



ENTRE EMPODERAMIENTO INDIVIDUAL Y PERSISTENCIA DE LAS DESIGUALDADES SOCIALES

Un análisis de los efectos de una experiencia escolar activa sobre alumnos y alumnas de una escuela alternativa en Ecuador

Between individual empowerment and persistence of social inequalities: an analysis of the effects of
an active school experience on students of an alternative school in Ecuador

EMILY LOPEZ PUYOL

Aix-Marseille Université, Francia

KEY WORDS

*Alternative Education
Active Pedagogy
Empowerment
Social Inequalities
Gender Stereotypes*

ABSTRACT

The vast majority of the work done on educational inequalities have focused on the educational system called "traditional." In this context, little research has been done on the effects of "alternative" pedagogical experiences. This work proposes to study the case of an alternative school in Ecuador, analyzing how social inequalities are reproduced or limited within this school structure. We will show how these pedagogy can reduce the influence of the normative social categories through a process of subjectivation shared by their former students. On the other hand, we will analyze how an active school structure, focused on the respect of individual school rhythms, in the same way allows the reproduction of some social inequalities and gender stereotypes.

PALABRAS CLAVE

*Educación alternativa
Pedagogía activa
Empoderamiento
Desigualdades sociales
Estereotipos de género*

RESUMEN

La gran mayoría de los trabajos realizados sobre las desigualdades educativas se han centrado sobre el sistema educativo llamado "tradicional". En este contexto, pocas investigaciones se han realizado sobre los efectos de las experiencias pedagógicas "alternativas". Este trabajo se propone estudiar el caso de una escuela alternativa en Ecuador, analizando cómo se reproducen o se limitan las desigualdades sociales dentro de esta estructura escolar. Mostraremos así, cómo estas pedagogías pueden reducir la influencia de las categorías sociales normativas, a través de un proceso de subjetivación compartido por sus antiguos/as alumnos/as. Por otro lado, analizaremos cómo una estructura escolar activa, centrada sobre el respeto de los ritmos escolares individuales, permite de igual manera la reproducción de ciertas desigualdades sociales y estereotipos de género.

Introducción

Desde su aparición, las instituciones educativas han jugado un papel central en la producción y en la reproducción de las sociedades. En el campo de la sociología, Emile Durkheim analiza la educación como objeto sociológico a finales del siglo XIX (1893), y el análisis de la función política de la educación se vuelve central entre finales de los años 50 y principios de los 70 en Norteamérica y Europa (Easton, 1957; Coleman 1965; Bourdieu & Passeron 1970). En el contexto latinoamericano, a partir de los años 90, diversas publicaciones de la UNESCO (1991; 1998) exponen las desigualdades escolares, y a partir de los años 2000 vemos diversos trabajos que analizan la relación entre las desigualdades escolares, socioeconómicas, “raciales”, y de género (Cueto & Winkler (eds.) 2004). La gran mayoría de estos trabajos analizan el SET¹ (sistema educativo tradicional). Sin embargo, muy pocos estudios se han realizado acerca de las escuelas llamadas “alternativas”. Tanto en Europa como en América Latina, estas experiencias pedagógicas han sido poco observadas, evaluadas (Jacquet-Francillon (2005) y/o capitalizadas (Carbonnel (2016) citado en Orellana-Fernández (2017)).

Dado que lo que sucede en la escuela atenúa o acentúa el peso de las desigualdades sociales sobre las desigualdades escolares (Dubet, 2009), este trabajo busca partir de los estudios sociológicos que analizan el rol del sistema educativo tradicional en la reproducción de las desigualdades sociales de clase, de género y “raciales”², analizar la reproducción o disminución de dichas desigualdades en una escuela alternativa. Analizando así qué posibilidades emancipadoras respecto a las categorías sociales normativas existirían dentro de una configuración escolar distinta.

Metodología

Para este trabajo analizaremos el caso de la “Escuela A”³, centro educativo inspirado en la

¹ De acuerdo con Nassif *et al.* (1984) el sistema educativo tradicional (SET) “se expresa a través de una forma determinada de articulación entre la *estructura del sistema*, la definición *institucional* del sistema y en particular del *rol docente*, la definición de los *contenidos* y su estructura *curricular* y la implementación de determinadas *formas metódicas* de enseñanza” (pp.16).

