de su madre. Por manos y a mi derecho combiene que Vm. como Juez eclesiástico la saque del poder de dicha muger y la deposite en parte segura y se me entregue porque de otra suerte no tengo seguridad para poderla llevar al pueblo de los Asoges onde estoi acomodado para poderla sustentar porque aquí (Alausí) no tengo comodidad, ninguna casa ni bibienda ni tierra onde poder ssembrar. (Notaría Primera de Alausí, 1620-1720³)

Aunque no se atendió el pedido de arrancar a doña María Berzosa de brazos de su madre y depositarla en custodia, para ser devuelta a su cónyuge, la autoridad eclesiástica acudió a otra medida de coacción: “Proveo y mando que dicha Doña María Berssoza vaya luego haser vida

3 Los legajos de esta fuente, no llevan numeración de expediente, de volumen ni de página.

con su marido, pena de excomunion maior” (Notaría Primera de Alausí, 1620-1720). Así pues, el temor al castigo divino actuó como custodio del *statu quo* tradicional, parte importante de su instrumental ideológico.

En cuanto a las infracciones a la sexualidad, aunque las penas siempre fueron más severas cuando se trataba de las mujeres, los esposos que infringían las normas tradicionales también recibían castigo, de acuerdo con Viforcós (1993), se los recluía en un aposento de los palacios episcopales hasta lograr su arrepentimiento y confesión. A contracorriente de la idea de sumisión femenina, varias mujeres presentan causales por concubinato, pero, a diferencia de los hombres, el encausado no siempre es el cónyuge, sino la amante de este; y cuando la causa se dirige contra el marido, los reclamos suelen ir por el descuido económico del propio hogar. A guisa de ejemplo, en 1796 Brígida Silva interpuso una demanda contra Victoria Lara por adulterio, acusándola de mantener amistad ilícita con su marido *legítimo*. La parte medular de la causa reza:

He padecido innumerables trabajos y necesidades, porque por la cura de ella, y por atenderla me ha abandonado a mi y a quatro hijos menores que me acompañan en mis penurias. No encuentro ponderacion que baste á expresar lo mucho que ha echo padecer esta escandalosa mujer. (Notaría Primera de Alausí, 1620-1720)

La sanción moral por concubinato es distinta si se trata de un hombre o una mujer; de alguna manera, la culpa de aquel es más tolerable que la de esta, contra quien recaen directamente las acusaciones y castigos más severos “por naturaleza del sexo, que no permite aquella libertad que quisieran por el peligro a que son inclinadas” y porque esta “variedad la introduxo la diversidad de los sexos, tan sin peligro en los hombres y tan peligroso en las mujeres” (Viforcós, 1993, p. 84).

Los roles de género se presentan muy marcados: de la mujer, en tanto representante de la esfera doméstica y los cuidados, se esperaba mayor observancia de las normas establecidas. De los hombres, apropiados del espacio público, las expectativas eran más bajas. Estas condiciones quizá

se relajaron cuando la actividad económica de las mujeres adquirió relevancia. Tal fue el caso de la Cuenca del siglo XVIII, cuando las mujeres indígenas y mestizas participaron activamente de los circuitos productivos regionales (Achig, 1998).

Aunque en la sociedad colonial hemos identificado un largo hiato entre *morals* y *manners* —retomando el modelo de Martineau, expuesto anteriormente— o dicho en términos antropológicos, entre *cultura ideal* y *cultura real*, las autoridades no cesaron en sus empeños de control, por el contrario, en las últimas décadas de dominio colonial los acentuaron. De acuerdo con Lucía Moscoso (2016), las reformas borbónicas incrementaron los controles sobre la población en las dos décadas finales del siglo XVIII. Lo propio ocurrió con la llegada del Barón de Carondelet, a inicios del siglo XIX. Destacó en este periodo la figura de los alcaldes de barrio, quienes se encargaban de realizar las rondas de vigilancia y aprehender a los contraventores. En el caso de Quito, Moscoso (2016) identificó las principales causas criminales relativas a la sexualidad: el concubinato, el adulterio, el estupro y el amancebamiento, entre otras. Durante la presidencia de Carondelet (1799-1806), los alcaldes de barrio fueron asistidos por los comisarios de policía, quienes a inicio del año eran los encargados de levantar los datos de todos los habitantes de las distintas viviendas de cada barrio.

Pero, una vez más, los mayores controles no cambiaron realmente las cosas. María José Vilalta (2018) —en su estudio sobre el matrimonio en Toacazo, Cotopaxi— destacó que la nupcialidad implicaba gastos en un ritual por el que hay que pagar, y “una forma indirecta de numeración censal con derivaciones tributarias para los cónyuges y sus potenciales descendientes” (p. 208). Todo esto desestimulaba la decisión de sancionar el matrimonio por las vías entonces legales. Resaltó la autora que las transgresiones terminaron por transformarse en un asunto tan cotidiano que, para las autoridades, significaron un orden intolerable porque en realidad implicaban otro orden, intolerable, pero real y en crecimiento a finales del coloniaje español. Resulta muy ilustrativo

recordar cómo en el Corregimiento de Cuenca, entre 1814 y 1820, esto es, en los años de los movimientos independentistas, el número de nacimientos ilegítimos aumentó hasta sobrepasar el 50 %. En Toacazo, a la sazón, se registró una “caída espectacular de enlaces matrimoniales en los tiempos de la Independencia” (Vilalta, 2018, p. 208).

A modo de conclusión

En nuestra propia constitución como especie simbólica, los seres humanos necesitamos de referentes ideológicos y de sentido para dar *un determinado* orden al mundo. En tal virtud, los modelos ideales han acompañado a las culturas, en todas las geografías y tiempos. En las sociedades más estratificadas, las normas y modelos ideales se suelen construir de arriba hacia abajo, y se oficializan a través de mecanismos jurídicos y religiosos. El modelo de la familia monógama, patriarcal, heterosexual, procreadora de una prole legítima, es el ideal de la familia tradicional cristiana por excelencia, pero no es el único modelo de familia registrado en la especie humana. Ahora bien, cuando una tipología ideal se oficializa, tiende a dejar fuera a otras formas familiares y de parentesco que no calzan en los moldes establecidos. La sanción moral al referirse a los descendientes ilegítimos, la coacción a la mujer para mantenerla atada a un cónyuge contra su voluntad, la condena al amancebamiento (en términos de hoy, unión libre), son solo algunos ejemplos que nos ofrece la sociedad colonial.

A diferencia de los tiempos coloniales y de inicios de la República, el establecimiento de políticas públicas de atención a las familias debe basarse sobre las formas familiares realmente existentes (en plural), y no sobre un modelo ideal predefinido o deseable. Las cosas, sin embargo, no siempre son así. En su análisis sobre el programa Familias en Acción, en Colombia, Juan Carlos Sabogal (2016) identificó la manera cómo el estado delimitó a las familias que serían beneficiarias, a través de criterios preestablecidos desde la administración central, dentro de

modelos de familia nuclear y patriarcal tradicional, que además son los que diseña el programa: se presentan marcados roles de género, división sexual del trabajo (los cuidados se presentan como tarea exclusivamente femenina), la familia es guardiana de la moral y un ámbito privado donde los problemas se han de resolver a través de procesos de formación individual. Es decir, se revalidan los modelos tradicionales e incluso los sistemas de vigilancia. Así las cosas, “otras formaciones familiares que tienen presencia relevante en Colombia, no son consideradas por el programa” (Sabogal, 2016, p. 153). La relevancia de otros modelos de familia no es un dato menor; el caso colonial ilustra que el ideal normativo no se corresponde necesariamente con la realidad social. Las normas no oficiales pueden incluso representar un porcentaje apreciable de casos, cuando no la mayoría numérica, así sucedió con los nacimientos fuera del vínculo matrimonial en la segunda década del siglo XX en la Gobernación de Cuenca.

En sociedades laicas (el Estado ecuatoriano lo es desde 1906), las prescripciones religiosas deben permanecer en el ámbito de lo privado, y no incidir directamente sobre la toma de decisiones en política pública. El hecho de que el Estado, las instituciones y la sociedad en su conjunto marginen a los modelos familiares que no calcen dentro del ideal normativo es también un mecanismo de exclusión social. Estos mecanismos a veces adoptan formas muy sutiles. El MOSEIB (Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe) que en el Ecuador es el modelo educativo más abierto a la pluralidad y la diversidad, refiere que la etapa de la Educación infantil, familiar y comunitaria “comprende desde la formación de la pareja, embarazo, parto, atención y desarrollo del niño hasta los cinco años de edad” (p. 48). Por omisión, quedan fuera de esta fórmula unilineal los embarazos que no tienen lugar dentro de la formación de una pareja y, desprendiéndose de ello, en la conformación de hogares monoparentales. Y hay que insistir en ello: la omisión es también una forma de exclusión.

Lo dicho no implica dejar de reconocer que algunas formaciones familiares son más vulnerables a la exclusión social y encaran mayores desafíos. Las familias monoparentales están dentro de este grupo de riesgo (Santibáñez, Flores y Martín, 2018). Pero una cosa es, por ejemplo, planificar una política educativa de prevención de embarazos adolescentes y otra muy distinta es marginar y estigmatizar socialmente a las llamadas madres solteras. Asimismo, las medidas preventivas sobre embarazos adolescentes deben abordar el tema de la sexualidad y no soslayarlo, poniendo sobre el tapete el tema exclusivo de la abstinencia. El Plan Familia Ecuador (2015), por ejemplo, tomó por esa deriva conservadora. En lugar de actuar sobre modelos ideales, la política pública debe partir de la realidad social.

Por último, a diferencia de los años coloniales, cuando la diversidad existente era considerada transgresión, en la actualidad posmoderna, la diversidad tiende a ser festejada y los contactos culturales se intensifican (Lyon, 2005). Aunque las sociedades nunca han sido estáticas, en el mundo actual los cambios sociales, culturales y tecnológicos se han acelerado y han impactado fuertemente sobre los modelos de familia y de construcción del parentesco (Carsten, 2004).

La familia tradicional y sus inveterados valores están sujetos a estas dinámicas, es de esperar que la política y la sociedad en su conjunto asuman los cambios como una realidad presente e inexorable. Para ello es necesario deconstruir la ideología que sustenta al modelo arquetípico de la familia tradicional, historizándola, no en términos evolucionistas unilineales, desmitificándola y desesencializándola. Al respecto, en sus tesis sobre Feuerbach, ya Marx (2018) advirtió “Después de descubrir, por ejemplo, en la familia terrenal el secreto de la sagrada familia, hay que criticar teóricamente y revolucionar prácticamente aquella” (p. 6). Revolución o evolución de la familia, lo cierto es que en la sociedad actual se trata de un proceso irreversible e inapelable.

Referencias bibliográficas

- Anderson, Michel. (1971). *Family Structure in Nineteenth Century Lancashire*. Cambridge University Press.
- Achig, Lucas. (1998). *Cuenca en el siglo XVIII. Identidad social y vida cotidiana*. Casa de la Cultura Núcleo del Azuay.
- ANH/Q Archivo Nacional de Historia. Quito. Serie Indígenas [1759] C. 74. Exp. 10. Fol. 4.
- Ares, Berta. (2004). Mancebas de españoles, madres de mestizos. Imágenes de la mujer indígena en el Perú colonial temprano. En Pilar Gonzalbo Aizpuru y Berta Ares Queija (Eds.), *Las mujeres en la construcción de las sociedades iberoamericanas* (pp. 15-39). CSIC-EEHA/El Colegio de México-CEH.
- Brito, Juan Carlos. (2015). *El pueblo palta en la historia. Continuidades, transformaciones y rupturas*. Abya-Yala.
- Carsten, Janet. (2004). *After Kinship*. Cambridge University Press.
- Carter, William. (1977). Trial Marriage in the Andes? En Ralph Bolton y Enrique Mayer (Eds.), *Andean Kinship and Marriage*. American Anthropological Association.
- Chacón, Juan; Soto, Pedro y Mora, Diego. (1993). *Historia de la Gobernación de Cuenca*. Instituto de Investigaciones Sociales IDIS. Universidad de Cuenca.
- Clastres, Pierre. (2011). *La société contre l'État*. Les Éditions de Minuit.
- Foucault, Michel. (2015). *Vigilar y castigar*. Siglo XXI.
- González Suárez, Federico. (1988). Manifiestos de los Obispos del Ecuador sobre la Ley de Matrimonio Civil. En Enrique Ayala Mora (Comp.), *Federico González Suárez y la polémica sobre el Estado laico*. Banco Central del Ecuador-Corporación Editora Nacional.
- Ghirardi, Mónica e Irigoyen, Antonio. (2009). El matrimonio, el Concilio de Trento e Hispanoamérica. *Revista de Indias*, 69 (246), 241-272.
- Harris, Marvin. (2006). *Antropología Cultural*. Alianza Editorial.
- Hidalgo, Fernando. (2013). *La República del Sagrado Corazón. Religión, escatología y ethos conservador en Ecuador*. Universidad Andina Simón Bolívar-Corporación Editora Nacional.
- Hoebel, Adamson y Frost, Everett. (2006) *Antropología cultural e social*. Editora Cultrix.

- Ibarra, Alexia. (2002). *Estrategias del mestizaje. Quito a finales del siglo XVIII*. Abya-Yala.
- Kottak, Conrad. (2000). *Cultural Anthropology*. McGraw-Hill Higher Education.
- Laslett, Peter. (1983). *The World we have lost*. Routledge.
- Lyon, David. (2005). *Posmodernidad*. Alianza Editorial.
- Martínez Borrero, Juan. (2017). Luego de empezado el baile venía el desorden: borrachera y fandango. En AA.VV. *Claves de la historia de Cuenca* (pp. 86-89). GAD Municipal del Cantón Cuenca-Universidad de Cuenca.
- Marx, Karl. (2018). *Tesis sobre Feuerbach*. Ediciones Acción Proletaria.
- MINEDUC. (2013). *Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe MOSEIB*. Ministerio de Educación del Ecuador.
- Moscoso, Lucía. (2015). El adulterio en la colonia tardía (1780-1800): prácticas y relaciones de género en la plebe quiteña [Tesis de maestría], Universidad Andina Simón Bolívar].
- Notaría Primera del Cantón Alausí. Caja de los años 1620-1720.
- Oberem, Udo. (1985). *La sociedad indígena durante el Periodo Colonial de Hispanoamérica*. Boletín del Museo del Banco Central del Ecuador.
- Phelan, John. (2005). *El Reino de Quito en el siglo XVII*. Banco Central del Ecuador.
- Presidencia de la República del Ecuador. (2015). *Proyecto, Plan Nacional para el Fortalecimiento de la Familia*. <https://n9.cl/zlkuz>
- Poloni-Simard, Jacques. (2006). *El mosaico indígena. Movilidad, estratificación social y mestizaje en el Corregimiento de Cuenca (Ecuador) del siglo XVI al XVIII*. Abya-Yala, IFEA.
- Sabogal, Juan Carlos. (2016). Pensando las familias a través de perspectivas analíticas del estado: retóricas presidenciales sobre el programa Familias en Acción (Colombia), 2002-2010. *Confluente. Rivista di Studi Iberoamericani*, 8(1), 138-162.
- Salomon, Frank. (2011). *Los señores étnicos de Quito en la época de los incas. La economía política de los señoríos norandinos*. Instituto Metropolitano de Patrimonio-Universidad Andina Simón Bolívar.
- Santibáñez, Rosa; Flores, Natalia y Martín, Alba. (2018). Familia monoparental y riesgo de exclusión social. *iQual. Revista de género e igualdad*, 1, 123-144.
- Therborn, Göran. (2004). *Between Sex and Power. Family in the World, 1900-2000*. Routledge.

- Vargas, José María. (1978). *Historia de la cultura ecuatoriana*. Clásicos Ariel.
- Viforcós, María Isabel. (1993). Los recogimientos, de centros de integración social a cárceles privadas: Santa Marta de Quito. *Anuario de Estudios Americanos*, 50 (2), 59-92.
- Vilalta, María José. (2018). Casarse en el regazo del Cotopaxi (Ecuador, 1720-1861). *Revista de Demografía Histórica*, 36(2), 198-218.

Capítulo 2

**Más allá de *papitos y mamitas*:
un recorrido a través de la
diversidad familiar en Ecuador**

Javier González Díez





Introducción: las relaciones escuela-familia vistas por un antropólogo

Este capítulo nace de una serie de reflexiones que he ido elaborando en los últimos años, desde mi formación de antropólogo, pero dando clases en una institución universitaria destinada a la formación de maestras y maestros en Ecuador. A mi llegada a esta universidad en 2017, a la luz de mi anterior experiencia de investigación sobre antropología de las familias y del parentesco, me fue asignada, por varios semestres académicos, una asignatura que tiene un nombre bastante complejo, pero que, fundamentalmente, se ocupa del estudio de los contextos familiares que acompañan los procesos de aprendizaje, es decir de la relación entre familias y escuela. A través de las clases de esta asignatura, pude apreciar que la relación escuela-familia tiene una importancia notable en los currículos nacionales ecuatorianos, incluidos los del sistema de educación intercultural bilingüe. Se menciona muchas veces la necesidad de incluir esta relación familia-escuela en las planificaciones institucionales; también se insiste mucho en que el profesorado no puede prescindir de ella, y justo por eso la universidad la incluye en sus mallas curriculares dentro de un núcleo problémico y le dedica un eje integrador alrededor del cual trabajar por todo un semestre académico.

Siendo yo un antropólogo interesado en investigaciones sobre familias y parentesco no podía sino parecerme importante incluir el estudio de los contextos familiares del aprendizaje en la formación

de las futuras y futuros docentes, pero pronto pude darme cuenta de que el asunto no era tan simple como había pensado. El trabajo realizado en clases y los relatos que mis estudiantes traían a partir de sus prácticas preprofesionales en las escuelas me dejaban ver claramente que en las instituciones escolares la relación familia-escuela se perfilaba fundamentalmente como una relación con los *padres de familia*. Esta definición se hacía presente cada vez que la relación familia-escuela tenía que ponerse en práctica, y debían llevarse a cabo acciones específicas por parte del personal docente. Solo de vez en cuando, aparecía otra expresión, *representantes del niño*, tras la cual podían esconderse otras figuras: abuelas, tías, tíos, hermanas o hermanos mayores, tal vez hasta una vecina o vecino. Pero, si esto pasaba, era siempre en función vicaria: algo bastante indicativo de la prioridad que, siempre y de todas formas, era dada a los primeros.

El observar esta equivalencia continua, en los discursos y en las prácticas, entre *familia* (al singular) y *papitos* y *mamitas*, me interpeló como investigador del ámbito de *las familias* (en plural), pero también como docente. ¿Dónde quedaban otras figuras familiares que podían participar en el cuidado de las niñas y los niños? ¿La ausencia de un padre o madre de familia era un problema? ¿Entraban las parejas del mismo sexo dentro de este ideal de *papitos* y *mamitas*? Las respuestas que recibía no siempre iban en la dirección que, como estudioso de la diversidad familiar, comprometido con el tema, me habrían gustado.

En efecto, la naturalidad con la cual se asume la correspondencia entre *familia* y *padres de familia* no solo revela la fuerte presencia de una ideología familiar específica e históricamente connotada, la de la familia nuclear y patriarcal heterosexual, sino que también pone límites al reconocimiento de una diversidad de maneras de pensar y construir configuraciones familiares plurales y diversas. Los relatos de las prácticas de mis estudiantes, pero también en algunas ocasiones, debates dentro del aula, y hasta la posición de algunos colegas, me hicieron entender

que esta falta de reconocimiento de la diversidad familiar en las escuelas es bastante presente.

Queramos o no, los antropólogos, la familia nuclear heterosexual y patriarcal desempeña un rol central en la definición de los discursos sobre el correcto crecimiento de niñas y niños, así como sobre los juicios de valor que afectan su rendimiento escolar. El fantasma de la familia disfuncional, de la desagregación familiar, de los vacíos y ausencias en los roles, de la innaturalidad de ciertas situaciones, está presente en los discursos y prácticas del profesorado y guía su forma de actuar y poner en práctica la relación escuela-familia.

Figura 1. Esta es una familia



Fuente: Tomado del texto escolar ecuatoriano para niñas y niños de 1° de Básica (MINEDUC, 1991)

El hecho de que mis estudiantes sean futuros docentes de educación inicial y de educación intercultural bilingüe, me empuja a plantear la necesidad de abrir espacios de reflexión crítica dentro del campo de la educación para buscar ofrecer alternativas a las visiones dominantes. Por otro lado, es función de la antropología, según mis maestros,

cuestionar las seguridades de una sociedad, sus certezas (Remotti, 2000), sobre todo cuando resultan excluyentes hacia una parte de sus miembros. En el campo de las familias y del parentesco, esto quiere decir identificar otros lugares de enunciación que ayuden a elaborar miradas diferentes y a introducir perspectivas alternativas desde las que, por mucho tiempo, han sido consideradas familias subalternas (González Díez y Viazzo, 2016).

Este capítulo está pensado como una reflexión crítica alrededor del núcleo duro de esta concepción de familia nuclear heteropatriarcal: los *padres de familia*. Mi intención es establecer un recorrido a través de una serie de casos en los que en Ecuador se pueden interpretar, pensar y poner en acto de manera muy diversa los roles parentales. A través de este recorrido etnográfico se pondrá en evidencia que el reducir la relación escuela-familia a la relación con *papitos y mamitas*, no solo es limitante respecto a la gran variedad de configuraciones familiares, sino también poco útil, pues la condición legal de padre de familia no garantiza mucho en términos de que estas personas se ocupen del cuidado, crianza y educación de los niños y las niñas. Mi argumentación gira alrededor de la idea central en los nuevos estudios de parentesco, de que los lazos familiares no están dados, sino que se construyen, requieren trabajo por parte de los involucrados. Esto implica que las posibilidades de forma y configuración de estos lazos no se pueden establecer a partir de las expectativas de un único modelo de familia, sino que tienen que ser contempladas a partir de las particularidades y necesidades de cada contexto familiar, social y cultural.

En las siguientes páginas, por lo tanto, buscaré ofrecer una serie de ideas que apoyen el cuestionar la relación escuela-familia como una relación escuela-familia nuclear heteropatriarcal. Mi discurso en realidad no se centrará ni en la educación ni en las escuelas, sino en ese mundo de relaciones complejo y diverso que las rodea, y con el que a veces las instituciones educativas se relacionan de una forma demasiado simple y poco reflexiva, sesgada por una herencia cultural

que hace pensar en un único modelo posible de familia ideal. Espero así favorecer espacios de reflexión crítica y crear puentes, no tanto o no solo entre antropología y educación, sino más bien, entre una sociedad en la que las diversidades son siempre más reconocibles, y una educación institucionalizada que tiene el reto de liberarse de ideologías tradicionales para estar al paso con los procesos de emancipación de quienes, por mucho tiempo, han sido tratados como subalternos.

De la consanguineidad a la relacionalidad: las alternativas a la familia nuclear heteropatriarcal

Como expuso muy claramente Juan Carlos Brito en el primer capítulo de este libro, la idea de que la familia nuclear fundada sobre un matrimonio heterosexual es la forma de familia ideal, fue introducida en la colonia y tuvo un importante momento de reafirmación durante los procesos de modernización de finales del siglo XIX y principios del XX. Como ilustró Brito, durante la colonia se quiso afirmar la idea de que la única y verdadera familia era la que se constituía a través de un matrimonio monógamo entre hombre y mujer, cuyo objetivo era el de tener descendencia. Las autoridades coloniales, según la historiadora Pilar Gonzalbo Aizpuru, “confiaban en la familia como factor de control y agente educador” (1998, p. 223), y para esa óptica, el ideal de familia nuclear excluía a todas aquellas maneras de pensar, crear y poner en práctica lazos de parentesco que caracterizaban a las sociedades prehispánicas, y que continuó caracterizando, aunque de forma diferente, a los grupos sociales subalternos —indígenas, afrodescendientes, pero también a la mayor parte de la población mestiza—.

Como muestran, para el caso ecuatoriano, las historiadoras Natalia Catalina León y Cecilia Méndez (2004), “el enlace criollo y su modelo familiar se constituyen en modelo para la homogeneización cultural” (2004, p. 300) y se volvieron “un referente para los discursos legitimadores de la hegemonía ibérica anclados en el prejuicio de la

superioridad moral de la población blanca” (p. 295). Debido a la fuerza con la que los conquistadores lucharon por imponer este modelo, estas estudiosas llegaron a sostener que:

el afianzamiento en el espacio quiteño del modelo matrimonial católico durante el siglo XVII (...) podría ser homologado —por su importancia para la hegemonía colonial de España— (...) al desarrollo de la institucionalidad colonial rematada con la fundación de la Audiencia de Quito en 1563. (p. 295)

Esta atención dada a la imposición de la familia nuclear heteropatriarcal como estrategia de control y poder sobre las poblaciones subalternas continuó durante toda la época republicana, hasta llegar a la actualidad: refiriéndose al periodo de los años 20 a 70 del siglo XX, Mercedes Prieto sostiene que “la familia fue para el estado ecuatoriano un escenario estratégico que podía ser regulado con el objetivo de integrar —‘estatizar’— a las poblaciones indígenas” (2015, p. 35). Igualmente, en su libro sobre la historia de las políticas de planificación familiar del Estado ecuatoriano, Johana Agudelo (2017) evidencia que, a partir de los años 60 del siglo XX, se crearon una serie de discursos de política y de salud pública en los que “la familia nuclear, conformada por papá, mamá e hijos, adquirió una fuerza inusitada” (p. 14).

La familia nuclear traía consigo una construcción cultural de los roles de género de origen hispánico, muy marcada por el binarismo y la preminencia de los hombres sobre las mujeres. A pesar del fuerte papel que las mujeres latinoamericanas han jugado históricamente en la construcción y en el mantenimiento de los hogares, esta idea de familia tradicional reserva a los hombres la preminencia y el poder. Los hombres tendrían que ser los jefes de la familia, quienes garantizan su existencia y bienestar; las mujeres, en cambio, las que se dedican al cuidado del hogar y de su descendencia. El rol del hombre asume tradicionalmente los rasgos de una masculinidad hegemónica dominante, mientras que el de la mujer es relegado a una feminidad débil y subalterna. En esta perspectiva, no se admiten otras opciones, y

por eso los hogares con jefatura femenina son frecuentemente señalados como disfuncionales y vistos de manera extremadamente negativa como incompletos, pues falta el hombre.

Lo mismo pasa con todas las formas de vivir el género y la sexualidad, como por ejemplo las uniones del mismo sexo, que escapan de este esquema binario extraordinariamente rígido: su rechazo, demonización, medicalización y criminalización ha sido una constante en la historia colonial y poscolonial que todavía hoy tiene apego en los grupos más conservadores de las sociedades latinoamericanas.

Este ímpetu normalizador y regulador hacia las configuraciones familiares diferentes del ideal heteropatriarcal europeo nunca pudo afirmarse completamente. Como es explicado por Juan Carlos Brito en su capítulo, la diversidad de formas familiares en la colonia era tal que sobrepasaba todo intento de normalización por parte de las autoridades. En la misma época colonial, existían “dudas sobre la capacidad ordenadora de la familia” (Gonzalbo Aizpuru, 1998). Para el caso ecuatoriano, el “complejo juego político (...) permitió un campo de maniobras tales que la población indígena nunca estuvo completamente sometida a los designios estatales” (Prieto, 2018, p. 238). Uniones libres, hogares matrifocales, *matrimonios de prueba*, adopciones, copaternidades y comaternidades, ejemplos de tercer género y uniones homosexuales fueron formas en que las sociedades latinoamericanas han continuado a mantener una gran variedad de maneras de configurar los lazos, construir los géneros y pensar el rol de la familia y de los parientes. Estas formas subalternas de hacer familia (Robichaux, 2007) han sido etiquetadas como *disfuncionales*, *desordenadas*, *inmorales*, y relegadas a los márgenes de los discursos públicos y de las opiniones sociales. Niñas y niños nacidos y crecidos en hogares que no responden al ideal nuclear heteropatriarcal son susceptibles de ser considerados más fácilmente vulnerables o en riesgo, más propensos a caer en conductas socialmente desviadas o en desarrollar atrasos educativos.

En un libro provocativamente pensado como una carta al papa Benedicto XVI, el antropólogo italiano Francesco Remotti (2008) ponía en duda el hecho de que la familia nuclear heterosexual es el modelo familiar más estable y completo, el más adecuado para la crianza de los hijos y para demostrarlo reseñó una lista de tipos de familias diversas conocidas por todo el mundo gracias a las investigaciones antropológicas. Un primer ejemplo son las familias poligínicas, en las que un hombre se casa con más mujeres, que pueden vivir separadas, o juntas; en este caso, las mujeres desarrollan alianzas domésticas en oposición al hombre, así como prácticas colaborativas de comaternidad. Pero no son solo los hombres que pueden casarse varias veces: Remotti evidencia también la existencia de las familias poliándricas entre los Nyimba de Nepal, en las cuales es la mujer quien se casa con más hombres. En su forma más conocida, la de la poliandría adélfica, la mujer se casa al mismo tiempo con un grupo de hermanos. Cuando nace una hija o hijo, todo el grupo de hermanos son considerados copadres del bebé. Esta forma de matrimonio y de establecer una familia está actualmente presente en el área de Tíbet y Nepal, y en algunas pocas zonas de India meridional. Prácticas parecidas, pero en donde los comaridos no son hermanos, se encuentran también en algunas zonas de África central.

Pero los ejemplos de diversidad familiar propuestos por Remotti en su libro no se acaban aquí: también reporta el caso de las familias sin padre, compuestas por las madres y sus hermanos, entre los Na de China meridional y los Nayar de la India. En estas familias, no se reconoce la institución matrimonial: las mujeres pueden tener parejas no estables, que nunca llegan a establecerse con ellas. Al nacer una hija o hijo, no se preocupan de reconocer la paternidad, y el bebé es criado por la madre conjuntamente con sus hermanos. El hermano de la madre, en efecto, es una figura que, en muchas sociedades, llega a tener un rol más importante que el padre en la educación y crianza de las y los hijos.

Igualmente, Remotti escribe sobre la existencia de familias con padre *fantasma* entre los Nuer de Sudán. Aquí, cuando un hombre muere sin descendencia, su familia organiza un matrimonio entre su fantasma y una mujer viviente. La mujer mantiene relaciones sexuales con uno de los hermanos del difunto, pero el fantasma será considerado el padre de todas las hijas e hijos que ella tenga. Siempre entre los Nuer, encontramos también el matrimonio entre mujeres: cuando una mujer estéril llega a una cierta edad, puede casarse con otra mujer más joven y ser considerada su marido. La joven esposa podrá ser engendrada por otros hombres, pero quien será considerada padre de sus hijas o hijos será la mujer anciana. Este último ejemplo, como los anteriores, revelan la poca importancia que muchas sociedades atribuyen a la genitorialidad biológica, en relación a la importancia de una paternidad social que hasta puede llegar a estar desvinculada del engendramiento biológico.

Todas estas familias, sostiene Remotti (2008) en su libro, resultan funcionales, pues de alguna manera garantizan equilibrios de cuidados y afectividad y cumplen funciones de solidaridad en sus respectivos contextos sociales. No habría motivos para considerarlas inestables, disfuncionales o incompletas, si no fuese por las pretensiones de que la familia nuclear heterosexual sea la forma de familia más *natural*: “El recurso a la naturaleza (...) tiene el significado de privilegiar un tipo de familia respecto a todas las otras: y esto se realiza ignorando la existencia de otros tipos, o degradándolos a formas espurias, inauténticas, innaturales” (p. 83, traducción propia). La crítica al concepto de *naturalidad* de la familia nuclear heterosexual atraviesa todo el libro de Remotti, y lo empuja a concluir que la naturalización de la familia nuclear es una ficción que se pone en acto para blindar su origen de construcción cultural y social.

La naturalización de la familia nuclear se funda sobre otro elemento, que es valorado como su base fundamental: la idea de *consanguineidad*, que une a los progenitores con sus descendientes y que hace que, en efecto, aparezca natural el estatus de los *padres de familia*. La idea

de consanguineidad fundamenta la idea de que la familia nuclear heteropatriarcal es una *familia natural*, unida por lazos biológicos, que la definen y caracterizan. La fuerza y la validez de estos lazos es considerada indiscutible justo por su recurso a una base biológica específica; esto hace que la familia nuclear se pretenda igualmente universal, para escapar del juego de las construcciones sociales y culturales que podrían relativizar su alcance y poner en duda su validez.

En realidad, como veremos en los casos siguientes, esta es una perspectiva muy occidental-céntrica, que excluye las maneras a través de las cuales otros grupos sociales dan significado a los lazos de parentesco. Fue el antropólogo norteamericano David Schneider quien, en un libro de 1984 que causó mucho impacto en el mundo académico, puso en evidencia que las ideas sobre la consanguineidad y los lazos biológicos son parte de una ideología cultural propia del mundo occidental. Schneider sostuvo que la cultura euro-americana había establecido que los lazos de parentesco eran lazos biológicos, y dejaban ver cómo muchos otros grupos culturales piensan de manera muy diferente lo que es ser pariente, basándose en otro tipo de sustancias que no siempre corresponden con una idea de base biológica.

La crítica de Schneider a la base biológica de la idea de familia y parentesco y su categorización como una ideología abrió un nuevo amplio horizonte de estudios en antropología, que tomó forma en la corriente de los nuevos estudios de parentesco. Los estudios que se han realizado a partir de ella¹ han revelado que, en efecto, en las concepciones culturales de otras sociedades no-occidentales, existe una gran variedad de sustancias, no siempre biológicas, que definen los lazos entre personas que definimos de parentesco. Estos estudios

¹ Entre el gran número de estudios etnográficos que han enriquecido el panorama, señalo dos volúmenes particularmente relevantes: *Cultures of relatedness*, coordinado por Janet Carsten (2000) y *Relative values. Reconfiguring kinship studies*, coordinado por Sarah Franklin y Susan McKinnon (2001). Dos volúmenes de reflexión teórica que han tenido gran importancia en explorar nuevas maneras de definir el parentesco son *After Kinship*, de Janet Carsten (2004) y *What Kinship Is – And Is Not*, de Marshal Sahlins (2013).

también han puesto en evidencia que los lazos de parentesco, incluidos los de paternidad y maternidad, no están dados en el momento del nacimiento de una niña o un niño: por lo contrario, se van creando, trabajando, reforzando durante toda la vida. A esta diversidad de maneras de definir las formas de relacionalidad, corresponde igualmente una extrema variedad de configuraciones de los lazos de familia y parentesco, que dejan a la familia nuclear heteropatriarcal en una posición extremadamente relativa.

Existe, por lo tanto, una gran multiplicidad de las formas de ser padres y madres, así como de desempeñar esos roles. En las páginas que siguen continuaremos el rastro de algunas de ellas, a partir de casos que han sido investigados en Ecuador. Estos casos nos servirán para entender en qué consiste el “trabajo” de crear parientes, y de qué manera las paternidades y maternidades pueden presentarse de maneras muy diferentes.

¿Familias disfuncionales o familias complejas?

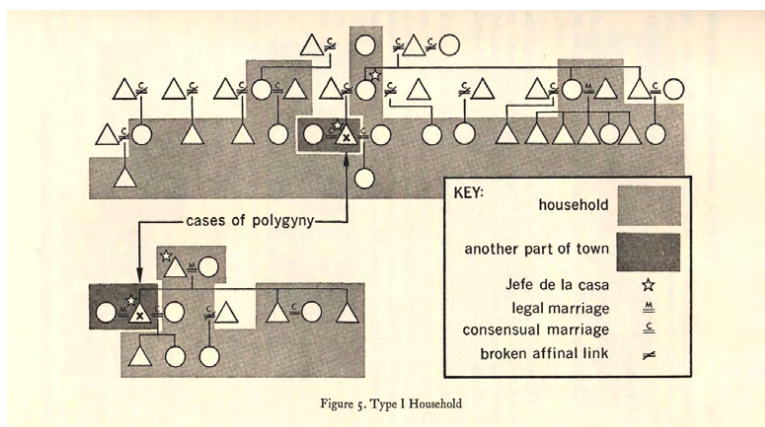
La idea hegemónica de la familia nuclear ha servido para excluir a otros tipos de configuración familiar, etiquetados como disfuncionales y calificados como el resultado de problemas sociales o culturales sobre los que es legítimo intervenir. Lo que examinaremos en este apartado es el ejemplo de una familia que, desde este punto de vista externo y dominante, podría ser considerada disfuncional. Pero, como veremos, esta acusación de disfuncionalidad se vuelve inconsistente en el momento en que examinamos sus dinámicas internas y las estrategias de creación de los lazos que están tras el aparente desorden.

Esta familia (Figura 2) fue estudiada por el antropólogo Norman Whitten (1965) en la ciudad de San Lorenzo, en la provincia de Esmeraldas, durante su trabajo de campo realizado en 1963². Es

² La monografía etnográfica de Whitten sobre San Lorenzo fue originariamente publicada en inglés en 1965, y solo traducida en español más de 30 años después, en 1997.

interesante no solo porque constituye uno de los raros estudios sobre el parentesco de los afrodescendientes en Ecuador, sino porque revela la capacidad de las personas afroecuatorianas para crear y gestionar lazos de parentesco de manera fluida y dinámica, acordes con las necesidades socioeconómicas del contexto. Igualmente, el ejemplo que proponemos es interesante porque adelanta alrededor de medio siglo situaciones que los antropólogos hoy reconocen en la fluidez familiar contemporánea de las sociedades occidentales: divorcios y nuevos casamientos, lazos rotos y reconstituidos, relaciones de *media-hermandad* (hermanos y hermanas que tienen en común solo uno de los progenitores) o de *padres de paso* (quienes se han unido a la madre de una persona tras su separación) (Solinas, 2020), convivencias múltiples de personas que no tienen parentesco entre ellas. Todos los elementos que hoy reconocemos en las familias modernas euro-americanas como efectos de la segunda transición demográfica, se encuentran ya en este caso.

Figura 2. San Lorenzo, tipo de hogar extenso



Fuente: Whitten 1965, p. 131

Nota: El círculo corresponde a una persona de sexo femenino y el triángulo a una persona de sexo masculino; las líneas del gráfico unen a estas personas a través de relaciones de unión o filiación. Cuando una unión se disuelve (por separación o divorcio) es representada tachada.

En la Figura 2, vemos un gran núcleo de parientes que viven bajo el mismo techo, en un mismo hogar. En primera instancia, se trata de la familia de una mujer anciana, junto a sus tres hijas, fruto de dos diferentes uniones consensuales sucesivas, pues el matrimonio legal, nos dice Whitten (1965) era muy escaso entre los afrodescendientes de San Lorenzo. Una de las tres hermanas se puede considerar la jefa de la casa, es decir, la persona de mayor importancia e influencia hacia dentro, pero también hacia fuera. Junto a este grupo de mujeres, viven el actual compañero de la primera, y cuatro de sus hijos (fruto de cuatro relaciones diferentes); tres hijas de la segunda, la jefa del hogar, que son fruto de tres uniones diferentes; el actual marido legal de la tercera, junto a sus cinco hijos y dos hijos de anteriores uniones de ella. Completan el panorama dos bisnietos, y un hombre que está unido consensualmente a una de las hijas de la jefa del hogar, pero que también tiene otro segundo hogar e hijos con otra mujer, la cual vive con sus suegros y una hija de una anterior unión.

Este panorama puede darnos a primera vista algo de vértigo y resultar desorientador; puede ser también considerado el resultado de un desorden en los valores y de una inestabilidad en los afectos que causa rupturas continuas y relaciones múltiples, ya sea por parte de los hombres o de las mujeres. Pero, en el estudio de Whitten (1965), todo este aparente desorden de relaciones revelaba, en cambio, una forma de entender y vivir la familia y los roles de género muy diferente de la occidental y no necesariamente toda negativa.

En primer lugar, esta familia afroesmeraldeña se fundaba sobre un *protagonismo de las mujeres*, quienes no eran para nada aquellos seres sumisos y sujetos a un hombre que pretendían los modelos heteropatriarcales de familia. En estas familias, los hombres iban y venían, muchas veces entre más hogares, y eran las mujeres quienes constituían la estructura de la casa, al punto de ser en numerosos casos las jefas. Según los datos que ofrece Whitten en San Lorenzo, sobre 69 familias extensas como la que estamos viendo, casi la mitad de las veces

(34 casos) la jefa de la casa era una mujer. Podían elegir o alejar a sus compañeros y no había una sanción moral negativa hacia ellas por el hecho de tener más de un hombre en su vida.

Según relata Whitten, la relación con un hombre era vivida muchas veces por las mujeres como un lazo secundario en sus vidas, y esto se manifestaba en la indiferencia que ellas mismas manifestaban hacia la eventual poligamia de sus compañeros. Según sus datos, de los 18 casos de poligamia que él supo en San Lorenzo, en 4 las mujeres eran amigas entre ellas, y en 9 se toleraban sin hostilidad. Solo en 3 casos existía hostilidad u enemistad, y en 2 casos no sabían la una de la otra.

