

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR  
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS  
ESCUELA DE ANTROPOLOGÍA**

**DISERTACIÓN DE GRADO PREVIA A LA OBTENCIÓN DEL  
TÍTULO DE ANTROPOLOGÍA CON MENCIÓN EN  
ANTROPOLOGÍA SOCIOCULTURAL**

**UNA EXPERIENCIA DE EDUCACIÓN POPULAR. CASO DE ESTUDIO  
“INEPE”**

**ZAMANDA ENID MARTÍNEZ CALVA**

**DIRECTOR: PhD. JORGE GÓMEZ RENDÓN**

**QUITO, 2019**

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
1. MARCO TEÓRICO .....	11
1.1. Una mirada a la educación tradicional .....	11
1.2. Los otros, su identidad y su educación.....	17
1.3. Una alternativa a la educación tradicional.....	22
2. PROYECTO COMUNITARIO Y EDUCATIVO DE EDUCACIÓN POPULAR ...	30
2.1. Espacio de la práctica .....	30
2.1.1. Barrio La Dolorosa de Chilibulo .....	30
2.1.2. Proceso de surgimiento y consolidación del INEPE .....	33
2.2. La educación popular y la economía social y solidaria .....	35
2.2.1. Las diversidades y lo diferente .....	36
2.3. Currículo Transformador.....	38
2.3.1. Propuesta curricular educativa.....	41
2.3.2. Formación docente .....	44
2.4. Una educación hacia la consciencia ambiental.....	46
2.4.1. Huerto Escolar Orgánico .....	46
2.4.2. Parque-Reserva Metropolitana “Chilibulo-Huayrapungo” .....	48
3. ANÁLISIS.....	51
3.1 Una educación tradicional fuera de un aprendizaje significativo.....	51
3.2 Educación popular y su papel educativo - comunitario.....	56
3.2.1 Currículo transformador y participativo .....	57
3.2.2. Evaluación consciente .....	60
3.2.3 Educación de las diversidades y las diferencias .....	65
3.2.4 Formación para formadores.....	74
3.2.5 Una educación para el desarrollo local.....	76
CONCLUSIONES.....	81



## INTRODUCCIÓN

El papel del sistema educativo es fundamental en la reproducción de la ideología dominante, en la medida que la escuela reproduce y mantiene las desigualdades sociales en torno a una doble funcionalidad, la socialización de la cultura dominante de la sociedad y, una distribución desigual del capital económico. En todo caso, la escuela, en términos de la educación como garantía de igualdad, ha servido para enmascarar la desigualdad social en beneficio de un sector de la población, la desigualdad de oportunidades para acceder a una educación de calidad, una educación hegemónica, y una educación homogeneizante en la estandarización de los grupos sociales, económicos y culturales de la sociedad.

La ideología presente en el sistema escolar tradicional desarrolla un sistema de enseñanza que contribuye a la reproducción de conocimientos y valores como verdades de la sociedad y la ciencia, que aparecen disociados de las experiencias y realidades de lxs<sup>1</sup> estudiantes y su contexto. En éste (sistema escolar) el método de aprendizaje se reduce a la repetición y memorización y se limita la postura de criticidad por parte del estudiante. Bajo esta perspectiva en la presente investigación nos interesamos sobre la autonomía de la escuela para brindar una educación contraria de la tradicional, encaminada a una educación que responda a las diversas realidades de lxs estudiantes. La pedagogía de educación popular de Paulo Freire crítica la educación tradicional, es así que se percibe como una corriente político-educativa, desarrollada en un proceso de lucha por las desigualdades y la injusticia social, en un entramado metodológico desde el contexto social de los populares y para la emancipación de estas clases marginadas.

En este contexto de criticidad de la educación tradicional, el presente trabajo pretende mostrar prácticas educativas<sup>2</sup> de educación popular en el contexto de una educación escolarizada, llevadas a cabo en nuestro caso de estudio, el Instituto de Investigación, Educación y Promoción Popular del Ecuador (INEPE), expresado como un proyecto comunitario y educativo de educación popular que constituye una experiencia desde donde pensar y sentir otras alternativas de propuestas educativas escolarizadas que respondan a las diversas realidades del sujeto subalterno.

---

<sup>1</sup> Al igual que Walsh (2013), he decidido tomar el uso del “x” (lxs estudiantes) que proviene del lenguaje militante de los y las zapatistas, que pretende señalar la co-presencia femenina y masculina, y de hombres y mujeres.

<sup>2</sup> Las prácticas educativas son entendidas como construcciones sociales articuladas desde fines políticos.

Ahora bien, por qué nos referimos a sujetos subalternos y no sujetos populares. Hoy nos encontramos frente a un proceso social donde el capitalismo y la globalización han reorganizado las clases sociales, emergiendo entonces nuevas necesidades. De esta manera, la concepción de lo popular sufre una relectura. Las culturas populares se han fragmentado, por tanto ya no responden a una clase, territorio, origen o comunidad estable (Mejía, 1998), es decir que lo popular deja de percibirse desde una postura de clases económicas. Ya no es posible referirnos a una cultura popular por la hibridez, la sociedad de hoy está fundada sobre la ciudadanía y la sociedad civil. Por tanto, en la presente investigación lo popular es percibido desde una postura del subalterno, y se considera al “otro” y a nosotros mismos desde contextos históricos, políticos, de género, clase, etnia, etc. Visto ese “otro” desde la perspectiva del subalterno, nos basaremos en Spivak (2003) quien coloca al subalterno en un grupo de marginalidad del proceso capitalista, no obstante, la autora considera que la opresión responde a distintas circunstancias, de esta manera se toma en cuenta perspectivas feministas, clase, etnia y género.

Primero, se hace significativo entender lo que es la Educación Popular y su surgimiento como una alternativa educativa para una población marginalizada y subalternizada con un fin emancipador. Esta pedagogía surge como un proyecto educativo liberador y de transformación social, de diferentes movimientos, organizaciones políticas y sociales para cambiar las relaciones de desigualdad e injusticia social. En América Latina, en los años setenta, se constituye en: la Revolución Cubana, la Teoría de la Independencia, la Teología de la Liberación, la Investigación-Acción, el protagonismo de organizaciones sociales y otras formas de organización enfocada en los derechos humanos, la equidad de género y etnia (Mejía, 1998). En la década del setenta mantuvo un estado crítico frente a los modelos desarrollistas o las dictaduras de la época (Bruno-Jofré, 2016). Durante los ochenta, esta propuesta se vinculó con los procesos organizativos de los movimientos sociales urbanos y rurales, -en programas de alfabetización y de educación básica-, bajo una disposición entre educación popular y organización popular (Jara, 2010). En los noventa, el cambio del contexto mundial hacia el neoliberalismo ocasionó el debilitamiento de este proyecto político y pedagógico, resultado de la caída del socialismo y el auge del neoliberalismo y la globalización unipolar (Mejía, 1998). Lo que exigió nuevas propuestas sociales y políticas, resultando un periodo de reflexión teórica y de debate de la educación popular, y el agotamiento del discurso político-ideológico

característico de los años setenta (Jara, 2010), es así que se incorporaron enfoques como la ciudadanía, el género, el desarrollo, la naturaleza, el ambiente.

Paulo Freire, representa la consolidación de este pensamiento en Latinoamérica, también esta corriente marca procesos sociales en la región, sectores de Asia y África y posteriormente en el norte del mundo.

Para Freire, la educación verdadera es “praxis, reflexión y acción” (Olivera & Orellana, 2005, pág. 35), y apuesta por la transformación del mundo y por la acción del pueblo mismo. Para la liberación de los oprimidos, la concientización despierta la conciencia para comprender su propia realidad y entender de manera realista la sociedad y la naturaleza, y de esta manera desarrollar una capacidad crítica (Olivera & Orellana, 2005). En otras palabras, Freire redefine la educación para la transformación del sujeto oprimido y la transformación del mundo y de las estructuras sociales verticales. Entonces, la educación popular es una propuesta educativa y política, que busca el restablecimiento del pueblo como sujeto histórico que construye su propia realidad. Es así que, Freire (1970) critica el sistema educativo tradicional que favorece a las clases dominantes y mantiene a los oprimidos en estado de opresión, lo que problematiza su liberación.

Entendida la educación popular y el contexto de esta pedagogía en América Latina, nos acercamos a nuestro caso de estudio. En Ecuador la educación popular se registra en la narrativa oficial<sup>3</sup> ejercida en programas de alfabetización. Estos programas han sido iniciativas promovidas principalmente desde el Estado pero con importante respaldo de la sociedad civil, instituciones religiosas y organizaciones sociales. El primer proyecto de alfabetización en Ecuador se desarrolló casi por dos décadas (1944-1961), administrado por dos asociaciones civiles: la Unión Nacional de Periodistas (UNP) y la Liga Alfabetizadora del Ecuador (LAE). El Estado convocó para dichas campañas a los jóvenes estudiantes, los docentes, los colegios profesionales y los voluntarios de barrios y comunidades. También, promovieron proyectos de alfabetización los movimientos sociales y las organizaciones como ONGs, colegios públicos y privados, y universidades;

---

<sup>3</sup> Chakrabarty (2002) desde los estudios subalternos, señala a la *narrativa oficial* como la historiografía de la India colonial, que responde a la historia colonial y la nacionalista, las cuales representan la voz de un fragmento de la sociedad: la élite y las clases gobernantes. Es así que, la narrativa oficial se trata de la historia parcializada, que además de negar y no reconocer la historia de los otros (pueblo, movimientos sociales populares, sujetos subalternos), favorece a la élite y a las clases gobernantes al reproducir sus relatos y discursos, que se implantan en la subjetividad de cada individuo. De esta manera, los estudios subalternos señalan la influencia en la teoría literaria y la narrativa oficial como un medio de y escrito por las elites contando su historia y reconociéndola como la única y verdadera (Chakrabarty, sd).

así como también, la iglesia y la empresa privada. Así, durante las últimas seis décadas en el Ecuador se han desarrollado y sostenido campañas, programas y proyectos de alfabetización de adultos, gubernamentales y no-gubernamentales, a nivel nacional, provincial, municipal o local y con distintos niveles de eficacia y eficiencia (Torres, 2005).

Al principio la alfabetización estuvo bajo la responsabilidad de la UNESCO y desde 1990 se incluyó al Banco Mundial como la principal agencia financiera y asesora en educación para los países en desarrollo (Torres, 2005). A partir de 1963, el Estado ecuatoriano asumió la *alfabetización de adultos* bajo la responsabilidad del Ministerio de Educación y Cultura (MEC), por medio de la Dirección Nacional de Educación Popular Permanente (DINEPP). Sin embargo, la DINEPP recibió escasa inversión económica y se mantuvo en un estado de inestabilidad y falta de identidad reflejada en su vacilación en cómo considerar esta problemática (alfabetización) -*educación no-formal, educación no-escolarizada, educación compensatoria, educación popular permanente*-. (Torres, 2005).

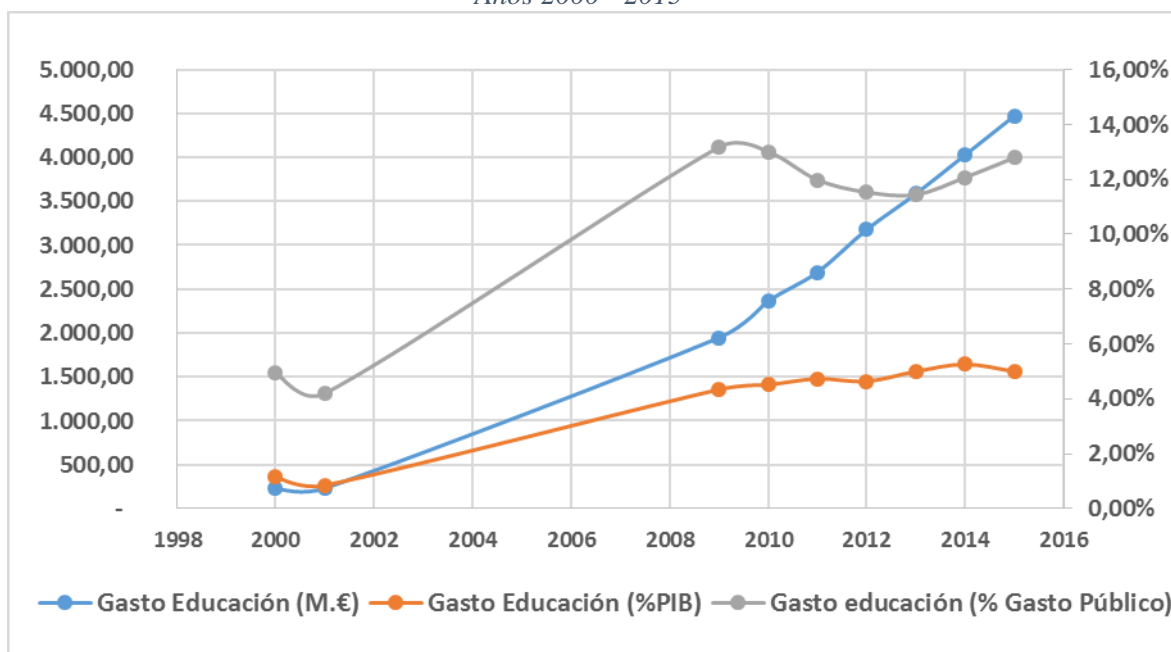
Con lo mencionado, se evidencia que la Educación Popular desde sus inicios es vista por el Estado como una pedagogía y metodología alternativa que atiende a ciertos problemas y necesidades de los sujetos populares (clase, etnia, raza), población que posteriormente en los noventa por las políticas neoliberales se han visto igualmente afectados, ya que las mismas (políticas neoliberales) mantienen a los programas de alfabetización e instituciones como la DINEPP en una situación precaria por la escasa inversión económica a estos proyectos, lo cual también representa la marginación de esta población:

(...) la década de 1990 – década de la asesoría y de los grandes préstamos y proyectos internacionales, de la Educación para Todos y de múltiples compromisos nacionales e internacionales – fue una década perdida y hasta de retroceso para la educación: decayó el presupuesto destinado a lo social y a la educación específicamente, por recomendación del BM se instauraron los esquemas de financiamiento compartido (Estado-familias) renunciándose así al principio de gratuidad en la educación pública, se fragmentó y debilitó el Ministerio de Educación creándose unidades ad-hoc para los “proyectos (financiados con préstamos) internacionales” (BM y BID), se fragmentaron las políticas en innumerables proyectos, la matrícula escolar se estancó, la calidad de la educación en vez de mejorar se deterioró más (como mostraron entre otros las pruebas Aprendero), y la educación de jóvenes y adultos entró en un largo letargo del cual aún no se recupera (Torres, 2005: 9).

Para el 2006, el presupuesto en educación de adultos del Ministerio de Educación y Cultura se obtuvo de tres fuentes: a) 66% de asignación del gobierno central; b) 30% de fondos de la redistribución petrolera –CEREPS–; y, c) 4% de ingresos por especies

valoradas y autogestión en provincias. Con respecto al PIB de abril 2006, el presupuesto en educación es del 2,77%, de ese porcentaje el 0,06% responde al presupuesto de la DINEPP con relación al PIB (Organización de Estados Iberoamericanos Para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2006). Ahora bien, desconocemos las cifras reales de inversión a la DINEPP en los últimos años, sin embargo se considera significativo mencionar que el gasto en educación desde el 2000 al 2015 ha aumentado (ver el gráfico 1), señalando que en el 2000 en el gobierno de Jamil Mahuad hubo una crisis muy aguda que redujo la inversión en educación de una manera brusca al 1,8% del PIB (Luna Tamayo, 2009). Para el 2015, el gasto en educación representó el 12,79% del gasto público total. Y el mismo año alcanzó el 5% del PIB.

*Ilustración 1. Presupuesto Gasto Público en Educación en relación con otras variables de educación.  
Años 2000 - 2015*



**Fuente:** Ecuador - Gasto público Educación. Datosmacro.com  
**Elaborado:** Autor

Hoy en día, la educación popular en programas estatales continúa desarrollándose solamente con respecto a la alfabetización, como sucede en la iniciativa del Programa Nacional de Alfabetización “Minga por la Esperanza” 2005-2015 impulsada por el gobierno nacional a través del Ministerio de Educación en coordinación con la DINEPP y la Unión Nacional de Educadores (UNE) (Ministerio de Educación y Cultura; Dirección

Nacional de Educación Popular Permanente, 2005-2015). Programas que bajo esa perspectiva han sido medidas para combatir el analfabetismo, más no para la formación de sujetos críticos como lo demanda los principios de la educación popular.

Por otro lado, nos preguntamos qué ocurre con la educación popular más allá de las iniciativas estatales y de la narrativa oficial. Como ya se mencionó, esta pedagogía se inicia y fortalece en la región en los sesenta principalmente en proyectos barriales y a nivel urbano y rural, los cuales se mantienen presentes y sonantes en la práctica y en la memoria y la historia oral. Dentro de estos proyectos podemos considerar a la iniciativa de programas radiofónicos como son las Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador (ERPE) de Leónidas Proaño, obispo de Riobamba y representante de la Teología de la Liberación en el país, que al contrario de los planes de alfabetización estatales, las ERPE por medio de programas de alfabetización en kichwa de adultos kichwas de Chimborazo, tenían como fin la concientización de los campesinos indígenas en su situación de subalterno, marginalizado, en opresión y discriminación (Altmann, 2017).

Dentro de la misma dinámica, está localizado nuestro caso de estudio: el INEPE, que inició como programas comunitarios desarrollados por un grupo de jóvenes quienes formaban a finales de los setenta e inicios de los ochenta, la Federación de Organizaciones Juveniles (FOJ) en Ecuador, conformado por jóvenes de barrios populares de la ciudad de Quito que mantenían como finalidad combatir la injusticia social (López, 2013). En un inicio el trabajo que llevaron a cabo con la comunidad barrial consistió en talleres (de alfabetización, artísticas, de salud, etc.) con adultos. El proyecto como unidad educativa se consolida en 1985 mediante el acuerdo N° 12732 del Ministerio de Educación y Cultura de la República del Ecuador (Álvaro L., 2005). Ahora, el INEPE es una institución educativa no gubernamental, sin remuneración económica estatal, ubicada en el sur de Quito, en el barrio La Dolorosa de Chilibulo. Ofrece educación inicial, educación general básica y bachillerato general unificado (nos referiremos a extensión sobre nuestro caso de estudio en el capítulo tres).

### **Estado del arte**

Con respecto a la producción bibliográfica no hemos enfocado en trabajos de investigación de tesis sobre la educación popular en Ecuador y principalmente en Quito. Algunos de ellos nos muestran diversas experiencias de prácticas educativas de educación popular con el fin de alcanzar la participación de las comunidades en la construcción de

su historia (Arévalo, 2015; Verdugo, 2013; Cisneros, 2019; García, 2015; Herrera, 2018; Cárdenas, 2014; Dubravcic, 1999).

Por otro lado, Moncayo (2011), quien desarrolla su estudio de campo en el INEPE desde la sociología de la educación, reflexiona sobre la educación tradicional como legitimadora y reproductora de relaciones y estructuras sociales vinculadas a la ideología dominante, en contraposición de la educación popular como una alternativa autónoma educativa y política de los sectores populares. Es así que muestra causas y limitaciones de la educación popular dentro de un entorno hegemónico, colocando como caso de estudio el INEPE. Precisamente, la autora señala que la educación popular en la institución se mantiene a nivel ideológico/discursivo, ya que todavía se conservan prácticas educativas con rasgos de autoritarismo.

La investigación de Moncayo nos permite evidenciar que el INEPE en el marco de la educación popular ha adaptado sus formas educativas. Es así que en la presente investigación nos interesa conocer esa adaptación metodológica de acuerdo al contexto y realidad de lxs estudiantes, las prácticas educativas populares y a la institución como un proceso educativo en constante construcción y reconstrucción de sus formas educativas en función de continuar con su autonomía y bajo los fundamentos de una educación popular. En otras palabras, nos atrae presentar al INEPE como una experiencia de propuesta de educación popular escolarizada que responde a las diversas realidades de los sujetos.

Presentar esta experiencia de educación popular está encaminada hacia nuestra pregunta de investigación: **¿Cómo se desarrolla la metodología del INEPE en el marco de una educación popular?**. Para cumplir con esto se tiene como objetivo principal estudiar al INEPE como una institución que trabaja desde una educación popular que resiste a procesos pedagógicos tradicionales. Y como objetivos secundarios: 1) identificar las prácticas de educación popular efectuadas en el INEPE. 2) comprender cómo las prácticas escolares populares llevadas a cabo en el INEPE inciden en el proceso de formación social y cultural de los alumnos. Y, 3) mostrar cómo la pedagogía de educación popular del INEPE aporta crear canales de conocimiento y de acción hacia la degradación social y ambiental.

## Metodología

En el contexto de comprender la metodología de educación popular del INEPE, la metodología de esta investigación es de corte cualitativo. La importancia en la investigación de campo es la obtención de datos, en el “acercamiento a la realidad que se pretende estudiar; consiste en acudir directamente al sujeto/objeto de estudio, al dato vivo, a los hechos, para entender la situación y dinámica en que se desarrolla” (Sandoval, sd, pág. 13). Es así que la presente investigación está organizada en observaciones en los salones del colegio, eventos culturales y escolares (Juramento de la bandera; Día de los derechos de los niños y niñas; programa del 2 de noviembre; programa de fin de año lectivo), reuniones de docentes, talleres con docentes y en la cotidianidad durante el receso y la vida escolar de lxs estudiantes, que nos permitió estudiar el propio escenario, el acontecer social cotidiano, de tal manera que se pudo percibir las dinámicas internas y sus relaciones externas. No obstante, también hemos recurrido a investigaciones de tesis anteriores y documentos del INEPE.