² Cuando nos referiremos al término “raza”, lo abordamos como una categoría social y en ningún caso como una realidad biológica. Debido a que resulta problemático categorizar arbitrariamente a las personas entrevistadas dentro de categorías “raciales”, nos referiremos a esta categoría cuando fue definida por las personas entrevistadas.

³ La información acerca de este centro educativo, así como la información de las personas entrevistadas ha sido anonimizada para proteger la identidad de los/as participantes.

pedagogía Montessori⁴, que existió desde 1977 hasta el 2005 cerca de la ciudad de Quito - Ecuador. En este contexto, el trabajo de campo se compone de 14 entrevistas semidirectivas realizadas con antiguos/as alumnos/as de este establecimiento, de entre 22 y 30 años, escolarizados/as en la “Escuela A” un promedio de 8 años. Esta escuela entra en la categoría de “escuela alternativa libre” realizada por la docente e investigadora Rosa Orellana-Fernández, la cual define estos establecimientos como pedagógicamente diferentes, ya que se reivindican de una escuela más respetuosa de la naturaleza del niño y que, dado a su elección pedagógica y modo de organización, no entran en el sistema educativo oficial (pp.297).

Para estudiar esta problemática, abordaremos en primer lugar el rol de la educación tradicional en la reproducción de las desigualdades sociales, analizando el contexto ecuatoriano. En segundo lugar, estudiaremos las diferencias y las posibilidades de una educación “alternativa” a través del proyecto de la “Escuela A”. Por último, examinaremos los resultados de las entrevistas de los/as antiguos/as alumnos/as de este centro educativo, analizando así los efectos de esta educación en la subjetividad de los/as mismos/as y en las distintas trayectorias de vida de las personas entrevistadas. Puesto que el centro educativo dejó de funcionar en el año 2005, utilizaremos para el análisis el material bibliográfico existente sobre la escuela y las mencionadas entrevistas.

Funciones la educación “oficial” y desigualdades sociales en el ámbito escolar

Desde la aparición de las primeras teorías sociológicas de la educación, éstas identifican el control social y la socialización “como funciones fundamentales del proceso de transmisión de conocimientos y hábitos (...)” (Bonal, 1998: pp.18). En estos procesos de transmisión se “uniformizan hábitos y valores y se diferencia en conocimiento a los individuos para adaptarse a la sociedad como un todo orgánico (*ibid*: pp. 19).

Para el sociólogo Mohamed Cherkaoui (2010), los mecanismos de reproducción y persistencia de las desigualdades sociales en la escuela se ejemplifican a través de la transmisión del orden moral, el tipo de pedagogía utilizada para difundir los conocimientos y las modalidades de evaluación. Por medio de estos diferentes dispositivos, la escuela refuerza una homogeneidad necesaria a su funcionamiento colectivo mientras que a la vez segrega e individualiza a los/as alumnos/as frente a

⁴ María Montessori (1870 - 1952) fue una pedagoga, científica y humanista italiana que desarrolló un método educativo activo basado en el respeto de los/as niños/as y sus ritmos de aprendizaje.

las evaluaciones. La escuela se convierte así en una institución de selección social que permite distribuir de manera desigual los bienes simbólicos.

Para analizar el funcionamiento y la aplicación de los mecanismos de reproducción en el sistema educativo “tradicional”, debemos tomar en cuenta no sólo los objetivos explícitos de la educación sino el *currículum* oculto. Según el pedagogo español Jurjo Torres (1991), éste se define como:

Todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza y aprendizaje y, en general, en todas las interacciones que se suceden día a día en las aulas y centros de enseñanza. Estas adquisiciones, sin embargo, nunca llegan a explicitarse como metas educativas a lograr de una manera intencional (pp. 198).

Así, en los procesos de socialización escolar se transmiten órdenes sociales que refuerzan los estereotipos en relación a las categorías sociales a las cuales pertenecen los/as alumnos/as. Varios estudios han mostrado cómo el “éxito escolar” dentro de los sistemas educativos tradicionales depende, en gran mayoría, del origen social y “étnico” de los/as alumnos/as (McEwan, 2004).

