



Interacciones docentes-estudiantes y prácticas sexistas en el aula del sistema de educación intercultural bilingüe

Autor: Fernando Santiago Unda Villafuerte
Universidad Nacional de Educación, **UNAE**
fernando.unda@unae.edu.ec
Azogues, Ecuador
<https://orcid.org/0000-0002-4958-2529>

Resumen

El estudio tuvo como objetivo identificar los mecanismos de interacción docentes-estudiantes en las aulas del sistema de Educación Intercultural Bilingüe y cómo las mismas determinan o no prácticas sexistas que inciden en la socialización de niñas indígenas de la nacionalidad Kichwa. La investigación se realizó en el marco del análisis de la Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador y las consecuencias del aislamiento de los actores sociales indígenas en su gestión integral. La investigación consideró una muestra no probabilística de 5 escuelas de la parroquia Guanujo, cantón Guaranda, provincia Bolívar. La investigación fue de tipo cualitativo en la modalidad de investigación-acción, consideró las técnicas de observación participativa, entrevistas semi estructuradas e investigación documental. El estudio identificó 56 escuelas comunitarias cerradas en el cantón Guaranda en la última década. Se verificó cómo el aula escolar da lugar a prácticas sexistas que se anclan en la socialización y en lo que significa ser niña, indígena y pobre en el Ecuador. Los resultados encontrados invitan a revisar los mecanismos de gestión del sistema de educación intercultural bilingüe garantizando su pertinencia, calidad y relevancia en el fortalecimiento de la interculturalidad y en el ejercicio de derechos de niños, niñas y adolescentes.

Palabras clave: educación intercultural; discriminación sexual; socialización.

Cómo citar este artículo:

Unda, F. (2020). **Interacciones docentes-estudiantes y prácticas sexistas en el aula del sistema de educación intercultural bilingüe**. *Revista Científica*, 5(15), 129-149, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.15.6.129-149>

Fecha de Recepción:
02-09-2019

Fecha de Aceptación:
19-12-2019

Fecha de Publicación:
05-02-2020

Teacher-student interactions and sexist practices in the classroom of the bilingual intercultural education system

Abstract

The study aimed to identify the mechanisms of teacher interaction-students in the classrooms of the Bilingual Intercultural Education system and how they determine or not sexist practices that affect the socialization of indigenous girls of the Kichwa nationality. The research was carried out within the framework of the analysis of Bilingual Intercultural Education in Ecuador and the consequences of the isolation of indigenous social actors in their integral management. The investigation considered a non-probabilistic sample of 5 schools in the Guanujo parish, Guaranda canton, Bolivar province. The research was of qualitative type in the action-research modality, considered participatory observation techniques, semi-structured interviews and documentary research. The study identified 56 community schools closed in the canton of Guaranda in the last decade. It was verified how the school classroom gives rise to sexist practices that are anchored in socialization and what it means to be a child, indigenous and poor in Ecuador. The results found invite us to review the management mechanisms of the bilingual intercultural education system, guaranteeing its relevance, quality and relevance in strengthening interculturality and in the exercise of the rights of children and adolescents.

Keywords: intercultural education; gender discrimination; socialization.

How to cite this article:

Unda, F. (2020). **Teacher-student interactions and sexist practices in the classroom of the bilingual intercultural education system.** *Revista Científica*, 5(15), 129-149, e-ISSN: 2542-2987. Recovered from: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.15.6.129-149>

Date Received:
02-09-2019

Date Acceptance:
19-12-2019

Date Publication:
05-02-2020

1. Introducción

1.1. La escuela como espacio de socialización

La familia, la escuela, la comunidad, el grupo de amigos y las redes sociales virtuales constituyen los principales espacios de socialización de niñas, niños y adolescentes y, por tanto, los ámbitos en los que se adquieren y cimentan las identidades personales y sociales. En dichos espacios se configuran valores de inclusión y diversidad o tienen lugar aprendizajes sustentados en la exclusión o discriminación. Es allí donde se asimilan los elementos diferenciadores de la cultura y se construyen actitudes, valores y prácticas asignados socialmente a cada sexo.

