

La educación técnica industrial para las mujeres, entre la cultura escolar y la coeducación

Industrial technical education for women, between school culture and co-education

Patricia Cabezas Cahueñas
patycabezas00@gmail.com
Universidad Católica de Cuenca

Recibido: 30 de agosto de 2020.
Aceptado: 24 de noviembre

Resumen

El presente artículo es un estudio de caso que describe cómo la cultura escolar del antiguo colegio técnico de varones Sucre puede obstruir el proceso de coeducación implementado en la Institución en la última década. Para ello, se discute acerca de la educación técnica-industrial y el conocimiento técnico a través de la teoría social de la Dominación masculina de Pierre Bourdieu. Para ello, el proceso coeducativo en la educación técnica-industrial se analiza desde el concepto de coeducación en el contexto ecuatoriano como principio de inclusión para las mujeres en espacios educativos no tradicionales, y el de cultura escolar y sus artefactos como elementos reproductores de la cultura de la comunidad educativa. Los datos obtenidos se analizan con los tres niveles de cultura organizacional de Edgar Schein, lo que permite detallar en profundidad los artefactos culturales utilizados por la comunidad para mostrar su resistencia a los cambios que contempla la coeducación.

Palabras clave: Cultura escolar, coeducación, educación técnica-industrial.

Abstract

This article is a case study that describes how the school culture of the old technical college for boys Sucre can obstruct the coeducation process implemented in the Institution in the last decade. For this, it is discussed about technical-industrial education and technical knowledge through the social theory of Male Domination by Pierre Bourdieu. For this, the coeducational process in technical-industrial education is analyzed from the concept of coeducation in the Ecuadorian context as a principle of inclusion for women in non-traditional educational spaces, and that of school culture and its artifacts as reproductive elements of culture of the educational community. The data obtained is analyzed with the three levels of organizational culture by Edgar Schein, which allows to detail in depth the cultural artifacts used by the community to show their resistance to the changes contemplated by coeducation.

Keywords: School culture, coeducation, technical-industrial education.

Introducción

Cuando se habla de educación técnica-industrial es común imaginar a un hombre aprendiendo a manejar maquinarias, motores, aparatos mecánicos o electrónicos; es menos frecuente imaginar a mujeres aprendiendo a soldar vigas de hierro o arreglando los circuitos de un automóvil. Esta forma tan común de imaginar y asignar ciertos tipos de trabajos y oficios a los hombres y otros a las mujeres ha sido sustentada principalmente por una sociedad que naturaliza los roles de género y en la cual, la educación se convierte en una herramienta que reproduce esa cultura.

Bourdieu califica el rol de la Escuela en la sociedad como una herramienta de reproducción cultural (2008, p. 50), en este sentido las escuelas habrían actuado como un tamiz que separaba a los hombres y a las mujeres en la capacitación técnica, al tiempo que determinaban roles de género en el campo laboral y productivo. Este problema de segregación en la educación técnica ha sido reconocido por varios estudios (Anker, 1997; Guzmán Gallangos, 2001; Román, Ríos y Traverso, 2013) *the construction sector, gender equality... Is it possible equal opportunities in access to and retention of women in positions on site? In this paper we study the factors that act as barriers and hinder or impede the professional development of women in a highly masculinized sector as is the construction. The results of the study (conducted in the city of Seville, Andalusia, Spain; Sepúlveda, 2017)*¹, entre otros, muestran la concentración de los hombres en ciertas profesiones y de mujeres en otras. Es sabido que las profesiones que requieren el manejo de las tecnologías junto con las ciencias, matemáticas e ingenierías (STEAM)² son mejor remuneradas y reconocidas en el campo laboral, por ello este tipo de segregación crearía un sesgo de género que condenaría a las mujeres a un estado de vulneración y desventaja económica.

A nivel mundial, el sesgo de género en la educación técnica fue un problema discutido principalmente desde la última década del siglo XX. En el caso ecua-

toriano, si bien la legislación educativa no impedía la inclusión de las mujeres en la educación técnico industrial, también es cierto que hasta iniciado el siglo XXI los colegios mantenían una tradicional división sexual de oficios. Los colegios técnicos de varones promovían formación técnica industrial y los colegios técnicos femeninos promovían capacitación en oficios de servicio y atención de personas³. Esta premisa que condiciona el género para la educación técnica sería, al interior de las instituciones, parte fundamental de la cultura escolar que se habría formado en base a esta peculiar característica.

En el Ecuador, en el año 2012, a través de la convergencia de las políticas para la Sectorización y la Coeducación se propició un momento decisivo que permitió el arribo de una significativa población femenina a instituciones de educación técnica-industrial. Sin embargo, pese a que el Marco Legal y Normativo⁴ favorecía de forma explícita la inclusión de las mujeres en espacios educativos no tradicionales, se requería tomar en cuenta otros aspectos que podrían dificultar el proceso de inclusión como son la cultura escolar y el currículo oculto que actuarían retardando este proceso.

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

Andrés Tomaselli (2018, p. 22) sospecha que el sesgo de género en el bachillerato técnico se debe a que en la sociedad ecuatoriana persisten estereotipos de género, el indica que en términos prácticos subsiste una cultura que tradicionalmente ha segmentado ciertas carreras para hombres y otras para mujeres. De esta manera las acciones implementadas por las

¹ Varios autores publican libros, artículos e informes acerca del problema de la segregación de género en el campo laboral a nivel nacional e internacional, entre algunas de esas publicaciones se hallan Anker con su libro *La segregación profesional entre hombres y mujeres. Repaso de las teorías*; Guzmán Gallangos con su publicación *¿Dónde trabajan hombres y mujeres a principios de los noventa y dónde seis años después? Segregación ocupacional por género en México de 1991 a 1997*; Román, Ríos y Traverso con el artículo *Barreras de género en el desarrollo profesional de mujeres técnicas de la construcción*; Sepúlveda con su estudio *La educación técnico-profesional en América Latina Retos y oportunidades para la igualdad de género*, entre otros.