Otro punto importante, esta familia se fundaba sobre *prácticas de solidaridad interna y comaternidad*, por lo que todas las mujeres y los escasos hombres presentes unían sus esfuerzos en la crianza y educación de las y los hijos. No había ninguna distinción entre ellos a causa de su nacimiento, los conceptos más europeos de legitimidad y honor pasaban a segundo plano. Todos se consideraban parientes entre ellos por el hecho de convivir bajo el mismo techo, compartir la misma comida y unir fuerzas en la supervivencia del grupo familiar. La unión de esfuerzos en la convivencia, y no la consanguinidad era el aspecto principal que caracterizaba la construcción de los lazos de parentesco. Hasta el punto, nos dice Whitten (1997), que “las parentelas personales se hacen evidentes solo cuando operan” (p. 165): si un pariente dejaba de coresidir y de relacionarse, “es probable que no se le considere un pariente” (p. 139), mientras que “los individuos no emparentados que residen en un grupo doméstico (...) se les llama y se habla de ellos como parientes” (p. 140).

Vemos, por lo tanto, que no nos encontramos ante un grupo resultado de un desorden moral o de una situación social degenerada o disfuncional, todo lo contrario, estamos frente a un grupo de personas que, viviendo en situación de pobreza y marginalidad económica, unen sus esfuerzos de manera solidaria y organizada para garantizar su supervivencia, así como el cuidado y crianza compartida sea de los

mayores, sea de las niñas y niños. Es un grupo en donde las mujeres tienen un protagonismo que no encaja en los estrechos cánones de moralidad tradicionales, y en el que son capaces de jugar su rol con autonomía preservando la estructura del hogar. Es un tipo de familia que, evidentemente, no encaja dentro del modelo ideal de familia nuclear y heteropatriarcal; un tipo de familia que seguramente es menos estable y menos claro, pero con la ventaja de ser más abierto y adaptable a las adversidades.

¿Cubrir vacíos?: las reconfiguraciones en las familias de migrantes

Otro caso de configuraciones familiares que son frecuentemente consideradas disfuncionales y problemáticas son las familias de migrantes. El fenómeno histórico de la gran migración, que ha vivido Ecuador entre finales de los 80 y principios de los 90 del siglo XX, ha sido presentado generalmente como extremadamente negativo hacia las familias. La lejanía de padres o madres en los núcleos familiares — pero normalmente más los padres que las madres— es normalmente asimilada a un vacío de funciones parentales que causa problemas de educación e integración social en las hijas e hijos: atrasos o abandonos escolares, embarazos adolescentes, drogadicción, pandillerismo... Para Gioconda Herrera y María Cristina Carrillo (2009), “una cuestión ampliamente compartida es el establecer una relación automática entre migración y disfunciones sociales” (p. 11), a pesar de que los problemas que se señalan como resultado de la migración “han estado presentes antes de que la emigración adquiriera las características masivas que tiene ahora y, por tanto, no deberían relacionarse necesariamente con la migración de los padres” (p. 12). Lo que alimenta este tipo de discursos es que la ausencia de padres o madres, es decir, la ausencia del núcleo ideal heteropatriarcal, no consiente que la familia funcione de manera adecuada en cuanto al sustento o crecimiento de hijos e hijas.

El hecho de que estos puedan ser cuidados por las abuelas, o tías o tíos, no es muchas veces considerado una solución aceptable. En este tipo de visiones negativas sobre los efectos de la migración, estos parientes no tendrían la misma autoridad de los padres ni pueden asegurar el mismo cariño, así que el abandono de los hijos de todas formas continuaría.

No podemos negar que la migración ha sido un evento dramático y extremadamente duro para las familias ecuatorianas, pero este tipo de visiones tan negativas nos hacen caer en la trampa, como señalan Herrera y Carrillo (2009), de etiquetar de manera automática a las familias de migrantes como familias que, sin ningún remedio, son disfuncionales y problemáticas y, por lo tanto, susceptibles de intervención social. Muchas veces esta acusación de disfuncionalidad esconde disconformidades respecto a transformaciones en los roles de género dentro de las familias transnacionales, y se puede ver como una reacción conservadora frente a los nuevos espacios de acción social que han protagonizado las mujeres en la migración. Por ejemplo, Patricia Ramos (2010), en su estudio sobre la representación de la migración ecuatoriana en periódicos y revistas, señala como los medios han promovido un “discurso moralizador del estigma del abandono del terruño y los suyos” (p. 168), pero este discurso, “activa los dispositivos del poder sobre el cuerpo y la sexualidad, y en especial de una identidad sexual hegemónica personalizada en el rol de las mujeres” (p. 168).

A fin de evitar caer en una visión tan negativa y funcional a los discursos normalizadores del poder, conviene entonces intentar desarrollar otros tipos de miradas que exploren las estrategias de reformulación de los lazos de parentesco y de los roles de género que estos grupos han ido elaborando para sobrevivir. Es verdad que la migración de un padre o una madre pueden crear vacíos de funciones en una determinada configuración familiar, pero también en muchos casos el grupo de familiares y parientes adoptan estrategias de reconfiguración de los lazos y de redefinición de los roles de género, que ayudan a cubrir esos vacíos en el ámbito del sustento y del cuidado.

Para comprenderlo mejor, vamos a revisar ahora el caso de una familia específica, proveniente de mi experiencia de investigación.

El caso que voy a narrar ahora proviene de una entrevista que hice en octubre de 2018 en una pequeña comunidad rural a las afueras de Azogues, la capital de la provincia de Cañar, en la Sierra meridional del Ecuador. En ese momento, Karen³, mi interlocutora, tenía 27 años; su madre Lucía había migrado a Estados Unidos, 17 años antes, y nunca más había regresado a Ecuador. Lucía había decidido migrar por dificultades económicas: tras la ruptura con su segundo esposo, no conseguía mantener a sus cinco hijas y un hijo, fruto de ambas uniones. Como muchas ecuatorianas y ecuatorianos, en esos años migró de forma ilegal, y en 2018 se encontraba viviendo en Estados Unidos de forma irregular; por ese motivo, no había nunca regresado a Ecuador, pues una vez salida del territorio norteamericano, no habría podido volver a entrar.

En el momento en que Lucía migró, Karen tenía 10 años, y su hermana mayor, Jessica tenía 14. La más pequeña de las hermanas tenía 2 años. Nadie de la familia se hizo cargo de sus hijos. La abuela materna vivía cerca, y si bien estuvo pendiente de ellos, nunca llegó a responsabilizarse del cuidado de sus nietos. Los dos padres también se desentendieron de la situación, pues habían fundado otras familias en otras localidades. Quienes entonces se convirtieron las responsables de la familia, fueron Karen y Jessica:

Nosotros nos quedamos solas con mis hermanos: mi hermana se quedó de catorce años y yo me quede de diez años y nos criamos con los demás chiquitos. Mi abuelita vivía cerca, pero ella no, casi no nos cuidaba ni nada, entonces a nosotras nos tocó criarnos solas. Sí teníamos a ratos el apoyo, pero no muy seguido, porque tenían problemas, de mis tías: tenían más hijos, entonces había inconvenientes... entonces sí fue un poco complicado, más por mi hermana mayor, porque hizo un papel de madre... entonces nos turnábamos entre las dos, por ejemplo, ella

3 Todos los nombres de este caso son ficticios.

cogía todas las cosas de dormitorios y todas las cosas, y yo me dedicaba a la cocina... entonces sí, fue un poco difícil.

Karen y Jessica se encontraron en la situación de asistir a los hermanos más pequeños, desempeñando, como ellas mismas reconocen, el rol de madres. Por suerte para ellas tenían la ayuda económica de las remesas que la madre enviaba desde Estados Unidos:

A nosotros mi mami siempre nos ayudaba... sí, siempre mi mami, hasta ahora ella nos ayuda. Ella se está terminando ya, también no tiene nadie quien le ayude, mi papá también le abandono a mi mami, entonces, ella es padre y madre, desempeña dos papeles. A mis hermanos mi mami les llama todos los días... sí, y no nos olvida nunca.

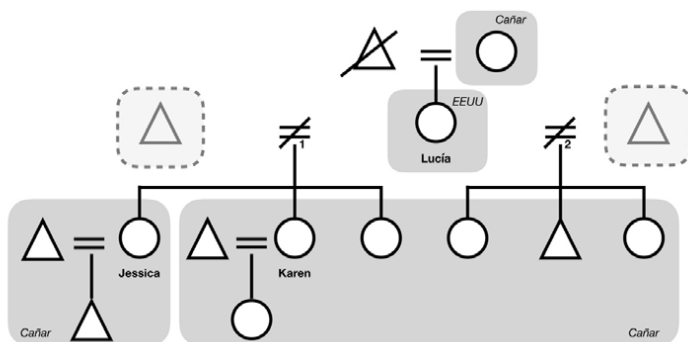
Vemos cómo Lucía conserva un lazo muy fuerte de tipo afectivo con sus hijos y, si bien en la cotidianidad sus funciones fueron sustituidas por las dos hijas mayores, el hecho de que se preocupe del sustento, así como que de alguna manera esté en contacto con sus hijos, no solo no pone en cuestión su rol, sino que lo refuerza. Karen y su hermana mayor, en esta asunción de roles por intercambio, han asumido las funciones de cuidado y educación de sus hermanos, pero no ponen en cuestión el rol de la madre.

Entre las dos casi, nunca nos hemos podido separar por lo que teníamos que cuidar de nuestros hermanos... ayudarle a mi mami en esto. Cuando mi hermana se casó, me quedé yo y... yo también me fui a vivir en otro lado, pero tuvimos la complicación con mi hermano que se empezó a los vicios y entonces me tuve que regresar, yo estuve viviendo separada... pero tuve que regresar por lo que mi hermano ya empezó a malos pasos con malos amigos... entonces regresé a mi casa y tuvimos que meter a un centro a mi niño, pero sí ha cambiado, él ha cambiado... sí, ha cambiado bastante, de lo que era antes pasaba bebiendo, no llegaba a dormir a la casa, pero ahora sí se ha cambiado bastante, y yo bajé a vivir con ellos.

En el momento de la entrevista, Karen y Jessica estaban casadas, trabajaban en pequeños emprendimientos y tenían respectivamente

una hija y un hijo. Los cuatro hermanos menores vivían con Karen y su esposo, todos ayudaban a sus hermanas mayores en sus trabajos, y tres de ellos estaban cursando al mismo tiempo estudios universitarios. Lucía, por su parte, estaba planeando el regreso a Ecuador para poder reunirse con sus hijos: “ya está en ese plan del regreso, porque ya está terminada también la casa de ella y tiene también platita ahorrada, entonces ya está queriendo venirse a ver a los hijos”.

Figura 3. Cañar, familia de migrantes



Fuente: Elaboración propia

¿Qué podemos sacar en limpio de esta pequeña historia familiar? Lo que vemos es que la familia de Lucía, Karen y Jessica ha sido afectada por la migración, pero también por otros tipos de factores, como la “desaparición” de los padres; como en el caso descrito anteriormente en Esmeraldas, las mujeres son su eje portante. Es a través de tres mujeres y de la reconfiguración de los lazos y de los roles entre ellas, que asistimos al despliegue de una clara estrategia de sustento y cuidado: Lucía, ha asumido a la distancia el rol de *breadwinner*⁴, función que en el ideal de la familia nuclear heteropatriarcal se reserva al hombre;

4 En los estudios sociales, se define como breadwinner, literalmente ‘quien gana el pan’, a la persona que provee al sustento económico y material de una familia. En el ideal de familia nuclear heteropatriarcal, esta persona tendría que ser el hombre/padre de familia; en la realidad de muchas familias, migrantes y no, este rol es desempeñado tanto por mujeres como por hombres.

Jessica y Karen, por su parte, han asumido algunas funciones del rol materno en términos de cuidados y asistencia para poder así minimizar el impacto de la migración de la madre sobre la red familiar. Si bien el grupo ha atravesado serios momentos de dificultad, como por ejemplo el alcoholismo del hermano menor, la estrategia de reconfiguración de los roles ha conseguido minimizar este impacto, y los resultados no parecen haber sido negativos: el hermano menor se ha recuperado, el grupo entero ya no tiene problemas de sustento económico, y el proceso educativo de los tres hermanos menores ha ido adelante, hasta el punto de llevarlos a la universidad.

Más que como un ejemplo de desintegración familiar, la historia de esta familia puede ser leída en cambio como un caso de agregación a través de la reformulación de los roles familiares típicos del ideal de familia nuclear heteropatriarcal: una madre que se vuelve *breadwinner* en lugar del padre, así como unas hermanas que se vuelven madres en los cuidados cotidianos nos dejan ver la extrema fluidez y dinamismo de estos roles, así como la capacidad de las personas de elaborar estrategias y equilibrios familiares alternativos si las situaciones lo requieren.

Mediante el estudio de este tipo de reajustes y transformaciones de los roles, el antropólogo norteamericano Jason Pribilsky (2007), que realizó sus investigaciones etnográficas en las provincias de Cañar y Azuay, propone la idea de que las familias de migrantes, no son tanto espacios de desintegración, sino más bien “lugares de integración, en los que (...) la gente puede reconstruir las concepciones que tienen sobre sí mismos, sobre su comunidad, y sobre la idea de la familia misma” (pp. 20-21, traducción propia).

Pribilsky (2007) también puso en luz cómo, en las familias de migrantes, las estrategias de reconfiguración ayudan a poner en duda los roles dominantes de la familia tradicional, en particular el del hombre/padre de familia *breadwinner*, y favorecen la difusión de nuevas ideas sobre lo que significa la familia. A conclusiones parecidas han llegado otros estudiosos: por ejemplo, Ann Miles (2004), a partir

de sus investigaciones las transformaciones en las construcciones de género de las jóvenes cuencanas de familias de migrantes, nota cómo las reconfiguraciones de las funciones llevan a las generaciones de hijos a poner en discusión la pretendida autoridad del padre en la familia tradicional. De manera parecida, Jorge Daniel Vásquez Arreaga (2014) puso en relieve cómo la migración de padres o madres ayuda a redefinir las construcciones identitarias, pero también los roles de género y las relaciones familiares, de los jóvenes indígenas de la provincia de Cañar.

En conclusión, podemos de nuevo ver cómo un determinado tipo de familias, que normalmente son vistas de manera negativa por el hecho de no corresponder al ideal de la familia nuclear heteropatriarcal, en realidad son el resultado de estrategias de reformulación de roles y lazos, en la constante búsqueda de un equilibrio de vida y de un bienestar para todas y todos sus miembros⁵. Este proceso continuo de “reorganización del cuidado”, así como la “gran variedad de situaciones y arreglos familiares” (Herrera y Carrillo, 2009, p. 4) debidos a la migración, retan la idea de que la familia nuclear sea la mejor forma de familia: todo lo contrario, se revela como un ideal frágil y vulnerable, que pretende ser autónoma, pero que en el contexto del capitalismo es incapaz de asegurar la supervivencia de sus componentes. Regresaré más adelante sobre la vulnerabilidad de la familia nuclear, por ahora me limito a constatar que, en el contexto de la migración, todos esos tipos de configuraciones familiares diversas que han sido etiquetadas como disfuncionales o problemáticas, más que el problema, muchas veces son la solución.

5 Otros estudios sobre las estrategias contemporáneas de recomposición de los lazos familiares en Ecuador son el de Mildred Warmer (2018) en la provincia de Tungurahua, y el realizado por mí en barrios urbanos periféricos de Quito (González Díez y Viazzo, 2016b).

El trabajo de volverse padres y parientes

La amplia familia esmeraldeña descrita por Whitten (1965), así como también la pequeña familia de migrantes en Cañar que acabamos de ver, nos presentan un escenario de relacionalidad en el que los lazos se configuran de manera variable y flexible, agregándose y desagregándose según los momentos. Ambos casos nos dejan ver que la familia no es algo *automático*, que encontramos ya construido y fijado en su esencia. Todo lo contrario, las configuraciones que acabamos de describir se van desarrollando en el transcurso del tiempo, gracias a las acciones concretas de sus componentes, decimos, por lo tanto, que se van *construyendo*.

La idea de que los lazos de parentesco se construyen puede parecer absurda desde el punto de vista de la familia nuclear heteropatriarcal, pues si una serie de relaciones son naturales, quiere decir que ya están dadas en el momento del nacimiento de una persona. Efectivamente, ¿acaso el sentido común no nos sugiere que uno no elige a sus parientes? En la perspectiva de la naturalidad de los lazos familiares, padres y madres, así como hermanos y hermanas, abuelos y abuelas, tíos y tías, primos y primas y demás familia, son dados a partir de la consanguineidad, y así como no podemos elegirlos, tampoco podemos renegarlos.

Esta idea tan determinista, según la cual los parientes y familiares no son elegidos sino dados, substraer las relaciones familiares al ámbito de las construcciones sociales y culturales para darles el significado de lazos primarios y naturales no cuestionables. Pero, de nuevo, si alargamos nuestra perspectiva a la diversidad de formas de pensar las familias, vemos que las cosas no son tan simples. Acabamos de revisar dos ejemplos en los que las relaciones son fluidas y dinámicas, en las que los roles no parecen siempre tan claros y se adaptan a las circunstancias. En este apartado, haremos un paso ulterior y examinaremos algunas de las formas a través de las cuales muchos grupos en Ecuador —indígenas de

la Sierra y Amazonía, así como afrodescendientes— conciben los lazos de familia y parentesco no como algo dado, sino como algo construido.

Una de estas maneras de crear parientes fue estudiada justo en Ecuador por Mary Weismantel, quien durante varios años realizó investigaciones en Yanatoro, una comunidad indígena de Zumbagua, en la provincia de Cotopaxi. En un célebre artículo publicado en 1995⁶, Weismantel sacó a la luz una práctica bastante corriente en las comunidades indígenas ecuatorianas —pero no solo, como veremos— la de la adopción de niñas y niños por parte de otras familias, dentro o fuera de la comunidad. En esta práctica, los lazos de familia se crean no a partir de la consanguinidad, sino a partir de la convivencia y de la alimentación. En su artículo, Weismantel (1995) relata cómo en 1993, a su regreso a la comunidad, “encontré que mi *achi wawa* (ahijada) tenía una nueva madre”:

Era mayo de 1993, y Nancy de Rocío tenía diez años; había nacido durante el año y medio que yo había vivido en Yanatoro realizando mi investigación doctoral. En esos días, Heloisa era la tía soltera de Nancy, la hermana mayor de su padre Alfonso. En mi anterior visita, en 1991, Nancy vivía con Eloísa y la llamaba “tía”; dos años más tarde, la niña la llamaba “mama”. (p. 685, traducción propia)

Este episodio llamó la atención de Weismantel (1995), quien empezó entonces a notar que el fenómeno de la adopción de niñas y niños en la comunidad era mucho más frecuente de lo que ella pensaba. En otra ocasión, durante una visita a una familia importante de la comunidad, se encontró con que el hijo, llamado el joven Iza, estaba dando de comer a un niño pequeño: “Era un huérfano, un niño pobre, así que lo traje aquí para que viva conmigo como mi hijo” les explicó; y ante un incidente una de las visitadoras que cuestionó el hecho de que Iza

6 Es significativo que el artículo de Weismantel a partir de su investigación en Ecuador tuvo una gran importancia en la configuración de la corriente de los Nuevos Estudios de Parentesco que se desarrolló a partir de esos años a nivel internacional: véase por ejemplo el relieve que le da Janet Carsten en el capítulo 6 de su libro *After Kinship* (2004), considerado ser un manifiesto de esta corriente de estudios.

no sea el padre real del muchacho, él contestó con fastidio: “Yo voy a ser su padre (...) ¿acaso no le estoy alimentando ahora mismo?” (p. 690, traducción propia).

A partir de casos como estos, Weismantel reconstruyó que en Zumbagua el parentesco no nace a partir del lazo biológico, sino que se crea gradualmente y en el tiempo a través de la alimentación y del cuidado recíproco. Para la gente de la comunidad, “engendrar un niño es solo uno de los componentes del largo proceso de reproducción física y social y no es necesariamente el más importante” (p. 694, traducción propia). Así como el cuerpo va creciendo y tomando forma progresivamente durante la vida, también los lazos entre las personas se van creando de manera gradual, y el compartir la misma alimentación, realizada en la misma cocina, es uno de los elementos que más cuentan. “La familia en Zumbagua está formada por aquellos que comen juntos” (p. 693, traducción propia). Padre o madre no es entonces quien engendra o da a luz, sino quien alimenta y cuida al niño: las relaciones entre padres, madres e hijos se construyen durante el tiempo y con constancia, a través del vivir juntos y del compartir alimentación.

El caso estudiado por Mary Weismantel en Zumbagua no es para nada aislado en el contexto ecuatoriano⁷. Otra antropóloga, Emily Walmsley, reporta la misma práctica en Esmeraldas, entre familias afroecuatorianas. Durante sus investigaciones en 2001-2002, ella nota la costumbre según la cual, niñas y niños, prevalentemente de zonas rurales, son mandados a vivir con familias de la ciudad, que les mantienen a cambio de la realización de pequeños trabajos domésticos y de compañía. Una vez más, la alimentación es uno de los elementos que caracteriza la construcción de la relación: las familias anfitrionas cuidan a los niños alimentándolos, dándoles medicinas en caso de enfermedad,

7 Aparte de los reportados en el texto, existen varios otros estudios que reportan en Ecuador la práctica de la circulación de niñas y niños de una familia a otra (Carrasco, 1982; González Díez, 2019; Whitten, 1965). Otros estudios han evidenciado que esta práctica existe también en otras partes de los Andes peruanos (Leinaweaver, 2008).

y proveyendo su vestuario y educación. Este intercambio de sustancias, prácticas y cuidados hace que haya “un gran potencial para que un niño acogido se integre en el hogar y en su red de parentesco” (2008, p. 183, traducción propia). Otro ejemplo más de “como las prácticas sociales y materiales cotidianas en el hogar pueden, en el transcurso de los años, atar a niños acogidos de manera informal con lazos de parentesco” (pp. 170-171, traducción propia).

Muchos otros casos de construcción del parentesco” llegan también de la Amazonía ecuatoriana. Anne-Christine Taylor (2000), a partir de sus estudios entre los Shuar-Achuar, reporta que, para ellos:

la procreación no supone un lazo substantivo entre padre e hijo. Lo que produce un ‘padre’ y un ‘hijo’ no es la transmisión de sustancias cargadas de principios de identidad, sino más bien la relación que se construye entre ellos, sea durante que después el embarazo. (...) Más que algo dado, la paternidad es por lo tanto una disposición relacional cumulativa y compartida”. (p. 319, traducción propia)

La procreación biológica entre los shuar-schuar, sostiene Taylor (2000), produce lazos de consanguineidad, pero estos lazos no son *sociales*, sino *vegetativos*:

Las relaciones de consanguineidad nacen de una forma de contigüidad pacífica y asocial, modelada conceptualmente sobre el comportamiento de especies gregarias e inofensivas, como los peces y los gorriones, que van en banda (...). Este tipo de interacción colectiva (...) implica ciertamente una medida de coordinación o de acomodamiento, pero no tiene nada que ver con la severa tensión entre un “yo” y un “tú” opuestos que se anida al corazón de la subjetividad y de la verdadera sociedad jíbara. (pp. 322-323, traducción propia)

Para transformar ese lazo vegetativo, inerte, que junta a las personas en grupo casi por instinto, hay que trabajar dando significados, estableciendo solidaridades, practicando cuidados, dotando el lazo de afectividad y emotividad, solo así, con el tiempo, se consigue construir una relación social verdadera. Pero para lograr este objetivo se requiere

tiempo y esfuerzo: “la producción de parentesco (...) requiere grandes insumos de trabajo”, sostiene también Laura Rival (2015) a partir de sus investigaciones entre los huaorani (p. 240).

Estos casos nos dejan ver que, según la perspectiva de muchos grupos sociales, los lazos de parentesco no nacen necesariamente de la biología y de la consanguineidad, así como los roles de género no son dados de una manera específica en la configuración familiar: ser padre no es algo automático, es el resultado de un trabajo constante que nace de prácticas cotidianas que se repiten en el tiempo, y que consisten en el intercambio de alimentación, cuidados, educación. Un lazo de consanguineidad no garantiza todo esto, sino que hace falta mucho trabajo para ponerlo en acto y poderlo considerar plenamente un lazo de parentesco. Y, este trabajo, no necesariamente debe ser efectuado por el *genitor* biológico⁸, sino a veces puede ser desarrollado por otra persona, que se convertirá en el *pater* o *mater* social. De esta manera, como escribía al principio de este apartado, ser padre, madre, pero también hija o hijo no es algo dado, sino construido.

Pero esto no vale solo para los “otros”: hay que evitar pensar que esta idea, según la cual los lazos de familia no son naturales y dados, sino que se construyen social y culturalmente, es una excentricidad típica de otras sociedades, algo que no concierne a la nuestra. Igualmente, hay que evitar caer en la tentación de pensar que la distinción entre *genitor/genitrix* y *pater/mater* es una rareza típica de sociedades en las que se ignora el conocimiento científico sobre la naturalidad de los lazos familiares.

Son siempre más los estudios que ponen en evidencia este aspecto en nuestra sociedad, como, por ejemplo, ha hecho la socióloga Arlie

⁸ La palabra *genitor* significa ‘el que engendra’ y es utilizada para designar a la persona que participa a través del acto sexual en la concepción de un bebé, y el femenino *genitrix*, ‘la que engendra’, que designa a la mujer que lleva a cabo un embarazo y da a la luz un bebé. Los dos términos son usados desde el derecho romano en oposición a *pater* y *mater*, usados para aludir a las personas que se asumen socialmente derechos y obligaciones de cuidado y educación sobre la hija o el hijo. Las figuras pueden coincidir o no.

Hochschild (1990) hablando del *trabajo emocional* que es necesario para crear, profundizar, y a veces reparar las relaciones. Igualmente, la antropóloga italiana Simonetta Grilli (2019) considera que el parentesco contemporáneo asume siempre más las formas de un parentesco *performativo*, es decir, puesto en práctica, más que un parentesco basado en los estatus adscritos a la naturaleza, como sostenían los modelos tradicionales. Se evidencian lazos *construidos* también en las adopciones internacionales, un fenómeno siempre más presente en la sociedad euroamericana (Grau Rebollo, 2016), así como en la filiación de las parejas del mismo sexo, que examinaremos en el siguiente apartado (Pichardo Galán, 2009). Crear es, por lo tanto, una propiedad constitutiva del parentesco, pues, como bien resumió Francesco Remotti (2013):

Los hijos no se hacen simplemente embarazando a una mujer y haciendo que ella dé a la luz lo que ha llevado dentro de sí por varios meses. Podemos decir también que no se nace “hijos”, sino que se deviene, y que, además del proceso biológico de gestación, hay otro proceso de gestación social y hasta jurídica: un hijo es un verdadero “constructo” social. La filiación consiste, por lo tanto, en las operaciones sociales a través de las cuales se concreta el proceso de reconocimiento del “hijo”, es decir de un sujeto con derechos y obligaciones.

Pero hacer hijos no se acaba con la filiación jurídica, es decir con el reconocimiento. Un hijo no es solo un sujeto de derechos y obligaciones: es un ser lleno de necesidades. Como nos recuerda Ashley Montagu, cuando un hijo nace está “hecho” solo “a medias” (*half-done*), para su misma supervivencia lo que requiere son intervenciones laboriosas y complejas que se prolongan en el tiempo, y que por esto exigen la colaboración de más personas. En efecto, se trata de continuar a “hacer” el hijo que acaba de nacer, pero la pregunta pertinente es entonces: ¿con quién? (p. 80, traducción propia)

El mismo Remotti (2016), en otro estudio, nos recuerda que “si, por una parte, los hijos tienen que volverse hijos, al otro lado hay personas que tienen que volverse padres y madres”; así, “en ninguna sociedad es

suficiente ser *genitor* o *genitrix* para volverse automáticamente *pater* o *mater*, ni siquiera en sociedades —como la nuestra— donde impera el paradigma biocéntrico” (p. 22). Que nos guste o no, también nuestra sociedad, al final de todo, trabaja en crear sus lazos, solo que intenta esconderlo bajo el manto de la naturalización.

Lazos electivos: el debate sobre las paternidades y maternidades del mismo sexo

Los casos que hemos ido describiendo hasta ahora, retan la validez de la familia nuclear heteropatriarcal, no solo como única forma de familia, sino también como la mejor. Estos casos se fundan claramente sobre concepciones alternativas de los lazos y de los roles dentro del parentesco, que se alejan de la ideología familiar tradicional euro-americana. En estas otras perspectivas, los lazos de parentesco no están dados o determinados al nacimiento de una persona, sino que deben crearse y trabajarse en el transcurso de la existencia. Pero la pretensión de naturalidad que rodea los lazos de familia y parentesco es uno de los argumentos centrales en la defensa de la familia nuclear heteropatriarcal. Un tipo de lazos que ha sido siempre objeto de feroz oposición por parte de los defensores de la familia tradicional, precisamente por no ser naturales son los lazos entre personas del mismo sexo.

Las familias que se forman a partir de uniones de parejas del mismo sexo son consideradas por los defensores de la familia natural una afrenta a la biología en dos de sus aspectos: la unión y la filiación. El hecho de que dos personas del mismo sexo establezcan una unión afectiva y emocionalmente estable entre ellos es algo que normalmente se considera contra la naturaleza, por el hecho de que esta pareja no sería fisiológicamente capaz de acceder a la reproducción biológica⁹.

⁹ En realidad, los avances de la medicina contemporánea y las nuevas tecnologías reproductivas crean un nuevo escenario en el que también parejas del mismo sexo podrían acceder a tipos de filiación biológica. El debate sobre cómo se reconceptualiza y redefine la naturaleza a partir de estas tecnologías reproductivas es amplio y no puede ser abordado en este capítulo. Solo

Eventuales lazos de filiación que se constituyen dentro de estas familias, son considerados como irrealizables biológicamente y, por lo tanto, carentes de fundamento natural y de validez.

De aquí, la idea de que las paternidades gays o las maternidades lesbianas sean consideradas no solo imposibles, sino también peligrosas socialmente: una niña o niño debe ser criado o educado necesariamente por un hombre y una mujer, pues este sería supuestamente el equilibrio natural que deriva de la biología y de la fisiología de los seres humanos. En la perspectiva de quienes defienden la naturalidad de la familia, la incapacidad fisiológica de esta pareja de constituirse en *genitor/genitrix* haría de por sí que sean también incapaces de constituirse en *pater/mater* sociales. Pero, como hemos visto en el apartado anterior, esta visión tan biologicista es demasiado simplista y no tiene en cuenta todos los procesos sociales y culturales que caracterizan la construcción de configuraciones familiares.

Si bien no podemos, en los límites de este capítulo, profundizar mucho el tema, es importante mencionar que esta visión ferozmente contraria a las familias de parejas del mismo sexo se funda sobre una concepción extremadamente rígida de las construcciones de género, según la cual la orientación sexual está estrechamente ligada a la visión tradicional de masculinidad o feminidad, y cualquier variación a la norma dominante es leída como desviación. La falta de reconocimiento de la diversidad de identidades sexuales —gay, lesbiana, bisexual, trans o queer— está a la base de la oposición hacia la posibilidad de que estas personas puedan crear lazos de unión y filiación.

No es, por lo tanto, arriesgado afirmar que, más que otro tipo de familias, las uniones creadas por personas del mismo sexo son las que mayormente desestabilizan la idea de una familia natural y por eso son

me limito a afirmar que numerosos estudios señalan cómo en el panorama contemporáneo los límites entre naturaleza y artificialidad son siempre más difusos (Carsten, 2000 y 2004; Franklin y McKinnon, 2001).

las que más han sido atacadas, y todavía ahora les cuesta ser reconocidas socialmente y legalmente.

En efecto, en Ecuador, el reconocimiento legal de las parejas del mismo sexo ha sido arduo y lento. La homosexualidad fue considerada un delito por todo el siglo XX y su despenalización llegó solo en 1997 gracias mayoritariamente a la lucha de las personas trans. Si bien a partir de esa fecha las uniones libres entre gays, lesbianas y trans empezaron a salir a la luz y a tener una lenta aceptación social en las principales ciudades del país, las uniones de hecho entre parejas del mismo sexo fueron reconocidas solo a partir la Constitución de 2008, y el reconocimiento del matrimonio tardó varios años en llegar, solo en 2019 la Corte Constitucional (Sentencia 11-18-CN/19), acatando una opinión consultiva de la Corte Interamericana de Derechos Humanos (opinión consultiva OC-24/17 del 24 de noviembre de 2017, solicitada por la República de Costa Rica), introdujo el matrimonio entre personas del mismo sexo en el ordenamiento jurídico ecuatoriano.

Desde julio de 2019 a junio de 2021, se han efectuado en Ecuador 267 matrimonios entre parejas del mismo sexo, en su gran mayoría en las principales ciudades del país, Quito y Guayaquil (Ramos, 2021). Sin embargo, a diferencia de lo que ha pasado en muchos otros países, el reconocimiento del matrimonio no ha implicado una posibilidad para las parejas del mismo sexo de poder adoptar niñas o niños menores, pues el artículo 68 de la Constitución ecuatoriana de 2008 prevé expresamente que “la adopción corresponderá solo a parejas de distinto sexo”.

La adopción de niñas o niños por parejas del mismo sexo es objeto de una fuerte oposición social que va más allá de la aceptación de las uniones y matrimonios. Es significativo que en una encuesta aplicada en 2020 a un grupo de jueces y abogados ecuatorianos (Ruiz Jaramillo y Pinos Jaén, 2020), a la pregunta *¿Está de acuerdo con la legalización del matrimonio entre parejas homosexuales?*, casi el 77% de los entrevistados respondiera sí, y solo un 23% no; pero, a la pregunta *¿Aprobaría la*

adopción por parte de las parejas homosexuales?, el porcentaje de respuestas positivas bajaba drásticamente a 38,5%, contra 61,5% de contrarios. Igualmente, a la pregunta *¿Considera usted que los hijos/as de personas homosexuales tienen un desarrollo normal de la identidad de género?*, el 61,5% respondió negativamente.

A pesar de esta limitación legal y de la oposición social, en Ecuador la filiación de niñas o niños por parejas del mismo sexo existe y se desarrolla de otras maneras: las parejas lesbianas pueden recurrir a un donante para que una de las dos quede embarazada y pueda dar a la luz; en ambos casos de parejas de hombres o mujeres, si tienen los recursos, pueden recurrir a un vientre de alquiler en el extranjero. A veces, los niñas o niños pueden ser adoptados por uno de los miembros de la pareja en una fase previa a su unión, antes de revelar su orientación no heterosexual, pues paradójicamente, la legislación no prohíbe la posibilidad de que una persona soltera adopte individualmente a una niña o niño.

El no reconocimiento jurídico causa entonces que las familias con padres o madres del mismo sexo sean invisibles desde un punto de vista legal y por ello también más vulnerables: solo una persona de la pareja tendría vínculos y derechos con la persona adoptada, mientras que el otro u otra es “invisible”. Esto determina que, por ejemplo, las niñas y niños puedan llevar solo los apellidos de uno de sus padres o madres; igualmente, en caso de separación o divorcio el padre/madre invisible se queda en una situación en la cual no puede reclamar ningún derecho (visitas o custodia) ni tampoco se le puede reclamar ninguna obligación (alimentos y cuidados). En caso de que el padre/madre legal fallezca, el niño o niña puede incluso quedar en situación legal de adoptabilidad, o poder ser confiado a otros parientes más consanguíneos antes que al padre/madre invisible, con todos los problemas que pueden derivar de ello.

Esta situación de no reconocimiento, invisibilidad y vulnerabilidad de las familias con padres y madres del mismo sexo evidencia la fuerza que

la idea de la familia nuclear heteropatriarcal tiene en la sociedad y en la legislación ecuatoriana. Desde el punto de vista legal, el jurista Christian Paula (2018) sostiene que “la legislación familiar ecuatoriana representa la forma más evidente en la cual la imposición de la heterosexualidad en el modelo familiar aparece a través de los Regímenes Soberano y Disciplinario” (p. 322). El marco legal refuerza que:

La familia mantenga su carácter patriarcal heteronormado, consolidando la idea del matrimonio como una institución jurídica destinada a la reproducción humana y a la familia como un espacio exclusivo de la heterosexualidad para la tenencia y cuidado de niños y niñas. (p. 322)

Estas ideas de política estatal sobre la familia están en sintonía con las opiniones conservadoras de muchos sectores de la sociedad ecuatoriana. Patricio Aguirre (2010), en uno de los pocos estudios etnográficos realizados sobre la homosexualidad en Ecuador (2010), habla de un “clima moral que secunda a la sociedad local, con el imaginario de la heterosexualidad como modelo guía en las relaciones sociales cotidianas” (p. 104). En este contexto, “la familia (...) es la primera estructura social que delimita las prácticas sexuales heterosexuales, presionando al niño y al joven a seguir el modelo” (p. 105). Lo anterior empuja a los jóvenes gays hacia sentimientos de culpa y prácticas en clandestinidad. Vemos, por lo tanto, cómo ideas sociales sobre la familia heteropatriarcal y políticas estatales conservadoras se alimentan las unas a las otras a través de discursos de presunta salud pública y de planificación familiar y sexual, que van “generando esa idea desde el Estado que la familia apropiada para el Ecuador y la que no causa violencia es la heterosexual” (Paula, 2018, p. 322). En estas políticas, así como en la opinión común, sería un derecho de la infancia el ser criado en familias completas para su beneficio y crecimiento sano. De hecho, es frecuente escuchar que una niña o niño que crece en una familia sin padre o madre desarrollará vacíos emocionales o afectivos o presentará carencias respecto a modelos masculinos o femeninos en su

crecimiento. La pregunta es entonces: ¿es posible que una niña o niño crezca normalmente en familias de parejas del mismo sexo?

En realidad, más allá de las opiniones comunes sesgadas por las influencias conservadoras, a esta pregunta existen respuestas científicas importantes, que han afirmado el poco fundamento de las preocupaciones sobre el crecimiento de los niños en familias de parejas del mismo sexo, y que han posicionado fuertemente a la comunidad académica a favor del reconocimiento de todas las formas de diversidad familiar. Una de las más importantes podría ser la de la *American Anthropologist Association* (AAA) que, en febrero de 2004, tras las declaraciones del presidente norteamericano George W. Bush de que el matrimonio debía ser solo entre hombre y mujer, hizo una declaración pública a favor del reconocimiento de la diversidad familiar:

Los resultados de más de un siglo de investigación antropológica sobre hogares, relaciones de parentesco y familias, a través de las culturas y durante el tiempo, no apoyan la idea de que la civilización u órdenes sociales viables, dependan del matrimonio como una institución exclusivamente heterosexual. En cambio, la investigación antropológica llega a la conclusión de que una extensa serie de tipos de familias, incluidas las familias construidas a partir de parejas del mismo sexo, pueden contribuir a sociedades estables y humanas. (AAA, 2004, traducción propia)

Algunos meses después, también la *American Psychological Association* (APA) emitió una declaración oficial sobre “Orientación sexual y matrimonio”, en la que se afirmaba que “la investigación psicológica sobre relaciones y parejas no presenta evidencias que puedan justificar la discriminación contra las parejas del mismo sexo” (APA, 2004, p. 13). Este tipo de declaraciones y de posicionamientos oficiales por parte de las principales asociaciones internacionales de académicos se han ido repitiendo en el transcurso de los últimos años para dejar claro a la opinión pública cuales son los resultados de las investigaciones recientes. Otras dos importantes declaraciones fueron, por ejemplo,

las realizadas en 2009 por la *Society for the Psychological Study of Social Issues* (SPSSI); en una primera, sobre *Lesbian and Gays Parents*, afirmaba:

- No existen bases científicas para afirmar que las personas lesbianas y gais no pueden casarse y volverse padres de niños sanos y equilibrados.
- No existen bases empíricas para concluir que madres lesbianas o padres gais no deberían volverse padres o madres a causa de su orientación sexual.
- Estar involucrado en una relación gay o lesbiana no tiene ninguna relación con la habilidad de una persona de cuidar niños.
- Investigaciones científicas muestran que las mujeres lesbianas y heterosexuales tienen actitudes similares hacia la crianza de los niños.
- Numerosos estudios indican que los padres gais no son diferentes de los padres heterosexuales en su habilidad de ser padres y acompañar el desarrollo saludable de sus hijos. (SPSSI, 2009a, traducción propia)

En la siguiente declaración sobre *Psychological and Social Outcomes for Children of Same-Sex Couples*, se trataban temas de educación y desarrollo:

- Estudios indican que los hijos de parejas del mismo sexo son iguales a los niños criados por padres heterosexuales en cuanto a su desarrollo escolar (...), habilidades cognitivas, físicas y concepción de sí mismos.
- Estos niños no muestran mayores tendencias hacia problemas psicosociales (por ejemplo, depresión, ansiedad o baja autoestima) que los niños de hogares heterosexuales.
- De acuerdo con la evidencia científica, el abuso de sustancias, la delincuencia o sentimientos de victimización no son más comunes entre niños de parejas del mismo sexo que entre niños de parejas heterosexuales. (SPSSI, 2009b, traducción propia)

Finalmente, cabe destacar que, en 2010, nuevamente APA, emitió su criterio y reiteraba su apoyo al matrimonio de parejas del mismo sexo, y entre los varios puntos declaraba: “Se ha mostrado que los niños criados por parejas del mismo sexo están a la par con los niños de parejas de sexos diferentes, por cuanto concierne su equilibrio psicológico, sus habilidades cognitivas y su proceso social” (APA, 2010, traducción propia).

