

**Donación de
FLACSO - Sede Ecuador**

#10,00

ÍCONOS 16

Revista de FLACSO-Ecuador

No 16, mayo, 2003

ISSN 13901249

Los artículos que se publican en la revista son de exclusiva responsabilidad de sus autores, no reflejan necesariamente el pensamiento de **ÍCONOS**

Director de Flacso-Ecuador:

Fernando Carrión

Consejo editorial

Felipe Burbano de Lara (Editor)

Edison Hurtado (Co-editor)

Franklin Ramírez

Alicia Torres

Mauro Cerbino

Eduardo Kingman

~~FLACSO - Biblioteca~~

Producción

FLACSO-Ecuador

Diseño

Antonio Mena

Ilustraciones

Gonzalo Vargas

Antonio Mena

Impresión:

Rispergraf

FLACSO-Ecuador

Ulpiano Páez N 19-26 y Av. Patria

Teléfonos: 2232-029/ 030 /031

Fax: 2566-139

E-mail: fburbano@flacso.org.ec

ehurtado@flacso.org.ec

Índice

Coyuntura

6

La política económica del gobierno de Lucio Gutiérrez

Una perspectiva desde la economía política

Rafael Correa

11

Lucio o la nostalgia

Santiago Ortiz Crespo

17

La ficción democrática: paradojas en las trincheras del poder

Ángel Bonilla y Ana María Larrea

Dossier

24

Medios, política y democracia

Mauro Cerbino

30

De mediadores a protagonistas

Crisis política, medios y comunicación en Venezuela

Andrés Cañizalez

37

Derrota y triunfo del gran elector:

elecciones 2002 en Ecuador

Gabriela Córdova

44

Los medios en la crisis argentina:

una aproximación

Roberto Follari

54

Debate público, guerra y desregulación informativa en Colombia

Fabio López de la Roche

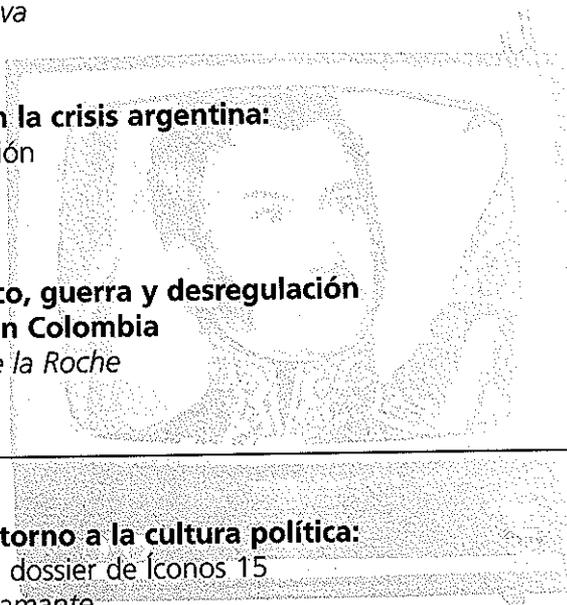
Debate

66

El debate en torno a la cultura política:

comentarios al dossier de Íconos 15

Fernando Bustamante



73
Capital social y desarrollo rural
Luciano Martínez Valle

Díálogo

86
"Saber perder es democrático, aunque duela en el alma"
Diálogo con Flavia Freidenberg
Felipe Burbano



Frontera

96
Bolivia: metamorfosis del sistema de partidos
René Antonio Mayorga

106
Imperio virtual
A propósito de la guerra en Irak
Márk Atila Edelényi

114
Objetivo militar: la abstracción.
La crueldad en la guerra colombiana
José Antonio Figueroa

Temas

124
**La separación de los sexos:
educación y relaciones de género**
Ana María Goetschel

129
Más allá del caso Texaco
¿Se puede rescatar al Nororiente ecuatoriano?
Guillaume Fontaine

138
La justicia y el homo económico
Reflexiones en torno al pensamiento de John Rawls
Alison Vásquez R.



150
Reseñas

160
Sugerencias

164
Contenido ICONOS 15

FLACSO - Biblioteca

La separación de los sexos:

educación y relaciones de género

Ana María Goetschel*

En los últimos meses se ha debatido en Quito un tema que aparece como anacrónico: las ventajas y desventajas de la educación conjunta de los dos sexos, de la coeducación¹. En este artículo me interesa mostrar que el debate sobre la coeducación no es nuevo, que ya fue tratado en el pasado, aun cuando en un contexto histórico y de pensamiento diferente: de secularización y de tránsito a la primera modernidad. Actualmente, a pesar de que hemos entrado en el siglo XXI y de que aparentemente se ha producido un avance en las relaciones de género y en las concepciones sobre educación, los términos del debate son prácticamente los mismos que los del pasado. La ventaja de acercarnos a la historia es que nos ayuda a tomar la distancia necesaria para entender las condiciones actuales de la educación, así como las formas en que son representadas cotidianamente las relaciones de género.