² STEM. Siglas en inglés de *science, technology, engineering and mathematics*.

³ Tomaselli indica que: “Persisten, no obstante, las lógicas de segregación a nivel de carreras y de diversas figuras profesionales donde las mujeres siguen teniendo mayor presencia en oficios tradicionalmente feminizados, con menores retornos en el mercado laboral (Tomaselli 2018, p10).

⁴ En la LOEI el principio de la educación que promueve la Coeducación consta en el Artículo 2, literal j.: “Garantizar el derecho de las personas a una educación libre de violencia de género, que promueva la coeducación”; en su reglamento la disposición transitoria Décimo Segunda acoge el derecho de las mujeres a ingresar libremente a cualquier tipo de institución educativa: “A partir del año lectivo 2012-2013, en cumplimiento de lo prescrito en la Ley Orgánica de Educación Intercultural, las instituciones educativas públicas pasarán a ser mixtas en todos sus niveles y modalidades, sin excepción. Su aplicación será de manera progresiva, a partir del primer grado o curso al que ingresan los estudiantes.

políticas para la Sectorización y Coeducación, no estarían exentas de la problemática y la resistencia que conlleva un proceso de transformación cultural, como señala el CERLALC (2017), la cultura a menudo marca límites y se resiste al logro de la igualdad.

Por su parte Castells (2001, pp. 160-161) explica que construir una cultura de igualdad requiere no solo de un marco jurídico, sino de un tiempo que permita vencer las resistencias y legitimar relaciones de paridad. En cuanto a la educación técnica-industrial, la inclusión de las mujeres debe vencer las resistencias que presentan estos espacios educativos que han forjado su identidad institucional con base en una histórica división de género como ha sido el caso de los antiguos colegios técnicos de varones y su cultura escolar masculinizada.⁵

La literatura que trata acerca de la inclusión de las mujeres en la educación técnica- industrial ecuatoriana, si bien hace referencia a varios aspectos asociados al sesgo de género, al sistema educativo, al currículo formal, sigue siendo escasa cuando se trata de explicar las formas de resistencia que se puede presentar a partir de la cultura escolar de instituciones masculinizadas ante el proceso de inclusión de las mujeres. La implementación de la Coeducación en los antiguos colegios técnicos de varones es un conocimiento que aún debe ser profundizado. Por ello este estudio desea contribuir con el entendimiento de la estructura de la cultura escolar masculinizada,⁶ de las formas de resistencia al cambio para de esta manera posibilitar su transformación en una cultura inclusiva con equidad de género.

Marco teórico

Esta investigación se inscribe en la Teoría Social propuesta por Pierre Bourdieu aplicada al campo de la educación, en el cual la comunidad educativa se considera como un campo social en el que los actores educativos son los agentes reproductores del capital cultural y simbólico de la cultura escolar. Por otra parte, este trabajo requiere esclarecer el concepto de coeducación en el contexto ecuatoriano para comprender cómo ciertas formas de cultura escolar pueden debilitar el proceso coeducativo.

⁵ De acuerdo a Bonino (2002, 8) existen voces sociales que hablan de diferentes masculinidades, sin embargo, en esta investigación al referirnos a esta categoría se lo hará desde el concepto de Bourdieu de la masculinidad hegemónica como producto social e histórico que considera lo masculino superior y diferente a lo femenino.

⁶ En esta investigación se entiende que la " Cultura escolar incluye sistemas de creencias, valores, estructuras cognitivas generales y significados dentro del sistema social caracterizado por un patrón de relaciones de personas y grupos dentro de ese sistema" (Tagiuri y Litwin, (1968) citado en Elías 2015, p. 287).

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

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

Escuela y educación como herramientas de reproducción cultural

Hasta inicios de la década actual, al interior de las instituciones educativas técnico -industriales, se habría forjado una masculinidad hegemónica debida principalmente a la división sexual del trabajo y la naturalización de los roles de género⁷, que estableció distintas formas de capacitar y educar a los hombres y a las mujeres. Esta distinción estaría relacionada con la capacidad reproductora del cuerpo femenino y su supuesto rol social. Bourdieu (2008, p. 13) explica que este principio de división social se construyó basado en la diferencia anatómica y es fundamento del pensamiento de dominación entre hombres y mujeres, se inscribe en esquemas cognitivos que se manifiestan de forma objetiva como la división entre los géneros en los diferentes campos sociales.

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

La educación técnica, sobre todo aquella en la que se enseñan competencias laborales relacionadas con las tecnologías industriales y afines a las ingenierías y ciencias duras, ha sido consagrada de forma casi exclusiva para los varones, produciendo en los campos educativos y laborales un sesgo de género

debido a la dominación de las tecnologías por parte de ellos y la exclusión de las mujeres en este campo educativo. Siguiendo el pensamiento de Bourdieu, se puede explicar que la creación de las instituciones de educación técnicas en el Ecuador con la referida división por género, son el resultado de la necesidad de la sociedad de establecer a partir de la educación, los roles masculinos y femeninos. Por ejemplo, los antiguamente llamados centros preprofesionales, talleres de oficios, colegios técnicos e institutos tecnológicos, hasta hace poco se dedicaban a la formación diferenciada entre los sexos, las mujeres se formaban en trabajos de servicio y los hombres en aquellos que requieren el uso de la fuerza, el manejo de tecnología o la aplicación de la autoridad.

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

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

Bourdieu (2008, p. 119) señala que existe una lógica espontánea que tiende a la conservación de las “propiedades más excepcionales de los cuerpos sociales”, esta lógica se manifestaría como la resistencia que una cultura escolar masculinizada opondría ante el peligro de la feminización. Bourdieu continúa indicando que “La violencia de algunas reacciones emocionales contra la entrada de las mujeres en tal o cual profesión se entiende si sabemos que las propias posiciones sociales están sexuadas...”, al oponerse

a la feminización la comunidad educativa estaría protegiendo “su idea más profunda de sí mism[a]”, la creencia sobre la que se asienta su cultura escolar, por ello la inclusión de las mujeres en una comunidad masculinizada produce rechazo, resistencia y el ejercicio de varios tipos de violencia, entre ellas, la violencia simbólica.