Todas estas posiciones académicas, fundamentadas en estudios e investigaciones, deberían ser suficientes para cuestionar las pretensiones de naturalidad de la familia nuclear heteropatriarcal y abrir un panorama más amplio de formas de familias y de filiación posibles. Las familias formadas por parejas del mismo sexo suponen un reto a un orden social, cultural y legal fundado sobre la naturalización de las relaciones, que ponen en evidencia cómo estas pueden ser no solo consanguíneas, sino electivas (Weston, 2003). Por eso, el reconocimiento de familias de parejas del mismo sexo, constituye un desafío que puede abrir el camino a pensar las configuraciones familiares desde los lazos de cuidado más que desde los “de sangre”, a pensar más en la *substancia* que no en el *código* de la relación familiar, como diría Henry Schneider (1984).

Conclusión: los retos de reconocer la diversidad familiar en la educación

Volvamos ahora al principio del recorrido etnográfico, al punto a partir del cual se han originado mis inquietudes, y la exigencia de reseñar algunas de las diferentes formas que existen en Ecuador de construir familias. Volvamos a considerar de nuevo la idea de los padres de familia como los protagonistas exclusivos de una relación escuela-familia esencial para el acompañamiento de los procesos educativos de niñas y niños.

En el transcurso del capítulo, se han descrito una serie de situaciones y contextos en los que niñas y niños nacen y crecen. Hemos visto

también cómo, en la mayoría de situaciones, los lazos y los roles familiares no son rígidos e inmutables a partir de un supuesto orden biológico, sino que se van creando, construyendo a través del tiempo. Quienes se ocupa del cuidado de niñas y niños pueden ser una gran variedad de figuras, no solo padres y madres, sino también co-madres, padrinos/madrinas, tíos/tías, abuelos/abuelas, hermanas mayores, padres o madres adoptivos, padres o madres del mismo sexo... cada una de estas figuras encuentra su validez en relación con el contexto y sus necesidades, y todas ellas ponen en evidencia que no es automático ser el *genitor/genitrix* de una niña/o para ser reconocido como *pater/mater* social del mismo.

En este panorama de diversidad, la familia nuclear heteropatriarcal, formada por padre, madre e hijos, se vuelve solo una de las tantas formas de hacer familia, y no necesariamente la mejor, pues en realidad muchos estudios ponen en evidencia su condición de fragilidad y vulnerabilidad continua. La familia nuclear, en efecto, es una familia que tiene un ciclo de desarrollo, que la condena a la desagregación para poder replicarse: los hijos, tarde o temprano, deben dejar el hogar para fundar su propia familia, y en esto dejan a la pareja originaria sola en su vejez. Igualmente, si bien el discurso ideológico alrededor de este tipo de familia señala que “la pareja es la llamada a garantizar la total atención a sus hijos (cuidados, educación, vestido y recreación)” (Agudelo Echeverri, 2017, p. 140), este mismo discurso “cortó muchas redes de ayuda solidaria entre la familia extensa” (p. 240).

En el mismo ámbito indígena, la insuficiencia de la familia nuclear se evidencia en el término kichwa *wacha*, que normalmente se traduce como ‘huérfano’ y ‘pobre’, pero que corresponde no tanto a quien falta de padre y madre, sino a quien falta de una entera red de parientes que le pueda sustentar (Watchel, 1973). La misma idea de familia nuclear no encuentra una correspondencia en kichwa: actualmente *familia* se traduce con *ayllu*, pero *ayllu* es originariamente el grupo familiar extenso (Prieto, 2016). Pero, dadas todas estas evidencias sobre la

diversidad de configuraciones familiares alrededor de niñas y niños, ¿por qué obstinarse en dar la exclusividad a la idea de *papitos* y *mamitas*?

En varios apartados de este capítulo hemos podido ver cómo esta imposición de una sola forma de entender la familia pretende ser natural, y se fundó inicialmente sobre bases religiosas. Fue una imposición funcional a los intentos de mantenimiento del orden colonial. Como sostuvo Pilar Gonzalbo (1998), a los ojos de las autoridades coloniales “son las familias quienes aseguran la permanencia de los valores tradicionales, y también las que garantizan una segregación étnica capaz de propiciar el orden de la mayoría” (p. 225).

Desde finales del siglo XIX, la misma idea de familia se secularizó y se mantuvo bajo el lenguaje más laico de la modernidad en las planificaciones estatales, en las políticas sociales, en los imaginarios educativos promovidos por los diferentes estados-nación en América Latina. Es aquí que entonces llegamos a entender por qué en las políticas públicas, y en el pensamiento social la relación *escuela-familia* es una relación *escuela-padres de familia*. La historiadora Emmanuelle Sinardet (1999) ha reconstruido cómo en Ecuador los padres de familia fueron un punto clave de la estrategia de la Iglesia para poder controlar la educación. Los padres de familia eran considerados los referentes naturales de un modelo de familia que supuestamente garantizaba el orden social, así como la asimilación y la reproducción de los valores hegemónicos funcionales al mantenimiento de las estructuras del poder.

La idea de familia nuclear y heteropatriarcal se volvió entonces un referente de la acción de las políticas públicas, al mismo tiempo un recurso y dispositivo pertinente de las políticas sociales, al servicio del estado (Agudelo Echeverri, 2017; Di Marco, Patiño y Giraldo, 2015; Sabogal Carmona, 2016;). Pero, de esta manera, todas las otras formas de hacer familia de manera diferente, aunque mayoritarias en la sociedad son etiquetadas como disfuncionales, anómalas o desviantes. Estas familias subalternas (Robichaux, 2007) no solo no son reconocidas, sino que se vuelven susceptibles de intervenciones estatales

de normalización. La manera de pensar y vivir los lazos familiares se vuelve un factor más de discriminación hacia partes de la población, que se entrecruza con el género, la etnicidad, la condición socio-económica, el idioma nativo, y mucho más.

El recorrido etnográfico propuesto nos ha llevado a poner en evidencia toda esta diversidad de configuraciones familiares subalternas, y a encontrarle un sentido. Hemos podido ver cómo, dentro de las fronteras de lo que es Ecuador, no solo existen muchas formas de hacer familia, sino también de pensar y moldear cómo deben ser los lazos entre componentes de un grupo familiar. Hablar de diversidad familiar, en efecto, no consiste solo en reconocer la pluralidad de morfologías familiares posibles —familias extensas, matrifocales, troncas, reconstituidas, *step-families*, etc.— sino también en considerar la gran variedad de maneras a través de las cuales los lazos entre las personas se establecen, es decir, las ideas y concepciones que las personas tienen sobre en *qué consiste estar relacionadas como parientes* las unas a las otras. Hay grupos donde la idea prevalente es que para ser parientes hay que ser consanguíneos, pero también otros grupos que consideran que para ser parientes hay que convivir juntos, alimentarse y cuidarse los unos a los otros, vivir experiencias compartidas o ser solidarios. Hay muchas maneras diferentes a través de las cuales las personas pueden sentirse relacionadas las unas a las otras, y de esta manera ir construyendo agregaciones familiares que pueden tener formas diferentes y dentro de las cuales los roles, las funciones, los equilibrios se van estableciendo con mucha variedad.

Reconocer la variedad de configuraciones familiares, puede ser entonces un primer paso para conseguir establecer una relación escuela-familias (en plural) más acorde con la diversidad de los contextos culturales e históricos que han caracterizado a las sociedades latinoamericanas. Reconocer la diversidad familiar también puede ayudar a las y los docentes no ser agentes de un estado uniformador y normalizador de las diferencias culturales y sociales, sino

acompañantes de los procesos de emancipación social y política que los grupos históricamente subalternizados están llevando adelante en nuestra época. Pero para entender la diversidad que inevitablemente se refleja en las aulas se necesita salir de ellas, liberarse de nociones ideológicas preconcebidas —en nuestro caso, la idea de familia nuclear heteropatriarcal que ejemplifican los papitos y mamitas— y entender las condiciones sociales y políticas en las que se manifiestan y encuentran las diversidades, así como los conflictos alrededor de ellas. Recorridos etnográficos como el que he realizado son un pequeño ejemplo, muy lejano del poder considerarse completo, de cómo la diversidad nos rodea, de cómo nos puede ayudar a deconstruir certezas excluyentes para encontrar alternativas educativas más respetuosas de la interculturalidad.

Reflexionar sobre la diversidad familiar no es en mi opinión solo un ejercicio académico o especulativo: es una manera de posicionarnos políticamente respecto a un mundo que se ha caracterizado históricamente por estructuras de dominación política, social, y también cultural. Como planteó Francesco Remotti (2008), en una reflexión con la que quiero cerrar mi capítulo, es una forma de plantearnos ¿qué tipo de mundo queremos? y ser conscientes de que tras nuestras actitudes también puede haber un imperialismo excluyente hacia los demás.

Tal vez podemos concluir de esta manera: a) hay sociedades que admiten (...) una multiplicidad de modelos familiares a su interior; b) hay sociedades que admiten una pluralidad, a pesar de todo establecen una jerarquía entre los modelos; c) hay sociedades, en fin, en las que se admite un único modelo. ‘Nosotros’, ¿a cuál de estas categorías pertenecemos, o decidimos pertenecer? No, no hemos acabado. Existe una cuarta categoría (d), la de las sociedades que no solo admiten un único modelo, sino que también hacen de todo para imponerlo a las demás. Es bueno que lo sepamos, pero también existe un imperialismo “de familia”. (Remotti, 2008, p. 161, traducción propia)

Referencias bibliográficas

- Agudelo Echeverri, Johana. (2017). *La planificación familiar. Discursos sobre la vida y la sexualidad en Ecuador desde mediados del siglo XX*. FLACSO Ecuador-Abya Yala.
- Aguirre Arauz, Patricio. (2010). *Quito gay. Al borde del destape y al margen de la ciudad*. FLACSO Ecuador-Abya Yala.
- American Anthropological Association. (2004). *Statement on Marriage and the Family*. Executive Board of the AAA. <https://n9.cl/n0q1h>
- American Psychological Association. (2004). *Statement on Sexual Orientation and Marriage*. APA Council of Representatives. <https://n9.cl/9gj1r>
- _____. (2010). *Statement on Support for Same-Sex Marriage*. APA Council of Representatives. <https://n9.cl/z8vln>
- _____. (2011). *Resolution on marriage equality for same-sex couples*. APA Council of Representatives. <https://n9.cl/wppfh>
- _____. (2020). *Resolution on Sexual Orientation, Gender Identity (SOGI), Parents and their Children*. APA Council of Representatives. <https://n9.cl/1vbp4>
- Carrasco, Eulalia. (1982). *Salasaca. La organización social y el alcalde*. Abya Yala.
- Carsten, Janet (Ed.). (2000). *Cultures of relatedness*. Cambridge University Press.
- Carsten, Janet. (2004). *After Kinship*. Cambridge University Press.
- Di Marco, Graciela; Patiño, Jhoana Alexandra y Giraldo, Luisa Fernanda (Eds.). (2015). *Políticas familiares y de género en Argentina, Bolivia, Colombia, Chile, Cuba*. CLACSO.
- Franklin, Sarah y McKinnon, Susan (Eds.). (2001). *Relative values. Reconfiguring kinship studies*. Duke University Press
- Gonzalbo Aizpuru, Pilar. (1998). *Familia y orden colonial*. Colegio de México.
- González Díez, Javier y Viazzo, Pier Paolo. (2016a). Como estudiar la diversidad familiar en América Latina: metodologías para un panorama anti-hegemonico. *Confluenze. Rivista di studi iberoamericani*, 8(1), 1-9.
- _____. (2016b). El parentesco ficticio entre América Latina y Europa: estrategias de respuesta a la desparentalización en perspectiva comparada. *Confluenze. Rivista di studi iberoamericani*, 8(1), 89-104.

- González Díez, Javier. (2019). “El mejor legado que uno pudo dar a los hijos, ¡el estudio!”. Tierras, educación y derecho a la ciudad entre afrodescendientes e indígenas en barrios periféricos de Quito, 1980-2018. *Confluente. Rivista di studi iberoamericani*, 11(2), 61-81.
- Grau Rebollo, Jorge. (2016). *Nuevas formas de familia. Ámbitos emergentes*. Bellaterra.
- Grilli, Simonetta. (2019). *Antropologia delle famiglie contemporanee*. Carocci.
- Herrera, Gioconda y Carrillo, María Cristina. (2009). Transformaciones familiares en la experiencia migratoria ecuatoriana. Una mirada desde los contextos de salida. *Mélanges de la Casa de Velázquez*, 39(1), 1-15.
- Hochschild, Arlie. (1990). *The second shift*. Avon.
- Leinaweaver, Jessaca. (2008). *The circulation of children. Kinship, adoption and morality in Andean Peru*. Duke University Press.
- León Galarza, Natalia Catalina y Méndez Mora, Cecilia. (2004). Poder y amor. Articulaciones e instituciones familiares en la larga duración, Ecuador. En Pablo Rodríguez (Ed.), *La familia en Iberoamérica, 1550-1980* (pp. 291-327). Convenio Andrés Bello -Universidad Externado de Colombia.
- Miles, Ann. (2004). *From Cuenca to Queens. An Anthropological Story of Transnational Migration*. University of Texas Press.
- MINEDUC. (1991). *Estudios sociales. Primer grado*. Ministerio de Educación del Ecuador, Dirección Nacional de Planeamiento de la Educación.
- Paula Aguirre, Cristian. (2018). La heterosexualización forzada de la familia en Ecuador a través del derecho. *Revista Ciencias Sociales*, 40, 305-323.
- Pichardo Galán, José Ignacio. (2009). *Entender la diversidad familiar. Relaciones homosexuales y nuevos modelos de familia*. Bellaterra.
- Pribilsky, Jason. (2007). *La Chulla Vida. Gender, Migration, & the Family in Andean Ecuador*. Syracuse University Press.
- Prieto, Mercedes. (2015). *Estado y colonialidad. Mujeres y familias quichuas de la Sierra del Ecuador, 1925-1975*. FLACSO Ecuador.
- Ramos, Patricia. (2010). *Entre el escándalo y la rutina. Medios y familia en la migración ecuatoriana*. FLACSO Ecuador - Abya Yala.
- Ramos, Xavier. (2021, junio 11). Las provincias del Ecuador donde más matrimonios LGBTI se han celebrado. Pichincha y Guayas registran el mayor número de matrimonios igualitarios. Activistas tienen otras demandas. *El Universo*. <https://n9.cl/budmy>

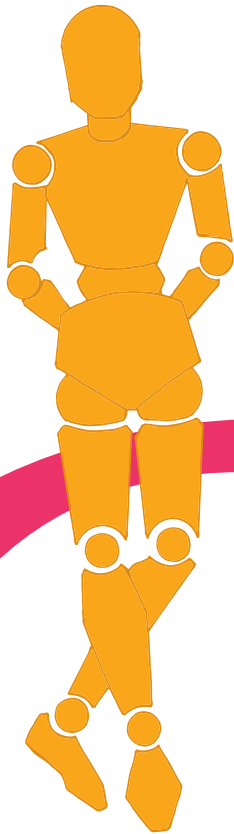
- Remotti, Francesco. (2000). *Prima lezione di antropologia*. Laterza.
- _____. (2008). *Contro natura. Una lettera al Papa*. Laterza.
- _____. (2013). Fare figli, con chi? Tra famiglie e antropo-poiesi. *Anuac. Rivista della Società Italiana di Antropologia Culturale*, 2 (2), 78-87.
- _____. (2016). Dare figli propri, prendere figli altrui. Uno sguardo antropologico sull'adozione. En María Cristina Garbellotti (Eds.), *Madri e padri sociali fra passato e presente. Per una storia dell'adozione* (pp. 17-39). Viella.
- Rival, Laura. (2015). *Transformaciones huaoranis. Frontera, cultura y tensión*. Universidad Andina Simón Bolívar - Abya Yala.
- Robichaux, David. (2007). Sistemas familiares en culturas subalternas de América Latina: una propuesta conceptual y un bosquejo preliminar. En David Robichaux (Comp.), *Familia y diversidad en América Latina: estudios de casos* (pp. 27-75). CLACSO.
- Ruiz Jaramillo, Pablo Roberto y Pinos Jaén, Camilo Emanuel. (2020). Parejas homosexuales y el derecho a la adopción en Ecuador. *Revista Científica Fomento de la investigación y publicación en Ciencias Administrativas, Económicas y Contables (FIPCAEC)*, 5(3), 96-145.
- Sabogal Carmona, Juan Carlos. (2016). Pensando las familias desde la perspectiva analítica del estado: retóricas presidenciales sobre el programa Familias en Acción (Colombia), 2002-2010. *Confluenze. Rivista di studi iberoamericani*, 8(1), 138-162.
- Sahlins, Marshall. (2013). *What Kinship Is - And Is Not*. Chicago University Press.
- Schneider, David M. (1984). *A Critique of the Study of Kinship*. University of Michigan Press.
- Simpson, Bob. (1995). Bringing the 'Unclear' Family Into Focus: Divorce and Re-Marriage in Contemporary Britain. *Man*, 29 (4): 831-851
- Sinardet, Emmanuelle Rebecca. (1999). El papel educador de los padres de familia: táctica de la Iglesia en la lucha contra las reformas educativas liberales en Ecuador (1906-1914). En Pilar Gonzalbo Aizpuru (Coord.), *Familia y educación en Iberoamérica* (pp. 213-222). El Colegio de México.
- Society for the Psychological Study of Social Issues. (2009a). *Factsheet on Lesbian and Gay Parents*. <https://n9.cl/ho6yt>
- _____. (2009b). *Psychological and Social Outcomes for Children of Same-Sex Couples*. <https://n9.cl/9qeljo>

- Solinas, Pier Giorgio. (2020). Parentele di fatto e *stepkinship*. Strutture avanzate o avanzi di struttura? En *Lettere dagli antenati. Famiglie, genti, identità*. Rosenberg & Sellier.
- Taylor, Anne Christine. (2000). Le sexe de la proie. Représentations jivaro du lien de parenté. *L'Homme. Revue française d'anthropologie*, 154-155, 309-334.
- Vásquez Arreaga, Jorge Daniel. (2014). *Identidades en transformación: juventud indígena, migración y experiencia transnacional en Cañar, Ecuador*. FLACSO Ecuador-Université Catholique de Louvain-Université de Liège.
- Walmsley, Emily. (2008). Raised by Another Mother: Informal Fostering and Kinship Ambiguities in Northwest Ecuador. *Journal of Latin American and Caribbean Anthropology*, 13(1), 168-195.
- Warner, Mildred (Coord.). (2018). *Un buen lugar en Tungurahua. Estrategias familiares de un pueblo rural*. FLACSO-Abya Yala.
- Watchel, Nathan. (1973). *Sociedad e ideología. Ensayos de historia y antropología andinas*. Instituto de Estudios Peruanos.
- Weismantel, Mary. (1995). Making Kin: Kinship Theory and Zumbagua Adoptions. *American Ethnologist*, 22(4), 685-704.
- Weston, Kate. (2003). *Las familias que elegimos. Lesbianas, gays y parentesco*. Bellaterra.
- Whitten, Norman. (1965). *Class, Kinship, and Power in an Ecuadorian Town. The Negroes of San Lorenzo*. Stanford University Press.
- _____. (1997). *Clase, parentesco y poder en un pueblo ecuatoriano. Los negros de San Lorenzo*. Centro Cultural Afroecuatoriano.

Capítulo 3

Medios y estereotipos de género: imaginarios en la niñez y adolescencia

Gladys Portilla Faicán





Como docente y formadora de docentes, cuestiono cómo el ser mismo de las personas se configura en los entornos domésticos y públicos, desde la niñez, a través del aparato mediático publicitario del sistema capitalista, sin que sea considerado un tema educativo relevante. Los medios publicitarios tienen gran incidencia en los imaginarios de género de niñas, niños y adolescentes, quienes empiezan a ver y verse desde el prisma del ser mujer u hombre en los prototipos binarios, marcadamente patriarcales y machistas difundidos por los medios de comunicación masivos (televisión, radio y prensa, cine comercial y también las redes sociales). En temas como el género, los medios de comunicación y la publicidad rayan en lo propagandístico, al transmitir mensajes sobre la superioridad de género y roles socioeconómicos, desde una lógica de poder patriarcal. Persuaden a vivir en relaciones de poder injustas, basadas en el abuso e inequidad sufridos históricamente por las mujeres. Todo esto ante una especie de apatía de actores educativos, como docentes y familias.

En otra obra participé como autora invitada con el acápite “Enfoque de diversidad, interculturalidad y educación mediática en identidades de género publicitadas” (Portilla, 2020) donde cuestioné al rol educador

de los medios de comunicación, que han usurpado ese rol educativo a legítimos actores educativos. La reflexión que se presenta aquí se centra en la necesidad de pensar y actuar acerca de la incidencia de los estereotipos de género en la configuración de las identidades de género en la niñez y adolescencia, desde contextos socioeducativos legítimos y fundamentales, como las familias, escuelas y universidades. Como profesora, considero que la cuestión del género debe ser asumida como algo constitutivo de la condición humana, y como tal debe ser abordado en contextos propiamente educativos. Urge una actoría educativa colectiva en torno al género como un elemento sociocultural de gran incidencia en la vida de las personas. Es importante considerar que la actoría colectiva implica un proceso de construcción “de sujetos no monolíticos cuyo accionar político se asienta sobre la disputa interna de sentidos y discursos políticos que van definiendo su propia identidad y capacidad de irradiación de su proyecto en el conjunto de actores” (Santillana, 2012, p. 1).

Los medios de comunicación publicitarios y culturales tienen una maquinaria de lenguajes y formatos de producción de identidades de género que, de forma invisible cala en las formas que tienen las personas de concebir a los demás y concebirse a sí mismas con respecto al género, lo que sucede desde los primeros años de vida. En la región y otros contextos, varios autores abordan esta implicación entre medios de comunicación e imaginarios de género en la niñez (Amigo, Bernardo, Bravo, María, Cortés, Omar y Ramírez, Miguel, 2019; Nogales, Antonia, Huaiquian, Claudia, y Véliz, Alex, 2020). Esta reflexión se orienta por los siguientes cuestionamientos: (a) cómo se manifiesta la injusticia de género en el cuerpo de las mujeres, (b) qué incidencia tienen los imaginarios y estereotipos de género en el ser de las personas y la sociedad, (c) qué relación hay entre estereotipos de género e injusticia social, y (d) cómo educar-nos, desde la niñez, para lograr miradas de género más humanas, inclusivas y justas.

Figura 4. Cuestionamientos y reflexión sobre imaginarios y estereotipos de género



Fuente: Elaboración propia

La injusticia de género en el cuerpo de las mujeres

La injusticia de género se visibiliza e invisibiliza en el mismo cuerpo de las mujeres. Los cuerpos bellos publicitados y los cansados menospreciados de las amas de casa dan cuenta de roles de género, que han determinado la vida y el ser mismo de las mujeres, a lo largo de una historia de injusticia de género. Las concepciones de género poseen una dimensión ontológica en el campo ideológico de supremacía patriarcal y machista. Medios como la radio, la prensa, la televisión, el cine, y su aparataje publicitario de base, son eficaces dictadores de imaginarios y roles de género a través de estereotipos.

Los estereotipos son potentes y didácticos operadores políticos de poderes hegemónicos —que determinan el ser de las personas, hasta lo más subjetivo como el género, de tanta significación humana— desde el seductor discurso de la libertad de elección promulgada por el liberalismo capitalista. Las niñas y adolescentes eligen sus *looks* en el gran abanico de princesas: Elsa, Sofía, Marinette y, la ya clásica, Barbie

(instalada en los imaginarios de género por más de 60 años). Desde los estuches para lápices, accesorios de vestuario y hasta maquillaje para niñas, tienen el sello del ideal femenino de estos personajes: altas, esbeltas y con curvas, rubias, con facciones anglosajonas; viviendo mundos fantásticos. En Ecuador, como parte de los preparativos para el evento Miss Universo apareció la barbie otavaleña, una muñeca de cuerpo esbelto, de rostro blanco y ojos claros, vestida con ropas de una mujer otavaleña (Pequeño, 2007). Esta imagen fabricada de la mujer indígena ilustra la construcción de los imaginarios racistas de género. Esto es solo una muestra del poder de la factoría de prototipos de género para la niñez que pueden tener Disney y otras productoras de espectáculo.

Los personajes de novelas, películas y *spots* publicitarios se construyen sobre concepciones y prejuicios de género, en función de intereses de poder. Usar prendas, utensilios y accesorios es parte del imaginario de parecer, ser y vivir como los personajes. La publicidad muestra este tipo de consumo como la plena libertad de elegir, y además apropiado para la niñez. Pero, por mucho que elija verse como algún personaje, ¿de verdad, una niña mestiza, indígena, afrodescendiente puede llegar a parecerse a un personaje idealizado? ¿Todas las familias pueden costear esas elecciones? ¿Qué libertad de ser hay realmente? Los cuerpos de las niñas y adolescentes se visten, miran y sienten desde racionalidades y estéticas ajenas a su contexto histórico, sociocultural y económico. Jenny Pontón usa el término “biocapitalismo estético” para referirse al sometimiento de las mujeres a los cánones de belleza promovidos a través de la publicidad (2019).

Estas son las sutiles, pero potentes formas de imposición de estereotipos de género a la niñez y adolescencia. El color de la piel, la estatura y las formas, cuando no coinciden con el estereotipo de belleza, se convierten en una especie de no lugares, en el sentido de que no querer habitar esos cuerpos. Se produce una disonancia cognitivo-corporal; los cuerpos no se ajustan a los cánones de belleza

publicitada. Esto provoca que muchas niñas empiecen muy temprano los procesos de blanqueamiento (maquillaje, tinturado de cabello, etc.), lo que genera situaciones conflictivas, vistas en las familias y en las instituciones educativas como conductas de rebeldía. Mientras en las escuelas se prohíbe el uso de maquillaje, el tinturado de cabello, etc., la aceptación en el mundo social depende de la adecuación a los estereotipos de moda. Los eventos de belleza son una exaltación del blanqueamiento, desde los Miss Ecuador (Moreno, 2007) hasta los escolares son racistas y excluyentes.

Otra de las aristas de la injusticia provocada por los estereotipos de género es la desvalorización del trabajo doméstico no asalariado. Los roles de género se construyen jerárquicamente, con criterios de superioridad e inferioridad, en función de criterios de productividad. El patriarcado es el elemento ideológico del sistema que explota el trabajo doméstico no asalariado, que contribuye a incrementar el capital y a su no reconocimiento. A lo largo de la historia se ha pagado el salario de los hombres, cuya fuerza laboral ha dependido, en gran parte, de la fuerza laboral femenina no remunerada. La acumulación capitalista no se explica sin el despojo de la fuerza laboral de las mujeres, a través de la cultura machista y el sistema patriarcal. Paradójicamente, las niñas crecen soñando con ser princesas, pero en la adultez el rol tradicionalmente asignado es el de los quehaceres domésticos. Van de niña a ama de casa, de princesa a Cenicienta. La fuerza de trabajo femenino no asalariado no se considera productiva, pese al innegable desgaste que viven las mujeres en sus estados emocionales y en sus cuerpos.

La fuerza de trabajo doméstico no remunerado no aparece en los relatos sobre resultados de la producción comercial y los avances científicos y tecnológicos, se disuade en el rol de la madre abnegada, se transforma en la corporalidad del cansancio altruista. Este tema es el gran ausente en la educación en todos los niveles. ¿Llegará el día en el que, en las aulas de escuela o universidad, al hablar de la productividad se diga que la comida servida, el lavado de ropa y el aseo de la casa son

fundamentales para que algunos miembros de la familia se dediquen al trabajo asalariado, a estudiar, a la productividad? Estos temas están aún extramuros de la educación formal, pese a que son parte del mundo sociocultural de las personas y las familias. Me parece inhumano no reconocer como lo más valioso el cuidado de los seres humanos, la atención de sus necesidades básicas, especialmente en las etapas de mayor vulnerabilidad, la niñez y la vejez. El cuidado de las necesidades vitales de los seres humanos debe convertirse en una cuestión esencial de la educación y la política económica para una sociedad equitativa.

Los cuerpos nacen sexuados como femenino o masculino. Sobre el cuerpo se “van esculpiendo —no sin ciertas resistencias por parte de los sujetos— los modelos y representaciones de masculinidad y feminidad difundidos por las formas culturales hegemónicas” (Mayobre, 2007, s. p.). La feminidad, masculinidad y otras identidades de género se construyen socialmente, con racionalidades hegemónicas de poder simbolizadas por expresiones estéticas, que a su vez determinan las posturas éticas sobre el género. Los cuerpos de las mujeres son expuestos como lienzo en el que se pintan los mensajes publicitarios, en los que se las presenta como inferiores y subordinadas a los hombres. En un anuncio publicitario, Mr. Músculo es una especie de superhéroe musculoso, quien acude para socorrer a una frágil mujer, que no sabe cómo resolver problemas de limpieza en la cocina. Esta publicidad muestra el naturalizado rol de la mujer en la cocina y, aún allí, dependiente del poder masculino para afrontar lo difícil.

Los cuerpos de las mujeres son objeto de intervención política porque en ellos se instalan las improntas del injusto poder supremacista de un género sobre otro. De este modo, “los cuerpos de las mujeres son signos en una economía simbólica gobernada por varones” (Crain, 2001, p. 354). Es perverso el uso comercial de los cuerpos de las mujeres como símbolo de su rol social y económico minusvalorado y desfigurado. Debemos dejar de ver a las mujeres como objetos publicitarios o de exhibición en cualquier forma, sin cuestionarnos

sobre los imaginarios de género que comunican. El café se vende para ser servido en reuniones de ejecutivos sentados en cómodos sillones y amplios escritorios. Las lavadoras se publicitan para que las mujeres laven la ropa de la familia mientras sonríen y celebran lo impecable del lavado. Se usan imágenes de mujeres para reafirmar el poder de un sistema patriarcal que las explota y somete. Esto es tan sádico como la imagen de un pollo sonriente sosteniendo un plato de pollo humeante en la publicidad de una pollería.

La niñez y la adolescencia tienen el derecho a condiciones socioculturales adecuadas para pensar qué es el género más allá del aparataje mediático, en espacios educativos formales e informales. Los anuncios comerciales y los personajes de series y películas infantiles presentan y promueven prototipos de lo femenino y masculino. La construcción social del género se da a través de la vestimenta, la apariencia y los roles publicitados por los medios. Esto es asumido, la mayoría de las veces, de forma desapercibida y acrítica por las familias y la sociedad, en general. Un mundo menos violento con las mujeres y las minorías de género debe construirse desde la niñez. La inequidad de género es una de las formas más naturalizadas de violencia. A través de la vestimenta y accesorios, en los cuerpos de las niñas se materializan estereotipos comerciales de género. Familias y escuelas pueden liderar una educación que cuestione estos estereotipos que fomentan la inequidad de género.

Es necesario incorporar la perspectiva de la justicia social de género en la educación de niñas, niños y adolescentes, como una cuestión medular de una educación emancipadora. Por ejemplo, no basta con dejar de hacer concursos de belleza, llámense reinas o princesas de Navidad o de los juegos deportivos, solo porque haya una prohibición de instancias administrativas, y a disgusto de algunos. Esas situaciones deben ser aprovechadas para que la escuela y las familias analicen qué implicaciones tienen esos eventos en los imaginarios de niñas y niños sobre sus roles en la sociedad, qué valores humanos se promueven,

qué representaciones simbólicas de roles de género subyacen a estas prácticas culturales, por qué hacerlos o no en escenarios educativos. Como docentes, debemos ir más allá del cumplimiento acrítico y burocrático de disposiciones administrativas. Nuestro rol es el de fomentar la criticidad, la transformación social y la creación de sociedades más justas. Esa es la dimensión político-pedagógica de la docencia, como una de las profesiones de más incidencia social.

El ser de las personas y la sociedad, a partir del género

En la racionalidad capitalista los pueblos y las personas se dividen en superiores e inferiores, en estratos socioeconómicos y culturales determinados por las desigualdades. A lo largo de la historia, el género ha sido un elemento determinante para establecer las injustas desigualdades, en función de las diferencias que incluyen o excluyen desde una racionalidad supremacista. Desde esta lógica perversa, las diferencias de género han naturalizado las inequidades sociales de las que han sido víctima las mujeres y minorías de género.

Esta racionalidad supremacista de género se legitima con una ética de la libertad, el progreso y bienestar alcanzados por los pueblos 'desarrollados', que han mantenido un incuestionado *statu quo* de roles de género. Lo superior es lo bueno y deseable, lo inferior es malo, y no está en la plenitud de lo deseable. La degradación de los géneros 'inferiores' es una gradación del ser mismo de las personas. Se es más, o se es menos, importante y capaz dependiendo del género. La concepción binaria de género inferioriza a la mujer y excluye a quienes no entran en esta estratificación del ser. Las niñas y los niños crecen aprendiendo que hay cosas que pueden y deben hacer y otras no, que los roles masculinos se ejercen en lo público y que gozan de prestigio social y otros que son domésticos y moralmente buenos. Los hombres aparecen en los medios de comunicación son jefes, directores, ejecutivos, etc.; están al mando, son productivos, generan riqueza. Ellos hacen lo importante

y son importantes. En cambio, las mujeres son amas de casa, esposas, madres virtuosas y felices y, por supuesto, bellas. Cuidan la familia, a pesar de que se ha incorporado en alguna medida lo laboral a su rol, este es siempre complementario. Ellas hacen lo que se debe, lo virtuoso.

Esta racionalidad machista ha hecho de lo no binario una especie de paria del mundo del género y del ser mismo. Se es hombre o mujer o no se es. De este modo se han instalado preceptos morales y del deber ser machistas enquistados en los estereotipos de género que calan en el ser mismo de los seres humanos y sus imaginarios de género desde la niñez y a lo largo de la vida.

La racionalidad y la ética patriarcal machista se vuelve sentido y percepción desde una estética vaciada de lo humano y terriblemente sexista. Los paradigmas de belleza que abundan en los medios de comunicación tienen como fundamento un imaginario de feminidad construido desde perspectivas sexuadas machistas. La feminidad se basa en lo sensual, dócil y supeditado que se espera de una hija, madre, esposa. Los imaginarios de belleza que venden los medios de comunicación, desde la publicidad hasta el cine comercial, esconden concepciones, creencias y prejuicios de género. El ser de las personas y la sociedad se configuran a partir del género.

Lo comunicación publicitaria encubre prejuicios sobre el ser de las personas y la sociedad, en la que los estereotipos de género implican roles socioeconómicos y culturales que determinan la vida de las personas. Desde las vallas y las pantallas, el sistema posiciona patrones de comportamiento que configuran las identidades, estilos de vida, formas de ser y de vivir. Las construcciones sociales de género derivadas del sexo son culturales no naturales como se pretende al equiparar género con sexo en la comunicación social comercial.

La pregunta fundamental por el ser de las personas, explícita en los primeros años de vida y casi ausente más adelante, es respondida desde la publicidad. Se ha despojado a las personas del derecho a la autoconcepción, este ha sido cooptado por los estereotipos. La identidad

personal de género se configura en procesos de socialización penetrados por la publicidad mediática dual, binaria. El género sexuado involucra relaciones de poder, de subordinación y luchas. A través de los medios de comunicación el sexismo ha poblado el mundo infantil, esto ante el desentendimiento de las familias y la escuela en cuestiones de género.

Niñas, niños y adolescentes aprenden que su lugar en la sociedad depende del sexo con el que se nace, como un destino trazado cual guion a seguir, como lo han hecho los adultos que conocen. Las niñas no pueden seguir siendo a partir de las princesitas de Hollywood ni los niños teniendo que ser como los superhéroes y otros personajes. Desde la niñez estamos corriendo detrás de imaginarios adultocéntricos prejuiciados por estereotipos de género y sus demás taras, que coartan el derecho a vivir la niñez como una etapa de ser persona en plenitud, no solo como proyecto de adulto. Como individuos y familias debemos cuidar para que tengan el derecho a ser y vivir como niñas y niños, a disfrutar de pensar, imaginar, crear, jugar a ser felices y a amar la vida en todas sus formas, en culturas infantiles.

Estereotipos de género e injusticia social

La publicidad es la maquinaria ideológica de un sistema basado en la desigualdad, la exclusión; en una competencia por ser más que los otros, en desmedro de los demás. Es necesario denunciar el rol propagandístico del sistema que los medios de comunicación desempeñan. No es legítima la superioridad de un género sobre otros. Hay una crisis de racionalidad y eticidad del patriarcado. Ha dejado una historia de pobreza, violencia e injusticia social con rostro de mujer. Luengo y Jiménez (2019) hablan de un machismo benévolo, que asigna a las mujeres cualidades como de más cuidadosas y mejores cuidadoras que los hombres, lo que reafirma el rol tradicional doméstico de las mujeres. Los roles tradicionales de género son el factor clave para comprender por qué la pobreza tiene género.

Básicamente, en los estereotipos de la publicidad, las mujeres cumplen los roles de hija y madre. Los roles de las mujeres en lo público son prácticamente invisibilizados. Las mujeres son representadas por el estereotipo de la mujer joven, ama de casa, madre o sexi (depende del uso que se haga de la imagen de la mujer), blanco-mestiza (la tendencia es hacia el blanqueamiento), ciudadina (Portilla, 2020). Esta representación de la mujer también tiene una implicación colonial racista, de lo blanco-mestiza, en la que las mujeres indígenas son excluidas del estándar de la feminidad occidental. La homogeneización del género tiene como una de sus aristas la exclusión de las mujeres indígenas del imaginario de género femenino. La diversidad étnica es allanada por los estereotipos de la mujer blanco-mestiza. Las niñas y niños indígenas, afrodescendientes y de otras minorías étnicas no se ven en los medios de comunicación. Han sido invisibilizados por identidades homogeneizadas por estereotipos sociales que implican los de género. Desde estas macroestructuras del poder se dictan los patrones de racionalidad productiva, la eticidad sobre el lugar que se debe ocupar en la sociedad y las formas de lo bello en un mundo que naturaliza las desigualdades socialmente construidas, en ventaja de unos pocos y en desmedro de las mayorías.

Es necesario poner en cuestión la capacidad de sugestión de los medios de comunicación en los imaginarios de niñas, niños y adolescentes, a través de la representación y códigos de género. La subjetividad, atravesada por el contexto histórico sociocultural, es el campo donde ocurre el autoconcepto del que es parte el género. Las familias, la escuela y los espacios comunitarios en los que habitan niñas y niños deben cuestionar la incidencia de los medios en sus formas de configurar su mundo y el mundo, en las que se hacen a sí mismos, desde sus experiencias, desde su contexto sociocultural familiar.

Los contextos sociofamiliares de niñas y niños están marcados por injusticias de diverso tipo, unas más visibles que otras, y algunas hasta invisibilizadas. La violencia de género en ámbitos domésticos es

lo más visibilizado, pero la violencia institucionalizada o naturalizada es invisibilizada por la capacidad de la publicidad y medios de comunicación de generar belleza como un empaque que encubre desigualdades. Esto, la mayor de las veces, es imperceptible para los adultos. En los primeros años de la niñez hay muchas preguntas, que no son respondidas o se dan respuestas desde los estereotipos.

Una de las consecuencias más perversas de la inequidad de género es la pobreza que, generalmente, la sufren las mujeres. La feminización de la pobreza debe ser motivo de indignación porque junto a una mujer empobrecida hay un entorno familiar de miseria y despojo de derechos humanos y ciudadanos. La pobreza de millones de infantes es el resultado más mezquino de un sistema inhumano. La pobreza les roba el presente y el futuro, les arrebató una vida digna, el derecho a ser personas con derechos humanos fundamentales. En varios estudios se aborda la correlación entre ser mujer y pobreza (Miles, 2000; Swanson, 2007; Weismantel, 2001).

