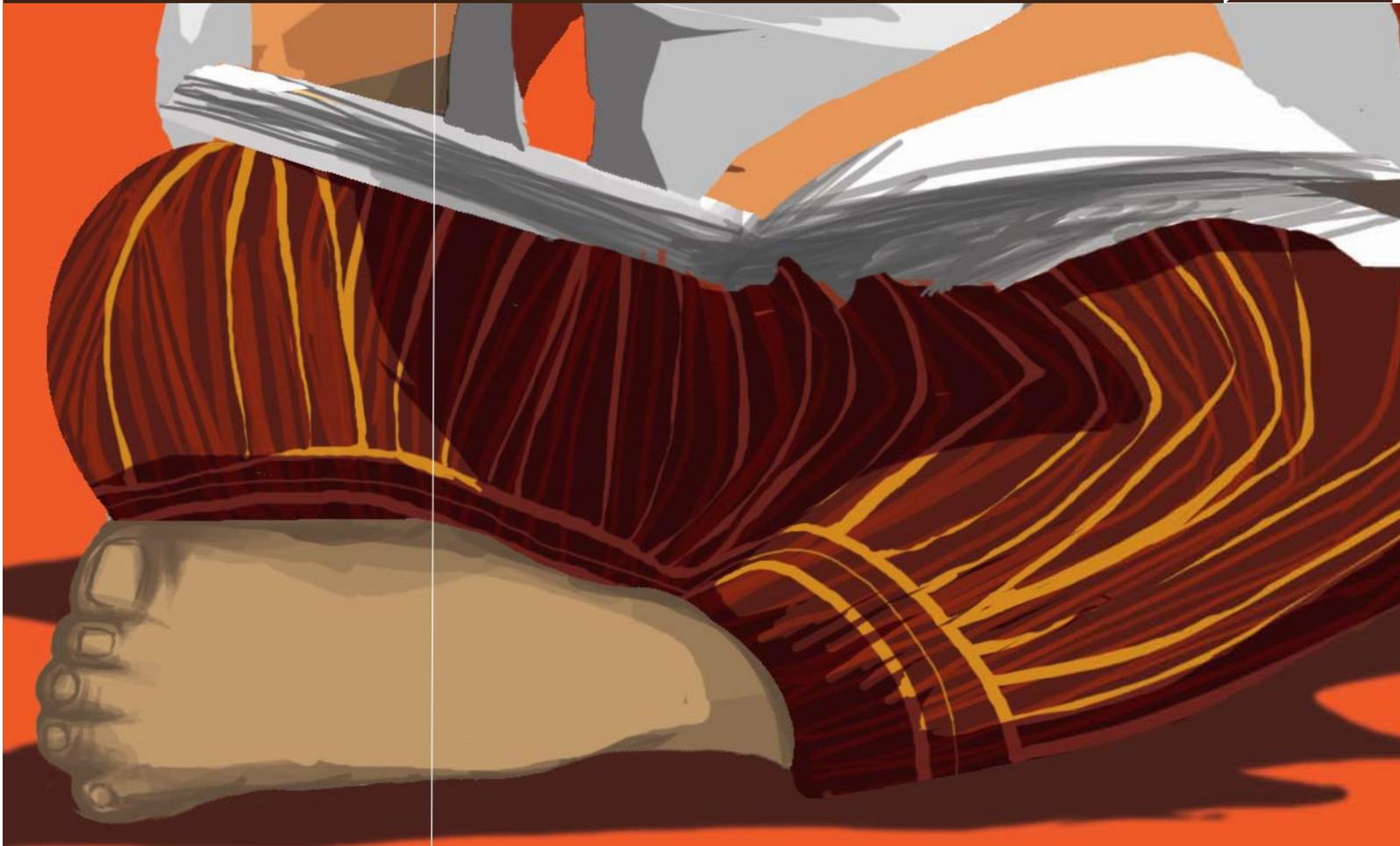




**SOY!** para ser  care® **2**  
Un proyecto con muchas vidas





©CARE Internacional en Ecuador  
Todos los derechos reservados

Diseño y revisión de la metodología  
Fernando Unda, Nubia Zambrano, Alexandra Almeida

Coordinación  
Fernando Unda, Nubia Zambrano

Edición  
Otto Zambrano Mendoza

Revisión final  
Martha Rodríguez

Diagramación e impresión

CARE Internacional en el Ecuador  
Peter Buijs, Director  
Iván Palacios, Director Área de Desarrollo Social Integral  
Fernando Unda, Coordinador Nacional de Educación  
Nubia Zambrano, Coordinadora Proyecto SOY! - CARE  
Alexandra Almeida, Técnica de Campo  
Fabiola Pijal, Técnica de Campo  
Dirección: Carlos Montúfar E15-14 y La Cumbre, sector Bellavista  
PBX: (593 2) 225 3615  
FAX: (593 2) 243 3069  
Correos electrónicos: care@care.org.ec; funda@care.org.ec  
Página Web: www.care.org.ec

Proyecto SOY!  
Consortio liderado por Catholic Relieve Service (CRS) e integrado por Conferencia Episcopal Ecuatoriana, Fundación Wong, Save the Children UK y CARE Ecuador  
César Paredes, Director  
Luis Stacey, Especialista en Educación  
Elizabeth Ponce, Especialista en Monitoreo y Evaluación  
Dirección: América 1830 y Mercadillo, edificio Radio Católica, PB, Quito  
Teléfonos: (593 2) 2567 473 / 2568 874  
FAX: (593 2) 256 6054  
Casilla: 17-03-0226  
Correo electrónico: egc@crsecuador.org.ec  
Página Web: www.catholicrelief.org

Quito, Ecuador  
Febrero de 2008

La implementación del proyecto SOY! fue posible gracias a recursos provenientes del Departamento del Trabajo de los Estados Unidos de América (USDOL) y a fondos movilizados por las organizaciones que se asociaron con ese propósito. La producción de este documento se hizo realidad a partir de recursos de donantes privados que colaboran con CARE.

Al ser un producto de conocimiento colectivo, se espera que pueda ser compartido, debatido y usado.  
Se puede reproducir este material citando la fuente:  
CARE Internacional, SOY! para Ser, un proyecto con mucha vida, Quito, Ecuador, febrero de 2008.





## Tabla de contenido

### Presentación

### Introducción

### Antecedentes

**Primera parte:** De la escuela de la vida, a las vidas de la escuela

*El otro nombre de la felicidad.* María Alegría Tallana Quishpe  
*Por los que me educaron y por mí.* Gomayra Nataly Andrango Rosero  
*La pasión de educarse y educar.* Sonia Maribel Cacuango Otavalo  
*La vida y la educación le hicieron grande, sin dejar de ser niño.* Marco Vinicio León Murillo  
*La solidaridad en lugar de la soledad.* Adriana Amparo Andrango Achina  
*Aprendiendo a recibir, para dar.* Eduardo Efraín Ulcuango Andrango  
*La educación se tardó, pero llegó en buen tiempo.* María Magdalena Pillajo Quilumbaqui  
*Un destino sobre ruedas.* Cristian Orlando Cepeda Albacura  
*Vivo como si fuera un cuento.* Grace Fabiola Llumiquinga Quishpe  
*Estuve escapando del estudio y de la vida, al fin me alcanzaron.* Juan Pedro Quinatoa Umaquinga  
*Aprendí a revalorizar mi cultura.* María Cristina Imbaquingo Maldonado  
*Una educación para mejorar la vida de todos.* Rosa Edith Chávez Murillo  
*Administrando sus sueños.* María Mercedes Lanchimba Lanchimba  
*Una especie de cuidado.* Darwin Darío Sopalo Chimarro  
*Mi revolución es cambiar con los demás.* Mayra Aldás  
*El estudio no era para las mujeres, pero yo me rebelé.* Eva Maruja Imbago Tipanluisa  
*Alicia en el país de las flores.* Alicia Dioselina Lechón Tarabata  
*Una lucha que empieza desde el corazón.* Silvia Tutillo  
*La educación es una responsabilidad de todos.* Lucía Cusco  
*La educación que te cambia la vida.* Segundo Toribio Quishpe Acero

**Segunda parte:** SOY! por el camino largo de la equidad entre los géneros

**Tercera parte:** Las ideas que le nacen a la vida

Comunidades y educación de niñas y adolescentes mujeres. Fabiola Pijal  
El laberinto de la equidad y la fuerza del empoderamiento. Nubia Zambrano  
La educación infantil: una mirada desde lo humano. Alexandra Almeida  
La toma de decisiones con enfoque de género. Elizabeth Ponce  
Percepciones de niños, niñas y adolescentes sobre el trabajo infantil en los cantones Cayambe y Pedro Moncayo. Anjali Tandon  
Niñas y adolescentes. Educación vs trabajo infantil. César Paredes  
Educación inclusiva para niñas y niños. Luis Stacey  
Para enfrentar la pobreza... una visión de género. La experiencia de CRS en Ecuador. Alexandra Moncada  
Género e interculturalidad en contextos escolares. Fernando Unda

**Cuarta parte:** El rostro de las palabras: testimonio fotográfico

## Presentación

Hay muy pocas formas de cambiar nuestras vidas de una manera radical. Están el amor, las decisiones, el dolor, un accidente, una pérdida definitiva. Dicen que en democracia, con justicia social, con un buen gobierno.

En condiciones normales, la vida evoluciona, progresa. Las personas viven cada día mejor.

En algunos segmentos de la sociedad, las condiciones de vida no son normales, no son equitativas, no evolucionan. Todos los elementos están en contra de cualquier cambio.

Los dos principales: la economía, la educación. No en ese orden necesariamente.

En Ecuador, ese segmento de la sociedad es enorme. Es pobre. No tiene acceso ni siquiera a lo más básico para vivir. No tiene los recursos para cambiar, para evolucionar, para acercarse a quienes viven dignamente.

La economía no ha sido justa con él, la educación no le ha hecho saber sus posibilidades y sus derechos.

Si la economía sigue desentendiéndose de la mayoría de seres humanos; la educación, no. Cierta educación, ciertas organizaciones —públicas y privadas, nacionales e internacionales— que ya no quieren esperar por el día en que la economía abra los ojos y sus medios para mejorar la vida de todos de forma equitativa.

La educación puede despertar la sensibilidad y la conciencia para que la gente, que cree que no hay posibilidades de cambio, empiece a cambiar en lo más íntimo, allí donde nacen los sueños, las realidades y las esperanzas. Allí donde se construyen las demandas, los derechos y la justicia.

A veces, la educación es una nueva economía, enseña a entender las capacidades, las fortalezas, los empeños; a producir bienes materiales y culturales; a transformar la vida en procura del bienestar y la equidad.

En este momento, hay varias rutas por donde empezar el camino de los cambios. Una de ellas es la que propuso el Proyecto SOY! de CARE Ecuador para comenzar un nuevo destino.

Este libro es la hoja de ruta de esta nueva educación, de esta otra posibilidad de cambiar lo que parecía difícil. En las páginas que siguen vamos a acompañar a personas que fueron tocadas por la educación cuando sus vidas parecían haber perdido la gracia de la ilusión. Las historias de sus vidas comienzan a construir la historia debida, la que se merecían, la que tenían pendiente, la que estaba por suceder y ahora ES. La que empieza en el ser de cada uno hasta llegar al SOY de todos. Historias de equidad, de lucha, de derechos, de trabajo.

Aquí se vive y se transforma; también se habla de la vida y de las ideas que alimentaron su cambio.

Otto Zambrano Mendoza  
Editor

## Introducción

En mi trayecto cotidiano paso con frecuencia por un centro educativo en cuyo muro, con letras azules, está escrita la frase: “Solo la educación hace a los pueblos grandes”. He visto esta frase en otras escuelas de Ecuador y nunca he sabido quién es su autor. De tanto leerla, empieza a perder su significado: las palabras parecen abstractas, ajenas a su sentido original. Por lo menos eso me ha pasado a mí: las palabras del muro de mis recorridos diarios se han mezclado con tantas que inundan el escenario visual en donde transcurren nuestras vidas.

Después de leer el libro SOY! para ser: un proyecto con mucha vida, la frase tan acostumbrada recobra nuevo sentido, trascendencia y vida. Esta vida no solo vuelve a aflorar de los logros del Proyecto SOY! que se describen en cifras en la segunda parte del libro, por ejemplo, cuando menciona que 2.000 niñas y niños participan de las actividades del Proyecto en las familias, las escuelas y las comunidades, concretando con ello una educación inclusiva, y otros datos esperanzadores. La experiencia del Proyecto podría describirse en estos números que —aunque importantes— cuentan solo una parte de la historia y los impactos del Proyecto SOY! Este libro va mucho más allá: su riqueza emana de los testimonios de niñas y niños, profesoras y profesores, madres y padres de familia, autoridades educativas y personal del Proyecto. Es a partir de esas historias que descubrimos y se revela la grandeza de la educación en cada vida.

En la primera parte del libro, en donde se narran historias personales, María Alegría Tallana Quishpe de once años y Eduardo Efraín Ulcuango Andrango de catorce años nos comparten los detalles de su día a día, mezcla de tareas domésticas, cuidado de hermanos, pastoreo de animales y estudios. Los dos anhelan seguir estudiando y señalan la importancia de haber asistido a talleres sobre derechos de las niñas y los niños del Proyecto SOY!, y de haber entendido y ejercido su derecho a la educación, tanto que Eduardo Efraín, para expresar su gratitud, sueña con ser profesor para devolver lo que ha recibido. Sonia Maribel Cacuango Otavalo ya recorre ese camino: a sus diecinueve años estudia a distancia la licenciatura en educación básica.

En otro testimonio, el padre de familia Juan Pedro Quinatoa Umaquina cuenta con cierto pesar por qué no logró sus sueños y presiente cuán lejos habría llegado si hubiera seguido sus estudios. Ahora todos sus deseos están enfocados en que sus hijos disfruten de esa posibilidad y lleguen a ser profesionales. Eva Maruja Imbato Tipanluisa confiesa: “Si siempre creí que la mejor herencia era la educación, ¿por qué nunca pensé que también era buena para mí?” A partir de su participación en el Proyecto SOY! fue elegida presidenta de una unidad educativa. María Cristina Imbaquingo Maldonado nos habla con elocuencia del antes y después de su encuentro con el Proyecto: “Nos discriminan cuando no somos capaces de saber quiénes somos ni sentimos orgullo de ello. Ahora que valoro quién soy puedo defenderme donde quiera.” Paulo Freire habría estado plenamente de acuerdo con María Cristina: “Alfabetizarse no es aprender a repetir palabras sino a decir su palabra”, dijo el célebre pedagogo.

Como en todas las historias bellas y profundas, no todo es luz sino también sombras. Los relatos del libro muestran progreso y cambio, pero también están llenos de situaciones tristes, especialmente en las vidas de niñas, niños y adolescentes. Por ello, más que nunca, la educación debe convertirse en el camino que haga posible una mejor historia que contar.

Éstos son algunos ejemplos de las historias personales tan generosamente confiadas y contadas. Sin embargo,

y aunque el libro presenta relatos individuales, las interconexiones entre éstos obvias. Y es ahí, en esas relaciones, en donde reside la principal riqueza de este libro.

“Nadie libera a nadie, nadie se libera solo. Los seres humanos se liberan en comunión”, decía Paulo Freire. Una y otra vez se repiten los escenarios, las comunidades: San Pablo Urco, Santa Rosa de la Compañía, Cuniburo, San Antonio de Cangahua, Candelaria. Esto nos da a entender que los relatos en primera persona van mucho más allá de las historias personales: despliegan las transformaciones de las relaciones entre niñas y niños, madres y padres, profesoras y profesores. Marco Vinicio León Murillo de catorce años nos cuenta que el Proyecto SOY! ha enseñando a las profesoras y los profesores a escuchar lo que piensan y quieren las niñas y los niños, y que eso no es solo lo acertado sino lo que merecen, pues “los niños de esta zona son muy valientes, luchadores, por eso es justo que ya les empiecen a tratar mejor”. Grace Fabiola Llumiquinga Quishpe de once años está de acuerdo: “Lo más importante es que los profesores ya escuchan nuestras opiniones. Antes solo nos hacían callar y nos decían lo que debíamos hacer, sin saber si nos gustaba o no. No nos comprendían”.

Los cambios en los vínculos también se expresan en los hogares. Darwin Darío Sopalo Chimarro de diez años nos cuenta que su padre les pegaba “todo el tiempo” a él y a sus hermanos. Ahora, después de asistir a los talleres organizados por el Proyecto SOY!, su padre es distinto, le gusta conversar con ellos, les ayuda en los deberes escolares y los trata con cariño.

Comprobamos a partir de las historias que estos cambios en las relaciones humanas fueron promovidos por directoras de centros educativos como Rosa Edith Chávez Murillo, que insiste en la calidad de la enseñanza y el buen trato de niñas y niños. Confirmamos que juegan un rol clave en la transformación de los vínculos el liderazgo y compromiso de personas como Mayra Aldás, directora del INNFA en Cayambe, quien nos dice: “Aprendí que una verdadera revolución social empieza sirviendo a los demás”.

Una y otra vez, en diferentes voces, la lectura de las historias personales nos muestra de forma evidente e irrefutable que los cambios verdaderos tienen doble vía; van del yo al nosotros y de lo colectivo a lo individual. Y que el SOY no puede transformarse sin el SOMOS.

En la tercera parte del libro, se expone la filosofía del Proyecto SOY! desde las reflexiones del personal y los socios. Comprendemos a partir de su lectura que el enfoque del Proyecto promueve la inclusión y la equidad. Estos principios han guiado medularmente todas sus actividades y han sido fundamentales para suscitar las transformaciones en las relaciones humanas que alientan las historias contadas en la primera parte. Estos principios han sido la base del SOMOS. El personal y los socios enfatizan cuán importante es comprender la equidad y la inclusión como una forma de vida, y no solo como un discurso. Insisten en destacar que fue clave actuar en forma consecuente con estos valores en todas las intervenciones del Proyecto. Lo refrendo totalmente, pues he sido testigo, en una serie de visitas al Proyecto, del compromiso y la efervescencia del personal y de los socios.

La tercera parte del libro también ahonda el análisis de la problemática que aborda el Proyecto SOY!: la inequidad, en especial, la desigualdad de género, los factores que inciden en la construcción de género, la discriminación y el trabajo infantil. Explica ampliamente cuáles son las estrategias que emplea el Proyecto para promover la equidad y la inclusión desde un enfoque de derechos humanos y de interculturalidad.

La cuarta parte del libro muestra hermosas fotos de sus protagonistas.

Invito a la lectora y al lector a unir las historias contadas con las imágenes captadas, a imaginar a Adriana Amparo Andrango y a Alicia Dioselina Lechón Tarabata saliendo después de un día lectivo de los centros educativos a los que asisten. Imagínenlas arrastrando sus mochilas, corriendo, conversando, vislumbrando futuros. Vuelvan, como yo, a recobrar el sentido y la emoción de las palabras Educación, Pueblo y Grande. Vuelvan a unirlas a su propia convicción y esperanza.

Sofía Sperchman

## Antecedentes

Ecuador tiene una de las más altas tasas de incidencia de trabajo infantil de toda Latinoamérica. Se estima que más de 775 000 niños ecuatorianos, de entre 5 y 17 años, estuvieron trabajando en 2001. El 60% de estos niños trabaja en el sector agrícola y el 20%, en el sector servicios. La gran mayoría de niños que trabaja en el sector agrícola es empleada en las granjas de sus propias familias, muchos de los niños empleados en las industrias bananera y florícola están expuestos a algunas de las más peligrosas formas de trabajo.

Entre los 5 y 17 años, el 60% de niños, niñas y adolescentes que trabajan asisten a centros educativos, pero sus aprendizajes son muy pobres con relación a quienes no trabajan; el cansancio producto de jornadas laborales extenuantes y la falta de tiempo para realizar sus tareas escolares generan fracaso escolar, deserción e incorporación al mercado de trabajo.

Paradójicamente la escuela se convierte en un espacio expulsor de niños, niñas y adolescentes hacia el trabajo infantil; por ello se precisaba articular estrategias dirigidas a mejorar la calidad de la educación, para que los centros educativos se transformaran en espacios que retuvieran a los niños en vez de expulsarlos. Y para quienes por su vinculación al trabajo tienen aprendizajes deficientes urgía implementar un conjunto de acciones de refuerzo escolar, fortalecimiento de su autoestima, acciones articuladas con procesos de sensibilización a padres y madres de familia, docentes y comunidades, sobre la importancia de una educación de calidad para sus hijas e hijos, y sobre los perjuicios que el trabajo infantil causa a niñas, niños y adolescentes en Ecuador.

Para atender estas necesidades se estructuró el Proyecto SOY! “Combatiendo el trabajo infantil y garantizando el futuro de la niñez a través de la educación”, que desde hace 3 años ha orientado sus esfuerzos a mejorar la calidad de la educación de los centros escolares, a transformar a las escuelas en espacios que retengan a niñas, niños y adolescentes en riesgo de incorporarse al mercado laboral.

El Proyecto SOY! un consorcio de organizaciones para enfrentar el trabajo infantil en la producción de flores y banano

Con financiamiento del Departamento de Trabajo del Gobierno de Estados Unidos de América (USDOL), el Proyecto es ejecutado por un consorcio de organizaciones liderado por Catholic Relief Services (CRS), e integrado por Save the Children-United Kingdom (SCUK), CARE Ecuador, Fundación Wong y la Conferencia Episcopal Ecuatoriana. CRS opera en terreno a través de las Pastorales Sociales de las Diócesis de Latacunga y de Machala, mientras que Save the Children-UK lo hace a través de la ONG Juntos por los Niños (JUCONI), de Guayaquil.

El principio que ha prevalecido en el Proyecto SOY! es el de evidenciar los esfuerzos de un consorcio de varias organizaciones interesadas en enfrentar el tema del trabajo infantil, en lograr aprendizajes mutuos y fortalecer las capacidades de manera compartida; para ello se han desarrollado permanentes procesos de intercambio y aprendizaje mutuos que han permitido fortalecer las potencialidades de las distintas organizaciones.

El objetivo del Proyecto SOY! es contribuir a la eliminación del trabajo infantil en las industrias bananera y florícola del país, para ello interviene en 11 cantones de las provincias de Guayas, Los Ríos, El Oro, Pichincha y Cotopaxi. El Proyecto cuenta con una cobertura de 12.743 niñas, niños y adolescentes, que pertenecen a 7.562 familias. SOY! apoya a 115 escuelas y a 566 docentes para mejorar la calidad de la educación, mediante acciones permanentes de capacitación pedagógica con énfasis en matemática, lenguaje y primer año de educación básica; capacitaciones dirigidas a mejorar el desempeño pedagógico de los docentes, teniendo como ejes transversales la valoración y el respeto a la interculturalidad, a la equidad de género y el buen trato entre adultos y niños.

El proyecto ha basado su trabajo en tres estrategias –que son asumidas de manera global por CRS: i) asegurar la activa participación de la comunidad educativa –docentes, autoridades locales, niños y niñas y padres y madres de familia– en el diagnóstico, diseño y ejecución de planes de mejoramiento de la calidad de la educación, ii) asegurar que las demandas e intereses de las personas más vulnerables –en el caso de niñas y niños trabajadores y sus familias– son incorporados en el plan de mejoramiento de la educación y iii) mejorar la capacidad de los centros educativos para atraer y retener a niñas y niños en el sistema educativo, modificando actitudes y prácticas tradicionales de docentes, estudiantes y familias. Todas estas estrategias han requerido trabajar con un enfoque de género, buscando modificar creencias y actitudes en las comunidades y en los centros educativos basadas en relaciones de poder y de subordinación –por sexo y por edad– que tradicionalmente han afectado a mujeres y a niñas y niños.

Estas acciones se complementan con la organización y el acompañamiento a las comunidades educativas, que se estructuran a partir del ejercicio de corresponsabilidad en los procesos de mejoramiento de la calidad educativa por parte de padres y madres de familia, dirigentes comunitarios, representantes de niños y niñas y de docentes; y con el aporte del Proyecto para el mejoramiento de la infraestructura, el mejoramiento del mobiliario y el equipamiento con material didáctico a cada una de las escuelas.

Como parte de las acciones de prevención y erradicación del trabajo infantil, con financiamiento del Ministerio de Inclusión Económica y Social (MIES) y del Instituto Nacional de la Niñez y Adolescencia (INNFA), el Proyecto ha entregado becas de incentivo escolar a buena parte de niños, niñas y adolescentes que conforman la cobertura de SOY!, en las 5 provincias en que interviene. Este apoyo se concretó en la adquisición de textos, uniformes, pago de docentes, pago de “aporte voluntario” y transporte, para asegurar el acceso y permanencia de niños y niñas en el sistema educativo, previniendo así su incorporación al trabajo infantil. Fundación Wong implementa en la provincia de Los Ríos el Sistema de Aprendizaje Tutorial (SAT), modalidad alternativa de educación para niños y jóvenes del sector rural, donde no existen ofertas educativas públicas o privadas, que ha permitido retirar totalmente del trabajo a estudiantes que trabajaban en sus hogares o en fincas familiares.

A lo anterior se suma un conjunto de acciones permanentes de sensibilización y concientización dirigidas a familias, dirigentes comunitarios, docentes y autoridades de los gobiernos municipales, con las que se ha puesto en cuestión una serie de creencias tradicionales que legitimaban el trabajo infantil y la explotación laboral de niñas, niños y adolescentes.

En las distintas provincias en que interviene SOY!, los socios ejecutores del Proyecto, en directa coordinación con el Consejo Nacional de la Niñez y Adolescencia (CNNA), han animado la conformación de redes con organizaciones e instituciones públicas y privadas comprometidas con los derechos de niñas, niños y adolescentes. Con ellas se han impulsado un conjunto de esfuerzos en los 11 cantones en los que interviene el SOY! para crear o fortalecer los Sistemas Locales de Protección Integral y los organismos que los integran: Consejos Cantonales de la Niñez y la Adolescencia, Juntas de Protección, Consejos Consultivos y Defensorías Comunitarias. Los esfuerzos desplegados por el Proyecto SOY! y por las organizaciones articuladas en las redes interinstitucionales cantonales y provinciales, han permitido que estos procesos hayan avanzando sostenidamente en los 11 cantones de intervención.