El trabajo de campo se llevó a cabo en dos etapas: la primera durante el año lectivo 2017-2018 con los cursos 2do y 3ero de bachillerato general unificado (BGU). En segundo de bachillerato hay dos paralelos A y B, de 16 estudiantes cada uno y, un paralelo en tercero con 31 estudiantes. El proceso de asistencia fue en primera instancia de 3 a 4 días a la semana, principalmente bajo la técnica de observación en todas las materias de los tres cursos. Posteriormente se seleccionó algunas materias de interés para su seguimiento como son Lenguaje y Literatura, Estudios Sociales, Ciencias de la Vida y Matemáticas. El segundo periodo sucedió de manera discontinua durante el año 2019 como un proceso de *make up* para complementar y completar los datos obtenidos, ahora por medio de entrevistas a docentes y la adquisición de documentos escolares de los que se prescindía. Para cumplir con los objetivos de esta investigación se realizaron:

a) Entrevistas semi estructuradas con el propósito de conocer las concepciones sobre la educación popular y las prácticas educativas de la institución. La entrevista semi estructura está ligada a la entrevista no estructurada<sup>4</sup> en cuanto a una cierta libertad y

---

<sup>4</sup> Comprende un acto de entrevistado/entrevistador, donde cada uno sabe lo que está ocurriendo. Existe un plan definido y que se trata de mantener constantemente, además también está caracterizado por un mínimo de control sobre las respuestas del informante. El punto de esta entrevista es permitir al entrevistado que se abra y se exprese en sus propios términos y a su propio ritmo y a partir de este hecho lograr y conseguir una buena relación con los informantes antes de pasar a las entrevistas más formales y estructuradas (Bernard, 2006).

expresión del entrevistado pero con la diferencia que para ésta se cuenta con una guía de preguntas y temas que deben ser tratados en un orden particular, la cual puede ser elaborada a partir de la entrevista no estructurada e informal (Bernard, 2006). Las entrevistas se realizaron a los docentes dirigentes de los cursos antes mencionados, la directora del área educativa, el actual rector del Instituto Universitario INEPE y dos madres de familia.

b) Observación/observación participante, para la entrada al campo y en el proceso de investigación. En los primeros días se realizó una observación no estructurada donde hubo un proceso de observación exploratoria en la interacción con los participantes del INEPE con el objetivo de determinar prácticas educativas y sujetos claves. Posteriormente, hubo un proceso de observación estructurada donde se realizó la observación de fenómenos localizados.

Finalmente, para el registro de datos obtenidos a lo largo del trabajo de campo se aplicó algunas técnicas como: diario de campo donde se registró todo lo observado, informes de prospección, y la sistematización de datos obtenidos en campo en Atlas ti, programa de análisis cualitativo que permite al investigador asociar datos, códigos, patrones, textos, fotos, audios, imágenes, videos, para la creación de diagramas de flujo y redes estructurales.

El trabajo se encuentra dividido en tres capítulos. El primero contiene el campo teórico de la investigación, en la que se ponen en diálogo el contraste de la educación tradicional y la educación popular, en tres momentos: primero exponer la educación tradicional que se imparte en casi todas las instituciones de América Latina. Esta educación trabaja en torno a una perspectiva reproductora de la estructura dominante y de un orden social específico (Bourdieu y Passeron, 1981; Illich, 1971; Giroux, 1995). Se considera que la educación tradicional homogeneiza a sus participantes, esto nos lleva al segundo momento donde se pretende entender al sujeto popular como subalterno y se propone considerar al “otro” en contextos históricos, etnia, clase y género (Spivak, 2003; Hall, 2003). Y, en un tercer momento, desde los aportes de la educación popular de Paulo Freire, se expone una alternativa a la educación tradicional que se encaminada a procesos educativos para liberación del sujeto.

El segundo capítulo expresa la historia del INEPE y la metodología de educación popular cristalizada en las prácticas educativas y los proyectos escolares de la institución. Esto

nos permite mostrar los esfuerzos de la institución para configurarse en el marco de la educación popular como un proyecto político-pedagógico.

La tercera parte se dedica al análisis de la metodología del INEPE desde una perspectiva comparativo con la educación tradicional. Así se pone en diálogo los conceptos teóricos del primer capítulo con las prácticas y proyectos educativos de la institución, además se pone en cuestión el concepto de subalternidad de Spivak (2003) en cuanto al agenciamiento de los sujetos subalternos.

Finalmente, me parece pertinente señalar que a nivel teórico, la investigación carece de un análisis desde una perspectiva teórica de género. Es decir, que no se explora la propuesta educativa en torno a una educación de género y que responda a las diversas sexualidades. Por otro lado, a pesar de considerar a modo de comparación la propuesta educativa del Ministerio de Educación, no nos proponemos realizar un análisis del discurso frente a la propuesta del INEPE. Asimismo, a nivel metodológico, el trabajo de campo se efectúa con la comunidad educativa, lo que quiere decir que a pesar de que el INEPE se trata de un proyecto educativo y comunitario, no ha existido acercamiento con los pobladores de la zona, limitando nuestro trabajo al espacio escolar.

## **1. MARCO TEÓRICO**

El marco teórico que nos proponemos esbozar se divide en tres partes y tiene como objetivo desarrollar algunos conceptos relevantes a la educación para, de esta forma, analizar esta temática tanto en su perspectiva social como política. En la primera parte se mostrará cómo se desarrolla la educación tradicional que se imparte actualmente en casi todas las instituciones de América Latina y, asimismo, exponer a qué intereses responde esta metodología educativa. La justificación de este planteamiento corre alrededor de la idea de que la educación que se privilegia e imparte en escuelas, colegios y demás centros de formación, responde mucho menos a un ideal educacional que a intereses normativos sociales y políticos. En la segunda parte se discutirá a qué tipo de individuos está dedicada la educación tradicional. Es en este apartado donde proponemos considerar al “otro” y a nosotros mismos dentro de contextos históricos, políticos, de género, de clase, etcétera. En general, se piensa que la educación tradicional no es adecuada para sociedades heterogéneas y siempre dinámicas. Como alternativa a la educación tradicional, en un tercer momento, se expondrá otra forma de educación y pedagogía que, desde sus principios y planteamientos teóricos, contempla la diferencia de educadores y alumnos, así como también posee una finalidad distinta a la educación tradicional. Para el desarrollo conceptual de la primera parte he recurrido a los aportes de Giroux (2003), Illich (1971) y Bourdieu y Passeron (1981) en cuanto críticos de la educación tradicional. Para la segunda parte retomaré las reflexiones desde los estudios culturales y subalternos con los aporte de Spivak (2003) y Hall (2003) en relación con los aspectos concernientes a la identidad. Para la tercera y última parte recurriré principalmente a la propuesta de Freire (1993) para mostrar una educación alternativa e ilustrarla con el ejemplo de un proceso educativo alternativo llevado a cabo en el Ecuador.

### **1.1. Una mirada a la educación tradicional**

Varios han sido los autores que han pensado la educación más allá de su papel escolar y educativo (Foucault, 1968, 1983; Freire, 1993; Giroux, 2003; Rochetti, 2010). En lugar de esto, el papel de la educación, como segundo plano de formación del sujeto<sup>5</sup>, estaría más bien dentro de una práctica de poder y una manifestación política (Rochetti, 2010). Esta caracterización de la educación resulta lógica si se considera que, esencialmente, los

---

<sup>5</sup> El primer plano de formación estaría a cargo de la familia y la conformación del lenguaje.

procesos educativos tienen como finalidad transmitir saberes y prácticas cotidianas para así formar una clase bien definida de sujetos que se posicionan frente a la sociedad y al mismo Estado<sup>6</sup> (Moya, 2009). Lo que pongo como uno de los principales puntos a considerar es que los procesos educativos que pretendo analizar son construcciones sociales de una manera específica de sociedad que construyen y reproducen la misma sociedad (Giroux, 2003; Illich, 1971). Es decir, la educación tradicional no se aleja en ningún sentido de la sociedad que la reproduce y donde se lleva a cabo, porque es precisamente durante los procesos educativos donde los individuos pueden recrear nociones culturales cotidianas como propias y naturales (Rochetti, 2010).

Ahora bien, lo que entiendo como educación tradicional son los procesos educativos que se vienen desarrollando desde el nacimiento de los estados nación en el siglo XIX, y con ellos, la apertura de escuelas, colegios e incluso establecimientos que ofertan formaciones de tercer y cuarto nivel. Para entender mejor este proceso educativo tradicional, también incluyo la pedagogía de este proceso, las etapas consecutivas que le corresponden, su evaluación, y los entes reguladores de esta institución por parte del estado. En este sentido también considero apropiado señalar que los autores a la crítica educativa de los que me valgo para formular la caracterización de los procesos educativos de la educación tradicional, plantean sus observaciones principalmente a la educación comprendida desde la década de los sesenta hasta la década de los ochenta en Estados Unidos y en Francia (Bourdieu & Passeron, 1981; Giroux, 2003). Aunque la temporalidad y el espacio de los autores que utilizo para esbozar el presente marco temporal no son los del contexto ecuatoriano, creo que vale la pena utilizar sus aportes porque es posible identificar, de manera estructural, las mismas tendencias educativas actualmente en América Latina y en especial en Ecuador.

Althusser (1974) entiende a la educación como un aparato útil por el cual el Estado reproduce una ideología como un sistema de representaciones que, finalmente, se estructura y se establece en el inconsciente del sujeto. Ahora bien, a lo que Althusser (1974) hace referencia es a la ideología que se reproduce en este aparato, por el cual pasan obligatoriamente todos los ciudadanos de un estado más o menos bien conformado, reproduce una ideología que enmarca una dialéctica básica: una clase dominante en contraposición a una clase oprimida. Este autor también alude que estos procesos

---

<sup>6</sup> El estado se hace fundamental en este análisis, ya que lo que considero como “educación tradicional” tiene su origen en la formación de las naciones estado en el siglo XIX (Moya, 2009)

reproductores favorecen siempre a una clase dominante a través de la normalización y producción de relaciones específicas de reproducción (Althusser, 1974). Es decir, la escuela, el colegio, o cualquier institución educativa regulada por el Estado no solo enseña inocentemente contenidos educativos que ayudarán al sujeto a su formación académica personal, sino que además los contenidos, la metodología y los objetivos de la educación están fundamentalmente basados en una ideología dominante y hegemónica que favorece a un grupo específico (Althusser, 1974; Gruppi, 1978).

Por todo lo que se ha señalado, la crítica a la educación se ha establecido en función de quitarle su supuesto papel neutral y apolítico, posicionándola más bien como una institución regulada que legitima una estructura social que se caracteriza por la desigualdad y que, irónicamente, mantiene una apariencia y un discurso de igualdad de condiciones entre sus participantes (Torres, 2011). Así pues, para Bourdieu y Passeron (1981), la escuela vendría a posicionarse como una de las principales instancias donde se reproducen las relaciones de clase que existen en la sociedad. Según estos autores, esta institución cumple con este procedimiento ya que es dentro de las aulas donde se distribuye el capital cultural a cada uno de los asistentes. Este capital cultural no es otra cosa sino todos los contenidos y saberes que son distribuidos, evaluados y planificados por los procesos educativos que ya mencionamos (Bourdieu & Passeron, 1981).

Los aportes de este texto contribuyen a mi estudio de caso porque puedo identificar el mismo posicionamiento relativamente autónomo que tiene el sistema escolar tradicional para insertarse (consiente e inconscientemente) en los adscritos del proceso y así ser útiles para mantener y reproducir las estructuras sociales. Así en países como Ecuador, y más específicamente en la ciudad de Quito, las instituciones que ofrecen una educación tradicional son definitivamente preponderantes, mientras que si hay un proyecto de educación alternativo, éste al menos tendrá que ajustarse a los estándares mínimos que requiere el estado desde su propia idea de educación. Ahora bien, la idea de educación que predomina en los estados ha sido un proceso que se ha ido modificando muy poco desde su origen situado en el siglo XIX. Estos procesos a los que me refiero tuvieron, y tienen, como principal objetivo la instauración y reproducción del ideal ciudadano que, jurídica y económicamente son convenientes para la legitimación de los estados (Abram, 2004; Moya, 2009).

Por otro lado, digiriéndonos específicamente a la reproducción de las relaciones de clase, podemos rescatar que, según Bourdieu y Passeron (1981), esta acción se da gracias a la

pedagogía con la que se lleva a cabo estos procesos. En primer lugar, en un ámbito bastante reducido, tomamos como ejemplo central una típica aula de clase. En este espacio los dos actores básicos son el profesor (que se posiciona como el sujeto con saber) y los alumnos (a quienes se les entiende desde una necesidad de saber del docente). De esta forma se establece una relación de necesidad que trae consigo una inocencia en el aprendizaje, o lo que es igual, una legitimidad al contenido y al portador del contenido, dos factores que se vuelven incuestionables en el proceso (Bourdieu & Passeron, 1981; Foucault, 1968, 1983).

El otro factor educativo que apoya la reproducción de relaciones desiguales de clase es, como ya se dijo, la imposición de cierto capital cultural que está direccionado a determinadas posturas culturales (Giroux, 2003). Es decir, la enseñanza de la escuela no es de ninguna manera una práctica educativa asocial y apolítica, sino más bien, dentro de todo el contenido educativo se insertan también, fundamentalmente, posturas y opiniones sobre el sistema, manteniéndolo y normalizándolo<sup>7</sup>. Es aquí precisamente donde entra en juego la violencia simbólica. Para comprender este concepto es importante aclarar que cualquier rasgo o factor cultural, así como su percepción, es arbitrario. Es la hegemonía, sostenida por intereses específicos, quien legitima y hace absoluta una cultura o determinadas características de ésta. La decisión de qué cosas se reivindican y qué cosas se repudian no es inocente, pero sí arbitraria. Este mecanismo no tiene lugar exactamente en los establecimientos educativos, sino que estas instituciones se limitan a reproducirlo. Por lo tanto, la violencia simbólica no es más que la imposición pedagógica de contenidos hegemónicos, legitimados precisamente por ser hegemónicos.

En este punto resultan relevante los aportes conceptuales de Illich (Illich, 1971) en su obra “Desescolarizar a la sociedad”, en donde plantea una distinción básica entre educación y escolarización. Basados en Giroux (2003) e Illich (1971), podemos conceptualizar a la escolarización como un proceso social y educativo que acoge y reproduce ciertos aspectos culturales con el objetivo de normalizar el proceso más allá de las instituciones explícitamente encargadas de la educación. Por otro lado, la educación, específicamente se entiende como la simple reproducción de cualquier tipo de conocimiento. Es decir, la educación y escolarización no son aspectos directamente distintos, sino que la escolarización es un proceso que se sirve de la imagen

---

<sup>7</sup> En este sentido solo puedo pensar en los aportes de Gramsci acerca de la hegemonía; ya que así es como se explica que determinada postura u opinión mayoritaria se conforma, se esencializa o/y se desea.

de una educación para instaurar órdenes y perspectivas sociales específicas. Una vez diferenciados estos dos aspectos, es cuando Illich (1971) menciona que uno de los grandes problemas de las sociedades contemporáneas, capitalistas e industriales es relacionar y confundir conceptos de bienestar con instituciones que hipotéticamente los brindan. De esta manera, nos dice Illich (1971), al no prestar suficiente atención a todos los procesos institucionales que rodean y rigen nuestras vidas, podemos caer en la ingenuidad de confundir, por ejemplo, la educación de una persona como si dependiese del último grado académico conseguido; la seguridad con el hecho de tener una institución policial bien conformada; la pobreza o riqueza de una población en función de su comparación con otra sociedad, etcétera. Es en este contexto donde el autor cree beneficioso abandonar estos procesos encubridores para dar paso a otra clase de avances.

Al igual que Bourdieu y Passeron, Illich (1971) también denuncia la reproducción de lo hegemónico y de lo legítimo a través de la educación. Es curioso, sin embargo, que Illich (1971) no diferencie en este aspecto la educación de la población dominante de la dominada<sup>8</sup>. Esto es natural, pues la reproducción de la realidad o de los factores sociales que conforman la realidad no serían verdaderamente creíbles e instaurados si no fueran instaurados a toda la población en general. La diferencia está, según Illich (1971), en las oportunidades que tiene cada persona y las oportunidades poco tienen que ver con los procesos educativos. Es decir, dos individuos pueden ser instruidos de la misma forma o incluso asistir a la misma institución, pero sus oportunidades de alcanzar iguales oportunidades laborales, oportunidades académicas, etcétera, responden a circunstancias ajenas a su control y educación.

¿Por qué sucede esto? Una de las razones a las que apunta el texto de Illich (1971) tiene que ver con la necesidad de la sociedad creada por el ideal de educación. Si para Marx, la religión y su mantenimiento es el sostén del orden y una suerte de amortiguador para las masas, Illich ve un hecho parecido en la educación. La educación se ha enfrascado dentro de la ilusión de progreso, tecnología y oportunidades cada vez más democráticas. Pero lo que se privilegia no es la educación, sino los procesos de escolarización que mantienen las instituciones y no los individuos que las conforman. Por lo tanto, Illich (1971) maneja esta idea desde dos perspectivas: la noción de pobreza y la ilusión de la

---

<sup>8</sup> En este aspecto, la población dominada se conceptualiza someramente como los sectores con capitales culturales y económicos limitados en contraposición con sectores de población económica y socialmente más favorecidos. En el segundo apartado del presente capítulo se complejizará mucho más el papel del primer grupo.

escolarización como alternativa. En primera instancia la pobreza en las sociedades a las que nos referimos es siempre en virtud de un ideal que refleja exactamente lo contrario, es decir, es pobre quien no tiene lo que sí tiene un sujeto no es pobre; evidentemente algo esencial de la no-pobreza es la educación.

De esta manera, una de las mejores alternativas para que el Estado combata la pobreza es a través de la educación. El círculo vicioso –el cual no tiene como objetivo disminuir la pobreza- se hace evidente en el análisis de Illich (1971) cuando menciona que así mismo el Estado restringe el acceso a grados más altos de educación (tercer y cuarto nivel) o bien éstos son económicamente inaccesibles. Asimismo, como se dijo anteriormente, el Estado no invierte netamente en la educación de los individuos, sino que, empíricamente, la mayoría de recursos destinados a educación no van a los estudiantes sino al mantenimiento de las instituciones educativas. Por todas estas razones Illich (1971) propone una “desescolarización” de la sociedad con el fin de evidenciar que estos procesos –entre ellos el educativo- no refuerzan valores de bienestar sino instituciones que ideológicamente se han identificado con estos valores.

Es de este contexto que parte el análisis y la crítica de Giroux (2003) sobre la educación tradicional. Ferviente creyente de la filosofía política de John Dewey, Giroux busca en primera instancia una organización de base para, de esta manera, agrandar y posibilitar alternativas de justicia social y relaciones sociales igualitarias en los marcos económicos, políticos, culturales y educativos. Giroux piensa que la tendencia a la desigualdad tiene una consolidación importante durante la etapa educativa; por lo tanto, es fundamental que la crítica empiece por allí. Giroux lo hace a través de la teoría crítica de la Escuela de Francfort para luego proponer una pedagogía más incluyente con las sociedades contemporáneas. Lo que el autor denuncia en la educación tradicional es una cultura del positivismo, que no es otra cosa que una ideología dominante que se basa en la planificación homogénea para todos los participantes en el proceso, en predicciones de objetivos específicos, y en un control técnico de las distintas etapas educativas y pedagógicas. En este punto se pone en juego la conceptualización del currículum oculto (Giroux, 2003; J. Torres, 1998).

Para ponerlo en perspectiva, existen dos clases de elementos que están inscritos en la educación tradicional: uno visible y otro oculto. Lo que se puede ver a simple vista sobre la educación –nos dicen diversos autores (Bourdieu & Passeron, 1981; Giroux, 2003) – es una simple enseñanza a través de procesos educativos regulados, es decir, clases

planificadas, profesionales al mando de cada clase y una cadena lógica de pasos a seguir en el proceso. Esa parte visible es fundamental para este sistema porque le da una apariencia de apolítico y, en principio, no estaría sujeto a la crítica (Foucault, 1968, 1983). Ahora bien, el currículum oculto en nuestro análisis vendría a representar la otra parte de la educación que se inserta en el consciente e inconsciente de los estudiantes, reproduciendo la cultura del positivismo, entendida por Giroux (2003) como una racionalidad tecnocrática, que no hace más que mantener el statu quo de una sociedad, subestimando las capacidades e intereses propios de los participantes. De esta manera, la educación se convierte en una especie de mediación entre la conciencia de los sujetos que, a través de procesos educativos tradicionales, son incentivados a producir y a reproducir nociones sociales, políticas, económicas, sexuales, raciales, etcétera; que ven a estas perspectivas como lógicas, preferibles y normales.

## **1.2. Los otros, su identidad y su educación**

He incluido un acápite de esta naturaleza porque uno de los objetivos primordiales de la educación que he decidido llamar ‘tradicional’ es homogenizar a los individuos que la adoptan. Creo que esto es un problema fundamental por varias razones. Como expondré en este acápite, una educación que no toma en cuenta la diferencia que existe entre sus partícipes, no solamente está destinada a fallar, sino que amplía la brecha de desigualdad que existe entre los individuos que logran alcanzar, en alguna medida, las expectativas de una sociedad homogénea y cuantificable, en contraposición a las personas que, por factores no solamente económicos, no logran cumplir con las medidas deseables en una sociedad capitalista, globalizada e industrializada. El segundo problema que encuentro es que por mucho tiempo la conceptualización de este conflicto se trató, formal y académicamente, sobre bases meramente económicas. Sin embargo, me parece que hoy en día no solamente se puede pensar en la distinción de clase o económica, sino que deben intervenir otras variables sociales e históricas así como consideraciones de raza, sexo y género.

Gómez Rendón (2001) nos recuerda que la historiografía occidental se ha caracterizado por haber sido realizada por los grupos dominantes con el objetivo de formar su propio proyecto político y subalternizar al otro que no corresponde, que no es mi igual o, simplemente, que no cumple con las expectativas deseadas. Es preciso aclarar, por lo tanto, quién es ese “Otro” a propósito de la educación tradicional. Esta aclaración, al

mismo tiempo, incluye la temática de identidad y su respectiva conformación. Ahora bien, según Hall (2003), este concepto tiene que ver con la identificación de cada sujeto en cada momento de su vida e incluso en los diversos sitios físicos y sociales en los que se encuentre. Por lo tanto, a Hall (2003) no le basta el enfoque esencialista y naturalista de la identificación como la percepción de un origen común con otro grupo de personas o/y el compartir unas características culturales semejantes. Su postura suscribe más bien un enfoque discursivo cuando menciona que la identificación no es nunca un proceso estable ni estático; por el contrario, parece ser una negociación dinámica contextualizada e incluso contingente. Esta identificación cambiante estaría ligada a las mismas condiciones históricas de existencia, las cuales incluyen los recursos materiales tanto como los simbólicos.