Educación y miradas de género más humanas, inclusivas y justas

Una de las estrategias para despojar a las mujeres de sus derechos ha sido la invisibilización de las tareas de cuidado de la familia y la vida en el ámbito doméstico y la desvalorización del trabajo de las mujeres en el ámbito público. Cocinar, lavar, limpiar, la crianza, el cuidado de la familia, no tienen costo si se lo hace en el campo de lo doméstico. Desde la lógica capitalista lo que no tiene costo no tiene valor o es subvalorado. En una encuesta, al preguntar por su ocupación escuché a varias mujeres, decir, “no hago nada”, “solo quehaceres domésticos”, “no trabajo”. Esto dicho en presencia de su prole instala o reafirma un imaginario de un quehacer de las mujeres menospreciado. Se ha instalado en los imaginarios y en los discursos de las mismas mujeres el rol de madre como algo sin valor, inferior. El cuidado de la familia

es parte de la economía del cuidado, invisibilizada por la economía de la producción (Campillo, 2000), la del trabajo remunerado por la producción de bienes de intercambio mercantil.

La autoconciencia de género de las mujeres y de las minorías de género es una de las condiciones fundamentales para afrontar y superar los estereotipos de género opresores. El protagonismo de un género minimizando por otro es una expresión de la concepción de superioridad, esto es injusto porque es una de las premisas para justificar la dominación sobre las mujeres. La filósofa feminista Celia Amorós (en Posada) habla de una crisis de la legitimación patriarcal (2015). Ojalá esta crisis engendre la emancipación de las mujeres de imaginarios, prácticas y formas de vivir injustas.

La esclavitud y el racismo han basado sus concepciones y prácticas perversas en la negación de la humanidad misma de negros e indígenas, entre los más violentados. Poner en cuestión la legitimidad de superioridades humanas ha sido clave en las luchas históricas para abolir la legalidad de estas injusticias. A nivel mundial ha irrumpido la lucha por la equidad de género. La revolución de las mujeres está en marcha, y su liberación será una victoria para la humanidad. Las luchas en contra la violencia de género, por la equidad, podrían socavar los prejuicios e ideología del sistema capitalista. La crisis del patriarcado es un buen síntoma.

Los lenguajes y códigos de comunicación publicitaria persuaden a asumir los estereotipos de género. No se problematizan los roles de género. La lógica comunicacional es la transmisión de los estereotipos con los que se venden no solo objetos de primera necesidad; estos están cargados de significaciones culturales de relaciones de poder machistas.

Paulo Freire (2014) sostuvo que lo primero que se aprende a leer es el mundo inmediato que nos acoge, y en el que empezamos a ser determinados por el mundo familiar y comunitario. Las primeras experiencias de la vida tienen una multiplicidad de experiencias y lenguajes multisensoriales, en las que se empieza a configurar la

humanidad de las personas. Los colores, olores, sonidos, sabores y lugares están asociados a personas viviendo en espacios y con roles sociales establecidos, impuestos o elegidos, como parte de un aparataje sociocultural de relaciones de micro y macro poderes. De este modo, se aprende a leer el mundo de la vida, sus racionalidades, éticas y estéticas. Desde la niñez, el mundo es leído desde códigos de poder determinantes de lo humano e inhumano.

Conclusiones

Los cuerpos de las mujeres son el lugar desde el que se emite un discurso (locus de enunciación) sobre ellas mismas. Son representadas desde imaginarios de género en los que se naturalizan las inequidades basadas en el sexo. La dominación a las mujeres es el elemento encubierto por el prolífico despliegue estético publicitario.

Las niñas, niños y adolescentes, son inducidos por los medios de comunicación masivos a llegar a ser como el estereotipo de hombre o mujer. Las racionalidades, éticas y estéticas de lo femenino y lo masculino son capitalistas, coloniales, patriarcales, por ello machistas y binarias; esto deshumaniza a las personas, las atraviesan desde la niñez a lo largo de la vida. Los medios han logrado la transmisión de estereotipos por generaciones, con pocos contradictores y cuestionamientos, a pesar de que los estereotipos impiden que todos se sientan humanamente bien consigo mismos y con los demás.

Desde los alimentos, los productos de alta gama, hasta los juguetes y utensilios para niñas, niños y adolescentes, están colonizados por racionalidades, estéticas y éticas patriarcales, excluyentes, tremendamente injustas. Las familias, la escuela y la sociedad, tenemos la responsabilidad de educar-nos para emanciparnos de estas ataduras invisibilizadas por la aparentemente inofensiva comunicación publicitaria, que encubre su función propagandística del sistema, de la que es parte.

De lo que se piense y se haga, desde la perspectiva de género, en educación de la niñez y adolescencia depende la inclusión y justicia social para todas las personas. Niñas, niños y adolescentes deberían tener más espacios para pensar, hablar, reflexionar y ser escuchados sobre temas trascendentales para sus vidas, como el género. Traigo aquí un relato ficticio escrito sobre líneas continuas de la historia de los estereotipos de género; la ficción se teje con la realidad. Con esta creación literaria quiero ilustrar la natural capacidad de cuestionamiento de niñas y niños. Las familias y las escuelas debemos promover esta capacidad de pensar críticamente cuestiones esenciales como el género, desde la niñez.

¿Quién decide qué es ser mujer?

Sofía y Juan, dos niños de quinto año, viven en el mismo barrio. En el marco de la campaña contra la violencia contra las mujeres, debían leer la “Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer” y hacer un dibujo del artículo que consideran es el que menos se cumple en su contexto familiar o comunitario. Acordaron hacer juntos la tarea de la escuela, en casa de Sofía.

—El artículo 3 dice que, “La mujer tiene derecho, en condiciones de igualdad, al goce y la protección de todos los derechos humanos y libertades fundamentales [...]”, pero en mi casa, el más libre es papá —dijo Sofía.

—Mi papá es el que manda en la casa. Y, cuando alguien hace algo que no le gusta, se enoja mucho —replica Juan.

—¿Por qué los papás pueden ser más libres? ¿Quién decidió eso? — Sofía preguntó a su hermano, Pablo, de 13 años, quien responde:

—Eso de las libertades es muy complicado y triste de comprender. He aprendido que en la historia hubo mucha gente que tuvo que luchar y hasta morir por la libertad.

— ¿Por qué no eran libres? —preguntó Juan.

—No sé. La profe dice que los negros eran esclavos porque se creía que no eran seres humanos —responde el hermano mayor.

—Y, ¿cuándo descubrieron que sí lo eran? —preguntó Sofía.

—Pasaron muchos años —responde Pablo.

—Eso es mucho —dice Juan.

Sofía replica:

—No podemos esperar tanto para que las mamás sean tan libres como los papás. Eso de la “igualdad y las libertades” no es cierto, solo porque esté escrito. Hay que hacer algo ¿Qué vamos a hacer?

Juan y Pablo no saben qué responder.

Al día siguiente, de camino a la escuela, en la buseta, atascados en el tráfico, Sofía dice a Juan:

—Mira a esa chica —refiriéndose a una imagen en una valla publicitaria de venta de carros— ¿Recuerdas de lo que hablábamos ayer cuando hacíamos la tarea?

—Sobre la libertad e igualdad de los papás y las mamás, ¿de eso hablas? —Responde él.

—Sí. ¿Por qué la muchacha está en ropa de playa y el hombre no? —pregunta Sofía.

—¿Las piernas de las chicas son más lindas que las de los hombres? —pregunta a su vez, Juan.

—¿Quién decide qué es bonito y qué no? —dice ella.

—No sé, Sofía. Esas preguntas no las he escuchado nunca, y son tan difíciles. ¿Qué tal si le preguntamos a la profe?

Sofía sigue preguntando:

—¿Por qué soy niña? ¿Quién decide lo que deben hacer las niñas? ¿Es mejor ser niño o niña? ¿Quién diseñó los vestidos y peinados de las niñas y los niños?

—Mamá le dice a mi hermana Belén, de 14, que debe arreglarse para verse bonita, que las chicas deben ser bonitas —responde Juan, inseguro.

Sofía responde con otro montón de preguntas, aunque sabe que Juan no tiene la mínima idea sobre las respuestas:

—¿Cómo se llega a ser bonita? ¿Cómo me hago una chica bonita? ¿Cómo supo ser mujer mi mamá? ¿Quién le enseñó? ¿Quién decidió eso y por qué? ¿Las mujeres son menos libres por ser mujeres? ¿Las mujeres sufren violencia por ser mujeres? ¿Seré como mi mamá? Siento angustia de llegar a ser mujer.

—Ojalá que pronto pase como con los negros y descubran que las mujeres tienen derecho a la libertad e igualdad, que no se vale más injusticias —dice Juan, abrumado por la complejidad del tema y las muchas preguntas de Sofía.

—Las niñas deberían ser como las orugas. Ellas se convierten en mariposas que vuelan confiadas, libres... Mira esa amarilla, parece tan alegre —dice Sofía sonriendo.

Referencias bibliográficas

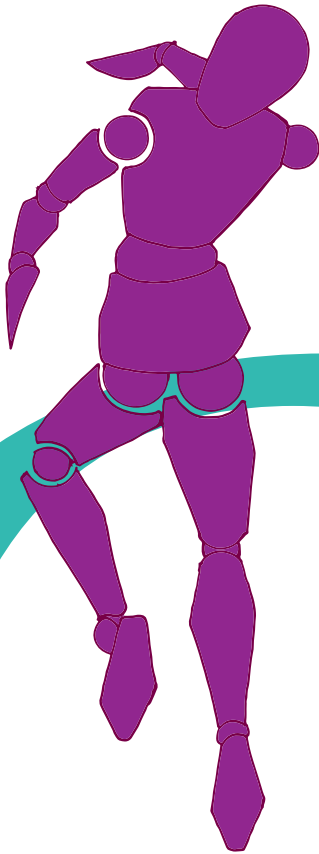
- Amigo, Bernardo; Bravo, María; Cortés, Omar y Ramírez, Miguel. (2019). Estudio sobre cobertura y tratamiento en prensa y televisión sobre infancia y adolescencia en Chile 2017. En Ana María Ojeda y Paula Walker Cárdenas. *Niños, niñas y adolescentes en medios de comunicación. Construcción de estereotipos en prensa escrita y televisión en Chile* (pp. 11-28). UNICEF.
- Campillo, Fabiola. (2000). El trabajo doméstico no remunerado en la economía. *Nómadas* (12), 98-115.
- Crain, Mary. (2001). La interpenetración de género y etnicidad: nuevas autorepresentaciones de la mujer indígena en el contexto urbano de Quito. En Gioconda Herrera (Ed.), *Antología Género* (pp. 353-381). FLACSO Ecuador.
- Freire, Paulo. (2014). *La importancia del acto de leer*. Fundación Editorial El perro y la rana.
- Luego, Paula y Jiménez, Gloria. (2019). Estereotipos de género en la mirada a la infancia chilena: desafíos desde una profecía autocumplida. En A. O. Walker. *Niños, niñas y adolescentes en medios de comunicación*.

- Construcción de estereotipos en prensa escrita y televisión en Chile* (pp. 115-124). UNICEF.
- Mayobre, Purificación. (2007). La formación de la identidad de género una mirada desde la filosofía. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 28, 35-62.
- Miles, Ann. (2000). Poor Adolescent Girls and Social Transformations in Cuenca, Ecuador. *American Anthropological Association*, 28(1), 54-74.
- Moreno, María. (2007). Misses y concursos de belleza indígena en la construcción de la nación ecuatoriana. *Iconos* (28), 81-91.
- Nogales, Antonia; Huaiquian, Claudia y Véliz, Alex. (2020). *Protección de la infancia, construcción de la identidad y medios de comunicación. La regulación de los contenidos audiovisuales para menores en España. Propósitos y Representaciones*.
- Pequeño, Andrea. (2007). *Imágenes en disputa. Representaciones de mujeres indígenas ecuatorianas*. Abya-Yala.
- Pontón, Jenny. (2019). *Mujeres en la publicidad del Ecuador: de las imágenes a los cuerpos*. FLACSO Ecuador.
- Portilla, Gladys. (2020). Enfoque de diversidad, interculturalidad y educación mediática en identidades de género publicitadas. En *Los medios educan: análisis de estereotipos de género y la construcción de imaginarios sociales a través de un estudio de 15 años de la publicidad en el Ecuador* (pp. 40-51). Editorial UNAE.
- Posada, Luisa. (2015). Reseña *Salomón no era sabio*, de Celia Amorós. *Logos. Anales del seminario de metafísica*, 48, 225-243.
- Santillana, Alejandra. (2012). *Construyendo actorías en resistencia: mujeres indígenas de Cotopaxi. Apuntes sobre el proceso hegemónico del movimiento indígena ecuatoriano* [tesis de maestría, FLACSO]. Repositorio digital FLACSO Ecuador.
- Swanson, Kate. (2007). 'Bad Mothers' and 'Delinquent Children': Unravelling anti-begging rhetoric in the Ecuadorian Andes. *Gender, Place and Culture*, 14(6), 703-720. DOI: 10.1080/09663690701659150
- Weismantel, Mary. (2001). Alimentación, género y pobreza en los Andes Ecuatorianos. Práctica: vida en la cocina. En Gioconda Herrera (Ed.). *Antología Género* (pp. 353-381). FLACSO Ecuador.

Capítulo 4

**Mamá, papá, hijo e
hija: aproximaciones
a la familia
como contenido escolar**

Virginia Gámez Ceruelo





En este capítulo presentaremos una serie de reflexiones en torno a cómo las familias son incluidas en la educación como un contenido curricular. A partir de ellas, podremos entrar en uno de los debates más recurrentes en la didáctica: la distancia entre el saber sabio y el saber enseñado (Grisales-Franco y González-Agudelo, 2009). Para ello, abordaremos el tratamiento que la familia recibe en el nivel de educación obligatoria en relación a su caracterización en la legislación curricular y los libros de texto.

El objetivo final de estas reflexiones es poder ofrecer algunas orientaciones que nos permitan entender las construcciones que se generan en torno a la cultura escolar. La cultura escolar es un término complejo, abordado por diversas disciplinas como la antropología, sociología y pedagogía desde diferentes matices, objetivos y perspectivas (Elías, 2015). En relación a nuestra investigación, nos aproximamos desde un enfoque didáctico, desde el cual podemos ir observando cómo ciertos contenidos curriculares sufren un proceso que Edith Litwin (2000) definió como “una distribución clasificadora de conocimientos sacralizados” (p. 52), que se vuelven impermeables al paso del tiempo y los cambios sociales del contexto cambiante de cada generación.

El aula del siglo XXI, conformada por una sociedad plural, globalizada e intercultural, presenta diversos retos y desafíos, los cuales afectan directamente en cómo definimos nuestros propios entornos familiares. En este sentido, enmarcamos este capítulo en la línea de investigaciones iniciada por autores como Michael Apple y otros colegas cercanos a la sociología de la educación. Desde esta perspectiva, podremos entender los contenidos curriculares como objeto de estudio en sí mismos, destacando la importancia de preguntarnos en cada momento por qué estudiamos a las familias en nuestras escuelas, para qué realizamos cierto tipo de actividades y cómo las realizamos.

El maestro del siglo XXI tiene una realidad tan compleja en sus aulas, que está obligado a cuestionarse en todo momento sobre cómo transmite los conocimientos a sus estudiantes. Sin embargo, ese *cómo enseñar* suele estar más vinculado con aspectos meramente pedagógicos o didácticos. En este texto, queremos ayudar a mostrar que los propios contenidos curriculares deben ser observados, analizados y cuestionados. Para ello, el estudio del currículo oculto será de gran ayuda en nuestra investigación (Torres, 2005; Gimeno Sacristán 2010). Se entenderá por currículo oculto aquellos aprendizajes que surgen en un aula o en una institución educativa de manera indirecta o informal, que no están reglados de manera oficial por el currículo oficial, pero que están presentes en el día a día del alumnado, por ejemplo, el uso exclusivo del azul para niños y rosa para niñas. Esa elección de colores no aparece de forma reglada en ningún currículo oficial o en planificaciones de aula, sin embargo, el alumnado lo vive en las aulas y, por tanto, aprende de este tipo de prácticas.

Esperamos que las reflexiones que aportamos permitan que el lector cuestione cómo se define qué es una familia en el ámbito escolar, y cómo poder incluir en su discurso de aula, las propuestas que el resto de compañeras y compañeros proponen en los diferentes capítulos de esta obra.

El lugar de la familia en el currículo escolar y los libros de texto

En primer lugar, debemos enfrentarnos a las principales características que las familias, como contenido curricular, poseen dentro del ámbito escolar. Al analizar el marco del currículo ecuatoriano vigente (MINEDUC, 2016), encontramos una significativa particularidad: el término *familia* es un contenido curricular que se trabaja exclusivamente en los subniveles de Preparatoria y Elemental de Educación General Básica, es decir, en la primera etapa de la educación básica obligatoria. Esta etapa en el Ecuador comprende el primer curso, denominado Preparatoria, para estudiantes de 5 años, y los cursos de 2do, 3ro y 4to para la Elemental, con estudiantes de edades que van de los 6 a los 8 años de edad. Debemos precisar que el estudio del ámbito familiar también es protagónico en la etapa previa de Educación Inicial. Pero, para este análisis, hemos destacado los contenidos de la etapa escolar obligatoria que, en el caso de Ecuador, comprende una escolarización de los 5 a los 18 años, divididos en Preparatoria (1ro), Elemental (2do-3ro-4to), Media (5to-6to-7to), Superior (8vo-9vo-10mo) y Bachillerato (1ro-2do-3ro).

En los libros de texto actuales, el estudio de la familia se reduce aún más, a tal punto que es un tema tratado en exclusividad en los cursos de 1.er, 2o. y 3ero. por la editorial Don Bosco-LNS (MINEDUC, 2020a, 2020b, 2020c). En la edición previa de libros de texto de 2017, solo aparece en el texto de 1.er de la editorial Santillana (MINEDUC, 2017a), y en 2o. curso, en la editorial SM, para toda la etapa de Elemental (MINEDUC, 2017b). En cursos superiores, la aparición de la familia en el libro de texto pasa a ser de carácter meramente anecdótico, se refiere a la supervisión de tareas por parte de familiares o cuestiones similares. En ningún otro momento el ámbito familiar vuelve a ser objeto de estudio en sí mismo.

Destacamos el libro de texto en nuestro análisis, ya que en el Ecuador el Estado entrega de manera gratuita el libro de texto a todas las escuelas fiscales siendo, por tanto, muy interesante su representatividad porque todas las escuelas que dependen del Estado poseen este libro de texto único. Estos libros se renuevan cada 3 años por medio de concurso público. En relación con el currículo escolar vigente aprobado en 2016, tenemos dos ediciones de libros de texto aprobadas en 2017 y 2020. Sin embargo, a lo largo de este capítulo también trabajaremos con ejemplos de otras editoriales, con textos aprobados por el MINEDUC, los cuales son empleados en escuelas fiscomisionales y privadas del Ecuador.

Este hecho de limitar el estudio de las familias a las edades más tempranas, situación que no es exclusiva del caso ecuatoriano, tiene su explicación en el sentido de cómo se concibe, desde la pedagogía, la cercanía de los contenidos escolares con la propia experiencia de los discentes. En estos cursos iniciales se da prioridad a aspectos de su vida cotidiana, como el medio social más próximo: la casa, la familia, la escuela, el barrio, los vecinos, y así de manera progresiva, de lo local a lo global, de lo más simple a lo más complejo.

Con base en esta ordenación de los contenidos en el currículo, podemos realizar nuestra primera crítica. Atendiendo a la lógica del currículo cíclico o en espiral que se aplica actualmente en el área de estudios sociales —aquellas prácticas escolares que permiten al alumnado retomar un mismo tema en diferentes niveles—, el tratamiento de las familias debería ser entendido como un contenido complejo. De este modo, podría ser tratado de nuevo en cursos superiores, contando con un procedimiento cada vez más complejo de dicha temática. Este tratamiento continuo y progresivo lo encontramos, por ejemplo, en el estudio de las características climáticas, sociales, culturales, económicas del país. Desde la disciplina de historia, lo vemos en el estudio continuo de las diferentes etapas o edades de la historia de la humanidad, donde podemos ver cómo de manera repetitiva en cada una de las etapas de la educación —Elemental, Media, Superior y Bachillerato—, se estudian

ciertas temáticas, variando en la profundidad del tema. Así vemos cómo el alumnado trabaja progresivamente desde la prehistoria hasta la actualidad, de manera que en cada ciclo puedan ir completando información y acercándose al estudio de la historia de manera más compleja. Sin embargo, aunque esta pretendida complejidad progresiva en la que se basa el currículo en espiral pueda ser discutida (González Díez y Brito Román, 2020), la realidad es que el estudio de la familia no es contemplado bajo esta lógica, el tema nunca más vuelve a ser estudiado en la etapa de escolarización obligatoria.

Esto implica, por tanto, que la complejidad de la familia solo es tratada como contenido curricular por estudiantes de edades comprendidas entre los 5 a los 7-8 años. Este dato debe ser destacado, puesto que las formas y principios generales del tratamiento de la información en estas etapas son muy concretas debido a la corta edad del alumnado. Se podría, incluso, denunciar un cierto exceso de paternalismo que se aplica a las edades tempranas, basadas en un adultocentrismo que provoca unas dinámicas en aula basadas en la relación del binomio *adulto-poseedor del conocimiento* frente al *estudiante-envase vacío*, el cual debe ser llenado a través del conocimiento sabio del adulto. Esta dinámica incrementa la exposición en el aula de temáticas complejas desde una mirada simplista, reduccionista y prescriptiva.

Vivo en una familia luego, ¿puedo definir qué es una familia?

Parafraseando la célebre frase de Descartes: *Cogito ergo sum* (pienso, luego existo), por qué no darle un giro y enfrentarnos al hecho de que el alumnado de Preparatoria y Básica Elemental vive en una familia, luego podría aportar en la construcción de la definición de cómo es su familia. Es común en estas etapas evidenciar los conocimientos previos de los discentes, obviar su experiencia previa y, sobre todo, su capacidad de aportar discursos propios y generar ideas que promuevan

su libre construcción de conocimiento. Como veremos a lo largo de este epígrafe, el planteamiento curricular que se da al estudio de una familia en el aula, se basa en una definición previa que se da a los discentes. ¿Por qué no entender la relación de nuestros estudiantes con sus familias como una oportunidad de aprendizaje, basándonos por tanto en la propia experiencia que el alumnado tiene en sus entornos familiares, y asumiendo que “viven en una familia, luego pueden definirla”? ¿Y por qué no después enriquecer esta definición a partir de todas las diversas experiencias familiares de cada uno de sus compañeras y compañeros?

Para ello, y muy en la línea de las pedagogías activas, debemos colocar al discente en el centro de su proceso de aprendizaje. A nivel didáctico-pedagógico, esta postura haría cuestionar la inclusión de contenidos curriculares en aula de manera simplista, reduccionista y prescriptiva como ya hemos podido avanzar en el epígrafe anterior. ¿Cómo enfrentarnos entonces a la inclusión de la familia en aula desde una perspectiva abierta, compleja y respetuosa con los alumnos y alumnas?

A continuación, vamos a analizar varias de las propuestas de las principales editoriales. Para reflexionar en torno a cómo podemos interpretarlas, más allá de sus propuestas didácticas-pedagógicas, proponemos una discusión desde lo que podemos denominar en didáctica, protodisciplina (Litwin, 2000), es decir, un acercamiento a los contenidos curriculares que permitan al alumno, poco a poco, involucrarse en la construcción del conocimiento académico/científico, con herramientas y planteamientos más acordes con su edad. Estas prácticas permiten mostrar sus estructuras, sus fuerzas, sus limitaciones, sus modos de construcción y no solo sus resultados de un modo acrítico, memorístico, ocultando la huella de todo desarrollo complejo que implica una labor científica. Esto puede ser entendido a través de las propias propuestas que una científica realiza mediante labores de divulgación, permitiendo acercarse a las diferentes disciplinas de un modo más amable, pero sin banalizar o simplificar en gran medida

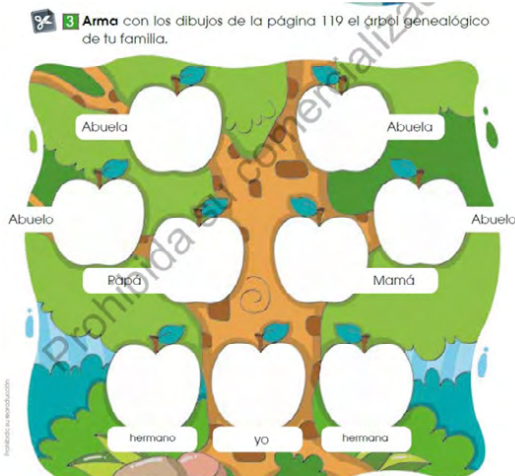
todos los procedimientos que conlleva la tarea de un académico (Lewin, 2000, pp. 46-58).

Este hecho implicaría poder encontrar, en los libros de texto, más actividades relacionadas con las principales disciplinas que estudian la familia, destacando principalmente la antropología y la historia, con actividades basadas en la esencia del trabajo investigativo de ambas áreas como son: la observación, el trabajo de campo, la entrevista, la consulta de fuentes documentales, la refutación, etc. Este tipo de actividades, en términos de protodisciplina, podría ser entendido como: recopilación de relatos y fotografías de familia, entrevistas a diferentes familiares, obtención de archivos sencillos como partidas de nacimiento, etc.

Sin embargo, lo que encontramos en las actividades propuestas por los libros de texto son definiciones cerradas del concepto *familia*. Pese al reconocimiento de que estos textos en los últimos años han ido incluyendo, de manera significativa, una mayor diversidad en sus definiciones, que visibilicen otros modelos de familia como las familias monoparentales y ampliadas, las familias afectadas por la migración u otros modelos conformados por adopciones o divorcios. La principal característica que podemos destacar en todas las propuestas de libros de texto es que ofrecen una definición previa, estructurada de una manera rígida sobre el concepto de familia basada en el parentesco, impidiendo a quienes estudian definir este concepto de manera autónoma, a través de la observación de su propia realidad.

Podemos observar que tanto las fotografías como los textos y las actividades propuestas en los libros de texto, indirectamente, bajo lógicas de currículo oculto, promueven la definición de familia desde la comparación con el modelo estándar de familia nuclear: madre, padre, hijo e hija. Como ejemplo, podemos observar una actividad propuesta en el libro de texto de 2o de Estudios Sociales (MINEDUC, 2020b, p.18) para la realización de un árbol genealógico (Figura 5).

Figura 5. Actividad propuesta para la realización de un árbol genealógico en el Libro de texto Estudios Sociales 2° EGB



Fuente: Libro de texto Estudios Sociales 2° EGB (MINEDUC, 2020b, p. 18)

Observando dicha actividad, podemos establecer que, el hecho de que se enmarquen ya las categorías de cada familiar no permite la libertad al estudiantado de compartir de manera libre su estructura familiar. Pese que en páginas anteriores del propio libro se reconocen otros modelos familiares, este ejercicio imposibilita la inclusión de otras tipologías de personas que pertenezca al núcleo familiar del discente o la necesidad implícita de explicar la ausencia de alguna de estas figuras familiares. Volviendo al ejemplo de la protodisciplina, este tipo de actividades tendría una fácil solución para hacerla más inclusiva: aplicar la práctica de cómo desde la antropología se realiza un árbol genealógico, es decir, desde el trabajo de campo y la observación, no desde un patrón previo. No se permiten las ideas preconcebidas, sino que es a partir de la experiencia directa con la familia a investigar que se construyen esos cuadros de parentesco o lazos de unión familiar.

Esta forma de entender el trabajo de investigación se podría llevar directamente al aula. ¿Por qué dar entonces definiciones previas de qué es una familia a los discentes, si cada uno de ellos tiene la experiencia directa de vivir en una? Permitir a al alumnado construir el relato de su propia familia, escuchar las diversas realidades familiares de sus compañeros y compañeras, sería suficiente para construir definiciones abiertas y plurales sobre las familias y permitirles, a partir de la propia experiencia y observación, llegar a la conclusión de que no existe un único modelo de familia, y que, por tanto, es más correcto comenzar a hablar de *familias*.

Figura 6. Actividad propuesta para la realización de un árbol genealógico en el libro de texto Santillana esencial EGB

2 Observa el árbol genealógico que representa a una familia y **completa** las oraciones con el nombre correspondiente. **Utiliza** tus propios códigos.



- El padre de Eduardo se llama _____.
- Eduardo es _____ de Laura.
- Ana tiene un _____ que se llama Eduardo.
- Marcelo es _____ de Laura y Ana y _____ de María.

Fuente: Jarrín (2018, p. 11)

Otro ejemplo en esta línea lo encontramos en la editorial Santillana, en su serie Esencial. En esta actividad (Figura 6), vemos de nuevo cómo la estructura madre-padre-hermano-hermana se vuelve a repetir, forzando el modelo de familia nuclear. Pese a que los ejercicios propuestos a nivel de desarrollo metacognitivo basan las actividades en procesos de observación, los cuales podrían ser realmente interesantes, estos se basan en una pauta de observación cerrada a partir de

ejemplos forzados. Este uso de imágenes simplificadas no permite definir realidades complejas, sino suposiciones basadas en ejemplos supuestamente universales y atemporales, lo que promueve lo criticado anteriormente en relación a los contenidos de carácter simplista, reduccionista y prescriptivo.

El cuestionamiento del carácter normativo y prescriptivo de los contenidos curriculares y la práctica escolar se vuelve un eje central para un tratamiento más inclusivo y plural de las formas de familias diversas en las que la sociedad está conformada. Y, para ello, la formación de profesorado se convierte en el corazón del cambio educativo, siendo importante destacar el trasfondo existente en el cómo enseñar. Un cómo que no solo debe ser atendido desde una perspectiva más práctica en cuanto al cuestionamiento de cómo enfocamos una actividad desde lo pedagógico-didáctico. Sino también un cómo desde el cuestionamiento de los sesgos ideológicos que podemos introducir en nuestros planteamientos curriculares. O, dicho de otra manera, cómo efectuar el salto del saber sabio al saber enseñado (Grisales-Franco, González-Agudelo, 2009, pp.80-81), problemática que podría ser trabajada en aula desde acercamientos más próximos a la protodisciplina, es decir, a los propios mecanismos de construcción, discusión, validación, refutación del conocimiento que definen a cada una de las disciplinas. De alguna forma, podríamos decir que el uso de este árbol genealógico en las actividades analizadas (Figuras 5 y 6) sería la manera en la que las editoriales interpretan la transposición didáctica del uso de herramientas propias de las disciplinas de referencia, en este caso, la antropología y la historia principalmente. Y como podemos ver en nuestro análisis, la crítica a esta actividad no es el hecho de usar el árbol genealógico en sí mismo, sino cómo es concebida esa transposición didáctica, la cual origina un saber enseñado que, de manera indirecta, promueve el uso de contenidos y, en este caso, procedimientos reduccionistas y prescriptivos.

Es por ello que, en relación con el cómo y qué enseñamos en aula, queremos llamar la atención sobre la necesidad de incluir en la formación de profesorado la atención a la denominada *vigilancia epistemológica*, desde la cual, queremos incidir de nuevo en la problemática existente entre el saber enseñado y el saber sabio. El docente debe estar siempre atento a cómo los conceptos complejos tratados en los procesos de enseñanza-aprendizaje son transformados mediante diversos mecanismos y agentes, los cuales pueden incorporar sesgos ideológicos, simplificaciones que conlleven a la ambigüedad, por lo que siempre hay que examinar y atender con cuidado a los sistemas de construcción del conocimiento dentro del aula. Este tema es muy recurrente en procesos de investigación, pero no tanto en los procesos de planificación de aula, así que se incurre en un tratamiento de los contenidos curriculares que promueven la presencia del currículo oculto, lo que genera significativos sesgos ideológicos. Pasemos a identificar algunos de ellos en el siguiente epígrafe.

La negación de lo complejo y otras realidades posibles

Otro punto a destacar, muy característico en relación con la objetivación de la familia como contenido escolar es el aspecto constantemente positivo y edulcorado que se ofrece en los libros de texto en torno a las relaciones familiares. Es significativo que, en todos los libros analizados, se da una impresión de que el entorno familiar es una fuente de amor, gratitud y respeto, pero nunca una fuente de conflictos y tensiones¹. Los Estados-nación actuales, caracterizados por fenómenos como la evidente presencia de la interculturalidad, la incidencia de la globalización que implica fuertes procesos migratorios o la inclusión de la mujer en cada vez más esferas sociales son, día a día, más conscientes de las fuertes

¹ En relación con este punto, se podría hacer un vínculo más profundo en como la unidad familiar es entendida como la base de la sociedad, haciendo relaciones complejas en cómo el propio estado actúa como familia y, por tanto, cómo la definición de la primera, nos muestra el camino del ciudadano ideal en segunda instancia.

tensiones sociales a las que están expuestos sus ciudadanos, de las cuales la escuela no es indiferente.

Ante la imposición de entender la familia como unidad base de la sociedad civil, podemos destacar la necesidad de ampliar la visión que se da a las familias en los libros de texto, desde otros paradigmas. Tomemos como ejemplo los capítulos firmados en este libro por los investigadores Juan Carlos Brito y Javier González, escritos desde una perspectiva antropológica-histórica. En ambos capítulos podemos entender, desde la aproximación de ejemplos de construcciones familiares diversas en el Ecuador, cómo el peso de la moral católica hizo consolidar en la época colonial el modelo de familia ideal. Este modelo, tras la lectura de ambos textos, podemos establecer que se mantiene con gran fuerza en nuestra sociedad actual y está, por tanto, fuertemente ligado a elementos de corte moral. ¿Cómo se transmite ese fuerte sentido moral cristiano en los textos escolares de un estado laico? Veremos algunos ejemplos de actividades que nos permitirán entender la pertinencia de que los capítulos de los colegas sean tratados en la formación de profesorado inicial.

En primer lugar, queremos destacar la existencia de una definición de corte más moral que académico en los libros de texto. Para ello, a continuación, presentamos una serie de ejemplos, en los que incluimos también la revisión de textos empleados en el ámbito privado.

Comenzaremos con dos ejemplos de las editoriales Prolipa y Edinun. En la introducción a la unidad 1. “Así es mi familia” encontramos el siguiente texto: “Vivimos y crecemos con nuestra familia y en ella aprendemos a relacionarnos con los demás. La familia es el núcleo de la sociedad. En ella aprendemos valores tan importantes como el amor, la gratitud y la responsabilidad” (Calderón Calle, 2018, p. 8). En el caso de la editorial Edinun, seguimos con ejemplos de este estilo en los que se da la impresión de una familia ideal sin conflictos: “Una de las funciones más importantes de la familia es brindar amor a sus hijos. El amor de las madres, los padres y demás familiares ayuda al desarrollo físico,

intelectual y emocional, impulsa al desarrollo de todas las capacidades” (Edinun, 2017, p. 8). En la editorial Santillana, tanto en su línea editorial Alto Rendimiento como en Santillana Esencial, encontramos la misma explicación, variación leve:

¿Por qué necesitamos una familia?

Las personas se necesitan entre sí. Todas se cuidan, se aman, se respetan y se ayudan.

Desde que los seres humanos nacen, necesitan de una familia que les brinde cuidados, cariño y bienestar.

En la convivencia diaria se pueden presentar problemas. Es importante buscar entre los miembros de la familia alternativas de solución, para vivir en paz y armonía. (Santillana, 2017, p. 13)

Como hemos podido apreciar, en esta ocasión los conflictos son visibilizados, pero asumiendo que los problemas se deben solucionar a través de los términos que siempre acompañan a esta definición idílica de la familia como lo son la armonía, el amor, el respeto y la ayuda. A priori, parece algo inapropiado estar en contra de hablar de amor en el núcleo familiar, sin embargo, lo que se quiere destacar es el hecho de cómo puede llegar a ser expuesto desde un ideal infantilizado y acercarse más ese amor al respeto y armonía desde una perspectiva moral que desde una exposición de derechos y deberes de la infancia.

Atendiendo a lo expuesto en los capítulos de los compañeros Juan Carlos Brito y Javier González, podemos establecer el fuerte peso que tiene en la sociedad la configuración de la familia nuclear, desde perspectivas de corte moral como podríamos analizar desde el ejemplo, no exclusivo, de la Iglesia Católica. Esta fuerte tradición puede ser entendida desde una perspectiva de currículo oculto en la imposición de esas relaciones de amor, paz y armonía en la familia, la cual en muchas ocasiones no concuerda con los ambientes familiares reales, más caracterizados por su dinamismo.

Además, esta presencia del catolicismo en las escuelas ecuatorianas se puede destacar en el hecho de que, en la trayectoria de todas las prácticas preprofesionales tutorizadas por quienes participamos en este libro como docentes, se ha podido evidenciar la presencia de elementos religiosos en las decoraciones de aula o instalaciones de la institución escolar, comúnmente ejemplificadas en forma de un pequeño altar en el patio escolar o en el despacho del rectorado de la institución. Esta presencia de lo religioso también se ha encontrado en las prácticas docentes observadas, en las cuales ha sido muy común contemplar cómo se inician las clases con una pequeña oración dirigida por el docente. En relación a estas particularidades observadas, se podría argumentar que la propia práctica y cultura escolar del día a día no permite tomar distancia sobre la presencia del catolicismo en las aulas, lo que imposibilitaría esa vigilancia epistemológica, tanto por parte del grupo de docentes como de las editoriales, las cuales además en muchas ocasiones están directamente vinculadas a instituciones religiosas.

De todas formas, aun teniendo ejemplos como el de Santillana, en el que se evidencia la presencia de problemas, ese término es tan genérico que no podemos entender si gracias a este tipo de texto el docente podría trabajar temáticas tan complejas en las familias como la violencia intrafamiliar, violencia de género, abusos sexuales o trabajo infantil. La prevención de este tipo de situaciones en los hogares debe comenzar desde la primera infancia y el tratamiento de la familia, como contenido curricular, ofrece una gran oportunidad para hablar de ciertos peligros, teniendo en cuenta que el mayor número de violencia y abuso sexual hacia menores de edad proviene del entorno familiar. Sin embargo, podríamos establecer que los textos no favorecen este tipo de discusiones, sino que además promueven la definición de un modelo de familia ideal donde no existen conflictos de ningún tipo.

Otra característica que nos permite cuestionar este acercamiento a la moral cristiana es lo que podríamos denominar como “la creación del sentimiento de culpa”, que se genera a través de actividades que marcan

en todo momento las actitudes correctas e incorrectas del niño y la niña dentro del núcleo familiar. Veamos unos ejemplos al respecto.

Es muy común encontrarnos con actividades que fomentan el reconocimiento de actitudes de respeto y solidaridad, elogiadas como la conducta apropiada a tener en el hogar familiar. Una vez más, sería inapropiado por nuestra parte decir que fomentar el respeto y la solidaridad en un aula es incorrecto. En la línea del análisis de actividades previas, el problema que presentan este tipo de actividades es el simplismo con el que son expuestas, nuevamente consecuencia de la forma en la que nos dirigimos a las edades tempranas en relación con la transposición didáctica.

Figura 7. Actividad propuesta para la aplicación y verificación de conocimientos en el libro de texto de la editorial Holguín



Fuente: González y Negrete (2017, p. 23)

Si observamos las imágenes propuestas en los ejercicios 1 y 2 (Figura 7), podemos apreciar de manera clara lo que implica la concepción atemporal de un contenido curricular, hecho que venimos discutiendo a lo largo de todo este texto. Sacar de contexto una situación concreta

fuerza la manera en la que el contenido, en este caso en forma de imagen, va a ser entendido por parte del alumnado. No obstante, es necesario entender que, por lógicas editoriales, en muchos casos los autores no escogen las imágenes que acompañan a los textos, sino que son decisiones del equipo de diseño o de las posibilidades de la editorial en cuanto al acceso a un banco de imágenes.

Al desconectar estas imágenes de su contexto y de su relación temporal con lo antecedente y lo posterior a la acción que se propone, se obliga al discente a juzgar imágenes sin ninguna información relevante al respecto de la acción que se está realizando. Esto provoca una respuesta manipulada y predefinida, provoca además que existan respuestas correctas e incorrectas en relación con los presupuestos y juicios de valor que no se basan en ninguna evidencia, sino en la concepción manipulada y sesgada del contenido curricular que se pretende enseñar. Pasemos a comentar algunas de las imágenes concretas de los ejercicios para entender estas ideas (Figura 6).

En el ejercicio 2, la consigna expone lo siguiente: “Pinta la persona que demuestran cariño a la niña que está enferma” (González y Negrete, 2017, p. 23). La escena muestra una niña con signos de haber contraído una enfermedad que la hace estar postrada en la cama. Al lado de esta niña, tenemos a una mujer que parece le está leyendo un cuento y al otro lado de la escena, se ve a un niño patinando en el exterior a través de la ventana de la habitación. El sentimiento de culpa, al que anteriormente hacíamos referencia, está presente en todas las lecciones de responsabilidad que se muestran al alumnado, muy en la línea de la educación católica que comentábamos se ha destacado en otros capítulos de este libro. ¿Por qué este niño que está realizando una actividad deportiva no estaría mostrando respeto a quien podría ser una familiar? No se indica, ni hay información suficiente en la actividad para poder establecer la relación del niño-patinador irrespetuoso con la niña enferma. Tampoco hay información en torno a qué ha estado haciendo el niño para ayudar a la niña enferma antes o después de esta

imagen congelada en el tiempo. Hay cientos de versiones posibles: el niño está yendo por medicinas; el niño está haciendo algo de deporte al aire libre para mantener una vida saludable después de haber estado cuidando de su hermana toda la mañana; el niño vuelve a casa después de estar visitando a su abuelita también enferma, etc. Estos podrían ser algunos de los ejemplos a través de los cuales la comunidad de estudiantes podría argumentar las acciones del niño, el cual, por estar jugando puede ser juzgado por irresponsable, en relación con lo que indirectamente provoca la manipulación de la imagen para ir en busca de una respuesta correcta e incorrecta.