Respecto a las desigualdades de género, es a partir de los años 70 que autoras feministas empiezan a estudiar concretamente el rol de la institución educativa en la reproducción de las desigualdades entre los niños y las niñas. La feminista y pedagoga italiana Elena Gianini Belotti publica en 1973 *A favor de las niñas*, trabajo en el cual la autora muestra cómo las diferencias entre niños y niñas son construcciones sociales que se jerarquizan y se refuerzan desde la primera infancia. A partir de los años 80, autoras como Sandra Acker y Madeleine Arnot exponen cómo se transmiten los roles de género en el sistema educativo y la relación que existe entre esta transmisión y la división sexual y social del trabajo (Acker 1989; Arnot 1981 citadas en Bonal, 1998: pp.153)

Trabajos más recientes, como los de la socióloga francesa Nicole Mosconi, muestran que, si bien no es un objetivo explícito, en la escuela, niños y niñas aprenden de forma diferenciada (2010). A través de las prácticas escolares cotidianas o los juegos espontáneos se establecen así características distintas que son comprendidas como “naturales” entre los sexos. En este contexto, los varones aprenderán a expresarse y a cuestionar la autoridad mientras que las niñas aprenderán a ocupar posiciones subalternas (*Ibid*).

El contexto educativo en el Ecuador

De acuerdo al censo poblacional del Ecuador del 2010 por auto-identificación, el 71.9% de la población se considera mestiza, 7% montubia, 7.2%

afroecuatoriana, 7.1 indígena y 6.1% blanca (INEC, 2010). En este proceso vemos una aceptación mayoritaria de la ideología del mestizaje por parte de la población. Si bien esta ideología busca aceptar la “mezcla” y generar una “integración nacional” observamos que el proyecto cultural del mestizaje sirvió también para crear un mito nacional que dejaba de lado a ciertas poblaciones, especialmente indígenas y afrodescendientes (Poiret, 2011). En la ilusión de una igualdad nacional mestiza, las reivindicaciones y las desigualdades específicas que viven estas minorías se vieron invisibilizadas. En este contexto, en el Ecuador, como en muchos otros países de América Latina, las minorías “raciales” son generalmente las más precarizadas (Bello & Rangel, 2004).

En lo que respecta al contexto educativo, en el Ecuador, como en otros países de la región, si bien la educación durante el período de la independencia buscó la creación de élites locales dirigentes, a finales de este período se buscó un sistema educativo más homogéneo que construya y promueva una identidad nacional a través de la educación cívica. Así, podemos ver cómo el proyecto educativo republicano en el Ecuador de la primera mitad del siglo XX pasaba por una concepción de la civilización y del progreso fundamentada en una concepción de “fragmentación nacional (...)” como producto de una supuesta dicotomía entre la cultura indígena y la cultura mestiza, cuyos antecedentes se remontarían a la época colonial (...)” (Fernández, 2006: pp.93). En este contexto, los dispositivos pedagógicos que se aplicaron fueron basados en un proyecto político de modernidad, regeneración racial y conciencia nacional que se centraban en un proyecto de homogeneización cultural en donde se sustituirían “las costumbres y creencias primitivas por las características de la cultura mestiza...Se trata de una cultura mixta como la ideal y única para el país, ya que la escuela urbana se encargará de limar las asperezas de la mestiza en lo que ésta tenga de desviado” (*Ibid*).

Respecto al contexto concreto de escolarización en el Ecuador, podemos observar que, a nivel nacional, la educación está organizada en un sistema mixto en donde 60% de los establecimientos son públicos o semipúblicos y 40% son privados, divididos entre laicos y religiosos (Espinosa, 2008: pp.275). El sector privado de la educación presenta así importantes variaciones en lo que se refiere a la pedagogía implementada y a las tarifas. La heterogeneidad de los establecimientos educativos estando directamente relacionada a la situación social de los/as alumnos/as.