La educación

La educación fue uno de los campos de lucha ideológica más importante en Ecuador du-

rante el siglo anterior y especialmente durante el último tercio del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX. No hay que olvidar que la iglesia había basado buena parte de su influencia sobre la población en el monopolio del sistema escolar, y que esa situación se vio reforzada a partir del proyecto de civilización cristiana emprendida por el presidente García Moreno a finales del siglo XIX. El gobierno de García Moreno estaba interesado en formar una elite blanca ilustrada capaz de llevar adelante ese proyecto. Por un lado se interesó en la formación técnica y profesional de los hombres, capaces de intervenir en el mundo público, y por otro lado en la instrucción y la educación moral de las mujeres para que cumplan de mejor manera su rol de madres y esposas cristianas. García Moreno había establecido que “habrían dos tipos de escuelas, de varones y de mujeres, y donde hubiera una sola habrá necesariamente una clase de niñas completamente separada de la de niños y a cargo de una mujer honesta, en presencia de la cual el institutor de la escuela dará la enseñanza”². Tampoco las escuelas particulares podían tener alumnos del mismo sexo en las mismas clases, bajo pena de destitución y multa. Lo mismo ocurría en el caso de que una escuela de niñas estuviese bajo la dirección de un hombre.

A pesar de las leyes impartidas por los gobiernos liberales y de erigir el sistema laico como parte básica de la institucionalización

* Profesora-investigadora de FLACSO-Ecuador

1 El artículo es parte de una investigación más amplia sobre la educación de la mujer quiteña auspiciada por Wotro (The Netherlands Foundation for the Advancement of Tropical Research).

2 Ley de Instrucción Pública de noviembre de 1871.

del estado liberal, la confrontación sobre la educación continuó tanto en el espacio público como en el privado durante muchos años. El conflicto acerca del carácter de la educación pervivió en la vida y las mentalidades por mucho tiempo. A partir de la Revolución Liberal, la Iglesia centró sus acciones en la defensa de los espacios cotidianos partir de los cuales armaba su influencia sobre la vida de la gente y especialmente el control moral de las mujeres a través de la educación doméstica y las escuelas católicas. La mujer era el puntal de la conservación de las normas morales y de la familia cristiana. También reestructuró el sistema de educación católica de forma relativamente independiente del Estado y desarrolló mecanismos de “educación no formal” a través del púlpito y de la confesión y de las organizaciones obreras y de beneficencia. Por otra parte, el sistema laico instituido por el estado liberal adoptó una serie de medidas y reglamentaciones que tenían por objeto hacerlo realidad: se crearon colegios y normales que tuvieron por objeto formar a los nuevos maestros y difundir la educación laica. En 1897 se fundó el Colegio Mejía como una avanzada de la educación laica y hasta 1934, en que se creó el Colegio 24 de Mayo como el primer colegio secundario femenino, fue mixto y allí se graduaron las primeras mujeres que en Quito fueron a la universidad y que incursionaron en profesiones como la medicina, la abogacía, la ingeniería, el profesorado universitario.

La coeducación

El tema de la coeducación, en particular, tiene una trayectoria que comienza a principios del siglo XX, atraviesa todo ese siglo y se desarrolla en medio de la confrontación de posiciones distintas. Los elementos más avanzados del laicismo propusieron desde el inicio la coeducación y, según hemos visto, fue puesta en práctica a nivel secundario en el Colegio

Mejía. Igualmente, aun cuando existía el Normal Manuela Cañizares (1901) muchas mujeres fueron alumnas del Normal Juan Montalvo porque no existía ninguna disposición contraria. En cuanto a la educación primaria la coeducación comenzó a darse en algunos establecimientos laicos de comienzos de siglo y especialmente en las escuelas rurales, que en su mayoría eran mixtas.

Pero el debate que se produce en esos años muestra que fue un tema delicado, complejo y que fue motivo de diversas posiciones. En las “Lecturas para Maestros” (1906) de Celiano Monge, se valora especialmente el “encuentro natural” entre niños y niñas que se practicaba en los Estados Unidos. Otro educador, Campo Elías Bravo, quien fue Director de Estudios de la Provincia del Carchi (1934), plantea que en las escuelas mixtas rurales, donde se encuentran reunidos de manera natural desde la primera infancia niños y niñas, se puede comenzar una iniciación científica de la coeducación, “de una educación donde ninguno de los sexos puede ser segregado, ya que aprende muchas materias en común, comparte muchos juegos, con libertad para estudiar juntos, para gozar juntos en sus ratos de recreo, en sus paseos, excursiones, etc.”³. Para Campo Elías Bravo este sistema tenía muchas ventajas ya que estaba en