En esta línea podríamos discutir también la imagen en la que se juzga la actitud de dos adultos en el ejercicio previo (actividad 1, en la Figura 7) que, a través de la composición de la imagen, se da a entender que estos dos adultos serían dos padres irresponsables que hablan por teléfono y desatienden las necesidades de sus hijos, los cuales están en una actitud de estar reclamando atención. Esta imagen podría ser interpretada de muchas maneras: padres contestando a una llamada urgente, y niños molestos porque ya no pueden ver más videos de *YouTube*; en este caso ese reclamo de atención, visto antes de manera positiva, ya no sería tal, sino un capricho por el acceso del celular para consumir más tiempo de ocio, el cual en este caso podría ser ya tachado como negativo.

La manipulación del mensaje en este tipo de imágenes es demasiado simplista. De este modo, se debe preparar al profesorado para entender que este tipo de propuestas, tanto de actividades como de textos e imágenes en los libros de texto, está dirigido hacia idealizaciones de la familia, que como tal, tienen concepciones cerradas que no promueven la interpretación libre del alumnado. Este tipo de imagen los sitúan ante simulacros que provocan la respuesta escolarizada a situaciones ideales que hacen que se distancien con sus propias realidades, no habiendo lugar para incorporarlas en este tipo de actividades.

Para finalizar, queremos destacar otra característica en los libros de texto, en este caso en relación con el currículo oculto visual, es decir, todo aquello que se expresa únicamente desde el recurso visual, como transmisora de información. Pese a que las editoriales cada vez tienen una perspectiva intercultural más integradora en sus propuestas, expondremos a continuación algunos puntos que podrían ser mejor enfocados, con el objetivo de evitar ciertos sesgos ideológicos que pueden ser reproducidos en relación a la integración de la interculturalidad a través del uso de imágenes.

Figura 8. Actividad propuesta para la realización de identificación de familiares



Fuente: Edinun (2017, p. 11)

Como vemos en los ejemplos de las actividades ejemplificadas en las Figuras 7 y 8, es común encontrar una representación de las familias desde una perspectiva racializada, lo que genera una dinámica del currículo oculto visual en dos vertientes. Por un lado, podríamos establecer que este hecho promueve los lazos de consanguinidad como definición del parentesco familiar y, por otro, se fuerza la idea de que los núcleos familiares se forman dentro de una misma etnia, lo cual, si bien podría ser entendido como una práctica común, no es exclusiva de las formaciones de grupos familiares, pues anula otras realidades, como por ejemplo la adopción.

Figura 9. Actividad propuesta para la relación de identificación de familiares

2 **Relaciona** con líneas las personas de la columna izquierda con las familias de la columna derecha, en función de la etnia a la que pertenecen.



Fuente: Edinun (2017, p. 13)

Esta característica, que asume las agrupaciones familiares desde una clave de etnicidad, sigue en la línea de ejemplos analizados previamente, en los que destacábamos la simplicidad de las propuestas y el carácter reduccionista y prescriptivo de los contenidos escolares.

Pese a que hay una tendencia generalizada en todas las editoriales a ser cada vez más inclusivas y representar diferentes colectivos sociales, debemos tener cuidado con la idea de centrar la identificación cultural de una familia solo mediante la observación de la vestimenta y su apariencia física (Figura 9). Este tipo de observación no está basada en procesos de investigación en los que el alumnado debe argumentar sus ideas. Más bien, este tipo de actividades promueven una visión simplista de las relaciones sociales e identificaciones étnicas-culturales, que alejan al alumnado de procesos complejos de cuestionamiento y construcción del conocimiento.

Asumimos que el lector de este capítulo podría cuestionar cómo realmente este tipo de actividades se resuelven en clases, ya que el docente podría tomar como válidas las diferentes respuestas que alumnado pudiera argumentar al respecto, siempre y cuando estas fueran debidamente razonadas. Sin embargo, este tipo de actividad que consiste en relacionar imágenes con flechas (Figura 9) o escoger cuál de las imágenes muestra una familia y cuál no (Figura 8), sugieren de

manera indirecta que existe una respuesta correcta e incorrecta que tanto discentes como docentes buscarán en aquella imagen que responde a la respuesta socialmente establecida, debido a la simplicidad de ideas con las que el ejercicio escoge las imágenes sobre las cuales quienes estudian deben trabajar y exponer sus ideas. Gámez Ceruelo (2016), realizó varios ejercicios de este tipo con futuros maestros en formación. En algunas de las preguntas de este tipo, orientadas a unir imágenes con flechas, como la propuesta en la Figura 5, el 100% de las respuestas del alumnado unía el concepto con la imagen que implicaba la definición más estereotipada. De nuevo, nos vemos ante una propuesta didáctica que provoca no una respuesta elaborada, que promueva la construcción de conocimiento, sino una respuesta automática por lo simplista de la imagen propuesta.

Retos y desafíos para la inclusión de otras formas de hacer familia²

Llegados a este punto del texto, hemos podido evidenciar la importancia que posee para la formación de profesorado el cuestionamiento de los contenidos curriculares, no solo desde una perspectiva técnico-pedagógica, sino desde la construcción de los significados que se trabajan desde el currículo oculto. La necesidad de cuestionar la validez epistemológica de conceptos tan complejos como los entornos familiares nos sitúa en un rol docente que va más allá de parámetros estrictamente pedagógicos que reducen su acción al cumplimiento de planificaciones basadas, según el currículo actual ecuatoriano (MINEDUC, 2016), en criterios de evaluación, objetivos generales, destrezas con criterios de desempeño, elementos del perfil de salida a los que se contribuye, indicadores para la evaluación del criterio. Esta compleja estructura formal del currículo escolar implica un gran

² Recogemos la terminología empleada Javier González en su capítulo, reforzado así la idea de obra coral.

dominio técnico-pedagógico para la realización de las planificaciones de aula, pero, de manera simultánea, deja a título personal del docente el abordaje crítico de los contenidos curriculares, cuya implicación política, subjetiva o filosófica queda sepultada bajo las estrictas labores burocráticas del desempeño docente.

Resulta necesario destacar este hecho, puesto que la formación de docentes universitaria, en relación con sus planes docentes, distribuye sus materias y áreas de conocimiento con un gran peso en lo pedagógico y lo didáctico instrumental. Esto hace que una de las críticas generalizadas a la formación del profesorado sea el escaso acercamiento que tienen sus estudiantes a las disciplinas académicas que conforman las diferentes materias escolares de los programas escolares. Es así como, el acercamiento al conocimiento de disciplinas del ámbito de las ciencias sociales, como la historia o la antropología, áreas de especial interés para el presente libro, se conozcan por parte de los futuros maestros y maestras desde asignaturas como la Enseñanza-Aprendizaje del Medio Social o la Didáctica de la Historia. El principal foco de atención de estas materias suele estar centrado en aprender *cómo enseñar* estas áreas de conocimiento, desde estrategias, recursos didácticos, etc., pero no siempre invitan a enfrentarse a la propia naturaleza de la disciplina como fuente y construcción de conocimiento.

Recordando obras de referencia en el ámbito educativo, como *Pedagogía de la autonomía* de Paulo Freire o *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica* de Henry A. Giroux, entre otras, podemos establecer que desde diferentes enfoques de la educación se ha perseguido la necesidad de acercar al docente al ámbito académico, criticando la figura de un maestro como mero transmisor de contenidos escolares, sin la capacidad de generar un pensamiento crítico y emancipador en sus estudiantes.

A través de los ejemplos analizados en los libros de texto, hemos podido ir recopilando una serie de ideas comunes en la cosificación de las familias como contenido escolar. Dentro de toda la complejidad y la

diversidad que define la pluralidad de familias que podemos encontrar en un aula, vemos cómo estas son transformadas en propuestas educativas simplistas, reduccionistas y prescriptivas. Proponemos, como uno de los principales retos y desafíos, el cuestionamiento en la formación de profesorado inicial de los contenidos curriculares, desde los parámetros de las disciplinas, no solo desde el abordaje exclusivo de la pedagogía. Acercarse a un conocimiento desde las dinámicas de trabajo que le son propias a las diferentes disciplinas fomentaría, tanto en estudiantes universitarios como de la Educación Básica y el Bachillerato, realidades de aula más cercanas a la creación de su propio conocimiento. Esto se podría realizar a través de procesos de observación y experimentación directa con el medio, preguntas abiertas que no impliquen respuestas preconcebidas y limitadas a definiciones cerradas, o basadas en conceptos limitados en cuanto a la realidad social y cultural compleja y cambiante.

Promover un cambio en el modo en que las disciplinas abordan la complejidad de las familias es vital para ser respetuosos con las realidades familiares de nuestros estudiantes del siglo XXI. Soñemos con una educación emancipadora que fomente la representatividad de todos los modelos familiares posibles y crear así una comunidad de aprendizaje inclusiva, intercultural y diversa.

Referencias bibliográficas

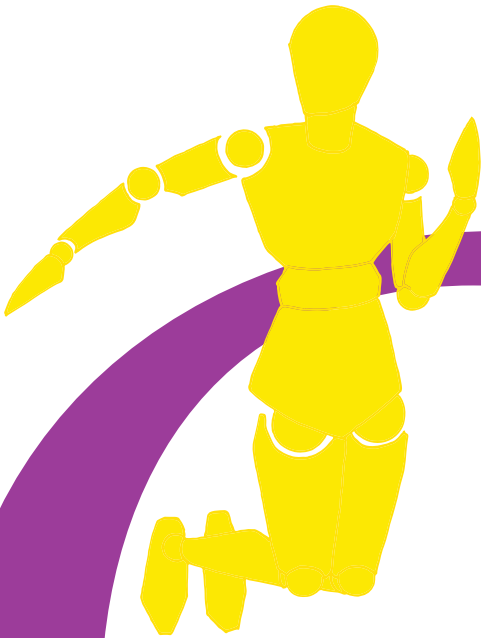
- Calderón Calle, Luis H. (2018). *Estudios Sociales 2. Segundo Grado de Educación General Básica*. Prolipa.
- Edinun. (2017). *Estudios Sociales para 2o. de básica. Talento en sociales*. Edinun.
- Elías, María Esther. (2015). La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 285-301. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.16>.
- Fraga Luque, Odalys (Coord.). (2019). *El pensamiento educativo ecuatoriano*. <https://unae.edu.ec/editorial/portal-de-libros/el-pensamiento-educativo-ecuatoriano/>.
- Gámez Ceruelo, Virginia. (2016). *La función educativa de la imagen en el área de Ciencias Sociales de Educación Primaria. Un estudio exploratorio en torno al currículo escolar, los libros de texto y la concepción del alumnado del Grado de Maestro de Educación Primaria*. [Tesis doctoral]. Universitat de Barcelona.
- Gimeno Sacristán, José (Comp.). (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Partes I y II. Morata.
- Giroux, Henry A. (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- González Díez, Javier y Brito Román, Juan Carlos. (2020). ¿“Imperio inca” o Tahuantinsuyo? La singularidad histórica andina en los currículos y textos escolares ecuatorianos. *Memoria Americana. Cuadernos De Etnohistoria*, 28(1). <https://doi.org/10.34096/mace.v28i1.8382>.
- González, Grety y Negrete, M. L. (2017). *Logros. Estudios Sociales 2 EGB*. Holguín.
- Grisales-Franco, Lina María y González-Agudelo, Elvia María (2009). El saber sabio y el saber enseñado: un problema para la didáctica universitaria. *Educación y Educadores*, 12(2), 77-86. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83412219005.pdf>.
- Jarrín, María Soledad. (2018). *Estudios Sociales 2 EGB. Esencial. Santillana esencial*. Santillana.
- Litwin, Edith. (2000). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Paidós.
- _____. (1993). La investigación en el campo de la didáctica. *Educación*. 2(4), 199-206.
- MINEDUC. (2020a). *Texto Preparatoria 1° EGB*. Don Bosco-LNS.

- _____. (2020b). *Estudios Sociales 2° EGB*. Don Bosco-LNS.
- _____. (2020c). *Estudios Sociales 3° EGB*. Don Bosco-LNS.
- _____. (2020d). *Estudios Sociales 4° EGB*. Don Bosco-LNS.
- _____. (2017a). *Descubrimiento y comprensión del medio natural y cultural. Identidad y autonomía. Convivencia. 1.° Grado. Cuaderno de trabajo 3*. Santillana <https://educacion.gob.ec/libros-de-texto/>
- _____. (2017b). *Estudios Sociales 2° Grado*. SM. <https://educacion.gob.ec/libros-de-texto/>.
- _____. (2017c). *Estudios Sociales 3° Grado*. SM. <https://educacion.gob.ec/libros-de-texto/>.
- _____. (2017d). *Estudios Sociales 4° Grado*. SM. <https://educacion.gob.ec/libros-de-texto/>.
- _____. (2016). *Currículo de EGB y BGU. Ciencias Sociales*. Ecuador <https://educacion.gob.ec/curriculo-ciencias-sociales>.
- _____. (2016). *Estudios Sociales 2 EGB. Serie Ingenios*. Don Bosco/LNS.
- Moscoso Carvallo, Martha; Quinatoa Cotacachi, Estelina; León, Edizon; Moscoso Cordero, Lucía y Carrasco Molina, Jennie (2009). *Historia de mujeres e historia de género en el Ecuador*. IPANC-CAB. FLACSO. <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/113046-opac>.
- República del Ecuador. (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Registro Oficial No. 417.
- _____. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Registro Oficial No. 449.
- Santillana S. A. (2018). *Estudios Sociales 2 EGB. Alto rendimiento*. Santillana.
- Torres, Jurjo. (2005). *El currículum oculto*. Morata.
- Vélez, Catalina. (2008). Trayectoria de la educación intercultural en Ecuador, *Revista Educación y Pedagogía*, 20(52), 103-112.

Capítulo 5

El binarismo en las escuelas: críticas y retos para la práctica educativa

Josue Paul Cale Lituma





Introducción: construcciones de género, ir más allá del binarismo¹

Cuando se habla de género, existe el riesgo de caer en lo binario. Lo binario consiste en el asumir que, si en la determinación del sexo encontramos (aparentemente) dos variedades, hombre y mujer, en el marco de las construcciones sociales de género las posibilidades serán supuestamente dos: masculino y femenino. Pero, en el contexto de la construcción de la subjetividad personal, es importante cuestionarse si en realidad existen solo dos géneros, o si esta es en realidad, una clasificación, que se genera en el marco de una cultura específica. La cultura occidental, por ejemplo, que puede ser revisada y redefinida en un sentido intercultural más amplio. Son numerosos los estudios de corte histórico y antropológico que evidencian la existencia de más de dos géneros en muchas culturas fuera de la occidental, formas de construcción de género diferentes que superan la dualidad (Gómez Suárez, 2013).

¹ Nota editorial: En la versión original del capítulo “El binarismo en las escuelas: críticas y retos para la práctica educativa” el autor indica: “Para referirme a seres animados haré uso de la letra x en la escritura, con la finalidad de dar cabida a la presencia de más de dos géneros –como construcción social– existentes”. En el proceso de edición se ha optado por eliminar los términos con X para facilitar la lectura del libro y se han utilizado términos sin indicación de género.

Para limitarnos a un marco más local, Ecuador, encontramos en la parte andina que numerosos estudios recientes revelan la existencia de un tercer género entre las poblaciones prehispánicas (Horswell, 2013), que los conquistadores españoles rechazaron como sodomía o aberración. Este tercer género sobrevive hoy en pequeñas comunidades, como los enchaquirados de Engabao², en la provincia de Guayas (Benavides, 2006), o bajo forma de travestismo, en ocasiones festivas o rituales, por ejemplo, las viudas de fin de año o la mama negra en la Sierra central ecuatoriana.

También es oportuno señalar el sincretismo religioso latinoamericano, que empezó en la conquista española, y provocó apropiación e imposición de símbolos y cosmovisiones católicas en los pueblos y en las culturas prehispánicas, dando como resultado la (re) producción de elementos católicos (Borgoño, 1995), como la visión de considerar únicamente a hombres y mujeres como seres aceptados socialmente, aberrando y negando cualquier otra forma de expresión. Calvo y Picazo (2015) destacaron que, desde sus inicios, la tradición católica rechaza la diversidad, y que dicha religión no asegura la igualdad entre hombres y mujeres, por lo que no sería extraño que, desde las construcciones culturales interiorizadas por la ideología de la Iglesia Católica, las personas llegarán a rechazar e invisibilizar cualquier otra forma de género fuera de las convencionales, como lo es el tercer género.

En la política pública ecuatoriana se puede visibilizar el binarismo, pues en toda la escritura de la *Constitución de Ecuador* (2008) se habla únicamente de hombres y mujeres, de ciudadanos y ciudadanas. Aunque en el art. 11, numeral dos, se alega que ninguna persona será discriminada por su sexo o identidad de género, la realidad es que, en la redacción de la *Constitución*, a pesar de la afirmación de

2 Eran personas desde niños, eran ataviados como mujeres con chaquiras o cuentas de conchas y oro. Entre sus principales actividades están las de adorar a sus dioses, comunicarse con oráculos en los templos y tareas sexuales que se derivan en prácticas homoeróticas, que tras la instauración de la religión y conquista española se consideraban como seres abominables e infames.

su carácter intercultural, se invisibiliza la existencia de otros posibles géneros existentes, como lo es el tercer género. La negación de estas otras formas genéricas y la imposición del binarismo es el resultado de imposiciones ideológicas hegemónicas por parte de grupos mayoritarios hacia grupos que son segregados y discriminados (López-Martínez, 2018). Michel Foucault (2002) señaló que la naturalización de la violencia hacia las minorías es generada y consolidada a través de prácticas disciplinantes, pues las personas se acostumbran poco a poco a prácticas hegemónicas de poder que segregan y jerarquizan los roles y los espacios de una sociedad.

En adición, en la política pública educativa ecuatoriana se encuentran características que podrían implicar la invisibilización de mujeres y la desigualdad de géneros. Por ejemplo, el *Currículo de Educación Básica* no se refiere a hombres y mujeres, sino que utiliza el genérico masculino para describir a un grupo amplio de personas (Ministerio de Educación, 2016). Se entiende entonces que la segregación social está presente en todo contexto y a lo largo de la historia, pero de maneras distintas, provocadas y desarrolladas por medio de un sistema de poder.

Adentrándonos aún más en el campo de la educación, en las aulas de clase, quien está a la cabeza del sistema de poder son docentes, desarrollando el proceso de enseñanza-aprendizaje por medio de diversas estrategias y metodologías didácticas, como el uso de cuentos, relatos y juegos. Este último elemento es utilizado en todos los niveles de la educación (Inicial, Básica y Bachillerato), en distintas modalidades y dificultades. Por ello, desde la primera infancia el juego es una actividad escolar que es mediada y regulada por cada docente, pero ¿qué pasa si alguien rompe las normas de prácticas binarias (las normas de poder) a través de los juegos en las prácticas educativas?

Es decir, si un niño juega con una muñeca, sería mal visto —sobre todo en la cultura occidental— ya que se supone que un niño debe jugar con autos, de manera más agresiva, mientras que la niña debe mostrarse frágil o débil. Esto, según los estereotipos que se derivan

del binarismo y de las ideas hegemónicas, las normas impuestas por el poder. En esta lógica, en los salones de clase el personal docente es quien elige qué actividad es la más adecuada con lo que eliminan la libre selección de actividades por parte de quienes estudian, esto en cuanto a la separación de actividades por género y por normas sociales que delimitan la recreación y libertad de los infantes, lo que condiciona la construcción subjetiva de cada discente por medio de las prácticas educativas cotidianas.

Judith Butler (2016) señaló que el género no se crea con el sexo, y que no se puede afirmar que el género refleja al sexo; no se nace hombre o mujer, sino que se llega a serlo con base en una construcción social en la que el cuerpo se configura como inscripción cultural basada en acontecimientos cotidianos. Esto nos permite entender que la construcción social de género o sexual es subjetiva. Señaló que las formas y aceptación de la diversidad de géneros deconstruyen lo binario e intentan ir más allá, a través de la idea de que el género, al igual que el sexo, se construyen no solo de manera individual, sino colectiva.

Por tal, mi intención en este capítulo de libro es reflexionar sobre el rol de la educación en la determinación o fabricación de lo binario y en su posible superación, a través de las prácticas y el poder docente como método para intervenir en la forma de enseñar, así como sus implicaciones (juegos, actividades, etc.). Es por eso que, a través de una serie de ejemplos de actividades escolares, pretendo buscar maneras para superar la dualidad, el binarismo y favorecer la posible fabricación de subjetividades, un salto de lo tradicional a lo emancipador.

El binarismo en las aulas: algunos ejemplos

El ámbito escolar, como ámbito de socialización temprana de los infantes, tiene una gran importancia en la determinación de los procesos de construcción de las subjetividades de género. Dicho ámbito puede ser usado de dos maneras diferentes: como institución disciplinante de

un biopoder binario (Foucault, 2002), que replique y repita modelos existentes de normatividad sexo-genérica (Bourdieu, 2000) o, al contrario, como un espacio de emancipación.

Es importante tomar en cuenta que el pensamiento poscolonial, aporta elementos para la deconstrucción del pensamiento binario, pues pueden considerarse como elementos del pensamiento social contemporáneo que ayudan a la deconstrucción de las normas de poder en la sociedad (Fraga, 2013).

Ahora, presento algunos ejemplos de actividades ligadas al ámbito escolar, en las que argumentaré cómo la acción docente se desarrolla en dos direcciones opuestas: una determinación del binarismo de género, por una parte, o, por otra, una perspectiva educativa emancipadora respecto a la construcción de la subjetividad individual.

La selección de los ejemplos que utilizaré se deriva de mi experiencia en el ámbito educativo e investigación en el mismo campo de estudio, como estudiante-investigador, a lo largo de mi formación académica, en calidad de practicante preprofesional de docencia en distintas instituciones educativas. En las prácticas tuve la oportunidad de observar y experimentar actividades lúdicas y académicas que están sujetas a pensamientos y acciones binarias en la distinción y separación de actividades específicas: las niñas pueden jugar básquet o con muñecas y los niños fútbol o con carros, las lecturas de los libros de texto, las mujeres son pasivas y aguardan por un salvador y a los hombres se los coloca en un rol protagónico de salvadores e inclusive en las normas disciplinantes que dan como resultado la homogeneización del vestuario a través de uniformes: niñas con falda y niños con pantalón.

El trabajo en rincones

La idea de los rincones surge en la pedagogía moderna y tiene precursores como Rousseau, Pestalozzi, Froebel, entre otros (Narváez, 2006). Esta metodología está más presente en Educación Inicial y consiste en un

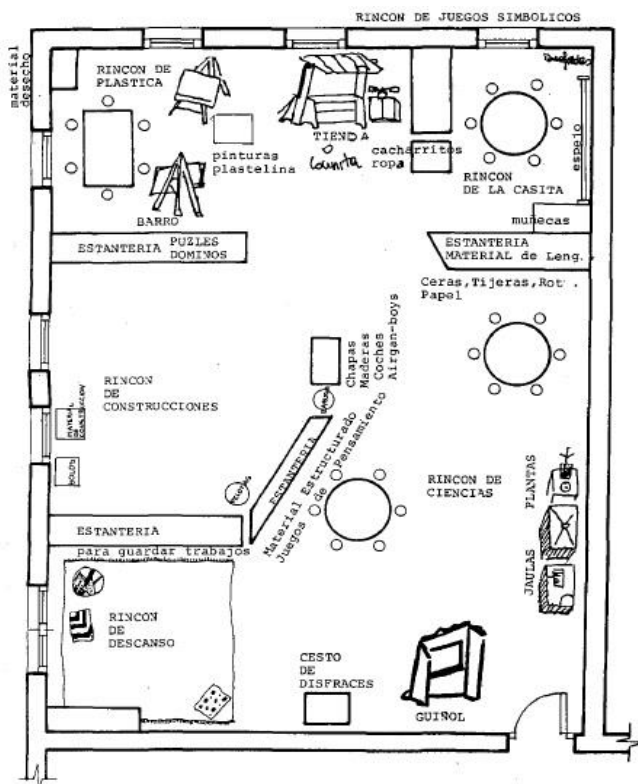
trabajo individual o colectivo por parte de los infantes, quienes eligen la actividad a realizar, según sean los intereses de cada persona, motivo por el que cada rincón debe tener una delimitación de espacio clara (Salvador, 2015). Piñeiro (2018) afirmó que en la organización de los rincones en Educación Inicial se conforma una agrupación, en la que los infantes se separan por géneros, una característica no solo de los rincones, sino también de la pedagogía moderna y del binarismo.

Se podría pensar que los rincones en Educación Inicial favorecen al alumnado, ya que son quienes deciden hacia dónde llevar sus intereses, rompiendo (aparentemente) el sistema de poder de las aulas. No obstante, es oportuno señalar que el sistema de poder sigue latente, ya que los rincones son planificados por el personal docente. En este sentido, Fernández (2009) señaló una serie de situaciones que pueden ser observadas en los rincones: las relaciones que se establecen entre estudiantes y docentes, la autonomía del alumnado, el cumplimiento de normas establecidas por el profesorado, la construcción de los imaginarios, el desarrollo de hábitos, actitudes, la expresión corporal, entre otros. Estas situaciones se desarrollan en los rincones de aprendizaje, en los que las actividades que hacen los niños y niñas son dirigidas o libres: biblioteca, garaje, cocina, tienda, etc. (Tavernier, 1987).

La Figura 10 muestra la organización de los rincones de Educación Inicial cuando empezaron a implementarse en la escuela moderna, como se observa, los rincones pueden ser múltiples y enfocados en actividades que se pueden presentar en la vida cotidiana de los infantes. Sin embargo, la participación en cada rincón se condiciona a la mirada del personal docente, pues son quienes tienen la autoridad para establecer indicaciones con relación al uso e interacción en cada rincón. Además, los rincones se complementan con recursos, como lo son los juguetes. Bustamante y Valencia (2020) mencionaron que los juguetes de los rincones de aprendizaje podrían recaer en la (re)producción de prácticas binarias sexistas, debido a que el uso por parte de los infantes puede reflejar la mirada de sus docentes. En estas miradas las muñecas,

cocinas o pinturas podrían ser de uso exclusivo de niñas, mientras que los carros, bloques de construcción o pelotas podrían ser utilizados por niños, lo que da como resultado que se pueda recaer en prácticas que etiqueten a cada rincón y recurso de manera binaria.

Figura 10. Organización del aula por rincones: la práctica de los rincones con niños de 2 a 6 años



Fuente: Garzón y Martínez (1989)

En la actualidad, los rincones en el nivel de Educación Inicial en Ecuador tienen orientaciones que responden a la pregunta ¿Cómo organizo los rincones? en los *Lineamientos para Organizar los Ambientes*

de Aprendizaje para Educación Inicial del Ministerio de Educación (2016) de Ecuador. La respuesta es:

Toda institución educativa que oferta el nivel de Educación Inicial debe contar con espacios destinados a los rincones. De esta manera, el aula se divide por sectores de trabajo o de juego donde el niño o grupo de niños exploran y descubren cada rincón empleando su propio razonamiento siendo guiados por el o la docente o de manera autónoma. Los rincones pueden organizarse tanto en el interior como en el exterior de las aulas, depende mucho de la experiencia de aprendizaje que los docentes han planificado. Los horarios de trabajo o juego en los rincones de aprendizaje dependerán mucho de las actividades planificadas, de la edad de los niños, y del interés que ellos demuestren. Siempre respetando la organización que las docentes hayan proyectado para la jornada, el niño, niña o grupos de niños visitarán los rincones del aula simultáneamente de acuerdo a su libre elección e irán rotando. Los rincones, dependiendo de la planificación, pueden variar durante el transcurso del año. Las actividades o juegos que se ejecuten en estos espacios serán planteados de acuerdo a la experiencia de aprendizaje planificada por las/los docentes. (pp. 9-10)

Las orientaciones que presenta el Ministerio de Educación muestran la metodología de los rincones como parte, no solo de la pedagogía moderna, sino de la educación actual de Ecuador. Aunque esta metodología podría potenciar el desarrollo de la diversidad individual y colectiva por parte de estudiantes, la realidad es que su aplicación jerarquiza roles: el personal docente indica y ordena a los discentes, a su vez, cumplen con lo solicitado, dando como resultado (re)producción de diferenciaciones y que las normas de poder se desarrollan a partir de las visiones de docentes en torno a la selección y delimitación de los rincones que los infantes puedan utilizar.

García Palacios y Bilinkis (2013) señalaron que la principal diferenciación surge desde el etiquetar las actividades al separar a los infantes por su sexo biológico, y después tratar de enmarcarlo en un modelo de género preestablecido. Así, se determinan acciones y

elementos de los rincones que establecen la feminidad y la masculinidad a través del empujar a las mujeres hacia los rincones del hogar o de las muñecas, mientras que a los varones se los incorpora al rincón de la construcción y de las ciencias. A continuación, mostraré ejemplos de cuatro tipos de rincones distintos de Ecuador:

Figura 11. Rincón del hogar



Fuente: Montero (2012)

En la Figura 11 se observa cómo las niñas son las únicas que participan, juegan e interactúan en el rincón del hogar, que incluye ollas y platos de juguetes, además de que el cartel que indica que es el rincón del hogar está diseñado con una mujer que tiene lazos celestes en el cabello. Bizcarrá y Marín (2006) mencionaron que esta situación se genera a partir de un proceso histórico, en el que las construcciones sociales de género enmarcan roles culturales que estereotipan actividades, juguetes y espacios sociales específicos. En el caso de la Figura 11, se (re)produce la imagen de una mujer encargada de la familia y hogar, mientras que a los varones se los inserta en actividades

que los colocan como las personas encargadas de proveer dinero para su sustento, como se observa en la siguiente figura:

Figura 12. Rincón de construcción



Fuente: Montero (2012)

Asimismo, los estereotipos en relación con las actividades que suponen que debe desarrollar un niño se enmarcan no solo en el espacio de la construcción para obtener dinero y proveer a su familia. En el ámbito de las ciencias humanas y exactas, también hay estereotipos que pueden visibilizarse a través de los rincones de aprendizaje:

Figura 13. Rincón de arte



Fuente: Benavides (2013)

Alejandra Mizala (2018) mencionó que existen áreas de estudio que son consideradas injustamente femeninas, como las artes y las humanidades (Figura 13). Esta consideración desemboca, en los espacios escolares, a transmitir estereotipos de género, en los que se subestima la inteligencia de la mujer en torno a ciencias exactas, como pueden ser las matemáticas, ubica a los varones, desde edades tempranas, en contextos que sí incluyen espacios en los que se puede desarrollar y aprender matemáticas:

Figura 14. Rincón de lógico-matemática



Fuente: Benavides (2013)

Además, Mizala (2018) señaló que la incorporación de varones en las áreas que comprenden estudios de las matemáticas, como se observa en la Figura 14, supone una desigualdad de oportunidades a largo plazo para las mujeres en el acceso a la educación universitaria que impliquen las matemáticas. El resultado es la discriminación hacia las mujeres en diversos espacios de la sociedad, como el educativo, pues el desarrollo del talento de hombres y mujeres depende del sistema social en el que se desarrolle la educación que promueva el enfoque de género y se incorpore a la niñez en actividades, como los juegos, y que no condicione su participación a aspectos de sexo o género, sino que se

promueva su desarrollo integral en todas las áreas y espacios escolares y sociales posibles.

Stephens (1995) mencionó que la lucha de los derechos de la infancia promueve la participación de los infantes en todos los escenarios de la vida cotidiana que puedan disfrutar su infancia sin patrones en actividades, juegos o juguetes que promuevan esquemas culturales de segregación y dualidad que enmarcan y separan a las personas por su género. En este sentido, las Figuras 11, 12, 13 y 14 evidencian que las niñas se incluyen, en mayoría, en el rincón del hogar y del arte, mientras que los niños se orientan más hacia el rincón de la construcción y de las matemáticas. El resultado es una posible interiorización y naturalización de los roles de género a partir de la separación de sus actividades.

En todo caso, Ospina y Montoya (2015) destacaron que los espacios escolares, como los rincones de aprendizaje u otros espacios que impliquen socialización entre discentes, se configuran como un espacio de tensión y contradicción en donde, a través de la participación sin privilegios por parte de hombres y mujeres en la escuela, existe la posibilidad de emancipar a quienes estudian del poder tradicional de los estereotipos de géneros. Por otra parte, Moore (1988) consideró que el desarrollo de las capacidades de socializar también ocurre fuera de los salones de clases, como en los recesos entre clases cuando juegan y practican los deportes que más les gusten y con quienes gusten.

Los deportes: el fútbol

Kopelovich (2019) mencionó que el deporte y los juegos tienen un valor de práctica y espectáculo entre los discentes y estas actividades son consideradas como un sistema que es abierto y que puede cambiar, tanto en la participación como en la modalidad del juego o deporte (García Palacios y Bikinis, 2013). Por ejemplo, uno de los deportes y juegos más presentes en instituciones educativas ecuatorianas es el fútbol. Bromberger (1995) señaló que el fútbol es un deporte que demuestra

la importancia del trabajo en equipo, la planificación, solidaridad, etc. Pero ¿quiénes son las personas que se dedican a este deporte de forma mayoritaria? Evidentemente, son los varones, quienes en su mayoría practican esta actividad. A pesar de algunos pequeños avances en la participación femenina al fútbol, en la cultura euroamericana son mayoritariamente los varones quienes los juegan (Kopelovich, 2019).

La ventaja de ser introducidos en la sociedad corresponde a un marco que separa la vida doméstica de la socializadora y desarrolla una sensación gratificante por parte de la sociedad al separar y enmarcar a cada persona en una actividad específica (Valle, 1993). El deporte y los juegos son parte de la cultura y “como cualquier otro aspecto de la cultura, la actividad físico-deportiva se inscribe dentro de sistemas socioculturales concretos y de sociedades específicas desde las cuales se definen las características que la conforman” (Medina y Sánchez, 2006, p. 7). Por consiguiente, el juego y las actividades deportivas se ven siempre clasificadas con base en la pregunta *¿es un juego de niño o niña?*

El fútbol está, aparentemente, destinado solo para niños, razón por la que es de gran interés analizarlo, sobre todo en contextos educativos, pues es un ambiente donde subyace la observación de la separación entre niños y niñas (Medina y Sánchez, 2006). A pesar de tímidos avances, este comportamiento abarca una incidencia por parte de adultos con comentarios como “es un juego de hombres”, “las mujeres que lo juegan son machonas”, “si eres hombre te debe gustar el fútbol”, ideas que influyen directamente en la construcción de prácticas y pensamientos binarios.

Por otra parte, mientras los hombres crecen con el fútbol, las mujeres crecen con el baloncesto en América Latina y, al igual que a las mujeres cuando juegan fútbol, a los varones también se los señala con etiquetas peyorativas; es común escuchar frases como “eres niña por jugar baloncesto”, “ya no puedes jugar con nosotros porque juegas cosas de mujeres”, “eres mujercita”, etc. Vargas y Nájara (2020) mencionaron que las acciones de los infantes son un reflejo de las costumbres y

enseñanzas que obtienen de sus hogares, comunidades o sociedad. Resaltando la reflexión y cuestionamiento en relación con el lenguaje verbal y corporal de cada persona, pues son replicados en cada hogar, y —posiblemente— perjudican a largo plazo la relación entre las personas de su comunidad y sociedad inmediata, fomentando estereotipos, violencia y desigualdad de géneros.

Asimismo, las construcciones de género se vinculan no solo con la sociedad y comunidad, sino también con la escuela, por lo que es oportuno señalar a las instituciones educativas y sus espacios escolares como medios de socialización para todos los infantes, por cuanto se han basado en la separación de actividades sustentadas en premisas biologicistas, universalistas y esencialistas, recayendo en lo binario, sesgando y oprimiendo a la diversidad (Alonso et al., 2007). A continuación, presento la siguiente imagen en torno al fútbol:

Figura 15. Jornadas deportivas del colegio



Fuente: Mogrovejo (2014)

La Figura 15 permite observar la conformación y organización de un grado escolar, en el que están presentes representantes y el alumnado de una institución educativa de Cuenca, en un evento destinado a jornadas deportivas. Esta imagen permite identificar que las mujeres no tienen

mayor participación en este equipo, la única mujer que se ubica en la imagen es quien tiene el ramo de flores y la banda que cruza por el hombro derecho. La vestimenta de la mujer de la imagen es el indicador de que ella es la madrina del grado y del equipo, mientras que el resto de participantes portan uniformes deportivos y representan al grado escolar como un equipo.

Martínez-Oña y Muñoz-Muñoz (2015) mencionaron que los estereotipos femeninos van ligados a la parte física de las mujeres, pues, si una mujer tiene rasgos que una cultura específica considere como bellos, será premiada y su cuerpo será objeto de deseo, derivado por cánones de belleza que se pueden reproducir en cualquier espacio social. Por tal, para corroborar que la mujer de la imagen en cuestión es la madrina del curso, se puede tomar como elemento a la banda que cruza desde el hombro derecho hacia abajo, por la parte del torso, pues en las instituciones educativas se suele “premiar” la belleza de las mujeres por medio de la entrega de bandas a las madrinas de cada grado escolar. Este es uno de los efectos de prácticas binarias, pues, mientras a los varones se les reconoce por ser jugadores de un equipo de fútbol, a las mujeres se les reconoce solo por una participación en la que muestran su belleza física.

Es importante mencionar que también suele haber padrinos de grado escolar, pero no suelen ser reconocidos por su belleza, generalmente suelen acompañar a las madrinas del curso; de ahí que su presencia no sea tan imprescindible como la de la madrina y no se lo pueda ubicar en la Figura 15. Sin embargo, el propósito de la imagen es visibilizar los estereotipos en cuanto a la apariencia de las mujeres en los deportes, como lo es el fútbol, pero sí hay ocasiones en las que las mujeres participan de manera activa en el deporte mencionado, como se observa en las siguientes figuras:

Figura 16. Intercolegial de torneo de fútbol femenino



Fuente: El Mercurio (2020)

Figura 17. Intercolegial de torneo de fútbol masculino



Fuente: El Comercio (2019)

En las Figuras 16 y 17 se observa torneos de fútbol intercolegial de fútbol femenino y masculino, ambos de Ecuador. El propósito de colocar las imágenes de los dos torneos intercolegiales de fútbol es

señalar la distinción entre espectadores de los torneos señalados. Vargas y Nájjar (2020) indicaron que la distinción entre la cantidad de asistentes entre torneos de fútbol femenino y masculino se deriva de la inequidad de géneros en la que las actividades deportivas han legitimado a la participación mayoritaria de hombres, y las personas normalizan el pensamiento en el que se coloca a los varones como los únicos que se desenvuelven con agilidad en el fútbol.

Esto se genera a partir de la cultura occidental, que ha romantizado el hecho de que las mujeres puedan participar en espacios que requieren socialización, táctica y planificación, como el fútbol, y causan poco interés por parte de los espectadores en el momento de asistir a torneos de fútbol femenino. El resultado es que los espectadores cuestionan la calidad del evento deportivo femenino, rezagando, menospreciando y subestimando la participación de las mujeres en el fútbol, como se observa en la Figura 16, en la que no hay mucho público para el torneo intercolegial de fútbol femenino, pero sí para el de varones, como se observa en la Figura 17.

De esta manera, aunque el fútbol sea practicado por hombres y mujeres, el interés por visualizarlo y jugarlo difiere en torno al género interesado por este deporte. Una de las posibles soluciones a esta situación es incentivar a sus representantes a que asistan a los eventos que se desarrollen en las instituciones educativas, pero sin subestimar o menospreciar la participación de ningún género en los deportes, sino a través de la deconstrucción de pensamientos binarios con estereotipos de géneros, que aluden a que los varones puedan jugar mejor que las mujeres, y de la reflexión basada en la coeducación. Esta última promueve el desarrollo de todas las capacidades sociales, emocionales y académicas de la niñez, sin distinción de género, asimismo, promueve la deconstrucción de pensamientos que etiqueten, separen y segreguen los estereotipos o las preconcepciones en torno a lo que deben o no hacer las personas.