La segregación sexual y el acaparamiento del conocimiento técnico, es solo una arista del problema en la educación técnica, puesto que, al interior de las instituciones, las mujeres se enfrentan con un tipo de discriminación y dominación a través de lo que Bourdieu denomina violencia simbólica. Este tipo de violencia añade fuerza y poder al grupo dominante debido a que “logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza” (Bourdieu and Passeron 1996, p. 44), este tipo de violencia es más peligrosa porque es invisible para las víctimas.

De lo anterior, se comprende que las relaciones de poder al interior de los colegios técnicos masculinizados, se ejercerían utilizando violencia simbólica en las diferentes instancias de relaciones que establecen los actores educativos, entre ellas Bourdieu señala: la acción pedagógica, la autoridad pedagógica, la autoridad escolar, el sistema de enseñanza, otros. De la acción pedagógica sostiene que es arbitraria en doble sentido. Uno, porque impone e inculca un modelo arbitrario con masculinidad hegemónica. Dos, porque impone y educa en ciertos significados que han sido seleccionados arbitrariamente y definen la cultura del grupo dominante.

Bourdieu en *La Dominación Masculina* señala: “El orden social funciona como una inmensa máquina simbólica que tiende a ratificar la dominación masculina en la que se apoya” para legitimar la división sexual del trabajo y con ella la distribución de las actividades asignadas a cada uno de los sexos (2008, p. 11). El orden masculino habría persistido a los profundos cambios que han experimentado las sociedades en cuanto a los modos de producción, o el establecimiento de los derechos humanos y las nuevas tecnologías de comunicación, por nombrar algunos de estos cambios. Así, la cultura de una sociedad situaría las condiciones para perpetuar la dominación masculina que bajo la supuesta división sexual del trabajo “confiere al hombre la mejor parte” (2008, p. 47).

La cultura escolar, señalan Bourdieu y Passeron, debe ser referida al universo social en el que se ha formado, se protege y se cierra sobre sí misma mediante una organización metódica y jerárquica (1996, p. 201). Al igual que otras culturas, es arbitraria a favor de la clase dominante, la cual transmite y reproduce las características, comportamientos y elementos

culturales a través del trabajo escolar y la ritualización suficientemente estereotipada que permita marcar la diferencia con otros grupos sociales. La reproducción de la cultura al interior de instituciones de educación técnica-industrial habría reforzado “el origen mismo de la cultura entendida como orden social dominado por el principio masculino” (Bourdieu 2008, p. 32).

La Coeducación como política y principio de inclusión para las mujeres

Cuando una política pública se aplica en el ámbito educativo, se dice que es una política educativa. La coeducación como política educativa sería asumida por el Mineduc de acuerdo a lo establecido en la LOEI que la señala como uno de sus principios en la educación: “Garantizar el derecho de las personas a una educación libre de violencia de género, que promueva la coeducación” (Ecuador, 2011). Sin embargo, a lo establecido en la Ley, el Reglamento de la LOEI no la nombra y solo hace mención a la educación mixta, lo cual en el campo educativo ecuatoriano se podría interpretar a estos dos conceptos como sinónimos o aparentemente equivalentes. Esta ambigüedad hace que para este estudio se vuelve imperante definir la Coeducación de una forma más precisa en sus características.

La Coeducación en el Marco Legal es un término que se conjuga con una “educación libre de violencia de género”, integral y con enfoque de derechos⁹. Abordada desde esta forma de comprender, la coeducación aportaría con la disminución de la violencia simbólica, del sesgo de género y a la inclusión de las mujeres en el campo de la educación técnica-industrial. La definición de Coeducación encontrada en materiales del Mineduc se ha ido modificando a través de los últimos años. Un ejemplo de ello podemos verlo en las dos guías que publica el Mineduc para apoyar los procesos de inclusión o transversalización del enfoque de género en la educación técnica, véase Tabla 1:

Tabla 1. Definición de Coeducación en guías del Mineduc

Año 2013: Guía para la transversalización de la perspectiva de género en la gestión operativa de la Educación Técnica en el Ecuador	Año 2019: Guía para fomentar la inclusión de hombres y mujeres en la gestión escolar y en el desarrollo profesional directivo y docente de Bachillerato Técnico
Coeducación: este término se utiliza comúnmente para referirse a la educación conjunta de dos o más grupos de población netamente distintos: pese a que a veces ha sido aplicado a la educación conjunta de grupos formados sobre la base de características de diversos tipos —clase social, etnia, etcétera—, su uso habitual hace referencia a la educación conjunta de dos colectivos humanos específicos: los hombres y las mujeres (Mineduc 2013a, p. 36)	Coeducación: es un método de intervención educativo que va más allá de la educación mixta y cuyas bases se asientan en el reconocimiento de las potencialidades e individualidades de niñas y niños, independientemente de su sexo. coeducar significa, por tanto, educar desde la igualdad de valores de las personas (Mineduc 2019, p. 39).

Fuente: *Elaboración propia.*

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

La diferencia entre la coeducación y la educación mixta, es una idea que comparten varios autores como Castells López quien expone que “... la enseñanza mixta no implica por sí misma coeducación real ni mucho menos igualdad de oportunidades” (Caselles López 1993, p. 48), mira a la educación mixta como un paso hacia la coeducación. Por su parte, Sánchez y Rizos indican que “El concepto de coeducación es de mayor amplitud y riqueza que el de enseñanza mixta” (Sánchez y Rizos 2016, p. 52); mientras que la coeducación propone un trabajo integral y de revisión sobre el sexismo, la educación mixta solo se refiere a que hombres y mujeres comparten las mismas aulas y reciben la misma práctica académica. De acuerdo a lo anterior, es posible la existencia de una educación mixta que no necesariamente sea coeducativa, por lo tanto, en el Ecuador se aspiraría a que las instituciones que fueron transformadas en mixtas alcancen la coeducación en concordancia con los principios educativos que establece la LOEI.¹¹