En la lógica mencionada, Ballarín (2007): comparte que la “escuela, junto a la selección cultural que explícitamente se encarga de transmitir, es un espacio fundamental en la socialización de niños y niñas. En ella se aprende, también, a ser mujeres y hombres” (pág. 59). En este marco, la escuela transmite contenidos explícitos y modelos sociales que son aprendidos por niñas y niños y tienen que ver con las acciones y omisiones de los docentes, con los mecanismos de asignación de responsabilidades, con las valoraciones que se realizan, con las formas de organización de tiempos y espacios, con las relaciones docentes-estudiantes y estudiantes-estudiantes, entre otros elementos que generan identidad y pertenencia. Los abordajes educativos indiferenciados hacia niños y niñas dan lugar a la reproducción de estereotipos de género en los procesos de socialización escolar.

De esta forma, Borda (2009): enfatiza que las niñas indígenas construyen en la socialización escolar una identidad caracterizada por la relación con la naturaleza, la maternidad y el accionar en los espacios domésticos; a esto se suma la imagen de pasivas e introvertidas y las tareas de cuidado que les otorgan los docentes en los procesos escolares (pág. 120). Habría que añadir el rol culturalmente asignado, no solo, de reproducción social sino además de mantenimiento y reproducción cultural a partir del uso

de la lengua materna; de las prácticas culinarias, de las formas de alimentación y de nutrición; de la vestimenta; de las estrategias de crianza de los hijos; de los saberes relacionados con la naturaleza, entre otros.

Desde la teoría de género, Lagarde (2005): puntualiza la variedad de formas de discriminación que se visualizan en la constitución del **ser mujer** en niñas indígenas en sociedades patriarcales, basadas en clases sociales y etnocéntricas. Desde la entrada patriarcal, destaca, en primera instancia, la discriminación por razones de género. En segundo término, desde lógicas clasistas, se consolida la discriminación por grupo de edad y por condición de pobreza. En tercer lugar, la discriminación por pertenencia étnica se configura desde características particulares por el hecho de identificarse como indígenas (págs. 107-109).

Desde la perspectiva de la Sociología de la infancia, Unda, Mayer y Llanos (2015): al referirse a la socialización escolar de niñas y niños indígenas, sostienen que este proceso “ha permitido ampliar los horizontes de socialización con lo cual se reconfiguran y transforman las relaciones entre sujetos, entre las que se cuentan las de orden comunitario” (pág. 272); por otro lado, los mencionados autores, explican que, la irrupción acelerada de las tecnologías de la comunicación en la vida cotidiana de las comunidades da lugar a nuevas formas de interacción y lenguaje en niñas y niños indígenas que marcan un distanciamiento con generaciones anteriores presentes en familias y comunidades (pág. 298).

1.2. Interacciones docentes-estudiantes y aprendizajes de género

Docentes y estudiantes interactúan en el aula escolar desde sus necesidades, intereses, cosmovisiones y afectos particulares. Se establecen relaciones de poder en función de roles específicos (docentes-estudiantes), ciclos de vida (niñas, niños-adultos), géneros (mujer-hombre), pertenencia cultural o étnica (autoidentificación como indígenas o mestizos), entre otros

factores. Es decir, los procesos de enseñanza-aprendizaje se hallan mediados no solo por la planificación curricular (objetivos de aprendizaje, contenidos, metodologías, recursos, estrategias de evaluación y tiempos específicos), sino, además, por las características que configuran la identidad personal y social de estudiantes y docentes.

Con relación a los factores que influyen en la interacción docentes-estudiantes en el salón de clase, Escobar (2015), identifica los siguientes:

- a) intrapersonales, entendidos como valores, actitudes, emociones, sentimientos, autoestima, etc.;
- b) interpersonales, entendidos como contacto con los otros, sentimientos de pertenencia, conectividad, actitudes, etc.;
- y, c) los extrapersonales, entendidos como contacto con programas educativos, objetivos oficiales, estructuras de clase, sistema escolar y comunidad (pág. 4).

En concordancia con lo señalado, Onrubia, Rochera y Colomina (2014): establecen las categorías que se ponen en juego en las interacciones docentes-estudiantes. En el caso de los docentes su rol se refiere a: aceptar y canalizar sentimientos; animar o aprobar; recabar e incorporar ideas; formular preguntas; exponer y explicar; dar instrucciones; llamar la atención. Por su parte, los estudiantes interactúan con los docentes para: iniciar discursos mediados por estrategias de aprendizaje activo; responder a las estrategias planteadas desde el docente; y, generar pausas y silencios que denotan duda o confusión (pág. 440).