A esto se suma la cuestión de la escolaridad. Según el último censo poblacional, la tasa de escolarización en educación básica es de 94.61%, de 59.75% en educación secundaria y de 28.34% en educación superior. Las desigualdades educativas

son mucho mayores entre las zonas rurales y urbanas, entre hombres y mujeres y entre los grupos minoritarios. La tasa de analfabetismo en el país es de 5.8% para los hombres y 7.7% para las mujeres a nivel nacional. Sin embargo, es de 20,4% entre las poblaciones indígenas, del 12.9% entre las poblaciones montubias y de 7.6% entre los/as afroecuatorianos/as (INEC, 2012).

La aparición de las pedagogías alternativas y el proyecto de la "Escuela A"

El proyecto educativo de la "Escuela A" nace a partir de una corriente pedagógica que aparece a finales del siglo XIX y que propone considerar a los niños y niñas como los/as principales actores/as en el proceso de aprendizaje. Dentro de estas pedagogías alternativas o *activas*, encontramos diferentes pedagogos/as pero una propuesta similar en lo que respecta a un ideal de libertad infantil y una relación activa al conocimiento a través de materiales de aprendizaje concretos. De manera general, estas pedagogías proponen un modelo democrático con una autoridad compartida en donde el adulto acompaña el proceso de aprendizaje sin imponerse. Una de las principales pedagogas de este movimiento es María Montessori, quien propone una metodología educativa de deconstrucción de los prejuicios sociales vehiculados por las escuelas para poder así proporcionar a los/as niños y niñas los medios para conseguir su independencia (Montessori, 1949). Estas pedagogías permitirían así sobrepasar los efectos de la supuesta meritocracia de los sistemas tradicionales, valorizando las particularidades sin jerarquizarlas. Para Montessori, el valor de la subjetividad debe ser cultivada a través de experiencias concretas (Montessori, 1958).

Para el profesor Emmanuel Brassat, estas nuevas ideas pedagógicas significaron un cambio de paradigma que implicó una ruptura con las definiciones adultocéntricas de la infancia. Este movimiento de renovación educativo permitió una reformulación pedagógica del aprendizaje y la introducción de una "exigencia de autonomía y de inteligencia espontánea que no se habían atribuido anteriormente al infante y a sus capacidades de aprendizaje" (Brassat, 2012: pp. 25).⁵

El rol de los padres en la configuración de la escuela "A"

En el contexto ecuatoriano, las posibilidades de los padres y madres respecto la escolarización de sus hijos/as están limitadas por sus condiciones socio-económica. En el caso del proyecto de la "Escuela A",

vemos cómo al elegir una educación alternativa, padres y madres conjugan las críticas del sistema educativo tradicional con una posibilidad individual de desdibujar las barreras y la segregación social intrínseca de este sistema educativo. En el análisis de las entrevistas, observamos las motivaciones e implicaciones los/as padres y madres de familia en este proceso:

Lucas, osteópata autodidacta, proveniente de una familia de clase media baja de origen indígena, cuya madre decidió implicarse como profesora dentro del establecimiento, explica: "*mi mamá fue la última hija y como que fue mucho más libre, ella dijo: "sí hay algo diferente, yo no quiero lo mismo". Entonces buscó alternativas, y conoció el proyecto (...) El hecho de trabajar con material Montessori te genera, por así decirlo, una terapia, y relacionas vivencias concretas de tu vida, y creo que mi mamá se conectó con su necesidad de algo diferente*".

Dentro del proyecto educativo, existía un sistema de trueque y una "moneda alternativa", lo cual permitía una inclusión social más amplia. Durante la entrevista de una de las antiguas alumnas, pude hablar con su madre, el testimonio de la misma muestra su implicación y acceso al proyecto a través de estos mecanismos: "*Yo tuve la oportunidad de hacer la limpieza ahí, entonces iba conociendo los materiales más de cerca (...) A mí el trueque me sirvió muchísimo porque pude llevar pan integral y frutas y podía conseguir bicis, o un triciclo para mis hijos (...) y se podía pagar media pensión con el trueque, aunque no el transporte, era un esfuerzo grande pero valía la pena porque era una educación única*".