Las lecturas de los libros de texto y los cuentos de Walt Disney

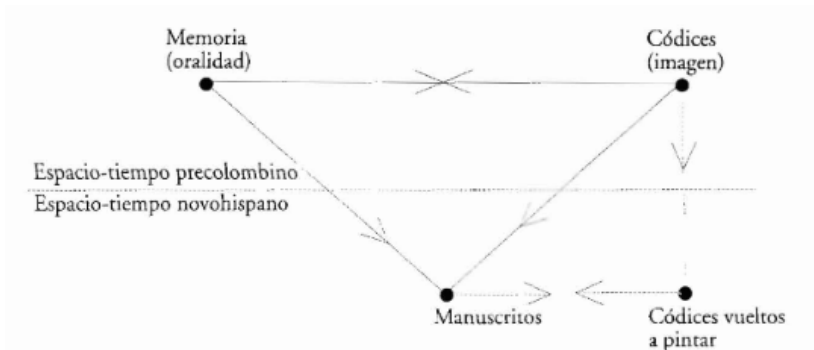
La literatura también es un medio pedagógico por el cual los infantes pueden aprender a través de diversos géneros como los relatos y cuentos escolares que se ubican en los libros de texto. La literatura, en los procesos de enseñanza-aprendizaje, va más allá de tener escritos que deben ser leídos o expuestos por docentes o discentes y que puedan enmarcarse en que los niños, niñas y adolescentes pueden o no leer. Para comprender el sentido profundo de la literatura y su enseñanza, es necesario retroceder de manera histórica y reconocer otras formas de hacer literatura, por ejemplo, la de los pueblos prehispánicos.

Las culturas prehispánicas ya tenían formas y lenguajes de literatura propia que se ajustaban a sus contextos, no en la manera que la literatura es concebida actualmente —con las letras del alfabeto español y géneros/recursos/textos literarios específicos— sino por medio de formas literarias específicas que combinaban la trama semiótica con los medios y formas de comunicación que cada cultura había desarrollado (Johansson, 2005). Por ejemplo, en la cultura inca, utilizaban la *mascapaycha*, como atributo de quién podía narrar relatos. Este atributo era una prenda utilizada por gobernantes incas, sinónimo de fuerza y realeza, que permitía la representación de los relatos (Decoster, 2005).

Con dicho símbolo relataban batallas a los infantes, y también lo representaban en rituales en los que se transmitía el trono de generación en generación. Mientras que, en Mesoamérica, en la cultura náhuatl, actual México, los relatos se desarrollaban con danzas, jeroglíficos, indumentarias, gestos, colores, entre otros (Johansson, 2005). No fue hasta la colonización que las ideologías hegemónicas de poder españolas se instauraron en todas las culturas, así como la difusión e instauración de la escritura basada en el alfabeto español. Tras la conquista española, cada relato fue adaptado a su lengua y se transcribían en manuscritos

en los que variaban la historia real. A continuación, explico dicha adaptación por medio del siguiente esquema:

Figura 18. Proceso de adaptación de “historias” indígenas por parte de españoles



Fuente: Johansson (2004)

El proceso de adaptación de textos era una actividad que reunía a la(s) persona(s) que contaba(n) los relatos o historias por medio de la palabra oral, y a quien transcribía los textos al formato que utilizaba el alfabeto español, presentando variaciones de las historias que se hallaban en los manuscritos (Johansson, 2005). De este modo, la conquista española se fue abriendo paso a partir de la aculturación de normas políticas, tradiciones y productos literarios que, si bien eran una mezcla entre las culturas indígenas y las de los españoles, veían una superioridad por parte de la cultura española sobre las demás.

Las variaciones realizadas borraron los rastros de la presencia de un tercer género o sexo. Por ejemplo, en la cultura inca se venera al dios Wiracocha o Huiracocha, considerado como el dios creador; los incas lo adoraban e incluso, le habían escrito un canto, a manera de himno. Pero en la transcripción a la palabra escrita se lo modifica porque era un dios creador andrógino y hermafrodita, probablemente debido a que los incas creían que este dios no solo creaba, sino que también transformaba lo creado, a su voluntad, justificando así la modificación en

los escritos, causada gracias a la presencia de los dos sexos en el mismo dios (Ziólkowski, 1997). Una de las características de la colonización es que no solo instauró el nuevo idioma para comunicarse, sino que también evangelizó la religión católica en los pueblos indígenas.

Entre los cuentos o relatos que se enmarcan dentro del binarismo se puede tomar como referencia al cuento popular “El real y medio”, que se desarrolla en la Unidad 1 del libro de texto de Lengua y Literatura de quinto año, correspondiente al nivel de Educación General Básica-Media de Ecuador. Dentro del contenido del cuento popular mencionado, se desarrolla una secuencia en la que enmarca a un varón a cargo de su esposa e hijos, colocado como responsable del hogar: “un pobre carpintero que no tenía absolutamente nada para comer ni dar a sus hijos ni a su mujer” (Ministerio de Educación, 2020, p. 34). El fragmento citado denota una mentalidad conservadora, ilustra una ideología imperante, en la que el hombre es responsable de una mujer, y a su vez, ella depende del varón para poder subsistir (López-Prat, 2014).

La consigna para desarrollar la lectura de este cuento, y en la mayoría, de todas las lecturas de cualquier nivel escolar es “leo y comparto, con mis compañeros y compañeras, mis opiniones al respecto” (Ministerio de Educación, 2020, p. 34). Este tipo de consigna muestra el intento por parte del Ministerio de Educación de Ecuador de incorporar el enfoque de género en su sistema educativo, convirtiéndose en los primeros avances hacia la igualdad y reconocimiento a la diversidad de las personas y sus géneros. También demuestra la importancia de progresar de manera paulatina en la aceptación de la diversidad, indicando que estas consignas son apenas el principio del recorrido hacia la igualdad y aceptación de la diversidad. Pero, de no desarrollarse un progreso paulatino, se podría interrumpir la continuidad del enfoque de género en la educación, y los dos géneros mencionados en la consigna, con el tiempo, podrían recaer en el binarismo.

La presencia del binarismo en la educación desde la consigna presentada para leer un cuento en los libros de texto proviene del

desconocimiento y prejuicios del profesorado sobre la diversidad (Granero y García, 2019), como lo es el resto de géneros existentes, ya que el libro, como material educativo, representa e impone una forma de redacción en la que se refiere únicamente a *compañeros* y *compañeras*, cuando pudiese utilizar una forma incluyente que no recaiga exclusivamente en el uso del masculino genérico: estudiantes, discentes, pares de aula, entre el curso, etc.

Por otra parte, no siempre se muestra a las mujeres como seres dependientes de varones, como se señaló en el cuento “El real y medio”, sino que puede darse una omisión e invisibilización total hacia su existencia, como lo es en el cuento “Historia de los dos que soñaron”, de Jorge Luis Borges. Este cuento, a diferencia del anterior, se ubica en el libro de texto de sexto año de Lengua y Literatura, de EGB-Media, en la página 36 (Ministerio de Educación, 2020). Todo el cuento mantiene una escritura en la que se habla únicamente de varones: ladrones, capitanes y de un dios (varón). Ramón (2018) consideró que este cuento debe ser leído desde la comprensión del modo de vida del autor, por el contexto en el que creció en su infancia en Argentina. Y, en adición, Anderson (2020) señaló, por su parte, que los temas de los cuentos subyacen la motivación de la creación de sus obras, resaltando que los autores —en este caso el cuento utilizado en el libro y por el autor mencionado— transforman su mundo a través de la creación de obras en las que reflejan su vida de manera inconsciente.

La posible justificación de este tipo de relatos en el libro de texto puede reflexionarse desde una mirada crítica hacia la literatura latinoamericana, pero es necesario resaltar que este tipo de lectura está en un libro de texto que es utilizado en escuelas, con estudiantes de entre 10 y 12 años. La comprensión y entendimiento de las realidades que se ubican detrás de los cuentos debería darse desde una postura crítica-reflexiva por parte de quienes estudian. Pero, en este caso, los discentes, por su edad apenas empiezan a tener vínculos con géneros literarios, que, de manera implícita, transmiten la omisión o

invisibilización de mujeres dentro de las lecturas obligatorias de los libros de texto, y por eso se corre el riesgo de que aún no comprendan el trasfondo de cada lectura.

Es necesario señalar que el uso de la literatura latinoamericana —o de cualquier lugar— dentro de los libros de texto no está mal, al contrario, la transversalización de la literatura universal a través de los libros de texto puede abrir un mundo para conocer más realidades. Lo que podría considerarse *malo* para la educación es que las lecturas que se usan sean transmisoras de estereotipos de género, dominación de un género sobre otro, o invisibilización de géneros. Además, como ya se mencionó, la invisibilización/omisión de géneros/sexos es una práctica derivada del colonialismo, en la que la palabra escrita borraba elementos de la palabra oral. En este sentido, la riqueza literaria latinoamericana podría desarrollar una amplia gama de cuentos y relatos que bien pudiesen romper el binarismo —como la cultura inca, con el dios Huiracocha—, pero la realidad es que la globalización ubica a las grandes empresas de comunicación y entretenimiento, como a The Walt Disney Company, en medios difusores de cuentos reproductores de ideologías binarias, estereotipos y de desigualdades sociales.

Los cuentos de Disney no están alejados de procesos de colonización, pues la marca basa sus cuentos en las obras de autores provenientes del Viejo Mundo, algunos de los cuales se difundieron a partir de la conquista con adaptaciones del cuento original a la realidad local conquistada, lo que dio como resultado una hibridación cultural (Ramírez, 2019). Entre los cuentos convertidos en película por Disney que más se vinculan con la ideología de colonización y la difusión de la religión, así como el binarismo, se encuentra Pocahontas, 1995. Este cuento narra la historia de la colonización inglesa a un pueblo nativo de América y uno de los protagonistas se enamora de la hija del jefe. Con el pasar de la historia Pocahontas se ubica en medio de los colonos ingleses y de su pueblo, buscando libertad porque se siente atrapada; el discurso de la película recae en a la opresión material de las mujeres,

y el resultado es la segregación social por el hecho de ser mujer nativa americana —situación común del binarismo— (Kent y Derek, 2001), pues debía casarse con uno de los colonos ingleses para evitar disputas.

Rivas (2017) mencionó que las princesas de los cuentos —sobre todo en los inicios de Disney— buscan lo mismo que Pocahontas: ser liberadas; pero destaca los estereotipos y sexismos existentes en la caracterización de los personajes. El aspecto de las princesas sigue un patrón específico: delgadas, ojos grandes, cinturas pequeñas, maquilladas, utilizan colores determinados, como el rosa, celeste, o en tonalidades bajas, además de utilizar su físico para seducir y conseguir su libertad, haciéndolas dependientes de varones —príncipes—. La misma autora también señaló que el uso del lenguaje refleja sexismo en los diálogos de las películas:

Blancanieves, “Silbando al trabajar”: Mientras los enanitos están trabajando en la mina, Blancanieves se queda limpiando la casa al ritmo de esta canción. Que dice lo siguiente: “Silbando al trabajar. Si tienes que barrer la escoba has de mover”.

Bella Durmiente, “Eres tú el príncipe azul”: Cuando está en el bosque empieza a cantar la famosa canción. En ella define que quiere un príncipe para ser feliz: “Eres tú la dulce ilusión que yo soñé, eres tú. Brillando en tus ojos el amor puedo ver”.

El Libro de la Selva, “En mi hogar”: Al final de la película, Mowgli es seducido por una joven, que a su vez relata que es lo que hacen las mujeres en la aldea: “Mi madre está en el hogar (...) Un buen marido tendré yo, cocinando estaré yo”.

La Sirenita “Pobres almas”: Canción que le canta Úrsula a Ariel, antes de que esta le entregue su voz a cambio de piernas: “Tendrás a tu hombre (...) Admirada tú serás si callada siempre estás, sujeta bien la lengua y triunfarás”.

Mulán, “Mi dulce y linda flor:” Los compañeros de Mulán relatan cómo debe ser su mujer ideal: “Que al guisar sea una artista (...) La que me tenga entre algodón y con alma maternal”.

Blancanieves: cuando los enanitos la descubren en la casa y ella les pide que la dejen quedarse, les dice: “Si dejáis que me quede, os limpiaré la casa: fregaré, coseré, cocinaré”.

La Bella y la Bestia: al principio de la película los vecinos de Bella, la definen como rara y loca porque le gusta leer. De hecho, Gastón, cuando la intenta seducir, dice: “Ya es hora de que olvides los libros y prestes atención a cosas más importante (...) No está bien que una mujer lea. Enseguida empieza a tener e ideas y pensar”.

Aladdín: Jasmine y su padre mantienen una conversación sobre el matrimonio, este le dice: “Verás, no solo se trata de esa ley. Yo no voy a vivir para siempre y, bueno, quiero asegurarme de que alguien se ocupe de ti, que alguien te proteja” (sic). (Rivas, 2017, s. p.)

Los enunciados de los diálogos, en mayoría, corresponden a las primeras películas que Disney lanzó al mercado, pero, con marcados elementos que pueden ser considerados sexistas y (re)productores de estereotipos de géneros, que en el ámbito educativo se interiorizan de manera inconsciente a través de la narración o lectura en medios escolares formales o informales. Aunque al pasar de los años las princesas de Disney han evolucionado: las princesas eran pasivas, débiles, dependientes de príncipes o héroes, pero con la instauración y protestas feministas las princesas poco a poco se fueron tornando más activas, independientes y no requerían que las salve el sexo opuesto, como lo es *Frozen* en 2013, en la que la protagonista rompe esquemas, no se casa y tampoco busca el amor, sino que gobierna a su nación y es autónoma.

La realidad recae en el cuestionamiento: ¿la cadena Disney realmente busca un cambio con relación a la igualdad de género a través de sus películas o, en realidad es una estrategia de marketing en la que

ajusta sus materiales cinematográficos para conseguir vender más? Independiente de los objetivos de la cadena Disney, la realidad es que cada país debería hacerse cargo del tipo de educación que ofrece, al igual que su calidad. La importancia con relación a la igualdad de género se visibiliza en la creación y búsqueda de alternativas para romper los esquemas que la cadena Disney ha marcado en la educación.

Es oportuno señalar el trabajo de los proyectos sociales que le hacen frente a la globalización y también a los estereotipos de géneros a través de la literatura. Por ejemplo, la carrera de Género y Desarrollo de la Universidad de Cuenca realizó el lanzamiento del libro titulado *Cuentos que sí son cuentos*, en marzo de 2021; este libro es un proyecto social que tiene el objetivo romper esquemas que estereotipan actividades y etiquetan a las personas dentro de la sociedad, así como visibilizar los problemas de violencia de género. Se pone en evidencia aspectos de la ciudad de Cuenca, como en el cuento “Puente Sororo”, que narra situaciones que viven las mujeres, como el feminicidio.

Los cuentos del libro están desarrollados a través de la vinculación de recursos literarios basados en imaginación y reflexión social, lo que da como resultado una serie de cuentos disidentes, con base en una producción científica, crítica y reflexiva. Por otra parte, el proyecto denominado “El folclor ecuatoriano. Anécdotas del cazador de monstruos andinos”, de la Universidad San Francisco de Quito, vincula la investigación de cuentos basados en localidades andinas, expone y utiliza el arte contemporáneo como una forma de resistencia a los espacios y cuentos estereotipados derivados de la globalización (Ramírez, 2019).

La importancia de ejemplos como este proyecto y el lanzamiento del libro de la Universidad de Cuenca es que permiten revolucionar y salvaguardar, por un lado, la calidad de la educación por medio de la reflexión de problemas sociales en los que interviene la ciudadanía, a través de su difusión y promoción lecturas que se adapten a situaciones y hechos, y por otro lado, visibilizar y valorar la tradición cultural

heredada de los andes ecuatorianos, y pueden ser el inicio de actividades que inviten a más organizaciones sociales, instituciones educativas y a la ciudadanía en general a crear y desarrollar material disidente, en el que se pueda visibilizar la diversidad y así, promover la disrupción del binarismo y exponer la existencia de los géneros existentes, como lo es el tercer género.

El uniforme escolar

Último ejemplo que trato sobre el binarismo, es el uniforme escolar. El vestuario en la educación forma parte fundamental de la construcción de las subjetividades individuales de quienes estudian, pues más allá de ser prendas de vestir, son marcadores sociales, culturales y políticos dentro de un sistema social. Dussel (2007) señaló que el uso de los uniformes está vinculado a prácticas coloniales que buscan uniformar al grupo de estudiantes por medio de la construcción de una identidad homogénea y homogeneizante, a través de prácticas, mecanismos disciplinantes y de control autoritario sobre la minoría.

En adición, la corporeidad en vinculación con los vestuarios de una persona determina qué conductas son “normales”, para cada grupo social, ya sean mujeres, hombres, personas del colectivo LGBTQ+, entre otros. Dicha determinación se basa en la localización corporal que configura la identidad de una persona (Butler, 1993). En los espacios escolares el vestuario no es del todo heterogéneo, pues cada institución delimita un uniforme escolar que se deberá utilizar, derivando en una relación corporal para la vida social. Foucault (1980) mencionó que un “fenómeno del cuerpo social es el efecto no de un consenso sino de una materialidad del poder operando en cada cuerpo de los individuos” (p. 55), y señaló que la identidad está regulada por técnicas disciplinarias, en este caso, el uniforme de los centros escolares.

En Ecuador las instituciones educativas públicas delimitan los colores y prendas de los uniformes por medio de un consenso gubernamental e

institucional. Para llegar a dicho consenso se siguen pautas estipuladas en los *Códigos de Convivencia* de cada institución educativa. Este código se puede definir como:

Un documento público construido por los miembros que conforman la institución educativa para lograr convivencia armónica entre todos los actores educativos (autoridades, docentes, padres de familia o representantes y estudiantes). Se construye con la participación de la comunidad educativa para prevenir problemas y resolver conflictos a través de acuerdos y compromisos. (Ministerio de Educación, 2013, p. 5)

Los códigos de convivencia buscan promover prácticas escolares que desarrollen actitudes y aptitudes personales y sociales, con énfasis en el respeto de los derechos humanos y prácticas del Buen Vivir o Sumak Kawsay (Ministerio de Educación, 2013). Sin embargo, en el marco de la construcción de subjetividades mediante del vestuario escolar se suele caer en lo binario, y en estereotipos de géneros, pues a las mujeres y a los varones se les indica qué tipo de prendas deben usar, en función de su sexo y género. A continuación, presento una fotografía en la que se observa el uniforme escolar:

Figura 18. Estudiantes con uniformes en espacios escolares



Fuente: Unidad de Educación Básica Aurelio Aguilar Vázquez (2010)

En la Figura 18, se observa el uniforme de la institución educativa Aurelio Aguilar V. El uniforme de las mujeres consiste en el uso obligatorio de falda larga y medias estilo pantalón, mientras que de los varones se debía utilizar pantalón jean azul, y la camiseta, así como la casaca, era igual, tanto para hombres como para mujeres.

La dualidad en la confección y uso de uniformes también forma parte de prácticas binarias, ya que plantea dos opciones de vestimentas que se adecúan únicamente a hombres o mujeres, lo que promueve prácticas binarias de género con estereotipos que se construyen a través del vestuario en la educación, que subyacen la identidad social, la conciencia de pertenecer a un grupo social y la identificación personal y colectiva (González, 1999). Esto conduce a quienes integran el grupo —en este caso estudiantes— a que se ubiquen de manera jerárquica en las escuelas, construyendo y determinando grupos dominantes, grupos segregados y grupos oprimidos.

Por tal, el uso de uniformes escolares como fragmento de la identidad de una institución educativa forma parte de procesos disciplinantes, que reducen la libre expresión. Sin embargo, no todas las instituciones educativas obligan a utilizar uniformes todos los días. Únicamente se da en los casos en los que las escuelas llegan a un consenso a través de lo que estipula el *Código de Convivencia* y la institución. En este caso, en la escuela de la Figura 10, las prácticas disciplinantes y formas de expresión con relación a su medio son distintas. Si bien es cierto que en la actualidad las mujeres tienen permitido no usar la falda desde 2018, la prenda que la reemplace debe ajustarse a las medidas escolares que se sustentan de manera colectiva y que cumpla las normas establecidas en sus códigos de convivencia (Ministerio de Educación, 2018). En el caso de la Figura 10, la prenda que podría ser reemplazada por la falda serían los pantalones *jeans* de color azul; también en escuelas del sistema de educación intercultural bilingüe, el acuerdo señala que solo algunos días se permiten las prendas totalmente distintas al uso del uniforme

establecido, pero el resto de días se debe utilizar el uniforme, como se observa en la Figura 19:

Figura 19. Uniforme regular de la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe Guardiania de la Lengua Bosco Wisuma



Fuente: Cárdenas (2019)

Las Figuras 18 y 19 representan la presencia de códigos de vestimenta que no solo se establecen por su contexto escolar específico, sino que es un consenso entre escuela-gobierno, en el que se definen y se desarrollan posicionamientos gubernamentales y pedagógicos hacia las políticas públicas establecidas que estén en vigencia (González, 2013). Asimismo, el código del vestuario en las escuelas no es exclusivo de prendas de vestir, sino también en aspectos específicos de la imagen de cada persona, que se convierten en herramientas de diferenciación y construcción de las identidades de los discentes. Un ejemplo, el cabello, que puede ser considerado un dispositivo de violencia simbólica que es naturalizado dentro de los *Códigos de Convivencia* y en las prácticas de socialización entre estudiantes: los hombres tienen el cabello corto y las mujeres, de manera general, tienen el cabello largo —Figuras 18

y 19—. La forma de llevar el cabello, ya sea largo o corto, se torna como una práctica binaria, en la que los varones tienen poder en un orden y convivencia que es androcéntrico (Serrano et al., 2018), y las mujeres son inferiorizadas de manera simbólica, al tener que mantener su cabello largo porque su uso se naturalizó.

Esta naturalización, como práctica binaria de poder y estereotipos de géneros, consiste en la idea de que los varones, al tener el cabello corto, son más ágiles para desenvolverse en espacios más sociales, en juegos o actividades físicas, mientras que las mujeres, al tener el cabello largo, suelen mantener actitudes más pasivas, recatadas y tranquilas; de manera que el cabello se convierte en un elemento que sirve para reconocer de manera biológica y simbólica a hombres y mujeres, determinando un factor de la construcción de subjetividades personales con dos únicas opciones, ser hombre o mujer a través de la extensión del cabello que porte cada persona. Y, en caso de darse una situación contraria, en la que una mujer tenga el cabello corto o que un hombre tenga el cabello largo, provocará en el grupo de estudiantes una serie de burlas, que también derivan en violencia, no solo simbólica, sino también verbal o emocional.

Como señalé, los *Códigos de Convivencia* son documentos formados por quienes forman parte de las instituciones escolares. Sin embargo, la responsabilidad de hacer válido el documento con los ajustes que se establezcan o no, depende de las autoridades institucionales. Por tal, si los cambios propuestos por parte del grupo de estudiantes de la institución educativa con relación al vestuario no son aprobados en las sesiones para desarrollar los *Códigos de Convivencia*, pues simplemente se evitan y no se los incluye. Es decir, todo el proceso está manejado por personas adultas, derivando en *adultocentrismo*. El *adultocentrismo*, en la educación, justifica la (re)producción del binarismo, pues la voluntad de los infantes no es de libre elección con relación a los uniformes escolares, sino que se basa en una relación de subordinación jerárquica, construyen un estereotipo generacional que supone que no tienen

potestad para argumentar y defender cambios, ideas o acciones, lo que elimina su agencia dentro de la educación (Jara, 2018).

La lógica del adultocentrismo excluye y coloca a los infantes como seres pasivos. Bourdieu (2008) denominó a esta práctica como *habitus*: espacios en los que se genera una diferencia que fomenta la desigualdad en dos partes: 1) quienes dominan, controlan e imponen, adultos; y 2) quienes obedecen, callan y cumplen las normas establecidas, los infantes. Esta lógica no solo se encuentra en el caso del vestuario, sino también en el caso de los relatos y cuentos, las actividades deportivas y los cuatro rincones, pues todos los casos son mediados por la parte adulta, adolescentes e infantes únicamente cumplen o aprenden lo que se les impone, interiorizan las prácticas binarias desarrolladas en los espacios escolares a través de las prácticas disciplinantes.

Conclusiones

La atención a la diversidad de género en la sociedad podría constituirse a través de la coeducación en las instituciones educativas, por medio de la deconstrucción de ideas preconcebidas en torno a lo que debe o no hacer una mujer o un hombre en cualquier campo social. El proceso de la incorporación de la coeducación es complejo, debido a que existen múltiples elementos que se deben desnaturalizar, como lo es el binarismo en los espacios escolares —ya sean dentro o fuera del aula, con o sin recursos educativos—, el sexismo y los estereotipos de género. De manera general, el binarismo se encuentra en cualquier actividad escolar, ya sea por parte de docentes o de estudiantes, por lo que la tarea de la educación es guiar al profesorado a una emancipación de una construcción de identidades de género libres de violencia.

Los currículos y libros de texto ecuatorianos han avanzado en la inclusión del enfoque de género en su sistema educativo a través de la incorporación de consignas que señalan a *compañeros y compañeras*, que resaltan la presencia de niños y niñas por igual. Pero la iniciativa de

la incorporación mencionada podría potenciarse por medio de reformas curriculares, que permitan visibilizar contenidos de aprendizaje más diversos e incluyentes en relación con el género en los libros de texto y así ampliar la presencia de más géneros, como lo es el tercer género.

En la primera infancia el juego es la principal forma de construir la subjetividad personal de cada individuo, pues es una metodología que vincula situaciones de la vida cotidiana con contenidos o aprendizajes específicos. El juego en la educación inicial, como se mencionó, se desarrolla principalmente en los rincones de aprendizaje. La importancia de estos rincones recae en que son utilizados como parte del juego: construyen espacios en los que los infantes pueden desarrollar y mostrar sus emociones e intereses, así como la construcción de su subjetividad personal en torno al género. Pero esta metodología y los rincones de aprendizaje pueden ser reproductores de estereotipos, pues, a través de la visión del personal docente, se pueden replicar patrones en la percepción de lo que es, hace y luce la feminidad y masculinidad en una cultura específica.

Estos elementos deberían ser mediados y permitir la interacción de cualquier estudiante, para así guiarlos a su propia construcción de identidad, que surja y vaya más allá de prácticas binarias que, además de invisibilizar la diversidad, se convierten en prácticas hegemónicas que desembocarán en la construcción de seres divididos en personas tolerantes o intolerantes de la diversidad. Por otra parte, las actividades deportivas no deberían desvincularse de la esencia del juego, sino que la naturaleza de promover la socialización que tienen estas actividades pueda desarrollarse en cualquier forma de género, recontextualizando la diversidad a través de la deconstrucción de estereotipos de género, y prescindir de las etiquetas de los juegos, evitando determinar quiénes pueden, o no, realizar o participar de dichas actividades.

En los niveles siguientes de la educación inicial se podría desarrollar la aceptación a la diversidad a través del lenguaje oral y escrito, específicamente a través del tipo de lecturas, cuentos o relatos que

utilice el personal docente. Por ejemplo, evitar utilizar cuentos en los que se repliquen sistemas de poder —hombres a cargo de puestos importantes dentro de un campo determinado, dejando a las mujeres en un rol secundario—, estereotipos de género —etiquetar a las mujeres como débiles y que requieran ayuda de un salvador, que en mayoría es varón— o prácticas binarias —como las de enfocar actividades basadas exclusivamente en dos roles de género: mujeres y hombres—.

Es necesaria, por lo tanto, la promoción e incentivación de la creación de más actividades que (trans)formen a la ciudadanía por medio de proyectos de investigación, de vinculación con la colectividad, con la creación de libros, talleres, foros con enfoques disidentes, reflexivos y críticos, que permitan visibilizar los problemas de desigualdades sociales, para así contribuir a la superación de estereotipos, etiquetas, prácticas binarias y promover el conocimiento ancestral de las culturas como podría ser el tercer género de los enchaquirados de Engabao. A través de la acción y del análisis de contextos e identificación de problemas se pueden combatir, con la educación como recurso de cambio social y emancipador, la opresión e invisibilización de la diversidad existente, que fue/es oculta por visiones coloniales.

Aunque la política pública educativa trate de combatir prácticas discriminatorias o desigualitarias a través de la instauración de leyes, artículos o de documentación oficial, como el *Código de Convivencia*, la realidad es que las características de cada contexto determinarán funciones y acciones que serán pertinentes para cada caso. El deber de las leyes con relación a la educación es de promover que cada institución cumpla parámetros que se enfoquen en promover la agencia estudiantil, reducir desigualdades en las escuelas, promover la interculturalidad y asegurar la laicidad en las escuelas. Los objetivos son evitar dejar en un plano secundario a estudiantes, pues son quienes interiorizan las prácticas de las personas adultas por medio de las prácticas escolares, promover espacios de socialización por medio de la convivencia y su relación con el entorno en el que viven y aprenden, promover la

participación de la familia no solo en la creación de los códigos de convivencia, sino también en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje de los infantes, de la comunidad y de la sociedad.

Referencias bibliográficas

- Alonso, Graciela., Herczeg, Gabriela., Lorenzi, Belén., y Zurbriggen, Ruth. (2007). Espacios escolares y relaciones de género. Visibilizando el sexismo y el androcentrismo cultural. En Claudia Korol (Ed.), *Hacia una pedagogía feminista. Géneros y educación popular* (pp. 107-128). El Colectivo. <https://n9.cl/1tlj>
- Anderson, Michael. (2020). *Continuous Projections: The Unconscious Tensions and Investigations of Jorge Luis Borges, Manuel Puig, Ricardo Piglia, and Alfred Hitchcock*. Wayne State University.
- Asamblea Constituyente. (2008). *Constitución de la República del Ecuador 2008*.
- Asamblea Nacional. (1906). *Constitución Política de la República del Ecuador*.
- Benavides, Hugo. (2006). La representación del pasado sexual de Guayaquil: historizando los enchaquirados. *Íconos - Revista de Ciencias Sociales* (24), 145-160. <https://doi.org/10.17141/iconos.24.2006.154>
- Benavides, Nancy. (2013). *Rincón de arte* [Fotografía]. <https://n9.cl/dntag>
- Bizcarra, Ivonne y Marín, Nadia. (2006). Las niñas a la casa y los niños a la milpa: la construcción social de la infancia mazahua. *Convergencia*, 13(40), 1405-1435. <https://n9.cl/459di>
- Borgoño, Miguel. (1995). Pensamiento Católico y Sincretismo Religioso: Notas para una Historia de la Comprensión de lo Religioso por parte de la Intelectualidad Católica Latinoamericana en las Últimas Décadas. *II Congreso Chileno de Antropología. Colegio de Antropólogos de Chile A. G, Valdivia*.
- Bourdieu, Pierre. (2000). *La dominación masculina*. (J. Jordá, Trad.). Anagrama.
- Bourdieu, Pierre. (2008). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI.
- Bromberger, Christian. (1995). *Le match de football*. Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme.

- Bustamante, Sandra y Valencia, Katherine. (2020). *La metodología de Juego en Rincones y el proceso de aprendizaje con enfoque de género en los niños y niñas de 4 a 5 años en la ciudad de Quito, en el año 2020*. Central del Ecuador.
- Butler, Judith. (1993). *Bodies that Matter. On the Discursive Limits of "Sex"*. Routledge.
- Butler, Judith. (2016). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- Calvo, Guadalupe y Picazo, Marina. (2015). La Diversidad de Género en la Escuela Pública y la exclusión que produce el binarismo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 81-90.
- Decoster, Jean. (2005). Identidad étnica y manipulación cultural: La indumentaria inca en la época colonial. *Estudios Atacameños* (29), 163-170. <https://n9.cl/xjq4>
- Dussel, Inés. (2007). Los uniformes como políticas del cuerpo. Un acercamiento foucaultiano a la historia y el presente de los códigos de vestimenta en la escuela. En Z. Pedraza (Ed.), *Políticas y estéticas del cuerpo en América Latina* (pp. 131-160). Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Antropología, CESO, Ediciones Uniandes.
- El Comercio (2019). *El Municipal Espejo ganó al Montúfar en la final del Campeonato Intercolegial de fútbol Sub 16* [Fotografía]. <https://n9.cl/006xi>
- El Mercurio (2020). *"Leonas" le dan el triunfo a Kennedy en el Intercolegial* [Fotografía]. <https://n9.cl/7kl0v>
- Fernández, Ana. (2009). El trabajo por rincones en el aula de educación infantil. Ventajas del trabajo por rincones. Tipos de rincones. *Revista digital, innovación y experiencias educativas* (15), 1-8. <https://n9.cl/7ojek>
- Foucault, Michel. (1980). *Body/Power. Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings, 1972-1977*. En C. Gordon (Ed.). Pantheon Books.
- Foucault, Michel. (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión* (Primera ed.). (Aurelio Garzón, Trad.). Siglo XXI Editores Argentina.
- Fraga, Eugenia. (2013). El pensamiento binario y sus salidas. Hibridez, pluricultura, paridad y mestizaje. *Revista Estudios Sociales Contemporáneos* (9), 66-75.
- García Palacios, Mariana y Bilinkis, Marcela. (2013). Juego, niñez y género en la escolarización. *Lúdicamente*, 2 (4), 1-19.

- Garzón, Mercedes y Martínez, Salvador. (1989). *La práctica de los rincones con niños de dos a seis años*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Gómez Suárez, Águeda (2013). Tercer género y etnicidad en América Latina. En, José María Valcuende del Río, María J. Marco Macarro y David Alarcón Rubio (Coords.), *Estudios sobre diversidad sexual en Iberoamérica* (pp. 27-49). Aconcagua Libros.
- González, Blanca. (1999). Los estereotipos como factor de socialización en el género. *Comunicar* (12), 79-88. <https://n9.cl/liejq>
- González, Erica. (2013). Apropiación étnica de la escuela entre los pueblos mixes de Oaxaca: La educación comunitaria e intercultural vista desde sus jóvenes. *Perfiles educativos*, 35 (141), 65-83. <https://n9.cl/etxag>
- Granero, Alejandro y García, Teresa. (2019). Intersexualidades: Desconocimiento teórico-práctico en la educación formal. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 23 (1), 61-82.
- Horswell, Michael (2013). *La descolonización del sodomita en los Andes*. Abya Yala.
- Jara, Irene. (2018). Adultocentrismo y género como formas negadoras de la cultura infantil. *Saberes educativos* (1), 47-67. <https://n9.cl/wyv8p>
- Johansson, Patrick. (2004). *La palabra, la imagen, y el manuscrito. Lecturas indígenas de un texto pictórico en el siglo XVI*. Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Históricas.
- Johansson, Patrick. (2005). De la letra al espíritu. La literatura prehispánica en el manuscrito y más allá del manuscrito. *Literatura mexicana*, 16 (2), 7-27. <https://n9.cl/ubfef>
- Kent, Ono y Derek, Buescher. (2001). Deciphering Pocahontas: Unpackaging the commodification of a native American woman. *Critical Studies in Media Communication*, 18 (1), 23-43. <https://n9.cl/1k2vt>
- Kopelovich, Pablo. (2019). Fútbol como práctica de exaltación de masculinidades. El caso de un colegio secundario de sectores medios de la provincia de Buenos Aires – Argentina. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy* (55), 65-84. <https://n9.cl/978e1>
- López-Martínez, Alexandra. (2018). Segregación socioespacial bajo el nuevo modelo de ciudad en América Latina. Características, perspectivas e implicaciones. *Hallazgos*, 15(30), 99-124. doi: <https://dx.doi.org/10.15332/1794-3841.2018.0030.04>

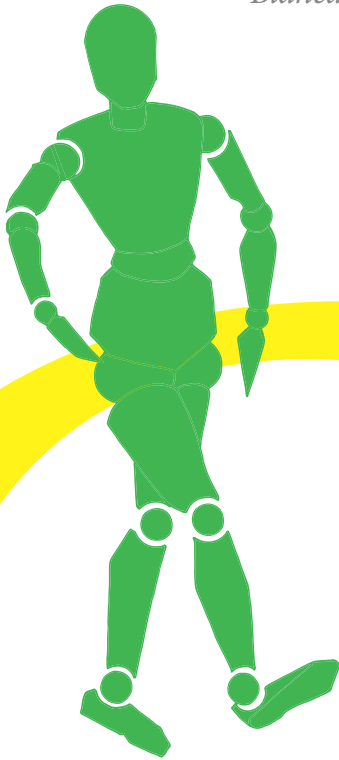
- López-Prat, Ana. (2014). *Coeducación y estereotipos de género en la literatura infantil*. Universidad Internacional de La Rioja.
- Martínez-Oña, María y Muñoz-Muñoz, Ana. (2015). Iconografía, estereotipos y manipulación fotográfica de la belleza femenina. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 21 (1), 369-384. doi: http://dx.doi.org/10.5209/rev_ESMP.2015.v21.n1.49100
- Medina, Xavier y Sánchez, Ricardo. (2006). Introducción. La antropología del deporte en España: Visión crítica y perspectivas de futuro. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, 61 (2), 7-17.
- Ministerio de Educación. (2013). *Instructivo para la construcción participativa del código de convivencia en base a la guía metodológica Acuerdo Ministerial 332-13*. Quito: s.e.
- Ministerio de Educación. (2016). *Currículo*. Obtenido de Ministerio de Educación: <https://educacion.gob.ec/curriculo/>
- Ministerio de Educación. (2018). *Acuerdo Nro. MINEDUC-MINEDUC-2018-00034-A*. Quito: s.e.
- Ministerio de Educación. (2020). *Texto Integrado. Texto del estudiante. Quinto año*. Quito: s.e.
- Ministerio de Educación. (2016). *Lineamientos para Organizar los Ambientes de Aprendizaje para Educación Inicial*. Quito: s.e.
- Ministerio de Educación. (2020). *Texto Integrado. Texto del estudiante. Sexto año*. Quito: s.e.
- Mizala, Alejandra. (2018). Género, cultura y desempeño en matemáticas. En Universidad de Chile, *Anales de la Universidad de Chile* (pp. 125-150). Universidad de Chile.
- Mogrovejo, Leo. *Jornadas deportivas* [Fotografía]. shorturl.at/ikFI2
- Montero, María. (2012). *Rincón de construcción* [Fotografía]. <https://n9.cl/2ke08>
- Moore, Henrietta. (1988). *Feminism and Anthropology*. Polity Press.
- Narváez, Eleazar. (2006). Una mirada a la escuela nueva. *Educere*, 10 (35), 629-636. <https://n9.cl/4dmws>
- Ospina, Mireta., y Montoya, Eliana. (2015). Cambios en los estereotipos de género en la familia. *Textos y sentidos* (11), 141-154.
- Piñeiro, María. (2018). *Metodología por rincones*. Universidad de Cádiz.
- Ramírez, Freddy. (2019). *El folclor ecuatoriano, anécdotas del cazador de monstruos andino*. Universidad San Francisco de Quito.

- Ramón, Antonio. (2019). *Machismos, libros y escritores*. <https://n9.cl/xuh37>
- Rivas, Rocío. (2017). *Estereotipos de género en las princesas Disney*. <https://n9.cl/lk0wd>
- Salvador, Silvia. (2015). *El trabajo por rincones en educación infantil*. Universitat Jaume.
- Serrano, Carolina., Serrano, Héctor., Zarza, Patricia., y Vélez, Graciela. (2018). Estereotipos de género que fomentan violencia simbólica: desnudez y cabellera. *Revista Estudios Feministas, Florianópolis*, 26 (3), 1-14. <https://n9.cl/uqkrb>
- Stephens, Sharon. (1995). Children and the politics of culture in late capitalism. En Sharon Stephens (Ed.), *Children and the politics of culture* (pp. 1-48). Princeton University Press.
- Tavernier, Raymond. (1987). *La escuela antes de los seis años*. Martínez Roca.
- Unidad de Educación Básica Aurelio Aguilar Vázquez. (2010). *Octavo B [Fotografía]*.
- Valle, Teresa. (1993). Mujer y nuevas socializaciones: su relación con el poder y el cambio. *Kobie* (6), 5-16.
- Vargas, María y Nájjar, Olga. (2020). Mujer, fútbol e inequidad. *Utopía y praxis Latinoamericana*, 25 (11), 333-348. <https://n9.cl/30j3u>
- Ziólkowski, Mariusz. (1997). *La guerra de los Wawquis. Los objetivos y los mecanismos de la realidad dentro de la élite inka, siglos XV-XVI*. 2ª. ed. Abya-Yala.

Capítulo 6

**“El rojo es para hombres
y el rosa es para niñas”:
la construcción de las
masculinidades en la escuela**

Blanca Edurne Mendoza Carmona





Regresando del receso, la maestra les pide a los niños y niñas que se sienten en sus lugares para la actividad que van a realizar, luego saca unas cajas de plastilina y comienza a repartir una barra a cada niño y niña. “¿De qué color nos vas a dar?” pregunta una niña, “del que les toque”, responde la maestra. Cuando llega a Juan, le da una barra color rojo y a su compañera de al lado una de color rosa. Juan mira con aprobación las barras de plastilina y le dice a su compañera “el rojo es para hombres y el rosa es para niñas”; luego se pone a amasar la plastilina: primero forma un oso, luego un coche y luego una pistola¹.