En los procesos de educación formal las interacciones en el salón de clase se hallan marcadas por la presencia de un currículo explícito y otro implícito (oculto). En el primer caso, las interacciones en el aula responden a una planificación de contenidos mediatizada por estrategias de enseñanza y aprendizaje en las que niños y niñas tienen un rol activo o son receptores pasivos del aprendizaje, según el modelo educativo que se implemente. En el segundo caso, el currículo implícito da lugar a aprendizajes no planificados de

actitudes, comportamientos y prácticas que se transmiten en la interacción docente-estudiante y hacen referencia a valores y creencias sociales y culturales. Para Azúa (2016), citado por Azúa, Saavedra y Lillo (2019), las prácticas sexistas y discriminatorias hacia las niñas:

[...] Se reproduce en la Escuela a través de las prácticas y del currículo –explícito, oculto y nulo– y, también, en las relaciones que al interior de ella se producen, y comprende [...] discursos y prácticas que reflejan las desigualdades y violencias que la sociedad evidencia [...] (pág. 71).

1.3. Educación Intercultural bilingüe: de la participación al aislamiento

Desde la perspectiva de Rosado (2019), la interculturalidad en el aula escolar: “incluye la diversidad de las sociedades postmodernas con el propósito de implementar una educación que luche por erradicar las desigualdades sociales y culturales en las aulas” (pág. 168); la educación intercultural deviene en un principio de la educación inclusiva entendida como aquella que promueve la educación y la interacción de todas las diferencias dentro del aula.

Al analizar los procesos de educación intercultural bilingüe en Ecuador, Oviedo (2017), explica que: “la dominación de población indígena surgió hace más de 500 años, pero el inicio de la misma marcó el inicio de la resistencia de los pueblos originarios, a la lucha por sus derechos” (pág. 2). En este contexto, la educación en la propia lengua y el fortalecimiento de la interculturalidad como estrategia de diálogo con el otro diferente fue una constante en las luchas y planteamiento de los pueblos indígenas desde mediados del Siglo XX. El posicionamiento de pueblos y nacionalidades indígenas, a partir de un proyecto de país intercultural, originó que en el año 1989 el Estado ecuatoriano reconozca a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) como derecho de los pueblos y nacionalidades bajo el liderazgo y gestión de las organizaciones indígenas, pero asentada en las formas y estructuras de

la educación tradicional. Esa visión política del Estado pronto entró en contradicción con una visión de la escuela como parte de la comunidad, con formas propias de organización y con miradas diferentes sobre lo que representa la cultura y su fortalecimiento.

Al respecto, González (2011), afirma que:

El Estado permite la implementación de la EIB desde las organizaciones indígenas, pero la implementa por medio de la escuela tradicional, la que responde a otra cultura, a la cultura mestiza, a otro conocimiento que es el científico, y también a un sistema político, el de la democracia liberal y a un modelo económico que es el capitalista (pág. 14).

La Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), expedida en el año 2011, bajo los postulados de interculturalidad y plurinacionalidad planteados por la Constitución de la República del año 2008, incorpora el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe al sistema educativo nacional bajo las directrices del Ministerio de Educación y con escasa o nula participación de las organizaciones sociales indígenas. En la práctica, la decisión mencionada debilitó a la educación intercultural bilingüe y aceleró las contradicciones que se reflejaban en la primera década del Siglo XXI. Al respecto, Rodríguez (2018), puntualiza que:

[...] Se observa un avance de la castellanización a nivel de lenguas y culturas indígenas que se favorece por la falta de formación de los docentes indígenas en interculturalidad y de los docentes mestizos en interculturalidad y bilingüismo [...]. La consecuencia fundamental es el constante deterioro y abandono de las lenguas y culturas indígenas en beneficio de la lengua y los elementos culturales característicos de la sociedad “nacional”, léase blanco-mestiza. El tratamiento actual de la EIB, centrado en la castellanización, evidencia una forma de interculturalidad que profundiza las relaciones de dominación bajo el velo discursivo y políticamente correcto del derecho a la diferencia (pág. 233).

En el contexto mencionado, el objetivo de la investigación que se reseña

fue determinar de qué manera los mecanismos de interacción docentes-estudiantes verificados en las aulas de centros educativos comunitarios del sistema de Educación Intercultural Bilingüe, en la parroquia Guanujo, cantón Guaranda, provincia Bolívar, determinan o no prácticas sexistas que inciden en la socialización de niñas indígenas de la nacionalidad Kichwa.