La problemática alrededor del concepto de identidad en el trabajo Hall (2003) tiene que ver con el abandono que tiene el autor sobre el esencialismo en el concepto del “yo” estable, es decir una identidad definida y, adicionalmente, toma en cuenta que tampoco existe –hablando de un grupo en específico- un conjunto de otros “yo” que comparten una historia en común. Por lo tanto, la forma en la que Hall (2003) entiende estas escalas de identificación se relaciona más bien con identidades culturales fragmentadas y en construcción. Es decir, si bien cada identidad está en todo momento conformándose individualmente, estas identidades pueden, por momentos, compartir prácticas y posicionamientos históricamente contextualizados que tendrían que ver más bien con la modernidad, procesos de globalización o migratorios (Hall, 1996). Según Hall (2003), a la identidad de cada persona o grupo social le corresponden usos específicos de la cultura, un lenguaje, una historia y una representación dentro del mismo proceso identitario. Esto resulta fundamental, pues Hall (2003) pone de manifiesto que todas las construcciones identitarias se realizan dentro de discursos que responden a ámbitos históricos, políticos y de poder. Esto es fundamental porque permite poner en juego otro aspecto de los procesos identitarios que es muy importante, la diferencia.

Para varios autores (J. Butler, 1993; Derrida, 1978, 1989; Laclau, 1990), la identidad se fundamenta en la diferencia, es decir: “yo soy porque el otro no es”. En este marco, Laclau (1990) se interesa aún más por el componente político y de poder cuando expresa que la construcción de la identidad de un grupo, además de representar diferencias discursivas entre dos sujetos (yo y el otro), también crea una jerarquía simbólica e incluso un tipo de violencia que polariza a los involucrados (Bhabha, 1994; Derrida, 1978; Laclau, 1990).

Por su parte, Bajtín (2015), más filosófico que social, también considera que la conformación del Yo se da en el campo de una perspectiva propia, pero ésta no es más que la perspectiva del Otro, es decir, la perspectiva de la sociedad. Él opina que solo podemos saber quiénes somos a los ojos de los demás. Esto pone en manifiesto que las prácticas discursivas tienen un papel activo en la construcción de identidades porque, al entrar estos procesos en una dinámica siempre cambiante, las identidades también involucran adscripciones a ciertas posiciones subjetivas sobre un fenómeno (Hall, 2003), esto significa que la identidad también es el posicionamiento que cualquier persona tiene frente a un discurso y frente a un hecho contextualizado en una cultura que lo envuelve. Como estos discursos y los hechos son cambiantes y dependientes de perspectivas posicionadas, una identidad jamás será estática ni absoluta. Ahora bien, ¿qué es lo que influye en la conformación de discursos legitimados que a su vez tiene que ver con la construcción de identidades?

Para Hall (2003) y Foucault (1968), es precisamente una ideología la que se conforma con la creación y coordinación de discursos<sup>9</sup>. Es más, Hall (1003) señala que las ideologías que son realmente efectivas y eficaces son aquellas que logran actuar en la identidad psíquica de los individuos, así como también en las prácticas discursivas y materiales que conforman su campo de acción social. Según Foucault (1968), estos discursos que conforman la identidad de los sujetos construyen sus posiciones subjetivas por medio de reglas específicas de formación. Para Foucault (1968), estos ideales regulatorios, los cuales podemos conectar con los ideales que se reproducen en instituciones educativas, se repiten de tal manera que se normalizan; un ejemplo concreto lo expone J. Butler (2007) cuando habla del ideal regulatorio heterosexual. En este mismo sentido no se puede ignorar que este es el mismo método que describimos en los procesos educativos tradicionales. De esta forma podemos conectar estos posicionamientos teóricos con nuestro propio trabajo, ya que estoy profundamente interesada en evaluar estos aspectos pertenecientes a la ideología de educación dominante, posicionarla en un modelo escolarizado y estatal, para al fin ver qué tipo de relaciones se crean entre dos propuestas educativas distintas, y así mismo evidenciar cómo una propuesta alternativa de educar sobrevive y coexiste en un sistema como el que rige en Ecuador.

---

<sup>9</sup> Si conectamos esta premisa con el primer acápite del presente capítulo, serían los procesos educativos (creados en primera instancia por una ideología específica) los encargados de circular y reproducir estos discursos.

Queda así planteada la pregunta: ¿a qué tipo de personajes está dedicada la educación tradicional? Para responder este cuestionamiento y retomando la noción de que no podemos reducir la conversación a una distinción meramente económica, he decidido trabajar con el concepto de ‘subalterno’. Al parecer, una de las primeras menciones sobre el concepto de subalternidad se encuentra en “Los cuadernos de la cárcel”, donde Gramsci [1933] (1986) se refiere con esto toda la población heterogénea que en la práctica y en la teoría han sido agrupados como un solo conjunto. Como ya se mencionó con anterioridad, el mérito de esta distinción está en ir más allá de la clase social y lo económico, por lo que Prakash (1997) relaciona este concepto más específicamente con la subordinación que existe en cuestiones de raza, etnia, género, cultura y lengua. Gómez Rendón (2001) identifica las dos formas en las que al sujeto le es atribuido el estatus de subalterno: la primera forma es de carácter material, pues su condición aleja al sujeto subalterno de los medios económicos que les permitan alguna condición de poder; la segunda condición es de carácter discursivo y se expresa simbólicamente en no permitir la propia representación de los sujetos. Desde este punto de vista, la subalternidad también ha sido entendida como un estado de subordinación (Gómez Rendón, 2001). En este contexto, desde la escuela de los estudios subalternos, nace la iniciativa de una historiografía que tome en cuenta la voz de aquellos que jamás han sido tomados en cuenta.

En este punto me interesa particularmente los aportes de Gayatri Spivak en su texto insigne: “¿Puede hablar el subalterno?”. Esto porque el INEPE, como instituto educativo de carácter no tradicional encamina sus esfuerzos hacia personas que, debido a su condición económica, racial, étnica, entre otras, he decidido tratar como subalternos desde la perspectiva de Spivak. Así mismo, tomando en cuenta que el objetivo del trabajo es evaluar el papel de la educación del INEPE dentro de la sociedad escolarizada, me parece que también es importante vincular el papel que tiene la educación dentro de la vida de personas que tienen distintas vidas e identidades. Al igual que los otros autores mencionados, Spivak (2003) cree hay que volver a pensar la categoría de subalterno porque hay distintos tipos de subalternidad. La típica muestra de esta opinión se puede expresar en la distinción en las consideraciones y la opresión que puede vivir un joven obrero europeo en contraposición a una mujer migrante, empleada doméstica e hindú. Este simple ejemplo tiene que ver distinciones étnicas, sociales, laborales y de género (Collazo, 2010). Por lo tanto, además de la influencia de Gramsci en la concepción de la subalternidad. El trabajo de Spivak, es una crítica a la academia occidental que legitima

su voz y sus productos, despreciando e ignorando aquel contenido que no cumpla con estándares implícitamente establecidos. En este punto Bajtín (2015) concuerda en que, en estas condiciones, el subalterno no tiene un posicionamiento válido y legitimado para hablar o para responder. Por lo tanto, según Spivak (2003), la tarea de los trabajos intelectuales es estar consciente de esta condición de la academia como reproductora de este tipo de opresión y crear canales de diálogo y de conocimiento que no impliquen el silenciamiento y el ocultamiento del otro.

De esta manera pienso que, en muchos casos, el sujeto en condición de subalterno no solamente tiene un limitado poder para cambiar su situación, sino que sus acciones –en especial las que pretenden ser soberanas o las que simplemente no continúan con la reproducción de un discurso que los oprime - son invisibilizadas por el otro sujeto dominante (Beverly, 1999).

Para poder explicar de mejor manera la situación del sujeto subalterno dentro de un ámbito educativo me parece coherente seguir la línea de Spivak (2003). Ya que el presente trabajo analiza una forma de educación denominada “popular”, he recurrido a conceptualizar lo popular dentro de lo subalterno desde la propuesta de la autora antes mencionada. Esto porque los alumnos que asisten al centro en el que baso mi investigación responden a situaciones de pobreza, de trabajo a temprana edad, de violencia, entre otras. De esta manera, puedo vincular procesos académicos y hegemónicos -como los educativos- en contraposición a sujetos que, por sus circunstancias, no tienen participación en espacios hegemónicos y, por lo tanto, tienen la necesidad de entrar a espacios privilegiados para tener una participación en sociedad.

Desde la hegemonía y la subalternidad resulta útil pensar los procesos educativos actuales como productos necesarios para la conformación de identidades nacionales que los estados nacionales adaptaron, legitimaron y perfeccionaron desde el siglo XIX (Abram, 2004). De esta manera quiero hacer evidente, en primera instancia, que la educación como escolarización es un proceso más bien político que está dirigido a crear ciudadanos ejemplares o al menos aceptables para mantener y reproducir un sistema. Si bien la conformación de ciudadanía tiene como objetivo igualar en condiciones a todos los ciudadanos, Moya (2009) nos recuerda que en su origen, la ciudadanía, en lugar de igualar las condiciones, imponía aspectos sociales, jurídicos y económicos que acentuaban las desigualdades. Veo que ese proceso, aunque no de forma exclusiva, se reproduce en las aulas de cualquier establecimiento educativo tradicional.

### **1.3. Una alternativa a la educación tradicional**

En este acápite exponemos la propuesta de otro tipo de educación frente a la educación tradicional, que no es otra que aquella que Freire (1993) llama bancaria. Según Freire, la educación bancaria no es la adecuada para los oprimidos ya que no hace más que fabricar personas que reproducen el orden de la explotación. Este es el punto en el que se vinculan las discusiones previas.

A partir de Freire (1993) identifiqué la educación bancaria como aquella que reproduce el orden capitalista de explotación y me adhiero a su pensamiento cuando expresa que esta educación no es la adecuada para los sujetos oprimidos (en este trabajo entendidos como sujetos subalternos), porque los oprime sometiéndolos a un proceso de homogenización (Bourdieu & Passeron, 1981). Como ya se mencionó en el segundo acápite, la diversidad de condiciones hace a los sujetos diferentes y con varias perspectivas de la realidad, perspectivas que son ignoradas u opacadas en la educación tradicional, con el objetivo de crear tipos limitados de sujetos gobernables (Abram, 2004; Moya, 2009).

La línea que conduce este trabajo es una crítica al sistema educativo vigente porque su pedagogía no toma en cuenta la diversidad de sujetos que están inmersos en el proceso y, más bien, censura esa diferencia. Este acápite está dedicado a explorar otras formas de educación más vinculante.

Ya se revisó la crítica que Giroux (2003) hace de la pedagogía “tradicional”. Se puso especial énfasis en que una pedagogía más inclusiva debía promover la conformación de grupos de base, favoreciéndolos, educándolos para la libertad. Siguiendo esta premisa, creo necesario empezar exponiendo una alternativa de educación desde los aportes de Freire (1993). En la misma línea de Giroux (2003), Freire cree en la educación de base como una de las características principales para una pedagogía enfocada en la libertad. Para Freire, es importante que a través de la educación se pueda concientizar y enseñar a las masas sobre distintos tipos de realidades –la realidad de explotación parece fundamental- para poder pensar en otros caminos que busquen un tipo de justicia social.

También para Freire es evidente el papel político que tiene la educación de las masas como reproductor de un orden específico, por lo que problematiza de igual forma la educación como un proceso político. Este educador pensó que el primer paso para no reproducir este tipo de procesos es tener conciencia de que existen, entender cómo

funcionan y relacionarlos con nuestras propias perspectivas, posibilidades y limitaciones. Uno de sus primeros proyectos pedagógicos fue un proceso de alfabetización urgente que tenía una duración de cuarenta y cinco días y para el cual no era indispensable ir a la escuela<sup>10</sup>. De este proyecto podemos destacar dos aspectos esencialmente polémicos frente a la educación tradicional: en primer lugar, se debe señalar que la alfabetización fue tanto un proyecto con objetivos inmediatos (conseguir que las personas aprendan a leer y a escribir), como una crítica política y social de la realidad. Este último aspecto es en todo sentido interesante porque la crítica a la realidad implica un posicionamiento consiente frente a ella, y solo desde ese punto se puede pensar en otras formas de educación. En el caso de este tipo de educación, esta se basó menos en una planificación curricular que en el diálogo entre los participantes del proceso. Por otra parte, es destacable el alejamiento simbólico que Freire tiene con la educación tradicional<sup>11</sup>. En este sentido, al igual que Illich (1971), Freire (1993) descubre a la escuela como una institución que no educa para la convivencia, sino para legitimar legados que oprimen.

En su obra principal “La pedagogía del oprimido” (1993), Freire habla de dos grupos principales y un método pedagógico que los separa. Los grupos que existen en esta relación son los opresores y los oprimidos. En la relación pedagógica que Freire expresa, los grupos opresores invierten sus recursos materiales y simbólicos en oprimir a grupos desventajados de capitales materiales, culturales y sociales (Bourdieu & Passeron, 1981). En este tipo de relación, la opresión es entendida principalmente por la imposibilidad que tienen los grupos oprimidos de liberarse. Este proceso de opresión tiene como principal método un tipo específico de educación que Freire llamó “educación bancaria”. En este punto podemos conectar con el objetivo de esta investigación. En la primera parte expusimos a la educación tradicional, que tiene como objetivo principal reproducir una estructura social definida; en la segunda parte, en cambio, expusimos un tipo de sujeto que más allá de ser oprimido, es diverso en muchos sentidos y esto debe tomarse en cuenta si se quiere otro tipo de educación. Por lo tanto, me prepongo trabajar con todas estas consideraciones teóricas para luego demostrar cómo en la práctica sobreviven, conviven y se contraponen distintos estudios de caso en Quito, en este caso el INEPE.

---

<sup>10</sup> En este punto es necesario aclarar que para Freire la educación de base se centraba principalmente en la educación de los sujetos que él llamo oprimidos. El oprimido para Freire se encarnó en las poblaciones de bajos recursos del Brasil que eran analfabetos y por lo tanto incapaces de acceder al voto.

<sup>11</sup> Al no requerir a la escuela como institución educativa para llevar a cabo el aprendizaje.

Otro tipo de educación debería comprometerse prácticamente a la transformación de la realidad de los procesos educativos. Es decir, no debería centrar sus esfuerzos en solamente comunicar contenidos, sino en comunicar una realidad específica de explotación, con el objetivo de proponer un camino de liberación. En este sentido, según Freire (1993), uno de los pasos fundamentales para educar hacia la libertad es educar a todos desde la libertad, es decir, que se rompa la idea de que la única manera de educar es la que se legitima todos los días y que el conocimiento también responde a intereses económicos y políticos. Por lo tanto, de nada servirá si solo los oprimidos se concientizan de su situación, pues la violencia simbólica por parte de los opresores consiste en normalizar los procesos de opresión como si fueran cotidianos. Asimismo, otro tipo de educación tendría que terminar con esa concepción de los dominantes y los dominados en las aulas de clase, asumiendo que los estudiantes son contenedores vacíos que requieren ser iluminados, en contraposición a los docentes que tienen el incuestionable poder apoyado en el saber (Foucault, 1968). Según Freire (1993), uno de los métodos para acabar con esta relación de clase desigual es a través del diálogo. El diálogo parece ser uno de los procesos más útiles para desmitificar el papel de la educación como ente único de conocimiento y para desmitificar el papel de los oprimidos como normal en el orden de la sociedad. El diálogo convive con el ideal de una educación para todos y como paso necesario para cambiar la realidad. El diálogo se entiende así como un medio que debe incentivar la investigación científica y pedagógica. Esta parte es fundamental porque posiciona la investigación académica como un patrimonio no exclusivo de una clase específica, sino como una posibilidad más democrática que deviene desde una pedagogía libertadora.

En este punto vemos que el diálogo es un componente teórico práctico de la educación popular, como otros que presentamos a continuación. El **diálogo** es un elemento significativo para la liberación, opuesto a la nula relación dialógica entre profesor – estudiante de la educación tradicional hegemónica. Es así que este (el diálogo) viene a ser un elemento central que promueve y permite la formación de un pensamiento crítico. “La capacidad de diálogo no niega la validez de momentos explícitos, narrativos, en que el profesor expone o habla del objeto. Lo fundamental es que profesor y alumnos sepan que la postura que ellos (profesor y alumnos) adoptan es dialógica, abierta, curiosa, indagadora y no pasiva, en cuanto habla o en cuanto escucha” (Freire, 2004, pág. 39). De esta manera, tanto educador como educando se mantienen en una situación de permanente

aprendizaje por medio del diálogo, lo cual permite el intercambio de conocimientos y saberes.

El encuentro dialógico mantiene una carga de criticidad y reflexión, y promueve el cuestionamiento y la pregunta sobre la realidad del otro y de la vida misma. Es así que, el diálogo además de confrontar al sujeto con disímiles realidades, lo conduce al cuestionamiento de la propia realidad (Lorenzo Chávez, 2008). Por lo tanto, la relación dialógica con el otro es un **diálogo de saberes** que encuentra “sentidos diversos, contradictorios, que surgen como respuesta dialéctica a pensar la propia condición del existir” (Álvaro L., 2015, pág. 24). La reflexión crítica promueve la autoconciencia y la criticidad de las condiciones de existencia, no obstante para Freire el acto dialógico no termina en la reflexión, supone trascender a la praxis, a la acción, con el fin de transformar la estructura dominante de la sociedad, ya que la “praxis que es reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo. Sin ella es imposible la superación de la contradicción opresor-oprimido” (Freire, 1970, pag. 32).

La relación sujeto-sujeto en el proceso educativo posibilita una **pedagogía de la pregunta**. Al contrario de la educación bancaria con la *cultura del silencio*, la pedagogía de la pregunta promueve procesos educativos interactivos de aprendizaje y para la solución de problemas. Para Freire (2013), el autoritarismo sofoca el poder de indagación del individuo. La experiencia educativa sugiere que el autoritarismo inhibe cuando no reprime y el acto de preguntar no siempre resulta cómodo. En cambio, en la pedagogía de la pregunta, el educador es una guía del estudiante para aprender a preguntar, estimular en forma permanente la curiosidad, mientras el educando va descubriendo la relación dinámica entre “palabra-acción-reflexión” (Freire & Faundez, 2013, pág. 73). Entonces, la pedagogía de la pregunta no funciona por sí sola, la sensibilidad, la apertura y la conciencia del educador juega un papel importante en el proceso de enseñanza y aprendizaje y en la dinámica de la relación profesor-estudiante.

La pedagogía de la pregunta y la **relación sujeto-sujeto** posibilitan la construcción colectiva del conocimiento. En el verdadero diálogo se da la construcción colectiva, lejos de las concepciones de relación vertical -de emisor-receptor-, fortaleciendo las dinámicas colectivas y la consolidación de una conciencia colectiva de cambio. De modo que, la **construcción colectiva del conocimiento** en el proceso educativo toma en cuenta las experiencias diversas de los educandos, orientadas por el educador (Mirabal Patterson, 2008). Por tanto, el diálogo se fundamenta en el reconocimiento del otro, se reconoce la

diversidad y lo diferente, como mundos llenos de significados. La fractura de la relación vertical admite los conocimientos y saberes propios, y de esa misma manera, en la educación popular se da reconocimiento de los saberes del otro.

Ahora bien, con todo lo anterior, damos cuenta que el re-conocimiento a las diversidades, a las subjetividades, constituye una base importante en la construcción de un mundo nuevo para la educación popular. A nivel pedagógico vemos que el educador no solamente debe propiciar un espacio de diálogo y de reflexión que permitan el reconocimiento de su ser y de las diversas realidades, no obstante, no debemos olvidar, que la reflexión debe ir de la mano de la acción para transformar el mundo y alcanzar la liberación, es así que la acción es inseparable de la acción política.

La transformación social y la construcción colectiva de conocimiento suceden a partir de la **investigación-acción-participativa** (IAP). Según Freire permite al sujeto convertirse en sujeto de su propia historia, la transformación solo es posible a través del diálogo como un acto de creatividad, responsabilidad, concientización, compromiso y libertad (de Oliveira Figueiredo, 2015). La investigación-acción plantea que los sujetos se asuman como actores del desarrollo, mantengan un estado activo en la investigación y un análisis crítico de la realidad por medio de la profundización de la concientización (Freire, 1970). De este modo pasan de ser simples observadores, a participantes en la construcción de su historia. Fals Borda transita el camino de la investigación-acción-participativa, percibida como un método para la construcción de una epistemología del sur. Para Borda, la acción participativa implica un proceso de aprendizaje y concientización política por medio de un diálogo horizontal entre el investigador y la comunidad. De esta manera, considera que el espíritu científico puede surgir desde los participantes, no solamente constituirse en la academia o en el monopolio de clase (de Oliveira Figueiredo, 2015). Ambos autores se interesan por la participación real de la comunidad y menos en participar en el ámbito académico (Flores-Kastanis, Montoya-Vargas, & Suárez, 2009). Por lo tanto, la investigación-acción participativa es percibida como un método que involucra a las minorías, subalternos, oprimidos, diferentes, marginados, a ser partícipes en la producción de conocimientos y de su historicidad, siendo a la vez un método pedagógico educativo y genera conciencia política.

Según de Oliveira Figueiredo (2015), este término fue referido para describir las actividades que se llevan a cabo en comunidades con algún tipo de vulnerabilidad en donde entran en conjunción la investigación social, una comunicación educativa entre los

involucrados y un grupo de acciones concretas que devengan de las resoluciones de los dos anteriores pasos. Suchowierska and White (2003) conceptualizan el término como un proceso donde los participantes realizan una primera mirada a los problemas que tienen sus comunidades. Los problemas son concretos, cuantificables y medibles, sin embargo, este proceso de reflexión también incluye conectar las problemáticas que existen entre sí y con esferas que aparentemente se entendían como lejanas a los lugares que se estudian. A partir de allí se inicia un dialogo horizontal entre los investigadores y las personas, como un proceso alternativo de diálogo y aprendizaje, redescubrir el mundo bajo un nuevo lente epistemológicamente crítico y político (Suchowierska & White, 2003). Así este proceso teórico práctico se enmarca como una metodología aplicable bajo dos circunstancias esenciales: un contexto de opresión o vulnerabilidad que puede ser superado, y una voluntad de trabajar en conjunto para superar dichas condiciones (Balcázar, 2003). Por las características que he señalado, creo que estas formas conceptuales y concretas de trabajo serán pertinentes para el momento de analizar las acciones que se han llevado a cabo en el INEPE y bajo qué trabajo conceptual estas acciones han sido pensadas.