Novo citando a Escofet señala que, “la coeducación es un proceso cuyo objetivo prioritario es eliminar el sexismo manifiesto y velado que existe en la práctica educativa como reflejo de la sociedad en la que estamos inmersos” (Novo Vázquez 2008, p.53). Desde esta visión la coeducación como política aplicada al interior de una institución de educación técnica debe

⁹ Loei. Art2. Literal j. Garantizar el derecho de las personas a una educación libre de violencia de género, que promueva la coeducación;

¹⁰ LOEI. Art 6. Literal f. Asegurar que todas las entidades educativas desarrollen una educación integral, coeducativa, con una visión transversal y enfoque de derechos;

¹¹ En este estudio se utilizará esta diferenciación entre la educación mixta y coeducación. La primera se usará cuando se refiera únicamente a una educación que reciben conjuntamente hombres y mujeres, y la segunda para referirse a una educación en donde las mujeres hayan alcanzado una verdadera inclusión.

ser útil para la inclusión de las mujeres, garantizando sus libertades, el uso de sus derechos y oportunidades, así la política coeducativa tomaría forma de “sensibilidad a las desigualdades en el bienestar y en las oportunidades” (Lahera 1999, p. 10).

De esta manera en el contexto ecuatoriano la coeducación como política implicaría un conjunto de acciones que garanticen la educación con enfoque de derechos, como principio educativo respaldaría la inclusión de las mujeres en la educación libre de violencia y discriminación, y como definición en sí misma, permitiría comprender que no solo se refiere a una educación mixta sino a la educación integral y compartida entre los hombres y las mujeres.

Materiales y métodos

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

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

Las entrevistas semiestructuradas fueron aplicadas a diversos actores que vivieron la implantación de la coeducación en la IEF Sucre, y que fueron fuente de información acerca de hechos acontecidos antes y después de la implementación del sistema mixto en

el colegio: antigua autoridad de la institución (fungió como Rector y Vicerrector), Secretaria General, Docente de asignatura técnica, Conserje, Exestudiante, Inspector. Las entrevistas se centraron en tres temáticas: las características del antiguo colegio, la etapa de transición, la visión actual y futura de las mujeres en la institución.

Las entrevistas a profundidad permitieron narrar las experiencias colectivas de las estudiantes técnicas. La muestra de la población estudiantil femenina contó con tres grupos de mujeres estudiantes pertenecientes a cada figura técnica que ingresaron en el periodo lectivo 2013-2014, año en que se aplicó la Disposición Transitoria y la Sectorización. La entrevista a profundidad también se aplicó a las representantes del Consejo estudiantil que, aunque no eran estudiantes técnicas, proporcionaron información sobre diversos acontecimientos

Lista de grabaciones y población entrevistada

- Grabación 1 y 16: Estudiantes técnicas de la figura profesional de Instalaciones, Equipos y Máquinas Eléctricas.
- Grabación 2 y 15: Estudiantes técnicas de la figura profesional de Electromecánica Automotriz.
- Grabación 3: Estudiante presidenta del Consejo Estudiantil.
- Grabación 4: Exestudiante técnico de la figura profesional de Electromecánica Automotriz.
- Grabación 5: Inspector de bachillerato.
- Grabación 6, 7 y 13: Secretaria General 35 años de labores en la Institución.
- Grabación 8 y 9: Docente técnico, Exrector y Exvicerrector, 39 años de labores en el Institución.
- Grabación 10: Profesor técnico, Exdirector del Instituto Superior Sucre, 17 años de labores en la Institución.
- Grabación 12: Persona de apoyo, 13 años de labores en la Institución.
- Grabación 14: Estudiante vicepresidenta del consejo estudiantil.
- Grabación 17: Estudiantes técnicas de la figura profesional de Electrónica de Consumo.

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

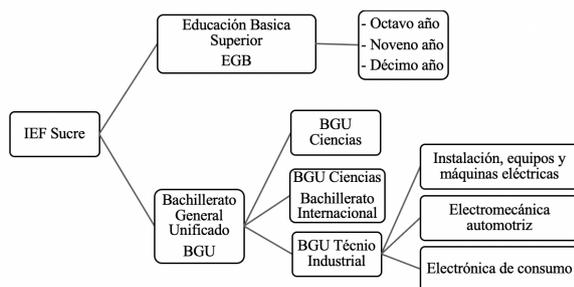
pedagógico y académico. Los datos obtenidos se muestran de forma descriptiva y se analizan utilizando los tres niveles de cultura organizacional desarrollados por Edgar Schein¹² (2004, p. 25) aplicados al ámbito educativo.

Resultados y Discusión

Aproximación a la cultura escolar de un colegio técnico de varones

La Institución Educativa Fiscal Sucre está ubicada en el sector sur de la ciudad de Quito. En los últimos periodos académicos ha contado con aproximadamente dos mil estudiantes. En la Figura 1 se presenta las ofertas educativas de la Institución repartidas en jornadas matutina para BGU, vespertina para EGB y nocturna para BGU:

Figura 1. Oferta Educativa de la IEF Sucre



Fuente: *Elaboración propia.*

La actual IEF Sucre inició sus labores en el año de 1935, como una sección preprofesional de la escuela Municipal Sucre, en la cual, se preparaba a los estudiantes en los oficios de carpintería, mecánica, mecanografía y electricidad. En la época que fue creada, los oficios antes mencionados eran considerados masculinos por tal motivo los estudiantes que asistían a la capacitación técnica, fueron exclusivamente varones en las secciones matutina y vespertina, esta situación perduró hasta el año 2013 cuando por ejecución de la Disposición Transitoria Décimo Segunda del Reglamento de la LOEI se ve en el premio de volverse una institución mixta. A lo largo de su historia la IEF Sucre debido a su oferta educativa de carácter técnico ha sufrido varias transformaciones en función de los requerimientos económicos, políticos y sociales del Estado Ecuatoriano, es por este motivo que su denominación y currículo se fueron adaptando en función

de las políticas educativas del momento.