2. Metodología (Materiales y métodos)

El estudio que se presenta respondió a un diseño cualitativo basado en la investigación acción participativa. El estudio fue de tipo transversal abordado desde una perspectiva descriptiva. Se trabajó con una muestra no probabilística de cinco centros educativos comunitarios que implementan el modelo del sistema de educación intercultural bilingüe ubicados en la parroquia Guanujo, cantón Guaranda, provincia de Bolívar, sierra andina del Ecuador. Los centros escolares fueron seleccionados tomando en cuenta las facilidades proporcionadas por autoridades, docentes, familias y comunidades para levantar información. En este trabajo participaron 174 estudiantes (50,57% mujeres) de los niveles de educación inicial a séptimo año de educación general básica; y, 11 docentes (81,81% mujeres). Así mismo se realizó en análisis cuantitativo de la evolución de la educación intercultural bilingüe entre los años 2010 y 2019 considerando información secundaria del Ministerio de Educación.

Para el levantamiento de la información se elaboraron los siguientes instrumentos: i). ficha de observación sobre la interacción docentes-estudiantes en el salón de clase; ii). guion de entrevista grupal con docentes; y iii). ficha resumen de información documental relacionada con educación intercultural bilingüe. Las técnicas empleadas fueron la observación participativa, la entrevista en la modalidad de grupos focales y el análisis documental que sustenta a la educación intercultural bilingüe en Ecuador. Previamente, se validaron los instrumentos con el apoyo de expertos y

mediante un grupo focal con características similares a la muestra identificada. Para el análisis de datos se emplearon el Software Atlas.ti y la Aplicación Microsoft Excel.

La investigación consideró criterios éticos referidos a obtener previamente consentimientos previos e informados de las familias de niños y niñas participantes; así también, se compartió el diseño y plan de investigación con las autoridades educativas vinculadas a las instituciones educativas en las que se efectuó el estudio. Finalmente, se acordó con los actores sociales que la información obtenida sería de tipo confidencial y se utilizaría únicamente para los fines relacionados con los objetivos propuestos.

La investigación determinó que las interacciones estudiantes-docentes en el sistema de educación intercultural bilingüe reproducen la exclusión y prácticas sexistas que afectan al desarrollo integral de las niñas. Así también, se estableció la necesidad de fortalecer la participación comunitaria y el involucramiento de las organizaciones sociales indígenas en la gestión del sistema de educación intercultural bilingüe como estrategia para garantizar la equidad, la calidad educativa, el desarrollo integral de niñas y niños y el ejercicio de sus derechos. Finalmente, se alertó sobre la necesidad de repensar los procesos y estrategias de la educación intercultural bilingüe frente a la migración sostenida, la pérdida acelerada del Kichwa como lengua materna y el debilitamiento de la identidad cultural que repercuten negativamente en la construcción de un Estado intercultural y plurinacional y de un proyecto de nación donde quepan todas las diversidades.

3. Resultados (análisis e interpretación de los resultados)

El análisis de datos oficiales del Archivo Maestro de Instituciones Educativas (AMIE) del Ministerio de Educación (2019): permitió verificar que entre los años 2010 y el 2019 se cerraron 56 centros educativos comunitarios pertenecientes al sistema de Educación Intercultural Bilingüe ubicados en el

cantón Guaranda, provincia Bolívar (pág. 1). El cierre de escuelas se enmarcó en la estrategia de concentrar la educación de niñas, niños y adolescentes en grandes centros educativos de referencia equipados con tecnología de punta, alimentación escolar, recursos para el aprendizaje y otros elementos que, de acuerdo con la hipótesis manejada en la década 2007 - 2017, permitirían potenciar la calidad de la educación. En este marco, se cerraron 30 escuelas unidocentes (1 docente para todos los niveles), 22 escuelas pluridocentes (entre 2 y 5 docentes) y 4 escuelas completas (un docente para cada nivel).

En una década el número total de docentes en los centros de educación intercultural bilingüe, ubicados en el cantón Guaranda, se incrementaron en 26 (2 hombres y 24 mujeres). Por su parte, el número de niñas y niños matriculados en dichos centros educativos disminuyó en un 13% (la matrícula de niñas bajó en el 16% y la de niños en el 10%), lo que representó un total de 945 niños y niñas en edad escolar que salieron de los centros comunitarios. Los valores mencionados reflejan el cierre de centros educativos comunitarios y el fortalecimiento de centros de referencia como espacios concentrados de prestación de servicios educativos. Por su parte, el incremento de docentes tuvo relación con la estrategia **Quiero ser maestro** destinada a que docentes profesionales ocupen plazas vacantes dependientes del Ministerio de Educación, eliminado la práctica de contratar profesores ocasionales, sin título y sin estabilidad. La estrategia mencionada se complementó con procesos de capacitación y mejoramiento pedagógico de docentes en servicio.