El Proyecto SOY! ha participado en una serie de acciones nacionales lideradas por el Ministerio de Trabajo y Empleo y el Comité Nacional para la Erradicación Progresiva del Trabajo Infantil (CONEPTI), para la definición de las peores formas de trabajo infantil en la producción de flores y bananos; en el proceso de armonización de lo establecido en el Código del Trabajo y en el Código de la Niñez y la Adolescencia, y en el apoyo permanente a las visitas que los inspectores de trabajo infantil del Ministerio de Trabajo y Empleo realizan

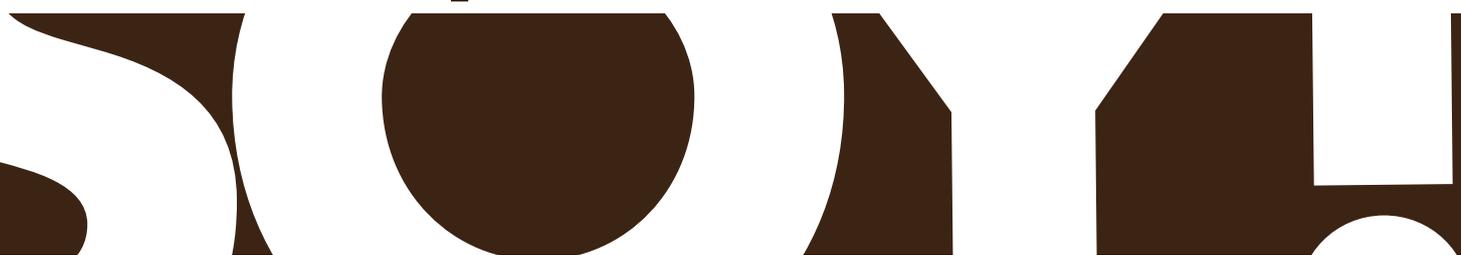
periódicamente a plantaciones bananeras y florícolas.

El Proyecto fue una de las organizaciones promotoras de la formulación e implementación del Plan Nacional para la Erradicación del Trabajo Infantil, instrumento que resume la política pública sobre el tema, y de varias ordenanzas municipales y políticas públicas de varios gobiernos locales.

César Paredes  
Director Proyecto SOY!



# Primera parte:



*De la escuela de la vida, a las vidas de la escuela*





## El otro nombre de la felicidad

### María Alegría Tallana Quishpe

María Alegría tiene 11 años. Vive y estudia en la comunidad Cuniburo, parroquia Cangahua. Ha crecido con su madre, es la sexta de ocho hermanos –tres hombres, cuatro mujeres–. Está en séptimo de básica en el centro educativo Antonio de Alcedo.

Su madre no estudió; tuvo su primer hijo a los 20 años. La mayoría de sus hermanos y hermanas ha estudiado hasta el séptimo año; una, solo hasta tercero, y otra ya está en cuarto de secundaria.

La mamá de María Alegría trabajaba en una plantación de flores, pero se enfermó del estómago y dejó de hacerlo; ahora ordeña vacas. Ella ha pagado sola la educación de todos sus hijos e hijas.

María Alegría es la secretaria del gobierno estudiantil: “Mi rol me gusta más porque involucra la participación de todos los niños y niñas. En las reuniones hablamos de la escuela y de las formas de mejorarla. En este momento soy parte de una campaña para limpiar la escuela y enseñar a los estudiantes a reciclar papel”.

También ha estado en la organización de un grupo de gimnasia que hará presentaciones en Cangahua. Además, ha asistido a talleres de derechos de niños, niñas y adolescentes.

Los valora porque recién en ellos aprendió que existían y podía ejercerlos.

También su madre asistió a unos talleres sobre derechos y buen trato, organizados por el Proyecto SOY! para madres y padres de familia.

Aunque no asistió a los talleres de Música y Derechos, dice que, igual, aprendió con los maestros y compañeros cómo leer notas y tocar algunos instrumentos: "Me gustan las canciones porque hablan de nuestros derechos y he aprendido nuevas habilidades".

Con respecto a la contribución del Proyecto SOY! al centro educativo, María Alegría la describe así: "Hay más aulas para los estudiantes. Ha mejorado la calidad de la educación, especialmente en Matemática, con la ayuda del material didáctico que entregó el proyecto. Los y las profesoras han cambiado su actitud; antes gritaban por todo, especialmente cuando no entendíamos el material; ahora son cariñosos y tienen más paciencia".

"Ahora me gusta mucho más estar en mi centro educativo, con mis compañeros, estudiar Ciencias Naturales y Lenguaje. Quisiera tener la posibilidad de estudiar la secundaria aquí mismo; sería muy bueno que tengamos profesor de inglés; desarrollar más habilidades. Y lo que quiere la mayoría es que hagan otros baños, y ya no tengamos estos pequeños, oscuros y pocos".

Cuando habla de la participación, dice: "Los niños, niñas y adolescentes deben participar y saber sus derechos. Hay que trabajar más sobre eso porque aún existen muchos que nos los conocen. Aquí se puede participar y discutir con los profesores y los otros compañeros. Ya se escuchan nuestras opiniones. Pero se puede mejorar más todavía".

María Alegría piensa que el Proyecto SOY! ha cambiado su vida: "Tengo más confianza en mis opiniones, y sé cuáles son mis derechos. En la casa también ha habido cambios, mi mamá nos pegaba por cualquier cosa, ahora habla y nos oye. Los profesores y el ambiente en la escuela son distintos, ahora podemos pasar felices y tranquilos".

A María, lo que sí la pone intranquila es el futuro. Ella quisiera seguir estudiando e ingresar en el colegio, pero los recursos escasean. El nuevo trabajo de su madre no da para financiarlo.

A Alegría no tanto; su segundo nombre también representa su lado optimista, está segura de que "un día irá al colegio, y después a la universidad".

Tanto le gustó ser secretaria del consejo estudiantil que cuando sea grande quiere ser secretaria de una empresa: "Me siento muy bien organizando el trabajo y a la gente".

Y a la gente le gusta mucho que ella sea su Alegría.



## Por los que me educaron y por mí

### Gomayra Nataly Andrango Rosero

Gomayra nació hace 15 años. Es la cuarta de siete hermanos. Vive en la comunidad Santa Rosa de la Compañía.

Su mamá y su papá trabajan en una plantación: “No me gustaría dejar mis estudios y hacer lo que hacen mis padres; mi prioridad es la educación”.

Fue alumna del centro educativo Marco Rodríguez, donde estudian sus hermanos menores. Ahora estudia el primer curso, modalidad a distancia, en el colegio Monseñor Leonidas Proaño.

Su vida diaria es así: “Me levanto a las seis de la mañana para arreglarme e ir a cuidar a mis sobrinos hasta las tres, y a veces hasta las seis de la tarde. Por esto, mi hermana me paga 40 dólares semanales. Ella trabaja en la florícola desde hace cuatro meses. Me gusta hacerlo porque me gustan los niños y, además, son de mi sangre. Los sábados voy a las clases en el colegio”.

Participó, cuando era alumna del centro educativo Marco Rodríguez, en los talleres de Música organizados por el Proyecto SOY!: “Me encantó, no solo porque los profesores nos ayudaban a crear canciones, sino porque nos daban espacio para ser creativos”.

Gomayra cree que “se deben organizar estas actividades con todos los pequeños; es muy importante que

aprendan sobre su cultura, se entretengan y aprendan a crear”.

Dice que desde que inició el Proyecto SOY! las cosas comenzaron a cambiar: “Los profesores empezaban a preguntarnos lo que queríamos hacer o estudiar; todos teníamos que votar, así fuimos haciendo una pequeña democracia en el centro educativo. La metodología cambió, especialmente en Matemática y Lenguaje. Eran más divertidos”.

Reflexiona sobre estos logros y lo que debería ser la educación en adelante: “Los adolescentes deben estudiar, no trabajar. Tienen que aprovechar su tiempo y, a su vez, prepararse para tener oportunidades en el futuro”.

Sobre sus propias esperanzas dice. “Me gusta Lenguaje y Comunicación. Voy a estudiar para ser licenciada en estas especialidades”.

Está muy agradecida con sus profesores de primaria: “En el Marco Rodríguez fueron muy buenos conmigo; me dieron consejos que todavía recuerdo y que han servido para mejorar mi vida. Por ellos y por mí, seguiré adelante hasta lograr todas mis capacidades e ilusiones”.





## La pasión de educarse y educar

Sonia Maribel Cacuango Otavalo

Sonia tiene 19 años. Vive en la comunidad San Pablo Urco, parroquia Olmedo, Cayambe. Trabaja en Educación infantil familiar comunitaria, que forma parte del centro educativo Humberto Fierro. Está estudiando, a distancia, el primer nivel en la Universidad Politécnica Salesiana, en Cayambe, para licenciarse en educación básica.

Después de su trabajo, ocupa las tardes y parte de la noche para estudiar y hacer sus deberes. Dos veces, cada mes, baja a Cayambe a recibir clases presenciales, desde las 8 de la mañana hasta las 5 de la tarde.

Cuando niña, Sonia estudió en la escuela que es hoy el centro educativo donde comenzó a trabajar mientras estudiaba la secundaria a distancia, por falta de recursos para hacerlo directamente. Dice: "Si en ese tiempo ya hubiera existido el colegio, me quedaba estudiando ahí mismo".

De la experiencia de empezar a trabajar a los 13 años, dice: "Yo cuidaba a mis hermanos que eran pequeños, trabajar con otros de su misma edad no fue un cambio difícil".

Al principio su trabajo consistía en realizar tareas básicas: cocinar, asegurar la limpieza de los niños, rotar por las aulas como auxiliar. Pronto ganó la posición de promotora de salud; luego, de promotora pedagógica; ahora su nombramiento es de educadora infantil.

Su pasión por el trabajo con los niños y su experiencia en el centro infantil hicieron que su destino natural fuera estudiar licenciatura en educación básica; su desempeño y vocación, lograron que la Casa Campesina y su colegio becaran sus estudios en la universidad.

Vive con su mamá. Es la segunda de siete hermanos —cinco mujeres, dos hombres—. Es la única que ha alcanzado estudios superiores. Sus otras hermanas prefirieron retirarse, tener hijos, trabajar en las plantaciones de flores; sus hermanos todavía estudian pero sin muchas aspiraciones de llegar hasta la universidad. Sonia, en cambio, se moría por estudiar: “pero mi mamá no tenía dinero. Así que tuve que conseguir beca y trabajar para pagar mi educación”.

Sonia ha participado en los talleres para el primer nivel del Proyecto SOY! Dice que le ha ayudado a cambiar la metodología para enseñar: “Los talleres me han enseñado a leerles más activamente los cuentos, que luego los niños y niñas dibujan o reinterpretan escribiendo, lo que ha ayudado a mejorar la calidad educativa. Los niños son más expresivos, nuestra aula es más vibrante con sus dibujos. Me dan energía a mí y a las clases”.

Sonia describe los cambios que han vivido los niños con el Proyecto SOY!: “Tienen más confianza en sus habilidades y esto les hace sentir más seguros. Antes decían ‘no puedo’ y ahí se quedaban. Ahora lo hacen con entusiasmo y casi no piden ayuda. Antes estaban muy callados, ahora todos quieren contribuir con su opinión. Me gusta ver a los niños así, y sé que yo también he contribuido a que cambie la situación”.

Sonia nos cuenta que hay otra compañera del centro infantil que no ha ido a los talleres. Dice que hay una gran diferencia entre unas clases y las otras; la compañera no dedica mucho tiempo a jugar con los niños ni para hacer actividades divertidas: “Yo trato de involucrarles e involucrarme mucho más en el proceso de aprendizaje”.

El mundo de Sonia es el mundo de sus niños y niñas. No quiere imaginarse cómo estaría ahora si hubiera elegido otro camino. Pero quiere lograr extender su voluntad de educar a un número mayor de alumnos.

Después de lograr su licenciatura, quiere enseñar en un centro infantil más numeroso. Los talleres de CARE, a través del Proyecto SOY!, han despertado todavía más su entusiasmo pedagógico: “Quiero compartir los conocimientos obtenidos; quiero que a los niños les suceda lo que me sucedió a mí”.



## La vida y la educación le hicieron grande, sin dejar de ser niño

### Marco Vinicio León Murillo

Marco tiene 14 años. Vive en la comunidad San José Alto.

Su papá trabaja en una plantación de flores. Su mamá también trabajaba allí hasta que se enfermó del estómago. Ahora es ayudante de cocina en un restaurante.

Con lo que ganan sus padres pagan la comida y los estudios de Marco y otros dos hermanos. De los otros hermanos —en total siete—, unos están casados, otros no viven ahí.

Marco estudiaba en el centro educativo Francisco Robles, en la comunidad San José Alto, ahora estudia en el centro educativo Misión Andina en octavo año.

Tiene cinco amigos a los que aprecia mucho (fueron una de las razones por las que dejó su casa y se vino a vivir con su hermana). Hablan del futuro y muchas veces especulan acerca de sus estudios y de si podrán continuar en el colegio.

Marco dice que lo más probable es que trabaje en el día y estudie en las noches. Lo mismo creen sus amigos, ya que sus padres no tienen los medios económicos para apoyarles.

“Es la única manera de lograr terminar los estudios, ser algo en la vida y comenzar a apoyar a nuestras

familias”, asegura.

Dice que mejor estudiar a trabajar y que preferiría hacerlo en algo que no sea en las plantaciones, porque salen enfermos. Sin embargo, su aspiración es graduarse de ingeniero especializado en flores.

Nos describe cómo es su vida laboral durante ciertas épocas: “Trabajo en las vacaciones; me pagan 100 dólares por laborar de 7 de la mañana a 3 y media de la tarde. Si fuera mayor de edad me pagarían 145. Pero me sirve para ayudar a mi mamá que está muy enferma y me da pena”.

“Cuando vine a Pedro Moncayo trabajaba con ella y comía de su plato de comida. Después ya me dieron el mío propio. Y el dinero me alcanzaba para darle a mi madre, algo a mis hermanos y hasta me sobraba para mí, para ir a alguna parte”.

Piensa que es duro ganarse la vida en las florícolas: “se espinan las manos, después no se puede ni escribir.

Duele la columna de tanto cargar abono. Me pagan como menor pero cargo como mayor. Ahí hacen trabajar a todos igual, pero pagan diferente. Hacen cargar hasta a las embarazadas”. Cuando su hermana estaba por tener un bebé, él fue a cargar por ella, para que no tuviera problemas, ni con sus jefes ni con el niño.

Ha trabajado mucho y desde muy niño: “Es mejor trabajar para no pasar de vago en la casa. Trabajé desde los ocho años, primero desyerbando, luego cargando ladrillos, en riego, con el azadón haciendo camas, un trabajo durísimo como la tierra a la que hay que aflojar bien, para no repetir. Bajo el calor del sol que pasa por los plásticos, que da tanta sed, que nunca alcanza el balde de refresco para todos”.

Marco habla así de los efectos del Proyecto SOY! en la participación: “CARE ha dado mucha alegría, pues todos los niños participan, conversan, hacen trabajos en grupo. Ahora hay respeto por la educación. Sabemos nuestros derechos. Antes, los niños de tanto maltrato y tristeza se ponían a trabajar desde muy chicos, se iban de la casa, se ponían a mendigar. Hasta se mataban, porque sus padres les pegaban mucho”.

Lo mismo con los maestros y maestras, el proyecto les ha enseñado a escuchar lo que piensan y quieren, pone un ejemplo: “cuando en una convivencia, los niños pedían que siguieran con la música, siempre nos decían bueno y respetaban el deseo de todos”.

Dice que los niños de esta zona son muy valientes, luchadores. Trabajan y ayudan a sus padres. “Por eso es justo que ya les empiecen a tratar mejor”.

Pero que siempre es mejor que estudien a que trabajen: “Mis hermanos llegaron hasta cuarto nivel nomás. Yo iba a hacer igual, pero me dieron una beca y ya mi padre no tuvo que pagar por mí. Y me dio muchas ganas de estudiar, me dio motivos para ser alguien, seguir para adelante”.

“El proyecto cambió mi forma de pensar y yo he ayudado a cambiar a mi familia. Ahora me creen cuando les digo que voy a poder ayudarles para que ellos sean mejores también”.



## La solidaridad en lugar de la soledad

### Adriana Amparo Andrango Achina

Adriana nació hace 13 años. Vive en la comunidad Santa Rosa de la Compañía, parroquia Ayora. Estudió la primaria en el centro educativo Marco Rodríguez; ahora, el primer curso en el colegio monseñor Leonidas Proaño, modalidad a distancia.

Es la sexta de siete hermanas y hermanos —tres mujeres, cuatro varones—. Vive con su mamá y tres de sus hermanos. Los otros ya son adultos y tienen sus vidas independientes.

Su mamá no tuvo educación formal, pero aprendió a leer y escribir en el programa nacional Yo Sí Puedo. Trabaja cuidando sus animales y con ello ha pagado la educación de todos sus hijos.

Adriana es la única de la familia que ha seguido estudiando. Tiene clases en presencia todos los sábados; el resto de la semana debe estudiar, cuidar a sus sobrinos y ayudar en las tareas de la casa y el campo.

Adriana recibió una beca del Proyecto SOY! para estudiar los dos últimos niveles de primaria y este primer curso de secundaria. Ha asistido a talleres de derechos de niños, niñas y adolescentes, donde aprendió que los adultos deben dar buen trato a los menores, “me gustaron los talleres porque recibí muchos consejos de los facilitadores”. Su madre también ha asistido a talleres sobre derechos y buen trato.

La influencia del proyecto en la educación Adriana la comenzó a notar desde el centro educativo Marco





## Aprendiendo a recibir, para dar

Eduardo Efraín Ulcuango Andrango

Eduardo tiene 14 años y vive en Santa Rosa de la Compañía, en Ayora. Ahora estudia —a distancia— el primer curso en el colegio Monseñor Leonidas Proaño; la primaria la hizo en el centro educativo Marco Rodríguez.

Comparte su vida con sus padres y siete hermanos. Nos cuenta cómo es su cotidianidad: “Normalmente me levanto a las siete de la mañana para ayudar a mi mamá a cuidar los animales; luego llevo a mi hermana al jardín de infantes; regreso a arreglar la casa y a preparar la comida. En las tardes lavo la ropa y, cuando toca, pasto a los animales. Cada sábado voy a mis clases en el colegio”.

Su padre trabaja de albañil, su madre en una florícola, al igual que el resto de sus hermanos, que ayudan con los gastos del hogar.

Eduardo es el único de toda su familia que ha ido al colegio.

También ha sido parte de los talleres de Música organizados por el Proyecto SOY!: “Es fácil aprender a tocar un instrumento; mis profesores me ayudaban a crear canciones que hablaban de los derechos de la niñez y adolescencia”.

Sus padres saben que le gusta estudiar, lo apoyan moralmente, pero no lo pueden hacer económicamente. “Gracias al Proyecto SOY! ahora tengo una beca. Todos los niños, niñas y adolescentes deberían tener la

oportunidad de estudiar porque es su derecho. Pero nadie les ayuda. Si no fuera por SOY!, ahora estaría trabajando con y como mis hermanos”.

“Me gustaría devolver lo que estoy recibiendo. Por eso pienso estudiar una licenciatura y ser profesor”.





## La educación se tardó, pero llegó en buen tiempo

### María Magdalena Pillajo Quilumbaqui

Nací en 1949, en la comunidad Santa Rosa de la Compañía. Tengo cuatro hermanas y cuatro hermanos.

De niña, mientras mis padres trabajaban en su huasipungo, a mí me mandaban a servir en las haciendas. Mi madre me advertía todo el tiempo que no debía coger nada de lo que los patrones olvidaran por ahí, que, sino, me iba a cortar las manos.

A mi hermana mayor, Rosa, le mandaron a la escuela, pero, como no aprendió nada, ya no quisieron ponernos a las demás mujeres. Mi madre decía que la escuela solo enseñaba a escribir cartas a los mozos; que mejor no aprendiéramos ni a leer ni a escribir. Nunca les importó ni a mis padres ni a nadie nuestra educación. Cuando insistíamos, solo se reían. Mis hermanos sí pudieron estudiar.

A mí me ha hecho mucha falta la escuela, tenía tanta vergüenza cuando tocaba poner la huella digital en lugar de la firma.

No nos daban educación, pero sí mucho maltrato. Nos levantaban a las cinco de la mañana a bañarnos en la cequia, mientras nos azotaban con un cabestro. Decían que así, bañándonos y pegándonos, aprendíamos mejor lo que es la vida. Que así no se nos iban a olvidar sus consejos.

Y así empezaba nuestro día. Luego, iba a pastar los borregos, a cuidar los otros animales, a traer agua del río

que quedaba muy lejos de la casa, a limpiar el gallinero. Después, a trabajar en la hacienda, en la cocina.

Cuando crecí, ya me tocó trabajar en la tierra, con la yunta. O recoger hierba en el carretón; a ayudar en todo a mi madre. Claro, había mucho tiempo, todo el tiempo que hubiera podido ir a la escuela.

Tiempo también para enamorarse. Un día saliendo de la hacienda conocí a un joven del que me enamoré. Él decía que quería casarse conmigo porque no tenía quién le atiende, que su mamá era alcohólica y no podía ocuparse de arreglar sus cosas, lavar su ropa, darle de comer.

Acepté. Me casé. Hice todo lo que él necesitaba. A cambio, me pegaba. Era malo cuando bebía y bueno cuando no bebía. Pero solo se pasaba tomando. Hasta que se murió de tanto beber. Me dejó muchos golpes y seis hijos. El mayor se quedó sin su padre a los 12 años.

No me quedé sola, mis hijos, su alimentación y su educación me hicieron compañía y me obligaron a ser mejor y más fuerte. Les di escuela a todos. Sabía que era muy importante, que ellos debían tener lo que yo nunca tuve.

Mi primer hijo ya está en quinto curso. Va a poder ser alguien más en la vida. CARE me apoyó con una beca para él. Le digo que si el apoyo se termina, no desmaye, que trabaje para seguir estudiando y llegar a ser un profesional. Él es muy bueno, me ayuda mucho. También va por mí a las mingas de la comunidad.

Yo trabajo en la escuela Marco Rodríguez, soy la conserje. Pero, si hace falta, voy a buscar otros trabajos. Lo importante es apoyar a todos mis hijos.

Mi vida mejora. Ahora ya sé leer y escribir. Hubo un programa de educación para adultos analfabetos en Cayambe. Ahora que sé, pienso cuánto habría conocido y leído si hubiera sabido desde niña. Con la educación también aprendí a apreciarme mejor. Si pudiera retroceder el tiempo, hasta me habría podido defender mejor de los maltratos de mi esposo, que me hicieron tanto daño. Ahora sufro las consecuencias, estoy muy enferma. No me puedo poner peor. Mis hijos me necesitan. La vida me necesita. Yo necesito vivir por ellos y por mí.





## Un destino sobre ruedas

### Cristian Orlando Cepeda Albacura

Cristian nació hace 11 años en San Gabriel, Tulcán. Quedó huérfano de su padre cuando era un bebé; vivía hasta hace poco con su mamá y cinco hermanos -tres hombres y dos mujeres-. Él es el menor. En vez de estudiar, hasta cuando cumplió nueve años ayudaba a su madre a reciclar basura para el Municipio. Por este trabajo recibía un dólar diario: "Yo quería estudiar, pero no tenía la oportunidad", dice.

Su familia dejó el trabajo con la basura y ahora se dedica a la agricultura. Pero él ya no está con ella. No le gustaba vivir con su familia: "Mi hermano mayor le robaba dinero a mi mamá. Ella no se daba cuenta y yo tenía miedo de avisarle. A pesar de que le ayudaba a trabajar, me pegaba mucho".

Ahora vive con su abuela y su tía en la comunidad Santa Rosa Alto, en Ayora, Cayambe; camina una hora para llegar al centro educativo Ernesto Noboa y Caamaño en la comunidad Pesillo, donde estudia el segundo nivel de educación básica.

En su nuevo hogar ayuda en la casa y a cuidar los animales. Dice que se aburre con estas tareas y con el carácter de su tía y abuela: "No hablan mucho conmigo; no me tratan mal, pero tampoco me dan afecto ni cariño, pero es preferible al maltrato que recibía viviendo con mi mamá y hermanos".

Fue su tía la que le puso en la escuela. No quería que siguiera malgastando sus días en la calle. "No estaba bien para un niño de nueve años", dice. Al principio era un rebelde, según sus profesoras, y no sabía ni leer

ni escribir.

Tuvo que empezar desde el jardín para aprender lo básico. Pero a Cristian le parecía bien: “Me gustaba aprender a leer y estar con otros niños; era mucho mejor que trabajar”.

La felicidad fue interrumpida por su mamá que vino y lo sacó de la escuela para llevarlo a trabajar otra vez con la basura. Pero Cristian no se resignó y después de tres semanas se regresó solito haciendo dedo en la carretera, un viaje largo –San Gabriel-Ibarra-Tabacundo– y completó sus estudios.

Este año escolar ha comenzado completamente diferente: CARE le entregó una beca, con la que pudo comprar sus útiles escolares, el uniforme de diario y el de deportes, y zapatos.

Con estar en la escuela él ya era feliz, ahora, con toda esta ayuda, está: “Muy, muy, pero muy feliz, porque me gusta estudiar y ahora tengo con qué gracias al Proyecto SOY!”.

De la escuela le gusta todo; jugar con sus compañeros, dibujar y sobre todo se siente bien porque ya puede leer. Cuando sus profesores le leen cuentos en clases le hacen pensar en “muchas cosas bonitas”. No tiene libros en la casa de su tía, pero no pierde la esperanza de conseguirlos más adelante.

El afecto que no tiene en su nuevo hogar, lo consigue con creces en la escuela: tiene muchos amigos. Pero especialmente tres, con los que juega voly. Cristian les cae bien a sus profesores; y su profesora es muy cariñosa con él; dice que confía mucho en ella.

Cristián quiere estudiar hasta tener una profesión: “Me gustaría llegar a saber todo sobre bicicletas. Primero aprender a montarlas, luego a repararlas y a ponerme un taller para mantenerlas y venderlas”.

Su entusiasmo, valentía y dedicación hacen prever que así como cambió su destino con la ayuda de su dedo, más adelante lo puede hacer sobre ruedas.

El camino lo espera, y él va a su encuentro.



## Vivo como si fuera un cuento

### Grace Fabiola Llumiquinga Quishpe

Fabiola tiene 11 años. Su casa está en Poroto Bajo, desde donde va todos los días a estudiar en el séptimo año de básica en el centro educativo Antonio de Alcedo, en Cuniburo, comunidad de Cangahua.