Ahora bien, me parece importante destacar en este punto la educación popular<sup>12</sup> como una alternativa educacional motivada por las ideas de Freire. Para definir lo que este trabajo entiende por educación popular me he servido de los aportes de Mejía (2014), quien destaca que el origen de la educación popular en Latinoamérica se encuentra en la educación indígena y en los movimientos de izquierda. Ulteriormente los procesos educativos que tuvo cierta repercusión en el ámbito académico alternativo estaban guiados desde la filosofía Latinoamérica de Dussel (Mejía 2014). En esencia, la educación popular toma en cuenta los procesos que desventaja a ciertos sectores de la sociedad –entre ellos, los procesos de globalización y sus consecuencias– para, posteriormente, evaluar en qué sentido estas circunstancias afectan a las instituciones y a los individuos que son parte de las mismas. De esta manera, los procesos de educación popular comenzaron a materializarse concretamente en proyectos comunitarios, en evaluaciones críticas a los métodos de evaluación tradicionales y a los materiales pedagógicos, en talleres de empoderamiento. En sí, la educación popular intenta aplicar

---

<sup>12</sup> Teniendo en cuenta que el INEPE se caracteriza como una institución de educación popular.

la educación en función de conceptualizar su realidad y mejorar la calidad de vida de los estudiantes (Mejía, 2014).

A partir de aquí la educación popular tiene sus orígenes en la educación para adultos, la educación política sindical de izquierda, y la educación rural-comunitaria. En este sentido, y para finalizar, me parece fundamental rescatar los avances en educación comunitaria efectuados por las organizaciones indígenas en el Ecuador. Si hablamos de la diversidad de identidades, me es obligatorio hablar también de la educación intercultural y comunitaria como un proyecto que entiende esta diferenciación cultural y que a su vez aprovechó la representación política que tuvo el movimiento indígena en la década de los noventa. Hay que señalar en este momento que la educación intercultural, menos interesada en proponer un sistema alternativo de educación, más bien mantuvo todos sus esfuerzos en vindicar la identidad indígena, su lucha y sus intereses a través de diversos puntos, entre ellos la educación. Esa es la principal diferencia entre las dos propuestas educativas tradicionales antes mencionadas. Así pues, como una de las principales características de este tipo de educación, principalmente en la región amazónica y sierra centro-sur, los proyectos educativos procedentes de líderes y lideresas indígenas se enfocaron en la valorización e importancia del idioma indígena como medio para la educación (Altmann, 2017). En este proyecto la dirigencia indígena se hizo responsable de los programas educativos, del material educativo y del personal para las instituciones. El Estado, por su parte, fue el encargado de financiar este proyecto. Altmann (2017) muestra en este punto una incongruencia, porque el proyecto estatal, no simpatizante del todo con una alternativa educativa diferente a la tradicional y más bien presionada por los movimientos sociales, descuidó sus responsabilidades, dejando en un estado de desventaja la educación rural y comunitaria.

Lo que muestra el proyecto educativo de educación intercultural es una comprensión de una realidad desventajosa no solo desde la lucha de clases, sino también desde una comprensión diversa en niveles identitarios. Para esto, fue indispensable, en primer lugar, trabajar desde el concepto de interculturalidad en función de tratar de concientizar y superar memorias históricas de explotación y establecer, a partir de éstas, puntos de comunicación y apoyo para proyectos liberadores (Altmann, 2017). En fin, considero que el proyecto de reivindicación de las poblaciones indígenas en el Ecuador, apoyado en la definición intercultural del estado y en la educación bilingüe, es un buen ejemplo de otro

tipo educación que da paso a la lucha por la diversidad, por los derechos de las personas y por una educación que trabaje para el cambio social.

## **2. PROYECTO COMUNITARIO Y EDUCATIVO DE EDUCACIÓN POPULAR**

“Todo Acto Educativo es un Acto Político”.

Paulo Freire

El siguiente capítulo se enfocará en presentar las prácticas educativas de educación popular llevadas a cabo en el INEPE. Las mismas nos permiten mostrar a la institución como un proyecto de educación popular que, desde sus inicios hasta la formación de la unidad educativa, se ha mantenido en trabajo permanente para configurarse como un proyecto educativo, de organización comunitaria y de economía popular y solidaria, en un trabajo en conjunto con la comunidad y para la comunidad local.

### **2.1. Espacio de la práctica**

#### **2.1.1. Barrio La Dolorosa de Chilibulo**

El proceso de urbanización de Quito configura espacialmente la distribución del territorio según un modelo centro/periferia en un proceso de distribución hegemónica del suelo. Esta forma de organización territorial puede ser observada a través de la dinámica de la población, de los precios y usos de la tierra, la administración de servicios, y la infraestructura urbana (Achig, 1983; Carrión, 1987). En otras palabras, la configuración espacial de la ciudad se ve determinada por un aspecto socio-económico, que se va estableciendo de acuerdo a la distribución de recursos. Esta distribución provee de mejores condiciones de servicios a una clase social determinada, pues beneficia a las clases medias y altas, y también segrega a las clases populares. Este hecho nos permite señalar que la distribución espacial no es neutral sino socialmente definida, por lo tanto, conocer sobre el barrio La Dolorosa de Chilibulo desde “donde” se ubica el INEPE nos permite mostrar la dinámica de una población marcada por desigualdades, así como también nos lleva a entender la decisión estratégica y consciente del INEPE<sup>13</sup> al ubicarse en esta zona.

---

<sup>13</sup> Ubicado en el barrio La Dolorosa de Chilibulo, antes denominada Isoloma. Al pie del cerro Unguá a 3100 msnm. Chilibulo se encuentra en una de las estribaciones meridionales del Rucu-Pichincha (volcán inactivo que se levanta en la Cordillera Occidental de los Andes y en cuyas faldas orientales ha crecido la ciudad de Quito), en una inclinación de unos 45° de oeste a este y se extiende hacia el norte hasta la quebrada de los Chochos y, por el sur, hasta la quebrada la Raya (INEPE, 2005).

Ahora bien, Chilibulo se encuentra en el sur de Quito, el núcleo originario de esta zona fue población indígena que en la época colonial pasaron por un proceso de desalojo de sus tierras y la formación de grandes propiedades, donde solo pocos de ellos conservaron sus predios, mientras que otros quedaron dentro de las haciendas. Fue así que para la segunda mitad del siglo XIX esta población pasó a ser mano de obra de las haciendas<sup>14</sup> de los alrededores y de la misma ciudad de Quito. Posteriormente, a inicios del siglo XX éstas (haciendas) se dividieron en haciendas menores y quintas (haciendas San José, Aguirre, Navarro, Pintado-Lorena, Carrión y Garzón) (Espinosa Apolo, 2006-2007). En la misma década el Estado dio paso al reconocimiento de tierras comunales, fue así como en 1908, las comunas de Tarma y de Unguí-Chilindalo, hoy la Comuna Chilibulo-Marcopamba-La Raya, tuvieron acceso a sus predios.

Más tarde, en los años sesenta, a través de las leyes de la Reforma Agraria sucede la liberación de la mano de obra y la transformación de las relaciones de trabajo. Los dueños de la hacienda Carrión, ubicada en lo que hoy se conoce como barrios La Raya y La Dolorosa, entregaron a sus hasipungueros los filos de las quebradas para sus viviendas, razón por la cual se manifiesta que estos barrios son el resultado de un proceso de eliminación del huasipungo y conformación inicial de caseríos (Galarza & Paca, 2015).

Por otro lado, el proceso de consolidación y urbanización de esta zona se va dando de manera paulatina y comienza de las zonas bajas -La Magdalena-, a la parte alta que es lo que hoy se conoce como Chilibulo. En 1930 ya se muestra una realidad urbanística en La Magdalena, mientras que en la zona alta (colinas de Chilibulo, Chilindalo y Tarma) el urbanismo llega a fines de los años noventa (Espinosa Apolo, 2006-2007), de ahí que hasta la actualidad aún se carece de servicios básicos para toda esta zona

A diferencia de La Magdalena que ya contaba con servicio de agua potable a nivel domiciliario gracias a las gestiones del Comité Central Pro-mejoras, en 1985 la zona alta obtenía agua a través de mangueras que conectaban directo de la planta y llegaban a las casas, sin embargo, este método ocasionaba desacuerdos y conflictos entre los moradores (Galarza & Paca, 2015). En la investigación “Comuna Chilibulo–Marcopamba–La Raya: “Adecuación y señalización de senderos Ungüi–Chilindalo y construcción de un centro de interpretación” se señala que a pesar de la existencia de la planta de tratamiento de

---

<sup>14</sup> Las haciendas “Carrión” que se extendía desde los altos de Lloa hasta cerca del pueblo de Mindo, y “La Magdalena”, que comprendía el espacio que actualmente abarca el barrio del mismo nombre.

agua potable, que irónicamente se encuentra en el mismo barrio Chilibulo, hasta 2006 se aún se carecía de este servicio básico para toda la zona (Luna & Robles, 2006).

Igual cosa sucedió con los trámites de concesión de energía eléctrica, proceso que demoró alrededor de 14 años, hasta 1987. Así ocurrió también con otros servicios básicos, como la pavimentación o el adoquinado de las calles, servicio que se logra apenas en 2010, después de 21 años de iniciadas las gestiones, favoreciendo a una buena parte de la población con el uso y acceso al servicio de transporte público. Con la construcción de la vía de acceso al barrio Chilibulo también se implementó el servicio de alcantarillado, puesto que solo existían pozos sépticos para la evacuación de aguas servidas. Es fundamental mencionar que la obtención de estos servicios se ha logrado principalmente por el esfuerzo organizativo de la comuna Chilibulo-Marcopampa-La Raya, los pobladores, y los fundadores y participantes del INEPE y el Comité Pro Mejoras.

En la actualidad, aún se mantiene una clara diferencia entre la parte baja y alta en cuanto al acceso de servicios básicos. En cuanto a la población, los barrios altos del sector Chilibulo antes la hacienda Carrión, están ocupados por población de diversa procedencia étnica, por familias indígenas nativas y nuevos pobladores de origen afro, indígenas y mestizos. Con respecto a la población en La Dolorosa de Chilibulo (donde se ubica el INEPE), según el censo del 2001 y la sistematización de datos por parte del INEPE, el 46% de los habitantes de los barrios del sector se dedican a la agricultura, 16% a la albañilería, 10% al comercio, 9% son conductores de buses, 7% se dedican a las manualidades y costura, 6 % tienen algún trabajo de oficina, y un restante 6% se declaran obreros (Espinosa Apolo, 2006-2007).

A partir de lo mencionado podemos trazar un perfil de la comunidad con la cual ha trabajado el INEPE desde sus inicios. Vemos que se trata principalmente de población campesina, indígena, de clases populares, que se ha encontrado desde sus inicios en situaciones de opresión y marginación. Sin embargo, en respuesta de su situación de subalternidad, la población ha realizado mecanismos de transformación espacial bajo categorías de apropiación, adaptación y uso de la tierra, por medio de la integración y organización comunitaria para el bien común en respuesta a la ausencia del Estado y sus administraciones para las clases populares.

### **2.1.2. Proceso de surgimiento y consolidación del INEPE**

El INEPE surge a finales de los años setenta e inicios de los ochenta, como el trabajo comunitario de un grupo de jóvenes que formaron la Federación de Organizaciones Juveniles (FOJ) en Ecuador. Este movimiento juvenil estaba conformado por juventudes de barrios populares de la ciudad de Quito, organizados por fines sociales (López, 2013). Así organizados, llegan al barrio anteriormente conocido como “La Raya”, hoy la “Dolorosa de Chilibulo”, por una invitación de María Caiza (Álvaro, 2005). Estos militantes universitarios de izquierda trabajaron con algunos barrios populares del occidente de Quito bajo los principios de la educación popular de Paulo Freire, con el fin de revalorar los saberes de la comunidad y el pueblo.

Este proyecto (el INEPE) se consolida en 1985 mediante el acuerdo N° 12732 del Ministerio de Educación y Cultura de la República del Ecuador (Álvaro L. , 2005) con una metodología que contrastaba con las prácticas educativas tradicionales. Su orientación hacia la educación popular y la posición antiimperialista y la crítica al capitalismo, se vio enfrentada a las reformas del Gobierno de Febres Cordero y la persecución política a los opositores del gobierno: sindicalistas, militantes de partidos, religiosos e intelectuales de izquierda, en medio de un contexto mundial como la derrota de la Revolución Sandinista y en Europa la caída del bloque socialista. En 1989, la institución se propone recrear la propuesta en la educación infantil “regular”, es así que después de cinco años de actividad de trabajo popular se sumó la necesidad de continuar con el proyecto a nivel formal (en 1989), donde participaron “los hijos pequeños de los miembros del INEPE (para que) disfruten de la educación diferente que la institución recreaba con los niños y pobladores en los barrios” (Álvaro L. , 2005).

Para esto, la comunidad ofreció a estos jóvenes un espacio, el cual les permitió empezar su proyecto educativo como institución formal, lo bautizaron como “La casita de chocolate” (Álvaro, 2005). Se trataba de una choza -construcción de dimensiones pequeñas, de ladrillo- entregada por una pobladora de la zona y reparada por medio de dinámicas cooperativas como la Minga, entre los padres y madres de familia, los jóvenes del barrio y los fundadores del INEPE: “el vecino te ha puesto la mano de obra porque quiere al INEPE, acá Don Cristóbal te ha regalado dos sacos de cemento, y acá han venido los vecinos a echar mano y levantar, ese es el INEPE” (Álvaro G., comunicación personal, 2019). La casita de chocolate permitió la continuidad del proyecto a otro nivel o como

recuerda la directora académica (Álvaro L., comunicación personal, 2019): “recrear Freire con los niños y niñas”. Iniciaron con 29 niñxs (seis de ellxs, hijxs de miembros del INEPE, y trece del sector), con Jardín y Primer grado.

Actualmente, el INEPE lleva treinta y tres años de trabajo, es una institución educativa no gubernamental, sin remuneración económica estatal. Cuenta con un centro de desarrollo infantil, educación general básica y bachillerato general unificado. Este segundo periodo del año 2019 se está ejecutando el plan piloto del Instituto Superior Universitario INEPE, aún no acreditado por la Senescyt<sup>15</sup>. El instituto cuenta con 57 estudiantes y 13 docentes que trabajan de forma voluntaria (la mayoría docentes de la unidad educativa). Se ofertan tecnologías en Educación Inicial, Educación General Básica y Educación Musical, y también tecnologías en Agro-Ecología y en Medicina Ecológica, estas dos últimas aún no están funcionamiento por carencia de docentes. Ofertan tres programas de maestrías diseñados en: Evaluación Educativa, Administración Educativa y Formación de Líderes Comunitarios.

Por otro lado, el arte, la música y la educación se han plasmado en el **Programa de Educación del Talento Musical** (PETM), que funciona independientemente de la unidad educativa, con el fin de fomentar el aprendizaje musical de los miembros de la comunidad educativa. Este programa inició en el año 2000 como un taller extracurricular de iniciación musical impulsado por las estudiantes del INEPE y del Conservatorio Jaime Mola, -Gabriela López y Andrea Raza-, esta última actualmente directora del programa musical y docente de inglés de la institución. El Coro Infantil (2002) y la Orquesta Instrumental del INEPE (2005) fueron la inspiración para empezar el programa musical con miembros de la comunidad educativa, estudiantes, docentes, padres y madres de familia, jóvenes del sector (INEPE, 2019b).

La enseñanza musical se basa en el “método de la Lengua Materna” o el método Suzuki impulsado por el Dr. Shinichi Suzuki. La metodología mantiene el enfoque que al igual que el aprendizaje de la lengua materna gracias a su capacidad auditiva, los niñxs

---

<sup>15</sup> Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación.

La no acreditación se da principalmente por cuestiones burocráticas, así nos supo mencionar el actual rector de la institución (Álvaro G. , Comunicación personal, 2019). La burocracia entendida como las normas y el “papeleo”, materializada en un conjunto de reglas y procedimientos específicos impuestos por la administración pública, canalizados para la estandarización de las instituciones en base a criterios específicos. Es así que para entrar al proceso de acreditación se han visto en la necesidad de adecuarse a los formatos del Ministerio de Educación que no van de la mano con la ideología y concepción educativa del INEPE.

rodeados de sonidos musicales pueden desarrollar una habilidad similar con la música. El objetivo de la metodología Suzuki es “potenciar a cada ser humano de manera íntegra y completa; seres sensibles y buenos con trabajo, esfuerzo y un entorno amoroso que les motive a desarrollar respeto y confianza en sí mismos” (INEPE, 2019b).

Los cursos que ofrecen con docentes capacitados en el método Suzuki son: a) instrumentos: piano, violín, violonchelo, guitarra, flauta travesera, flauta dulce, saxofón; b) ensambles: de guitarras, violines, flautas traveseras, flautas dulces y grupo coral; c) talleres grupales: estimulación musical temprana 1 y 2 para bebés y niños menores de 6 años, iniciación musical para niños y niñas menores de 8 años, y lectura musical. Actualmente el programa cuenta con 14 docentes y 170 estudiantes, jóvenes y adultos que van desde los 10 hasta los 60 años.

## **2.2. La educación popular y la economía social y solidaria**

Al ser una organización privada sin fines de lucro y no recibir financiamiento estatal, el INEPE se ha visto en la necesidad de buscar y construir mecanismos y estrategias de gestión económica y autogestión. Desde el paradigma de la educación popular y la economía social y solidaria, este proyecto mantiene un sistema inclusivo y de cooperativismo que funciona a través de diferentes formas: mingas; trueque; aporte económico de acuerdo con la situación económica de cada estudiante; solidaridad internacional; aporte voluntario de padrinos nacionales como internacionales; trabajo voluntario de personas nacionales y extranjeras; entre otros mecanismos que funcionan bajo la misma lógica.

En cuanto a la solidaridad internacional, desde casi inicios del INEPE han contribuido económicamente principalmente dos instituciones: COMPARTE de España y PARTAGE de Francia, esta última bajo la modalidad del programa de apadrinamiento<sup>16</sup>, entidades guiados con fines sociales, por principios y objetivos comunes al INEPE, para contribuir con el bienestar de los niños, niñas y jóvenes de clases populares (Raza, 2005). Desde 1997, la Asociación Gravitón integrada por jubilados y personal activo del CERN (Consejo Europeo para la Investigación Nuclear) han aportado para el funcionamiento de

---

<sup>16</sup> El apadrinamiento consiste en una forma concreta de colaboración solidaria. Los padrinos ayudan a financiar el progreso individual o colectivo de cada niño. Las formas de apadrinamiento son dos: padrinos nominativos, que es apadrinar a un niño o niña y recibir correspondencia de éste, y padrinos de acción, cuando solo se desea recibir un informe institucional.

la unidad educativa. En el 2011 se sumó a este proyecto ONE ACTION de Ginebra – Suiza, asociación que apoya a países de América del Sur y Asia en temas de desarrollo local, energías renovables, agricultura sostenible y educación holística.

### **2.2.1. Las diversidades y lo diferente**

En respuesta a los fines ideológicos de la educación popular, el INEPE se ha visto en la necesidad de desarrollar formas de pago e intercambio, con el fin de posibilitar el ingreso de la población que no cuenta con los medios económicos para acceder a la institución, puesto que la pensión mensual es de \$120 dólares, monto asignado por el Ministerio de Educación para el periodo escolar 2017-2018.

Uno de las estrategias, es el aporte económico de acuerdo con la situación económica de cada estudiante, determinado por medio de los datos socioeconómicos y una entrevista personal con los familiares, lo que significa que algunos estudiantes pagan más y otros menos de acuerdo con su situación<sup>17</sup>. Además de este mecanismo, hay otras formas de pago como vemos a continuación:

La una, una mensualidad que la determina cada familia de acuerdo a los ingresos que tiene; segundo, el trueque, padres, madres de familia que no tienen trabajo vienen a hacer trueque por la educación y alimentación de sus hijos en los proyectos como por ejemplo el comedor, que tú puedes ver madres que están ahí, en el huerto por ejemplo el compañero Yumbay que está ahí, que hace actividades en el proyecto del huerto; y la modalidad que ya lleva un año escolar en funcionamiento y que queremos darle mucho impulso en este año, que son proyectos de economía solidaria en donde participan padres y madres de familia, uno de esos es el bar (Álvaro L., comunicación personal, 2019)

Esto nos lleva a cuestionarnos sobre el grupo de participantes del INEPE ¿Quiénes son? La división territorial de la ciudad de Quito bajo una dinámica de distribución de la riqueza (como se mencionó anteriormente), nos indica que la zona está habitada principalmente por población de escasos recursos económicos, población campesina indígena, sectores marginados y discriminados en la sociedad. Igualmente, el proyecto ‘Quiénes’<sup>18</sup> señala que la mayor parte de estudiantes pertenecen a un grupo

---

<sup>17</sup> Esta misma modalidad funciona para el Programa de Educación del Talento Musical, que está valorado en \$50 dólares al mes.

<sup>18</sup> El proyecto ‘Quiénes’ viene a ser una herramienta de identificación de lxs estudiantes. Se trata de un instrumento metodológico que permite el conocimiento en el ámbito familiar, social y de salud de lxs estudiantes, convirtiéndose en una metodología sustancial en el trabajo educativo de la institución. Consiste en un informe presentado por cada dirigente de curso al inicio del año lectivo, en este documento se encuentra la sistematización de los datos: edad, dirección, con quién viven los estudiantes, lugar de nacimiento, fecha de nacimiento, teléfono. También otros datos como la profesión y ocupación del padre y/o madre de familia y, la composición familiar. De igual manera se señalan otros aspectos de importancia

socioeconómico de bajos recursos y a la clase media. En cuanto al grupo de estudio de este trabajo, conformado por un total de 63 estudiantes entre los 2dos BGU A y B y el 3ero BGU, a través de la sistematización de los datos obtenidos en el proyecto ‘Quienes’, vemos que el 80% de lxs estudiantes viven en sectores barriales ubicados en zonas populares y periféricas de Quito, en su mayoría al sur de la ciudad. Por otro lado, los padres y madres de familia poseen ocupaciones diversas: electricistas, mecánicos, amas de casa, enfermeras, auxiliares de enfermería, parvularias, psicólogas, entre otras.