La tabla 1, resume los cambios en la cobertura educativa evidenciados entre 2009 y 2019 en los centros comunitarios de educación intercultural bilingüe. Se toman como hitos los años lectivos 2009 - 2010; 2014 - 2015; y 2018 - 2019.

Tabla 1. Evolución de la cobertura educativa en centros de educación intercultural bilingüe en el cantón Guaranda.

Año lectivo	Docentes			Estudiantes			Tipo de centro educativo			
	Mujer	Hombre	Total	Niñas	Niños	Total	Uni docentes	Pluri docentes	Completas	Total
Año lectivo 2009-2010	149	189	338	3669	3499	7168	55	45	17	117
Año lectivo 2014-2015	149	208	357	3466	3502	6968	36	35	19	90
Año lectivo 2018-2019	173	191	364	3087	3136	6223	25	23	13	61

Fuente: Ministerio de Educación (2019).

El estudio da cuenta de que los docentes invierten el 25% de la jornada de clase en llamar la atención de los estudiantes y en mantener el orden y la atención de los estudiantes en el aula. Un 50% de la jornada se utiliza en desarrollar las temáticas preparadas y un 25% en interactuar con los estudiantes sobre temas diversos. Los procesos de aula siguen una lógica basada en tres momentos: 1). actividades iniciales o de identificación de conocimientos previos; 2). actividades de construcción de conocimientos; y 3). actividades de refuerzo y evaluación. Lo mencionado implica que el trabajo docente considera una planificación previa que no siempre se refleja en los cuadernos de planificación docente pero que se desarrolla desde la dirección de los docentes. El 90% de la jornada se desarrolla en español, en un 10% el docente interactúa con los estudiantes, o los estudiantes hablan entre sí, en Kichwa.

En la mayoría de los casos los docentes se refieren a los estudiantes utilizando términos genéricos como **niños, chicos, muchachos, alumnos, jóvenes**, en menor proporción utilizan de manera deliberada apelativos como **niños y niñas, alumnos y alumnas o chicas y chicas**. Al interactuar con los estudiantes de manera individual; por lo general, emplean los nombres propios; sin embargo, es evidente que interactúan más con los niños que con

las niñas, esto ocurre tanto para destacar la participación como para llamar la atención o para pedir colaboración en el desarrollo de actividades específicas. Los equipos docentes consultados recalcan que evitan poner apodosos o tratar de manera peyorativa a niños y niñas, pero reconocen que usualmente se refieren a las niñas utilizando términos como *mijita, mi amor, reina o mamita*.

La tabla 2, resume los mecanismos de comunicación utilizados por los docentes en su interacción con los estudiantes en una jornada completa de clases, se presentan las frecuencias clasificadas por niveles educativos y frecuencia de los mecanismos empleados.

Tabla 2. Mecanismos de comunicación empleadas por docentes en el salón de clase (frecuencias).

Estrategias	2do y 3er ciclo		4to y 5to ciclo		6to y 7mo ciclo		Resumen		
	Niñas	Niños	Niñas	Niños	Niñas	Niños	Niñas	Niños	Total
Se refiere a los estudiantes por su nombre	9	19	15	22	17	24	41	65	106
Utiliza términos genéricos para referirse a los estudiantes	12	24	9	30	10	29	31	83	114
Pide la opinión o da la palabra	25	26	11	38	19	31	55	95	150
Destaca la participación	22	28	2	3	25	25	49	56	105
Llama la atención o regaña	20	30	21	29	23	26	64	85	149

Fuente: El Autor (2019).

Las estrategias diseñadas en los procesos de enseñanza contemplan, principalmente, exposiciones del docente matizadas por preguntas abiertas o específicas a los estudiantes; así mismo, se evidencia el trabajo autónomo del estudiante con apoyo docente a través de actividades individuales apoyadas

en hojas de trabajo o elaboraciones en los cuadernos de apuntes. Son escasas las acciones de construcción de conocimientos por parte de niñas y niños desde estrategias de trabajo colaborativo, aprendizaje basado en problemas, estudio de casos, tutoría entre pares u otras relacionadas. El proceso de aprendizaje se realiza fundamentalmente en el aula, son pocos los casos en que se diseñan actividades fuera del aula, esto ocurre sobre todo en los primeros niveles de educación y paulatinamente disminuyen en los siguientes niveles.