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

Tabla 2. Denominaciones de la IEF Sucre en Diversos Periodos

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

Nota. La información fue recopilada a partir de la Revista Nueva Era (Sucre, 1985) y de la documentación archivada del discurso de Rector en Secretaría General de la Institución, (Remache y Arteaga 2013).

La Tabla 2 muestra que la comunidad educativa de la actual IEF Sucre se inicia en 1935, periodo en el cual el país requería de mano de obra capacitada que ingresara al naciente sector industrial. Las instituciones de educación técnica se convirtieron en proveedoras del capital humano, tal fue el caso de la Escuela Municipal Sucre con su Sección Preprofesional, especializándose en formar a estudiantes varones en oficios relacionados a la electricidad, mecánica y carpintería. Las transformaciones de la IEF Sucre se muestran en la Tabla 2, ahí se compilan los cambios de denominación que ha experimentado la institución desde su creación de acuerdo a las necesidades del Estado. Sin embargo, a ello se puede aumentar la permanencia el carácter masculino de su población estudiantil hasta iniciado el siglo XXI.

En las diversas transformaciones de la Institución

¹² Edgar Schein asigna tres niveles de profundidad a los rasgos o características que presenta una determinada cultura, con el término nivel el autor da a entender el grado en que el fenómeno cultural es visible para el observador. Siendo el primero el más difícil de observar debido a que constituye los supuestos básicos, creencias y aspectos conductuales que se hallan naturalizados.

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

Elementos de la cultura escolar del Técnico Sucre

Para dar un orden a la descripción de los elementos de la cultura escolar encontrados en la Institución se utilizó los tres niveles de cultura organizacional desarrollados por Edgar Schein (2004, p. 25):

- Primer nivel: Supuestos básicos subyacentes ¿Qué se da por sentado en cuanto a educación técnica y las mujeres? ¿Qué lugar ocupan los hombres y las mujeres en la educación técnico industrial?; ¿existen diferencias entre educar a una mujer y a un varón en el área técnica?
- Segundo nivel: creencias, valores y normas ¿Cuáles fueron y cuáles son las creencias y los valores al interior de la institución frente al conocimiento técnico y su enseñanza?
- Tercer nivel: artefactos culturales ¿Qué rituales, costumbres y mitos mantenían las tradiciones? ¿Qué tradiciones existen ahora?

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

Primer nivel de la cultura escolar: Supuestos básicos subyacentes

Schein señala que "... la esencia de una cultura radica en el patrón de supuestos básicos subyacentes", por lo tanto, es importante descifrar cómo operan en el grupo para poder articular y facilitar la comprensión de los niveles más superficiales. Los supuestos básicos corresponderían a aquellas suposiciones que tienen consenso general y se dan por sentadas en la comunidad educativa. Entre los supuestos básicos más relevantes encontrados en las entrevistas se hallaron: la educación técnico-industrial es para hombres, las mujeres merman la disciplina, la disciplina se consigue con mano dura, los hombres son fuertes y las mujeres son débiles.

Las entrevistas realizadas a los profesores técnicos, personal administrativo y de servicio muestran la presencia anterior al cambio del supuesto básico subyacente que afirmaba y respaldaba la división de los oficios y educación técnica basada en roles de género. Un docente del área técnica recuerda que "en ese tiempo había el estigma de que los hombres nomás seguimos electromecánica, electrónica, electricidad"¹³. Este supuesto básico aún está vigente para otros miembros de la comunidad como lo expresa una funcionaria del personal administrativo con treinta y cinco años de antigüedad en la institución: "Este tipo de especialidades, no... sobre todo técnico-industriales, no son, así mucho, como para las mujeres..."¹⁴. Este supuesto básico atribuiría a los hombres el monopolio de ciertas labores y conocimiento técnico, de tal manera que cuando las mujeres acceden a ese capital cultural, la comunidad lo percibe como no natural, causando entre los actores sensación de incomodidad ante esa variante no concebida.

El siguiente supuesto básico encontrado afirma que la presencia de las mujeres deteriora los valores y las normas de la institución, como manifiesta el inspector de bachillerato: "la institución siempre se ha manejado con los valores de respeto, disciplina y el comportamiento de todos los señores estudiantes"¹⁵. El mismo entrevistado más adelante señala que, estos valores, sobre todo el comportamiento de los estudiantes ha cambiado con la presencia de las mujeres: "anteriormente no teníamos muchos inconvenientes, pero hoy, en lo que estamos..., se volvió mixta la institución, el comportamiento si deja mucho que desear"¹⁶. Este supuesto viene ligado con otro

¹³ Grabación 10, min. 1:42.

¹⁴ Grabación 6, min. 9:28.

¹⁵ Grabación 5, min. 2:19.

¹⁶ Grabación 5, min. 3:46.

que afirma que la disciplina se consigue con mano dura y que la sensibilidad es signo de debilidad, el cual se recoge en varias de las entrevistas al personal administrativo, docente y estudiantil. Refiriéndose a la disciplina una estudiante dice: “les gritaban [a los varones] para que den lo mejor de sí [...] y cuando comenzamos las señoritas creo que los licenciados se volvieron más sensibles y de ahí dejaron pasar muchas cosas”¹⁷.

En el mismo sentido en que se afirma que el disciplinamiento¹⁸ se opone a la sensibilidad, en las entrevistas se encuentran otros supuestos de oposición masculino/femenino, como el que señala que los hombres son fuertes y las mujeres son débiles, así comentan las estudiantes de Electromecánica Automotriz “cuando necesitábamos alzar algo, solo los hombres, como que nosotras no [podemos], entre dositas [dos mujeres], aunque sea, ahí vamos a poder”¹⁹. La entrevista a un exestudiante de la misma figura técnica manifiesta algo similar: “porque tenían [los varones] el pensamiento de que las mujeres son inferiores a los hombres [...] en el sentido de la fuerza, en el sentido de la capacidad [...] por ejemplo: ¿cómo una chica va a bajar un motor?”²⁰

Las entrevistas revelan que entre los supuestos básicos aceptados y consensuados por la comunidad se destacan el pensar al conocimiento técnico como dominio de los varones, la oposición de lo masculino y lo femenino: lo fuerte/lo débil; lo duro/lo frágil; mano dura (sin sensibilidad)/ sensibilidad, y el distanciamiento de lo femenino al suponer que la debilidad, la fragilidad y otras características asociadas al eterno femenino²¹ se consideran foráneas o no perteneciente a la comunidad educativa del Colegio Sucre²².