Ahora bien, el cuestionarnos por el Quiénes no solo nos permitió distinguir a los participante del INEPE, sino también a conocer que la institución se interesa en sus participantes, al ser uno de sus propósitos buscar alternativas de integración, inclusión y acceso. Por otro lado, estas alternativas no solamente hacen referencia a la situación económica, sino también a otros sectores poblacionales como es el caso de estudiantes con discapacidad física y/o intelectual, para quienes el acceso en otras instituciones de educación tradicional formal se ha visto limitado por su condición y/o sus escasos recursos económicos. Hecho que demuestra que el INEPE mantiene un proceso educativo que se desarrolla desde una perspectiva de economía social y solidaria e inclusión mediante mecanismos de atención para las diversidades y la diferencia.

En nuestro grupo de estudio, 5 de los 63 estudiantes (8%) corresponde a alumnxs que padecen de alguna discapacidad física y/o intelectual. La existencia de este grupo fue evidente durante el trabajo de campo, aunque por medio del proyecto ‘Quienes’ se conoció sobre el caso de cada uno, ya que está integrado el diagnóstico médico. El INEPE actúa de acuerdo con una perspectiva de integración e inclusión del “otro”, en este caso el que no cumple con las expectativas requeridas por la educación tradicional y que por tal razón es subalternizado. La condición de subalternidad de este grupo no responde precisamente a la situación de discapacidad, sino al hecho que esta diferencia (la discapacidad) se convierte en desigualdad en términos de aprendizaje, al carecer la persona de los medios y de los recursos (infraestructura, personal docente especializado, malla curricular, etc) que le permitan aprender en igualdad de condiciones, lo apreciamos a continuación:

Date cuenta desde el año 89, y eso antes de que fuera discurso. Hemos educado a niños, a jóvenes down, autistas, sordos, ciegos, con insuficiencia motri-cerebral, etc. Entonces, el

---

como enfermedades significativas, lo que nos permitió conocer sobre los casos de estudiantes con discapacidad física y/o intelectual.

año pasado cuando, claro el gobierno te dice deben ser experiencias inclusivas y qué tienes para incluir a esas personas, nada. Entonces aquí debemos tener todo un espacio, toda un área para poder trabajar con estos niños y jóvenes (Álvaro L., comunicación personal, 2019).

Así pues, se trata de una población subalterna carente de recursos económicos para acceder a una educación especializada de acuerdo a sus necesidades, que en sus esfuerzos por acceder a una educación, han llegado al INEPE, una institución, -subalterna y subalternizada-, subalterna en términos de la precariedad de recursos económicos para brindar una educación especializada adecuada y de calidad para estos estudiantes (con discapacidades física y/o intelectual), y subalternizada, por la falta de reconocimiento estatal de esta pedagogía alternativa, materializada en el desprovisto apoyo económico estatal sin transformar sus formas educativas. Más sin embargo en razón de eso, el INEPE ha construido estrategias educativas de inclusión, como son el trueque con padres y madres de familia, y la construcción curricular adecuada al contexto social y cultural y desde la realidad del estudiante.

### **2.3. Currículo Transformador**

La praxis de la metodología en el INEPE apunta a estrategias dinámicas educativas y de inclusión que se desarrollan más allá de la admisión (ya mencionado en el anterior acápite), también se ven ejecutadas en la construcción curricular en función de la revalorización de los sujetos de sus conocimientos y del hecho educativo. En el presente acápite nos referiremos sobre la construcción curricular del INEPE, que siguiendo las bases de la Educación Popular mantiene dinámicas metodológicas distintas a la educación tradicional estatal ecuatoriana.

La propuesta educativa del INEPE mantiene como eje vertebrador la Educación Popular de Paulo Freire, y también se sujeta a grandes pensadores como Lev Vygostky (Álvaro R., comunicación personal, 2019). Con respecto a la educación popular se enfoca en la realidad de los sujetos, el diálogo posibilita la concientización del educador y educandos y promueve la participación en la construcción de su propia historia. Entonces, en la educación popular, la realidad es la fuente de conocimiento en la construcción del aprendizaje, a través de procesos dialógicos y participativos. Mientras que, Vygostky, filósofo y psicólogo ruso, se basa en el aprendizaje sociocultural de cada individuo. Este autor se interesa en la presencia del contexto social y cultural en el proceso de aprendizaje, es así que mantiene el aprendizaje como un proceso de internalización de la interacción

social (Fernández & Osorio, 2015). Es a partir de la pedagogía de educación popular de Freire y el pensamiento de Vigotsky que el INEPE plantea la construcción de currículos desde el **Quiénes**, el entendimiento y conocimiento de los participantes, desde su realidad, desde su contexto social, económico y cultural, que le permita diseñar planes y programas de enseñanza y aprendizaje, que están permanente en actualización, en respuesta a las diversidades de los participantes.

Para la planificación de la malla curricular emplea *unidades didácticas*, una estrategia de enseñanza-aprendizaje, que por medio de *talleres*, facilita un proceso de construcción del conocimiento a través de la participación colectiva (INEPE, 2005). El taller se desenvuelve en el marco de la Pedagogía de la Pregunta, que propicia una educación humanizante<sup>19</sup> y en un modo de interaprendizaje<sup>20</sup> un espacio de reflexión. Se parte del Quiénes para la planificación de objetivos y técnicas, y por medio de una matriz (Ilustración 1) se planifica el proceso de enseñanza de un tema.

Tema	Objetivos Específicos	Técnica / Recursos	Procedimiento / Metodología	Lóg.	Tiempo	Observaciones

Ilustración 2. Matriz para planificación del Taller

La planificación curricular se cristaliza en el *taller*, el cual comprende tres fases: percepción, reflexión y concreción, que constituyen cada taller como un proceso lógico (INEPE, 2005). La *percepción* permite a los educadores promover la expresión de los educandos, respondiendo a la situación socioeconómica, cultural y afectiva de los individuos del grupo (INEPE, 2005), basado en los postulados de Vygosky y Freire que

<sup>19</sup> Para Freire (2004) una educación humanista está dirigida a integrar al individuo a la realidad, en vías para la liberación y la emancipación, de sí mismos y de los opresores. Desde esta perspectiva la educación es un proceso destinado a la liberación y al desarrollo de una consciencia crítica.

<sup>20</sup> Entendida en términos de una educación humanizante para la liberación, se trata de la vinculación de formas alternativas de enseñanza y aprendizaje, por medio del diálogo, las experiencias y la relación de contenidos de diferentes materias para su relación cognitiva.

plantea la construcción curricular desde el contexto social y cultural y la realidad de los estudiantes.

El momento de percepción es todo lo que puede estimular los sentidos de los estudiantes, puede ser una salida de campo, puede ser un experimento, la visita a un museo, la siembra de las plantas, la cosecha, todo lo que pueda, nosotros hacemos las planificaciones. Todo lo que pueda motivar el conocimiento al cual yo quiero llegar es una percepción (Chiliquina, R. , Comunicación personal, 2019).

Como segunda fase tenemos la *reflexión*, que permite la aprehensión de las cualidades de lo percibido, del objeto de conocimiento, convirtiéndose en objeto de aprendizaje (INEPE, 2005). En esta segunda fase y en la siguiente - la fase de concreción - resulta significativa la selección de las preguntas y técnicas de reflexión/concreción adecuadas por parte de los docentes para una comprensión lograda (INEPE, 2005).

La fase de reflexión es con todo lo que ellos observaron, percibieron durante la salida, empiezan a plantear las preguntas y a contestar las preguntas, unos supuestos de lo que ellos observaron o percibieron. Y al final, y en el proceso de reflexión trabajo los documentos científicos, estos documentos científicos nos permiten enlazar lo que ellos observaron con lo que la ciencia nos dice y al enlazar estos dos caminos se llega a la concreción (Chiliquina, R., Comunicación personal, 2019).

Por último, en la fase de *concreción* al individuo se le presenta el reto de precisar sus comprensiones con la ayuda de una técnica adecuada de acuerdo con las características del tema tratado. En esta fase se pretende concretar lo aprehendido hasta el momento y plasmar el aprendizaje usando creatividad y espíritu crítico con total libertad (INEPE, 2005). Para efectuar el taller es posible valerse de todo tipo de técnicas que vayan de la mano con los objetivos didácticos y el tema de estudio, de tal modo que permitan lograr las concreciones de las aprehensiones alcanzadas. En esta fase oscilan las técnicas lógicas, vivenciales, sinestésicas, de conocimiento propio, de animación, etc.

Las concreciones siempre procuramos que sean mapas conceptuales, que estas herramientas metodológicas nos permiten desarrollar su pensamiento. Con los pequeños empezamos con matrices o mapas semánticos y al final terminamos con mapas conceptuales en el bachillerato (Chiliquina, R. , Comunicación personal, 2019).

La dialéctica del taller, “recrea la dialéctica de la vida, en donde la metodología es un proceso de creación constante (...)” (Álvaro L. , 2005), de esta manera procura la reflexión colectiva coherente con la experiencia y el entorno. Un proceso educativo que permite la formación de seres conscientes y humanizados, en encuentro con el otro, con

la naturaleza, con la experiencia, por medio de prácticas educativas en atención a diversas experiencias.

### 2.3.1. Propuesta curricular educativa

Para otorgar una certificación de educación básica y bachillerato, el INEPE sigue parámetros y reglamentos dispuestos por el Ministerio de Educación del Ecuador, uno de estos es la malla curricular generalizada y regularizada para toda institución que ofrece Educación General Básica y Bachillerato General Unificado. Con respecto a esta disposición, el INEPE toma la malla curricular dispuesta por el Ministerio de Educación, y la adapta y transforma de acuerdo a la percepción ideológica y metodológica del INEPE en base de la Educación Popular y a la construcción curricular (como se indicó en el anterior acápite). A continuación se presentan los currículos académicos de los 2dos y 3ero BGU del INEPE del año lectivo 2017-2018, una adaptación del currículo generalizado del Ministerio de Educación.

- **2do BGU**

<b>2DO BGU</b>	<b>Horas por semana</b>
MATEMÁTICA	6
ESTUDIOS SOCIALES: HISTORIA, FILOSOFÍA Y CIUDADANÍA	3
INVESTIGACIÓN MONOGRÁFICA	1:25
LENGUA EXTRANJERA: INGLÉS	3
CIENCIAS DE LA VIDA 2: BIOQUÍMICA	6
FÍSICA	3
LENGUAJE Y LITERATURA	4
EDUCACIÓN FÍSICA	1:30
AIKIDO	45min
GRUPOS MULTIEDAD: MÚSICA, DIBUJO ARTÍSTICO, MANUALIDADES.	1:20
DIRIGENCIA	3

- **3ero BGU:**

<b>3ERO BGU</b>	<b>Horas por semana</b>
FÍSICA	3
ESTUDIOS SOCIALES: HISTORIA Y PROBLEMAS EN EL MUNDO ACTUAL	3
INEVAL-SENECYT	1:20
CIENCIAS DE LA VIDA 2: BIOQUÍMICA	6
GEOMETRÍA ANALÍTICA	1:30
MATEMÁTICA	6
LENGUA Y LITERATURA	4
EDUCACIÓN FÍSICA	1:30
LENGUA EXTRAJERA: INGLÉS	3
AIKIDO	45min
GRUPOS MULTIEDAD: DIBUJO ARTÍSTICO, MÚSICA, MANUALIDADES	1:20
DIRIGENCIA	3

A partir de la presentación de las mallas curriculares, me parece pertinente resaltar puntos de interés en ciertas asignaturas particulares:

- INEVAL-SENECYT: Se implementa durante el año lectivo 2017-2018 para la preparación de los estudiantes frente a las pruebas del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL) que otorga el título de bachiller. Sin embargo, por medio de la organización de los padres y madres de familia, lxs estudiantes también asistieron ese año a un curso Preuniversitario. La diferencia es que “nosotros trabajamos desde la comprensión, en todas las áreas” (Álvaro R. , Comunicación personal, 2019). Por otro lado, para lxs estudiantes con discapacidades se ha adaptado las pruebas del INEVAL “el Estado por ejemplo no te da ningún elemento de evaluación, tú tienes que hacer todo” (Álvaro L. , Comunicación personal, 2019). Es así ese año lectivo, la institución adecuó la prueba y preparó a este grupo de estudiantes para la prueba del INEVAL.
- AIKIDO: Asignatura dictada una vez a la semana, durante 45 min. La reciben desde séptimo de básica, principalmente porque el docente solo puede asistir dos

veces por semana, “es un compañero que ya se ha mantenido años aquí en el INEPE y que además nos cobra mediante pues el también en ese afán en ese crecimiento personal de aquí de los jóvenes” (Chiliquinga, R. , Comunicación personal, 2019). Es así que el objetivo de la asignatura no es la defensa personal por medio de este arte marcial, sino para el crecimiento personal de lxs estudiantes.

- **GRUPOS MULTIEDAD:** Al igual que la anterior asignatura, esta tiene como finalidad el desarrollo cognitivo y el crecimiento personal de lxs estudiantes, la formación humana, y además se trata de un medio para “fomentar la disciplina como la educación física” (Chiliquinga, R. , Comunicación personal, 2019). El INEPE “siempre ha desarrollado desde los pequeñitos las capacidades creadoras y eso se iba juntando a los espacios de arte que se daban con las mismas compañeras, este año se está haciendo un experimento juntando a grupos multiedad” (Chiliquinga, R. , Comunicación personal, 2019). Anteriormente esta asignatura solamente se realizaba con el bachillerato, sin embargo, para este año lectivo 2017-2018, se inició con los pequeños de educación básica y de octavo a décimo de básica. La dinámica consiste en unir a octavos con novenos, novenos con terceros, etc., edades no tan alejadas. Mientras que, los pequeños pasan cada dos meses por un área determinada, lxs jóvenes escogen un taller en el que permanecen durante todo el año lectivo. Hay talleres de ajedrez, artes plásticas, teatro, danza, manualidades, música con el proyecto Suzuki, batucada. Por otro lado, esta asignatura ha requerido de docentes, permitiendo que se efectúe el trueque con los padres y madres de familia con conocimientos en estas actividades, que significa que los familiares dictan estas clases a cambio de la educación de sus hijxs, como sucede con el taller de teatro y artes plásticas.
- **CIENCIAS DE LA VIDA:** considero significativo mencionar esta materia porque dentro de los objetivos generales de la misma se tiene como fin reflexionar sobre el significado de nuestra vida y la del planeta. También, se plantea formar sujetos con consciencia ecológica en el cuidado de la Reserva Ecológica Chilibulo Huayrapungo y del huerto escolar orgánico, lo que lo hace interesante, ya que los contenidos de la materia entran en conexión con temas reales y de su entorno, que pueden percibir y conocer.

**UNIDAD 1:** Reacciones químicas inorgánicas. Procesos en el suelo de los cultivos orgánicos del huerto escolar

**UNIDAD 2:** Bioelementos y Biomoléculas

**UNIDAD 3:** Agricultura orgánica alimentos transgénicos

**UNIDAD 4:** Fisiología de la célula: Unidad estructural de las plantas en el huerto escolar orgánico.

A partir de lo anterior observamos que las materias dentro del currículo de la institución son diversas, aunque no muy distintas de otras instituciones. Sin embargo, materias particulares de todo establecimiento escolar como *ciencias de la vida*, se ven caracterizadas en el INEPE por los contenidos, los cuales se encuentran relacionados a la realidad de los sujetos.

### **2.3.2. Formación docente**

La urgencia por un diseño curricular para una educación que promueva la reflexión y la consciencia crítica por parte de los estudiantes, se ha plasmado en la construcción de currículos de formación docente. En 1991, maestros, lectores, maestros investigadores, reflexivos sobre su propia práctica inician la Escuela de Formación de Educadores Populares, hoy la **Escuela de Formación Docente** con la misión de “construir procesos de formación que permitan el desarrollo integral y armónico de los maestros, en la búsqueda de la excelencia humana y académica, para contribuir a elevar la calidad de la educación en las edades tempranas y preescolares y en la Educación Básica del país” (INEPE, 2005). La formación de docentes nace desde los inicios de la institución por la urgencia de diseños curriculares desde el contexto social y cultural de lxs estudiantes, que incorporen concepciones y metodologías educativas más actuales:

La evolución de la sociedad mundial y ecuatoriana exige que las instituciones educativas aporten al país con propuestas locales, regionales y nacionales que integren las particularidades de nuestra cultura diversa y todas las ventajas del desarrollo científico y tecnológico y cuenten para ello con los mínimos posibles: el profesorado, el alumnado y el currículo (INEPE, 2005)

Este programa de formación alternativa de educadores con una metodología de enseñanza de educación popular no está sujeto al aval del Estado, lo que ha empujado al INEPE a la permanente búsqueda del apoyo por parte de otras instituciones para la legitimación de los currículos de formación docente. Desde 1997, han recibido el aval de la Escuela

Politécnica Nacional del Ecuador (EPN), institución con quien tiempo después desarrollan el *Entorno Virtual de Aprendizaje* (EVA), (sobre el cual nos referiremos más adelante). Asimismo sucede a finales del siglo XX, que entraron en convenio con la Universidad Técnica de Cotopaxi. La búsqueda de acreditación también los llevó a la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE), no obstante, al tratarse de una institución privada por la cuestión económica no era posible la titulación, ya que los estudiantes (de la Escuela de Formación Docente) debían cubrir con el costo de los créditos, lo que no era viable para las personas de bajos recursos económicos. Más sin embargo, en una dinámica de diálogo de saberes<sup>21</sup>, el INEPE contribuyó en la construcción de la malla curricular de la maestría de Filosofía que oferta la PUCE. Asimismo bajo esta modalidad dialógica se está planificando la oportunidad de ofrecer doctorados en investigación educativa en la EPN (Álvaro L., comunicación personal, 2019). De igual manera, intentaron vincularse con la Universidad Alfredo Pérez Guerrero, una institución con fin social, orientada de modo especial a la formación integral, profesional y humanista de la juventud (Enríquez Paéz, 2018). Empero, esta fue cerrada, -catalogada como falta de calidad académica-, en el proceso de evaluación y acreditación universitaria por parte del Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES) durante el gobierno del expresidente Rafael Correa (EcuadorUniversitario.com, 2012).

La Escuela de Formación Docente mantenía una modalidad presencial y tuvo tres años de trabajo en ocho provincias indígenas en convenio con la Confederación de Pueblos de la Nacionalidad Kichwa del Ecuador (ECUARUNARI). Sin embargo, la directora académica (Álvaro L. , Comunicación personal, 2019), mantiene que el no reconocimiento a este tipo de iniciativas durante el gobierno de Correa, paralizó y finalizó con el trabajo que se tenía hasta el momento. Por esta razón, se propuso el Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA), en convenio con la EPN y el Centro de Educación Continua (CEC-EPN), que por medio de la plataforma Software Libre Mudlac se pudo recrear los currículos de Educación Popular en internet.

---

<sup>21</sup> El diálogo de saberes debe entenderse como un proceso comunicativo con el otro en dinámicas de relaciones horizontales, que permite el intercambio de conocimiento, la comprensión mutua, y también el reconocimiento del otro como algo diferente y con conocimientos distintos. En este sentido, el encuentro con el otro se encauza a la -reflexión y acción- para la transformación del mundo, y por otro lado permite entender a los seres humanos como seres inconclusos, que se construyen en relación con el otro y con el mundo.

Desde el 2012, el INEPE ofrece al país cursos virtuales de Educación Popular dirigidos para docentes en Educación General Básica, docentes en Educación Inicial, directivos de las instituciones educativas, padres/madres de familia y público en general. Se trata de una educación virtual acompañada de tutorías para el desarrollo de las actividades. Algunos de los cursos que se ofertan son: Matemática 1, Matemática 2, Matemática 3 y Matemática 4, Educación Inicial 1, Educación Inicial 2, Educación Inicial 3, Educación Inicial 4, Educación Inicial 5, Aprendizaje de las Ciencias de la Vida. Después de los cinco cursos de Educación Inicial, se otorga un título de Experto en Educación Inicial. Este proyecto “ha permitido sobretodo que las mujeres de los sectores populares indígenas logren una titulación importante que les ha abierto muchas fuentes de trabajo y que ha profesionalizado lo que están haciendo con los niños recién nacidos a cinco años. Es muy importante este esfuerzo” (Álvaro L. , Comunicación personal, 2019).

Finalmente, la formación docente de los cursos virtuales está encaminada a una educación humanizante. Busca la formación de docentes que eduquen desde la realidad de lxs estudiantes y que fomenten su reflexión, es decir que forma docentes que eduquen con la metodología de educación popular. Por otro lado, el programa se vuelve una opción para alcanzar un título certificado para quienes no han accedido a una institución de educación superior, mejorando así las posibilidades de conseguir un empleo.

## **2.4. Una educación hacia la consciencia ambiental**

A continuación, presentamos dos proyectos que nos señalan al INEPE como una propuesta que ha generado y sostenido una acción concreta de Educación Popular y Desarrollo Local en el barrio La Dolorosa de Chilibulo. Se trata del Huerto Escolar Orgánico, y la Reserva Ecológica Chilibulo – Huayrapungo (RECH), donde se desarrollan prácticas educativas y, de inclusión en el sentido de desarrollar estrategias y dinámicas que generan empleo por medio del trueque en una modalidad de diálogo de saberes.

### **2.4.1. Huerto Escolar Orgánico**

El INEPE mantiene un huerto escolar comunitario (6.500 metros cuadrados). Se trata de un proyecto de más de diez años, financiado por los padrinos y las organizaciones internacionales que apoyan al INEPE. Es un proyecto de producción orgánica bajo invernadero y camas de sembrío de productos orgánicos como hortalizas y verduras. En

él se impulsan actividades de análisis y recuperación del suelo mediante la elaboración de abonos orgánicos que permitan recuperar los nutrientes del suelo, y la producción de cultivos 100% orgánicos que se utilizan para la preparación de los alimentos diarios en el comedor escolar y comunitario<sup>22</sup> del INEPE.