La asignación de responsabilidades a estudiantes adquirió diferentes matices. Al tratarse de tareas relacionadas con los procesos de enseñanza, la distribución de tareas consideró la incidencia sobre el grupo, el dominio o manejo del tema que se abordaba o el **buen comportamiento** y la **buena educación** demostrada en el aula. En los dos primeros casos (incidencia y manejo temático) se priorizó el apoyo de niños; cuando se trató de cuidar el orden en el aula, los docentes prefirieron dar responsabilidades a las niñas porque **ellas demuestran mejor comportamiento**. Por el contrario, al tratarse de tareas referidas a la limpieza, arreglo o adecuación del aula, en la mayoría de los casos los docentes expresaron que preferían asignar tareas a las niñas, **pues ellas las ejecutan con mayor cuidado y prolijidad**; en una menor cantidad de casos los docentes señalaron que **se reparten tareas por igual, sin considerar si son niños o niñas, ... aunque si se trata de cargar pesos se prefiere trabajar con los niños porque son más fuertes y resistentes**. Los docentes participantes en grupos focales coincidieron que **los niños son más revoltosos para hacer las tareas que se les asignan**.

Sobre el rendimiento escolar y el manejo de destrezas específicas, los docentes identificaron diferencias entre niños y niñas. Una de las profesoras participantes en los grupos focales puntualizó que **la idea de que las niñas sacan mejores notas que los niños porque son más constantes en el estudio, aplica para la zona urbana; en la zona rural las niñas tienen que**

cuidar a sus hermanos, ayudar a preparar la comida, arreglar la casa, ese criterio permitiría comprender porque ningún docente consideró que las niñas obtienen mejores calificaciones que los niños. Al consultar sobre si los docentes estimaban que los niños son más inteligentes que las niñas, estos señalaron que **niñas y niños tienen las mismas capacidades intelectuales, ... (aunque) los niños demuestran mejores capacidades porque las niñas son más tímidas y se mantienen invisibles**. Los docentes entrevistados explicaron que **las niñas expresan de mejor manera y con más claridad sus ideas que los niños, ... pero es necesario brindarles confianza y seguridad para que lo hagan**, así mismo, son las niñas quienes **manejan mejor y comprenden más el idioma Kichwa**. Expresan además que en la ejecución de tareas prácticas o manuales **los niños son más diestros**.

En lo referente al uso de textos escolares y otros materiales de apoyo empleados en los procesos de enseñanza y aprendizaje, el 35% de docentes reconoció que no tenían la práctica de revisar de manera exhaustiva los materiales de apoyo con el fin de asegurar que estén libres de mensajes discriminatorios o sexistas, un 50% señaló que lo hace eventualmente, **consideran que algunos párrafos y dibujos son racistas o muestran desprecio por las mujeres**, mientras que el 15% aseguró que **revisar que los materiales estén libres de discriminación (por pertenencia étnica o de género) es parte de la labor docente**.

Los equipos docentes reconocieron que al percatarse que los textos traían imágenes, frases o, en general, contenidos que abiertamente contenían mensajes discriminatorios o excluyentes, solo en el 30% de casos hacían notar este hecho a sus estudiantes y, un 12% no lo hacía nunca. Lo mencionado implicaba que los mensajes sexistas eran asumidos como normales y se los asumía sin ningún cuestionamiento en el salón de clase. Los docentes puntualizaron que en la mayoría de las ocasiones preparaban sus hojas de trabajo con imágenes obtenidas de internet, por ello **no siempre es posible**

encontrar que las imágenes o dibujos sean apropiados, es decir que sean culturalmente pertinentes y libres de discriminación y sexismo. Adicionalmente, reconocen que en muchas ocasiones emplean textos producidos por las **empresas editoriales** para el desarrollo de sus clases.

4. Conclusiones

El estudio desarrollado da pistas sobre cómo el cierre de escuelas comunitarias y el debilitamiento del modelo de educación intercultural bilingüe afecta de manera directa en la adquisición de los elementos que identifican a la nacionalidad Kichwa de la sierra ecuatoriana, representados en el uso de la lengua y en la cosmovisión. La construcción de una identidad individual y social propia como requisito de los procesos interculturales para interactuar con los otros y construir sociedades inclusivas y equitativas, se ve afectado de manera directa. Así mismo, las prácticas sexistas y la consolidación de modelos de socialización excluyentes para las niñas, parecería que se consolidan en centros educativos que pierden paulatinamente su propia identidad y reproducen modelos de violencia y desvalorización ocultos o velados en relación al **ser niñas o mujeres**.