Vive con sus padres y cuatro hermanos. Su papá trabaja de albañil en Quito; su mamá, en los quehaceres de la casa.

Así describe su rutina de todos los días: "Después de clase, debo caminar hasta mi casa, cambiar de lugar a los animales, salir a vender comida y golosinas con mi mamá a la gente que trabaja en las plantaciones.

Luego, regresamos a la casa, ordeñamos las vacas y transportamos la leche. Después la ayudo a preparar la merienda".

Antes Fabiola tenía otro trabajo, cuidaba a la niña de la vecina tres veces a la semana, entre las 2 y 5 de la tarde. Ganaba 8 dólares semanales: "Me gustaba mucho ese trabajo, porque me gustan mucho los niños".

Su papá gana 70 dólares semanales; también sus hermanos trabajan y apoyan con los gastos de la casa y los de su educación. Todos están de acuerdo con que estudie, dicen que no hay oportunidad de trabajo para los que no lo hacen.

Fabiola cuenta que “los talleres que ha dado el Proyecto SOY! a los padres y maestros los ha cambiado bastante. Ya saben que no hay que pegar a los niños ni maltratarlos psicológicamente. Ahora mis padres prefieren hablar y no castigar”.

Dice que la calidad de la educación ha mejorado: los profesores han dejado de gritar y tratar mal para que los atiendan, ahora “enseñan con nuevas maneras; las clases son más interesantes y entretenidas. Lo más importante es que ya escuchan nuestras opiniones. Antes solo nos hacían callar, y nos decían lo que debíamos hacer, sin querer saber si nos gustaba o no. No nos comprendían. Ahora podemos decir cómo nos gusta estudiar. Los alumnos de séptimo van mejor preparados al colegio”.

Nos cuenta que antes del proyecto no había juegos y el material que usaban los maestros era muy pobre.

Ahora los profesores tienen material didáctico y los alumnos, libros e instrumentos de música, que aprenden a tocar mientras les explican sobre sus derechos.

“Me gusta leer mucho y aprovecho la colección de libros de la escuela, que cada vez es más grande. He leído El culebrón de 7 cabezas, La cotaoboa, Los 3 hermanos, La viuda del tamarindo, La sapa, Otra princesa encantada, Don Nico y el Diablo, Olor de cacao, La caja ronca, El cuento de un país, Las 3 gotas de agua, El fuego y el picaflor y muchos más, como 16. “Me gustan tanto los cuentos reales como los fantásticos. Disfruto mucho. Estos cambios me han dado más ganas de estudiar, seguir el colegio y la universidad. Si es posible un doctorado”.



**Estuve escapando del estudio y de la vida, al fin me alcanzaron**

## Juan Pedro Quinatoa Umaquinga

"Nací el 11 de mayo de 1972. Estoy casado. Tengo tres hijos vivos y dos que ya fallecieron. Soy el último de siete hermanos. Fui muy querido por mis padres.

"De pequeño mi vida era el fútbol, y aunque hacía las tareas no les daba mucha importancia. Me levantaba a las cinco y media de la madrugada para ir a amarrar a las vacas, hacer las cosas de la casa. Mi madre me tenía todo listo porque yo era un perezoso, y me iba a la escuela.

"Estudí desde que tuve ocho años. No me dediqué mucho. Cuando ya estuve más grande fui interesándome un poco más y eso porque mi madre me presionaba. Estudié hasta sexto grado —en esa época era por grados—, pero, faltando una semana para que se acabe el ciclo, me fugué de mi casa para ir a trabajar.

"Mis amigos me invitaban a irme a trabajar con ellos. Yo, viendo la situación de mis padres, sus necesidades, que no me podían dar lo que ellos querían, me animé y creí que más importante era trabajar que estudiar.

"Regresé a la casa después de dos meses, con miedo de mis padres. Me perdonaron y seguí trabajando, casi toda la plata que ganaba le daba a mi mamá. Mi labor era de ayudante de oficial en la construcción. Era muy duro. Hasta me pegaban cuando no podía palear la tierra desde lejos. Llegué a albañil cuando cumplí 20 años.

“Mi sueño era ser ingeniero o arquitecto, pero sin estudios cómo podía, tampoco por los recursos económicos hubiera podido, mis padres no tenían con qué apoyarme.

“Luego me metí en líos: tuve un hijo con una señora de mi comunidad, mucho mayor que yo. Quería que me casara. Me perseguía. Tuve que huir a Quito. Ahí trabajaba y dormía en la misma obra. Al principio sufría mucho por la comida, pero no me tocaba más que acostumbrarme.

Seguí trabajando y metiéndome en líos. Me ofrecieron un trabajo en Estados Unidos, para atender el negocio de un familiar, pero no acepté porque ya estaba enamorado, mi novia de ese entonces es ahora mi esposa.

Decidí casarme, pero seguía teniendo problemas porque era muy mujeriego. Gastaba mucho dinero con mujeres, me emborrachaba, le daba disgustos a mi esposa.

“Tendría algo de dinero si no hubiera sido así. Pero ya estoy cambiando. Creo que al fin comienzo a madurar.

La muerte de mis hijos fue el peor golpe de mi vida y me hizo reaccionar. Ellos me pedían estar juntos, querían pasar más tiempo conmigo. Yo nunca cumplí con sus deseos y eso no me deja tranquilo el corazón.

Ahora me preocupo de mis hijos que quedan. Las cosas van mejor con mi esposa. Me arrepiento mucho de lo que hice y de lo que no hice. Soy más responsable. Empiezo a cambiar.

“Quiero que mis hijos estudien, que no sean como yo, que aprovechen la oportunidad, mi apoyo. Quiero ayudarles a que lleguen a ser profesionales; que avancen a otro nivel.

“Cada momento me acuerdo todo lo que he desaprovechado. Una vez el dueño de la casa que ayudaba a construir me dijo que yo era muy responsable y que quería ayudarme a entrar en la policía. Me pidió papeles.

No tenía más que escuela. Me dijo que estudie, pero pensé que ya era muy tarde. No quiero que eso les pase a mis hijos.

“Adónde hubiera llegado con estudios. Si sin ellos he sido vicepresidente de Ñurukta, una organización que agrupa a seis comunidades; tuve mucha participación y apoyos; fui presidente de mi comunidad, y aprendí mucho en gestión y asuntos sociales.

“Todos debemos estudiar y seguir preparándonos.

“Las mujeres tienen el mismo derecho que los hombres, porque somos humanos, sentimos, entendemos y somos iguales, pero dentro de la comunidad no las apoyan, creen que no tienen la capacidad de los hombres.

Debería haber talleres para hacerles comprender que las mujeres son tan capaces como nosotros.

“Si hubiese un cargo grande para las mujeres en mi comunidad, yo, si fuera mi decisión, haría todo lo posible para que lo desempeñaran. Buscaría que las capaciten y orienten.

“El Proyecto SOY! me ha apoyado moral y económicamente para rehabilitarle a mi hija Nelly, las terapias le hicieron muy bien, ya puede asistir a la escuela y estar con sus amigas y profesores. Estoy muy agradecido con el proyecto.

“Sí, mi vida ha cambiado. Para mejor. Pero, si hubiera cómo, lo que quisiera es cambiar el pasado. Quisiera haber estado más tiempo con mis hijos. Les extraño mucho.”



## Aprendí a revalorizar mi cultura

María Cristina Imbaquingo Maldonado

"Mis padres no sabían leer ni escribir. Mi padre fue dirigente indígena y en su gestión fundó la escuela en la que ahora trabajo. Yo vivía en Gualimburgo, en el páramo. Nací allí y crecí solamente con mi madre. Cuando era pequeña tenía que caminar dos horas de ida y dos de regreso para asistir a esta escuela. Cruzaba ríos y quebradas. No había otra forma. Cuando regresaba a la casa debía ayudar con los animales y a lavar la ropa de la familia.

Soy la última de ocho hermanos. Cuatro no saben leer ni escribir. Tres solo terminaron la primaria. Fui la única —gracias a mi madre y otros familiares— que pudo venir hasta Cayambe y seguir la secundaria, en el colegio Natalia Jarrín. Algunos hermanos me apoyaron, al resto no le importaba. Y los que me apoyaban lo hacían suponiendo que con eso ya era suficiente; que la parte de la herencia de mi madre había sido la educación, que no me merecía más. Mi mamá se paró duro y me defendió muy fuerte. Pero cuando falleció, me acusaron de haberme aprovechado de ella. Hubo muchos problemas. Tuve que enfrentar el dolor de perderla, y a todo y a todos.

Después de mucho esfuerzo y tiempo logré estabilizarme y asumir mi vida sola. Desde entonces he ido mejorando mi destino y dándole sentido a mi vida a través de mi trabajo como educadora. Las mujeres tenemos las mismas capacidades que los hombres y muchas veces más obligaciones; por eso debemos ser más responsables, pues tenemos que cumplir como madres, profesionales, mujeres. Debemos responder mejor ante los retos. Mientras más te prepares, mejores oportunidades vas a tener. Tu desempeño va a

asegurarte una mejor vida. Con la ayuda de mi sobrino –que es ingeniero– hemos formado en Gualimburgo una asociación de trabajadores. Estamos reuniendo a las familias del lugar para emprender actividades que mejoren las condiciones de vida del sector. Ya hemos elegido la directiva; estamos receptando ideas y criterios para organizarnos y producir mejor. Invertimos en viveros que nos están dando buenos resultados. Solo la organización y la unión pueden cambiar nuestra situación.

Mi familia cree que soy un buen ejemplo. La mayoría no solo heredamos educación y terrenos de nuestra madre, sino su capacidad de trabajo. Y aunque parte de esa herencia fue el motivo de nuestras disputas. Yo ya les he perdonado. A mis sobrinos y sobrinas siempre les recomiendo que estudien, que solo la educación les puede cambiar la cabeza y la vida. Unos me escuchan, otros no. En la escuela me hacen más caso. Tengo mi vida para demostrarles que no hablo por hablar. Los dirigentes también me oyen con atención y transmiten esto al resto de la comunidad. A ellos les escuchan más todavía.

Cuando una madre y un padre no están preparados, es más difícil que deseen lo mejor para sus hijos. Esto sucede en la cabeza. La educación aporta estas ideas y el deseo de cambio. Los talleres ayudan mucho en ese sentido. Pero la educación a veces no sirve para revalorizar lo que somos, de dónde vinimos. Pasé buena parte de la escuela y el colegio sintiéndome como si no fuera de esta comunidad, vistiéndome como mestiza. Había pocos estudiantes indígenas y no sabíamos que estábamos siendo aculturizados. Nadie nos recordaba el valor de nuestra cultura. Tuve que acercarme a la organización Ñurukta, para aprender a valorar mis orígenes. Participando en sus actividades, poco a poco, fui desarrollando la conciencia de mi ser. Entonces, me puse a estudiar en el Instituto Superior Jaime Roldós Aguilera, que forma profesores bilingües. Fue allí que, además de estudiar, me enseñaron a reconocer y a querer mi cultura y todas sus expresiones: vestimenta, lengua, costumbres.

Nos discriminan cuando no somos capaces de saber quiénes somos ni sentirnos orgullosos de ello. Ahora que valoro lo que soy, puedo defenderme donde quiera. Así criaré también a mis hijos. En el colegio nunca respetaron nuestra vestimenta. Nos obligaban a usar uniforme y a esconder en él nuestra procedencia. Mis compañeras de la época no me reconocen ahora cuando me ven vestida como debí vestirme siempre. Alguna vez mi hermano me dijo que debía definirme, cuando me oyó hablar con mi madre y mis otros hermanos un poco en kichwa y otro en español. Me quedé pensando, pero cuando volvía al colegio ya me olvidaba de decidir. Me daba vergüenza hablar el kichwa, y no tenía con quién. Allí solo se hablaba español y se aprendía inglés”.

María Cristina tiene 30 años. Vive en Cayambe. Es maestra de educación básica en la unidad educativa 29 de Octubre, desde hace seis años. Es licenciada en Educación Primaria, y piensa seguir estudiando. Ha participado en algunos cursos organizados por el Proyecto SOY!: Música, Matemática, Lenguaje, desarrollo personal y en la elaboración del plan de sostenibilidad. No es la primera vez que los recibe, pero los compara: “El Proyecto SOY! hace seguimiento en el aula para asegurar la calidad de lo aprendido en la capacitación y para analizar las metodologías empleadas en los talleres. El seguimiento y su evaluación aseguran la calidad de la enseñanza y la formación de maestros y alumnos”.

Sobre la metodología opina: “Es bueno que con la ayuda de la música se expliquen los derechos de la niñez y que esta música sea andina; así, profesores y alumnos valoran su cultura. Además, se canta en español y kichwa, lo que refuerza su educación bilingüe. El material didáctico nos ha permitido enseñar Matemática de otras formas, muy divertidas”.

Dice que esta práctica ha mejorado el ambiente en la unidad educativa; hay más participación y menos exclusión; mayor libertad de expresión y de cuestionar. Los alumnos no solamente pueden ser críticos con sus maestros, sino también con sus propios comportamientos.

María Cristina dice notar cambios también en la relación de los padres con sus hijos: “Los padres son más responsables, ayudan con los deberes. Pero todavía hay casos de maltrato”.

Se muestra muy satisfecha con las actividades del proyecto: “Han fortalecido mis capacidades como maestra. Nos ha ayudado a trabajar como equipo con el resto de profesores, a apoyarnos cuando surgen dificultades, a revalorizar nuestro papel en la educación”.

Edith Chávez es la directora del centro educativo Marco Rodríguez, de la comunidad Santa Rosa de la Compañía.



## Una educación para mejorar la vida de todos

Rosa Edith Chávez Murillo

Vive en Otavalo. Todos los días viaja una buena distancia desde su casa hasta su lugar de trabajo. Tiene 55 años, 33 de éstos como docente —10 como maestra, 23 como directora—. Edith es licenciada en Docencia

Primaria y doctora en Ciencias de la Educación.

Con el Proyecto SOY!, Edith ha participado en talleres de capacitación en Música, Lenguaje, Matemática, teatro, uso de material didáctico, desarrollo personal y derechos de los niños, niñas y adolescentes.

“La capacitación nos cambió la manera de enseñar a los niños; ahora es más divertida y fácil. El desarrollo personal me hizo conocer mejor a mí misma; recordar cómo fue mi niñez y adolescencia y relacionarlas con el trato que deben recibir los y las alumnas”.

“Los talleres sobre derechos llegaron a la conciencia de todos nosotros —profesores y profesoras—, y está influyendo positivamente en nuestra relación con los niños, niñas y adolescentes. Sabemos que hay que involucrarlos en la educación, respetar sus ideas y lograr su participación activa. Ahora nos importa su opinión y que la den sobre todo lo que sucede en el aula”.

A Edith y sus compañeros maestros los talleres de Música no solo les enseñaron a reconocer las notas, sino a usarla para hablar de otros temas, desarrollar sus propias habilidades y las de sus alumnos y para hacer más relajada la clase.

“Al mejorar la calidad de la enseñanza, también hemos mejorado como profesores; ha mejorado la vida de los alumnos, e incluso la de sus padres y madres. La felicidad con que regresan a sus hogares mejora el ambiente y las relaciones en su interior”.

Este cambio de actitud de maestros y maestras con sus alumnos también ha repercutido en una mejor participación de padres y madres de familia:

“El Proyecto SOY! ha vuelto a dar sentido y valor a la educación. La mayoría de padres y madres ya están alfabetizados, y han cambiado de opinión sobre lo que significa educarse. Ahora hay más alumnos que continúan la secundaria; cosa que no sucedía hasta hace poco. También ha mejorado el trato de padres a hijos”.

Han disminuido el maltrato y las tareas no escolares, que agobiaban a los alumnos; es cada vez menor el trabajo infantil y mayor el tiempo para jugar: “El proyecto orientó a los maestros, éstos a los padres; la situación comenzó a cambiar para los niños”.

Los cambios no se limitan al entorno de Edith sino a su propia vida. Se reconoce en sus niños. Desea para ellos lo que recibió en su niñez, que fue tranquila y bastante justa.

El ambiente educativo y todos sus actores han recibido el impacto del Proyecto SOY!, asegura Edith: “Mejóro la calidad de la educación, el trato, los materiales didácticos. El trabajo en equipo. Todo ha ido cambiando para bien de nuestras vidas”.





## Administrando sus sueños

### María Mercedes Lanchimba Lanchimba

María Mercedes tiene 15 años. Vive con sus padres, es la cuarta de cinco hijos —tres mujeres, dos hombres—.

Su casa está en la comunidad San José, de ahí tiene que desplazarse hasta San Antonio de Cangahua donde estudia en el colegio del centro educativo 29 de Octubre, en el noveno nivel.

Ni su padre ni su madre estudiaron. Su padre cultiva cebolla. Su madre trabajaba en una plantación de flores, pero se enfermó y tuvo que operarse. Se quedó con muy mala salud. Por ello, María Mercedes y sus otras hermanas deben asumir las responsabilidades de la casa.

Sus padres siempre le han apoyado a ella y a sus hermanos y hermanas para que estudien; pagan sus matriculas, la colación, uniformes, útiles escolares. Pero solo ella ha llegado tan lejos. Unos se retiraron, otras alcanzaron hasta el quinto de básica. Hay una hermana que está en séptimo de básica, pero es muy probable que no siga más allá porque tiene una hija.

María Mercedes es la presidenta del gobierno estudiantil del centro educativo: “Me gusta lo que hago. Como presidenta he organizado actividades con mis compañeros y compañeras, que nos han unido; sobre todo unas caminatas que despertaron en nosotros el sentido de la solidaridad”.

Ha participado en varias acciones y talleres del Proyecto SOY!: “Me interesaron mucho los talleres sobre

los derechos de niños, niñas y adolescentes; algo sabía sobre los derechos humanos, pero nada de los que teníamos como niñez y adolescencia”.

El Proyecto SOY! financia a un profesor para que enseñe a los y las estudiantes del centro educativo a hacer pan: “Es una de las mejores actividades, nos ha ayudado a desarrollar una habilidad que nos será muy útil en el futuro, cuando ya terminemos el colegio y empecemos nuestras vidas en la comunidad”, dice María Mercedes.

María Mercedes cree que el proyecto ha abierto un gran espacio de participación, de forma particular en el centro educativo. Recuerda que antes los profesores no tomaban en cuenta las opiniones de sus alumnos; ahora, las capacitaciones que han recibido les han hecho más abiertos a escucharlos. Desde luego, falta mucho para que esa relación llegue a un nivel de equidad y respeto, pero están avanzando a pasos largos “los talleres de derechos nos están ayudando a reclamarlos y a pedir más voz para opinar en los asuntos del centro y de la comunidad”, afirma.

Con la ayuda del proyecto ha mejorado de manera notable la calidad de la educación, especialmente en materias como Matemática y Lenguaje. “Antes no le daba mucho valor a lo que recibía en clases. Ahora he cambiado, porque estas iniciativas han cambiado también la forma de educarnos”.

María Mercedes siente las transformaciones que ha vivido todo su entorno educativo: “Los profesores me apoyan, me aconsejan, me explican las veces que sean necesarias hasta que entienda. Tienen más paciencia y calma. Lo que nos falta es un profesor de inglés, para que tengamos mejores oportunidades en lo que decidamos hacer después de graduarnos”.

Estos cambios se han extendido a la mentalidad de los padres y madres de familia, que respetan y valoran mucho más a la educación y lo que ella está haciendo por sus hijos e hijas: “Si no fuera por el proyecto, ya estaría trabajando en una florícola o encerrada con mis hermanas en la casa”, asegura María Mercedes.

Después de terminar el colegio, María Mercedes quiere ir a la universidad en Quito. Aunque sus materias favoritas son las ciencias, “en la universidad me gustaría estudiar para ser administradora de empresas”.

Sus sueños ya los hace despierta. El proyecto y la educación los han hecho más probables.



## Una especie de cuidado

### Darwin Darío Sopalo Chimarro

Darwin Darío tiene 10 años. Es el mayor de tres hermanos, todos varones. Vive con sus padres en Candelaria, desde donde debe tomar un bus que, después de una hora, los deja a él y a sus hermanos en Cuniburo, comunidad de la parroquia Cangahua, donde está el centro educativo Antonio de Alcedo en el que estudian, y también estudió su madre. Él está en sexto de básica.

Su papá y su mamá trabajan en una plantación de flores, con lo que pagan los estudios de todos sus hijos.

Darwin ha asistido a talleres sobre derechos, sabe que no se cumplen: "Hay muchos problemas en la escuela y en la casa, maltratan mucho a los niños".

Le gusta que ahora enseñen música y les hablen de sus derechos "eso no había antes, nos ayuda a tener una nueva habilidad".

También el centro educativo ha dado talleres de derechos a sus padres.

"La educación en nuestro centro ha mejorado, especialmente en Matemática, que es mi materia favorita.

Antes del Proyecto SOY! no me gustaba estudiar; los maestros nos pasaban gritando. Ahora son más cariñosos con nosotros, y ya me gusta estar aquí. Me gustaría más si dejáramos la basura en el basurero. Si pudiéramos

mantener el centro educativo limpio y bonito”.

Dice que también hay cambios en su familia, que su padre parece otro: “Antes de ir a los talleres del proyecto, mi papá nos pegaba casi todo el tiempo. Ahora mucho menos. Ya le gusta hablar y pasa más tiempo con mis hermanos y conmigo, nos ayudan a hacer los deberes. Nos trata con cariño”.

Darwin ya le tomó gusto a la educación y quiere seguir en el colegio hasta acabar en la academia de policía: “para cuidar los edificios, los bancos y la gente”.





## Mi revolución es cambiar con los demás

Mayra Aldás

“Cuando acepté escribir algo sobre mí, creí que no iba a ser complicado. Pero ya llevo varias horas sin poder escribir ni una línea. Voy a relajarme y dar rienda suelta a mi sentir: que el pensamiento se dibuje en letras que me expresen.

Creo en un Dios que hizo el universo y lo puso a disposición del hombre. Por tanto, creo en el ser humano y en las posibilidades que tiene para vivir y ser feliz. Como tales, debemos gozar cada día de nuestros descubrimientos, sueños y utopías. Juntos podemos construir un mundo mejor.

He vivido año a año sin lamentarme. Mis aprendizajes se han cuajado en la convivencia con seres extraordinarios; hombres, mujeres, niños, niñas y jóvenes que me han dado la oportunidad de ser cada vez mejor; que cada día represente una esperanza, la concreción de un sueño. Cada cambio de estación significó una etapa en mi construcción, un proceso que daba paso a otro. Una mujer en evolución permanente. Una mujer que aprendió de las mujeres, sobre todo de las comunidades de Imbabura, en el pasado, y de Cayambe y Pedro Moncayo, en el presente. Cada una de ellas fue la célula que formó y sigue formando mi ser. Cada familia fue mi aliento.

Como ellas lo hicieron por mí, ahora animo a las mujeres a animarnos, respetarnos, unirnos, encontrarnos con los otros y las otras en nuestras diferencias y en nuestros acuerdos. Lo mejor que tenemos es ser como somos”.

Mayra Aldás es directora del INNFA en Cayambe. Tiene 46 años. Nació en San Gabriel, provincia de Carchi. Sus padres fueron profesores que “sembraron en mí y en mis hermanos la vocación por trabajar en el área social. Ellos traían a la casa a los niños con problemas de aprendizaje para ayudarlos en sus tareas. Viendo su dedicación decidí seguir su camino. Ayudar a los demás.

Tuve una adolescencia muy tranquila. Muy joven empecé leyendo al Che Guevara. Pero mi revolución —decidí en la universidad, después de un tiempo de militancia rebelde— sería de forma pacífica.

En 1989, el INNFA me dio la oportunidad de involucrarme en las actividades de una casa hogar en Tulcán, donde aprendí que una verdadera revolución social empieza sirviendo a los demás.

Luego trabajé con las familias de los niños, es decir, con la responsable de ellas, pues casi siempre eran las mujeres. Aprendí a escucharlas antes que a dar consejos. Este aprendizaje fue fundamental para hacer mi propia historia. Ellas me enseñaron cómo se enfrentan los desafíos de la vida; yo les enseñé a valorarse más. Con ellas formamos un grupo de teatro que, a su vez, nos servía de medio para educar a los niños y niñas. Las madres comunicaban a sus hijos a través de la representación lo que no podían hacerlo directamente.

Muchos de ellos vivían en situaciones extremas: se drogaban, robaban, vivían en un ambiente de violencia. Ahí aprendí a desarrollar mi sensibilidad social”.

De una revolución de palabras en la universidad, Mayra aprendió una revolución de realidad. Aprendió a despojarse de discursos y a lavar la ropa de guaguas que no eran suyos, a dejar de soñar para cuidar las pesadillas de los otros.

“Luego me fui a Imbabura, a trabajar en las comunidades rurales. Ahí aprendí el sentido de solidaridad. El compartir y vivir en comunidad. Volví a recordar a mis padres, pues ahí el maestro era un líder y participaba en todas las actividades de la comunidad.

Mi contribución en la zona fue lograr que las mujeres revalorizaran su maternidad, que extendieran su rol a los otros procesos de desarrollo de los más pequeños. A los que veían casi como a otros animalitos de la casa. Recién en la escuela parecía que empezaban a existir. Sensibilizamos sobre la importancia de empezar su cuidado y educación desde el principio.

Esta reflexión la extendimos a las organizaciones, ya que en éstas se prioriza el desarrollo de destrezas agrícolas, y se minimiza la crianza de los hijos. O cargando la responsabilidad de ella exclusivamente a las mujeres.

A lo largo de mis ocho años de trabajo en Cayambe he fortalecido al personal para que sea el puente educativo entre la familia y la escuela. A las madres, para que mejoren sus vidas, pues así mejoran las del resto. Que aprendan a estimar el juego en la vida de sus niños, y no lo vean como vagancia. No fui madre de mis propios hijos, pero pude ser madre de muchos niños y niñas. Compartir su crecimiento, sus sentimientos y pensamientos.

Se logró tal empoderamiento de las mujeres en Cayambe, que una ONG de Suiza apoyó financieramente su capacitación en liderazgo y género. Ahora hay un buen número de mujeres dirigiendo sus comunidades; otras son tomadas en cuenta en las decisiones. Su crecimiento ha ido a la par del mío. Su cambio ha cambiado y ha dado sentido a mi vida.

Por mi estatura me sentía diferente a los demás. Era retraída y poco sociable. Estoy en otro momento. La comunidad está en otro momento. Ya se visibiliza a las mujeres, ya no hay tanta exclusión. Cada mujer se siente acompañada y se identifica con las demás. Se integra mejor con los hombres.