En términos educativos el huerto funciona como un laboratorio natural para lxs estudiantes en la *fase de percepción* del taller, parte de la iniciativa para el cuidado del ambiente y el fortalecimiento de la sensibilidad y la conciencia ecológica. En la escuela, “por ejemplo para la matemática yo puedo medir la longitud o el ancho de la cama, sé cuántas plantas nos sirven para aprender las multiplicaciones, para aprender las sumas al momento que estoy sembrando y sé cómo sería también en las camas cuando cultivo, para mí es más real” (Chiliquinga, R. , Comunicación personal, 2019). En el colegio, por su parte, se ha trabajado en la ejecución de compost y bocashi, cuyas combinaciones y proceso de elaboración ha estado bajo la responsabilidad de estudiantes de bachillerato.

En cuanto al bocashi y el compost, son utilizados para la producción de productos orgánicos consumidos en el comedor comunitario y escolar, que también son vendidos a participantes de la institución (familiares y docentes), y por otro lado para la venta de los mismos fertilizantes orgánicos. Para la elaboración de estos fertilizantes se requieren la gallinácea (excrementos de gallina), residuos vegetales debidamente seleccionados y estiércol de ganado vacuno, en otros productos. Es así que en un proceso de diálogo de saberes, el INEPE se vinculó con mercados de Quito para la obtención de residuos vegetales, sin embargo, los resultados no fueron positivos, ya que cuando recibieron los residuos del Mercado Mayorista de Quito, se encontraron con desechos no vegetales y la falta de conciencia de reciclaje por parte de esta población:

Por el momento nuestra dificultad ha sido la materia orgánica que necesitamos para poder seguir haciendo ese proceso y estamos en las gestiones de poder hacer el trámite con el mercado mayorista que nos proporcione, bueno primero que ellos hagan conciencia el proceso de reciclaje de toda la materia orgánica porque en algún momento cuando hicimos

---

<sup>22</sup> El comedor comunitario del INEPE tiene como fin contribuir “al desarrollo nutricional y fomento de la salud de niños, niñas y adolescentes de sectores vulnerables que asisten a la Unidad Educativa INEPE, educadoras de la organización y adultos-mayores de la tercera edad que se encuentran sin protección alguna y viven en el sector” (INEPE, 2019a). Por otro lado, me parece significativo señalar que el espacio donde se ubica el comedor cumple otra función.

Este espacio es de forma rectangular y está distribuido en dos lugares, -el comedor y un escenario-, de lado derecho al fondo se encuentra la cocina y una pequeña barra de buffet, mientras que del lado izquierdo hay un escenario. El escenario mantiene un atrayente mural de un paisaje de verdes montañas y de grandes alimentos como frutas y vegetales, es usado para presentar obras de teatro y presentaciones musicales y artísticas de estudiantes y docentes del Programa de Educación del Talento Musical, estudiantes del INEPE, y de invitados y voluntarios que acuden a la institución (Diario de campo, 2017-2018).

eso nos trajeron incluso con perros muertos, toda la basura, o sea no había basura clasificada y lo único que necesitamos es los restos de verdura que se les está dañando y todas las frutas que ya nos les sirven y que las botan obviamente, para poder hacer nuestro compost. Para cada tonelada de compost yo necesito alrededor de 30 quintales de materia orgánica y eso nos sale exclusivamente del comedor. Algunas compañeras ya están trayendo la materia orgánica de su casa pero todavía no es suficiente porque necesitamos por lo menos se hagan 3 toneladas a la semana para abastecer a las plataformas y seguir cuidando los arbolitos que tenemos sembrados y son arbolitos nativos (Chiliquinga, R. , Comunicación personal, 2019).

Por otro lado, el huerto escolar y el comedor comunitario a través de dinámicas de trueque e intercambio hacen posible el ingreso de los niños, niñas y adolescentes al INEPE al generar empleo para los familiares, de esta manera por medio del cargo de actividades - como la producción en el huerto y la preparación de los alimentos en el comedor-, los familiares han conseguido una educación y alimentación para los suyos. Además, es importante indicar que estas iniciativas nos permiten señalar la situación social y económica de lxs estudiantes de esta institución. Y por otro lado, contrastar la acción social y política del INEPE al impulsar políticas que combatan la mal nutrición, erradicación de la desnutrición y promuevan hábitos alimenticios saludables, una vida sana sin importar la ascendencia socio-económica, en particular de los niños y niñas que se encuentran en una etapa crucial de desarrollo social, afectivo, cognitivo, físico y espiritual (INEPE, 2019a).

Finalmente, aunque el INEPE no ha alcanzado que el huerto escolar sea un aporte económico ha logrado que: abastezca de productos orgánicos al comedor; posibilitado estrategias de inclusión por medio de economía social y solidaria; y servido como espacio educativo para la concientización ecológica y cuidado ambiental.

#### **2.4.2. Parque-Reserva Metropolitana “Chilibulo-Huayrapungo”**

El Parque-Reserva Metropolitana “Chilibulo-Huayrapungo”, abarca un área de 320 hectáreas a 3.200 msnm, ubicado en las faldas del Cerro Ungui. Tras la presentación del proyecto de parque lineal y reserva ecológica en el 2006 por parte del área de Desarrollo Local del INEPE y en acción conjunta con el Comité Pro Mejoras del Barrio La Dolorosa de Chilibulo, en 2008 el Municipio del Distrito Metropolitano de Quito hizo la Declaratoria de “Parque Metropolitano Chilibulo”.

Este proyecto tiene como objetivo recuperar la zona en cuatro aspectos:

de Desarrollo Humano, Ecológico, Cultural y Educativo a través de la revalorización de las expresiones y costumbres indígenas-mestizas, implementación de líneas de investigación-acción participativa, recuperación de la flora y fauna del bosque andino, reforestación con especies nativas, formación de guías comunitarios de ecoturismo, implementación de un museo de sitio y un centro cultural, asociaciones comunitarias para la generación de empleo y mejoramiento de la calidad del ambiente de todos los barrios aledaños y de la ciudad con un espacio público dedicado al cuidado de la vida (INEPE, 2013).

Antes de declararse reserva ecológica era una zona de explotación maderera, actividad que ocasionó daño del terreno y extinción de animales y plantas endémicas, lo que causó infertilidad en la tierra. En función a este hecho, en el 2002 se llevaron a cabo iniciativas (mingas donde se limpió y sembró alrededor de 3000 árboles y plantas nativas menores<sup>23</sup> llamadas yuyos) para la recuperación del suelo en la que intervinieron familiares, estudiantes, personal del INEPE, pobladores del barrio. Actualmente, tras los procesos de recuperación del suelo, la zona es apta para cultivar granos como las habas y tubérculos como los mellocos, la mashua y la papa; también frutas como el tomate riñón (bajo invernadero), cereales como la quinua y agaváceas como el penco azul; y hortalizas como la remolacha, zanahoria, zanahoria blanca, zuchinni y acelga.

A partir de esto, podemos apreciar otro proyecto del INEPE impulsado para el cuidado del ambiente y de los alrededores de la institución y por ende para el mejoramiento de la calidad de vida de los moradores. Además, constituye una acción para la protección de la vida y de las raíces culturales, enmarcada en un poder asociativo y organizativo de actores sociales y el manejo conjunto de una gestión alternativa.

Por otro lado, la Unidad Policial Comunitaria antes ubicada en la reserva, en el 2016 a través de dinámicas de apropiación por parte de la comunidad en conjunto con el INEPE, pasó a funcionar como el museo de sitio “Cerro Dorado”. La intención futura para el museo es la integración a la Red de Museos de la Ciudad. Este pequeño espacio de aproximadamente 120 m<sup>2</sup> tiene una *sala de muestra*, de figuras de cerámica encontradas en la reserva y una *sala de proyección*, que ha sido adaptada como un aula de clases, una sala audiovisual.

---

<sup>23</sup> Los árboles y plantas originarias sembrados incluyen peralillos, pumamaquis, lecheros, llinllines, pucachagllas, sachacapulíes, capotes, bujines, cerotes, pucuneros, suros, chilcas, colcas, alisos y cedrillos; también plantas como el chimbalo, el taraczaco, la moradilla, el piquiyuyo, la calaguala, el mediyuyo, el suruyuyo, el zorroyuyo, el asnayuyo, la santa maría, el marco, la ortiga negra, la ortiga blanca, la sachá zanahoria, el culantrillo, el guanto, la uvilla, la casa marucha, la flor de mora, el iso, el tipo, el platanillo, la hierba de perro, el bledo, la trinitaria, la jolla, la guagramanzana y el taxo.

Finalmente, damos cuenta que la reserva ecológica resulta de un proceso de planificación participativa entre el gobierno local, municipal y organizaciones con objetivos comunes en el cuidado del ambiente natural y la biodiversidad de Quito. Además se trata de un espacio con fines recreativos y educativos para que en la interacción del estudiante con la naturaleza se cree una conciencia ecológica y permita la construcción y cuidado de este espacio. No obstante de lo planificado, tanto el museo como la reserva ecológica se mantienen poco activos en las prácticas escolares con lxs estudiantes, pues existe un uso casi nulo del espacio en los procesos de enseñanza y por otro lado, tampoco se ha logrado activarlo como museo.

### **3. ANÁLISIS**

En este capítulo nos enfocaremos en presentar las prácticas educativas y las políticas de educación popular llevadas a cabo en el INEPE desde una perspectiva comparada con la educación tradicional, resaltando las prácticas y las dinámicas que se desarrollan en el INEPE y que han contribuido a una forma alternativa de educar y transmitir conocimientos, configurándose como un proceso educativo y de arraigamiento comunitario, con la comunidad y para la comunidad.

#### **3.1 Una educación tradicional fuera de un aprendizaje significativo**

Para esta primera parte nos ha parecido oportuno caracterizar la educación tradicional y entender cómo se desarrollan sus dinámicas para conocer sus intencionalidades dentro del sistema social. De esta manera, podremos volcarnos hacia la educación popular, rescatando y resaltando su accionar dentro de su espacialidad geográfica.

A partir de nuestro marco teórico, se pudo esbozar el papel crítico de varios autores en torno a la educación convencional (Foucault, 1968, 1983; Freire, 1993; Giroux, 2003; Rochetti, 2010), para verla más allá de un rol escolar y educativo. Nos dimos cuenta de que la función de la institución educativa está en reproducir las necesidades del sistema cultural, social y económico generadas por el Estado, con el objetivo de crear ciudadanos ideales que cumplan con los requerimientos productivos de una sociedad. (Torres, 1998). La escuela se establece como una institución formadora de subjetividades mediante la transmisión de saberes, difundiendo el orden hegemónico estatal para introducir a los individuos en los diferentes ámbitos de la cultura (Tenorio, Jarrín & Bonilla, 1995; Costales, 2011). De este modo, en la educación tradicional se transmiten unos contenidos culturales que sirven para regular los comportamientos de cada estudiante, “con la finalidad de contribuir a la reproducción de las relaciones sociales existentes” (Torres, 1998, pág. 56). La escuela tiene la función de controlar nuestras conductas y de direccionarnos hacia el ciudadano ideal para que nuestros procesos de socialización y producción puedan sintonizarse con el marco regulatorio y seguir reproduciendo el sistema social.

La familia se convierte en el punto clave para que la escuela cumpla su función normalizadora y regule los roles sociales que cada integrante debe cumplir en la sociedad, enfocándose en transmitir relaciones patriarcales de poder, imperantes en nuestras

sociedades occidentales, instalando relaciones desiguales entre los individuos y posteriormente, una división sexual de trabajo. A partir de aquí podemos caracterizar la escuela como un espacio en el que se instauran discursos de prácticas y vivencias de lo sexual, fundando el orden social de género establecido y definiendo lo masculino y femenino para que sea representado dentro de la familia y luego en la sociedad (Costales, 2011; Morgade, 2006). A fin de que las funciones de la escuela puedan perpetuarse, esta se organiza para producir un reclutamiento y para que el sistema cultural sea transmitido e interpelado, por medio de la inculcación de valores, actitudes y creencias, siempre acordes a la estructura social, logrando habilidades y competencias en todos sus educandos (Splinder, 1987).

Lo que podemos reflexionar a partir del reclutamiento que genera la educación tradicional es la generación de discontinuidades en los individuos, primero porque los contenidos curriculares que son transmitidos están lejos de sus realidades sociales y culturales, creando una ruptura identitaria en sus estudiantes. También hay discontinuidad en sus currículos, que se orientan hacia un futuro que todavía no existe o no forma parte de su contexto, produciendo conflictos cuando terminan la etapa educativa (Splinder, 1987). En este sentido, la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), publicada en el Segundo Suplemento del Registro Oficial No. 417 de 31 de marzo de 2011, en el artículo 6 determina que entre las obligaciones del Estado se encuentran la de: “x) garantizar que los planes y programas de educación inicial, básica y el bachillerato, expresados en el currículo fomentan el desarrollo de competencias y capacidades para crear conocimientos y fomentar la incorporación de los ciudadanos al mundo del trabajo”. Entonces en esta parte, podemos ver claramente como la intención de la educación tradicional está orientada y pensada para el futuro, preparar y educar desde las capacidades y herramientas adecuadas para desarrollar seres productivos idóneos, que aporten el crecimiento y estabilidad económica de un país.

La educación en América Latina se ha vuelto el umbral de las poblaciones, y en este caso de Ecuador, para acabar con la cadena intergeneracional de pobreza. Según el CEPAL, para el año 2000 la educación formal ecuatoriana constituye el pilar para obtener empleo decente y salir de la pobreza (Esteves, 2008). Entonces, se puede apreciar que “educar” se vuelve una necesidad para los requerimientos económicos de países, los cuales necesitan individuos económicamente productivos para el desarrollo social.

Por último, la enseñanza y el aprendizaje de la educación tradicional se enfoca en circunstancias de presión para que los conocimientos que son transmitidos a sus estudiantes puedan ser adquiridos (Esteves, 2008). Con esto podemos darnos cuenta de que la didáctica de la educación tradicional es unidireccional, es decir, que los contenidos parten únicamente de la teoría, dejando la práctica vivencial de lado y despojando a sus alumnos de las realidades que viven. Es por esta razón que el plan de estudios es rígido, se enfoca en asignaturas programadas que no fomentan la participación, ni un juicio crítico en los estudiantes, desarrollando solamente la repetición mecánica de los contenidos, pues son los docentes los únicos sujetos que “poseen la verdad-saber” y son ellos los únicos que tienen voz en las aulas de clase. Finalmente, este circuito educativo finaliza en la evaluación, la cual es cuantitativa y se basa en un condicionamiento operante (refuerzo-recompensa), donde existe una valoración numérica por las habilidades y competencias que los estudiantes han logrado desarrollar. Es aquí donde empieza la representación de los individuos por números, para que luego, en su rol productivo en la sociedad, se siga reproduciendo esta función numérica de cada ente social.

Desde esta perspectiva, el testimonio de una docente del INEPE manifiesta una crítica al sistema de calificaciones de la educación tradicional, donde resalta que los educandos son seres humanos y no una función numérica: “[...] no debería haber notas y en muchos países ya no hay, lo que hay es un informe cualitativo de las aprehensiones, de sus valores, de sus gustos, porque eso somos los seres humanos una parte, no todo puede ser cuantificado” (Alvarado L. , Comunicación personal, 2019).

En este mismo sentido, se manifiesta que el sistema de calificaciones genera exclusión. Esto se ha evidenciado en el estudio de Terán (2015), en el ingreso a los programas del Bachillerato Internacional o las Escuelas del Milenio en el Ecuador con el periodo presidencial de Rafael Correa, presentando dinámicas de exclusión (en whitGuayasamín, 2017). Esto afirma los postulados que hemos ido desarrollando, la educación funciona como reproductora de la estructura social existente, orientada a los requerimientos del desarrollo económico, lejos de construir sociedades más equitativas e igualitarias (Guayasamín, 2017; Esteves, 2008).

La Constitución de la República del Ecuador (2008), en el artículo 19 de la Ley Orgánica de Educación Intercultural establece que la Autoridad Educativa Nacional tiene por objetivo “diseñar y asegurar la aplicación obligatoria de un currículo nacional, tanto en las instituciones públicas, municipales, privadas y fiscomisionales, en sus diversos

niveles: inicial, básico y bachillerato, y modalidades: presencial, semipresencial y a distancia”. Los currículos que entran en vigor en 2010 para la Educación General Básica y el Bachillerato General Unificado han entrado en un ajuste curricular para adaptarse de mejor manera a las necesidades de los actores del sistema educativo, es por eso que, se ha planteado proporcionar a los docentes un currículo más abierto y flexible, que aporte al perfil de salida del bachiller ecuatoriano (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016). A pesar de los planes y acuerdos establecidos en la Ley de Educación en el Ecuador, que plantea intenciones educativas con procesos de enseñanza y de calidad, en la práctica esta situación no se puede apreciar, y esto tiene herencia de planes educativos pasados, que se han enfocado en una enseñanza de la memorización, más no en un desarrollo de destrezas. Con la revisión de literatura sobre educación en el Ecuador lo podemos visualizar.

La reforma curricular de 1996 plantea una pedagogía para el desarrollo de destrezas intelectuales, sin embargo, en las aulas de clase prevalece el conocimiento y memorización de los contenidos. Esto plasma la falta de conexión entre el trabajo en el aula y el currículo nacional, que está lejos de una pedagogía para mejorar, enseñar y aprender, lo que provoca un alejamiento de la realidad de los estudiantes, que no promueve la investigación y el pensamiento crítico en ellos (Whitman, 2008). Así, se desvanece una intencionalidad educativa, en que docentes y alumnos no poseen aprendizaje significativo, ya que su currículo se ha enfocado en la rigidez para obtener conocimiento, más no para desarrollar destrezas y habilidades. El testimonio de un alumno del INEPE, a pesar de que no está contextualizado con la reforma de 1996, refleja claramente la permanencia de este modelo educativo:

[...] yo estuve en este colegio, después me cambié a un fiscal y regresé, porque aquí se preocupan de los estudiantes, allá solo te dan conocimiento, pero nada más. Yo no les preocupaba y el trato del profesor era distinto. Aquí nos enseñan valores y siempre están pendientes de nosotros y nuestras familias (Diario de campo, 2017-2018).

Con estos antecedentes, Ecuador ha sido considerado un país con bajo promedio de escolaridad en el contexto regional “con serios déficits y problemas de lectura, con una pobre tradición pedagógica en el ámbito escolar, con una compleja realidad multiétnica y multicultural, con resultados de aprendizaje medios” (Torres, 2016; En Esteves, 2008, pág. 17). En el gobierno de Rafael Correa, la política pública educativa (Plan Decenal 2006-2015), a pesar de sus proyecciones para transformar la educación en el Ecuador: “erradicar el analfabetismo y fortalecer la educación alternativa, mejorar la infraestructura de los planteles, mejorar la calidad y equidad de la educación e

implementar el sistema nacional de evaluación, revalorizar la profesión docente, e incrementar el presupuesto para la educación” (Esteves, 2008, pág. 19); también continuó con un modelo educativo que no aportaba un verdadero cambio estructural porque heredaba circunstancias históricas.

Los principios pedagógicos que desarrolló esta política pública condujeron un esquema que estaba lejos de la realidad ecuatoriana, dejando de lado la diversidad y la diferencia, reproduciendo la inequidad social bajo un modelo para la producción y el crecimiento económico (Esteves, 2008) para continuar beneficiando a determinadas poblaciones que poseen los recursos económicos y sociales para acceder a una educación de calidad.

A nivel pedagógico, existe una ruptura en la intervención de los padres/madres de familia en la educación de sus hijos, ya que no existe un diálogo e intercambio de experiencias sobre las metodologías y contenidos que es impartida al alumnado, lo que mantiene una posesión de “poder-saber-verdad” en los docentes frente a los padres/madres de familia, provocando una escasa participación de ellos. El desconocimiento de las metodologías pedagógicas sucede a nivel de instituciones fiscales, privadas, laicas, religiosas, municipales, fiscomisionales, sin importar la gratuidad de los servicios educativos, como la posibilidad de establecer una participación educativa de los hijos en el pago de pensiones o matrículas (Esteves, 2008).

La educación en este periodo tuvo un alto nivel de centralización de parte del Ministerio de Educación, tanto en el diseño curricular, como en los procesos pedagógicos cotidianos y control a los docentes (Espinoza, 2018). En el 2015 se dispuso una reforma a la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) que amplió la jornada docente a 8 horas diarias, lo que generó excesiva carga laboral e incremento del trabajo administrativo para los docentes, desplazando un verdadero trabajo de docencia, aunque esto no garantiza que antes de esta reforma haya existido una docencia consciente:

[...] sobre todo a los requisitos burocráticos que debes cumplir y que te desgasta. Lo que dicen ahora los docentes fiscales, hay tantas formas y cuestionarios que ellos tienen que llenar, que ni te alcanzas para hacer docencia (Álvaro L. , Comunicación personal, 2019).

De esta manera, el currículo oculto cumple su papel en la educación. Como se ha caracterizado, podemos entender como las reformas y los contenidos educativos siguen pensados desde la desigualdad de condiciones para reproducir el orden del sistema social mediante nociones políticas, económicas, sexuales, raciales, etc.

Con esta breve revisión de la educación tradicional en el Ecuador, en planes y reformas educativas para contextualizar y comparar nuestro estudio de caso, podemos partir hacia la exploración de una educación alternativa que trata de construir conocimiento a través de una educación activa, que parte de su realidad social y cultural, revalorizando saberes y experiencias de sus participantes –docentes, estudiantes, equipo administrativo, colaboradores–, estableciendo un diálogo de saberes que permite una innovación transformadora mediante la socialización y sistematización de sus dinámicas educativas.

### **3.2 Educación popular y su papel educativo - comunitario**

Desarrollado bajo los principios de la educación popular, el INEPE se presenta como un proyecto en armonía con la realidad social, que incluye en sus dinámicas educativas las prácticas sociales y culturales de sus participantes. A ello se debe que lo veamos como un proceso de transmisión de la cultura (Splinder, 1987) en el que no existen discontinuidades como en la educación tradicional, pues al trabajar desde sus inicios con población campesina, indígena y clases populares, ha utilizado mecanismos de apropiación, adaptación y uso a partir de la integración comunitaria, revalorando los saberes de la comunidad, bajo los principios de Paulo Freire.