Segundo nivel de análisis: creencias, valores y normas

Las creencias y valores trazan el accionar de los individuos de la comunidad, se transmiten desde los líderes o personas que han ganado autoridad entre ellos

pueden contarse los líderes estudiantiles, profesores con prestigio institucional, autoridades institucionales con credibilidad. De estos actores educativos el grupo aprende las creencias, valores y normas de comportamiento a través de la experiencia social compartida por los miembros de la comunidad²³.

En las entrevistas se resaltan al respeto y la disciplina como los valores más apreciados por la comunidad. Estas normas, dice una entrevistada del personal administrativo: “no eran... ni acuerdos, ni compromisos, sino eran disposiciones que se tenían que cumplir”²⁴ sin admitir discusión. Tales valores habrían sido emitidos por el Rector quien normaba el comportamiento de las personas a través de un documento llamado Reglamento Interno. De esta manera, los valores y normas estaban reglamentados por personas que poseían poder formal y liderazgo, al tiempo que eran aceptados y distribuidos en orden jerárquico: de autoridades al personal; de los docentes a los estudiantes; de los estudiantes antiguos a los estudiantes nuevos.

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

Otro elemento a destacar en este nivel de análisis es la creencia de que la disciplina se gana con “mano fuerte, mano dura”. La siguiente frase sintetiza la forma de establecer el valor de disciplina y respeto: “actuar con mano fuerte, [...] hacerse respetar por los estudiantes”²⁵. La manera en cómo se llevaba esta costumbre a la práctica, se mostraba principalmente en la forma del docente para disciplinar y cómo los estudiantes reproducían este comportamiento violento entre ellos: “los profesores les golpeaban a los estudiantes”, “[los estudiantes] ya estaban acostumbrados [...] el varón

¹⁷ Grabación 2, min 29:35.

¹⁸ Foucault se refiere al disciplinamiento como una técnica “... centrada en el cuerpo, produce efectos individualizadores, manipula el cuerpo como foco de fuerzas que hay que hacer útiles y dóciles a la vez”.

¹⁹ Grabación 2, min 10:56.

²⁰ Grabación 4, min 5:29.

²¹ El eterno femenino es un arquetipo asociado a un ideal de mujer fundamentado en la creencia de que existe una esencia femenina propia de las mujeres, distinta a la esencia masculina propia de los hombres.

²² Schein señala que los supuestos básicos están tan profundizados en los individuos pertenecientes a un grupo social que alguien que no los tiene es visto como extranjero (2004, 25).

²³ Para Schein la validación social quiere decir que ciertos valores solo se confirman por la experiencia social compartida de un grupo (Schein 2004, 30).

²⁴ Grabación 6, min.6:09.

²⁵ Grabación 5, min. 11:19.

puede aguantar”²⁶. Este comentario da indicios de que la comunidad educativa percibía que la estrategia para solucionar los problemas²⁷ de indisciplina a partir del uso de la fuerza y la violencia producía el comportamiento deseado en los estudiantes, tal creencia como se indicó anteriormente, está íntimamente ligada al supuesto básico de que la disciplina se consigue con mano dura. Esta forma de concebir y percibir la disciplina, se vuelve a manifestar en el uso de ciertos artefactos culturales que se analizan a continuación.

Tercer nivel de análisis: los artefactos

Una de las características que se revelaron en los artefactos culturales del tipo ritual fue el uso de varios tipos de violencia: verbal, física, simbólica. El uso de la violencia verbal se aplicaba principalmente en los ritos de corrección y disciplinamiento, varios de los entrevistados manifestaron que una de las diferencias sustanciales entre el antes y el después del ingreso de las mujeres está en la forma de llamar la atención y corregir a los estudiantes. Por una parte, cuando en la institución solo había estudiantes varones las correcciones se hacían utilizando un lenguaje más fuerte, con la presencia de mujeres el lenguaje y las formas de corrección se ven más restringidas, son más suaves. Así lo expresa un docente entrevistado “con las mujeres hay que ser un poco más tinoso”²⁸. El lenguaje violento fue parte de la cultura, se presentaba como una jerga de uso cotidiano entre los estudiantes, el lenguaje soez estaría naturalizado en la comunidad, un exestudiante lo describe de esta manera: “como hablan los machos [...], los estudiantes [...] hablaban mal, se expresaban mal, utilizaban malas palabras”²⁹ para comunicarse entre ellos.

Otro artefacto de la cultura escolar habría sido el ritual de iniciación o bautizo de los novatos: “[...] a los chicos les cogían la corriente, no digo que estaba bien, pero ellos, o sea, reaccionaban y bueno sabían a lo que venían”³⁰. Este ritual de iniciación describe la imposición de la fuerza de los estudiantes grandes

sobre los más pequeños. El uso de violencia en el ritual de iniciación estaba naturalizado de tal manera que cuando se refieren a este dicen que era: “una fiesta estudiantil”³¹, en donde los estudiantes pequeños asistían semidesnudos, para ser mojados, beber líquidos desagradables, sentir una descarga eléctrica y por último ser calificados como aptos para ser estudiantes técnicos, solo si soportaban este ritual. A partir de esta ceremonia se transmitía de generación en generación la creencia de que ser técnico es soportar el dolor, ser fuerte.

En el mismo contexto de las ceremonias los entrevistados cuentan sobre las fiestas institucionales en las cuales se invitaba a estudiantes bastoneras de colegios femeninos. En una de las entrevistas se describe que las jóvenes eran recibidas con expectativa, los estudiantes formaban una calle de honor desde la entrada de la institución, “venir mujeres al colegio era algo grande, pero de ahí a que sean compañeras de aula, no pues, un ratito, y ya”³². La cosificación sería parte de la violencia simbólica en estos rituales escolares, tomando al cuerpo de la mujer como un objeto decorativo hecho para honrar a los hombres, pero guardando distancia por considerar a las mujeres ajenas a la institución³³.