La propuesta de CARE tiene coherencia con sus acciones y sus ejecutores. Se suman bien a los procesos. Es un equipo que valoriza a los actores de su entorno de intervención, es muy incluyente. Respeta a las organizaciones y sus dinámicas. Aprovecha a las mujeres como mediadoras entre instituciones y organizaciones. Mi filosofía de vida y trabajo se identifica plenamente con el Proyecto SOY! Puedo decir que yo soy como SOY!



**El estudio no era para las mujeres,  
pero yo me rebelé**

## Eva Maruja Imbago Tipanluisa

"Me llamo Eva, nací en la comunidad Chambitola, tengo 46 años. Me acuerdo que desde niña yo pastaba a los animales que eran de mis abuelos. A mí me gustaba porque por el pastoreo me daba de comer. En mi casa no había para la comida, y eso que mis papás trabajaban y trabajaban, pero como eran apegados (que vivían en la hacienda), no tenían tierras, y no les pagaban por el trabajo, no había con qué comprar comida.

"En esta misma zona y en esos mismos tiempos, la gente cansada de estos y otros abusos hizo correr a los patrones de la hacienda Carrera. Ahí se organizaron algunos grupos de indígenas y fueron hasta el IERAC a demandar que los dueños de las haciendas no nos hicieran trabajar gratis y que nos dieran la oportunidad de tener nuestros propios terrenos.

"Entonces partieron algunas tierras y comenzaron a vender por pedazos. Así, mis padres consiguieron tener un terreno comprado con la venta de nuestros animalitos. Pero hasta que sucedió eso hubo muchos problemas y peleas con los dueños de las haciendas, que perseguían a los campesinos como a delincuentes. Una vez dormimos en una cueva porque los hacendados nos querían matar.

"Cuando ya comenzamos a cultivar nuestro propio terrenito, yo tenía como siete años y ya podía ayudar a mis papás. Sembrábamos cebada, trigo, alverjas. Al fin tuvimos comida suficiente, pero para consumir en la casa nomás, lo único que nos sobraba era la cebolla, que salíamos a vender en caballo a Cayambe.

"Yo les ayudaba en todo, pero el momento de darnos estudio, solo le dieron a mi hermano. Mi papá dijo que las mujeres no teníamos derecho a estudiar, que estábamos en el mundo para casarnos, tener hijos y cuidar los animales. Para nada más.

"A mí me daba iras, muchas iras. Me pasaba peleando con mi hermano, le hacía horrores; si le compraban un

lápiz, se lo rompía; si le compraban un borrador, se lo masticaba. Le tenía mucha envidia; creía que si me portaba así, un día terminarían cansándose y mandándome a mí también a la escuela.

"Yo quería tanto estudiar. Veía que a la hija de una vecina sí le mandaban a la escuela. Oía que otras niñas ya sabían leer. Me parecía una injusticia. Yo le decía a mi hermano que cómo hacían para leer y él me explicaba lo del abecedario y yo me sentía muy mal porque no entendía. Porque él podía y yo no. Y yo sabía que éramos iguales, que muchas cosas yo hacía mejor que él, que me estaba quedando solo porque era mujer.

"Llegué a mis doce años y salí a trabajar. Cavaba papas, cosechaba cebada y lenteja; me pagaban; mis papás cogían la plata, yo no sabía qué hacían con lo que ganaba. Después me fui a Quito y trabajé cuidando niños y aseando casas en diferentes partes; igual, mis padres recibían el dinero; yo, nada. Así 4 años.

"A veces pagaban, otras no. Un buen tiempo no me pagaron nada, pero sí me pegaban. Me maltrataban mucho. Un día me cansé, saqué algunas cosas de esa casa y salí a las cuatro de la mañana. Me detuvo el guardia y me llevó hasta donde la señora, que se puso muy furiosa y me castigó con un alambre de luz mientras me bañaba en agua fría. Al día siguiente me fue a dejar donde mis padres.

"En mi casa no aguanté mucho. Un día mi padre me mandó de la casa y me fui otra vez a buscar dónde trabajar. Tuve suerte. Encontré una familia que me trataba como hija. Todos eran respetuosos conmigo. Yo hacía de todo, cocinaba, planchaba, barría. Todo. Pero un mal día, el hijo de la señora de la casa, que tenía 17 años, entró a mi dormitorio y quiso violarme. Grité y grité. Me amenazó con pegarme, pero yo no le hice caso y corrí. Y fui donde sus padres. Su papá fue consciente y le reprendió. La mamá me reclamó y me dijo que de gana no me dejé, que si me pasaba algo, ellos se hubieran hecho cargo. Decidí irme a otro lugar.

"Fui de casa en casa y así, en una construcción vecina a una de esas casas, conocí al que sería mi esposo. Me casé con él a los 19 años, pero más por despecho. Mis padres me querían hacer casar con un hombre mayor, que tenía algo de plata. A mis padres no les interesaban mis sentimientos.

Viví 11 años con él. Al principio todo fue tranquilo. Yo le apoyaba para que estudie en la nocturna. Él apoyaba para algunas cosas de la casa. Pero comenzó a beber mucho y todo se fue dañando. Ya no traía el dinero a la casa, todo se gastaba en trago. Venía borracho y me maltrataba.

"Yo había empezado a estudiar. Él no quería que lo hiciera; ni siquiera que nuestros hijos estudiaran. Ya no quería nada de la vida, solo la bebida. Me separé.

"Regresé con mis cinco hijos a la casa de mis padres, a aguantar sus reproches y su falta de comprensión. Decían que yo era la culpable. No me apoyaron en nada. No me daban de comer, peor de vestir.

"Volví a trabajar afuera. Tenía que seguir luchando para darles a mis hijos alimento y educación. Debía darles las herramientas para cambiar sus vidas.

"Del trabajo logré ahorrar y pude ponerme una tienda. Con lo que gano en ella pago su educación. Ahora dos están en el colegio, los otros tres van camino a la universidad.

"Pero hubo tiempos muy difíciles. Mi ex esposo no nos apoyó nunca. Yo me pasaba trabajando, no tuve tiempo para conocer a mis hijos mejor. No conversaba con ellos. Les trataba mal por cualquier cosa. Estaba ocupada en darles de comer, de vestir, de estudiar. No tenía tiempo ni energía para nada más.

"Ahora estamos mejor. Mis hijos mayores me dan gracias por la educación y el respaldo. Me dicen que van a seguir educándose y que pronto ya no van a depender de mí. Que ya tienen las armas para seguir en la lucha.

"Yo también cambié. Me pasé mucho tiempo sintiéndome culpable. Pero un día me sacudí de todo y busqué capacitarme y mejorarme. Si siempre creí que la mejor herencia era la educación, ¿por qué nunca pensé que también era buena para mí?

"La educación me vino por otro lado. Me eligieron vocal de la directiva de mi comunidad y representante de salud en la Ñuructa. No sabía nada de salud. Pero me orientaban y me reelegían; así que un día, a pesar de que los otros dirigentes discriminaban a las mujeres, pedí que me inscribieran en las capacitaciones que daban a la organización. Comencé a aprender de todo, aunque no sabía ni leer ni escribir.

"Entonces en la escuela me eligieron presidenta de la Unidad Educativa; les gané a tres hombres que tuvieron que aceptar la derrota solo porque la mayoría dijo que había que respetarla. Ellos decían que cómo podía ser si no sabía leer ni escribir.

"Ahora soy miembro de las defensorías comunitarias, que está haciendo la Fabiola Pijal del Proyecto SOY!; también sigo de delegada de salud de la Casa Campesina. Pienso seguir trabajando por la comunidad y para que nuestra gente vaya más allá de sus capacidades y consiga una vida mejor.

"Sigo sin saber ni leer ni escribir, pero he aprendido muchísimas cosas de la vida. La pena de no saber sigue, pero más es la alegría de haber ayudado a que mis hijos sí lo hayan podido hacer, y a mi comunidad a mejorar.

"Me queda vida, y creo que sería más feliz si llego a leer y escribir. Voy en camino".



## Alicia en el país de las flores

### Alicia Dioselina Lechón Tarabata

Alicia se despierta desde hace trece años en Chaupi, y mira el horizonte verde salpicado de las burbujas de plástico donde hacen crecer las flores los habitantes de la parroquia Olmedo de Cayambe. Cuando habla, el iris de sus ojos se enciende con todos los colores y las alegrías que recuerda: "Tengo un hermano y tres hermanas, soy la menor, vivimos con nuestros padres; ellos trabajan duro para darnos el estudio a todos; por aquí, los padres no hacen eso, hacen estudiar a unos y a otros, no."

Para que esto sea posible, su padre trabaja en las mingas de la comunidad, sus cultivos y en las labores de la casa. Mientras su madre pasa muchas horas laborando en una florícola. Ninguno de los dos terminó la primaria, pero creen que la educación de sus hijos les cambiará la vida.

Alicia ha compensado el esfuerzo de sus padres estudiando en uno de los centros educativos del Proyecto SOY de CARE Ecuador; participando en talleres de capacitación en arte, música y derechos; siendo coordinadora del gobierno escolar.

"Aunque no sepa que tipo de carrera quiero seguir, sí sé que voy a seguir estudiando. El Proyecto SOY nos da la oportunidad de pasar de la escuela al colegio, sin interrumpir nuestro sueño por entrar a trabajar siendo tan pequeños, ir a Quito a ser peones en la construcción, o empleadas domésticas, o encerrarnos en las florícolas como nuestros padres y no vernos casi nunca."

Alicia y sus hermanos no pasan mucho con su madre; cuando están en casa, su padre está ocupado y los únicos que les dan tiempo y atención son sus animalitos.

“En el centro educativo las clases son bonitas, las profes nos tratan bien, nos abrazan. Las de antes eran bravas. Me gusta estar con mis compañeras y compañeros, compartir juegos e historias. Le debemos mucho al Proyecto SOY que nos ayuda con becas y que hablaron con nuestras familias para que nos permitieran estudiar.”

Alicia no puede vivir dentro de un cuento. Ni escapar por un espejo. La realidad está muy cerca, pero cada vez es mejor. Por eso la alegra más todavía entonando canciones con su rondador, jugando fútbol entre chicas y chicos, participando en campeonatos entre los centros.

Sí, está bien, se siente muy bien, aunque para ella estar rodeada de flores no sea lo que para otras niñas es.

Siente que cuando le llegue la hora de estar frente a un montón de ellas, el estudio habrá quedado en el camino. SOY! lo está evitando, mientras puede.





## Una lucha que empieza desde el corazón

### Silvia Tutillo

Silvia nació en la parroquia Cangahua. Allí aprendió el conocimiento del campo, las costumbres de su familia y de su pueblo. Su cultura. Pasó seis años rodeada de afecto, de la melancolía de los páramos y del peregrinaje de sus animales, que le enseñaron los otros caminos que toma la supervivencia.

Pero llegó la escuela y, con ella, el mundo de afuera. El extraño mundo de los que entienden la vida de una sola manera y, así, la enseñan. En la escuela católica Mariana de Jesús, una 'maestra' renegó de lo que sabía Silvia y con castigos le enseñó que no sabía nada. Con humillaciones quiso hacerle olvidar sus capacidades adquiridas, su sabiduría natural, y marcar en su conciencia y en su piel los números con látigo.

Fueron seis años más que solo le enseñaron a olvidarse del dolor y a acordarse que existía el futuro, y que ese tiempo se vive en presente. Tomando decisiones.

"Al terminar la escuela decidí entrar a un colegio mixto, rompiendo la tradición de las mujeres de mi familia que siempre fueron a colegios femeninos. Mis padres apoyaron esa decisión y las siguientes. Educarme compartiendo con hombres marcó mi vida, pues me permitió relacionarme mejor con ellos, conversar de igual a igual; defender mis ideas.

"Fui a Quito a estudiar los cursos superiores. De golpe, todo me pareció extraño, fuerte.

“Los temores de la escuela volvieron a aparecer. Pero mis compañeras del colegio Gran Colombia no solo me recibieron bien y me tranquilizaron, sino, incluso, me adoptaron. Me dieron mucha fuerza, porque ahí, como antes, como en todas partes, también había personas que odiaban mi condición. Sobre todo una profesora que me despreciaba públicamente por ser indígena: me insultaba, me humillaba, no me dejaba tranquila.

Hasta que ya no aguanté, y antes de finalizar el colegio, reaccioné, me planté frente a esa cara que tanto había perturbado mis sueños y mis días y le dije “Sí, soy indígena, y ¿qué con eso?”. Como no podía ser de otra manera, me respondió: “Claro, debes ser india, para ser tan alzada”. Como represalia quiso dejarme de grado, pero otra profesora —de ascendencia indígena— me respaldó y acabó con sus intenciones.

“Me gradué en Artes Industriales. Fui a trabajar como costurera casi un año. Pero el maltrato, el mal pago y la injusticia colmaron mi paciencia y perturbaron mi vocación. Despidieron a una compañera que estaba embarazada. Creyeron que se quedaría así. Desempleada y sola, pero no. Me salí con ella, apoyé su denuncia.

Nos hicimos sentir. Creo que aprendieron que ya no podían abusar de nosotras. Creo. Hay gente que no aprende nunca. Yo, sí. Aprendí a defenderme y a defender.

“Para seguir con mi nueva vocación, me contacté con grupos de catequesis al volver a Cayambe, para apoyar a dos curitas que alentaban el trabajo de las comunidades inspirados en la Teología de la Liberación, y que, además, motivaban a los y las indígenas a capacitarnos, a estudiar, a preocuparnos por nosotras.

“En ese plan, entré a estudiar en la Universidad de Guaranda, con el sistema a distancia. Mientras, ya pertenecía a la CONAIE (Confederación Nacional Indígena del Ecuador); trabajaba mis primeros años de educadora de PRONEPE, luego como coordinadora del INNFA. Bajo su impulso —me pusieron a decidir entre trabajar o acabar mis estudios. No lo dudé—: me gradué de licenciada en Educación y Cultura Indígenas.

“Me fui a trabajar en Ambato con la UNOCAT (organización de segundo grado en desarrollo de área con mujeres y niños/as indígenas). Postulé para una beca en la FLACSO, aprobé e ingresé a estudiar Asuntos Indígenas. Al mismo tiempo que estudiaba, me eligieron presidenta de mi comunidad —la primera mujer que asumía ese cargo—. Participé en la creación de la UCICAB, como respuesta a violación de espacios comunitarios por las empresas florícolas.

“Ahora soy directora Municipal de Educación, busco construir espacios para las mujeres, libres de discriminación y exclusión; en ese contexto cree el Consejo de Mujeres de Cayambe. CARE llegó a este cantón hace un año y medio y comenzamos un caminar común. Todo lo vamos haciendo juntas, considerando la opinión de todas, la confianza y la calidez de su equipo han hecho posible acercarnos desde lo humano y construir juntos nuevas perspectivas de vida para nuestros niños y niñas.

“Si me preguntan si CARE ha influido en mí, pues sí, en la medida que me ha permitido reforzar mi sensibilidad social y la solidaridad para construir espacios libres de violencia y de exclusión de niños, niñas y mujeres indígenas.”

Silvia decidió su vida. Y al decidirla, también, de alguna forma, decidió la de sus prójimos. Su gente. Fue su vida, pero antes, hubo una familia, un pueblo, una cultura que abonaron la tierra donde creció su corazón, y un horizonte frío, verde y fresco que puso la esperanza delante de sus ojos. Ella solo lo siguió con toda su alma, como se siguen los sueños que se quieren cumplir: caminando despierta, muy despierta”.



## La educación es una responsabilidad de todos

### Lucía Cusco

Soy María Lucía Cusco Lugmaña, tengo 34 años —11 de ellos de maestra— y 5 hijos. Soy casada y vivo en la comunidad La Esperanza.

De las familias de la comunidad, nosotros —mis hermanos y yo— fuimos los primeros en ir al colegio; mi padre, un hombre de carácter fuerte, decía que nos iba a dejar de herencia, en lugar de los terrenos que no tenía, la educación, que era otra forma de cultivo, y que a veces daba mejores frutos. Eso era lo bueno de estudiar: el apoyo de mis padres. Lo malo, el colegio de monjas donde me eduqué.

Lo poco que aprendí allí, lo he querido olvidar toda la vida. Es mi peor recuerdo. Había más maltrato que enseñanzas. Menos mal que terminé en el colegio de Tabacundo, lo que me devolvió la confianza en la educación, tanto que decidí continuar mis estudios en el instituto superior de educación, para convertirme en profesora y curar mis heridas tratando bien a mis niños.

Mi primer tropiezo en esa decisión fue casarme después del primer año, mi padre ya no quiso seguir apoyándome: “que te apoye él, ahora le toca”, me dijo. Pero lo que le tocó fue ser celoso, no apoyarme y encerrarme para que no salga a nada. Mi padre reaccionó y me siguió apoyando. También mi hermano que se hizo militar. Luego, cuando ya maduró un poco más, mi esposo me comenzó a respaldar.

Cuando estaba a punto de graduarme, a dos meses ya, murió mi padre. Un golpe que no solo casi acaba con mi

carrera sino con mi vida. El apoyo de mi esposo y el resto de la familia fue suficiente grande para recuperarme y dar ese gran paso de lograr el título. El otro gran salto fue comenzar a ejercerlo. Estaba tan ansiosa por empezar que comencé de voluntaria en una escuelita comunitaria. Luego me dieron una bonificación. Los primeros 19 mil sucres fruto de mi trabajo.

A esta alegría siguió otra que venía mezclada con una tristeza no olvidada. Me llamaron a trabajar en la escuela religiosa en donde estudié –por no decir, en donde sufrí–. Pero como quería ayudar a cambiar el modo de educar, qué mejor oportunidad, me dije. Y fui. Me quedé un año. Siempre viviendo entre mis malos recuerdos y mis buenos propósitos. No pude lidiar con esos sentimientos. A tiempo se presentó la oportunidad de trabajar en la Educación Bilingüe. Me fui con alivio.

Tuve que dar una prueba de kichwa, que pasé con las justas. Luego debía presentar unos papeles en Quito y pasar un tiempo en los trámites. Fue muy difícil. Mis compañeras y yo la pasamos muy mal. Extrañábamos todo. Mis compañeros hombres, que ya habían estado allí, se reían de nuestras soledades. Luego reí yo, porque finalmente conseguí el nombramiento.

Trabajé en la escuela central, con cuarto y quinto de básica. No lo pasé bien. Tenía rechazo de mis propios compañeros. Además, justo en esa época estaba embarazada y debía caminar a paso rápido una hora y cuarto todos los días hasta la escuela. Ya con mi niña recién nacida debía cumplir con tareas extras las tardes en comisiones, en mesas de deportes, sola, en un frío muy fuerte. Salía a las seis de la mañana y regresaba a las seis de la tarde.

Me cambiaron a otra escuela. Los primeros días fueron muy desmoralizantes: los niños eran muy rebeldes. No me hacían ningún caso. Para entender lo que pasaba me puse a conversar con los niños. Y ahí entendí el origen del problema: recibían mucho maltrato. Entonces supe por dónde debía recomenzar.

Comencé convocando a asambleas de padres de familia. E inicié con una rutina que ya he hecho costumbre: empezar con dinámicas y, sobre todo, hacerlos sentir niños a los niños y hacerlos sentir a los niños a sus padres. Ahora sé la historia de cada uno de los niños. Nunca tomo sola las decisiones, siempre encuentro con ellos la mejor salida. Ahora los padres me tienen mucha confianza y saben que estoy atenta a sus hijos y a sus acciones con ellos. Siempre estoy pendiente del maltrato, y si lo detecto me pongo al frente, a examinar la situación con padres e hijos.

Cuando llegué había 14 niños tristes; ahora hay 40 que reciben cariño y protección. Para ellos, la escuela es un hogar. El limitante es que no tenemos espacio para que se puedan recrear más.

Entre profesores también nos llevamos bien, no hemos tenido discusiones sino acuerdos, y a ellos llegamos pensando en el bienestar de los niños. El mejor ejemplo para que asistan es que nosotros tampoco faltemos. Ésa es nuestra responsabilidad para lograr la suya.

Yo les digo a los padres que los niños pueden llegar a ser mejores si ellos les permiten. Pero hay que insistir. Todavía no todos los alumnos siguen el colegio.

También falta por cambiar la mentalidad de la comunidad. La dirigencia sigue siendo solo de hombres. Todavía dicen que la mujer es solo para la casa. En la directiva de la escuela no es así: hay mujeres y hombres. Desde ahí va a llegar el cambio.

Quiero que Dios me dé vida, salud para trabajar con los niños, lo mejor para mis hijos, que lleguen a ser más que yo, y que mis estudiantes puedan ser responsables, honestos, honrados, y que lleguen a ser lo que ellos sueñan.

En este sentido, los talleres han ayudado mucho en el crecimiento personal porque influyen en la familia, en el trabajo. Me han ayudado a ser tolerante, a saber que todos somos útiles para la vida y que siempre necesitamos del resto.

Un día, al estudiar redacción de cartas, los niños me escribieron una en la que me pedían que no me fuera nunca. Fue la mejor recompensa por haber elegido este camino.



## La educación que te cambia la vida

### Segundo Toribio Quishpe Acero

“Hasta cuando tuve siete años, yo araba la tierra con la yunta. No tenía ni tiempo para jugar ni juguetes. Con lo único que hacía como que jugaba era con las vacas; otras veces, con los jambatus, que son unos sapos de color negro. Ésos eran mis amigos. Si quería ganarme amigos humanos, niños como yo, también me ganaba una paliza al volver a casa”.

Toribio pasó la primera parte de su niñez arando y la segunda —de los siete a los diez años— con sus abuelitos, pastando sus animales. Siempre en el campo y lejos de cuadernos y maestros. Sus padres creían que la escuela les enseñaba a ser vagos e incluso a robar. Empezó a estudiar a los diez años.

Tal vez porque sus tíos accedieron a que estudien sus primas en un centro de alfabetización. “Mi padre me quería conformar con un libro que tenía. Yo le dije que ya lo había visto un montón de veces, que me metiera a estudiar para leer otros”.

“Cuando entré a la escuela se me hizo fácil. Aunque teníamos un profesor que castigaba por cualquier cosa.

A mí me castigó porque me negué a cargar en la espalda a los compañeros que no habían hecho los deberes para que él los pudiera azotar. Me azotó a mí. Ese dolor me quedó en el alma, en mi espíritu, en mi corazón.

Siempre que veo a los niños recuerdo eso y pienso que la pureza con que vienen se las ensucia la sociedad con maltratos”.

“Era difícil ser buen estudiante con tanto que hacer en el campo. Para mis padres los únicos deberes que importaban eran los que tenía con sus animales. Por eso, a los otros yo llegaba muy cansado. Me pasaba la noche entera inclinado sobre mi cuaderno, con la vela encendida. A veces no solo me iluminaba, también me quemaba el pelo cuando me quedaba dormido”.

“No me rendía. Quería estudiar más y más. En mi escuela no avanzábamos mucho. Otros niños que estudiaban en Cangahua ya sabían las multiplicaciones y las divisiones. Le convencí a mi papá para que me cambiara.

Aunque enseñaban más, también allí había mucho maltrato del profesor a los alumnos. Un día tuve que escapar por la ventana para que no me pegara”.

Toribio estaba impaciente. Quería ayudar a cambiar esa situación. Apenas tuvo 14 años, y ya estaba en el colegio, quiso convertirse en profesor y comenzar a alfabetizar. Empezó acercándose a una señora del programa Monseñor Leonidas Proaño, para pedir material. Regresó con pizarra, tizas y una lámpara petromax, que fue un verdadero suceso en la comunidad y en su propia vida.

“Había como 45 adultos en mis clases, que se peleaban por tener los cuadernos de la Dirección de Educación Bilingüe que conseguimos”.

“Tenía apoyo para mis clases. Pero desde mi casa ya se empezaba a acabar. Mi papá ya no quería darme para la colación, mi mamá me daba en tostado. El único pantalón que tenía se me rompió en una caída. Una señora me prestó uno de su hijo para poder seguir yendo al colegio”.

“Y un día mis papás me dijeron que hasta ahí nomás me daban la educación. Era el final de su ayuda y del tercer curso”.

“Me puse a trabajar como promotor social en IEDECA, a estudiar a distancia el cuarto curso y a aprender a manejar moto, que yo había entrado diciendo que sí sabía, pero solo sabía empujar una de un amigo hasta la entrada, para que me vieran y me creyeran”.

“Llevaba dos años en ese trabajo, cuando un amigo me ofreció el puesto de guardia en un colegio. Lo desempeñaba al mismo tiempo que estudiaba en la Universidad Central. Un día me exigieron asistir a una reunión de trabajo cuando tenía que rendir un examen. Me pusieron a elegir entre mi trabajo y los estudios. Presenté mi renuncia”.

“Me quedé en la calle. Y ya estaba casado. Después de muchas dificultades y once meses, empecé a trabajar como profesor de carrera”.

“Iban a cerrar la escuela de Cangahua, me ofrecí a hacerme cargo y mejorar la educación bilingüe. Me entregaron esa responsabilidad, el nombramiento y a los niños que peor estaban, para ponerme a prueba”.

“Al final del año, los niños y yo aprendimos mucho, y los demás, a respetarme”.

“Luego fui profesor y director en Paccha, y profesor y director en la escuela 29 de Octubre”.

“Cada cosa que me ha pasado en la vida me ha dejado muchos aprendizajes, que los valoro tanto como el esfuerzo que me costaron. Es bueno arriesgar, ir más allá de la comodidad, esforzarse más allá de tus límites.

Solo así llegas a conocerte y a alcanzar beneficios para ti y para la gente a la que dedicas tus capacidades”.

Toribio ya lleva cuatro años de director del centro educativo 29 de Octubre de la comunidad San Antonio de Cangahua. Tiene 33 años y está estudiando una maestría en Desarrollo Integral de la Niñez, becado por Compasión Internacional en la Universidad SEMI-SUD.



Toribio ha trabajado junto a CARE en derechos de la niñez, manejo de material didáctico, metodologías activas de Lenguaje, Matemática, talleres de autoestima, valores y desarrollo personal, adaptando estos temas al Sistema de Educación Bilingüe, y beneficiando de sus impactos a su entorno social, comunitario, profesional, familiar y personal.

Al momento, está involucrado en la construcción del Plan Estratégico y la creación de las defensorías comunitarias, que lleva adelante CARE.