Desde este enfoque podemos reconocer la función de la educación popular en conceptualizar la realidad (Mejía, 2014) y hacerla parte de los contenidos educativos. Esto se añade al compromiso de la educación popular de comunicar la realidad social de sus actores, una realidad atravesada por la explotación, la desigualdad y la discriminación social. En sintonía con los planteamientos de Freire (1993), la educación debe proponer un camino a la liberación, desde el pensamiento crítico hacia la realidad, lo que implica un posicionamiento consciente frente a ella, deslegitimando las prácticas educativas tradicionales que reproducen dominación y opresión y se concentran únicamente en mantener un sistema económico que beneficia los intereses de las clases dominantes. Esta educación debe construirse a partir de una crítica política y social de la realidad que aporte a la transformación de esta desde los procesos educativos, partiendo de la construcción del conocimiento a través de una educación activa. En nuestro caso de estudio, podemos percibir una educación activa en las distintas dinámicas que se desarrollan en nuestra institución de investigación, como son los talleres participativos para la planificación del currículo general del INEPE, la formación docente y las actividades de desarrollo local que incluyen el huerto escolar orgánico y la Reserva Ecológico Chilibulo-Huayrapungo.

### 3.2.1 Currículo transformador y participativo

Como lo hemos planteado y desarrollado anteriormente, el INEPE manifiesta su proyecto educativo desde la realidad social y cultural de sus estudiantes. Esto se visualiza en la construcción de los currículos desde su contexto social, económico y cultural, “donde la cultura se usa como verbo” (Splinder, 2011, pág. 22) para diseñar planes y programas de enseñanza y aprendizaje en permanente actualización, como respuesta a las diversidades de los participantes y bajo los fundamentos de la educación popular: “el INEPE se integre a una experiencia educativa no formal, sino una experiencia educativa donde los niños sean el centro de ese proceso de aprendizaje, una educación diferente, una educación humanista, una educación que parta de las características de ellos” (Álvaro R. , Comunicación personal, 2019). Esto se contrapone con la educación bancaria planteada por Paulo Freire, donde no existe una función activa de los educandos, y, por ende, genera prácticas deshumanizadoras (Freire, 1970).

Descrito en el capítulo tercero, la construcción del currículo en nuestra institución de análisis se desarrolla por medio de talleres, como una estrategia de enseñanza-aprendizaje, a través de la participación colectiva de estudiantes y docentes que propicia un espacio de reflexión. Paulo Freire argumenta que la construcción colectiva de conocimiento sucede a partir de la investigación-acción-participativa (IAP), a través del diálogo como un acto de creatividad, responsabilidad, concientización, compromiso y libertad (de Oliveira Figueiredo, 2015). Con esto, podemos ver como el INEPE se desarrolla dentro de una pedagogía de educación popular.

Al entender desde este autor que una verdadera educación debe plantearse desde la “praxis, reflexión y acción” (Olivera & Orellana, 2005, pág. 35), vemos cómo desde el INEPE esto sucede en la construcción del currículo a través de talleres. El taller es un proceso que se hace posible en la relación y socialización con el otro, en una situación de reflexión por medio del interaprendizaje que posibilita el diálogo. Entonces comprendemos que el carácter de dialogicidad como de concientización de esta pedagogía liberadora posibilita la aprehensión de los conocimientos y la toma de conciencia de los individuos en torno a ellos mismos (Freire, 1970).

El taller se desenvuelve dentro de una *Pedagogía de la Pregunta*, la cual tiene como objetivo desarrollar una “relación sujeto a sujeto [para que] se vaya produciendo y se van contagiando de un ambiente no autoritario. Entonces es todo un laboratorio, pues de

trabajo en el que cotidianamente todos estamos inmersos” (Álvaro L. , Comunicación personal, 2019). Con esto entendemos que la pedagogía de la pregunta y la relación sujeto-sujeto posibilita una construcción colectiva del conocimiento, rompiendo las relaciones verticales entre los actores educativos, ya que en este proceso educativo se toma en cuenta las experiencias diversas de los educandos, orientadas por el educador (Mirabal Patterson, 2008).

Durante nuestro trabajo de campo, se pudo constatar que las actividades para la construcción curricular y del taller se llevan a cabo cada semana entre docentes de áreas (ciencias sociales y literatura, matemáticas y física, etc.) en una relación diálogica. Pero a nivel institucional se mantiene una jerarquía hacia los directores y fundadores (director ejecutivo, directora educativa, docente de literatura), a pesar de que la institución está distribuida por áreas que funcionan como redes. Entonces, podemos reflejar que no todas las relaciones del INEPE son horizontales, y que se genera el diálogo.

Sin embargo, sí podemos identificar el intento por una pedagogía del diálogo, para reconocer al otro, su diversidad y su diferencia; promoviendo procesos interactivos de aprendizaje para estrategias educativas o para la solución de problemas educativos o sociales. Así, establecemos que esta es una herramienta de aprendizaje que cuestiona a un sistema educativo anquilosado y posibilita los procesos de aprendizaje autónomo y cuestiona el objeto de conocimiento (Zuleta Araújo, 2005). En la pedagogía de la pregunta, el educador es una guía del estudiante para aprender a preguntar, estimular en forma permanente la curiosidad, mientras el educando va descubriendo la relación dinámica entre “palabra-acción-reflexión” (Freire & Faundez, 2013, pág. 73).

Empero, en el INEPE se refleja otra contradicción dentro de las aulas de clase, sobre todo en materias como matemática o física, ya que aún se mantienen rasgos de autoritarismo, manteniendo la dinámica del docente como poseedor de la verdad; y además existe una visión unidireccional, porque se mantiene con una metodología tradicional donde solo se quiere transmitir conocimiento, más no desarrollar destrezas o habilidades; a diferencia de otras materias como: ciencias de la vida o ciencias sociales, donde hay mayor diálogo y reflexión.

Pero, a comparación de un currículo riguroso que parte de una metodología de la memorización mecánica del objeto sin un aprendizaje verdadero del contenido (Freire, 2004), el INEPE trata de construir un currículo significativo para su proceso pedagógico.

Esto es posible por la flexibilidad en el ajuste curricular del 2010 en la Ley Orgánica de Educación Intercultural, que garantiza que los procesos y metodologías debe adaptarse a las necesidades y realidades fundamentales de los actores en los centros educativos para propiciar condiciones adecuadas en el proceso de aprendizaje (Bachillerato General Unificado). Y es por esta razón, que el INEPE tiene la disposición de generar un diseño curricular, contenidos y evaluaciones que se adapten a su pedagogía de educación popular y que puedan en alguna medida ser legitimados por el Ministerio de Educación:

Entonces como es un diálogo de saberes una de nuestras fuentes de diseño curricular es obviamente la propuesta del Ministerio, pero vamos más allá. Entonces nos pueden decir que no hacemos lo que el Ministerio dice, verdad. Pero como no ha logrado el Estado consolidar una metodología de trabajo, por ejemplo, te dan mallas, pero no te dan una metodología para impulsarla. Pero nosotros tenemos no solamente mallas sino también que está consolidada y se va recreando. Entonces no hemos tenido dificultad en cuanto a contenidos y evaluaciones [...] (Álvaro L. , Comunicación personal, 2019).

Con la educación tradicional, aquellos proyectos curriculares y contenidos de enseñanza son, en primer lugar, ajenos a la cultura de sus participantes y, sobre todo, están desarrollados bajo “aspiraciones y auto-imágenes irreales, para que la cruda realidad irrumpa bruscamente” (Splinder, 1987, pág. 237), generando discontinuidades en el desarrollo de los individuos. Por ende, el contenido curricular se convierte en algo formalizado, rígido y ritualista (Splinder, 1987) que no contribuye al desarrollo de destrezas y habilidades, y solo contribuye y se relaciona directamente “con la vida productiva adulta a través del curriculum oculto” (Torres, 1998, pág. 61).

A partir de nuestro estudio podemos entender que la planificación del currículo no se puede contemplar solamente como una cuestión técnica y neutral lejos de la realidad social y cultural de sus participantes, sino que debe promover una intercomunicación con las dimensiones cultural, social y política (Torres, 1998):

Los currículos [propuestos por el MinEdu] no van con nuestra metodología, no van con nuestro marco conceptual, entonces los chicos aprenden desde nuestra concepción que es la implementación de currículos innovadores por proyectos. Entonces los proyectos que son, que tú vas, coges la plantita, la tocas, la percibes y desde ahí aprendes la química, y yo que sé, vas a la compostera que es otro de los proyectos de elaboración de abonos orgánicos para alimentar nuestra producción y desde ahí aprendes la química, entonces es eso, es otra concepción, así no te enseñan en la educación tradicional (Álvaro G. , Comunicación personal, 2019).

A partir del testimonio citado podemos reflexionar que, gracias a la planificación mediante talleres y el contenido curricular, se desarrolla un aprendizaje significativo en

el INEPE, pues “es una metodología que funciona partiendo desde las percepciones, desde que todo lo que tienen a su alrededor y tomando en cuenta la palabra de los niños, niñas y jóvenes para poder iniciar el aprendizaje en cada uno de los niveles” (Chiliquinga, R. , Comunicación personal, 2019), lo cual permite construir conocimiento promoviendo una educación activa.

De igual manera, entendemos que la pedagogía desarrollada en el INEPE es una pedagogía por destrezas, pues subordina contenidos y se enfoca en desarrollar habilidades y destrezas gracias a la ambientación de sus unidades didácticas, ya que el ambiente influye en el comportamiento de los individuos, optimizando sus relaciones y afectos.

### **3.2.2. Evaluación consciente**

Ahora bien, partiendo de un currículo transformador y participativo, se integra también un sistema de evaluación para una educación constructivista-activa. Con respecto al proceso de calificación, desde el INEPE se percibe que el modelo tradicional es una medida homogeneizante, por lo que, partiendo de una educación popular con una intencionalidad transformadora, se apunta a construir un nuevo paradigma para confrontar “el modelo dominante capitalista de una educación autoritaria, principalmente escolarizada y que disocia la teoría de la práctica” (Jara, 2010, pág. 4-5). Por eso, como respuesta a esta disconformidad con el sistema tradicional de calificaciones, describimos uno de los ejemplos que rompe con un enfoque de evaluación cuantitativa. Se propone la transformación simbólica del Juramento de la Bandera<sup>24</sup>, acto que en la educación tradicional enaltece a quienes han alcanzado las más altas notas, mientras margina a quienes no lo han hecho.

Para describir la transformación simbólica que desarrolló el INEPE nos ha parecido apropiado, en primer lugar, hablar sobre el acto tradicional en sí a nivel nacional, de tal manera que nos permita ver la reconstrucción del acto y la re-significación que se ha logrado bajo dinámicas dialógicas y de negociación comunitaria (educandos, familiares, educadores) que permiten a lxs estudiantes tomar una actitud crítica frente a esta temática.

Antes del 2014, este acto cívico se llevaba a cabo el 27 de febrero (en honor a la Batalla de Tarqui, el Día del Civismo, el Día del Ejército y el Día de la Unidad Nacional), pero

---

<sup>24</sup> Esta transformación simbólica del Juramento de la Bandera empezó justamente el año lectivo en que se realizó el trabajo de campo, año lectivo 2018-2018.

desde aquel año, por decreto del expresidente Rafael Correa, se celebra el 26 de septiembre de cada año en conmemoración del Día de la Bandera Nacional (Diario Expreso, 2014/06/28). De acuerdo con disposiciones emitidas por el Ministerio de Educación, los establecimientos educativos eligen una vez al año, entre los estudiantes de tercer año de bachillerato, al abanderado del Pabellón Nacional y sus dos escoltas, al portaestandarte de la ciudad y del plantel, cada uno con dos escoltas. La elección de estos nueve estudiantes responde a los más altos puntajes en el resultado obtenido del promedio de las notas finales de los años lectivos anteriores (desde octavo de básica hasta segundo de bachillerato) (Diario La Hora, 2012/02/27).

Este acto consiste en el fortalecimiento del respeto hacia los símbolos patrios; también puede percibirse como una estrategia de formación ciudadana: “Hoy van a jurar por su honor, servir y engrandecer a su patria, luchar siempre por el derecho, la verdad y la justicia”, fueron las palabras del ministro de Educación antes de proceder al juramento a la bandera de los 594 estudiantes de 3ero. de bachillerato de la Unidad Educativa Manuela Cañizares”. (Ministerio de Educación del Ecuador, 2017). Por otro lado, es un evento de reconocimiento y distinción de los estudiantes de mayor rendimiento académico.

Dentro del acto cívico tradicional aparece la escuela como generadora de jerarquías mediante la evaluación cuantitativa, pues se consolida como un escenario privilegiado de la relación saber-poder para organizar a los individuos y establecer cierto orden productivo (Cabra & Escobar, 2014), generando diferencias entre unos y otros y promoviendo la competencia entre individuos.

En el INEPE, hasta el 2016, este acto cívico se celebró de la manera dispuesta por el Ministerio de Educación. Para el 2017, se reconsidera y se plantea darle un giro simbólico que resignifique su sentido al considerar de mayor importancia el aspecto humanitario de las personas, antes que las calificaciones. (Diario de campo, 2017-2018).

Para concretar esta propuesta al cambio del acto del juramento a la bandera se dio mediante los principios de la educación popular, planteando que el entendimiento se da por una comunicación e intercomunicación fundadas en la capacidad del diálogo (Freire, 2004), una reunión que se estableció con los familiares y con los educandos por separado. En la presente investigación nos centraremos solamente en la reunión con los estudiantes, la cual se efectuó después de reunirse con los familiares. La propuesta presentada por la institución educativa consiste en añadir una nueva bandera al acto del juramento, cuyo

abanderado y escoltas serán seleccionados por una razón distinta al método tradicional, que converge en la calificación y clasificación de los estudiantes por notas. Se trata de un cambio simbólico del acto a nivel institucional, ya que, de igual manera, se debe cumplir con los parámetros exigidos por decreto ministerial, como el requerimiento de presentar el cuadro de honor de los estudiantes con los mejores promedios

En el taller que se realizó para poder llevar a cabo este cambio participan: los estudiantes de 3ero BGU; la educadora Rosa Álvaro, dirigente de este curso; Valeria López, educadora del área de Ciencias Sociales; y Patricio Raza, director ejecutivo del INEPE. A continuación presento un fragmento del diario de campo que relata cómo fue el proceso de diálogo para la transformación del Juramento de la Bandera:

Reunión con los educandos: El aula es de un tamaño bastante amplio, en esta se desarrolla la clase de Aikido, también es utilizada para otras actividades de movimiento corporal, por eso el piso está cubierto de tatamis. Una habitación con tres ventanas grandes en cada pared, en la cuarta hay un pizarrón de tiza líquida. La reunión inicia con ejercicios de estiramiento y relajamiento, dirigidos por Valeria, quien también imparte la clase de yoga.

Se parte con la entrega de un *taller en clase* (trabajo escrito) a los estudiantes, realizado anteriormente en la asignatura de ciencias sociales. Estos talleres solo se los entrega a pocos estudiantes, los trabajos más destacados por su significado y la buena ortografía, gramática, sintaxis, semántica. Seis estudiantes pasan al frente a leer su respuesta a la pregunta “¿qué es la felicidad?”. Mientras tanto Valeria anota en la pizarra puntos importantes de las respuestas: amor, familia, unión, amistad. Después de reflexionar sobre esto, se forma grupos donde las personas que pasaron a leer sus trabajos son “líderes” de cada grupo.

Para el trabajo en grupo se les asigna una misma lectura a cada grupo, el título del artículo es: “Trabajo comunitario, identidad cultural y globalización: entre lo propio y lo ajeno”<sup>25</sup>, la tarea asignada para trabajar con el texto, consiste en extraer ideas principales, para lo

---

<sup>25</sup> Resumen del artículo: El propósito de este ensayo es mostrar que el fenómeno globalizador impulsado desde Occidente, ha venido configurando un escenario, que amenaza reducir lo identitario a una lógica de guerra entre lo propio y lo ajeno. Además, se muestra a Occidente desde otras voces, cuyos argumentos de resistencia a toda visión reduccionista de la experiencia humana cuestionan la universalización monologizante de Occidente, y nos instan a revalorizar nuestros legados culturales e identitarios más próximos, y a redescubrir lo comunitario como un espacio de encuentro y potenciación de aquellas necesidades y expresiones más constitutivas de lo humano (Hollände & Birkner, 2002).

Véase el artículo en: Hollände, M. y Birkner, X. (2002). Trabajo comunitario, identidad cultural y globalización: entre lo propio y lo ajeno. En: Polis. Revista Latinoamericana. Descentramiento y Nuevas Miradas. Disponible en: <http://polis.revues.org/7726>

que se les facilita un papelógrafo. Cada grupo conversa sobre el texto y sacan las ideas principales, que escriben en el material entregado. Después de que todos finalizaran sus exposiciones, un participante de cada grupo pasa a leer lo que habían escrito en los papelógrafos. Por esta razón, después de que todos finalizan, Patricio comenta sobre el trabajo hecho por los estudiantes, les regaña por hacer un trabajo de lectura y además menciona que lo escrito en los papelógrafos se acerca a un resumen, mas no la idea central del texto. Así que decide preguntarles sus opiniones acerca del texto. Sobre lo cual se menciona que en la actualidad “*se desvalora lo ecuatoriano y se adopta lo del exterior, lo de occidente*”; los demás comentarios son del mismo nivel “*se cree que lo de afuera es mejor y se rechaza lo nuestro*”. Fue entonces cuando comienza el diálogo entre lxs docentes con lxs estudiantes. Valeria menciona que ese taller como ya sabían se trataba para dialogar acerca del juramento de la bandera, un tema del que ya se había hablado con los padres, madres y familiares y, que se llegó a un acuerdo para transformar dicho acto. Patricio menciona que en la institución se miden los conocimientos pero también lo humano. [Como era un tema que primero se había tratado con los padres y madres de familia, los estudiantes ya conocían lo que se quería hacer. Se trata de crear otra bandera fuera de la bandera del Ecuador y de la institución, una bandera del mundo, que represente la paz y los problemas del medio ambiente]. Sobre lo cual les pide su opinión.

Algunxs de ellos expresaron sus opiniones, cuatro chicas y dos chicos, cuatro de los cuales no estaban de acuerdo, hablaban del esfuerzo del estudiante por estudiar y por sacar buenas notas. Sobre lo cual Patricio responde que deben tener claro que no todos los estudiantes viven bajo las mismas condiciones económicas, familiares, personales: “Yo conozco a algunos de ustedes desde pequeños, desde que estaban en el centro infantil. Y, sé que algunos han tenido computadoras toda su vida, mientras que otros hasta ahora no tienen un escritorio para hacer los deberes”. Así les explicaron que ellos como institución deben dar al Ministerio de Educación el cuadro de honor con los mejores promedios y que no se les va a quitar ese puesto. Pero lo que querían era cambiar el acto para que tenga un simbolismo distinto. Otra estudiante expresa que, si le “homenajeaban por ejemplo a Pepito (persona con discapacidad intelectual y física), no habría problema, pero no a los demás”

Es un taller que dura dos días en diálogo con lxs estudiantes. Al final se logra un acuerdo entre educadores y educandos y se decide incorporar la “bandera de la tierra”, junto a la bandera nacional del Ecuador y la bandera de la Unidad Educativa INEPE. A esta nueva bandera – la bandera de la tierra- se asignan un abanderado y dos escoltas, estudiantes

con *necesidades educativas especiales*. De esta manera, se transforma el acto y se da valor a otros factores distintos al rendimiento académico.

La reunión se desarrolló en un proceso de diálogo entre lxs estudiantes y lxs docentes en dirección a un ejercicio de concientización de lxs estudiantes y de reconocimiento de su realidad social, familiar, personal y educativa, pero también de re-conocimiento del otro, ese compañerx y amigx de colegio en la diferencia y la desigualdad, así lo señala el director del INEPE “Yo conozco a algunos de ustedes desde pequeños, desde que estaban en el centro infantil. Y, sé que algunos han tenido computadoras toda su vida mientras que otros hasta ahora no tienen un escritorio para hacer los deberes” (Raza, 2017).

Por otro lado, este cambio simbólico y la creación de la “bandera de la tierra” provoca que los estudiantes se cuestionen sobre una problemática mundial: el calentamiento global y el poco cuidado del ambiente y la naturaleza. La bandera fue diseñada por los mismos estudiantes, “ratificando una vez más, nuestro compromiso con el cuidado de la vida, por recuperar la ternura hacia nuestra casa común: la Tierra. Tres símbolos fundamentales que representan a la vida, a la lucha por los ideales de libertad y justicia; a la necesidad de vivir en comunidad para seguir construyendo una nueva humanidad” (INEPE, 2017). Y bajo este mismo pensamiento se cambió la toma de proclamación, que mientras en la educación tradicional es un acto cívico y solemne para recordar el día de la bandera, en el INEPE conmemora los valores con la tierra y la humanidad en función de una educación humanizante: poema de la ecuatoriana Maria Judith Hurtado

## COHERENCIA

Pensar, sentir y actuar articulados  
en una misma dirección, triple potencia  
que unifica y eleva al ser humano  
transformador del mundo y de su esencia.  
Saber, amar y decidir, tres dones,  
valores o virtudes  
que se forjan adentro y muestran fuera,  
en relación al otro y con la tierra

Cabe señalar que la transformación de este acto consiste en una propuesta por parte de los educadores del plantel educativo, mas no es un plan decisivo e impositivo. Esta iniciativa permite el auto-reconocimiento del estudiante en su rol como estudiante y como sujeto social. Además, se reconoce la incorporación y construcción de estrategias por parte de la institución de acuerdo con el contexto y la realidad de los estudiantes como

práctica educativa-crítica de la educación tradicional por una educación humanizante. Actualmente se considera eliminar el Juramento de la bandera para el próximo año lectivo 2020-2021, pues lxs docentes siguen cuestionando que el acto simbólico no aporta a su propuesta educativa.