Debido a sus vivencias negativas dentro del sistema educativo "tradicional", algunas familias dentro del proyecto de la "Escuela A" se mudaron de país para poder acceder a esta educación. Es el caso de Hannah, provenientes de una familia blanca de clase media canadiense: "*Mis papás estaban en búsqueda de una educación distinta, porque ellos tuvieron súper malas experiencias en la educación que tuvieron (...) tenían muy malos recuerdos de lo que era educarse en un sistema tradicional... Y de ahí intentaron un par de escuelas Montessori en Canadá pero no les convenía porque era muy parecido al sistema tradicional, igual había exámenes, y cuando leyeron sobre la "Escuela A" les pareció que era exactamente lo que estaban buscando, entonces de locos vendieron todo y se fueron a Ecuador*".

El funcionamiento de la "Escuela A"

El proyecto de la "Escuela A" fue fundado en los años 70 en un valle cercano a la Ciudad de Quito. El proyecto se basó en las principales ideas de la educación alternativa, principalmente en el método Montessori. Sin embargo, con el tiempo la institución desarrolló su propia pedagogía y funcionamiento. Consolidada como "fundación

⁵ Traducción propia.

educativa", la escuela recibió a niños y niñas de entre 3 y 15 años⁶ ofreciendo una educación *no directiva*⁷.

Como mencionado anteriormente, esta fundación educativa, construida entre la escuela y la familia, proponía también una alternativa económica. Estos mecanismos permitían pagar una parte de la pensión escolar con la "moneda alternativa" creada dentro del sistema de trueque. Consecuentemente, esta escuela fue accesible para niños y niñas de distintos orígenes sociales.

La escuela se ubicaba en una zona con amplios espacios verdes y estaba dividida en tres espacios, segmentados y accesibles de acuerdo a los grupos de edad de los/as alumnos/as. Estos espacios preparados estaban diseñados para responder a las *necesidades auténticas* de los/as alumnos y a sus distintas etapas de desarrollo. Las diferentes actividades propuestas al interior de la escuela no eran obligatorias (a excepción de una asamblea general organizada una vez por semana), y los trabajos no eran calificados. Según la fundadora del proyecto, el objetivo de la escuela era que el/la alumno/a "aprenda a aprender". Basándose en estudios sobre el desarrollo neurológico de los infantes, la autora explica que los objetivos pedagógicos de la escuela eran construidos en base a intereses propios de los/as niños/as. En este contexto, las/os profesores/as eran formados/as específicamente en la metodología desarrollada por la escuela. Estos/as casi nunca intervenían durante la realización de actividades y nunca categorizaban el trabajo de los/as niños/as como "correcto" o "incorrecto". Los/as adultos/as se abstendían así de influenciar al infante de acuerdo a sus propios prejuicios y concepciones. De acuerdo a la autora, sintiéndose legítimo/a, el niño o la niña se "construye a sí mismo/a", eligiendo sus propios materiales de aprendizaje.

¿Una reproducción respetuosa de las desigualdades?

Si consideramos que las actividades realizadas por los/as niños/as provienen únicamente de sus *necesidades auténticas*, existe una forma de naturalización de los comportamientos que se basa únicamente en la individualidad del alumno o alumna. Dentro de este proceso no se toman en cuenta las categorías sociales a cuáles pertenecen

los/as niños y las niñas y las consecuencias de éstas en las relaciones de poder dentro del centro educativo. Al construir un grupo social homogéneo: "los/as niños/as", la institución descuida la influencia de las desigualdades sociales y de los estereotipos dentro de la escuela.

Este respeto de la autonomía de los/as alumnos/as en relación al aprendizaje supone diversos problemas en relación a las diferenciaciones escolares. Puesto que la intervención de los/as adultos/as era casi inexistente, ciertos/as jóvenes acumulaban ciertos "desfases" en relación a los contenidos enseñados en los sistemas educativos tradicionales. A través de las entrevistas observamos que ciertos/as jóvenes provenientes de grupos socialmente desfavorecidos experimentaban una presión académica menor por parte de su entorno social. Algunos/as alumnos/as manifiestan así no haber "visto" o no haberse "interesado" en los materiales pedagógicos disponibles. Por otro lado, aquellos/as que provenían de un contexto social favorecido, realizaban, en general, más actividades académicas. Si bien la mayoría de alumnos/as que integraron el sistema tradicional al salir de la "Escuela A" tuvieron resultados positivos, no todos los procesos se dieron de la misma manera. En general, los/as alumnos/as provenientes de medios sociales favorecidos, donde su entorno estaba familiarizado con el sistema educativo tradicional, tuvieron procesos de transición escolar más "fáciles" y con períodos de dificultad académica menos importantes.