Un entrevistado relata que luego de la jornada de clases, era costumbre acudir a los colegios femeninos, para relacionarse con las estudiantes de la misma edad, el propósito de estos encuentros era: “Usarlas sexualmente, tenerlas de vacile y ya”³⁴. Así mismo las estudiantes entrevistadas manifestaron que existían profesores que las discriminaban porque aludían a que el colegio era de varones y no de mujeres, esta discriminación se sentía a partir de lo que las estudiantes llaman indirectas como expresar que antes el colegio era mejor que ahora, “que por las neuronas [hormonas], no era buena idea que hayan mujeres [...] los hombres eran morbosos”³⁵.

Otro artefacto cultural de la comunidad educativa es un cántico al que llaman grito de guerra, en la institución se lo coreaba desde que el colegio era

²⁶ Grabación 3, min 8:36.

²⁷ Cuando una estrategia es percibida por el grupo con éxito, en este caso el disciplinar con mano dura, “primero en un valor o creencia compartida, y finalmente en un supuesto compartido” (Schein 2004, 29).

²⁸ Grabación 6, min. 19:55, el resaltado es de la autora.

²⁹ Grabación 4, min. 3:11.

³⁰ Grabación 6, min. 13:00.

³¹ Grabación 6, min, 12:09.

³² Grabación 6, min. 29:26.

³³ Bourdieu señala que la violencia simbólica es sutil e invisible: “La fuerza simbólica es una forma de poder que se ejerce directamente sobre los cuerpos” (2008, 31).

³⁴ Grabación 3, min 5:10.

³⁵ Grabación 1, min: 6:50.

solo para varones. Este cántico que mencionan varias estudiantes entrevistadas se pudo analizar en su dinámica a partir de la observación etnográfica de varios eventos. Lo corean los estudiantes para identificarse, reconocerse y diferenciarse de otros grupos y también de las mujeres, se lo corea a la finalización de diversos eventos como: minutos cívicos, jornadas deportivas, festividades u otros actos extracurriculares. Su letra hace alusión al carácter masculino de la cultura escolar, a través de él se manifiesta una de las creencias más arraigadas de la comunidad, una parte del grito de guerra insinúa la pertenencia de este espacio educativo a los hombres. La dinámica del grito de guerra consiste en que uno o dos estudiantes gritan una frase y el resto de estudiantes responde con otra frase. A continuación, en la Tabla 3, se transcribe el grito de guerra dividido en catorce líneas para su análisis.

Tabla 3. Grito de Guerra del Antiguo Colegio de Varones Técnico Sucre

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

Fuente: *Elaboración propia a partir de los datos recopilados para el estudio.*

En las líneas 8 y 9 se lee lo que los estudiantes gritan a viva voz, que la institución es de varones. Este aparato cultural reproduce una práctica discriminatoria como símbolo de dominio masculino del espacio. Una de las estudiantes técnicas entrevistadas señaló que “era extraño [para ellas] porque ellos decían de varones, cuando ya era mixto”.³⁶ Otras entrevistadas también indican que, se sentían opacadas porque piensan que ya debían haber retirado esa parte del grito de guerra para que las mujeres se sintieran a gusto en este espacio al que llegaban por primera vez.³⁷

Los relatos de los diversos actores y de las estudiantes sugieren que la transformación del antiguo Colegio de varones Técnico Sucre en una institución mixta propiciada por la implementación de la coeducación, fue un periodo caracterizado por altos niveles de resistencia que se manifestaron principalmente por el ejercicio de violencia hacia las mujeres y su discriminación. En este sentido, aunque el impedimento espacio-temporal fue vencido por la aplicación de la Transitoria Décimo Segunda, sería incorrecto afirmar que se logró la coeducación puesto que las acciones de violencia simbólica habrían sido una constante al interior de la comunidad.

Los rasgos culturales masculinos de la institución habrían sido invisibles para la comunidad debido a que se hallaban naturalizados, entrando en conflicto cuando los supuestos básicos subyacentes fueron confrontados por el principio de Coeducación que establecía la LOEI. La ejecución de la Transitoria Décimo Segunda provocaría una ruptura de trama³⁸, origen de un conjunto de cambios bastante difíciles de asimilar para la Institución puesto que chocan contra su cultura masculina, suceso que influirá en las respuestas que la comunidad educativa daría a las mujeres que ingresaron a la Institución, facilitando o dificultando su inclusión.

Conclusiones

Los datos encontrados en los tres niveles de la cultura que se analizaron permiten hacer una aproximación a la cultura escolar del antiguo Colegio de varones Técnico Sucre, la misma que sugiere tener una identidad masculina hegemónica, debido a que se hallaron varios elementos característicos de este tipo de identidad entre los que destacan: la presencia de rituales en donde se usa la fuerza y distintos tipos de

³⁶ Grabación 1, min: 1:50, el resaltado es de la autora.

³⁷ José Granados indica, al citar a Erickson, que “la identidad masculina está predominantemente regida por este principio de exclusión que en ocasiones se manifiesta como agresión.” (Granados 2002 89).

³⁸ *Ruptura de trama* es el término que utiliza Schein citando a Argyris y Bartunek, para referirse a un momento de cambio en sí mismo difícil porque “la reexaminación de los supuestos básicos desestabiliza temporalmente nuestro mundo cognitivo e interpersonal, liberando grandes cantidades de ansiedad” (schein 2004, 31).

violencia como la verbal, física y simbólica entre los estudiantes y otros actores educativos; la apropiación de recursos educativos y el conocimiento técnico-industrial a partir de la dominación de un espacio masculinizado en donde las mujeres “sólo pueden aparecer en él como objeto [...] del capital simbólico poseído por los hombres” (Bourdieu 2008,p. 34); el distanciamiento de lo femenino, no solo porque el colegio era de varones, sino porque las mujeres se consideraban diferentes y no pertenecientes al espacio educativo; las relaciones de jerarquía en las cuales se impone una forma de ser estudiante técnico a partir del disciplinamiento y reproducción de patrones culturales sostenidos en el supuesto básico de exclusión de lo femenino en la educación técnica-industrial.