“Estas actividades son los ejes de la educación, pues permiten a la niñez y a sus familias desarrollar mayores conocimientos para formarse y realizarse como ciudadanos”.

“La educación empieza en la familia, se amplía en la comunidad y se fortalece en el centro educativo; todo de una manera integral y con todos sus miembros: niños y niñas, maestras y maestros, padres y madres, comunidad y sociedad”.

Con respecto al proceso del Proyecto SOY!, Toribio dice: “Se ve un cambio de actitudes en la familia y en la población de la comunidad, Sobre todo, en los niños y las niñas. Se ven más confiados, más comunicativos, responsables y participativos. Ahora saben que tienen derechos y obligaciones. Antes, solo obligaciones”.

Toribio ha logrado, mediante el diálogo y una práctica de equidad, que los estudiantes de su centro educativo empiecen a confiar en su director y en sus maestros, porque los ven como sus iguales, sin desatender la diversidad de unos y otros.

Maestros y maestras han pasado de la prédica sobre los derechos de la niñez y adolescencia a respetarlos en la práctica, promocionándolos e impulsando su ejercicio. Para ello se han acercado a la realidad de sus alumnos, han constatado su situación, han oído sus opiniones, han percibido sus problemas. Ahora son más flexibles y más accesibles al diálogo.

Entre sus pares forman un equipo de trabajo, que asume responsabilidades, apoyan al resto, ponen toda su voluntad para arreglar los problemas casa adentro.

Toribio y el Proyecto SOY! han contribuido a disminuir el trabajo infantil, a través de la sensibilización de los padres y las madres de familia, y en el entorno social y laboral.

“He aprendido a tener confianza en mí mismo y en los demás. Sé que la práctica es la única manera de transformar los paradigmas de mi cultura, y lograr que ésta y las otras dejen sus antiguas, injustas y maltratantes concepciones educativas, y avancemos hacia una educación con equidad en la diversidad”.

“Si estando como estaba la educación me cambió la vida, imagínense lo que podría hacer si fuera diferente”.



# Segunda parte:

*SOY! por el camino largo de la equidad entre los géneros*  
Fernando Unda



## 1. A manera de introducción

### El Proyecto SOY!

CARE, como parte del consorcio liderado por Catholic Relief Services e integrado por Save the Children UK, Conferencia Episcopal Ecuatoriana y Fundación Wong, ejecuta, desde noviembre de 2004, el Proyecto SOY! (Apoyemos a nuestra niñez, combatiendo el trabajo infantil y garantizando un futuro para la niñez a través de la educación), en áreas de alta concentración de plantaciones florícolas, ubicadas en los cantones Cayambe y Pedro Moncayo.

SOY! tiene como principio colocar a la educación como un instrumento imprescindible para que una sociedad pueda progresar hacia los ideales de democracia y justicia social. El propósito del Proyecto SOY! es que “niños trabajadores o en riesgo de ingresar al mercado laboral aprovechan las opciones de educación existentes en las áreas de intervención”. Los resultados esperados son los siguientes:

1) Grupos sociales movilizados generan oportunidades de educación para niños trabajadores o niños en riesgo de ingresar al mercado laboral; 2) Gobiernos municipales en las áreas de intervención del Proyecto han aplicado planes, ordenanzas y mecanismos de políticas públicas que favorecen la educación para niños trabajadores o niños en riesgo de ingresar al mercado laboral; 3) Centros y programas de educativos ofrecen educación de calidad para los niños en las áreas de intervención del Proyecto.

La experiencia promovida por CARE, en asocio con dos gobiernos locales, entidades rectoras de educación pública, organizaciones que trabajan en el ámbito local en educación y trabajo infantil y 25 comunidades educativas (21 de ellas vinculadas a centros educativos bilingües y 4 a centros de educación hispana agrupados en la Red de Cangahua) demuestran que se hace educación desde la familia, la comunidad de base, los medios de comunicación, las organizaciones sociales y el gobierno local.

El Proyecto SOY! plantea que su intervención tomará en cuenta elementos de equidad y género como estrategias eficaces para alcanzar los resultados planteados y contribuir al mejoramiento sustancial de las condiciones de vida de niños, niñas y adolescentes trabajadores.

# Con relación a CARE

CARE Internacional está presente en Ecuador desde 1962, su meta estratégica es incidir en los factores que generan la pobreza para contribuir a su disminución. En el país, promueve el enfoque basado en derechos, mediante el apoyo a las poblaciones vulnerables, para que puedan tomar control sobre sus propias vidas y ejercer sus derechos, responsabilidades y aspiraciones. La programación de CARE está alineada y comprometida con los Objetivos de Desarrollo del Milenio, en el caso de educación particularmente con las metas 3 y 4, referidas a la universalización de la educación básica y a la promoción de la equidad entre los géneros.

CARE ha definido una estrategia programática, que consiste en tres elementos claves que se aplican en todos los programas: 1) incrementar las capacidades de actores locales y nacionales; 2) apoyar las propuestas integrales formuladas por grupos excluidos y 3) influir en políticas y promover actitudes y prácticas ciudadanas y privadas en el nivel local, regional y nacional, para promover equidad e inclusión y mejorar relaciones de poder. CARE en Ecuador busca con afán un enfoque multidisciplinario para el diseño e implementación de programas en democracia y gobernabilidad, educación, salud, agua y saneamiento, manejo de recursos naturales y desarrollo económico; o cualquier combinación de estos enfoques temáticos.

“CARE ha reconocido la desigualdad de género como un ataque a los derechos humanos y una causa fundamental de la pobreza en todas las comunidades donde actúa”. En esta medida sus programas buscan lograr un impacto significativo en la vida de niñas y mujeres. Así mismo, la organización entiende el género vinculado estrechamente con el poder, por ello ha planteado el diseño de una estrategia que aborde de manera integral la equidad de género y el empoderamiento.

## 2. Desde una mirada de género

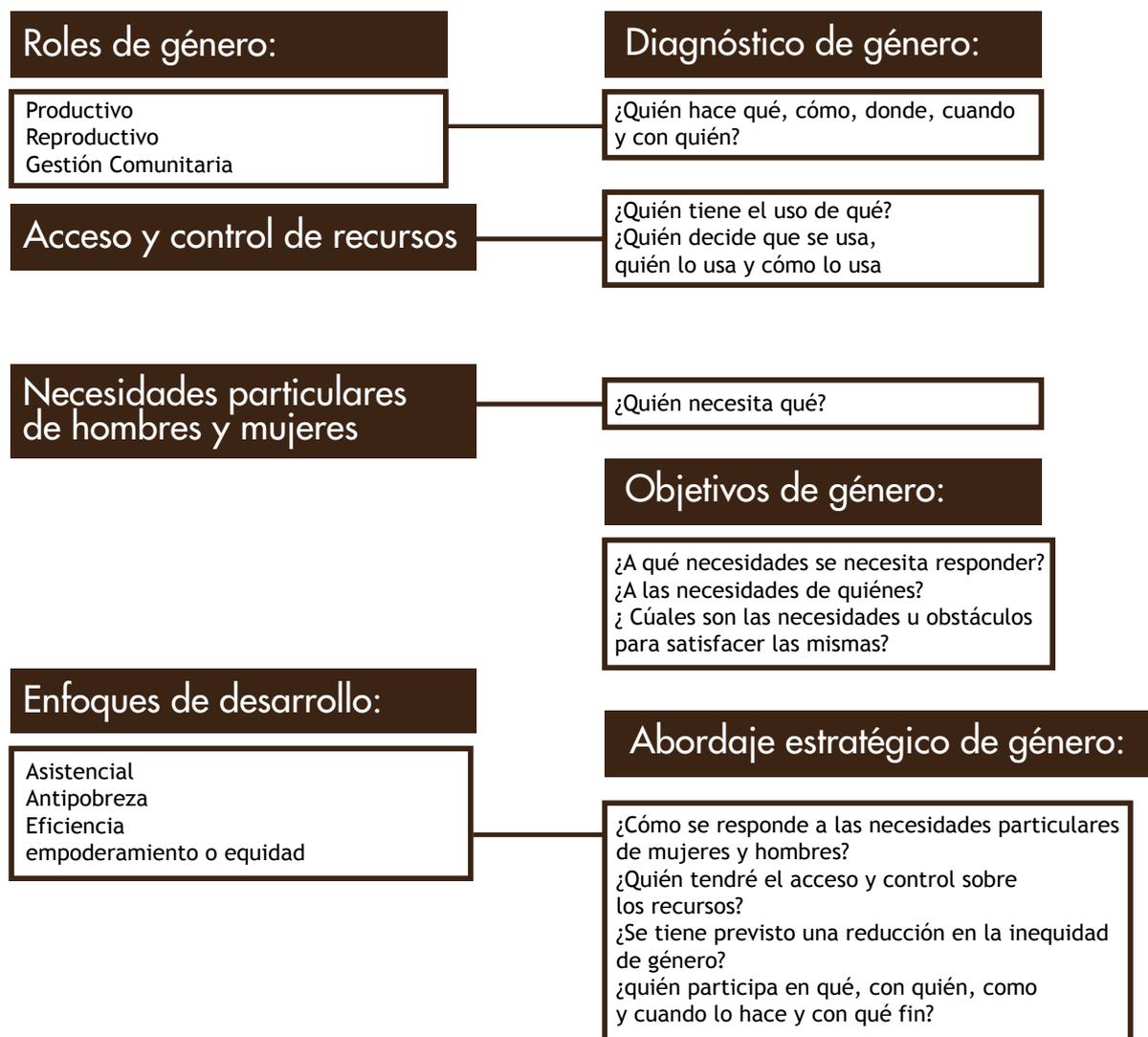
Las siguientes líneas revisan la intervención de CARE, en el marco del Proyecto SOY, desde una perspectiva de género. De acuerdo con Barbieri (1992:99, 100) “pensar y tratar de comprender la sociedad dividida en géneros tiene algunas consecuencias metodológicas”, algunas de ellas se mencionan a continuación:

- Recoger y analizar la información a partir de la variable sexo (datos desagregados por hombres y mujeres), “en la medida que éste es el referente empírico más cercano e inmediato de observar”, y analizar esa información en el contexto social, político y económico en el que ha sido levantada.
- “Estudiar los ámbitos sociales donde interactúan las personas en función de géneros distintos, los espacios de evidente predominio y exclusividad de cada uno de ellos, pero también aquellos aparentemente neutros”.
- Cada categoría debe ser analizada junto a su contrario y de manera integral al mismo. Por ejemplo: la discriminación y la exclusión en conjunto con la equidad y la inclusión; el matrimonio a la par del divorcio y el celibato; la familia con relación a la comunidad, ésta en su relación con lo local y éste en el contexto nacional.

En síntesis, un análisis de género requiere información cuantitativa que brinde una fotografía de la realidad y aporte con información cualitativa que la contextualice en un tiempo y espacio específicos. Esta información tiene relación con los roles de género, el acceso y el control de recursos, las necesidades concretas de hombres y mujeres, las subjetividades de los actores y los enfoques de desarrollo (es decir, los sistemas de poder).

El análisis que se propone parte de la revisión de las subjetividades de los actores y actrices cotidianas, que se reflejan en sus historias vitales. El siguiente cuadro resume el proceso metodológico seguido en esta reflexión.

## Pasos para el análisis situacional desde un enfoque de género



El presente análisis parte de entender al empoderamiento como “la expansión de recursos y capacidades de los pobres para participar, negociar, influenciar, controlar y hacer rendir cuentas a las instituciones que afectan su vida” .

Un reto adicional es cruzar variables que generalmente no son trabajadas en conjunto, entre ellas, género, interculturalidad y niñez trabajadora.

Deepa Narayan (ed), Empowerment and Poverty Reduction: A Sourcebook, Washington, DC: World Bank, 2001.

### 3. Los números de la realidad y la estrategia de intervención

A septiembre de 2007, el sistema de monitoreo y seguimiento del Proyecto SOY! reportaba un total de 966 niñas y 1.034 niños inscritos en el Proyecto. Es decir, 2.000 niñas y niños, ubicados en 25 centros educativos de las áreas rurales de los cantones Cayambe y Pedro Moncayo, provincia de Pichincha, participaban directamente en acciones políticas, estratégicas y técnicas destinadas a la erradicación o prevención del trabajo infantil en plantaciones florícolas.

Los procesos educativos, de organización comunitaria y de trabajo en asocio desarrollados por CARE lograron, hasta esa fecha, que 28 niñas y 23 niños sean erradicados de las peores formas de trabajo infantil. Así mismo, se logró prevenir la incorporación prematura al campo laboral de 389 niños y 355 niñas. Por otra parte, se estimaba que 523 niñas y 555 niños continuaban ejecutando tareas que les impedían ejercer eficientemente su derecho a estudiar.

El estatus educativo de niñas y niños involucrados con SOY! señalaba que 33 niñas y 39 niños abandonaron el Proyecto, especialmente por traslado familiar a otras comunidades o áreas geográficas del país, que 105 niños y 105 niñas terminaron el séptimo o el décimo año de educación básica, y que 773 niñas y 827 niños permanecían en el sistema educativo formal.

Para propiciar el acceso y la permanencia de niños y niñas en el sistema educativo, especialmente de aquellos en riesgo constante de vincularse a las peores formas de trabajo infantil, el Proyecto identificó dos grandes líneas de acción. La primera tenía que ver con la sensibilización a familias y comunidades sobre los beneficios cualitativos que aporta la educación en la vida de niñas, niños y adolescentes. La segunda pretendía mantener un contacto permanente con niñas y niños inscritos en el Proyecto, para ello se diseñó un sistema de visitas periódicas a las familias y la firma de compromisos y/o acuerdos en los que el acceso y la permanencia en el sistema educativo constituían una prioridad familiar y comunitaria.

La estrategia de intervención incluyó la conformación de un tejido social fuerte que garantice que ningún niño o niña en edad escolar permanezcan fuera del sistema educativo y que permitan generar las condiciones para que niñas y niños trabajadores se reinserten en el mismo. Este tejido visualizó los espacios familiares, escolares, comunitarios y locales como aquellos que debían garantizar el ejercicio del derecho a la educación.

Bajo esa perspectiva SOY! destinó importantes esfuerzos para el desarrollo de capacidades de niñas, niños, adolescentes, padres, madres, docentes, líderes, socios locales y tomadores de decisiones, en los aspectos organizativos, pedagógicos, políticos, de derechos humanos y de desarrollo integral. Estas acciones se complementaron con el apoyo en procesos de planificación estratégica o en su implementación por parte de la Red Educativa de Cangahua, la Dirección Municipal de Educación de Cayambe y la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe de Pichincha.

La construcción de socios con organizaciones públicas y privadas que trabajan por la educación y los derechos de niñas, niños y adolescentes, en el nivel local, fue el mecanismo mediante el cual se establecieron alianzas tendientes al trabajo conjunto, a consensuar metodologías, a optimizar recursos, a desarrollar procesos de incidencia política y a generar las condiciones que posibiliten la implementación del sistema de protección integral a niñas, niños y adolescentes en los cantones Cayambe y Pedro Moncayo .

Los procesos de incidencia política, entendidos como parte integrante del Enfoque en Derechos que promueve CARE, permitieron influir sobre los tomadores de decisiones de los gobiernos municipales de Pedro Moncayo y Cayambe para que, de manera paulatina, asuman la educación como un derecho inherente a los seres humanos y como mecanismo fundamental para el desarrollo local. Un aspecto importante para que estos procesos tengan éxito fue la visión progresista de las autoridades de estos cantones. En la misma lógica, se logró que los empresarios florícolas asuman paulatinamente posturas de responsabilidad social que redunden en el ingreso y permanencia de niñas, niños y adolescentes en los sistemas hispano o bilingüe de educación formal.

A corto plazo, los esfuerzos realizados deberán reflejarse en políticas públicas y acciones administrativas que desde los gobiernos locales garanticen la erradicación del trabajo infantil y el acceso de niñas y niños a sistemas educativos de calidad.

La investigación participativa basada en la acción-reflexión-acción constituyó la metodología implementada por CARE para identificar las barreras que impedían el acceso de niñas y niños a los centros escolares. Desde esta mirada, a lo largo del proyecto se ha reflexionado sobre los contextos locales y nacionales y cómo éstos, en muchos casos, facilitan la inserción temprana de niños y niñas en el ámbito laboral y provocan la exclusión del sistema educativo. En todo momento se buscó entender que la realidad afecta de manera particular, específica y diferente a mujeres y hombres.

De esta forma, si bien SOY! no definió en su elaboración inicial una estrategia deliberada dirigida a la promoción de la educación de las niñas, sus acciones sí lo hicieron, su intervención partió del conocimiento de la realidad específica de niños y niñas, y se adhirió al postulado de universalización de la educación, en coherencia con los Objetivos de Desarrollo del Milenio, el pronunciamiento de Dakar sobre “Educación para todos” y las políticas contempladas en el Plan Decenal de Educación de Ecuador.

## 4. Identidad personal y social

Niñas y niños construyen su identidad personal y social en la interacción con los elementos que hacen parte de su propia sociedad y cultura. La sociedad andina guarda símbolos y rituales en los que la solidaridad y el trabajo colectivo, vinculado con la naturaleza, entretejen una cosmovisión comunitaria única e irrepetible.

En este marco, configurarse socialmente como niño o niña adquieren dinámicas y lógicas específicas.

Desde muy temprana edad un alto porcentaje de niños de las comunidades rurales de Cayambe y Pedro Moncayo se hallan vinculados con las tareas productivas de sus familias y sus comunidades. El cuidado de animales, el pastoreo, el reciclaje de basura o el apoyo en trabajos de albañilería parecerían ser actividades inherentes a la condición de ser niño.

En el caso de las niñas, actividades que caracterizan su vida en los primeros años son aquellas relacionadas con el cuidado de sus hermanos (mayores y menores), la preparación de alimentos, el arreglo de la casa y el apoyo en actividades agrícolas en huertos familiares o comunitarios. Son las niñas quienes mayormente mantienen el idioma (kichwa), conservan su vestimenta tradicional y aprenden a preparar los alimentos con los productos propios de la zona. Es decir, a cargo de las niñas se encuentran las tareas que garantizan la vida de las personas, entre ellas la reproducción de la cultura.

La educación formal se complementa con las actividades productivas y reproductivas. Sin embargo, en no pocas ocasiones, las últimas desbordan a la primera. En los siete primeros años de educación básica son los niños quienes en mayor porcentaje desertan del sistema educativo. Mientras que en el paso de séptimo a octavo año quienes mayoritariamente salen del sistema son las niñas. Esta tendencia se mantiene en los tres últimos años de educación básica y en el bachillerato.

Frente a lo señalado el Proyecto SOY!, junto con centros educativos y comunidades, buscó la inclusión de todos los niños y las niñas en el sistema educativo influyendo directa o indirectamente en las barreras que impiden su acceso y permanencia, entre ellas (y de manera especial) el trabajo infantil (remunerado o no), el maltrato, la baja calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, contenidos y metodologías descontextualizadas de la realidad, los costos de la educación y la mala preparación de los docentes. En lo referente a octavo, noveno y décimo años de educación básica se propició su creación, bajo la rectoría y responsabilidad del sistema educativo oficial.

Desde la cosmovisión andina la vida en comunidad da sentido al ser individual. Niños y niñas se vinculan al espacio comunitario a través de las fiestas, la siembra, la cosecha o la minga. Analizar la lógica de las mingas es un ejercicio decidir a la hora de identificar la manera como se entrelazan las visiones culturales de reciprocidad y solidaridad con las percepciones cotidianas sobre el rol de los géneros. En el espacio de la minga los niños se adhieren a las tareas de los hombres, es decir aquellas que requieren de "mayor fuerza" y que se realizan en lo "público" y "productivo". Por su parte, las niñas se vinculan con las acciones de "apoyo" y preparación de alimentos que ejecutan las mujeres y que tienen que ver con el ámbito "privado" y "reproductivo". Parecería que desde temprana edad los niños se socializan en los espacios públicos, mientras que las niñas tienen como espacio de referencia el ámbito privado.

La lucha de los pueblos indígenas por la reivindicación de sus derechos económicos, sociales, culturales y políticos abrió espacios para que los jóvenes apoyaran en actividades de alfabetización a niños y adultos (especialmente a mujeres), en el rescate de las prácticas tradicionales de alimentación y nutrición del mundo andino, la recopilación de los saberes de los mayores, etc. Paulatinamente se evidenció una vinculación más efectiva de los jóvenes a la vida de sus comunidades. Con el auge de las ONG una de sus estrategias fue el "voluntariado", especialmente de las mujeres, para el apoyo en proyectos relacionados con el cuidado de niñas y niños menores de cinco años y la promoción de la salud. Está pendiente un estudio serio de cómo ese mecanismo afectó o mejoró la vida de las mujeres que participaron en ellos.

Las historias de vida dan cuenta del enorme esfuerzo de las mujeres por abrirse espacios en sus propias comunidades. Aún hoy son excepcionales los casos de lideresas comunitarias, y menos aún las mujeres indígenas del pueblo Kayambi que ocupan posiciones de decisión en los ámbitos públicos.

Un espacio privilegiado por el Proyecto SOY! para trabajar en el liderazgo de las niñas fueron los gobiernos infantiles que, integrados desde una perspectiva de equidad entre los géneros, propiciaron la participación de niñas y niños en la toma de decisiones sobre aspectos de la vida escolar que les incumben y les afectan. En el caso de las docentes, se desarrolló un proceso sistemático de reconocimiento y valoración personal como paso imprescindible para vincularse con niños y niñas bajo el reconocimiento de que se trata de ciudadanos con derechos y obligaciones. Mirarse en el espejo de los afectos y los valores y reconocer las potencialidades y aspectos por superar ayudó a que maestras y maestros mejoren su práctica profesional. Con las madres de familia, se privilegió el trabajo en su autoestima y en la valoración de los amplios conocimientos que poseen como portadoras de la cultura del pueblo Kayambi y de la nacionalidad kichwa.

## 5. La educación como un recurso para la vida

Quien accede a los recursos y los controla tiene el poder. Pero no se trata solo de recursos económicos o productivos, éstos se vinculan con aquellos que permiten la supervivencia física y cultural de las personas, es decir con la salud, la educación, la identidad, el sentido de pertenencia y los referentes personales, históricos y geográficos que dan sentido a la vida.

Tradicionalmente, las condiciones de pobreza de las familias y las comunidades donde interviene el Proyecto han dificultado la acumulación y reproducción del capital. Por otra parte, el sentido de propiedad comunitaria se halla fuertemente arraigado por lo que pierde sentido el concepto de propiedad privada.

La historia de quienes hacen el día a día de los centros educativos bilingües e hispanos en los que interviene el Proyecto SOY! está marcada por el acceso a los sistemas educativos formales y no formales. Maestras y maestros señalan como hitos importantes en su vida el haber accedido a la educación. En la lógica del tiempo cíclico que evoluciona y no se repite, parecería que los docentes, especialmente aquellos que se identifican con la cultura andina, quisieran aportar con sus comunidades enseñando y aprendiendo de las niñas y niños que hoy masivamente asisten a la escuela.

La decisión sobre mandar o no a niñas y niños a la escuela estuvo tradicionalmente en manos de las familias, en especial del padre. En la decisión pesaba fundamentalmente la necesidad de contar con recursos humanos para el trabajo en la agricultura, la ausencia de centros educativos cercanos a las comunidades y la poca

valoración que se daba a la educación. Saber leer, escribir y hacer cuentas eran, hasta los años ochenta del siglo 20, la máxima aspiración de las familias.

“Salir a estudiar” implicaba viajar a Quito, Ibarra, Otavalo u otro centro urbano, esto provocaba una ruptura tanto en la vida familiar y comunitaria como en la vida personal. En lo familiar representaba gastos adicionales y dejar de contar con “brazos y cabezas” para el trabajo. En lo personal traía como consecuencia ser sujetos a altos niveles de discriminación racial y étnica matizados por las burlas frente a las interferencias lingüísticas, la vestimenta, las costumbres y las tradiciones. Las agresiones y el maltrato físico en los hombres, se agravaba en las mujeres por el acoso y abuso sexual.

La agenda política del movimiento indígena y su movilización en las dos últimas décadas del siglo anterior pusieron como punto central la educación. Ese momento histórico fue el espacio propicio para la formación de los actuales docentes del sistema de Educación Intercultural Bilingüe y para la paulatina creación de centros educativos en comunidades que se hallaban excluidas de la cobertura educativa nacional.

En muchas ocasiones la estrategia de los hombres para acceder a la educación fue adaptarse a las condiciones que imponía la cultura dominante. En el caso de las mujeres el reto fue doble, por un lado, mantener su cultura y revalorizar su identidad y sus saberes y, por otro, asumir y valorar los aspectos positivos de la cultura occidental.

SOY! apostó a consolidar los procesos educativos interculturales, para ello trabajó en su calidad y pertinencia como mecanismos para que las familias y los propios niños y niñas vieran en el estudio una alternativa real frente al trabajo infantil y para mejorar las condiciones de vida personales, familiares y comunitarias. En esta línea, se diseñaron, adaptaron y aplicaron, en conjunto con otros actores locales, metodologías que responden a las necesidades de desarrollo afectivo, social y cognitivo de niñas y niños. Entre otras pueden mencionarse las siguientes: desarrollo de destrezas a través de la música, procesos alternativos para el aprendizaje de Lenguaje y Matemática, educación para el amor y la sexualidad, y educación infantil, familiar y comunitaria. La estrategia contempló la capacitación y el acompañamiento a los distintos actores de la comunidad educativa (familias, docentes, líderes, niñas, niños y adolescentes).

En la misma lógica, y como garantía de sostenibilidad de los procesos implementados, se identificó la necesidad de trabajar con la comunidad educativa, en la priorización del estudio frente al trabajo y en la eliminación de todas las formas de sexismo en el nivel escolar que impidan el desarrollo integral de niñas y niños.

Es posible afirmar que el acceso y el control sobre los procesos educativos, entendidos como recursos para la vida, poco a poco, forman parte de la agenda de familias, docentes, líderes y estudiantes.

## 6. Lo personal tiene sentido en lo social

Ser uno y ser diferente, pero a la vez formar parte de un colectivo, de su historia y su cultura. Sentirse parte de esos contextos. Visualizarse en el otro y en sus diferencias. Construir una historia individual en diálogo permanente con la cultura en la que se halla inmerso. Es decir, forjar sueños y utopías propios, pero colectivos, sociales.