En relación a las desigualdades escolares de género, decidimos analizar la cuestión de la participación y la palabra en los espacios colectivos. Si bien el número de entrevistas no nos permite afirmar generalidades, constatamos que son mayoritariamente las alumnas quienes dicen no haber participado a ciertos espacios decisionales debido a una "*personalidad tímida*" o a querer mantener un "*perfil bajo*". Vemos en el testimonio de Elisa, estudiante proveniente de una clase media alta, que si bien reconoce el potencial democrático de estos espacios, afirma su falta de participación: "*Te sentías integrado en una comunidad, y podías quejarte de cosas que no te gustaban o proponer cosas que no existía (...) Yo era chiquita cuando me fui, pero estábamos felices de estar ahí y tener voz y voto... Pero yo no participaba activamente*". En el caso de Lucas (citado anteriormente), vemos una relación distinta a la palabra y al espacio, que pasa significativamente por un proceso de apropiación y afirmación: "*Yo estaba siempre en todo lo que podía, en los grupos de trabajo, participaba en todos (...) Al salir fui muy buen alumno, nunca tuve roces, cuando molestaban a alguien yo siempre intercedía, porque también era mi ambiente. Al menos podía decir, es algo que siento que tengo de la "Escuela A", eso de poder decir lo que sientes, así estás equivocado*".

⁶ Luego de algún tiempo, el establecimiento logró ser reconocido por el Ministerio de la Educación el centro educativo podía otorgar títulos equivalentes al 10mo grado de educación básica, es decir hasta la edad aproximada de 15 años. Sin embargo, algunos/as alumnos/as continuaron en el establecimiento hasta los 18 años.

⁷ El análisis teórico de la "Escuela A" se basa en uno de los libros escritos por la fundadora del establecimiento. Sin embargo, por motivos de anonimización la información bibliográfica del texto no será citada.

La construcción de una subjetividad empoderada

Si bien constatamos una cierta reproducción de las desigualdades dentro de la “Escuela A”, observamos también que la escuela parece haber tenido un rol importante en la construcción de la subjetividad y en la capacidad de empoderamiento/a de los/as jóvenes. Si bien nuestro enfoque está limitado a la palabra de los/as entrevistados/as, podemos observar cómo ciertas herramientas de la escuela se materializaron en un cierto accionar común por parte de los/as alumnos/as. En el discurso de los/as jóvenes encontramos a lo largo de las entrevistas un léxico recurrente: “límites”, “respeto”, “necesidades”, “independencia”, “autonomía”. Aunque estos conceptos se expresan de forma difusa y polisémica, el uso de los mismos muestra un posicionamiento de los/as jóvenes percibido como independiente del mundo exterior y social. En este contexto, esta “consciencia de sí mismo/a” se vuelve un factor de protección contra las violencias sociales más allá de las categorías a las cuales pertenecen los/as jóvenes y tiende a “desdibujar la legitimidad de cualquier aprehensión normativa” (Dubost, 2010: pp.127)⁸.

Por ejemplo, la noción de “respeto” se presenta como una herramienta de legitimización de los procesos personales, Lucas (citado anteriormente): *“Es algo que se fortaleció en ese proceso, y es más o menos desde ahí el enfoque a esa necesidad de tener una autonomía, no solamente de la familia sino de todas las instituciones... (...) Es un respeto hacia los seres humanos, hacia los animales, un respeto hacia tu propio proceso, un respeto a mí. Hoy en día no me interesan los cartones universitarios. No puedes medir así a la gente, peor con un margen preestablecido, me parece que es limitar el potencial de cualquier ser humano (...)”*.