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

El estudio también ha podido concluir el proceso coeducativo en instituciones tradicionalmente masculinizadas se vuelve un proceso lento cuando la comunidad educativa no está preparada para el cambio y no cuenta con herramientas como la transversalización del enfoque de género. El tránsito de un sistema mixto en la IEF Sucre hacia la coeducación apenas estaría germinando, se evidenciaría en la persistencia que las estudiantes han tenido al escoger y culminar su bachillerato técnico-industrial, a pesar de los prejuicios sociales a los que se enfrentan.

Por último, se concluye que en el Ecuador la educación técnica-industrial para las mujeres está en un nuevo momento en el que las políticas educativas deben ser dirigidas hacia el fortalecimiento de la coeducación apoyada en la transversalización del enfoque de género, de esta manera se sugiere concentrar los esfuerzos en disminuir la resistencia que oponen culturas escolares masculinizadas a través de sus elementos culturales y que obstaculizan la plena inclusión de las mujeres.

Referencias bibliográficas

- Anker, R. (1997). La segregación profesional entre hombres y mujeres. Repaso de las teorías. *Revista Internacional Del Trabajo*, 116(3), 343-370. Recuperado de http://www.juntadeandalucia.es/institutodelamujer/servaem/media/f01_r2_SegregacionProfesional_ANKER.pdf
- Bonino Méndez, L. (2002). Masculinidad hegemónica e identidad masculina. *Dossiers Feministes*, (6), 7-36. Recuperado de <https://doi.org/10.6035/DossiersF>
- Bourdieu, P. (2008). La dominación masculina. *Mouvements* (Vol. 20). Recuperado de <https://doi.org/10.1017/UPO9781844654031>
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1996). *La reproducción (Segunda)*. Barcelona: Editorial Laia S.A.
- Caselles López, J. (1993). Educación separada versus educación mixta: hacia la coeducación. *Anales de Pedagogía*, (11), 47-74.
- CERLALC. (2017). ¿Cómo inciden las prácticas culturales en la igualdad de género? Recuperado de <https://cerlalc.org/como-inciden-las-practicas-culturales-en-la-igualdad-de-genero/>
- Colegio Técnico Sucre, C. T. (1985). Historia del colegio. *Revista Nueva Era, Extraordinaria*.
- Eliás, M. E. (2015). La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 1409-4258. Recuperado de <https://doi.org/10.15359/ree.19-2.16>
- Erazo, G. (2013). *La Incorporación Del Modelo De La Coeducación En Colegios Técnicos. Un Estudio De Caso En La Ciudad De Quito* (tesis de maestría, Facultad Latinoamericana De Ciencias Sociales, Sede Ecuador, 2013). Flacso Ecuador. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10469/6976>.
- Foucault, M. (2000). *Defender la sociedad (Primera)*. París: Fondo de cultura económica de Argentina. Recuperado de <https://www.uv.mx/tipmal/files/2016/10/M-FOUCAULT-DEFENDER-LA-SOCIEDAD.pdf>
- Guzmán Gallangos, F. (2001). ¿Dónde trabajan hombres y mujeres a principios de los noventa y dónde seis años después? Segregación ocupacional por género en México de 1991 a 1997. *Investigación Económica*, 61(236), 93-135. Recuperado de https://www.flacso.edu.mx/investigacion/planta_academica/Guzman-Gallangos-Florida
- Lahera, E. (1999). Introducción a las políticas públicas. CEPAL. Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/31352/S9910713_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ley Orgánica De Educación Intercultural LOEI. Ecuador. (2011). Recuperado de https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/02/Ley_Organica_de_Educacion_Intercultural_LOEI_codificado.pdf
- Mineduc. (2013). *Guía para la transversalización de la perspectiva de género en la gestión operativa de la educación técnica en Ecuador*. Recuperado de https://ecuador.vvob.org/sites/ecuador/files/2013_ecuador_eftp_guia_genero_educacion_tecnica_0.pdf
- Mineduc. (2019). *Guía para fomentar la Inclusión de hombres y mujeres en la gestión escolar y en el desarrollo profesional directivo y docente de Bachillerato Técnico* (Vol. 3). Quito: Mineduc. Recuperado de <http://repositorio.unan.edu.ni/2986/1/5624.pdf>
- Novo Vázquez, A. (2008). Posibilidades de cambio en el orden social patriarcal: el caso de Asturias. *Papers. Revista de Sociología*, 88, 45. Recuperado de <https://doi.org/10.5565/rev/papers/v88n0.757>
- Remache, G. y Arteaga, M. (2013). *Reseña Histórica del Instituto Tecnológico Superior "Sucre"*. Quito.
- Román, O., Ríos, P. y Traverso, C. (2013). Barreras de género en el desarrollo profesional de mujeres técnicas de la construcción. *Revista de La Construcción*, 12(1), 87-99. Recuperado de <https://doi.org/10.4067/s0718-915x2013000100009>
- Sánchez, J. y Rizos, R. (2016). *Coeducación. In Temas Transversales del curriculum* (pp. 47-80). <https://doi.org/10.18356/a11ad372-es>
- Schein, E. (2004). *Cultura organizacional y liderazgo. Procedia - Social and Behavioral Sciences* (3rd ed., Vol. 3). San Francisco: Jossey-Bass. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.156>
- Sepúlveda, L. (2017). La educación técnico-profesional en América Latina Retos y oportunidades para la igualdad de género. *Serie Asuntos de género* (Vol. 44). Santiago de Chile. Recuperado de <https://doi.org/1564-4170>
- Tomaselli, A. (2018). La educación técnica en el Ecuador. *Serie Políticas Sociales*, 227, 47. Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/43219/S1701267_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y