Lo mencionado tiene relación con lo establecido por Tuaza (2016): quien afirma que el cierre de escuelas comunitarias afecta directamente a la educación de niños y niñas y, de manera particular, a la de aquellos que habitan en comunidades indígenas. Desde su perspectiva, la estrategia de crear grandes centros en los que se concentran los procesos formales de educación, conlleva que niñas, niños y adolescentes no puedan continuar con sus estudios; se conviertan en mano de obra barata en condiciones de migración; se limite el acceso a la educación superior; nuevos actores sociales jueguen un rol de ventrílocuos de las ideas y demandas indígenas; el uso del Kichwa como lengua materna se debilite de manera acelerada; y se pongan contrapesos para la organización social desde la vida comunitaria y sus lógicas

de identidad y pertenencia étnica y social (pág. 94).

El cierre de centros educativos comunitarios trae como consecuencia que niñas, niños y adolescentes acudan a centros educativos que no necesariamente tienen una perspectiva de educación intercultural bilingüe, o, en el peor de los casos, que abandonen los estudios formales como consecuencia de barreras sociales, culturales, metodológicas o de infraestructura que afectan a la inclusión educativa. En la misma línea, la migración familiar hacia espacios urbanos en busca de mejores oportunidades de vida y de desarrollo integral tiene consecuencias en el tipo y en la calidad de la educación que reciben niños y niñas.

Los procesos de contratación y capacitación a profesores profesionales revalorizan la carrera docente y contribuyen al desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje mejor estructurados. Sin embargo, esto no garantiza que los profesores que se incorporan al sistema (ni los que se encuentran en este) tengan las competencias para el desarrollo de procesos sostenidos de educación intercultural bilingüe, ni que posean las destrezas para hacer de su accionar docente un laboratorio social de prácticas inclusivas basadas en la pertenencia cultural o étnica, la igualdad de género y la permanencia en el aula formal de distintas capacidades cognitivas, sociales y sensorio motoras. Así, por ejemplo, en la investigación desarrollada, apenas un 20% de docentes contratados manejan el Kichwa como lengua materna o lengua de relación.

La comunicación en el aula intercultural bilingüe está liderada por el docente. Desde su perspectiva se organizan las relaciones docente-estudiante y se consolidan estrategias basadas en relaciones de poder hegemónicas en las que los profesores tienen la última palabra. Los espacios físicos y el mobiliario escolar consolidan la lógica mencionada ya que están diseñados para que el docente se coloque frente a los estudiantes y estos se organicen en filas; en pocos casos niños y niñas comparten mesas bipersonales, aunque las mismas se distribuyen una tras otra.

Las interacciones docentes-estudiantes refuerzan el rol protagónico de los niños y sus competencias de liderazgo y toma de decisiones; a la par, ubican a las niñas en roles de reproducción de la cultura y limitan su participación en los procesos formales y no formales de aprendizaje que se desarrollan en el aula.

La selección de los recursos de apoyo al aprendizaje y las estrategias planteadas por los docentes, en la mayoría de los casos, no están pensadas para promover la autonomía de las niñas y evitar la reproducción de visiones sexistas y discriminatorias a las que se ven expuestas desde los currículos explícitos e implícitos.

Los marcos regulatorios de la EIB, como el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe o la Ley Orgánica de Educación Intercultural, puntualizan en la necesidad de potenciar las competencias personales de niñas y niños; sin embargo, no abordan de manera específica la importancia de trabajar en la eliminación de cualquier forma de sexismo y discriminación hacia las niñas. Lo mencionado permite (de manera deliberada o por omisión) reproducir prácticas culturales que socializan a las niñas como subordinadas a las decisiones de los hombres y con menores oportunidades de desarrollo integral presente y futuro.

Es importante que en futuras investigaciones se verifiquen o contradigan los resultados y conclusiones de esta investigación en otras regiones de la sierra andina con alta concentración de población indígena. Así mismo, se requiere estudiar de manera detallada que ocurre con la educación intercultural bilingüe y con los procesos de socialización de niñas y niños en sus aulas escolares en los otros pueblos y nacionalidades que configuran el Ecuador. Adicionalmente, habría que verificar las semejanzas y diferencias presentes en la socialización de niñas en los establecimientos que responden a la EIB y aquellos que no consideran ese modelo de educación.

Si bien el estudio tuvo lugar en un marco espacial y temporal específico

(parroquia Guanujo, años 2018 y 2019), los resultados encontrados posibilitan una mirada general de la realidad de la educación intercultural bilingüe en la nacionalidad Kichwa de la sierra ecuatoriana y la reproducción de prácticas sexistas y excluyentes que afectan a las niñas.