En el mundo andino, las reivindicaciones políticas tienen como trasfondo sueños compartidos, en ellos hombres y mujeres plasman anhelos largamente sentidos, constantemente añorados.

En esa lógica, se entiende la manera cómo las necesidades personales se relacionan con necesidades o sueños más colectivos y plurales. La actitud de las personas, las familias, las escuelas y las comunidades que hacen el día a día del Proyecto SOY! reflejan discursos no dichos ni escritos. Se hace evidente que la búsqueda de una educación inclusiva y pertinente, que llegue a todas las niñas, niños y adolescentes, anima el accionar de los diferentes actores porque se sienten parte de ese esfuerzo, porque lo entienden como propio, porque en su fuero interno es lo que desearon, hace una o dos décadas, para sí mismos, para sus hijos e hijas, para la vecina de enfrente, para el niño que vivía junto y no podía estudiar.

La historia vital de docentes, de mujeres y hombres, de niñas y niños demuestra que una de las necesidades más sentidas es tener la oportunidad de estudiar. A ello dirigen muchos de sus esfuerzos. Cuando hablan de sus logros personales, el que con más frecuencia se repite es el haber culminado la educación primaria, secundaria o superior. Se valora lo que implica esfuerzo, lo que no es fácil de alcanzar. Para hombres, y sobre todo para las mujeres, que abren sus vidas y comparten sus historias, acceder y permanecer en el sistema escolar no fue fácil.

Pero la educación también trajo una mirada distinta del mundo, un cuestionamiento a prácticas discriminatorias o basadas en el maltrato y en el abuso. En la mayoría de los casos también permitió revalorizar su propia cultura y mirarse a sí mismos.

Hombres y mujeres tienen necesidades propias y diferentes, éstas abarcan todas las esferas de la vida de las personas: lo afectivo, lo social, lo cognitivo, lo político. La educación es una parte. La resolución de esas otras necesidades fue canalizada de manera particular por hombres y mujeres. Habría que profundizar en los mecanismos y estrategias adoptados por cada género; en las maneras cómo niñas y niños resuelven sus conflictos y alcanzan sus objetivos. Un reto para SOY! es generar capacidades en docentes, familias, niñas y niños para que la consecución de los objetivos personales y la resolución de las necesidades sea posible evitando discriminaciones entre los géneros.

## 7. De lo asistencial a lo equitativo

Tradicionalmente las intervenciones de las organizaciones no gubernamentales, de la iglesia y de las propias entidades estatales estuvieron enfocadas en dar respuesta a las necesidades inmediatas de niños, niñas, hombres y mujeres. Las mismas tenían que ver sobre todo con alimentación, nutrición, salud, educación y provisión de insumos agrícolas. Bajo esa óptica el objetivo era responder a las necesidades individuales.

En este contexto, se apoyaba o becaba a determinadas personas para que “mejoraran su vida personal” y “aportaran en la comunidad”. Generalmente los y las beneficiadas de estos “apoyos” eran personas vinculadas con las organizaciones que ofertaban las mismas, es decir, el compromiso tenía que ver con ser miembro de una iglesia, participar en calidad de voluntario o voluntaria de una organización, adoptar los principios y los valores de estas instituciones, etc.

Es interesante notar que en este mecanismo de apoyo o ayuda para culminar los estudios secundarios y/o emprender estudios universitarios participaron sobre todo hombres, que tenían la oportunidad de movilizarse a centros urbanos sin mayores dificultades y sin la “presión de cuidar a los hijos” o el “riesgo de embarazarse y dejar los estudios incompletos”.

Posiblemente las condiciones precarias en cuanto a oportunidades de formación y estudio hicieron que ese mecanismo fuera priorizado en el área rural de los cantones Pedro Moncayo y Cayambe durante las dos últimas décadas del pasado siglo. En este sistema participaron algunos de los líderes y docentes que actualmente desarrollan sus actividades en los centros educativos vinculados al Proyecto SOY!

Por otra parte debe reconocerse que las organizaciones de patrocinio y de desarrollo social vivieron, en los últimos diez años, procesos que llevaron a repensar su accionar y pasar de modelos de intervención centrados en lo asistencial o las necesidades a modelos de intervención vinculados con el desarrollo humano y la equidad.

Los costos de la educación, la discriminación, la falta de servicios y condiciones básicas de educabilidad son algunas de las barreras que impiden el acceso y la permanencia en el sistema educativo de niños, y especialmente de niñas trabajadoras o en riesgo de insertarse en el trabajo infantil. Por ello, CARE diseñó un sistema de apoyo a través de becas a niños y niñas, familias y comunidades. Para que esto fuera posible se identificó un mecanismo para que las comunidades y los centros educativos tuvieran la última palabra respecto a cómo, cuándo y a quién entregar esas becas. Es decir, bajo una lógica de solidaridad y apoyo a

quienes más carencias económicas presentan, fue posible superar una visión asistencialista y construir un enfoque de derechos donde todos y todas hacen lo necesario para que cada niño o niña asistan y permanezcan en el sistema educativo. La estrategia desarrollada consistió no solo en apoyo en insumos educativos, sino en garantizar la presencia de docentes adecuadamente capacitados; permitió la creación de octavo, noveno y décimo años de básico en algunos centros educativos; comprendió que las familias valoraban entornos educativos amigables a la hora de decidir si sus hijas o hijos iban o no a la escuela; generó condiciones de sostenibilidad, involucrando a actores clave de los gobiernos municipales, las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales de la zona y los empresarios, y compartió con ellos los aspectos claves en los que se fundamenta el modelo y sus acciones.

El accionar de SOY! desarrolló procesos destinados a consolidar una intervención centrada en el Enfoque Basado en Derechos que promueve CARE, para ello concibió su accionar bajo los siguientes principios orientadores:

- La educación, como parte de los derechos humanos, contiene estándares internacionales. En esa perspectiva, el Proyecto trabajó sostenidamente para mejorar indicadores educativos referidos a: ingreso, permanencia, logros de aprendizaje, promoción de niñas y mujeres, transferencia de poder hacia actores locales, pertinencia de contenidos, entre otros.
- Trabajar en el derecho a la educación implica abordar paralelamente los derechos a salud, participación, interculturalidad... Es decir, significa abordar de manera integral e indivisible los derechos económicos, sociales, culturales, civiles y políticos. De esta forma, SOY! buscó generar consensos y acuerdos para la toma de decisiones, desarrolló capacidades en los actores locales para que fueran partícipes de su propio desarrollo integral, y puso acento especial para que niñas y mujeres participaran en todas las instancias del Proyecto, asumiendo un rol protagónico y respondiendo a sus necesidades específicas.
- Al promover el derecho a la educación, la intervención se abordó desde una lógica de inclusión y pertinencia en lo generacional, interculturalidad y género. SOY! desde una visión integral de derechos promueve la equidad.
- La comunidad educativa (madres, niñas, padres, niños, docentes) está en el centro de las actividades que realiza SOY! Los niños y las niñas más vulnerables por su condición de trabajadores o en riesgo de insertarse en las peores formas de trabajo infantil constituyeron la prioridad de la intervención.
- SOY! promovió procesos de reflexión y de acción en los responsables directos de garantizar el derecho a la educación para todos los niños y niñas en general, y para las niñas y niños trabajadores en particular. Por ello se trabajó en las responsabilidades de gobiernos locales, direcciones de educación hispana y bilingüe, empresa privada, los tomadores de decisiones y, sobre todo, en las propias responsabilidades que como organización de desarrollo tiene CARE.

## 8. Bibliografía

Barbieri, Teresita, "Sobre la categoría de género. Una introducción teórica metodológica", en Fin de siglo y cambio civilizatorio. Ediciones de las mujeres N° 17, Isis, Santiago, 1992.

Bourdieu, Pierre, La dominación masculina, Anagrama, Colección Argumentos, Barcelona, 157 páginas, 2000.

CARE Internacional, Marco de investigación global para el estudio del impacto estratégico sobre el empoderamiento de la mujer, documento de discusión interna, 2005.

Flores, Georgina; Zuñiga, Fernanda, La historia de vida como técnica pedagógica para la enseñanza de historia, IV Congreso Fuentes Orales y Visuales: "Investigación Histórica y Renovación Pedagógica", Pamplona, España, 2005.

Lamas, Marta, Género e Identidad: Ensayos sobre lo masculino y lo femenino, TM Editores, Uniandes, Facultad de Ciencias Humanas, Bogotá, 1995.

Moscoso, María Fernanda, "Guaguas y Socialización", en Niños, guaguas y guambras. Imágenes y representaciones en la comunidad de Pitana Alta, PUCE, Quito, 2000.

Moya, Ruth, Interculturalidad y educación: Diálogo para la democracia en América Latina, Editorial Abya Yala, Quito, 1999.

Rodas, Raquel, "Investigar y actuar: género y coeducación" en IV Encuentro de Universidades de la Subregión Andina "Género y Realidad Andina", Universidad de Cuenca, Cuenca, 2002.

Walsh, Catherine, La interculturalidad en la educación, Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe- Ministerio de Educación de Perú, mimeógrafo, Lima, 57 páginas, 2003.

# Tercera parte:

*Las ideas que le nacen a la vida*



## Comunidades y educación de niñas y adolescentes mujeres

Fabiola Pijal

La educación, especialmente de las mujeres indígenas –niñas, adolescentes y jóvenes–, en los momentos actuales, es todavía una debilidad; pues la práctica de la ley y los derechos de las personas en la vida cotidiana de las comunidades es inexistente.

Esto no sucede porque las mujeres –indígenas y campesinas– así lo quieran, sino porque existe inequidad en el acceso a los servicios que el Estado debería garantizar a todos los ciudadanos y ciudadanas por igual.

El sector indígena es el más vulnerable de nuestra sociedad, no solo por no tener un nivel de educación adecuado, sino también por carecer de acceso y buena atención en salud, vivienda, alimentación, servicios básicos; a lo que se suma una decreciente valoración de su cultura y de su identidad individual.

En este contexto cabe preguntarse: ¿Están las mujeres, sobre todo indígenas, preparadas para intervenir y –aún más– tomar decisiones en temas políticos, organizacionales, técnicos, administrativos y, así, ejercer sus derechos ciudadanos?

¿Ejercerán la misma práctica de autodeterminación los hombres y las mujeres?  
¿Qué visión de desarrollo tiene la mayoría de adolescentes y jóvenes indígenas?

En nuestras comunidades, estas preguntas tienen una sola respuesta: no. Todavía NO están preparadas para decidir; NO ejercen la misma práctica de autodeterminación que los hombres y NO tienen ninguna visión de desarrollo.

Hay muchas razones; las que ya enunciamos como antecedente y otras dos fundamentales: la primera, la poca oportunidad que tenemos las mujeres indígenas de acceder a una educación de calidad y, menos, de recibir capacitación para generar liderazgos femeninos.

La segunda tiene que ver con los efectos de la convivencia familiar y de pareja, que limitan y autolimitan el ejercicio de los derechos de la mujer. Los hombres creen que son los únicos que los tienen o, en otros casos, que son ellos los que administran los derechos de las mujeres; muchas mujeres les dan la razón o se la tienen que dar.

La diferencia sexual sí dificulta el ejercicio de los derechos y la participación de las mujeres en diferentes ámbitos.

Hay que seguir reflexionando y debatiendo sobre el tema, mucho más de lo que se hace actualmente.

Pero para que el tema no se quede en el discurso, hay que llevarlo a la práctica cotidiana. Se deben emprender programas de capacitación y liderazgo dirigidos a mujeres, que impulsen a éstas a asumirlos dentro de las organizaciones o sus familias.

Que emprendan la defensa no solo de sus derechos como individuo sino los de la comunidad y la sociedad. Velando por recursos como el agua, la tierra, el trabajo.

Que participe tanto y tan profundamente en los procesos que pueda entenderlos, generarlos y éstos la requieran para liderarlos, tanto en los espacios políticos como técnicos y administrativos.

Los tiempos han cambiado; la mujer no puede seguir sufriendo de discriminación por su condición sexual, cultural o educativa; peor aún, ser víctima de violencia física o sexual, ni de ser mantenida fuera de la educación formal ni de acceder a una profesión.

Es necesario que el poder que tenemos se vuelva real, que nos sirva para cambiar nuestras vidas, nuestras comunidades, nuestra sociedad, el mundo. Debemos seguir enfrentando los desafíos diarios al mismo tiempo que nos desarrollamos, buscando maneras innovadoras de mejorar las condiciones de vida, usando nuestra sabiduría y creatividad para producir el cambio.

La inversión en liderazgo para las mujeres es esencial para el cambio social; es necesario, por ello, asignar mayores recursos para su capacitación, para desarrollar sus habilidades y destrezas, para promover y potenciar liderazgos nuevos, jóvenes y femeninos.

Entre las diversas modalidades de educación y enseñanza, la formación profesional es la que más estrechamente vincula la producción con un trabajo adecuado.

En nuestras comunidades, quienes tienen mayores oportunidades, participan más, proponen e inciden en las acciones para su mejoramiento son los compañeros y compañeras que han tenido algún nivel de formación o capacitación.

En este sentido, el trabajo que lleva adelante el Proyecto SOY! de CARE, en las comunidades indígenas de Cayambe y Pedro Moncayo, está incidiendo y generando un compromiso en ellas y sus familias para promover la educación de niños, niñas y adolescentes, y la capacitación de jóvenes y adultos.

Es una propuesta de cambio cuya sostenibilidad la van a garantizar las propias familias, los y las dirigentes y las autoridades locales.

El éxito del proceso que se ha iniciado depende de cómo le demos continuidad. Las comunidades y sus dirigentes deben priorizar el tema educativo y el buen trato. Las intervenciones realizadas, los acercamientos a padres y madres de familia, las sensibilizaciones a la comunidad y a los dirigentes locales dan mucha esperanza de que esto no se va a detener. Los primeros signos de que vamos por buen camino es que muchos niños, niñas y adolescentes ya no tienen que dejar de estudiar para ponerse a trabajar.

Esto es producto de haber llegado a la conciencia de los padres y madres de familia, para que ni por sus irresponsabilidades o sus hábitos o sus creencias dejen sin educación a sus hijos; y que vayan entendiendo que la educación, la alimentación, la vestimenta y el buen trato son sus obligaciones y el derecho de éstos a una vida digna. Que el trabajo infantil se comienza erradicando desde sus hogares, al no asignarles tareas que no les corresponde.

En adelante, ya no deben repetirse las situaciones tristes que relatan las niñas, niños y adolescentes en sus historias de vida.

La educación debe hacer posible una mejor historia que contar.



## El laberinto de la equidad y la fuerza del empoderamiento

Nubia Zambrano

Hay varios caminos o corrientes de pensamiento que nos pueden servir de brújula para orientar la construcción de esa equidad tanto tiempo anhelada. Tal vez esta variedad y su uso simultáneo en la cotidianidad de nuestra comunicación a veces nos pierde o nos enfrenta al otro que no conceptualiza o percibe como nosotros.

¿Cuántos realmente exploramos más allá de nuestras palabras? ¿Quiénes intentamos ir más allá de nuestro conocimiento y entender lo que implica la equidad para las personas que están inmersas en la vida, que padecen los efectos de la inequidad en la cotidianidad? ¿Qué será para una mujer de la comunidad de San Antonio de Cangahua que cada mañana despierta pensando en cómo no ser maltratada por su marido, en cómo evitar que sus hijos/as no sufran violencia física de su padre alcoholizado? ¿Qué será equidad para una niña que quiere seguir estudiando y sus hermanos mayores creen que es mejor que se vaya a Quito a trabajar de empleada doméstica hasta que cumpla quince años y pueda volver pero a trabajar en las florícolas; o para otra que ya los cumplió y ya fue maltratada, acosada y embarazada en la florícola, y ahora tiene una niña que posiblemente repetirá su historia?

¿Cómo se habla de equidad desde esas vidas? ¿Cómo hablamos de equidad con quiénes no la conocen? ¿Hablamos de nuestro concepto de equidad o entendemos primero la inequidad que viven los otros?

La fuerza de la realidad rompe el discurso, y nos enfrenta con nosotros mismos. Entonces, es el momento de preguntarse desde dónde quiero hablar de la equidad. ¿Desde lo que se dice de equidad, desde la vida de los otros o desde mi propia vida?

Para ser leal conmigo, creo que no puedo hablar de lo que no he vivido. Puedo suponer la vida de los demás, pero no hablar desde ella con profundidad y sinceridad.

¿Éste va a ser un ensayo impersonal o voy a atreverme a que sea la historia de vida de mi vida? Voy a asumir el riesgo. Voy a contar mi vida, la parte de ella que me hizo entender la equidad.

El primer encuentro con la exclusión —el que más recuerdo, el que viene a la memoria primero— fue en tercer año de primaria; no era la niña con las notas más altas, que correteaba feliz por el patio de recreo. Por el contrario, era una niña triste, con su madre interna en el hospital, a la que tenía que visitar escapando de la vigilancia del guardia. Que no podía pensar en sacar buenas notas, sino en que su madre saliera pronto y sana.

A la que la maestra de entonces le exigía obediencia y responsabilidades de adulta; que reclamaba llena de autoridad respuestas que se referían a las materias de la 'educación', que nunca preguntó algo que intentara averiguar mi condición existencial ni mis sentimientos.

Ahí comenzó el desafío, individual y solitario, de arreglar mi vida por mí misma. De enfrentar la exclusión, incluyendo mis emociones y decisiones.

Cuando una se empieza a querer, también las otras personas te aman, o encuentras a las que pueden amarte.

El año siguiente tuve al fin una maestra que creía que su oficio era el destino elegido. Que creía en ella y en los otros. Que creyó en mis capacidades renacientes y las alentó para que crecieran y, claro, se reflejaran en las 'notas'. Pero, sobre todo, que obtuviera altas calificaciones en mi amor propio, que volviera a ser feliz de ser yo. No el torturado fantasma que recorría la escuela como si tuviera una gran deuda con la sociedad.

Ése fue mi renacimiento y, al mismo tiempo, el entendimiento de mi razón de estar en el mundo. Tenía que

empezar estando conmigo y luego con los demás, con todos los demás. Sin excluir, sin maltratar. Amando y dejándome amar.

El matrimonio no excluyó mis otras opciones de vida. Ser madre, sin una idea previa de cómo debía ser, me permitió crear mis propias formas. Siempre incluyentes. Incluir en el matrimonio un hijo, un trabajo, los estudios. Ser al mismo tiempo madre, compañera, estudiante, trabajadora y nada a medias, todo integral y completamente.

Alimentando mi fuerza interior con la fuerza de la vida de los otros. Trabajando en la calle, con los niños y niñas que hacen de ella su hogar y su sitio de trabajo. Enseñándoles a leer y escribir en las veredas, aprendiendo de ellos y ellas el coraje, la resistencia y la esperanza. Incluyéndome en sus vidas mediante la educación, incluyéndolos en la mía desde al interaprendizaje.

Creciendo como profesional mientras mis niñas se hacían mujeres sobrellevando el dolor, el maltrato, la exclusión de la sociedad. Rompiendo juntas el sinnúmero de círculos y simulaciones que las querían atrapar en la resignación y la desesperanza.

Luego ya, entre maestros y maestras, recuperando juntos la calidez que esconde nuestra alma, volviendo a creer en nuestras vocaciones, alentando la voluntad de hacer cosas diferentes a favor de niños y niñas.

Siempre estudiando para poder responder las preguntas de siempre con nuevas ideas.

Las respuestas intentaban cambiar la realidad externa, pero también terminaban cambiando mi propia realidad, mi relación con mis propios hijos, mi esposo, mis prójimos.

La coherencia sucedía de forma autónoma. Mi discurso se acomodaba a la vida y la vida influía en mi discurso, y en la forma de vivir mis palabras.

Entendiendo que no se cambia lo grande, sin cambiar lo pequeño. Que el mundo no mejora si no mejoramos primero nosotros, desde nuestro ámbito más pequeño y más próximo. Si no irradiamos transformación desde nuestra parcela más íntima.

Ésa es la primera incidencia. Incidir en nuestra política personal, individual, familiar, grupal, para ir llegando paulatinamente a la social, estructural. De gobierno, de Estado.

En ese propósito, en esa coincidencia de propósitos, en el que caben espacios de trabajo, prácticas, intercambio de experiencias, me vine a encontrar con CARE. Aquí pude profundizar mi labor y enriquecer mis conocimientos. Empoderarme del tema de la mujer y la equidad. Lo que fui entendiendo fue empatando con lo vivido. La conceptualización vino a interpretar la experiencia vital. Las ideas con las vidas que las concibieron, las impulsaron, las inspiraron.

Así, ya me resultó familiar y creíble la idea de que para salir de la pobreza, para contribuir en ese objetivo, es necesario que la mujer —mejor si desde niña— se empodere de sus derechos y los ejerza; que solo un cambio desde el origen de las inequidades puede producir transformaciones radicales, perdurables y trascendentes.

Que la distribución equitativa del poder entre géneros procura otras igualdades: en las decisiones, en las oportunidades, en las capacidades.

Empoderarse es liberarse de esquemas mentales y estereotipos que excluyen y desequilibran la convivencia entre hombres y mujeres; es llegar, empezando por la igualdad, a la suma de capacidades y voluntades, a ser protagonistas del cambio. Una relación en igualdad de condiciones procura el bien común, el mejoramiento de la calidad de vida, la superación de la pobreza.

Una fase clave en el proceso de empoderamiento es la educación. Ésa es la lógica del Proyecto SOY! de CARE. Sensibilizar a una gran mayoría de actores educativos (docentes, madres y padres de familia, niños y niñas, adolescentes y jóvenes, autoridades y gobernantes, líderes y líderes) para que hagan de los centros educativos ambientes estimulantes en los que se propicien la diversidad y la equidad; se destierren la



discriminación y la violencia, y se generen actitudes positivas, solidarias y muy humanas.

Así, esta alianza entre mis objetivos de vida y los de la institución por la vida se juntaron para encarnarse en proyectos. Proyectos cuyo reto principal es que las acciones estén al servicio de este cambio en las actitudes cotidianas, ir más allá de los indicadores de calidad e incidir en las emociones, motivar gestos de ruptura con la tradición de dominación, acabar con los desequilibrios de poder en la parcela más pequeña de relación (el aula, el patio de escuela, el hogar, el gobierno escolar, la organización comunitaria); que se escuchen todas las voces, sobre todo las que siempre se han mantenido en silencio. Ese silencio que ha sido el muro que ha escondido por mucho tiempo las injusticias y las más perversas inequidades.

No debe pasar un día en nuestra vida que no nos pongamos un reto y no inspiremos retos a los demás. Nuestro camino debe ir con el de todos, pero tiene que buscar otros derroteros, otros destinos. Hay que privilegiar los destinos que entrañen riesgo, cambio, la búsqueda de la justicia.

Nuestra vida tiene que dejar huella, pero una huella digna de seguirse. Se sigue lo que inspira, lo que tiene pasión y convicción. Necesitamos dotar a nuestra reflexión, a nuestras teorías, de todo un equipaje de credibilidad y vivencia. No se siguen a las palabras, sino a lo que éstas edifican en la realidad.

Nuestra vida tiene sentido si da sentido a las otras vidas.

Si amamos a hombres justos, si estudiamos para ser mejores, si trabajamos para hacer digna la vida de los que amamos, si perseguimos nuestros sueños, siempre habrá alguien que crea en nuestro camino, que ame de otra manera, que se capacite, que trabaje por los otros, que persiga sus sueños.

La equidad es una forma de vida. Un ejemplo a seguir, no un discurso. Una práctica cotidiana, no un seminario eventual.

El empoderamiento sucede en nuestro yo interno cuando ha sufrido la influencia de los yos externos –los malos y los buenos–, cuando la inequidad de género, por ejemplo, ha colmado tu capacidad ante las injusticias, pero también cuando has visto mujeres que lo han superado con su voluntad de cambio.

La equidad se da cuando se desafía al poder que no trata a todos y a todas por igual. Cuando se comienza a creer y a crear otro poder, cuando se equilibran las fuerzas que lo constituyen. Cuando logramos las mismas oportunidades para todas y todos. Cuando llegamos a un estado de 'buen vivir', o como dirían mis compañeras indígenas: *sumak kawsay*. Un estado de felicidad espiritual que se logra cuando la parte material se ocupa tan bien de tu cuerpo que tu alma puede quedar libre para SER lo que quiere tu corazón.

## La educación infantil: una mirada desde lo humano

Alexandra Almeida

El derecho a un buen comienzo en la vida —entendido como las garantías mínimas para asegurar la supervivencia, el desarrollo y la protección de niñas y niños— es, según el Observatorio de la Niñez y Adolescencia, el requisito básico a cumplir y el tema prioritario a atender para que el ser humano tenga la oportunidad de vivir con dignidad el resto de sus años. Este derecho, además, está consignado en la Constitución Política del Ecuador (1998); y, seguramente, será ratificado y afinado en la Nueva, que se empieza a redactar en Montecristi; por lo tanto, es una obligación que debe cumplir el Estado y un ejercicio que debe ser demandado por todos.

Sin embargo, en nuestro país no solo no se cumple este derecho de niños, niñas y adolescentes, sino que se lo viola, tanto en sus propios hogares como en los centros de educación. Sus manifestaciones más evidentes son el maltrato y la violencia —físicas y psicológicas—. El argumento para ejercerlas mediante el castigo por padres y madres, maestros y maestras es que lo hacen “por su bien y para que aprendan como ellos aprendieron...”.

Detrás de esta aseveración se encuentra una clara negación de que niñas y niños tienen derechos y que hay que respetarlos. Lo que en modo alguno es una justificación, mucho menos educación. Lo que sí, una clara violación de sus derechos y la reproducción de un pasado injusto y abusivo.

Los primeros años marcan de manera definitiva la vida de las personas, allí se sientan las bases de su desarrollo psicomotor, afectivo, cognitivo y social; en la infancia se estructuran las redes neuronales que determinarán la resolución creativa de los problemas cotidianos. De allí que una estimulación adecuada, un ambiente seguro y sin violencia, el amor y la atención de padres, madres o cuidadores, crean los cimientos necesarios para enfrentar los desafíos de la sociedad. Desafíos que se han vuelto más complejos y diversos en un mundo tan cambiante y globalizado.