Situaciones y frases como esta son muy comunes de observar en el contexto escolar; diariamente escuchamos acciones y frases que colocan a las personas en un rol determinado, distinguiendo y estableciendo lo que es ser niña y lo que es ser niño, lo que deben hacer, cómo deben comportarse, qué les debe gustar, qué no les debe gustar, qué se espera de ellas y ellos, cómo deben ser educados etcétera. Estas prescripciones sobre las conductas y acciones de los infantes se reflejan en lo que conocemos como *roles de género*, definidos como un grupo interrelacionado de creencias sociales y culturales que hacen referencia a atributos y comportamientos esperados de hombres y mujeres en un contexto determinado (Redlicke, 2019). Es decir, que lo que es considerado como femenino y masculino variará de acuerdo con el momento histórico, las condiciones políticas, sociales, económicas y culturales de una región particular. Los estudios antropológicos nos han dado muchos ejemplos de esto, uno muy peculiar lo encontramos en el trabajo de Pablo Domínguez y Simon Wendt (2015) sobre “Masculinidades en el mundo moderno”. En este trabajo ellos recopilan una serie de estudios realizados a lo largo del mundo donde

¹ Los fragmentos de diarios de campo que se presentan en este capítulo son parte de un trabajo etnográfico realizado por la autora en un Centro de Educación Inicial en la ciudad de Cuenca (Ecuador) en el periodo 2018-2019. Los nombres han sido cambiados para proteger la identidad de los niños y niñas.

se describen diversas formas de representar la masculinidad. Uno de los aportes centrales del libro es evidenciar que no existe una forma única de ser hombre, y que dentro de las propias masculinidades hay tensiones, luchas y cambios.

Los roles de género han sido ampliamente estudiados y cuestionados desde las investigaciones feministas y sobre masculinidades, ya que son creencias que establecen una idea sobre lo que es ser hombre y ser mujer como dos polos opuestos, antagónicos y exclusivamente complementarios. ¿Qué quiere decir esto? Que la creación e imposición de roles de género transmite la idea de que solo existen dos categorías válidas de género: hombre y mujer; y estas categorías son justificadas a partir de las características sexuales primarias y secundarias de las personas, pero también de ciertos valores morales que luego se normalizan en nuestros contextos sociales.

El problema con los roles de género es que, al establecer que solo existen dos categorías estáticas y predefinidas (es decir, que no cambian o se espera que cambien) y con límites rígidos sobre lo que es ser hombre y ser mujer, cualquier conducta que se salga de estas categorías es vista como problemática, antinatural y transgresora de las normas sociales y morales de un contexto particular. La transgresión de estos roles puede tener consecuencias en distintos niveles, por ejemplo, desde frases de burla o en tono acusatorio como “pareces hombre”, “está sacando su lado femenino”, “los hombres no lloran”, “las niñas bonitas son limpias”, etcétera, hasta discursos y acciones violentas que atentan contra la integridad y vida de las personas.

Pensar en las categorías de hombre-mujer como polos opuestos que se complementan, también implica dos situaciones: (a) que al ser opuestos, son antagónicos, es decir, que habrá una relación de rivalidad y oposición natural en esta relación porque son personas complemente diferentes que no pueden tener ninguna cualidad en común; (b) al ser opuestos, se complementan, es decir, uno reúne todas aquellas

cualidades que le faltan a la otra y viceversa: fuerte/débil, racional/emocional, proveedor/cuidador, público/privado, etcétera.

El problema con esta situación de oposición y complementariedad es que, dependiendo del contexto social, político y económico, habrá cualidades que sean más valoradas que otras, lo que pone a las personas en situaciones de desigualdad y vulnerabilidad. Esto se ejemplifica en la división del trabajo: históricamente, las características biológicas han colocado a hombres y mujeres en roles de género definidos: el hombre “por naturaleza” es más racional, por lo tanto, es más apto para un trabajo profesional fuera de casa; la mujer se embaraza y “por naturaleza” es más emocional y tiene instinto maternal, por lo tanto, debe quedarse en casa ya que es la más apta para el cuidado y la crianza. Sin embargo, en los contextos sociales modernos y occidentales, el trabajo doméstico y el cuidado de los hijos e hijas no se valora igual que un trabajo profesional y asalariado. Como el trabajo doméstico no es remunerado ni reconocido como una actividad útil para el ámbito público y económico, las mujeres se ven entonces en una posición de desigualdad económica y social, que las hace más vulnerables.

Además, la idea de que los géneros hombre y mujer son complementarios refleja muy poco la realidad de las sociedades modernas actuales, ya que, si bien es cierto que ambos sexos, masculino y femenino, son exclusivamente complementarios para la reproducción biológica, no lo son para otros aspectos de la vida social como lo afectivo, lo económico, lo académico y lo laboral (Lamas, 2000). Desde los aportes que el psicoanálisis lacaniano ha hecho a los estudios feministas y de género, se señalan dos ideas centrales que la creencia de la complementariedad es más bien imaginaria ya que en el espacio social podemos observar que hombres y mujeres pueden desarrollarse como seres afectivos y económicamente productivos sin necesidad del otro; la otra idea es que el asignar a una persona un valor social desde el momento que nace con un sexo femenino o masculino, va a repercutir en su consciencia futura como hombre o mujer, y además

en las oportunidades que el mismo contexto social le ofrezca (Delgado, 2021; Lamas, 2000; Scott, 1990).

Entonces, teniendo en cuenta algunas de las implicaciones sobre la asignación de roles de género, podemos reflexionar qué pasa dentro de un contexto específico como la escuela. La función socializadora que tiene esta institución y el papel que ejercen los distintos actores escolares como autoridades, familias, docentes y estudiantes, son clave para entender la construcción del género y, en este caso particular, las masculinidades.

Los estudios sobre las masculinidades y nuevas masculinidades

Con el auge de los estudios de género y los estudios feministas entre las décadas de 1960 y 1990, se abre un campo de investigación desde una postura crítica a la representación binaria y rígida del género (que se explicó en los párrafos anteriores), hacia perspectivas sobre el género que reconocen su complejidad y diversidad. De estos aportes, surge el campo de los *estudios sobre hombres* (*men's studies*), que tienen el objetivo de conocer y explicar cómo se construyen las identidades masculinas en el contexto global, la conformación de roles sexuales y la relación entre masculinidades y estructuras de poder (Connell, 2001; Gurfinkel, 2012; Vendré, 2002).

Sin embargo, el surgimiento de los estudios sobre hombres generó una serie de debates y preocupaciones dentro de la comunidad académica, ya que se pensaba que poner demasiada atención a los problemas relacionados con los hombres y la construcción de su masculinidad o victimizar a los hombres podría restar importancia al estudio y tratamiento de las situaciones de discriminación, desigualdad y violencia que han vivido y continúan viviendo las mujeres en el mundo (Vendré, 2002). No obstante, si bien es importante reconocer la existencia de relaciones de poder desiguales, de discriminación y

violencia que existe hacia las mujeres como un gran problema social, es también posible que la comprensión de las masculinidades sea útil para entender la conformación de relaciones de poder entre hombres-mujeres y hombres-hombres, el por qué y cómo se reproducen roles y prácticas masculinizantes en diversos contextos (como el escolar) y el impacto que estas prácticas y roles tienen en los contextos sociales. Esta comprensión puede ayudar a generar propuestas de acción y cambio social hacia relaciones y construcciones de género más justas, equitativas e inclusivas.

Es necesario comprender que la masculinidad no es algo que todos los hombres perciban o experimenten de la misma forma, algo estático e inmutable, sino que más bien es una construcción que depende del contexto histórico, político y social y que, por lo tanto, es diversa y cambiante; en este sentido, sería conveniente más bien hablar de masculinidades.

Ahora bien, en las últimas décadas se han realizado diversos estudios enfocados en la relación entre estructuras de poder y masculinidad en contextos sociales, como el escolar (Bartholomaesus, 2013; Bhana Deevia y Mayeza, 2019; Ceballos, 2012; Díez, 2015). Uno de los aportes más relevantes de estos estudios es que confirman la existencia de una diversidad de masculinidades y no un solo tipo de masculinidad hegemónica. La masculinidad hegemónica es un término propuesto por la socióloga Raewyn Connel, quien utiliza el concepto de hegemonía (propuesto por Antonio Gramsci) para explicar cómo un grupo de personas puede mantener dominio frente a otros grupos a partir de la imposición de patrones ideales de prácticas (acciones, roles y expectativas), social y culturalmente asimilados por los grupos subalternos. Es en esta asimilación y aceptación de estos ideales, que aquellos hombres que reproducen estos patrones pueden mantener relaciones de poder-dominación frente a las mujeres, pero también frente a otros hombres que no reproducen estos patrones (Connell y Messerschmidt, 2005).

Otra de las situaciones que estos estudios han identificado, es que estas masculinidades están en constante lucha por posicionarse como el ideal dominante de la masculinidad en los contextos en los que se encuentran (Connell y Messerschmidt, 2005). Estos aportes abren espacios de discusión y críticas dirigidas a un cambio en la construcción de las masculinidades que desplace viejas formas de masculinidad dominantes, opresivas y violentas hacia otras más inclusivas y equitativas.

Uno de los temas menos explorados en este campo ha sido el de la construcción de las masculinidades desde el contexto escolar, en niños y adolescentes. Muchos de los trabajos que abordan el tema de masculinidades e infancias lo hacen a partir de las investigaciones sobre los llamados ritos de paso que marcan un momento de transición de una fase de la vida a otra, en este caso de niños a hombres (Gilmore, 1994; González Díez, 2020). Por tanto, es necesario profundizar también en el tema de masculinidades desde la capacidad de agencia que infantes y adolescentes tienen para la construcción de sus identidades, y el rol de la escuela como un espacio clave de socialización.

¿Qué pasa en la escuela? Prácticas masculinizantes y regímenes de género

Diversas investigaciones desde el campo de la educación han señalado a la escuela como un espacio clave en los procesos de socialización de niños, niñas y adolescentes (Bartholomaeus, 2013; Bhana Deevia y Mayeza, 2019; Ceballos, 2012; Díez, 2015; Pávez-Soto y Sepúlveda-Kattan, 2019). La escuela ha tenido históricamente no solo la función pedagógica de transmisión y construcción de conocimientos, sino de socialización y formación de un tipo de ciudadanía que represente los valores, ideales y perspectivas políticas de un Estado-nación particular (Bolívar, 2004). En este sentido, la escuela, que es una institución cobijada por el Estado-nación, ha sido ampliamente criticada por

cumplir una función más bien de reproducción y de asimilación, es decir, que busca que todas las personas compartan los mismos valores culturales e ideales ciudadanos, lo cual pone el tema de la diversidad como un problema que la escuela debe encargarse de resolver (Jóciles, Franzé y Poveda, 2012).

El resultado de esta función reproductora de la escuela es la creación de una educación compensatoria, que se enfoca en aquellas “deficiencias” o “falencias” que los infantes traen desde sus contextos familiares y comunitarios, que luego la escuela debe compensar. Sin embargo, esta educación en realidad solo desvía la atención de la propia organización interna de la escuela y la responsabilidad que esta tiene de acercarse más a las experiencias de quienes estudian, es decir, de una educación culturalmente congruente (Poveda, 2001), que considere las diferencias y particularidades socioculturales del grupo de estudiantes. En este sentido, exigirle al alumnado que, sin importar sus condiciones particulares, asimilen las reglas, normas, valores y contenidos que la escuela impone, ocasiona que quienes viven en contextos socioculturales más distantes de estos elementos valorados en el contexto escolar sean vistos como problemas que hay que compensar. Esto se ejemplifica en la siguiente frase dicha por una docente de la parroquia Javier Loyola en Ecuador:

La mayor parte de las familias se dedican a actividades agrícolas y se llevan a los niños con ellos o los dejan solos en las casas, esto es negativo y representa problemas para los docentes. (Fragmento de diario de campo)

En esta frase nos damos cuenta de que, a pesar de que la escuela está inserta en una comunidad rural que se dedica en mayor medida a actividades agrícolas, las dinámicas escolares no se ajustan a este contexto, sino que reproducen una dinámica escolar más relacionada con un contexto urbano y con familias de clase media-alta que no necesitan llevar a sus hijos e hijas al trabajo, que pueden estar en casa con ellos o tienen recursos para dejarlos al cuidado de alguien más mientras trabajan.

Con este breve ejemplo entendemos que la organización institucional y curricular muchas veces no toma en cuenta las condiciones socioculturales de quienes estudian y sus familias y, por lo tanto, cuando las familias y sus hijos no se adaptan a sus exigencias generan problemas para la escuela y el profesorado. Esta educación compensatoria se refleja desde niveles macro: políticas públicas y currículo, hasta los niveles micro: prácticas escolares, planificaciones, materiales, discursos, etcétera. En estos procesos de reproducción y asimilación de normas, valores, ideales que suceden dentro de la escuela (Rockwell, 1997), se cruzan también otros elementos socioculturales como la etnicidad, la clase social y el género.

Regímenes de género y masculinidades en la escuela

Antes que nada, es importante aclarar que la escuela no es la única institución relacionada con la construcción de masculinidades; otras instituciones como el gobierno, la familia, las organizaciones religiosas y los medios de comunicación también reproducen patrones de masculinidad. Entonces ¿por qué estudiar la escuela si los niños también traen de afuera estos patrones?

En su texto “Educando a los muchachos: nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas”, la socióloga Raewyn Connell (2001) señaló que hay dos vertientes populares para la construcción de la masculinidad. Por un lado, está la explicación sociobiológica sustentada en la existencia de hormonas y genes que inducen conductas masculinas, sin embargo, esta vertiente ha sido fuertemente criticada, ya que los estudios actuales evidencian que las hormonas no determinan el comportamiento de forma unilateral, y a su vez la estructura social no incide en las hormonas. Luego está la vertiente desde los roles sexuales que explica la internalización de un rol sexual masculino a través de los procesos de socialización, que incluye el contexto escolar. Esta vertiente también ha sido criticada,

ya que solo se fija en lo sexual sin tener en cuenta otros elementos como relaciones de poder, raza y clase social. La teoría del rol sexual confiere una gran importancia al contexto escolar en la reproducción y transmisión de roles, sin embargo, falla al entender a los infantes como simples receptores pasivos de esta socialización, sin ninguna capacidad de acción. Dentro de estos procesos de socialización el rol de maestros y maestras es clave, ya que es una figura que tiene el poder para remarcar diferencias de género, o bien, para desenfatar estas diferencias y enfocarse en el crecimiento individual de los y las estudiantes.

Connell (2001) también explicó que, al igual que otras instituciones, la escuela funciona mediante un conjunto de disposiciones institucionales, entre las cuales se encuentran las normas sobre el género. Este conjunto de disposiciones se denomina *regímenes de género*. Estos regímenes varían en cada institución escolar, ya que cada institución se acomoda a las normas establecidas en los propios contextos socioculturales donde se encuentran y a las de los sistemas educativos. Los componentes de los regímenes de género en las escuelas se hacen evidentes a partir de cuatro relaciones:

1) Relaciones de poder: se refieren a situaciones de supervisión y autoridad y que pueden venir de autoridades y profesorado, pero también entre el alumnado. Esto se refleja en patrones de dominación, acoso y control. Algunos momentos en los que se hace evidente la asociación de la masculinidad con prácticas de supervisión y autoridad es en el predominio de los hombres en el cargo de autoridades escolares, pero también entre los propios estudiantes varones, al buscar mantener una relación de poder sobre otros a través de un tipo de masculinidad física y agresiva.

2) División del trabajo: se refiere, por un lado, a la especialización del trabajo entre docentes, por ejemplo: para ciencias sociales o actividades extracurriculares como bordado y cocina hay profesoras, mientras que para deportes, matemáticas o filosofía hay profesores. La división del trabajo también se refleja en actividades para el alumnado, por ejemplo,

las chicas se encargan de limpiar y decorar, mientras los chicos cargan cosas pesadas o acomodan muebles.

3) Patrones de emoción: se refieren a la expresión o representación de cualidades o sentimientos en el contexto escolar, que se observan en los roles específicos dentro de cada escuela. De acuerdo con Connell (2001), una de las representaciones más relevantes la encontramos en la sexualidad y cómo esta se gestiona o se representa. Por ejemplo, la prohibición de la homosexualidad es clave en la definición de masculinidades que tienden a ser más violentas y dominantes, al querer desmarcarse completamente de cualquier elemento que las relacione con algo femenino.

4) Simbolización: las escuelas importan o traen mucho de la simbolización sobre el género del contexto sociocultural externo, sin embargo, dentro de la misma escuela también se generan sistemas de símbolos como los uniformes escolares (falda para las niñas y pantalón para los niños), código de lenguaje formal e informal, juegos, la definición de ciertas áreas del currículo más femeninas y otras más masculinas, etcétera.

Entonces, a través de estos regímenes de género en la escuela se construyen formas de masculinidad y el hecho de asistir a la escuela ya hace partícipes a niños y adolescentes de estas estructuras. Pero, la participación no solo conlleva una asimilación y reproducción de estas formas, sino también negociaciones sobre la masculinidad, ya sea cuestionando, resistiendo ciertos patrones o transformándolos. En este sentido, cabe recalcar que los regímenes de género no son totales y que siempre pueden estar sujetos a la constatación y cambio por parte de la comunidad escolar.

Figura 20. Tres niños de educación inicial en recreo jugando a hacer el desayuno



Fuente: Autora

Figura 21. Estudiante de educación inicial durante sus prácticas preprofesionales



Fuente: Autora

Entonces, no solo docentes o adultos dentro de las escuelas influyen en los regímenes de género, sino que también niños y niñas son parte activa de su construcción. Es decir, cada persona, sin importar su edad, tiene una capacidad de agencia, a través de la cual actúan dentro de las estructuras sociales en las que participan, pero también son influidos por estas mismas estructuras. Así, a partir de los regímenes de género imperantes en cada escuela, se crean determinadas *prácticas masculinizantes* (Connell, 2001) orientadas a la reproducción de un tipo de masculinidad considerada ideal en determinado contexto.

Dentro de la escuela, el sistema coeducativo facilita la distinción entre lo femenino y lo masculino, lo que a su vez ayuda a definir un ideal de masculinidad en contraposición y rechazo a aquello que es considerado propio de lo femenino o relacionado con esto. Por ejemplo, los uniformes escolares, las reglas sobre los peinados o el corte de cabello, los baños separados, las formas en la que deben comportarse, las formas de organización (filas para hombres y filas para mujeres), los materiales escolares (colores rosa para niñas y azul para niños), etcétera.

Figura 22. Espacio para que el alumnado cuelgue sus mochilas dentro del salón de clases



Fuente: Autora

Otro elemento que determina la consolidación de prácticas masculinizantes tiene que ver con el manejo de la sexualidad dentro de la escuela o la educación sexual. Esta se construye exclusivamente a partir de una representación heterosexual orientada sobre todo a la idea de matrimonio y reproducción, lo que ocasiona que las experiencias de personas homosexuales o pertenecientes a otros colectivos con orientaciones sexuales diferentes sean borradas de los currículos oficiales e incluso consideradas tabú dentro del contexto escolar.

Como consecuencia de estas estructuras coeducativas rígidas y tradicionales, se genera una gran presión (sobre todo a los varones) para ajustarse a aquellos ideales de masculinidad establecidos, mientras que aquellos niños o jóvenes que salen de estos límites quedan expuestos a situaciones de hostilidad, discriminación y violencia (tanto simbólica como física). Un ejemplo interesante de esto lo encontramos en el estudio de Bhana Deevia y Mayeza (2016) que evidenció la relación entre la construcción de un tipo de masculinidad hegemónica y violencia dentro del espacio escolar. Este trabajo se desarrolló en una institución de Educación Básica en Sudáfrica con niños de entre 10 y 13 años. Las autoras describen cómo un ideal dominante de masculinidad hegemónica se hace visible particularmente durante el recreo y en el espacio de juegos a través de prácticas violentas de un grupo de niños sobre otro. Las autoras describieron a un grupo que se autodenomina *real boys* ('niños de verdad'); para ellos ser un *real boy* significa ser físicamente fuerte, saber pelear, ser bueno en los deportes (particularmente fútbol) y ser "duro" (en el sentido de no mostrar actitudes que muestren debilidad). Sin embargo, ellos argumentan que no todos los niños son iguales, hay quienes no son "niños de verdad" porque no pelean, no juegan fútbol y prefieren jugar con niñas o hacer cosas "de niñas". A estos niños los identifican como *gais*.

Los *real boys* muestran en sus discursos una violencia homofóbica al explicar cómo ellos golpean a aquellos niños que consideran *gais*, además de sentir odio hacia ellos y no querer ser tocados por ellos o

interactuar con ellos (más allá de cuando los golpean). En sus discursos también se evidencia cómo estas ideas y actitudes son socialmente aceptadas e incorporadas desde los contextos familiares, sociales y escolares. Por ejemplo, ellos explican cómo los propios adultos les dicen que ser gay es malo porque ellos deben crecer para ser hombres de verdad, lo suficientemente fuertes para pelear y defender a sus familias y no ser femeninos o débiles (por ejemplo, llorar o jugar con niñas). Por lo tanto, aquellos niños considerados gais por demostrar ciertas conductas relacionadas con lo femenino, son excluidos de actividades, molestados e incluso violentados por el resto de niños que sí representan aquellas cualidades consideradas hegemónicas de la masculinidad.

Ahora bien, la construcción de las masculinidades no solo representa un tipo de componente particular, sino una especie de cruce entre varios componentes de los regímenes de género que mencioné anteriormente. Raewyn Connel (2001) denomina esto como *vórtices de masculinidad*. Interpreto el término de vórtice como un flujo turbulento que rota en espiral alrededor de un eje. Connell (2001) explica algunos de los tipos de vórtices que pueden generarse dentro de la escuela. El primer vórtice tiene que ver con la división del trabajo y la simbolización, que se refleja claramente en el currículo académico y en cómo algunas áreas o asignaturas tienen una marcada tendencia de matrícula femenina o masculina según sea el caso.

En el contexto de la Educación General Básica, uno de los ejemplos más reconocidos es la brecha de género en el desempeño en matemáticas. Un informe PISA sobre la comparación entre el desempeño en matemáticas revela que elementos como la motivación que se les da al alumnado, el apoyo y la confianza en sí mismos son esenciales para alcanzar un buen desempeño en esta área (OECD, 2014). Este estudio también revela que, dentro del contexto escolar, es más probable que los niños y no las niñas reciban este tipo de estímulo, a ellos se los motiva dentro de áreas como las matemáticas, tecnología o ingeniería,

mientras que a las niñas se las motiva hacia áreas relacionadas con las humanidades, ciencias sociales o cuidados.

El segundo vórtice vincula las relaciones de poder con la disciplina dentro de la escuela, aspecto que es reforzado por un tipo de sistema disciplinario ejercido generalmente por los adultos, pero que también funciona entre los propios estudiantes. En muchas ocasiones el personal docente puede usar el género como un medio de control, un ejemplo de esto se refleja en la siguiente conversación entre una docente y dos infantes de un centro de educación inicial. Los nombres han sido cambiados para proteger la identidad de las personas:

Después del recreo los niños y niñas entraron al salón y la docente les pidió que cada quien cogiera su carpeta de actividades [cada niño y niña lleva una carpeta con argollas donde colocan las hojas de actividades que realizan en clases]. Ana agarra sin querer una carpeta que no es la suya y la lleva a su lugar, Mauricio [el dueño de la carpeta] se acerca a ella y se la arrebató “¡Es mía!”. Ana intenta quitársela y empiezan a forcejear y Mauricio la empuja. La maestra se acerca y regaña a Mauricio “¡A las mujercitas no se les empuja ni se les pega, a las mujercitas se les trata bonito porque ellas son más delicadas!”. (Fragmento de diario de campo)

Este fragmento ejemplifica cómo la disciplina es ejercida a través de la diferenciación de género y designa ciertos roles a niños y niñas: ellas son “delicadas” y ellos deben cuidarlas; es decir, ellas no pueden ser disciplinadas de la misma forma que se disciplina a un niño y viceversa.

Finalmente, un tercer vórtice se refiere a la relación entre poder, simbolización y emoción. Algunos estudios han señalado cómo esta relación se hace más evidente durante las actividades deportivas dentro de la escuela. El deporte suele determinar un patrón de conductas basadas en la superioridad física, la agresividad y la competitividad como cualidades admiradas de masculinidad. En las actividades deportivas más populares (como el fútbol), se perpetúan ciertas normalizaciones de prácticas y roles de género y sexo, que privilegian una forma de

masculinidad dentro del contexto escolar mientras marginalizan otras (Vidiella et al., 2010). Un ejemplo de esto podemos observarlo en el siguiente relato de un grupo de tres niños de educación inicial sentados juntos en una mesa durante una actividad en el salón de clases.

Cuando me acerco a saludarlos uno de ellos me enseña una pequeña cortada que tiene en la pierna y me explica que se cayó, inmediatamente dice “pero no lloré” y otro contesta “es que es macho”. Yo le pregunto “¿macho?”, “Sí, es macho y no llora si se cae; yo también me caí y no lloré”, responde su compañero. “Somos machos” me dice el niño con la herida en la pierna. Uno de ellos menciona el nombre de otro niño que está en otra mesa “él también se cayó y lloró, él no es macho”. Los tres niños ríen. (Fragmento de diario de campo)

A pesar de la gran influencia que la escuela y otras instituciones mencionadas anteriormente como la familia, la comunidad y los medios de comunicación) ejercen sobre la construcción de las feminidades y las masculinidades, es necesario reiterar que cada persona tiene la capacidad de determinar su acción social y la forma en cómo aceptan, cuestionan, resisten, rechazan o transforman los regímenes de género y los roles que se imponen a partir de estos. Para esto es necesario hablar sobre la agencia que niñas, niños y adolescentes tienen, y particularmente aquella que ejercen dentro de los contextos escolares.

“¿Es usted niño o niña? Pues entonces póngase en esta fila”: la agencia de niños y niñas en los contextos escolares

Anteriormente mencioné cómo cada persona tiene la capacidad de actuar de forma individual dentro del contexto social, y cómo esta acción puede reflejar elecciones personales. Esto se conoce como *agencia*. Para definirlo de forma más precisa, este concepto se refiere a la capacidad socioculturalmente mediada de actuar (Ahearn, 2013), esto significa que todas las personas (sin importar edad, lugar de nacimiento,

sexo, género, condición social, etcétera), tenemos la capacidad de actuar dentro de las estructuras sociales y hacer frente a relaciones de poder, pero también significa que nuestras acciones siempre van a estar mediadas o influidas por esas mismas relaciones y estructuras.

Pese a lo anterior, cuando hablamos de agencia la mayor parte de estudios se refiere a la vida adulta (la acción de los adultos dentro del mundo social, y las posibilidades que estos tienen de producir cambios) y deja de lado lo infantil. Si bien el concepto de agencia hace evidente que todas las personas, sin importar si la edad, formamos parte y actuamos en el mundo social, la agencia de los infantes parte de una posición muy diferente que la de los adultos, ya que se encuentran en una relación de inferioridad dentro de las estructuras sociales y en cuanto a las relaciones de poder (Pávez-Soto y Sepúlveda-Kattan, 2019).

Entender esta posición de desigualdad es fundamental para comenzar a reconocer la agencia de los infantes. Anthony Giddens (1995) y Amartya Sen (1999) explicaron que la capacidad de agencia es parte de las oportunidades que las personas tenemos de ejercer nuestro poder y producir cambios en nuestro entorno, pero que estas oportunidades se pueden ver limitadas por condiciones económicas, políticas y sociales que restringen nuestra capacidad de agencia. En este sentido, los infantes se han definido tradicionalmente como “seres incompletos”, en comparación de un adulto que es considerado un individuo completo que sí tiene la capacidad de conocer, decidir y actuar en sus contextos (Pávez-Soto y Sepúlveda-Kattan, 2019).

Algunas investigadoras e investigadores, desde los estudios de la infancia (*child studies*), han mencionado que lo que realmente constituye una diferencia entre la adultez y la niñez son las diferencias físicas y biológicas (de edad, peso, talla, fuerza física, etcétera), que luego se naturalizan hacia el espacio social y generan posiciones sociales y de poder desiguales (Alanen, 1994). Ejemplos sobre cómo las diferencias físicas y biológicas se extienden hacia un plano social, provocando situaciones de desigualdad podemos encontrarlos no solo en la relación

generacional, sino también en la intersección de otras condiciones sociales como el género (diferencias entre hombres y mujeres), la raza (situaciones de racismo), la discapacidad, etcétera.

A diferencia de las concepciones tradicionales sobre las carencias y limitaciones de la infancia (individuos pasivos que solo reciben información y que no tienen la capacidad de reflexión y decisión), Mayall (2002) y Alanen (1994) explicaron que las personas durante la primera infancia demuestran constantemente un claro compromiso hacia la participación social, y que poseen los recursos para poder ser sujetos de acción y de reflexión. Más aún, las autoras hicieron un fuerte llamado de atención a considerar las perspectivas de los infantes en el orden social, ya que el permitir el acceso de las personas (cualquier persona) a la participación política y social promueve una mayor consideración de sus derechos. En este sentido, adultos y docentes estamos obligados a cuestionar nuestra propia posición jerárquica dentro del sistema social, y a utilizarla a favor de crear más espacios que fomenten la agencia de la infancia.

Para darnos más pistas sobre como comprender y promover la agencia de niños y niñas (y su relación con la construcción del género), Pávez-Soto y Sepúlveda-Kattan (2019) nos explicaron que podemos observarla en de tres procesos sociales: la socialización, el plano moral y la participación social.

El proceso de socialización implica ciertas imposiciones a los infantes con el objetivo de que se amolden al contexto social; esto se ve reflejado en los roles de género que se comienzan a imponer incluso desde antes del nacimiento, cuando se conoce el sexo del bebé. En cuanto a la construcción de la masculinidad, se espera que los niños aprendan desde pequeños ciertos roles dispuestos por los adultos sobre lo que es ser hombre. Por ejemplo, en México se dio a conocer una noticia de un niño que pidió a sus padres una cocina de juguete como regalo de cumpleaños, a lo que los padres le dijeron que una cocina era

un juguete para niñas, a lo que él niño respondió que él no quería ser niña, quería ser chef (Rangel, 2021).

De acuerdo con Corsaro (2011), el hecho de que niños y niñas lleven a cabo un proceso de socialización a partir de las reglas impuestas por los adultos, no significa que sean simples receptores, sino que realizan una reproducción interpretativa del mundo adulto, y esto generalmente lo llevan a cabo a partir del juego y de la interacción con otros infantes.

Figura 23. Niños en el área de juegos libres de su escuela jugando a la cocina



Fuente: Autora

Otro espacio donde los infantes ejercen agencia es en el plano moral. Ellos interactúan, pero también entablan negociaciones con otras personas a partir de sus propios deseos e intereses, reflexionan y deciden sobre lo que consideran bueno y malo. Mayall (2002) señaló que el hogar y el entorno familiar es un espacio primordial donde los infantes pueden ejercer su agencia moral, es decir, donde tienen la libertad de negociar con los adultos e influir en las decisiones que se tomen dentro del contexto familiar, sin embargo, eso no sucede en la escuela. Mayall explicó que las instituciones escolares son un espacio que más bien inhibe esta agencia moral porque su objetivo es tener normas

predefinidas que apliquen a niños y niñas por igual, lo que obstaculiza los procesos de negociación y subordina la agencia de estos a la autoridad del profesorado. Un ejemplo de esto se encuentra en esta interacción entre una docente y un niño en un centro de educación inicial:

La docente pide que se formen filas de niños y de niñas para realizar una actividad lúdica en el patio, las filas se forman, pero uno de los niños se pasa inmediatamente a la fila de las niñas junto a su mejor amiga, con la que normalmente juega en el recreo. La docente lo toma de la mano y lo pasa a la fila de niños mientras termina de organizar al resto de estudiantes, pero el niño inmediatamente vuelve a pasarse a la fila de niñas junto a su amiga. La docente lo vuelve a tomar de la mano y le pregunta “¿Usted es niño o niña?” a lo que él responde con un tono de voz bajo y ante la mirada de atención del resto de compañeros “niño”, “pues entonces pónganse en esta fila”, dice la docente. Ya en la cancha, la actividad lúdica se desarrolló de igual forma, niños y niñas separados. (Fragmento de diario de campo).

Finalmente, se encuentra la necesidad de fomentar la participación social de los infantes desde el contexto escolar. Varios estudios señalan que permitir la participación social de la primera infancia es reconocerles como sujetos de derecho, ya que se hace valer sus puntos de vista sobre asuntos de interés social que afectan sus vidas (Mayall, 2002). Sobre esto tenemos muchos ejemplos, pero mencionaré solo un evento bastante sonado en el 2017 sobre estudiantes del *Isca Academy* de la ciudad de Devon en Reino Unido, quienes decidieron protestar por la restricción en el uso de los uniformes a la que eran sometidos durante la época de más calor. En el código de vestimenta solo se permitía a los niños usar pantalón y no shorts, por lo que los niños decidieron protestar llevando la falda del colegio. Su protesta ocasionó una flexibilización en el código de vestimenta (Morris, 2017).

Como he mencionado anteriormente, hay muchos más ejemplos plasmados desde las investigaciones internacionales y desde las prácticas cotidianas en la escuela, donde podemos observar el desarrollo de regímenes de género y de prácticas masculinizantes, pero también

cómo niños (y niñas), ejercen su capacidad de agencia a pesar de tener una posición de subordinación con respecto al mundo adulto. Para concluir este capítulo, quisiera compartir algunas de las reflexiones ofrecidas desde las investigaciones internacionales sobre la construcción de masculinidades en la escuela. Entre ellas está la afirmación de que no existe un solo tipo de masculinidad, sino diferentes formas de “ser niño/ser hombre” y de hacer valer otras formas de masculinidad. Sin embargo, estas masculinidades están en constante “lucha” unas con otras, para posicionarse como un tipo de masculinidad dominante. En el contexto escolar se ha observado como los niños y adolescentes pueden generar actitudes de rechazo y resistencia contra prácticas de masculinidad hegemónica que enfatizan la competitividad, la agresividad y el desinterés por lo académico como cualidades esencialmente masculinas. De acuerdo con las investigaciones, estos niños y adolescentes podrían tener una comprensión más consciente y refinada de su vulnerabilidad y de la construcción de su resistencia frente a estas prácticas impuestas de masculinidad (Bhana Deenvia y Mayeza, 2016, 2019).

Por otra parte, las investigaciones también reconocen que el rechazar ciertas ideas y patrones de la masculinidad hegemónica por parte de infantes y adolescentes no implica necesariamente la construcción de una masculinidad totalmente inclusiva, justa e igualitaria (Bhana Deenvia y Mayeza, 2019). Estas investigaciones evidencian que existen ciertos límites que infantes y adolescentes deciden no cruzar (en mayor o menor medida), ya que esto implicaría perder aún más su estatus social y privilegios como varones, y estos límites se refieren a mantener una posición de superioridad frente a las niñas y de rechazar completamente otras formas de diversidad sexual, como la homosexualidad (Bartholomaeus, 2013; Bhana Deenvia y Mayeza, 2016; 2019; Connell, 2001; Msibi, 2012). Esto se ejemplifica claramente en otro estudio de Bhana Deenvia y Mayeza (2019) que evidencia cómo aquellos niños que muestran una masculinidad alternativa, porque han entablado relaciones de amistad con algunas niñas y juegan con ellas

(algo que va en contra de los ideales de masculinidad hegemónica), aún siguen considerando a las niñas y lo femenino como inferior. Esto se evidencia cuando uno de estos niños expresa: “todos saben que las niñas son débiles”, cuando se le pregunta sobre sus compañeras. En cuanto a la homosexualidad, ellos explican que hay distintos tipos de niños, y que tener amistad con niñas no significa ser gay. Para estos niños, la diferencia entre “llevarse con niñas” y “ser gay” está en la capacidad de pelear. A diferencia de los gays, ellos sí saben cómo pelear, aunque deciden no hacerlo y, además, no intentan ser como niñas.

En este sentido, tanto aquellos niños que buscan representar un ideal de masculinidad hegemónica como aquellos que resisten algunas de sus prácticas, siguen funcionando bajo un mismo sistema que subordina y discrimina todo aquello considerado como femenino. Las prácticas de otras masculinidades alternativas (no hegemónicas), combinan resistencia y búsqueda de la hegemonía, en este sentido, se insiste en la idea de que la construcción de la masculinidad es algo complejo, ya que niños, adolescentes, jóvenes y adultos pueden cuestionar y resistir ciertas prácticas de hegemonía mientras al mismo tiempo continúan reproduciendo otras, o como dijo Connell (2001), “aceptan la oferta” que la masculinidad hegemónica les ofrece.

Desde el contexto escolar tenemos la responsabilidad de reconocer y vigilar la influencia en las experiencias y vidas de niños, niñas y adolescentes a partir de nuestras propias prácticas y discursos como docentes. Uno de los retos más grandes que tenemos en nuestros espacios escolares es identificar y superar regímenes de género y patrones de masculinidad hegemónica que promuevan la reproducción del sexismo, la homofobia y la violencia de género; esto tiene que plantearse desde los niveles macro del sistema educativo, el diseño curricular; los niveles meso, la formación docente; y los niveles micro, las prácticas diarias en el aula.

Referencias bibliográficas

- Ahearn, Laura. (2013). Language and agency. *Annual Review of Anthropology*, 30, 109–137.
- Alanen, Leena. (1994). Gender and generation: feminism and the “child question”. En Jens Qvortrup, Majartha. Bardy, Giovanni Sgrittay Helmut Wintersberger (Eds.), *Childhood matters. Social Theory, Practice and Politics* (pp. 27-42). European Centre Vienna.
- Bartholomaeus, Clare. (2013). Colluding with or challenging hegemonic masculinity? Examining Primary School Boys’ Plural Gender Practices. *Australian Feminist Studies*, 28(77), 279-293.
- Bhana, Deevia y Mayeza, Emmanuel. (2016). ‘We don’t play with gays, they’re not real boys...they can’t fight’: Hegemonic masculinity and (homophobic) violence in primary years of schooling. *International Journal of Educational Development*, 51, 36-42.
- Bhana, Deevia y Mayeza, Emmanuel. (2019). ‘Cheese boys’ resisting and negotiating violent hegemonic masculinity in primary school. *NORMA*, 4(1), 3-17.
- Bolívar, Antonio. (2004). Ciudadanía y escuela pública en el contexto de diversidad cultural. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(20), 15-38.
- Ceballos, Marta. (2012). Indicadores aplicados a la visión dominante de la masculinidad por adolescentes de educación secundaria: La importancia del ‘deber ser’ hombre. *Última década*, 36, 141-162.
- Connell, Raewyn. (2001). Educando a los muchachos: Nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas. *Nómadas*, 14, 156-171.
- Connell, Raewyn y Messerschmidt, James. (2005). Hegemonic masculinity: rethinking the concept. *Gender and Education*, 19 (6), 829-859.
- Corsaro, William. (2011). *The Sociology of Childhood*. 3er. ed. SAGE Pub.
- Delgado, Enrique. (2021). Aportes (posibles) del psicoanálisis lacaniano a la teorización feminista no esencialista. *Anthenea Digital*, 22(2), 1-21.
- Dietz, Gunther. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. Fondo de Cultura Económica.

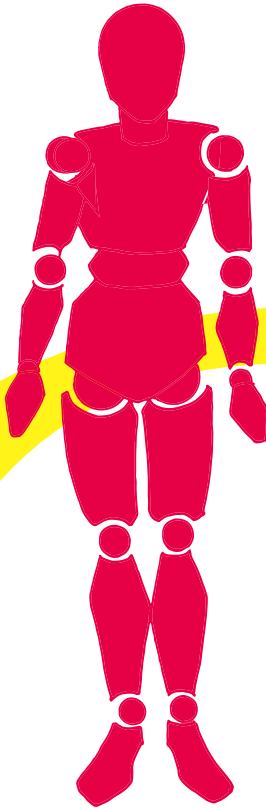
- Díez, Enrique. (2015). Códigos de masculinidad hegemónica en educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 68, 79-98.
- Domínguez, Pablo y Wendt, Simon. (2015). Masculinities and the nation in the modern world. Between hegemony and marginalization. Palgrave Macmillan.
- Giddens, Anthony. (1995). *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Amorrortu.
- Gilmore, David. (1994). *Hacerse hombre. Concepciones culturales de la masculinidad*. Paidós.
- González Díez, Javier. (2020). Fabricar humanidad: procesos de antropopoesis, educación y diversidad cultural. En Luis D’aubeterre (Ed.). *Antropología para la Educación: Itinerarios epistemológicos y derivas interdisciplinarias* (pp. 157-182). UNAE. <https://n9.cl/yt3wq>
- Gurfinkel, Helena. (2012). *Masculinity studies: what is it, and why would a feminist care?* SIUE Women’s studies program. <https://n9.cl/6igs9>
- Jociles, María, Franzé, Adela y Poveda, David. (2012). La diversidad cultural como problema: representaciones y prácticas escolares con adolescentes de origen latinoamericano. *Alteridades*, 22 (43), 63-78.
- Lamas, Martha. (2000). Diferencias de sexo, género y diferencia sexual. *Cuicuilco*, 7, 1-25.
- Mayall, Berry. (2002). *Towards a sociology for childhood. Thinking from children’s lives*. Open University Press.
- Morris, S. (22 de junio de 2017). Teenage boys wear skirts to school to protest against “no shorts” policy”. <https://n9.cl/3h379>
- Msibi, Thabo. (2012). ‘I’m used to it now’: Experiences of homophobia among queer youth in South African schools. *Gender and Education*, 24(5), 515-533.
- OECD. (2014). *PISA: are boys and girls equally prepare for life?* OECD Publishing.
- Pávez-Soto, Iskra y Sepúlveda-Kattan, Natalia. (2019). Concepto de agencia en los estudios de la infancia. Una revisión teórica. *Sociedad e infancias*, 3, 193-210.
- Poveda, David. (2001). La educación de las minorías étnicas desde el marco de la continuidad-discontinuidad familia-escuela. *Gazeta de Antropología*, 17 (31), 1-17.