En el caso de las violencias y situaciones sexistas, Camila, joven estudiante de turismo, proveniente de una familia monoparental de clase baja y quien vivía en una zona rural, afirma: *“Por ejemplo mis compañeras de la Universidad... hay cosas que para mí no tienen sentido y ellas aguantan cosas que para mí no se deberían aguantar, como ciertas groserías por parte de algunos hombres. (...) Pero ellas aceptan. Para mí no, si no te hace bien, se acaba”*.

La herramienta de los “límites” se manifiesta también en diversos contextos y se presenta como una herramienta particularmente interesante en relación a las desigualdades y violencias de género. Matilda, joven cineasta, proveniente de una familia de intelectuales de clase media aborda el tema en el ámbito laboral y en su relación a la autoridad: *“por ejemplo lo que sí valoro un montón es que cuando*

siento que me están haciendo algún daño, por ejemplo en algún trabajo, como que se comportan mal conmigo, yo sí intento poner límites. No es que agacho la cabeza (...)”.

En relación a la familia, Araceli, joven estudiante en danza proveniente de una clase media baja, cuenta: *“Sí es una marca porque siento que la “Escuela A” es una forma de vida, entonces a veces discuto con mi mamá y le digo que yo no crecí así, entonces que ella no me puede venir a imponer cosas. Me representa a mí, porque como que creciste de una manera y a veces te quieren imponer cosas, te das cuenta de las cosas y no te dejas”*.

Alicia, joven artista, proveniente de una familia instruida de clase media alta y quien se considera mestiza, para quien esta escuela no fue enteramente una experiencia positiva, aborda la consciencia de sí misma como un proceso relacionado a esta experiencia educativa: *“creo que ahora viéndolo como adulta y en muchas etapas de mi vida, cosas como la auto consciencia, el auto regularse o auto motivarse en el tema del aprendizaje (...) eso sí siento que fue mucho de mi educación. O sea, esa posibilidad de confiar en mí misma, en mis decisiones y en las consecuencias de mis decisiones...Me ha dado muchos valores que como adulta me han permitido tener una vida más libre”*.

Conclusiones

Analizando el funcionamiento de la “Escuela A” podemos constatar que los principios teóricos y materiales del proyecto son efectivamente prometedores en el Ecuador, en un contexto de significativas desigualdades educativas y sociales. Los/as antiguos/as alumnos/as muestran así accionares comunes, provenientes de una subjetividad empoderada, la cual prueba ser una herramienta individual interesante frente a las violencias sociales a las cuales se ven expuestos/as. El hecho de no calificar los comportamientos y las actividades de los/as alumnos/as, permite efectivamente una mayor libertad y una disminución de la transmisión de estereotipos en el ámbito escolar. Por otro lado, la creación de mecanismos económicos alternativos genera también una posibilidad de diversificación social en un contexto de alta segregación escolar, como es el caso del Ecuador.

Así, este proyecto muestra la creación de espacios de respeto en donde las categorías sociales de los/as niños/as pueden verse parcialmente neutralizadas. Sin embargo, al no analizarlas, puede darse una continuación de las desigualdades relacionadas a estas categorías. Así, se puede desarrollar una relación al conocimiento y a las herramientas pedagógicas muy desigual y a menudo en detrimento de niños/as y niñas cuyas familias están menos acostumbradas a los códigos escolares. Considerando que los intereses académicos de cada

⁸Traducción propia.

alumno/a provienen únicamente de sus *necesidades auténticas*, las diferencias respecto a los conocimientos podían variar considerablemente según el contexto de los/as alumnos/as fuera de la escuela.

Este trabajo nos interpela así sobre la necesidad de cambios estructurales en la educación de América Latina, donde no sólo se generen propuestas educativas alternativas e innovadoras de manera aislada. Tanto los límites como las potencialidades igualitarias y participativas de estas

experiencias pedagógicas deben analizarse y capitalizarse. Como lo menciona el pedagogo y sociólogo español Jaume Carbonell (2015), si bien estas innovaciones “requieren siempre renovarse, enriquecerse y consolidarse, sirven de faro para un montón de educadores y educadoras que piensan y luchan cada día para convertir en sueño el anhelo de una educación innovadora, socialmente equitativa, culturalmente poderosa y totalmente libre” (pp.18).