Normalmente, por estos mismos desafíos, los padres y madres de familia delegan en los centros educativos buena parte de su responsabilidad. Mucho más en las zonas rurales, pues padres y madres deben trabajar y, con frecuencia, largas jornadas y a grandes distancias de sus hogares. Así, los centros de educación infantil se convierten en las escuelas de la vida —en el bueno y mal sentido—. Después de sus padres y madres naturales, las madres comunitarias se convierten en su referente principal, pero también en la principal fuente de maltrato, pues a su falta de tiempo y conocimiento (en nutrición, estimulación...), exceso de trabajo y falta de lazos emocionales, se suma una idea de la educación que se sustenta en la represión.

¿Pueden los centros de cuidado diario, en estas condiciones, hacer una labor efectiva en nutrición y estimulación? ¿Pueden desarrollar habilidades y destrezas en niños y niñas menores de cinco años? ¿Les ayudan a vivir con alegría, a jugar y a aprender? ¿Suplen sus necesidades de amor y cuidado? Cada pregunta tiene muchas respuestas, éstas dependen de cada realidad y desde qué enfoque se respondan.

A esas respuestas habrá que agregar otras dudas frecuentes: ¿los aprendizajes respetan la edad del niño y niña, su ritmo? ¿Consideran el lado humano singular de cada uno? En muy pocas ocasiones se toman en cuenta las diferentes realidades de niños y niñas. El respeto a sus derechos, pasa también por el respeto a sus diferencias.

Todas las interrogantes y las dudas deben ser respondidas y despejadas desde el compromiso con el cumplimiento de sus derechos. Cada respuesta o aclaración debe transformarse en un reto; no se contesta únicamente con palabras, sino sobre todo con hechos. Es imperativo promover una verdadera y cuantiosa inversión en el bienestar y la educación de los más pequeños y pequeñas. Los frutos de este gasto es el valor que van a tener sus recursos humanos. Ése es el origen de un desarrollo sostenible. Ésa es la raíz de donde crece un nuevo país.



Elizabeth Ponce

### Línea Base: variables e indicadores incluidos en el estudio

El Proyecto SOY! tuvo como línea base el objetivo específico de “Medir la situación existente en las comunidades y centros educativos en tres indicadores específicos: matriculación, retención y graduación de niños, niñas y adolescentes”. Es decir, contar con información de la realidad inicial de los indicadores determinados en el proyecto.

El estudio se centró en el tema educativo, pero, por estar el proyecto dirigido a niñas y niños trabajadores o en riesgo de ingresar al mercado laboral florícola y bananero, se incluyó otra variable para conocer las condiciones laborales de niños, niñas y adolescentes tanto en el mercado formal remunerado como en el informal no remunerado, por ello constan indicadores de trabajo infantil: razón para trabajar, actividad laboral, lugar, horas y tipo de trabajo.

De manera general, esta propuesta aportó significativamente a la identificación de la situación inicial del Proyecto SOY!; de forma particular, para conocer el punto de partida de indicadores de educación, trabajo infantil y, en progreso, para rendir cuentas al donante en cuanto al cumplimiento del objetivo y el propósito del proyecto y determinar su avance.

Si bien el estudio no profundizó en la investigación de las condiciones y los niveles educativos y laborales específicos de las niñas, sí incluyó la variable de sexo, con la que podemos acercarnos al tema de acceso, permanencia, culminación escolar y situación laboral a través de cotejar y analizar datos cuantitativos entre niñas y niños, así como ampliar con estudios cualitativos que evidencien las causas de estos resultados.

La principal dificultad en el proceso fue la poca claridad en las definiciones conceptuales de trabajo infantil; en concreto, los responsables de levantar la información registraron datos que no respondían a la condición laboral de los niños y niñas, tanto para adjudicarles la categoría de trabajadores como de no trabajadores. Esta situación fue verificada, corregida y mejorada en el proceso de seguimiento de status semestral.

### El sistema de seguimiento del Proyecto SOY!

Para mejorar la aplicación eficiente de cualquier sistema de información, debemos partir comprendiendo que las dificultades no están directamente relacionadas con la herramienta en sí, hay que prestar atención a elementos como: la definición conjunta y acordada de los indicadores, la comprensión conceptual de las categorías utilizadas y el registro adecuado de los datos.

Tomando en cuenta estos elementos trabajamos de manera conjunta para revisar los nudos críticos que impedían al Proyecto SOY! el manejo sencillo, amigable y adecuado de la información. Arrancamos con la definición y comprensión conjunta de categorías tanto para el estatus educativo como para el laboral; seguimos con la modificación de la herramienta utilizada.

Anteriormente se registraba y reportaba los datos en una base de datos para cada semestre. La tarea era unificarla y mantener datos actuales y pasados para identificar los avances en los indicadores, pero también sobre las condiciones de las niñas, niños y adolescentes. Con estos insumos se instaló, ensayó y reportó con cada equipo en el modificado Sistema de Seguimiento de NNA del Proyecto SOY!

Se profundizó y se mantiene la reflexión sobre el trabajo infantil como categoría de registro y de intervención.

Definir lo que es o no trabajo comienza —entre otros aspectos— por identificar aquellas actividades laborales fácilmente visibles: niños, niñas y adolescentes insertos en mercados laborales formales o informales, remuneradas o no remuneradas, que ameritan grandes esfuerzos y que se realizan fuera del contexto familiar, y las que por su naturaleza cultural y social son 'equivocadamente' consideradas como actividades familiares de aprendizaje, que se ejecutan también en condiciones de peligro, gran esfuerzo y las limita para ejercer plenamente sus derechos a la educación, recreación, salud y bienestar de acuerdo a su edad y sus capacidades.

En los seguimientos semestrales se procura realizar esta reflexión como mecanismo para un buen reporte —interno y externo— para el organismo donante y para el ejecutor.

## ¿Un sistema con enfoque de género?

Uno de los desafíos actuales para el Proyecto SOY! es lograr utilizar el Sistema de Información de Niños, Niñas y Adolescentes como un instrumento de apoyo para el desarrollo y empoderamiento de las niñas de las escuelas de intervención.

Debemos reconocer la validez de la herramienta y utilizarla primero para consultar datos, cruzar las variables de sexo con las del estatus educativo y laboral; luego para determinar la relación entre niñas y niños en cuanto al ingreso permanencia, graduación, repitencia y abandono; también para identificar si las niñas continúan los estudios luego de concluir el séptimo año de básica o viceversa.

De igual forma, en el campo laboral hay que ubicar el área y la actividad de trabajo, la edad de inicio en el trabajo, las horas diarias y situaciones de erradicación de trabajo, la relación niñas-niños. Finalmente, pasar de la consulta a un nivel de análisis de la información obtenida.

Los hallazgos en esta fase proporcionarán criterios en cuanto a la condición de las niñas con las que trabajamos y nos permitirán iniciar acciones para formular propuestas de intervención que apoyen la creación de condiciones que favorezcan al desarrollo emocional, intelectual y físico de las niñas. Obviamente, estos estudios deben ser complementados con los recursos metodológicos cualitativos ya aplicados por muchos de los socios.

## Algunas recomendaciones

Hay que lograr que el sistema de seguimiento sea visto como una herramienta de recolección, consulta, análisis, difusión y, especialmente, de toma de decisiones; en principio, al interior de los equipos del proyecto.

Difundir la información generada en el proceso con los actores involucrados en el proyecto. Iniciarla con la comunidad educativa y las familias.

Transferir el sistema de información a un organismo o institución local para que luego de la salida del Proyecto SOY! continúe actualizando y analizando la información, considerando los criterios de género indicados anteriormente.

Trascender este proceso procurando implementar mecanismos para que los actores involucrados en el proyecto: comunidades educativas, familias, organizaciones sociales y comunitarias, organismos del sistema de protección local y, sobre todo, los niños, niñas y adolescentes se apropien de los sistemas de información y tomen decisiones desde sus propios intereses y fortalezas.

Los socios han incidido con muy buenos resultados en las percepciones de los actores en cuanto a reconocer, respetar y exigir los derechos de los niños, niñas y adolescentes; podemos avanzar en el debate para incorporar el componente de género con el objetivo de contribuir a superar la desigualdad entre niñas y niños en los espacios escolares, familiares y comunitarios.

En futuras jornadas de trabajo debemos avanzar en la construcción conjunta de criterios, variables e



indicadores que den cuenta de las condiciones actuales de las niñas y las mujeres en temas de participación, toma de decisiones y control, que impiden su desarrollo y empoderamiento.

## Bibliografía

Documentos del Proyecto SOY!: Marco Lógico, Términos de Referencia de la Línea Base, Presentaciones de consultoría de línea base, Documento de definiciones operativas para el manejo del sistema de seguimiento del Proyecto SOY! Quito, 2005, 2006, 2007.

Gaceta Origen, Mujeres en la lucha por la democracia, educación y equidad de género, México, 2002.

Voz Universitaria, Revista Independiente: La equidad de género como eje transversal de una educación democrática, México, 2006.

# Percepciones de niños, niñas y adolescentes sobre el trabajo infantil en los cantones Cayambe y Pedro Moncayo

Anjali Tandon

## El Proyecto SOY y el trabajo infantil

El Proyecto SOY! de CARE Internacional en Ecuador trabaja en la provincia de Pichincha, en los cantones Cayambe y Pedro Moncayo, áreas de alta concentración del trabajo infantil en las plantaciones florícolas.

SOY! tiene como principio colocar a la educación como un instrumento para prevenir el trabajo infantil y para que una sociedad pueda progresar hacia los ideales de democracia y justicia social. El propósito del Proyecto SOY! es que los “niños trabajadores o en riesgo de ingresar al mercado laboral aprovechen las opciones de educación existentes en las áreas de intervención”.

Para monitorear el progreso del proyecto sobre el número de niños trabajadores y sus horarios de trabajo, SOY! hace un seguimiento a los 2 000 Niños, Niñas y Adolescentes (NNA) inscritos en el proyecto. Estos NNA fueron escogidos al principio del proyecto por estar en riesgo de abandonar el sistema educativo debido a dificultades económicas, conflictos familiares u otras situaciones que los llevarían a insertarse en el mercado laboral tempranamente. La idea de los seguimientos es levantar los datos de los NNA y registrarlos en una base de datos, comparar con datos anteriores y establecer la incidencia del proyecto en los NNA trabajadores y sus horarios de trabajo.

El último seguimiento de NNA concluyó en marzo de 2007. El proyecto entrevistaba a los NNA para conocer su estatus: si estudian, o si trabajan, y cuántas horas dedican a ello. La entrevista sirvió, además, para acercarse a los NNA y entender mejor sus realidades y percepciones del trabajo infantil.

Este ensayo describirá primero los trabajos típicos de los NNA en los cantones Cayambe y Pedro Moncayo; segundo, analizará los resultados claves del seguimiento del trabajo infantil; y tercero, presentará las percepciones de los NNA entrevistados sobre el trabajo infantil. Terminará con unas conclusiones y consideraciones que pueden ser tomados en cuenta en las siguientes actividades del Proyecto SOY!

## Trabajo infantil en Cayambe y Pedro Moncayo

En estos cantones la mayoría de los NNA trabajan, pues es una zona agrícola. Ayudan a sus padres haciendo trabajos típicos como: pastar animales, trabajar la tierra para sembrar, asegurar animales, ordeñar vacas, cargar cebolla. Estos trabajos son muy duros y hasta peligrosos, primero por la intensidad de la actividad en el cuerpo del NNA (ej. colmar cebolla) o porque muchas veces deben hacer estas actividades solos y sin la vigilancia de un adulto; incluso porque lo hacen desde muy pequeños/as; pueden dedicar a esta actividad todo el día trabajando, sin tiempo para jugar.

Casi todos los NNA ayudan a su familia en los quehaceres domésticos: cocinan, cuidan a sus hermanos, lavan los platos, limpian la casa y lavan la ropa. En ocasiones, los NNA faltan al centro educativo por hacer las tareas de la casa, en especial cuando sus padres trabajan. A veces, los más pequeños ya tienen la responsabilidad de cocinar solos para sus hermanos menores, sin la vigilancia de un adulto.

Los NNA también suelen tener trabajos formales. Un problema grave es el trabajo que algunos/as hacen en florícolas como limpiar caminos, sembrar, sacar y, todavía más grave, fumigar las flores. Estos NNA trabajan con químicos que hacen daño a su salud. Siempre están trabajando, si no es durante la semana lo hacen los fines de semana; si no trabajan durante el año escolar lo hacen en las vacaciones, pasando todos días en las florícolas. Otro trabajo típico en la zona es en la construcción, que normalmente hacen los adolescentes con sus padres u otros miembros de la familia que también realizan esa actividad. Se encuentran NNA que

trabajan en el comercio informal (limpiando zapatos, vendiendo comida) y otros que ayudan a trabajar en los negocios de sus padres.

Durante los fines de semana y las vacaciones, el trabajo de los NNA aumenta considerablemente, pues sus padres aprovechan el tiempo libre de sus hijos para hacerlos laborar en la casa y el campo. Por lo general, los adolescentes entran a trabajos formales y remunerados.

## Resultados del seguimiento de NNA del marzo 2007

Los resultados del seguimiento muestran que todos los NNA ayudan a sus padres en alguna forma, en el campo, la casa u otros trabajos. Para distinguir quiénes son NNA trabajadores y quiénes ayudan a sus padres en quehaceres del hogar, fue necesario definir qué es el trabajo infantil.

Primero, es importante saber a qué hora se levantan los NNA para empezar a trabajar, hay quienes lo hacen desde las 4 ó 5 de la mañana, antes de ir a la escuela. Trabajos típicos de estas horas son: ir a pastar a los animales, darles de comer, asegurarlos, ordeñar a las vacas, cocinar, cuidar a sus hermanos y lavar los platos.

Otro criterio, si los NNA trabajan solos o con la ayuda de hermanos o padres; si asumen los trabajos y roles de adultos en la casa y el campo. Por ejemplo, hay niños pequeños que se levantan temprano para cocinar solos, que pastan animales solos o que ayudan en la construcción moviendo piedras, sin la vigilancia de un adulto.

Hay otros NNA que trabajan todo el día, antes y después de la escuela, asumiendo el rol de sus padres en la casa o el campo porque éstos trabajan.

Para definir la condición de los NNA trabajadores fue también muy importante considerar su edad. Se tomaba en cuenta el tipo de trabajo que realizan y el número de horas que dedican. Hay NNA que trabajan todos los días haciendo tareas de la casa, otros/as que trabajan 2 ó 3 horas en trabajos peligrosos: florícolas, construcción, y trabajos en el campo como cargar cebolla, ladrillos y abonos.

Durante el seguimiento, se entrevistó a 2 000 NNA inscritos en el proyecto, de los cuales 1 147 (57,35%) eran NNA trabajadores; 560 (48,82%) eran mujeres y 587 (51,10%) eran hombres. La siguiente matriz describe sus áreas de trabajo:

	Quehaceres domésticos	Agricultura	Quehaceres y agricultura	Florícola	Construcción	Comercio formal/informal	Otro
Mujeres	136 (63,8%)	108 (33,2%)	296 (55,1%)	7 (24,1%)	1 (6,3%)	9 (56,3%)	3 (27,3%)
Hombres	77 (36,2%)	217 (66,8%)	241 (44,9%)	22 (75,9%)	15 (93,7%)	7 (43,8%)	8 (72,7%)
Total	213	325	537	29	16	16	11

Con respecto a la edad versus la carga de responsabilidades en el hogar o en los trabajos, el seguimiento mostraba que de acuerdo a su crecimiento en edad se le van dando mayores responsabilidades. También se notaba la tendencia de NNA a trabajar más en las vacaciones. En general, con los adolescentes estos trabajos son más del tipo remunerado.

# Percepciones de NNA con respecto al trabajo infantil

Las percepciones son muy diferentes a las del equipo del Proyecto SOY! Primero, cuando se hacían las entrevistas, la mayoría de NNA no entendía la pregunta: "¿Usted realiza pequeños trabajos durante la semana o los fines de semana?". Los NNA no ven sus labores diarias como 'trabajo' sino como 'ayuda' u 'obligación' que deben cumplir cada día. Para entender lo que hacen, se les preguntaba los detalles de su día; por ejemplo, a qué hora se levantan, qué trabajos hacen antes de ir a la escuela, a qué hora llegan a la casa después de la escuela, qué trabajos hacen después de comer, etc. Los NNA solo usan la palabra 'trabajo' cuando es una actividad que no les gusta o les duele hacer (ejemplo: cargar cebolla, ladrillos, abono...), y cuando pasan muchas horas haciéndola y no tienen tiempo para jugar.

Algo que complicó la definición fue que los NNA dicen que juegan mientras trabajan. Así sucede cuando los NNA pastan animales con sus hermanos o hacen otras actividades en el campo o en la casa que involucra pasar tiempo y jugar con los miembros de su familia. En este sentido, no hay un tiempo para jugar y otro para trabajar; suceden simultáneamente.

Otro problema era que los niños/as más pequeños no tienen un buen concepto sobre horarios ni tiempo; hay niños/as que dicen que arreglan la casa, cocinan, pastan los animales y lavan los platos en una hora, cuando les toma más tiempo realizarlos. En estos casos, se conversaba más con el niño/a para determinar, más o menos, sus horarios de trabajos reales, sin embargo, hay que admitir que puede haber errores en las horas y en el número de NNA trabajadores reportados.

## 1. Conclusiones y consideraciones

El seguimiento a los NNA inscritos en el Proyecto SOY! muestra que todos ellos y ellas ayudan a sus padres en la casa y el campo. De los 2 000 NNA entrevistados, se identificaron 1 147 NNA trabajadores, la mayoría trabaja en quehaceres del hogar y tareas agrícolas. En el seguimiento y las entrevistas individuales, se advirtieron las percepciones de los NNA con respecto al trabajo infantil y a partir de ellas se determinó que no ven a sus labores diarias como 'trabajo' sino como 'ayuda' y que, en la mayoría de casos, usan el tiempo para jugar combinado con trabajo.

Para las actividades futuras del Proyecto SOY! hay que considerar lo siguiente: Primero, hay un problema durante las vacaciones, en especial con jóvenes que ingresan a trabajar y que, con frecuencia, no regresan al sistema educativo, pues les atrae más un salario. Se deben buscar maneras de hacer atractiva la educación, por ejemplo, en campamentos vacacionales; pero también hay que entender otra realidad: que los trabajos vacacionales ayudan a pagar los gastos de la educación del próximo período escolar. Existen también muchos jóvenes que ayudan en mingas de la comunidad durante los fines de semana y las vacaciones. Se debe considerar si estos trabajos voluntarios y duros se deben clasificar como trabajo infantil. Otro problema muy grave que se descubrió es que hay NNA que ayudan a sus padres en plantaciones durante la semana, los fines de semana y las vacaciones, aunque no estén empleados por la plantación. Frente a esta situación, se debe realizar un plan de acción con las florícolas, los padres de familia y los NNA para evitar esto.

El seguimiento ha dejado planteadas varias interrogantes que deberían ser reflexionadas, ya que pueden generar aprendizajes importantes para el proyecto.

En estos tres años, el Proyecto SOY! ha venido generando un ambiente estimulante de aprendizaje, motivando la permanencia en los centros educativos, creando vínculos afectivos entre docentes, niños y niñas. El proceso de sensibilización orientado a familias y actores locales ha provocado cambios de actitud frente a la problemática de trabajo infantil, sin embargo, es una problemática que debe ser abordada de forma integral.

El seguimiento a cada niño inscrito ayuda a medir el impacto del proyecto y a asumir nuevos retos mediante el impulso de políticas nacionales y locales.

## Niñas y adolescentes. Educación vs trabajo infantil

César Paredes

Las inequidades entre los géneros empiezan a mostrarse desde antes del nacimiento; se muestran cruelmente cuando una niña nace (vg. el escarnio de los parientes y amigos al padre de la chancleta), y se profundizan y adquieren dimensiones concretas durante la niñez y la adolescencia. Son producto de una organización de la sociedad basada en relaciones asimétricas, que oprimen, excluyen y discriminan a las niñas, a las adolescentes y a las mujeres, colocándolas en una situación de desventaja debida a su género y edad.

El desconocimiento de las particulares condiciones en las que viven y se desarrollan las niñas y las adolescentes hace que la mayoría de las políticas y programas, generados por los gobiernos de turno y por organizaciones e instituciones públicas o privadas, sea diseñada e implementada de manera uniforme tanto para los niños como para las niñas, lo que ha profundizado las disparidades de género preexistentes en nuestras sociedades.

En cada cultura, la diferencia sexual es una de las constantes alrededor de las que se organiza la sociedad. La oposición binaria hombre/mujer, clave en la trama de procesos de significación, instaura una simbolización de todos los aspectos de la vida: el género. Esta diferenciación toma forma en un conjunto de prácticas, ideas, discursos y representaciones sociales que asignan atributos a la conducta objetiva y subjetiva de las personas en función de su sexo. Así, mediante la identidad de género, la sociedad fabrica las ideas de lo que deben ser los hombres y mujeres, de lo que es "propio" de cada sexo.

En la construcción de los géneros inciden varios factores como la tradición, la costumbre y los valores de una comunidad. En suma, la estructura cultural e ideológica de una sociedad es la que tiñe y da contenido a lo que es considerado socialmente como lo "masculino" y lo "femenino" (Susana Balarezo).

La escuela no es ajena a estos procesos, sino una de sus principales responsables, puesto que: "La escuela es un instrumento social de transmisión sistemática de la cultura. Hay educación porque hay cultura y la cultura de una civilización sobrevive porque hay educación; (...) la cultura vigente subsiste, se transmite y se potencia porque hay escuela, ya que la escuela constituye el lugar socialmente instituido para cumplir esa función, junto con otras funciones también relevantes".

En sociedades como las nuestras que oscilan entre la tradición y la modernidad, el trabajo sigue siendo un proceso social sobrevalorado, al que se le atribuyen una serie de significantes que son transmitidos por todas las culturas como un generador de virtudes y responsabilidades; en consecuencia, es parte de los procesos de socialización y aprendizaje de las niñas y de los niños desde edades muy tempranas.

El trabajo de las niñas, niños y adolescentes en actividades peligrosas y riesgosas tiene consecuencias lamentables y a veces irreparables, pues afecta su desarrollo y su integridad como seres humanos. Los efectos negativos han producido una visión homogénea de la problemática, lo que no permite establecer distinciones genéricas entre el trabajo de las niñas y el de los niños, de las adolescentes y los adolescentes. Se dejan de lado las particularidades del trabajo de las niñas y las adolescentes, y se invisibiliza su significativo aporte a la economía familiar y nacional.

Si bien muchas niñas y adolescentes trabajan desde temprana edad en fábricas, minas, fincas, plantaciones, comercio informal, o son víctimas de la explotación sexual, "(...) el trabajo que desarrollan niñas y adolescentes se realiza mayoritariamente puertas adentro, protegido por la santidad y la privacidad del hogar. Este trabajo que se desarrolla de una forma subordinada y poco valorada se mantiene invisible y ni siquiera es considerado como trabajo. De hecho, su invisibilidad es un claro indicador de la desigualdad de género y de la devaluación social de todas las tareas consideradas como femeninas" (OIT, Una mirada de género al trabajo infantil doméstico).

El trabajo doméstico en sus hogares o en los de terceros sigue siendo uno de los roles tradicionalmente asignado a las niñas y a las adolescentes, y asumido como "natural" por la sociedad; situación que no ha variado a pesar de los esfuerzos por prevenir y erradicar el trabajo infantil; por ejemplo, en algunas de las

grandes plantaciones bananeras de la Costa ecuatoriana no existe trabajo infantil, quienes están empleados son los hombres y mujeres adultos, pero las niñas y las adolescentes han tenido que asumir todas las tareas de la reproducción doméstica y el cuidado de sus hermanos menores en largas y extenuante jornadas, lo que afecta su escolarización, su rendimiento académico, su permanencia en los centros escolares, las empuja a la deserción y las incorpora total y exclusivamente al trabajo doméstico; si acaso trabaja, la posibilidad de que abandone o se retrase en sus estudios es alta, ya que la exigencia laboral le quita energía o el tiempo necesarios para dedicarlos al estudio.

Mientras las niñas no tengan opciones educativas que les ofrezcan alternativas viables y las respeten como humanas, personas y mujeres seguirán atrapadas en "tareas propias de su género".

Un proceso en el que se ha avanzado sustantivamente en el país es en aumentar y equipar la matrícula escolar de las niñas respecto de los niños, se lo llevó adelante en medio de los esfuerzos que Ecuador desplegó para incrementar la matrícula en la educación básica; desgraciadamente dejando de lado un elemento central: su calidad.

Estos procesos no han afectado el carácter sexista y discriminatorio de la educación ecuatoriana, el currículo en las escuelas sigue reproduciendo y reforzando los estereotipos sexuales tradicionales, reconstruye cotidianamente en el aula las jerarquías entre los géneros.

Los programas de estudio, los métodos de enseñanza, las actividades a las que son expuestos niños y niñas, los textos y otros materiales educativos, y el tipo de interacciones entre docentes, alumnos y alumnas favorecen la internalización de los roles tradicionales que la sociedad ha asignado a hombres y mujeres. En consecuencia, la escuela sigue contribuyendo a enseñar a las mujeres la subordinación y a los hombres la dominación.

¿Qué atributos debe tener la educación para que las niñas y adolescentes la visualicen como una alternativa real a su incorporación al mercado laboral? ¿Qué características debería tener para que las niñas y las adolescentes la perciban como atractiva y de buena calidad? ¿Qué condiciones debería cumplir la educación de calidad, con énfasis en las particularidades de género de las niñas y de las adolescentes?

Más allá de las posturas teóricas, los criterios sobre qué es una buena educación varían entre países, culturas, grupos sociales y personas de acuerdo al nivel social, económico, educativo, zona de residencia, género, edad...

La educación debería permitir o estimular la participación social y la actoría efectiva de niñas y adolescentes, por supuesto, transversalizando el enfoque de género en todo el proceso educativo.

En caso de existir notables desbalances en el número y en los resultados de los aprendizajes entre niños y niñas y adolescentes —hombres y mujeres— en los centros escolares, será necesario señalar y analizar las diferencias y crear mecanismos específicos para garantizar un equilibrio entre unos y otras.

Para ello, el currículo y la planificación educativa de los docentes deberían cumplir con cinco condiciones:

1. Hacer análisis de género de las distintas situaciones significativas, para identificar las inequidades en los aprendizajes.
2. Analizar las acciones específicas de inequidades entre varones y mujeres, o niños y niñas, con el fin de corregirlas.
3. Incorporar en la planificación educativa un proceso de cambio institucional, de manera que las preocupaciones y los temas de género sean incorporados en todos los procedimientos y aspectos de la programación, para lograr que cada centro escolar brinde una educación de calidad.
4. Dar mayor voz a las niñas y a las adolescentes, ampliando su participación, para asegurar que sus perspectivas sean tomadas en cuenta.
5. Evaluar el avance en el cumplimiento de los Planes Educativos Institucionales desde una perspectiva de género.