3 Bravo, Campo Elías, 1934, “Sobre Coeducación”, en *Nueva Era*, Revista Pedagógica y de Cultura Nacional No. 2.



Antonio Mena

perfecta armonía con lo que sucedía en todos los momentos de la vida social contemporánea, donde “se considera a hombres y mujeres como trabajadores de valor idéntico en la sociedad humana, llamados a laborar juntos, a ayudarse mutuamente en la lucha común y marchar

Se sigue reproduciendo una naturalización del subdesarrollo: para algunos solo las clases altas y los colegios cuyos estudiantes tienen condiciones económicas y sociales solventes pueden optar por la coeducación. Parece perdurar en las mentalidades una naturalización del rol tradicional de hombres y mujeres.



unidos por los derrotos que conducen al progreso y armonía social”. Cree que se debe mantener como en la vida, en la escuela, juntos a niños y niñas. El ejemplo paradigmático eran los Estados Unidos “el país clásico de la coeducación donde se ha experimentado desde hace un siglo la escuela coeducacional con magníficos e innegables resultados”⁴. Uno de los puntos que más preocupaba al laicismo era el de la educación sexual. El sistema laico empezó a discutir sobre la necesidad de la educación sexual aun cuando reconoció que era un tema difícil, “delicado y casi intocable por el sinnúmero de prejuicios y una moralidad mal entendida” Se vio a este tema como parte del “humanitario problema de mejorar la especie”, como un medio de “mejorar la condición psico-fisiológica de los niños” y se planteó que era al maestro a quien le tocaba llevar a la escuela “la propaganda de estos principios educativos perfectamente humanos y democráticos, llamados a destruir prejuicios y desechar hipocresías de terribles consecuencias”⁵.

4 Ibid.

5 Ibid.

La educación católica

Contrariamente a lo que planteaba la educación laica, la educación católica se oponía: “tratándose del problema sexual, tan traído y llevado en los actuales momentos, la Semana Pedagógica condena inexorablemente las teorías y las prácticas de la escuela naturalista que proclama acerca de la iniciación de estas materias...”⁶. Y es que sus preocupaciones con respecto a la educación de las mujeres eran sobre todo morales. De acuerdo a su concepción las enseñanzas impartidas por la coeducación conducían a la pérdida de la inocencia. La Iglesia se planteaba “conjurar el diluvio de males que trae la coeducación” y la presentaba como “condenada por la razón, rechazada por la ciencia y reprobada por la moral”⁷.

Los argumentos de la Iglesia para oponerse a tal sistema eran de tipo teológico y moral, pero también apuntaban a una concepción naturalizada, biologista, del rol de la mujer. Afirmaban que en lo esencial el hombre y la mujer son iguales, las facultades de ambos son también iguales, en cuanto al número y a la especie, pero “de ordinario, varían en calidad; porque diversos son, en efecto, los fines sociales del hombre y de la mujer; en una palabra podemos decirlo: ella está destinada para madre; y así es como física, lógica, intelectual, afectiva y moralmente se diferencian los dos sexos; por lo tanto la razón exige que la educación, o sea el desarrollo del niño, de la niña para la vida individual y social, debe ser diferente, no en coeducación”⁸.

El argumento biológico católico se oponía al moderno porque decían: “si deben destacarse las cualidades naturales que corresponden a cada sexo, bastaría que la coeducación produjese hombres afeminados y mujeres hombrunas para abominar de tal sistema”.

6 “Conclusiones de la Primera Semana Pedagógica de Quito”, 1937, *Revista Educación Católica No. 1*.

7 “La Coeducación ante la razón, la ciencia y la moral”, 1944, *Boletín Eclesiástico No.2*.

8 Ibid.

Para el pensamiento oficial de la Iglesia Católica, la autoridad máxima sobre este tema era la de Pío XI en su Encíclica acerca de la Educación de la Juventud (1929) donde se dice:

“Igualmente erróneo y pernicioso para la educación cristiana (como la educación sexual) es el método llamado de la Coeducación también fundado, según muchos, en el naturalismo negador del pecado original, y además, según todos los sostenedores de este método, en una deplorable confusión de ideas que trunca la legítima sociedad humana en una promiscuidad e igualdad niveladora. El Creador ha ordenado y dispuesto la convivencia perfecta de los sexos solamente en la unidad del matrimonio y gradualmente separada en la familia y la sociedad”.