Referencias

- Bello A. y Rangel M. (2004). La equidad y la exclusión de los pueblos indígenas afrodescendientes en América latina y el Caribe. *Revista de la CEPAL*, (75). URL: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/10800-la-equidad-la-exclusion-pueblos-indigenas-afrodescendientes-america-latina>
- Gianini Belotti E. (1978). *A favor de las niñas*. Caracas: Monte Ávila.
- Bonal X. (1998). *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona : Paidós Ibérica.
- Bourdieu P. & Passeron J.C. (1970). *La Reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Editions de minuit.
- Brassat E. (2012). *Education, apprentissage et connaissance : la formation des idées pédagogiques* (Tesis doctoral en Filosofía). Universidad Paris X Nanterre. Paris.
- Cherkaoui M. (2010). *Sociologie de l'éducation*. Paris : PUF.
- Coleman J.S. (ed.) (1965). *Education and Political Development*. New Jersey: Princeton University Press.
- Cueto & Winkler (eds.) (2004). *Etnicidad, Raza, Género y Educación en América Latina*. PREAL.
- Dubet F. (2009). Penser les inégalités scolaires. En : Duru-Bellat M. & Van Zanten A. (dir) *Sociologie du système éducatif : Les inégalités scolaires*. Paris : PUF.
- Dubost M.H. (2010). Modernité, individualisme et crise de l'École. *Le Télémaque*, (37), 125-136.
- Durkheim E. (2002 [1893]). *La educación moral*, Madrid: Ediciones Morata.
- Easton D. (1957). The Function of Formal Education in a Political System. *The School Review*, 26(2), 304-316.
- Espinosa B. (2008). Organización. Financiamiento y asignación de recursos en el bachillerato. En: Arcos Cabrera C. & Espinosa B. (coord.), *Desafíos para la educación en el Ecuador: calidad y equidad* (pp.275-328). Quito: Serie foro FLACSO.
- Fernández S. (2006). La escuela activa y la cuestión social en el Ecuador: dos propuestas de reforma educativa, 1930-1940. *Revista Procesos*, (23), 77-96.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2010). Censo de población y vivienda. Recuperado de: <http://www.ecuadorencifras.gob.ec/base-de-datos-censo-de-poblacion-y-vivienda/>
- Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2012). Matriculación y asistencia a clases. *Análisis*. Revista Coyuntural. Recuperado de: <http://www.inec.gob.ec/inec/revistas/e-analisis5.pdf>.
- Jacquet-Francillon F. (2005). Principes et pratiques de « l'éducation nouvelle »: des objets de recherche, *Persée*, (153), 5-12. URL : https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2005_num_153_1_3389
- McEwan P. (2004). La brecha de puntajes obtenidos en las pruebas por los niños indígenas en Sudamérica. En: Cueto & Winkler (eds.), *Etnicidad, Raza, Género y Educación en América Latina* (pp. 283-314). PREAL.
- Montessori M. (1986) [1949]. *La formación del hombre*. México: Editorial Diana.
- (1992) [1958]. *De la infancia a la adolescencia*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Mosconi N. (2010). Filles/garçons. Éducation à l'égalité ou transmission des stéréotypes sexistes ? *L'école et la ville*, (4), 1-12.
- Orellana-Fernández R. (2017). Les écoles différentes au Chili. Une recherche exploratoire autour des écoles alternatives libres. En : D. Groux et al. (dir.), *Réformer l'école ? L'apport de l'éducation comparée* (pp. 297-306, 3^{ème} partie). Paris : L'Harmattan.
- Poiret Christian et al. (2011). Contextualiser pour mieux conceptualiser la racialisation. *Revue européenne des migrations internationales*, 27 (1), 7-16. URL : <http://remi.revues.org/5283>
- Torres J. (1991). *El curriculum oculto*, Madrid: Ediciones Morata.
- UNESCO. (1991). Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe. (Boletín n.24). Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/11_173_s.pdf
- UNESCO (1998). La UNESCO y la Educación en América Latina y el Caribe: 1987-1997. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001128/112847S.pdf>