# Educación inclusiva para niñas y niños

Luis Stacey

Ha habido muchos debates y se han establecido acuerdos respecto a la necesidad de diseñar estrategias, políticas, programas y acciones que garanticen el acceso a servicios educativos de calidad a niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos que viven en situación de exclusión, para que sus vidas tengan mejores oportunidades de desarrollarse.

El concepto de educación inclusiva se originó en el ámbito local en el seno del movimiento que abogaba por los derechos de las personas con discapacidad, en sus campañas contra la discriminación y la exclusión. El principio de la educación inclusiva fue adoptado en la Conferencia Mundial de Educación para Necesidades Especiales, en Salamanca, España (UNESCO, 1994) y fue avalizada en el Foro Mundial de Educación, en Dakar (2000).

La educación inclusiva debe ser entendida como un proceso que permite a todos los niños, niñas, adolescentes —y grupos previamente excluidos— aprender y participar efectivamente en programas educativos de cualquier índole (formal, no formal, a distancia, etc.). No es solo un proyecto o un ciclo de actividades, es, además, una serie de pasos, condiciones, visiones, prácticas y comportamientos que deben ser asumidos por un grupo de personas o comunidades para que niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos puedan ejercer su derecho a la educación.

La educación inclusiva remueve las barreras de las culturas, políticas y prácticas educativas excluyentes, y promueve la participación y el aprendizaje de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, reconociendo sus necesidades y potencialidades individuales.

Las prácticas y concepciones culturales de algunos grupos permiten y favorecen el alejamiento de las niñas y adolescentes de las aulas para, en su lugar, realizar actividades domésticas, cuidar de hermanos/as menores, y otras acciones de producción y reproducción en hogares que muchas veces están totalmente a su cargo.

La educación inclusiva debe modificar el enfoque y visión de las políticas institucionales (de una escuela o de los ministerios del ramo) que establecen horarios inflexibles para que niños y niñas trabajadores/as no puedan asistir a la escuela o el colegio; o las que impiden a las niñas indígenas usar su vestimenta de origen y les obligan a vestir uniformes, o las que promueven la práctica de actividades deportivas solo para mujeres o solo para hombres, entre otras muchas concepciones y prácticas excluyentes.

Aún observamos prácticas pedagógicas maltratantes y excluyentes, especialmente dirigidas a niñas y niños con discapacidad, minorías étnicas o trabajadores. Todavía encontramos docentes que ridiculizan a niños y niñas que no aprenden al mismo ritmo que el resto; que utilizan textos que reproducen roles femeninos anacrónicos (las niñas son buenas para cocinar y los niños, para el deporte); que creen que las labores de limpieza del aula son responsabilidad de las niñas, etc.

La educación inclusiva apunta a mejorar significativamente las oportunidades educativas de todos los niños, niñas y adolescentes que:

- No están asistiendo a la escuela, pero podrían hacerlo si sus familias, comunidades, escuelas o sistemas educativos fueran más receptivos a sus necesidades;
- Asisten a la escuela, pero no responden adecuadamente debido a la baja calidad de la educación o a su no pertinencia.
- Son requeridos para asistir a otro tipo de escuelas porque el sistema educativo convencional no está adaptado a sus necesidades.

Reseñamos a continuación algunos principios de la educación inclusiva:

Niños, niñas y adolescentes tienen el derecho e igualdad de oportunidades para acceder a una educación de calidad. En especial, las niñas que se enfrentan a prácticas culturales excluyentes.

Niños, niñas y adolescentes pueden aprender y beneficiarse de la educación.

Ningún niño, niña o adolescente debería ser excluido o discriminado dentro del sistema educativo por consideraciones de raza, color, sexo, idioma, edad, clase social, religión, opinión política, nacionalidad, etnia, pobreza, discapacidad o cualquier otro estatus.

La educación inclusiva promueve cambios en el sistema educativo y en las comunidades para asegurar que éstos se adapten al niño, niña o adolescente, y no viceversa.

Los puntos de vista de niños, niñas y adolescentes deben ser escuchados y tomados en cuenta seriamente, como participantes activos en la escuela y en su propio aprendizaje.

Las diferencias individuales entre niños y niñas son una fuente de riqueza y diversidad, no un problema.

La diversidad de necesidades y patrones de desarrollo de niños, niñas y adolescentes deben ser dirigidos a través de un rango amplio y flexible de respuestas pedagógicas.

Las escuelas regulares con una orientación inclusiva son la manera más efectiva de combatir la discriminación.

El poner a niños y niñas excluidos en un contexto de educación formal no genera inclusión por sí misma: la reforma a la educación formal es usualmente necesaria para asegurar que las necesidades de todos los niños y niñas puedan ser cubiertas.

Todos los aspectos de la educación, incluyendo el currículo, los métodos de enseñanza, la cultura educativa y el entorno, ofrecen oportunidades para promover la inclusión.

Para hacer realidad la educación inclusiva se deben establecer estos principios como primordiales, éste debe ser el enfoque para presupuestar y planificar los sistemas y programas educativos, ésta la manera de manejar escuelas y clases, y la forma cómo deben interactuar los docentes y maestras con niños, niñas y adolescentes.

Pero no son inamovibles. No existe un patrón definido para lo que una escuela inclusiva o un enfoque educativo deben hacer. Las intervenciones pueden comenzar con un grupo de niños y niñas excluidos (como una minoría étnica de niños, o niñas y niños con discapacidad); con una escuela o grupo de escuelas, el Ministerio de Educación o una serie de políticas. Las intervenciones deben conducir a mejorar el acceso de niñas y niños excluidos a la escuela.

Los gobiernos son los principales responsables de ofrecer educación accesible y beneficiosa para todos y todas; por lo tanto, las políticas nacionales y los sistemas de educación son a menudo el objetivo clave para la reforma.

Los siguientes enfoques son fundamentales para desarrollar estructuras inclusivas:

Hay que entender la inclusión como un proceso continuo, no como un evento particular.

Se debe evaluar cómo y por qué los sistemas educativos están excluyendo a niños y niñas del acceso a la educación y al interior del sistema educativo. Las actitudes de los adultos son un factor significativo.

Se tienen que evaluar los roles y las responsabilidades de los servidores públicos (docentes, funcionarios, etc.) en satisfacer el derecho a la educación a través de un enfoque inclusivo.

Fortalecer y sustentar la participación de niños, niñas, adolescentes, jóvenes, docentes, familias y miembros de la comunidad en el trabajo de cada escuela.

Identificar y reducir las barreras que impiden a niños, niñas y adolescentes el aprendizaje (antes que desarrollar servicios separados para un grupo de niños, niñas y adolescentes).

Identificar y dar apoyo a docentes y a los mismos niños, niñas y adolescentes.

Diseñar e implementar un currículo accesible; programas apropiados de capacitación a docentes e información comprensible, un entorno adecuado y apoyo para todos los niños, niñas y adolescentes.

Las acciones para promover y apoyar la inclusión necesitan llevarse a cabo en varios niveles: gobiernos, autoridades locales, escuelas, familias, comunidades, niños, niñas y adolescentes, jóvenes y adultos. El énfasis que se ponga en cada uno de estos niveles dependerá del contexto local político, social, económico y cultural.

## Para enfrentar la pobreza con visión de género. La experiencia de CRS en Ecuador

Alexandra Moncada

La pobreza no es solo la falta de recursos financieros, sino un problema de múltiples dimensiones entre las que se encuentran la falta de acceso a servicios sociales, la negación de los derechos humanos básicos y el limitado ejercicio de autorrespeto, poder y autonomía.

La inequidad y la discriminación impiden a los individuos y grupos sociales contar con los recursos que les permitan un desarrollo integral. Las mujeres, las niñas y los niños son, entre todos los sectores, quienes han sufrido tradicional y más profundamente estas formas de exclusión.

La pobreza es la expresión de la falta de poder de las personas para reclamar y acceder a recursos y activos, y, por tanto, para combatirla. Por ello hay que trabajar para empoderar a las personas; es decir, para que ellas puedan actuar en defensa y demanda de sus derechos y los de sus semejantes.

Los activos y recursos de demanda prioritaria para asegurar una vida digna y sostenible son: educación, salud, capital, patrimonio, cobijo, acceso a agua y otros servicios, recursos naturales, pertenencia a redes sociales, respeto a su identidad y cultura, reconocimiento, seguridad.

Dadas las inequidades de género en la mayoría de las sociedades, que se expresan en la falta de equidad entre hombres y mujeres para acceder a los recursos, una alternativa para equilibrarla es asegurar el tratamiento de la pobreza desde una visión de género.

Cuando las Naciones Unidas señalaron a la equidad de género como uno de los Objetivos de Desarrollo del Milenio, la identificaron como una precondition para atacar la pobreza y la exclusión.

En su opción por los más pobres y excluidos, CRS trabaja con dos enfoques que son mutuamente complementarios: el desarrollo humano integral y los derechos humanos.

El trabajo con el primero requiere analizar el control y acceso que las personas y los grupos humanos tienen a sus activos (medios de vida), que se consideran sostenibles cuando logran incidir en las prácticas sociales y políticas que influyen en la vida de las personas; es decir, promueven su participación ciudadana y, además, les permiten enfrentar y eventualmente recuperarse de eventos externos, como conflictos o emergencias.

El enfoque de desarrollo humano integral propone analizar de manera participativa las situaciones que se deben cambiar en los diferentes ámbitos (personal, familiar y comunitario, local y nacional, público y privado), para asegurar a toda persona y grupo social el acceso o fortalecimiento de estos activos.

Este enfoque posibilita atender aspectos de poder, autoridad y discriminación al interior de los grupos familiares, comunidades y sociedades, con una visión de género.

El trabajo con enfoque en derechos humanos permite, a la vez, entender las dimensiones de poder en todo proceso social. Es la argumentación necesaria para empoderar a las personas a ser ciudadanas y ciudadanos activos, con derechos, expectativas y responsabilidades, promoviendo su participación, inclusión y el cumplimiento de sus obligaciones.

CRS sostiene que todo objetivo de desarrollo puede alcanzarse únicamente si se involucra a la gente cuya condición se quiere cambiar. En términos de género, es cambiar la posición de subordinación que los grupos sociales excluidos o discriminados tienen, para que dejen de ser receptores pasivos de un proyecto o programa y se constituyan en actores de los cambios que sus vidas requieren.

Otro importante argumento a favor de asegurar la visión de género en el combate a la pobreza es el de la Doctrina Social de la Iglesia: la pobreza limita las libertades humanas y afecta a la dignidad de la persona. Por lo tanto, quienes han optado por un trabajo social por los más pobres, tienen el compromiso de asegurar que las personas a quienes sirven, expandan sus capacidades para proteger y demandar sus derechos y sus libertades fundamentales. En ese sentido, es esencial trabajar para enfrentar las relaciones injustas (o inequitativas de poder) fortaleciendo las capacidades de quienes están en posición vulnerable o de desventaja; es decir, hay que atender las disparidades de género.

Es importante anotar que la Convención de Derechos de la Niñez y la Convención para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Contra las Mujeres (CEDAW, por sus siglas en inglés) se refuerzan mutuamente para frenar la discriminación basada en género y edad, y son muy importantes en el trabajo de CRS.

## La visión de género en CRS

CRS reconoce que, en la mayoría de sectores y áreas en los que trabaja, las niñas y las mujeres enfrentan serias barreras culturales, económicas y sociales que les impiden alcanzar su pleno potencial y ejercer control sobre sus vidas; además, sabe el papel fundamental de las mujeres en los procesos de desarrollo comunitario; por lo tanto, trabajar por la equidad de género es uno de los principios guías de sus programas.

En ese sentido, sus intervenciones están dirigidas a garantizar el bienestar de quienes sufren exclusión y pobreza; a responder a las necesidades prácticas de refugio y supervivencia frente a emergencias, empobrecimiento y conflictos, y de manera reciente, a atender sus intereses estratégicos en temas diversos: una vida libre de violencia, participación, acceso e incidencia en políticas públicas, afirmación de su identidad, medio ambiente sostenible...

## El Proyecto SOY!

Una experiencia importante de trabajo en asocio es el Proyecto SOY! en Ecuador. En la etapa de sensibilización sobre los temas del Proyecto se puso en evidencia que hay mucha exclusión y discriminación por género o edad, y que todos y todas la ejercemos o la vivimos. Que somos responsables de eliminarla.

SOY! ha contribuido a que las comunidades tomen conciencia de la situación de los niños y niñas que, por trabajar, no pueden acceder al sistema educativo, y hagan esfuerzos por disminuirlo. Además, ha colaborado con ellas para convertir a las escuelas en lugares acogedores y estimulantes que motiven la permanencia de niñas y niños; ha implementado modalidades alternativas de educación para las y los jóvenes; ha trabajado con los gobiernos locales y empresarios para asegurar empleo digno para hombres y mujeres.

SOY! y las comunidades han trabajado juntas para dar respuesta y satisfacer las necesidades y los intereses estratégicos de los más vulnerables.

Fernando Unda

*Alimentar los sueños y vivirlos.  
Construir utopías día a día.  
Ser uno mismo y ser plural.  
Ése es el camino de la equidad.*

### Interculturalidad y Educación Intercultural

En términos teóricos y prácticos, interculturalidad significa intercambio y contacto equitativo y en condiciones de igualdad entre culturas, es “un proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas, orientada a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos, por encima de sus diferencias culturales y sociales” (Walsh, 2003).

Desde esta entrada, la interculturalidad deviene en un proceso dinámico de negociación social en el que actores de diversos universos culturales y sociales transforman relaciones marcadas por el conflicto y la inequidad en interacciones equitativas que permiten el desarrollo integral de individuos y sociedades en lo económico, social y político.

En el campo educativo latinoamericano, el concepto de interculturalidad aparece en los años 80, ligado principalmente a la transmisión y el mantenimiento de la cultura de las nacionalidades indígenas. Su importancia está unida a la construcción de un equilibrio y valoración de la diversidad en un país integrado por varias nacionalidades como es el nuestro.

El concepto de interculturalidad implica en sí mismo la noción de equidad e inclusión. En esa línea, Kuper (1999) explica que “la dimensión intercultural de la educación se refiere tanto a la relación curricular que se establece entre los saberes, conocimientos y valores propios o apropiados de las sociedades indígenas y aquellos desconocidos y ajenos, cuanto a la búsqueda de un diálogo y de una complementariedad permanente entre la cultura tradicional y aquella de corte occidental, en aras de la satisfacción de necesidades de la población indígena y de contribuir a la búsqueda de mejores condiciones de vida”.

La educación intercultural constituye un proceso sistemático y permanente de enseñanza, aprendizaje y formación que busca transformar relaciones asimétricas y de subordinación a sistemas y valores hegemónicos en relaciones equitativas entre los actores sociales, para ello toma en cuenta el desarrollo de competencias y sistemas de conocimiento y valores que permitan a niñas, niños y adolescentes desenvolverse con seguridad y soltura en diversos universos culturales, sin perder su propia identidad .

La educación en ambientes multiculturales debe responder necesariamente a la realidad de las diversas culturas que convergen en un espacio social y territorial, tomar en cuenta y valorar los conocimientos, saberes y sentires propios y enriquecer los de los demás.

La multiculturalidad es un requisito de la calidad, sin ella los procesos educativos se vuelven incompletos, están al servicio de los grupos dominantes y constituyen una herramienta para reproducir esquemas de explotación y sumisión, en muchos casos muy sutiles y, por ello, poco perceptibles. La interculturalidad es una condición indispensable en sociedades diversas, sin ella caminamos a pasos acelerados hacia un mundo homogéneo caracterizado por el placer instantáneo, lo desechable, lo transitorio.

En educación intercultural, los aprendizajes relevantes no se refieren solo a conocimientos sino sobre todo a la adquisición de habilidades, destrezas y competencias para expresarse claramente de manera verbal y escrita, para razonar, resolver problemas, analizar y evaluar; esto es, disponer de instrumentos de conocimiento y de operaciones intelectuales para interactuar con el medio social. Lo mencionado tiene que ver con el desarrollo de competencias para aceptar y valorar lo diverso y, a la vez, ser aceptado y valorado como “otro” íntegro y diferente.

Los procesos educativos en áreas con fuerte presencia de población indígena se transforman en un espacio privilegiado en el que las cosmovisiones y pensamiento andino y occidental se encuentran en permanente proceso de interacción dialéctica. Allí se definirá, en última instancia, cómo niñas y niños desarrollan sus conocimientos, afectos y relaciones sociales, y en qué medida éstos permiten avanzar hacia la equidad y la inclusión.

La escuela desempeña un rol protagónico ya que resimboliza (de manera explícita o por omisión) los diversos estímulos que reciben niñas y niños. Los y las docentes se transforman en mediadores de procesos de socialización y en catalizadores de información que al ser asimilada por la niñez determinará en su subjetividad (imaginario o identidad) qué significa ser hombre o mujer en un espacio y realidad específicos.

## Equidad, calidad y derechos

El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) establece que, para el año 2015, el 100% de niñas y niños tendrán acceso a por lo menos cinco años de educación primaria; es decir a ingresar, permanecer y culminar un ciclo completo de educación. Este planteamiento se complementa con el compromiso de los Estados participantes en la conferencia de Dakar, para establecer las políticas y las acciones necesarias destinadas a que todos los niños y las niñas alcancen al menos 10 años de educación básica de manera obligatoria. En concordancia con lo señalado, la ciudadanía del país aprobó, en consulta popular del 26 de noviembre de 2006, el Plan Decenal de Educación; por otra parte, el movimiento Contrato Social por la Educación propuso una Agenda Ciudadana que permita su concreción.

Sin embargo, no basta solo con acceder al sistema educativo, es necesario, además, garantizar la calidad en esos procesos, para ello un primer requisito constituye la pertinencia de los aprendizajes, es decir, que éstos sean útiles, significativos y aplicables a las realidades locales y contribuyan a su desarrollo. De manera paralela, la escuela debería formar para la vida; es decir, contribuir positivamente a que niñas, niños y jóvenes logren ser felices, satisfagan sus necesidades básicas y puedan desarrollar su intelecto.

Al hablar de calidad e inclusión en los procesos educativos un aspecto básico es la participación de toda la comunidad educativa (madres, padres, niñas, niños, maestras, maestros, líderes comunitarios), tanto como sujetos que diseñan y ejecutan tareas relacionadas con la educación como elementos claves en la rendición de cuentas de los responsables de los procesos.

El derecho a la educación tiene que ver sobre todo con la equidad. Es compromiso colectivo desarrollar procesos de inclusión que tomen en cuenta los requerimientos y necesidades de niñas y niños, eliminando todas las formas de discriminación por sexo, etnia, grupo etario o condición socioeconómica, que les impida acceder a sistemas educativos cualificados.

La equidad es un concepto que va de la mano con la inclusión y la posibilidad de acceder a diversas oportunidades, en una lógica que revalorice la diferencia y tome en cuenta las condiciones específicas de cada individuo o grupo humano. En contextos multiculturales, la equidad está ligada a la posibilidad de que los grupos más vulnerables desarrollen el pleno de sus capacidades en ambientes estimulantes y propicios.

## Interculturalidad y relaciones de género

Si concordamos en que el término “género” es afín con las relaciones de poder entre hombres y mujeres en los diversos espacios sociales y que trata sobre la construcción integral de la diferencia sexual, estaremos de acuerdo en que el mismo se vincula a categorías como raza, etnia, cultura, sexualidad... En esta lógica, Cunningham (2001) define como enfoque de género “la construcción de nuevos roles que permitan las relaciones entre hombres y mujeres dentro de un marco de equidad, igualdad de derechos y condiciones culturales en una sociedad determinada”; de esta forma, “los modelos de educación intercultural bilingüe (y su concreción en los centros escolares) deben ser espacios que aseguren educación para todos y todas, toda la vida”.

Tradicionalmente la escuela como institución y, dentro de ella, los centros educativos bilingües desarrollan procesos débiles de retención escolar. Un importante número de niños y niñas aún no accede a primer año



de educación básica. Tercero y cuarto niveles se convierten en el nudo crítico para garantizar la permanencia o deserción de niños y niñas en los siete primeros años de educación básica; así mismo en el paso del séptimo al octavo nivel se producen los más altos índices de deserción escolar.

La escuela es la réplica de la sociedad. Así, el imaginario sobre el rol maternal y de cuidado a niños y niñas que se asigna a las mujeres, se refleja también en el porcentaje de docentes que atienden los diferentes niveles de educación. En una rápida revisión estadística de los centros educativos bilingües ubicados en el área rural, se observa que las profesoras están encargadas de los primeros niveles, mientras un mayor número de docentes varones se encarga de los grados superiores. Mientras más edad tienen las niñas la educación formal tiende a consolidar su rol íntimamente relacionado al hogar, en la misma lógica se socializa la idea de los niños (hombres) como portadores de la palabra, las ideas y las decisiones.

En la relación cotidiana con los niños y las niñas, los y las docentes construyen canales de comunicación invisibles que se convierten en los mejores transmisores de pensamientos, sentires y actitudes sobre lo que significa “ser hombre” o “ser mujer”. De manera explícita o por omisión lo que maestros y maestras hacen o dejan de hacer en el aula queda marcado en el cerebro de niños y niñas y determinará sus actitudes y comportamientos con relación a sí mismos y hacia las y los demás.

La configuración de identidades masculinas y/o femeninas en los centros educativos pasa, necesariamente, por los textos y los materiales didácticos, el contenido curricular, el contexto físico y, sobre todo, por lo que hacen y dejan de hacer maestras y maestros.

En el imaginario de los adultos se encuentra interiorizado el género masculino como incluyente y abarcativo. El uso del lenguaje así lo demuestra, se considera que nombrar tanto hombres como mujeres es una redundancia.

Estas percepciones se reflejan como un espejo en el cerebro de niños y niñas.

El acercamiento al trabajo docente deja claro que el aula es el espacio de reproducción y asimilación de discriminaciones implícitas o explícitas atribuibles a la categoría género o, por el contrario, es el espacio donde es posible construir relaciones basadas en la equidad y la inclusión. Los enfoques pedagógicos basados en la inclusión, en los derechos de niñas y niños, y en la revalorización de la cosmovisión andina parecerían contribuir a que las normas de exclusión por género y por etnia se reviertan.

## Juego, género y educación

Si la familia y la escuela son los principales espacios de socialización de niñas y niños, el juego constituye el más importante mecanismo de aprendizaje de comportamientos, roles, sentires y pensares. A través de los juegos, niños y niñas no solo establecen relaciones sociales con sus pares, sino que éstas están matizadas de subjetividades y visiones del mundo que se reafirman y se recrean en este proceso. En el juego libre y espontáneo es posible observar cómo se cimentan y, a la vez, cómo se ponen en práctica los roles socialmente aceptados de lo que significa ser niño (hombre) o niña (mujer), las nociones sobre el trabajo, la identidad personal, entre otros elementos.

En el patio de recreo se concreta de manera visible lo que significa ser niño o niña en el contexto escolar. El patio es el espacio de ejercicio del poder y de dominio territorial, es evidente que los niños son “los dueños” del patio y desde allí ejercen su predominio sobre las niñas.

Sin embargo, el patio es también el espacio en que niñas y niños construyen sus fantasías “fijando sus propios límites de acuerdo a sus propios temores y expectativas, y gozando de los hechos sin los obstáculos restrictivos de los adultos” (Hardman, 2003).

En niñas y niños escolarizados, el patio de recreo deviene en el espacio público de la escuela, es claro que, preferentemente, éste es patrimonio casi exclusivo de los niños. Con el paso de los años, esta construcción social se traslada a la ciudad y a la calle como patrimonio de los hombres; por su parte, las aulas en la escuela y el hogar en el mundo familiar se transforman en los espacios en que niñas y mujeres desarrollan su vida.

Por lo general, las niñas están fuera de los espacios físicos en que se toman las decisiones y se ejerce el poder. Si concordamos que la esfera pública es el campo privilegiado de lo político y el espacio donde se visibilizan las relaciones de poder, podríamos decir que el punto de encuentro en el que niños y niñas ejercen sus imaginarios, traducidos en actitudes y prácticas, es el patio de recreo que, en un amplio porcentaje, es vedado para las niñas.

Los procesos de socialización escolar, matizados por la educación intercultural bilingüe, se convierten en herramientas propicias para romper la dualidad entre espacio privado y espacio público; o, dicho de otra manera, la contradicción entre el hogar (como ámbito de lo femenino) y lo social (como ámbito de lo público) podrían resolverse mediante una educación que promueva el ejercicio equitativo del poder y el desarrollo de las y los actores a partir de la inclusión social y política.

La educación intercultural (para niños y niñas hispanos y bilingües), los currículos educativos, los procesos de aula, los materiales de apoyo, la relación entre docentes y estudiantes y los espacios escolares configuran un reto y una oportunidad para que la inclusión educativa y la equidad entre géneros se conviertan en prácticas cotidianas.

## Bibliografía

Cunningham, Mirna, ponencia inaugural en “Educación Intercultural Bilingüe en los contextos multiculturales”, Primera Feria Hemisférica de Educación Indígena, Guatemala, Parte 3, 58 páginas, 2001.

DINEIB, Kallari Yachaypak Paktayachay, Pujilí, Imprenta y Offset Santa Rita, 425 páginas, 2004.

DINEIB, Kallari Yachaypak Maymutsurik Yachaykunata Paktachishkata Rikuchikkuna, Quito, Imprenta y Offset Santa Rita, 180 páginas, 2004.

Hardman, Charlotte, “Hacia una antropología de la niñez: Niños en el patio de recreo de la Escuela de St. Barnabas en Oxford, Inglaterra”, en Pueblos Indígenas y Educación N° 52, 115 páginas, 2003.

Kuper W, “La educación intercultural bilingüe en América Latina. Balances y perspectivas”, en Revista Iberoamericana de Educación N° 20, ([www.campus-oei.org/revista/rie20f.htm](http://www.campus-oei.org/revista/rie20f.htm)), 1999.

Walsh, Catherine, La interculturalidad en la educación, Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, Ministerio de Educación del Perú, Mimeógrafo, Lima, 57 páginas, 2003.



# Cuarta parte:



*El rostro de las palabras: testimonio fotográfico*