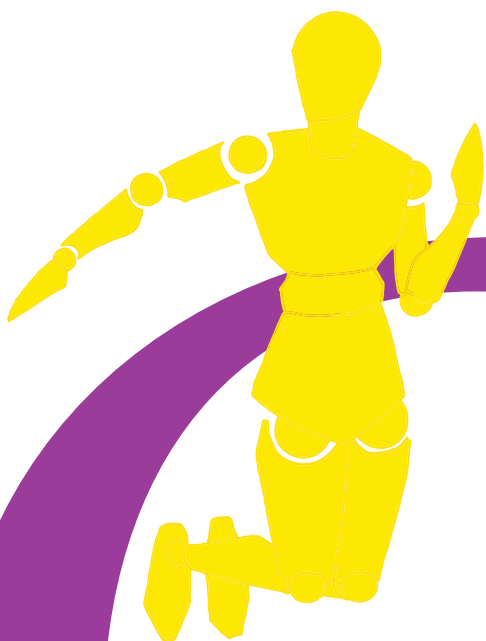


# Capítulo 5

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

*Josue Paul Cale Lituma*





## **Introducción: construcciones de género, ir más allá del binarismo<sup>1</sup>**

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

---

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

Para limitarnos a un marco más local, Ecuador, encontramos en la parte andina que numerosos estudios recientes revelan la existencia de un tercer género entre las poblaciones prehispánicas (Horswell, 2013), que los conquistadores españoles rechazaron como sodomía o aberración. Este tercer género sobrevive hoy en pequeñas comunidades, como los enchaquirados de Engabao<sup>2</sup>, en la provincia de Guayas (Benavides, 2006), o bajo forma de travestismo, en ocasiones festivas o rituales, por ejemplo, las viudas de fin de año o la mama negra en la Sierra central ecuatoriana.

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

## **El binarismo en las aulas: algunos ejemplos**

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

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

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

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

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

## **El trabajo en rincones**

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

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

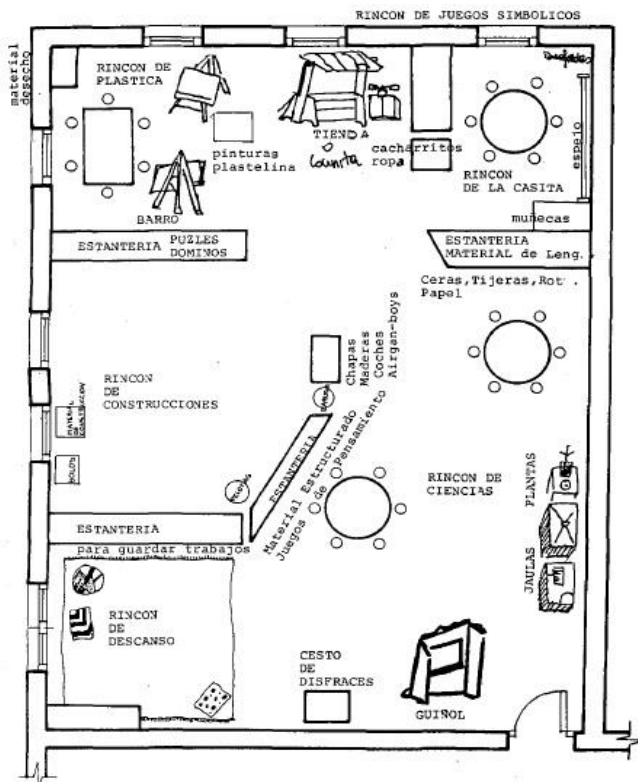
Se podría pensar que los rincones en Educación Inicial favorecen al alumnado, ya que son quienes deciden hacia dónde llevar sus intereses, rompiendo (aparentemente) el sistema de poder de las aulas. No obstante, es oportuno señalar que el sistema de poder sigue latente, ya que los rincones son planificados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

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



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

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



*Fuente: Garzón y Martínez (1989)*

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

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

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

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

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

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

**Figura 11. Rincón del hogar**



*Fuente: Montero (2012)*

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

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

**Figura 12. Rincón de construcción**



*Fuente: Montero (2012)*

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

**Figura 13. Rincón de arte**



**Fuente:** Benavides (2013)

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

**Figura 14. Rincón de lógico-matemática**



**Fuente:** Benavides (2013)

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

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

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

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

## **Los deportes: el fútbol**

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

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

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

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

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

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

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

**Figura 15. Jornadas deportivas del colegio**



*Fuente: Mogrovejo (2014)*

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



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

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

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

**Figura 16. Intercolegial de torneo de fútbol femenino**



*Fuente: El Mercurio (2020)*

**Figura 17. Intercolegial de torneo de fútbol masculino**



*Fuente: El Comercio (2019)*

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

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

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

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

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

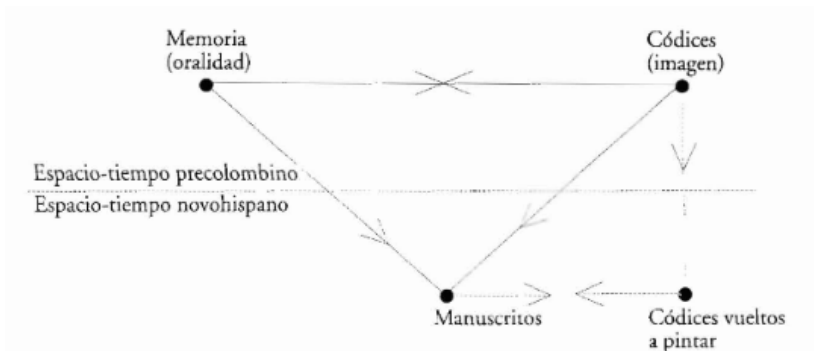
La literatura también es un medio pedagógico por el cual los infantes pueden aprender a través de diversos géneros como los relatos y cuentos escolares que se ubican en los libros de texto. La literatura, en los procesos de enseñanza-aprendizaje, va más allá de tener escritos que deben ser leídos o expuestos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

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

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

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

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



*Fuente: Johansson (2004)*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## **El uniforme escolar**

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

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

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

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

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

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

**Figura 18. Estudiantes con uniformes en espacios escolares**



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

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

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

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

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

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



*Fuente: Cárdenas (2019)*

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

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

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

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



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

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

## Conclusiones

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## Referencias bibliográficas

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

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

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

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

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