5. Referencias

Azúa, X., Saavedra, P., & Lillo, D. (2019). **Injusticia Social Naturalizada: Evaluación sesgo de género en la escuela a partir de la observación de videos de la evaluación docente.** *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 58(2), 69-97, e-ISSN: 0718-9729. Recuperado de:

<http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/916/323>

Ballarín, P. (2007). **La escuela como espacio de socialización en valores y normas de género.** En Calidad, género y equidad en la atención integral a la salud de la infancia y adolescencia. Informe Salud, Infancia, Adolescencia y Sociedad. ISBN: 978-84-612-1029-9. Madrid, España: Sociedad de Pediatría Social. Recuperado de:

<http://hdl.handle.net/10481/22183>

Borda, A. (2009). **Haciendo-nos mi cuerpo: Etnicidad, género y generación en un grupo napo Kichwa en la amazonia ecuatoriana.** Tesis, 1ra. Edición, ISBN: 978-9978-67-236-5; ISBN: 978-9978-22-902-6. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala. Recuperado de:

<https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/116902-opac>

Escobar, M. (2015). **Influencia de la interacción alumno-docente en el proceso enseñanza-aprendizaje.** *Paakat: Revista de Tecnología y Sociedad*, 5(8), 1-8, e-ISSN: 2007-3607. Recuperado de:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=499051499006>

González, M. (2011). **Movimiento indígena y educación intercultural en**

- Ecuador.** Primera Edición, ISBN: 978-607-00-4919-4. México, D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Lagarde, M. (2005). **Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas.** Cuarta edición, ISBN: 968-36-9073-4. México, D.F.: Coordinación de estudios de posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ministerio de Educación (2019). **AMIE (Estadísticas educativas a partir de 2009-2010).** Estadísticas educativas. Quito, Ecuador: Ministerio de Educación del Ecuador. Recuperado de: <https://educacion.gob.ec/amie/>
- Onrubia, J., Rochera, M., & Colomina, R., (2014). **Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula.** En Desarrollo Psicológico y Educación 2. Segunda edición, ISBN: 978-84-206-8775-9. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Oviedo, A. (2017). **Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador (1989-2007): Voces.** Informe de Investigación. Quito, Ecuador: Comité de Investigaciones de la Universidad Andina Simón Bolívar. Recuperado de: <http://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/5902/1/PI-2017-13-Oviedo-Educaci%c3%b3n%20Intercultural.pdf>
- Rodríguez, M. (2018). **Construir la interculturalidad. Políticas educativas, diversidad cultural y desigualdad en Ecuador.** *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, (60), 217-236, ISSN: 1390-1249; e-ISSN: 1390-8065. Recuperado de: <https://doi.org/10.17141/iconos.60.2018.2922>
- Rosado, G. (2019). **Prácticas Inclusivas e Interculturales destinadas al Alumnado recién llegado de otros Países a Cataluña.** *Revista Scientific*, 4(14), 163-181, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.14.8.163-181>
- Tuaza, L. (2016). **Los impactos del cierre de escuelas en el medio rural.** *Ecuador Debate*, (98), 83-95, e-ISSN: 2528-7761. Recuperado de:

<http://hdl.handle.net/10469/12170>

Unda, R., Mayer, L., & Llanos, D. (2015). **Socialización escolar: procesos, experiencias y trayectos**. 1ra. Edición, ISBN UPS: 978-9978-10-209-1; ISBN CINDE Colombia: 978-958-8045-30-6. Cuenca, Ecuador: Universidad Politécnica Salesiana.

Fernando Santiago Unda Villafuerte
e-mail: fernando.unda@unae.edu.ec



Nacido en Quito, Ecuador, el 5 de febrero del año 1966. Doctor en Psicología (PhD) por la Universidad de Palermo (UP); y Magíster en Desarrollo de la Inteligencia y Educación por la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL); Poseo, como títulos de tercer nivel, una licenciatura en Ciencias de la Educación, especialidad en Psicología Educativa; y soy Doctor en Psicología Educativa, especialidad en adolescentes; títulos otorgados por la Universidad Central del Ecuador (UCE); Me desempeño como docente investigador de la Universidad Nacional de Educación (UNAE); Tengo más de 25 años de experiencia en la gestión de programas y proyectos en organizaciones sociales, no gubernamentales y de la cooperación internacional.

El contenido de este manuscrito se difunde bajo una [Licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)