También el Comité de Educadores Católicos al referirse a un proyecto de Educación Pública en 1929 se oponía a tal sistema porque sobre todo podía conducir a “deplorables resultados”; dice: “si se tiene en cuenta que por la mezcla incoherente de hombres y mujeres, ya se han presenciado funestas escenas y aún escándalos en colegios nacionales de enseñanza mixta, en oficinas de gobierno, en donde quiera que trabajan juntamente hombres y mujeres”. Terminaba afirmando que la coeducación era un sistema apropiado para corromper la moral y que si el laicismo, abusando del poder que tiene, las establece, no manden a ellas a sus hijos y menos a sus hijas, ya que “las perderían en el cuerpo, en el alma, en la salud, para el hogar para la Patria y para el Cielo” porque la coeducación es “una moda peligrosa inspirada por políticos que tienen interés en dominar a pueblos degenerados, es una institución del Judaísmo”.

Como vemos, no se trataba solamente de una disputa con respecto a los métodos pedagógicos. Era fundamentalmente una disputa



que se libraba en términos morales e ideológicos. La familia, y el control moral al interior de ella, continuaba siendo uno de los puntales del conservadorismo, mientras que algunos pedagogos más modernos ponían la coeducación en función de la incorporación de la mujer al mundo del trabajo, de la incipiente modernización de la sociedad y el Estado y de la participación de las mujeres en ese proceso.

En la práctica, a pesar del debate y de las posiciones avanzadas de algunos liberales, el contenido moral de esta situación no pudo romperse del todo. Las escuelas mixtas que se formaron únicamente funcionaban con niños de hasta 8 años, pero a partir de ahí se producía una separación. Sin embargo, el aspecto que provocaba mayor polémica es el que se refería a los preceptores. El Art. 46 de la Ley de Instrucción Pública vigente en 1907 seguía diciendo: “En las escuelas mixtas o sólo de niñas, los preceptores y demás empleados serán mujeres”. Esta situación no parece deberse a la necesidad de favorecer la profesionalización de la mujer, sino a una tendencia a incorporar de las mujeres al mundo del mundo del trabajo únicamente a partir de su “rol natural” de reproductoras de un orden moral asentado en la familia. A pesar de los aspectos

anteriormente señalados como la graduación de mujeres bachilleres en el colegio Mejía, el Estado Liberal no rompió totalmente con la mentalidad imperante en ese momento y siguió manteniendo los lazos de control moral que ya no eran ejercidos por la acción de la Iglesia. Y esto justamente es lo que se discutió dentro de la misma institución educativa:

“Que en los internados de señoritas se prohíba que sean hombres los empleados en buena hora, pero que se prohíba que lo sean en las escuelas mixtas, donde deben acudir niños y niñas de 6 a 8 años (pues la escuela mixta solo debe ser elemental) no se explica... Hoy que la coeducación se impone y es reclamada por las naciones mas civilizadas, ¿todavía tendremos escrúpulos salvajes? No piensan los que tales preocupaciones tienen que el mundo es un gran campo abierto para la perfidia humana. Educación por el ejemplo y moral, mucha moral en los hogares, será lo único que podrá hacer que nuestras niñas sean fuertes para resistir los embates del mal”⁹.

Hacia finales de los veinte y los años 30 este problema siguió vigente. En 1933, durante el gobierno de tintes conservadores de Velasco Ibarra, se discutió la inconveniencia de seguir con la coeducación en el Colegio Vicente Rocafuerte de Guayaquil, aunque en ese momento las razones principales de los problemas del Rocafuerte eran políticas. En el Informe de 1933 el Ministro de Educación dice:

“...Tampoco me parece conveniente la coeducación en la Enseñanza Secundaria en nuestro país. La reunión familiar, íntima de jóvenes y niñas, dadas las modalidades y condiciones de nuestro medio

social, la creo inaceptable. ... En otros países de clima, temperamento, costumbres y educación distintos, daría buenos resultados, pero el ensayo en el nuestro ha sido inconveniente”¹⁰.

Se trata de un argumento que, desconociendo los verdaderos problemas del mencionado colegio, utilizaba como pretexto la coeducación, para reproducir la desigualdad física e intelectual con criterios biológicos y racistas.

Final

Los razonamientos anteriores también han sido utilizados en el debate actual. Por un lado, se sigue reproduciendo una naturalización del subdesarrollo ya que para algunos sólo las clases altas y los colegios cuyos estudiantes tienen condiciones económicas y sociales solventes pueden optar por la coeducación. Por otro lado, parece perdurar en las mentalidades una naturalización del rol tradicional de hombres y mujeres. ¿Desconocimiento del problema y sus implicaciones? ¿Represión en las relaciones de género? Ventajosamente, ahora como antes los criterios no son unánimes: oscilan entre posiciones progresistas y conservadoras. Pero lo que sí queda claro es que el horizonte moral dominante en el pasado, pese a ser irreplicable, no ha terminado de cerrarse.

9 MIM, Informe del Ministro de Instrucción Pública al Congreso en 1916.

10 MIM, Informe del Ministro de Instrucción Pública al Congreso de 1933.