- Rangel, I. (13 de mayo de 2021). “No quiero ser niña, quiero ser chef”: niño pide cocinita de regalo a sus padres y se hace viral. <https://n9.cl/c43w7>
- Redlick, Madeleine. (2019). Traditional Gender Roles and Their Connections to Relational Uncertainty and Relational Satisfaction. *Psychology and Sexuality* 10 (1), 1-16.
- Rockwell, Elsie. (1997). De huellas, bardas y veredas. En Elsie Rockwell (Coord.). *La escuela cotidiana* (pp. 13-57). Fondo de Cultura Económica.
- Scott, James. (1990). El género una categoría útil para el análisis histórico. En James Amelang y Mary Nash (Ed.), *Historia y género: Las mujeres en la Europa Moderna y Contemporánea* (pp. 265-302). Edición Alfons El Magnànim, Institució Valencina d'Estudis i Investigació.
- Sen, Amartya. (1999). *Desarrollo y libertad*. Planeta.
- Vendré, Joan. (2002). La masculinidad en cuestión. Reflexiones desde la antropología. *Nueva Antropología*, 18(61), 31-52.
- Vidiella, Judith, Herraiz, Fernando, Hernández, Fernando y Sancho, Juana. (2010). Masculinidad hegemónica, deporte y actividad física. *Movimiento*, 16(4), 93-155.

Capítulo 7

Cuerpo, infancia y escuela: un encuentro necesario

*Washington Ires Correa
y Gisselle Tur Porres*





El cuerpo escolarizado

Hablar de cuerpo escolarizado implica pensar las relaciones cuerpo e infancia que las sociedades y culturas construyen, con imágenes y discursos que proporcionan sentidos sobre sí mismas. Además, implica elaborar la relación con el mundo adulto que explica la infancia, con matices culturales y de desarrollo. Ese ser y estar en el mundo de la infancia, explicado por el mundo de los adultos, toma su cuerpo como lugar de experiencia, un cuerpo escolarizado desde los niveles iniciales, que enseña una forma de ser y estar en el mundo.

¿Qué es un cuerpo escolarizado? En este texto, se hace referencia a un cuerpo socializado, atravesado por múltiples instituciones, incluso antes de llegar a la escuela. En el seno de una sociedad y cultura, se generan formas de ser y estar en el mundo, formas de entender, experimentar y relacionarse con el cuerpo. Esas formas de entender, experimentar y relacionarse con el cuerpo se construyen desde los ámbitos de crianza, en la familia, en la comunidad y continúan su camino hacia la educación formal (iniciando su recorrido en la escuela). Lugar, este último, que da forma, palabra y relaciones al cuerpo de uno mismo en relación con los otros.

Habitar el cuerpo es un proceso de construcción individual y colectivo, pero cabe reflexionar qué nivel de participación tiene la niñez

en ese proceso de construcción. En ese mirar, la relación infante-adulto es clave para analizar y observar cómo el cuerpo (sobre)vive la cultura desde su nacimiento. En tal sentido, el cuerpo escolarizado construye identidad, confianza (o desconfianza) en/de sí mismo y puede promover un sentimiento paulatino de autonomía que invita a reivindicar sus derechos, si el contexto se abre a experimentar la pluralidad. En este punto es necesario recordar la apreciación de Abad Molina (2014):

Sabemos que el cuerpo es instrumento para la expresión a través de los diferentes lenguajes y disciplinas de las artes (la danza, la música o el teatro), pero también es mediador para la comunicación y el conocimiento, pues el cuerpo no solo (se)expresa, también sabe. (p. 69)

Asimismo, existen variadas expectativas respecto a la infancia y florecen múltiples laberintos de relaciones con el vínculo escolar. Más allá de los significados personales, la relación entre adulto-infante nos hace responsables del valor de su existencia, porque:

El hombre ve, escucha, huele, gusta, toca; también experimenta la temperatura ambiente, percibe el rumor interior de su cuerpo, y al hacerlo hace del mundo una medida de su experiencia, lo vuelve comunicable para los demás, inmersos, como él, en el seno del mismo sistema de referencias sociales y culturales. (Le Breton, 2006, p. 22)

Es por ello que, para entender mejor al cuerpo escolarizado, amerita ser intruso y descender a tocar esa unidad *infancia-cuerpo-escuela-cultura* casi inseparable, tratando de hallar la identidad individual desde la experiencia corporal educativa; y, en este caso resulta ser el cuerpo escolarizado, la unión de la infancia personal y la sociedad-cultura; donde ambos, muchas veces autocorrigen esfuerzos y a veces generan contradicciones que afectan las partes. Ante lo dicho:

La experiencia del cuerpo se asoma en la variedad de escenas contemporáneas: desde las instituciones hasta el mercado, lo que somos, parecemos y hacemos involucra lo corporal. Así, la producción de conocimiento académico también ha transitado por el cuerpo, invistiéndolo de discursos, indagando sus posibilidades según los

contextos y épocas e incluso preguntándose por su implicación en los modos de conocer. (Cabra y Escobar, 2014, p. 17)

Igualmente, para entender dicho escenario de relaciones es necesario hacer una lectura social; la relación entre infancia, cuerpo y escuela no siempre se gesta desde la concepción de un contexto de aprendizaje emancipado. Esta línea de pensamiento muestra un camino de reflexión ante la relación infante-escuela-adulto personal y social, mediado por equidades e inequidades. Tal como expresa Elizabeth Ivaldi (2014), “el siglo XXI se encuentra habitado por múltiples infancias, producto entre otras cosas de un mundo globalizado, de un orden económico desigual” (p. 11). De hecho, nos encontramos ante varios factores que obstruyen el buen fluir del entramado indivisible entre la infancia, el cuerpo y la escuela. Por ejemplo, la inequidad social y económica es una verdad incómoda, pero innegable y afecta directamente la calidad y pluralidad del cuerpo escolarizado. Cabe aclarar que el término *equidad* para la UNICEF (2016), alude a “que todos los niños tengan las mismas oportunidades de sobrevivir, crecer y alcanzar el pleno desarrollo de sus capacidades. Es, ante todo, una cuestión de justicia y oportunidad. Una oportunidad justa para todos los niños y niñas” (p. 7). En tal sentido, la inequidad es evitable. Por ejemplo, las investigaciones de UNICEF (2016) declaran que:

Casi 70 millones de niños y niñas podrían morir antes de cumplir cinco años, 3,6 millones solamente en 2030 (...). Más de 60 millones de niños en edad de asistir a la escuela primaria estarán sin escolarizar, prácticamente el mismo número de los que no van a la escuela hoy en día (...) y unos 750 millones de mujeres habrán contraído matrimonio siendo niñas aún. (p. VI-VII).

Como vemos, la infancia (y el cuerpo desde la infancia) requiere atención “Seguimos ignorando lo que los cuerpos viven, sienten y experimentan en las distintas realidades de nuestro entorno” (Cabra y Escobar, 2014, p. 183). Por tanto, en primer lugar, es necesario resolver las necesidades básicas más urgentes que impactan esa relación, no

se puede ignorar que cerca de la mitad de las personas más pobres del mundo son niños:

Los niños nacidos en África subsahariana tienen 12 veces más probabilidades de morir antes de cumplir 5 años que los que nacen en países de ingresos altos (...). Un niño nacido en Sierra Leona hoy día tiene 30 veces más probabilidades de morir antes de cumplir 5 años que un niño que nazca en el Reino Unido. En África subsahariana, 1 de cada 36 mujeres enfrenta un riesgo de por vida de morir por causas relacionadas con la maternidad, en comparación con los países de ingresos altos, donde la proporción es de 1 de cada 3.300 mujeres. En el Chad, este riesgo de por vida afecta a 1 de cada 18 mujeres. (UNICEF, 2016, p. 9)

En segundo lugar, una vez arribados al contexto escolar, es esencial, por ejemplo, una escuela de calidad que permita erradicar la violencia y fomente el conocimiento de los derechos de la infancia frente a todos los tipos de discriminaciones y maltrato infantil, como también, propiciar la integración y comunicación adecuada. Sabiendo que existen múltiples factores contradictorios al buen proceso es vital encontrar la evolución hacia un mayor compromiso social mediante el cual se pueda lograr adquirir una educación mínima indispensable y los niños y las niñas más rezagados sean quienes accedan a los cambios más urgentes.

Asimismo, el cuerpo escolarizado se muestra expresando un lenguaje en calidad de las circunstancias vividas, y su manifestación puede ser feliz, cómoda, distraída o indiferente, por ejemplo, contenido por la impotencia y el desgano; ya que el cuerpo a partir del nacimiento constituye acción y reposo de un mensaje constante del ser y la emoción. Desde ese concepto, comienza a generar su identidad, demostrando claramente su pertenencia al mundo a través de valores y costumbres culturales. En tal sentido, cuando el aprendizaje escolar no promueve una corporalidad feliz, la existencia se basa en un cuerpo que le cuesta hallar su lugar. Es un cuerpo negado a participar, incapaz de encarnar las vivencias del mundo. Ante ello, Abad Molina (2014) expresó:

Es imprescindible comenzar a difuminar la ausencia de patrones de conducta en los centros educativos que promueven niños “quietos y aferrados a su sitio”, pues el niño se mueve, se relaciona, toca, mira, siente y colma de experiencias su propio cuerpo. Y los lenguajes corporales no son otra cosa que la representación simbólica de lo que siente, es, cree o imagina (también y al mismo tiempo, en el cuerpo de los demás). (p. 72)

Entonces, podemos decir que el cuerpo de la infancia y el cuerpo ‘escolarizado’ pueden construir nexos educativos a partir de un lenguaje vincular, y al mismo tiempo generar un lugar de encuentro y comunicación. Cuando las acciones se dan desde el afecto, desde el juego y contacto corporal con el otro y desde el otro, favorecen las relaciones significativas, pero también se halla la tensión y distensión de las circunstancias vividas; es decir, el cuerpo de la infancia puede expresar ese ‘estar y ser en la escuela’, o transitar por una infancia y niñez desapercibida, pensando la hipótesis de cómo acelerar su crecimiento:

Los niños pequeños se identifican con personas a las que consideran mayores, más grandes y/o más fuertes. La relación de estos modelos admirados con otros grupos tiene una importancia fundamental. Si los adultos blancos y negros se mezclan de una manera cómoda y natural, la fuerza de esta distinción se reduce. Si los adultos hablan varias lenguas y pasan con soltura de una a otra, su facilidad para la comunicación subraya las conexiones entre los grupos. (Gardner, 2016, p. 46)

Por otro lado, es esencial brindar a la infancia la justa importancia del movimiento porque si la estimulación recae solo en la repetición y la disciplina, prontamente se aburren. Además:

El movimiento no solo es expresión del ego, sino también factor indispensable para la construcción de la conciencia, y es el único medio tangible que pone al ego en relaciones perfectamente determinadas con la realidad exterior. Por ello, el movimiento es un factor esencial para la construcción de la inteligencia, que se alimenta y vive de experiencias obtenidas del ambiente exterior. Incluso las ideas abstractas

proviene de una maduración de los contactos con la realidad. (Montessori, 2006, p. 156-157)

En tal sentido, el cuerpo es un eje de construcción y desarrollo psicofísico-cultural desde la infancia. Es una oportunidad para las instituciones educativas dar espacio a la infancia para descubrir su cuerpo a través de los distintos ejes de aprendizajes. En este texto se intenta dar un giro al concepto de ‘cuerpo escolarizado’ como sinónimo de ‘cuerpo disciplinado’ para reflejar un cuerpo ‘escolarizado’ participativo y plural. De esta manera, el cuerpo escolarizado dejar de ser meramente intelecto o relegado para ser un cuerpo más colaborador y participativo en la integración armónica del colectivo social. De hecho, si las estrategias educativas promueven integrar lo físico en lo psíquico (y viceversa), la disponibilidad de los infantes a descubrir el mundo y su cuerpo aumenta considerablemente.

El cuerpo como lugar de experiencia

¿Por qué hablar del cuerpo de la infancia como lugar de experiencia? Porque:

El espíritu del niño podrá determinar lo que quizá sea el progreso real de los hombres y acaso, ¿quién lo sabe?, el inicio de una nueva civilización (...) nadie pudo prever que el niño encerrase en sí mismo un secreto vital, capaz de arrancar el velo sobre los misterios del alma humana, una incógnita necesaria al individuo adulto para la resolución de sus problemas individuales y sociales. (Montessori, 2006, p. 28)

Además, es sensible recordar que en toda cultura hay una visión de construcción acerca de lo que para ella debe ser el desarrollo infantil, también asociada al tiempo histórico. Por ejemplo, como citan Cuellar Cartaya et al. (2017), Aristóteles sugería que:

Hasta la edad de cinco años, tiempo en que todavía no es bueno orientarlos a un estudio ni a trabajos coactivos, a fin de que esto no impida el crecimiento, se les debe, no obstante, permitir movimientos

para evitar la inactividad corporal; y este ejercicio puede obtenerse por varios sistemas, especialmente por el juego. En otro fragmento menciona que la mayoría de los juegos de la infancia, deberían ser imitaciones de las ocupaciones serias de la edad futura. (p.118)

Arribando a la Edad Media, la mirada y perspectiva del cuerpo del infante como lugar de experiencia, estaba limitado en sus acciones físicas y expositivas, ya que la religión determinaba el curso educativo y fomentaba una educación eclesiástica. Asimismo, la lengua materna era considerada impropia para impartir los conocimientos verdaderos, por tanto, el aprendizaje religioso se realizaba en latín. Es interesante tener en cuenta cómo, durante este periodo, se disminuía la importancia del cuerpo de los niños y las niñas como lugar de experiencia armónica y autónoma; en su lugar, se generaba una apreciación de disciplina y obediencia, incluso los infantes eran considerados seres inferiores al adulto. Esto queda claramente reflejado en una frase popular de la época tomada de Tomás de Aquino: “Solo el tiempo puede curar de la niñez y de sus imperfecciones” (Cazorla Canales et al., 2018, p. 11). Con la llegada del Renacimiento se pronosticaba un aparente giro. Así, Comenius (1592-1670) insistía en una educación de igualdad y reivindicaba a la madre como primera educadora, lo cual reclamaba el contacto corporal y verbal olvidado.

La historia también nos cuenta del castigo físico utilizado tantas veces como fuese necesario. De esta forma, se intenta crear una memoria corporal del dolor como lugar de experiencia frente al aprendizaje. Por ejemplo, las investigaciones de José Pedro Barrán en Uruguay (1989), afirmaron:

Los niños, el otro sector de la época “civilizada” vigilarán y limitarán brutalmente sus movimientos, vivieron su época dorada en la época “bárbara” pues lo lúdico era un valor socialmente estimado y el desenfado del cuerpo era practicado incluso por los adultos. Los coartaba, es cierto, el castigo al que sometían sus amos, padres y maestros, pero el castigo era externo (corporal), sin limitar interiormente sus tendencias innatas al juego y al movimiento casi perpetuo. En otras palabras, en

los dos planos, el del castigo y el de la desobediencia, solo entraba en juego el cuerpo, se le castigaba y se le desobedecía con él, el alma no estaba implicada. La civilización estaba lejos. (p. 102)

Ante lo dicho, y referente al cuerpo como lugar de experiencia, es muy claro que la infancia ha transcurrido por periodos de grandes fragilidades, incluso: “El bebé se convertía en seguida en un hombre joven sin pasar por las etapas de la juventud, las cuales probablemente existían antes de la Edad Media y que se han vuelto esenciales hoy día en las sociedades desarrolladas” (Ariès, 2014, p. 10).

Hasta aquí hemos destacado algunos aspectos históricos sobre la infancia, con algunas apreciaciones educativas; ahora corresponde acercarnos al cuerpo (físico) de la experiencia, antes y durante la escolaridad, que durante su etapa inicial desarrolla la musculatura gruesa y fina. En paralelo, aparece la maduración de su estructura cerebral y el sistema nervioso central, pues a cada parte le corresponde una función, reunidas determinan un funcionamiento global dinámico, coordinado, rítmico y asertivo a la hora de la comunicación de su centro motor. Luego poco a poco los movimientos involuntarios se van convirtiendo en voluntarios, direccionales y aumentando la habilidad motriz.

Al principio, la musculatura del cuello no está desarrollada lo suficiente como para sostener su cabeza de forma erguida y los movimientos de miembros superiores e inferiores se suceden sin coordinación. Si prestamos atención, desde la edad inicial podremos observar cómo el niño o la niña, paulatinamente, va desarrollando su confianza y dominio de su propio cuerpo desde la cúspide de su cabeza. Una vez que los músculos de su cuello se han tonificado lo suficiente como para sostener la cabeza, va pasando por el dominio más certero de sus hombros, caja torácica, columna, tronco y miembros superiores. Esto le permite comenzar a poseer otro mirar, un mirar más detallado y asertivo de su alrededor y, a medida que transcurre el tiempo, sus brazos y antebrazos se van posicionando y fortaleciendo la musculatura. Para entonces, después de innumerables intentos fallidos,

intenta tomar objetos los cuales le permiten tener una musculatura fina más desarrollada: sus manos realizan movimientos más dirigidos y con mayor seguridad en sus traslados. Sin embargo, es natural que al inicio su contacto sea desde y con objetos grandes. Pues más tarde, el descubrimiento y desarrollo de la musculatura fina en sus manos le abre un universo experimental. Y así, integrándose al cuerpo que habita, también va descubriendo el mundo que lo rodea.

Más adelante, a través de sus manos puede comunicarse, palpar, examinar, estudiar, experimentar, jugar y recibir sensaciones de objetos cada vez más pequeños. Y, poco a poco, comienza a dar participación a sus caderas y miembros inferiores, que son los últimos en posicionarse, lo cual implica que los pies se dispongan en forma bípeda. Finalmente, para cuando el infante haya adquirido un desarrollo muscular mínimo que le permita a sus piernas confianza suficiente, comenzarán los traslados con las dificultades propias del desarrollo. Por tanto, la base de toda la pirámide corporal comienza a formarse desde sus pies, desde el piso e intentos por vencer la gravedad desde las diferentes posiciones de equilibrio.

Dicho proceso fisiológico debe ir acompañado de la estimulación temprana por parte del adulto. Ello seduce al infante a manipular objetos como también a experimentar la ida y vuelta de los desplazamientos, es cuando el cuerpo como lugar de experiencia comienza a declarar su autonomía. Además, el infante empieza a reconocer su cuerpo no solo como medio motor, también se compara con el otro. Pronto irá desarrollando un lenguaje corporal adaptado a las circunstancias. Al principio su autoobservación será de carácter comparativo y descoordinado, por momentos con actitudes imitativas que le permitirán ir dejando un registro de sensaciones corporales, lo que a su vez le permitirá al adulto identificar determinados gestos y expresiones de un cuerpo receptivo y transmisor que al mismo tiempo va discriminando sensaciones.

Si trasladamos dichas apreciaciones al cuerpo de los niños y niñas como lugar de experiencia, ellos también socializan y negocian y, aunque de una manera diferente, a temprana edad comienzan sus juegos de oposición y negociaciones durante el juego. En consecuencia, arrancan las primeras etapas del cuerpo en la construcción cultural y social, para luego desarrollar una identidad propia (aunque también mediada por procesos sociales y culturales). En tal sentido, el contacto cultural contiene modos y estructuras de comportamientos que van moldeando al cuerpo dentro del contexto de socialización. Por tanto, desde el nacimiento, el cuerpo comienza a captar conductas de primer orden, que van matizando la actuación individual y de algún modo colocando las conductas del cuerpo (individual) en su lugar (social).

Como vemos, el cuerpo es terreno de la experiencia y al mismo tiempo un símbolo social que permite ampliar el abanico de expresiones individuales, pero, lo que hace a la corporalidad más extraordinaria es poder vivirla sin represiones desde lo cotidiano. En dicho aspecto, Montessori enfatizó: “en realidad el adulto lleva en sí mismo los errores todavía ignorados que le impiden de ver al niño” (2006, p. 38).

Por otro lado, para Le Breton (2007) “el cuerpo es proliferación de lo sensible. Está incluido en el movimiento de las cosas y se mezcla con ellas con todos sus sentidos” (p. 11); ello implica vivir en el mundo y con el mundo al cual pertenecemos, a través del sentir y de la curiosidad que permite a nuestros sensores cohabitar en una existencia única, personal y social. Es decir, cada uno hace camino con la influencia que ha transitado, pero, además, “el cuerpo no es un artefacto que aloja un hombre obligado a llevar adelante su existencia a pesar de ese obstáculo” (Le Breton, 2007, p. 13).

Como han planteado las investigaciones, en cada cuerpo se ven reflejados los valores culturales e institucionales, leyes y normas adquiridas, infinidad de apreciaciones posibles gracias a la construcción cultural del individuo, que a veces resultan orientaciones para su existir y otras veces entorpecen los significados de su mundo. En tal caso,

para Piaget (1896-1980) el aspecto cognitivo está íntimamente ligado a la experiencia corporal porque mediante el cuerpo el infante también piensa, es creativo, socializa y demuestra su capacidad de resolución. A este orden de ideas:

El cuerpo no puede reducirse a un contenedor de la mente —pensada como un abstracto escindido de la condición corporal— sino como integración de las diversas dimensiones del individuo donde confluyen mente, cuerpo y emociones. Bajo esta mirada, el cuerpo es integración psicósomática, individuo íntegro que puede desarrollar todo su potencial y talentos a partir de las experiencias corporales que le llevan, justamente, a hacer conciencia de su propio cuerpo. (Cabray Escobar, 2014, p. 182)

Destacar dicho concepto alinea una pregunta fundamental: ¿Cuánto tiempo más puede llevar el asumir que frente a la gran diversidad de construcción de conocimientos, debe estar incluido el cuerpo de la infancia como eje de la experiencia? Pero también,

Sería relevante abordar el hecho de que la condición corporal no es un asunto privado o individual, sino que deriva de una serie de relaciones e interacciones que implican que el cuerpo del estudiante no puede ser pensado sin considerar la pregunta por las experiencias del cuerpo del docente. (Cabra y Escobar, 2014, p. 185)

Por tanto, debemos tener en cuenta todos los actos de relacionamiento, incluso “el acto que plantea, en sus diversas relaciones posibles, un sujeto y un objeto” (Foucault 1999, p. 363). Ello hace derivar la importancia de *repensar* la temática del cuerpo, infancia y experiencia, pues hablamos de percibir y ayudar a construir la infancia en el más amplio aspecto de su existencia, analizando

La cuestión misma de la verdad... la manera en que poco a poco se hace accesible a los sabios y a los hombres piadosos, retirada más tarde a un mundo inatacable en el que jugara a la vez, el papel de la consolación y del imperativo. (Foucault, 1980, p. 11)

El infante se construye y modifica con y desde el adulto; a través de su experiencia habita su cuerpo, lo socializa/escolariza, se une a su cultura y los objetos. Esta práctica promueve revisar el proceso de la infancia y su relación con las estrategias pedagógicas actuantes; sin permitir que las normas modifiquen al *ser* más allá de la emancipación del propio sujeto. Desde esta perspectiva, es necesario la revisión histórica, pero también la autocrítica que permite la revisión del concepto de infancia y la experiencia corporal. Por ejemplo, cuando se pretende homogeneizar los cuerpos desde la falsa premisa de la igualdad social se da lo que aludía Foucault (2002) en referencia a la disciplina y represión del sujeto, en las relaciones de vigilancia, recompensa y castigo. En consecuencia, el saber disciplinario no genera autonomía, limita la identidad del ser, ocasiona represión y negación del ser.

Por otro lado, como lo define Aucouturier (2004): “la expresividad motriz es la manera que cada niño tiene de manifestar el placer de ser él mismo, de construirse de una manera autónoma y de manifestar el placer de descubrir y de conocer el mundo que lo rodea” (p. 130). (Citado en Martin Cardinal, 2013, p. 76).

El aprendizaje motor de niños y niñas puede darse desde la integración de los diferentes aportes y saberes del juego, pero también del contacto con el objeto y sus pares allegados (familiares y educadores). Incluso, es acertado promover la conciencia del *ser y estar* en el movimiento; esa otra manera individual o cooperativa de habitarse, cuando se trabaja la corporalidad de manera consciente, como lugar de experiencia, genera una memoria propulsora y de bienestar más permanente.

Infancias plurales, corporalidad, y entornos escolares diversos

Las experiencias de la infancia deben contribuir a una maduración de los aprendizajes evolutivos de niños y niñas; incluso el modelo

pedagógico ha de ser sensible a los tiempos de la infancia, por lo que es necesario cuidar la sensibilidad estética, promover el intelecto sin amedrentar la corporalidad. Además, existen múltiples cuerpos en la infancia y, para facilitar la pluralidad, debe estar dentro de los ejes de construcción un interés por mejorar el vínculo de la relación corporal y el entorno escolar:

nos debemos aún cubrir las necesidades de ofrecer propuestas pedagógicas en este ámbito, que contribuyan a potenciar el sentido educativo de esta etapa y permitan y favorezcan el desarrollo cultural y social de los procesos vitales de la infancia: las relaciones sociales, comunicativas y afectivas, el aprendizaje significativo y la elaboración de los procesos simbólicos mediante la creación de contextos de encuentro y relación a través del juego libre. (Ruiz de Velasco Gálvez y Abad Molina, 2016, p. 37)

En tal sentido, el aprendizaje de la infancia y los estudios del desarrollo humano deben aumentar la conciencia de la identidad individual, manteniendo encendida la llama del entramado indivisible (infancia, pluralidad, corporalidad y aprendizaje) como punto de partida. Asimismo, es interesante fomentar:

Una lección que tenga como propósito que el niño aprenda a servirse de su propio cuerpo considerándolo como otro instrumento de la expresión total de sí mismo, pero que es necesario afinar, tal como se hace con un instrumento musical. A este perfeccionamiento corporal se llega poniendo al niño frente a la actividad, la cual tiene que variar según la edad y las capacidades de cada niño y de cada grupo (...) es necesario recordar que (...) se podrá dar espacio libre a la inspiración individual. (Gutiérrez y Castillo, 2014, p. 25)

En la misma dirección de ir tejiendo infancias plurales, corporalidad, y entornos escolares diversos, es vital

Centrarse en el niño como ser humano en proceso de desarrollo, su defensa en el aprender haciendo y de la autonomía personal, su concepto de educación que va más allá de la comunicación de contenidos, y el

considerar la actividad motriz y los ejercicios sensoriales como fuentes básicas para el aprendizaje y el desarrollo. (Sanchidrian Blanco y Berrio Ruiz, 2010, p. 76)

Cabe destacar que los entornos escolares plurales promueven una relación con el cuerpo de la infancia, con deseos de participación. Si el infante se siente integrado, hace del conocimiento de su cuerpo un juego, lo hace suyo y lo transmite satisfecho a través de la oralidad y el lenguaje corporal. Para ello, la educación de calidad comienza con las intervenciones en la primera infancia y da apertura a infancias plurales, a una corporalidad de emancipación y a entornos escolares diversos.

A modo de conclusión: algunas cuestiones pendientes

Desde este proceso de concientización, dando un giro al sentir educativo y al mismo tiempo, nutriendo el ámbito sociocultural escolar desde un aprendizaje más significativo para los niños y niñas, intentamos promover que el cuerpo de la infancia no sea visto y medido solo con bases biológicas, también debe estar incluida la creación de contextos diversos y plurales que propicien emancipar los distintos espacios de conocimiento, tomando en cuenta el eje de la corporalidad. Es decir, nos inclinamos por las prácticas pedagógicas que propician en la infancia una conciencia del cuerpo entero, en paralelo a los diferentes aprendizajes porque:

 Mi cuerpo no es para mí un aglomerado de órganos yuxtapuestos en el espacio. Lo mantengo en una posesión indivisa, y sé la posición de cada uno de mis miembros gracias a un esqueleto corpóreo en el que todos están envueltos. Pero la noción de esquema corpóreo es ambigua, como todas las que aparecen a cada vuelta de la ciencia. Estas sólo podrían ser desarrolladas enteramente mediante una reforma del método. (Merleau Ponty, 1994, p. 115)

En tal sentido, conviene recordar la relación vincular de la infancia, sociedad y cultura, y, como tal, el proceso de aprendizaje junto a

los espacios del cuerpo como lugar de experiencia. Pues aún nos debemos en las instituciones educativas mejorar el vínculo del cuerpo escolarizado, ampliar y dejar crear infancias plurales, desde el cuerpo como lugar de experiencia. Asimismo, es necesario mejorar el vínculo con la familia y la prevención de violencia, la sexualidad y equidad de género para un desarrollo de las capacidades cognitivas con estrategias que permitan un aprendizaje de cuerpo vivido, no mecanizado. Pues, el cuerpo del infante es un caudal de posibilidades, y lo demuestra a través de un lenguaje único y con variados matices. Ello hace colapsar los conocimientos estáticos sobre las personas de la primera infancia. “De la calidad y cantidad de estas experiencias corporales ofrecidas en el ámbito educativo, dependerá la forma de acceder a los procesos cognitivos de manera placentera y también operativa. Y, por consiguiente, también a cualquier manifestación de las artes que emana del cuerpo” (Abad Molina, 2014, p. 83).

Asimismo, la infancia se apoya en su cuerpo, accede al mundo desde su corporalidad, atreviéndose a participar y desde los vínculos generar pertenencia:

La unidad intersensorial o la unidad senso-motora del cuerpo es, por así decir, de derecho; (...) no se limita a los contenidos efectiva y fortuitamente asociados en el curso de nuestra experiencia, (...) los precede de cierta manera y posibilita precisamente su asociación. (Merleau Ponty 1994, p. 116)

Ante dichas coordenadas, ver el cuerpo de la infancia como parte de un eje sistemático de la interrelación aprendizaje-sociocultural implica un compromiso social colectivo mayor, en el que todas las personas estamos implicadas. Los niños y las niñas nacen y traen consigo a un cuerpo libre —el instinto de moverse le acompaña— dispuesto a crecer y desarrollarse sin objetivos, sin asociaciones a ser un cuerpo ideal. Nace sin comparaciones, sin miedo a las alturas, a las profundidades, sin disturbios psicológicos y comportamientos compulsivos, sin bulimia ni anorexia. En fin, el niño nace y trae consigo a su cuerpo, ignorando

las leyes de mercado y los cultos estéticos; con la intención de jugar y de expresarse a través de la exploración, la experiencia e investigación. Luego, el desarrollo gradual en la organización de sus movimientos se va dando con el paulatino cambio de su fisionomía. Para cuando los músculos están hábilmente dispuestos a los movimientos que admiten mayores destrezas, el infante comienza a dejar de lado algún gesto y expresión que ya parecen primitivos para dar paso a las expresiones más convencionales. Este hecho es por sí mismo interesante por demostrar el principio de la evolución del ser humano: aparecen diferentes experiencias y un lenguaje que van creando un registro.

Asimismo, debemos recordar la influencia de la herencia cultural y tener en cuenta a través de los siglos el contenido de las distintas miradas de la infancia y el cuerpo como lugar de experiencia. Ello ayuda a comprender la versatilidad del cuerpo al unir tradiciones y modernidad, pues el cuerpo entiende, aprende y puede desarrollarse a plenitud uniendo lo nuevo a la tradición. Tal como hemos elaborado, la historia de la infancia está impregnada de luces y sombras; debemos reconocer que la escuela, los factores socioeconómicos y afectivos influyen de manera directa en la corporalidad y el aprendizaje del niño. En tal sentido, el proceso educativo escolar puede ser múltiple, pero sin olvidar ampliar los espacios de aprendizaje de naturaleza individual y colectiva, y las prácticas cotidianas que incluyen al cuerpo, no como espejo del otro, sino como fuente de construcción permanente de identidad.

En suma, este texto ha transitado por interrogantes aún abiertas que esperamos, constituyan un impulso para mejorar las alternativas que brinda el entramado indivisible de las relaciones cuerpo, infancia y escuela. La infancia aún, merece desde la práctica, incrementar el reconocimiento de sus derechos, con estrategias que permitan edificar una identidad y pertenencia desde todos los saberes posibles, que incluya el cuerpo y su latir dentro de las diferentes existencias.

Referencias bibliográficas

- Abad Molina, Javier. (2014). El lenguaje corporal: simbología de las acciones en los espacios de juego. En Patricia Sarlé, Elizabeth Ivaldi y Laura Hernández (Coord.) *Infancia. Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencias: Metas Educativas 2021*. (pp. 67-85). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Ariès, Phillippe. (2014). *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Point.
- Barrán, José Pedro. (1989). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay. Tomo 1: La cultura "bárbara" (1800- 1860)*. Ediciones de la Banda Oriental.
- Cabra, Nina Alejandra y Escobar, Manuel Roberto. (2014). *El cuerpo en Colombia. Estado del arte cuerpo y subjetividad*. IESCO: IDEP.
- Cazorla Canales, Raquel; Jiménez Saavedra; Mónica, Martínez González, Rosa; Martínez Sánchez, Eva y Saiz Fernández, Sonia. (2018). *Dossier 4 de los Derechos de la Infancia. Educar en los Derechos de la Infancia para garantizar su desarrollo integral y una vida digna*. Campaña por los Derechos de la Infancia Conoce, Educa, Protege. www.ligaeducacion.org/cep/.
- Cuellar Cartaya, María Elena, Tenreiro Mauriz, Miriam y Castellón León y Gisela. (2017). El juego en la Educación Preescolar. Fundamentos históricos. *Revista Conrado*, 14(62): 117-123.
- Foucault, Michel. (1980). *Microfísica del Poder*. (2a. ed.). Las Ediciones de La Piqueta.
- _____. (1999). *Ética, Estética y Hermenéutica*. Vol. III. Paidós.
- _____. (2002). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI editores.
- Gardner, Howard. (2016). *Las cinco mentes del futuro*. Paidós Ibérica.
- Gutiérrez, Elizabeth y Castillo, Johanna Andrea. (2014). Reflexiones sobre la concepción del cuerpo y del movimiento para una educación integral de la primera infancia. *Praxis Pedagógica*, 15, 15-42.
- Ivaldi, Elizabeth. (2014). Educación, arte y creatividad en las infancias del siglo XXI. En Patricia Sarlé; Elizabeth Ivaldi y Laura Hernández (Coord.), *Infancia. Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencias: Metas Educativas 2021*. (pp. 11-27). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

- Le Breton, David. (2006). La conjugaison de sens: Essai. *Anthropologie et Sociétés*, 30(3), 19-28. [https:// doi.org/10.7202/014923ar](https://doi.org/10.7202/014923ar).
- Le Breton, David. (2007). El sabor del mundo. *Una antropología de los sentidos*. Nueva Visión.
- Martin Cardinal, María Consuelo. (2013). La Formación Docente en el trabajo con el cuerpo y el movimiento en Educación Inicial. *Educación y Ciudad*, 24, 73-79.
- Merleau-Ponty, Maurice. (1994). *Fenomenología de la percepción*. Planeta.
- Montessori, María. (2006). El niño. El secreto de la infancia. Diana.
- Ruiz de Velasco Gálvez, Ángeles y Abad Molina, Javier. (2016). Lugares de juego y encuentro para la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 71, 37-62.
- Sanchidrian Blanco, Carmen y Berrio Ruiz, Julio (Coord.). (2010). *Historia y perspectiva actual de la educación infantil*. Graó de IRIF.
- UNICEF. (2016). *Estado mundial de la infancia*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

Información de autoría

Juan Carlos Brito Román, Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Santiago de Compostela (España). Es actualmente profesor-investigador en la carrera de Educación Intercultural Bilingüe de la UNAE (Ecuador). Es IP2 del proyecto de investigación “Fami(comu)liares” y parte del Grupo EDuSUR.

Contacto: juan.brito@unae.edu.ec

Josue Paul Cale Lituma, estudiante de la carrera de Educación Básica la Universidad Nacional de Educación - UNAE (Ecuador). Es parte del proyecto de investigación “Fami(comu)liares” y del Grupo EDuSUR.

Contacto: josuecale18@hotmail.com

Virginia Gámez Ceruelo, Doctora en Didáctica por la Universitat de Barcelona (España). Es actualmente profesora-investigadora en la UNAE (Ecuador). Es IP1 del proyecto de investigación “Fami(comu)liares” y subdirectora del Grupo EDuSUR.

Contacto: virginia.gamez@unae.edu.ec

Javier González Díez, Doctor en Ciencias Antropológicas por la Universidad de Torino (Italia), donde es actualmente profesor titular de Antropología Social en el Departamento de Culturas, Política y Sociedad. De 2017 a 2021 ha sido profesor-investigador en la carrera de Educación Intercultural Bilingüe de la UNAE (Ecuador) y director del Grupo EDuSUR. Es parte del GT Luchas Antipatriarcales, Familias, Géneros, Diversidades y Ciudadanías de CLACSO.

Contacto: javier.gonzalezdiez@unito.it

Washington Ires Correa, Técnico Masajista y Pedicuro habilitado por el Ministerio de Salud Pública del Uruguay, con formación en reflexología, masaje sueco, circulatorio y craneopuntura. Actualmente, investigador, terapeuta y músico independiente afiliado a la Sociedad General de Autores del Uruguay (AGADU). Ha trabajado como maestro técnico en el Consejo de Educación Técnico-Profesional del Uruguay, y como docente de taller en programas del Ministerio de Educación y Cultura del Uruguay, con enfoque de inclusión social y comunitaria. Ha desarrollado proyectos educativos con formadores de docentes y estudiantes-docentes en Ecuador (UNAE), en el tema de conciencia corporal y reeducación corporal.

Contacto: saludyprevencion3@gmail.com

Blanca Edurme Mendoza Cardona, Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona (España). Es actualmente profesora-investigadora en la carrera de Educación Inicial de la UNAE (Ecuador), directora del Grupo EduSUR y parte del GT Luchas Antipatriarcales, Familias, Géneros, Diversidades y Ciudadanías de CLACSO.

Contacto: blanca.mendoza@unae.edu.ec

Gladys Portilla Faicán, Doctora en Ciencias Pedagógicas por la Universidad de La Habana (Cuba). Es actualmente profesora-investigadora en la carrera de Educación Básica de la UNAE (Ecuador). Es parte del Grupo EduSUR y de la Red latinoamericana y caribeña de educación en derechos humanos.

Contacto: gladys.portilla@unae.edu.ec

Gisselle Tur Porres, Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Leuven (Bélgica). Es actualmente profesora e investigadora en el Departamento de Educación y Estudios de la

Infancia y directora de la Licenciatura en Estudios sobre la Infancia de la Universidad de Swansea (Reino Unido). De 2015 a 2020 ha sido profesora e investigadora en la carrera de Educación Inicial de la UNAE (Ecuador), y parte del proyecto “Fami(comu)liares”. Es parte del grupo EduSUR y coordinadora de la Red de Investigación Internacional: Promoción y apoyo de la agencia y participación infantil en la educación y el cuidado de la primera infancia de la Asociación Mundial de Investigación Educativa (WERA).

Contacto: g.m.turporres@swansea.ac.uk



UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
EDUCACIÓN

La UNAE creó la colección “Nela Martínez Espinoza” en homenaje a la distinguida intelectual y política ecuatoriana, nacida en la provincia del Cañar.

Esta colección contempla en primera instancia las indagaciones y propuestas en el campo educativo que sean de interés de la UNAE. Así también las publicaciones de docentes e investigadores de la UNAE que hayan sido presentadas al Consejo Editorial, y que sin ser producto de una investigación, cuenten con el aval de alguna instancia académica de la Universidad. Finalmente las propuestas realizadas tanto por docentes, investigadores, estudiantes, personal administrativo y ciudadanos; escritores, artistas y profesionales que contribuyan a robustecer los objetivos de la UNAE.



COLECCIÓN

NELA

MARTÍNEZ ESPINOSA

Universidad Nacional de Educación