Dentro de esta evaluación consciente en el INEPE también se generan vacíos, ya que se menciona que el sistema de calificaciones que se trabaja en esta institución no genera un compromiso y responsabilidad en los estudiantes. Así lo menciona una madre de familia quien retiró a sus hijos del INEPE porque no estaba de acuerdo con los principios que se trabaja ahí:

[...] Entonces si no presentan un deber no hay problema porque el está en conocimiento de que no lo hizo, le dan tiempo de que presente, le bajan un punto pero le vuelven a subir si es que presenta algo adicional, sino presenta después de la segunda oportunidad, le vuelven a dar la oportunidad de que presente atrasado y no le califican con baja de puntos porque se merecería a algo menor a lo que hizo un compañero que sí hizo a tiempo, le dicen cuanto te mereces y obviamente el niño por no bajar la calificación te va a dar un valor de 8, 9 a 10, siendo que ya no se merece el día y uno como padre obviamente acepta la nota que se autocalifica el niño pero no se merece, entonces que valor le estás inculcando ahí, la irresponsabilidad o la responsabilidad? (Entrevista anónima, 2019).

Desde esta noción se argumenta que no se generan valores en el INEPE porque lxs estudiantes no desarrollan un esfuerzo, dedicación, constancia, compromiso y responsabilidad. Es importante reflexionar en este punto. El INEPE sí presenta vacíos en el desarrollo de habilidades en los estudiantes, pero también es fundamental entender la intencionalidad pedagógica que tiene esta institución, principalmente tratando en no seguir reproduciendo la estructura social y económica la cual genera desigualdad social. Entonces hay que cuestionarse y reflexionar con qué objetivos se desarrolla habilidades y destrezas, y cómo aportan estas a la reproducción de la desigualdad social.

### **3.2.3 Educación de las diversidades y las diferencias**

El INEPE como proyecto de educación popular ha desarrollado alternativas de equidad social y educativa para aquellos individuos que han sido denegados de una participación social, que han sido excluidos y/o subordinados, tanto en procesos de la vida social como en procesos de universalidad y modernidad. Es decir, sujetos que han sido subalternizados porque se les ha impedido acceder a las mismas oportunidades educativas, sociales, económicas y políticas, colocándolos en un grupo de marginalidad del proceso capitalista.

Esta condición la podemos visualizar en la política educativa del gobierno de Rafael Correa, donde a pesar de encaminarse en transformar la realidad educativa del país, existieron problemáticas y desafíos latentes en la aplicación de modelos neoliberales como los estándares de una educación de calidad, lo que generó “la eliminación de centros educativos en las zonas rurales, que ocasiona la ruptura de la escuela como integrador de la comunidad y, sobre todo, provocó deserción escolar” (Esteves, 2008, pág. 14), especialmente a los niveles socioeconómicos más bajos. Mediante reflexiones a esta política educativa, se puede entender que los modelos utilizados para la expansión escolar no quebraron los problemas estructurales de la desigualdad social, sino más bien “restringe la ampliación de las oportunidades educativas y de bienestar” (Esteves, 2008, pág. 29). Entonces podemos entender desde las políticas estatales que sus proyectos sociales, económicos, educativos aportan a la subalternización de determinados sujetos, manteniendo una inequidad social en el sistema.

Así entonces, entendemos que el INEPE es un espacio que rompe con los procesos de desigualdad social, generando procesos de participación y formación a sujetos subalternos. En el inicio de esta investigación hemos aclarado que lo popular es percibido desde una postura del subalterno, por lo que no tiene que ver con una visión de clases sociales y económicas. La perspectiva de subalternidad tiene que ver con los sujetos que no tienen los recursos económicos necesarios para acceder a una educación de calidad. Por lo tanto, enfoca sus servicios educativos a dos poblaciones: personas de recursos económicos escasos y estudiantes con capacidades diversas (discapacidad física y/o intelectual), poblaciones que han sido marginalizadas y subalternizadas en los procesos homogeneizadores: “hay educación para ricos, para gente de medianos recursos y para pobres que son la mayoría, pues el INEPE le ha apostado a que nuestro pueblo necesita una educación de alta calidad, humana y académica, siempre” (Álvaro L. , Comunicación personal, 2019)

Invitamos a pensar a estas dos poblaciones dentro de condiciones de vulnerabilidad, ya que la pobreza se asocia con la vulnerabilidad, pero más vulnerable resulta ser quien es pobre y además padece alguna discapacidad física y/o intelectual. Es decir que las personas se encuentran expuestas a riesgos diversos en función de su grupo social, raza, etnia, género, sexo, clase, etc. Nuestro fin es presentar estas dos situaciones como una manifestación de la crítica al sistema escolar tradicional que sigue procesos educativos homogeneizantes y una planificación homogénea para todos los participantes.

Ahora bien, estando presentes estas situaciones en la institución analizada, podemos ver que su proceso educativo se desarrolla desde una perspectiva de economía social y solidaria, bajo mecanismos de atención para las diversidades y la diferencia. Como se describió en el tercer capítulo, la herramienta '*Quiénes*' permite un conocimiento de la situación social y familiar de lxs estudiantes, permitiendo identificar las diferencias y sus realidades, para promover una educación incluyente. Desde el testimonio de una docente podemos entender el fin de esta herramienta educativa:

Porque la educación popular, le decimos nosotros es la pedagogía de la otredad, la pedagogía que parte del otro. Entonces partimos de la esencia sean niños, sean jóvenes, sean adultos, partimos de sus necesidades de sus inquietudes, de sus sueños y los acompañamos y nos acompañamos. Entonces se toma en cuenta al *Quiénes*. Para nosotros planificar cualquier actividad siempre partimos del *Quiénes*, qué es un diálogo de saberes, entonces en ese encuentro se dialoga y se avanza (Álvaro R. , Comunicación personal, 2019).

Este mecanismo sugiere que el INEPE se aleja de los procesos educativos de la educación tradicional que legitiman una estructura social caracterizada por la desigualdad. Es decir, en cierto modo se aleja de la ideología dominante que rige la sociedad y que reproduce una dialéctica de clase dominante contrapuesta a la clase oprimida. Como señalamos en el tercer capítulo, los mecanismos para sufragar los gastos educativos pueden ser diversos, y en esa medida el INEPE rompe con la lógica capitalista basada en el intercambio monetario, promoviendo una estrategia de promoción y organización popular.

En esta parte, podemos proponer una reflexión sobre el proceso de des-subalternización que las prácticas educativas y administrativas del INEPE generan. Aquí, es importante señalar que la teoría de la subalternidad utilizada en este estudio para entender y definir a los sujetos que están inmersos en esta condición queda insuficiente para plantear una transcendencia y transformación de sus realidades. Las prácticas que se hacen en el INEPE funcionan como una agencia para trascender a la praxis con el fin de transformar la estructura dominante de la sociedad, con sus acciones es posible la superación de la contradicción opresor-oprimido (Freire, 1970). A partir de lo planteado, generamos una crítica a los estudios subalternos, ya que los sujetos subalternos si tienen agencia, y gracias al INEPE se busca el empoderamiento de los sujetos y grupos excluidos, segregados, desiguales; en otras palabras, se busca la transformación social.

Entonces planteamos que el INEPE no necesariamente es reproductora del orden establecido, sino que también posee *autonomía relativa* y puede generar transformaciones que le permitan ofrecer una educación que cuestione, cambie y renueve. Así sucede con

los mecanismos de pago de los servicios educativos, que cuestionan los procesos de admisión normalizados en la educación tradicional y legitimados por el Estado en una sociedad capitalista de mercado. En esta, el *pobre* accede a la educación pública, entendida como aquella que *pertenece a todos y es usada por todos*, a una educación fiscal financiada por el Estado; por el contrario, quien posee recursos económicos accede a una educación privada, exclusiva de un grupo económico. Es importante señalar que en países latinoamericanos la inversión del Estado en educación pública no es la suficiente como para posicionarla mejor que la educación privada, siendo este otro recurso para reproducir desigualdades porque se trataría de una educación excluyente, como ya lo mencionamos anteriormente.

A partir de estas reflexiones nos preguntamos quién accede al INEPE. Ya que no se puede considerar una institución privada como tal, puesto que no está legitimada por el Estado ni está estimulada por una ideología neoliberal que privilegia la esfera privada, pero tampoco se trata de una institución pública porque no recibe financiación del Estado. Algunas pistas para responder a esta pregunta nos la puede dar el mismo proyecto 'Quienes', así como los índices geográficos poblacionales que muestran el proceso de urbanización de Quito (Achig, 1983).

Como ya lo explicamos, el INEPE inicia como un proyecto comunitario en el barrio La Dolorosa de Chilibulo. Por tal razón, responde principalmente a un espacio geográfico basado en la distribución territorial de la ciudad de Quito, y el proyecto quienes nos indican la población con quien trabaja el INEPE (como ya vimos en la segunda parte). Entonces, según los postulados utilizados de Spivak (2003), entendemos que dentro de esta institución se desarrolla una consciencia para visualizar la reproducción de la opresión en la sociedad, creando el INEPE canales de diálogo y de conocimiento que no impliquen el silenciamiento y el ocultamiento del otro.

En este contexto, el proyecto 'Quienes' viene a ser una herramienta de identificación de lxs estudiantes. Se trata de un instrumento metodológico sustancial y consciente en el trabajo educativo de la institución que refleja la situación social de quienes participan en esta institución, como es el ámbito económico, pues la mayoría de las familias y estudiantes son de escasos recursos, condición que les aleja de los medios económicos sin permitirles el acceso al poder (Gómez Rendón, 2001). Mediante este instrumento de análisis nos podemos dar cuenta del interés que mantiene la institución en conocer sobre sus participantes, y que uno de sus propósitos es buscar alternativas de integración,

inclusión y acceso, dando voz y participación a aquellos a quienes se les ha limitado y obstaculizado el acceso a la educación.

Con esto, insistimos en la agencia de-subalternización que hace el INEPE, ya que gracias a sus instrumentos pedagógicos y metodología, busca intervenir, incidir e influir en sus estudiantes y sus familias, para generar un empoderamiento y constituirlos en sujetos senti-pensantes y actuantes, en otras palabras, se busca la transformación social.

Es por eso que, en el proceso de admisión a la institución se realiza una entrevista con los padres y madres del estudiante, para dar a conocer la misión, visión y principios del INEPE, y sobre todo para que ellos sean partícipes de la propuesta educativa. Sin embargo, lamentablemente no existe una participación significativa de las familias, generando discontinuidades en la formación de lxs estudiantes:

Para ingresar al INEPE nosotros realizamos una entrevista, realizamos una entrevista en la que se da a conocer la propuesta educativa, se hace una solicitud, y luego de ese primer encuentro en que se da a conocer en lo que es el INEPE, en lo que es la unidad educativa se hace una entrevista individual. Y es muy interesante porque nos vamos encontrando personas que en verdad quieren pues que sus hijos caminen por otra forma de enseñar, otra forma de aprender, es un interaprendizaje. No podemos decir que toditos los papás están pero siempre hay una, hay un encuentro con los padres de familia y nos esforzamos en que haya ese diálogo, por eso es que en las planificaciones semanales, nosotros evaluamos la relación de la maestra con los padres de familia, de la maestra o del docente (Álvaro R. , Comunicación personal, 2019).

Ahora bien, al plantear lo popular desde la subalternidad podemos reconocer que los procesos académicos y hegemónicos no permiten la participación de sujetos en situaciones de pobreza, discapacidad, violencia, entre otras. Por lo tanto, buscan espacios en que puedan tener participación en la sociedad. En este caso, el INEPE, como una educación de la libertad, les permite identificar su realidad y criticar la misma como una forma de romper con las líneas de opresión y dominación que viven cada día en una sociedad de desigualdades y jerarquías.

En la metodología de la educación tradicional las desigualdades se reflejan desde el momento de la admisión a la institución educativa. Un ejemplo sobre este caso lo podemos apreciar en la investigación de Vera (2006) quien, a través de un análisis de las prácticas escolares en dos colegios de Quito, uno fiscal y otro particular, laicos y mixtos, de educación formal en jornada matutina, distingue el proceso de admisión como un ritual que logra establecer la idea de la desigualdad por medio del examen, no solamente entre alumnos de distintos colegios, sino también entre los miembros de una misma clase.

Para Foucault (1983) el examen es “una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar. Establece sobre los individuos una visibilidad a través de la cual se los diferencia y se los sanciona” (pág. 171). Desde esta perspectiva, Vera (2006) nos cuenta que en el colegio privado los requerimientos para la admisión incluyen los datos familiares, el expediente escolar académico y la examinación constataría de sus habilidades en Matemáticas, Literatura, Idioma Extranjero y de aptitudes en general. Esto significa que quien no alcanza dichos parámetros y competencias mantiene un impedimento en su admisión y prácticamente queda excluido. De modo que, el acceso del estudiante depende no solamente del aspecto económico, sino también del éxito en el ritual de admisión que funciona bajo la lógica del sistema escolar tradicional que descansa en la igualdad formal de todos los estudiantes (Vera, 2006). Precisamente estas medidas de la educación tradicional fundan la desigualdad, la cual, además de tratarse de una cuestión de recursos, tiene que ver con la falta de acceso a determinados tipos de conocimiento, de acuerdo con el capital cultural y social.

Con todo lo mencionado, podemos ensayar algunas reflexiones. Está claro que la finalidad de la educación tradicional es adquirir conocimientos mediante la memoria, método que finaliza ahí, sin promover un desarrollo cognitivo y actitudinal, pues, lo que le interesa a la educación tradicional es la acumulación de conocimiento. En contraste está una educación constructivista activa, como la que promueve el INEPE, que tiene por objetivo desarrollar destrezas y habilidades a través de procedimientos, incluyendo en su ciclo de aprendizaje la participación y generación de inteligencias múltiples (lingüística, matemática-lógica, musical, espacial, kinestésico-corporal, interpersonal, intrapersonal, naturalista, espiritual), a diferencia de la escuela tradicional que solo busca habilidades en Matemática, Lingüística e Idioma extranjero.

Por eso, el proceso de admisión en el INEPE no se fundamenta en la misma lógica. A pesar de requerir la revisión del historial académico del estudiante (en el caso de ser un cambio de institución), se le da una atención distinta. De este modo el INEPE actúa bajo una perspectiva de integración e inclusión del “otro”, reconociendo diversas capacidades e inteligencias que no forman parte de las expectativas de la educación tradicional y que, por tal razón, también han entrado a marcos de subalternización y opresión. La propuesta pedagógica y política del INEPE está basada en la participación y en el diálogo de las diversidades presentes en este espacio, que busca la emancipación social y educativa de los sectores más postergados (Krichesky, 2011).

En este punto enfatizamos la idea de Freire (1993) de que la educación bancaria no es la adecuada para los oprimidos, puesto que no hace más que fabricar personas bajo la ideología dominante y bajo el mismo “disfraz”, reproduciendo la desigualdad social y restringiendo las oportunidades educativas y de bienestar (Esteves, 2008).

En Ecuador se concibe la educación como un pilar fundamental del ser humano para la construcción de una sociedad inclusiva, equitativa, diversa, solidaria e intercultural. Se reconoce la diversidad como un valor de la sociedad y el derecho a la educación para todos (Ministerio de Educación Ecuador, 2007). La diversidad requiere brindar atención prioritaria al acceso, permanencia y participación en la educación. A nivel nacional, la educación inclusiva está mencionada en la Constitución de la República del Ecuador, la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), el Reglamento a la LOEI y los diferentes acuerdos Ministeriales (Centro Nacional de Recursos Educativos para la Diversidad, sd). Aunque el marco legal para una educación inclusiva ya regía, solo en 2010 se empieza a desarrollar un modelo de educación inclusiva que determina la admisión en una educación escolarizada ordinaria de estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad o no (El Universo, 2019).

En este punto es oportuno hacer dos precisiones. La primera es que, a pesar de existir la disposición de una normativa, esta no es suficiente, ya que se trata de un proceso educativo que va más allá de la sola admisión, pues también se deben tomar en cuenta factores como la capacidad de ofrecer y desarrollar una verdadera educación y prácticas educativas inclusivas en respuesta a las necesidades de estos sujetos, lo que se contrapone a la postura homogeneizante de la educación tradicional. La segunda es reconocer la experiencia del INEPE al admitir estudiantes con diferentes capacidades intelectuales y/o físicas antes de la implementación ministerial, con miras a una educación inclusiva, junto al desarrollo de herramientas, métodos y ciclos para desarrollar aprendizajes en los estudiantes, sobre todo en las personas con discapacidad física y/o intelectual:

Date cuenta desde el año 89, y eso antes de que fuera discurso, no. Hemos educado a niños, autistas, sordos, ciegos, con insuficiencia motri-cerebral, etc. Entonces, el año pasado cuando, claro el gobierno te dice deben ser experiencias inclusivas y qué tienes para incluir a esas personas, nada. Entonces aquí tenemos tener todo un espacio, toda un área para poder trabajar con estos niños y jóvenes (Álvaro L., Comunicación personal, 2019).

En nuestro trabajo de campo, se pudo presenciar el proceso educativo y de aprendizaje para este grupo. En la clase 2do BGU, un estudiante presenta 50% de discapacidad física y problemas en su desarrollo psicomotriz, manteniendo dificultad en la escritura. Para tomar apuntes, dar exámenes, hacer trabajos en el aula, etc., el estudiante recibe ayuda de una madre de familia de un alumno de otro grado, quien anota lo dictado por el estudiante. En esta práctica se puede apreciar dos medidas. En primer lugar, la construcción de una práctica educativa del acompañamiento y segundo, el trabajo colectivo, pues a más de ayudar al estudiante en sus actividades educativas, podemos apreciar la participación de toda la comunidad colectiva, ya que, las madres y padres de familia participan en el sostenimiento de una educación inclusiva, y con ello, en la construcción de una sociedad inclusiva.

Sin embargo, es importante señalar que, a pesar de los esfuerzos por una educación inclusiva para las personas con discapacidad, es claro que aún es deficiente. Por ejemplo se carece de docentes especializados, pues el área de salud está a cargo de una persona que aún se encuentra cursando a distancia sus estudios de pregrado en psicología, por lo que todavía no cuenta con las herramientas necesarias para acompañar en su totalidad a estudiantes con discapacidades. Y por otro lado, también se carece de espacios pedagógicos para el cuidado y acompañamiento de este grupo humano. Más sin embargo para contrarrestar estos limitantes, a lo largo del año lectivo reciben el apoyo de estudiantes de Medicina y Terapia de Lenguaje de la Universidad Central del Ecuador. Y además se han llevado a cabo talleres para docentes por una educación para personas con discapacidades desde una perspectiva psicológica.

El acompañamiento y seguimiento también se dan en estudiantes nuevos, que pueden o no tener discapacidades. Esto se puede apreciar en la clase 2do BGU “B” mediante la revisión del instrumento ‘*Quienes*’:

**ANTECEDENTES:** Fui docente de 14 de ellas/os el año pasado y este año se reintegra Daniela Quito del Colegio Jorge Icaza y tenemos como estudiante nuevo a Erick Pacheco proveniente del Colegio Celestín Freinet (López, 2017)<sup>26</sup>.

A diferencia del INEPE, el funcionamiento de las escuelas tradicionales comprende una suerte de panóptico donde se vigila y se organiza a los estudiantes: “la escuela es un

---

<sup>26</sup> Me he permitido mantener intacta esta cita para visibilizar cómo se resaltan estos puntos, lo cual nos indica que la docente considera significativos estos casos

aparato, un saber y un campo de visibilidad. Estas funciones se refieren a la enseñanza y a los sujetos que en esta confluyen y al control sobre los mismos” (Recio, 2009; En Cabra & Escobar, 2014, pág. 149). La función que tiene la educación tradicional no es acompañar a sus educandos, sino vigilarlos. A través de una vigilancia social permanente, lo que pretende hacer es enderezar y encauzar las conductas de los individuos por medio de la norma y la corrección, enseñando determinado contenido, para que sea aprendido e interiorizado en el comportamiento y en la percepción de los sujetos dentro del aparato social (Foucault, 1983).

La diversidad y la diferencia en estas instituciones educativas tradicionales desencaminan el proyecto social del Estado, porque tratan de homogeneizar a toda la población para que su proyecto sea mejor implantado en las subjetividades de los individuos, creando políticas estatales que deben ser establecidas en toda la masa poblacional, las cuales están desplegadas a partir de un contenido discursivo del poder, sin miras a dimensiones culturales distintas. En este contexto destaca el papel que tiene el INEPE como proyecto de educación popular, que a pesar de sus deficiencias o falta de un equipo humano y técnico especializado, reconoce las diversidades y las diferencias para integrarlas y hacerlas partícipes de una educación que busca romper con una cultura de dominación y opresión.

Entonces, como lo desarrollamos en todo este acápite, su metodología se basa en los principios de educación popular porque se basa en una investigación-acción participativa, percibida como un método que involucra a las minorías, subalternos, oprimidos, diferentes, diversos, para ser partícipes en la producción de conocimientos y de su historicidad; siendo a la vez un método pedagógico educativo que genera conciencia política para la de-subalternización, ya que se puede evidenciar dentro del INEPE acciones de diálogo, creatividad, responsabilidad, concientización, compromiso y libertad, que a pesar que falta por trabajar y especializarse en algunas prácticas, estas características se han convertido en los principios de la institución, y según Freire son éstas las que permiten la transformación social (De Oliveira Figueiredo, 2015). Y es por esto, que planteamos al INEPE como una institución con pedagogía humanizante, porque dedican sus prácticas educativas a la construcción de sujetos conscientes y actuantes:

El INEPE como organización comunitaria, considero que su desarrollo institucional, su desarrollo organizativo es fundamentalmente un trabajo de vidas humanas que voluntariamente entregan su contingente al desarrollo de la organización (Álvaro L. , Comunicación personal, 2019).

### **3.2.4 Formación para formadores**

Dentro de la epistemología de la educación popular nos encontramos con dos sujetos muy importantes, quienes participan en esta educación: educandos y educadores. Por eso, dentro de estas prácticas educativas debemos entender que el objeto de la relación de estos sujetos es asumir del educador una función de mediador en ese conocimiento mutuo, estableciendo que existe un trabajo colectivo, y que el docente no es un sujeto que en sí posee el saber-poder, como se asume de costumbre en las prácticas escolares tradicionales, un “esquema simplista de un profesorado que sabe mucho y un alumnado que apenas sabe nada” (Torres, 1998, pág. 14), y que se ha concentrado exclusivamente en la enseñanza de los contenidos, enseñanza entendida como transferencia del saber (Freire, 2004).

Es importante entender que dentro de la pedagogía de educación popular la dinámica de enseñanza-aprendizaje no se desarrolla en la transmisión de conocimientos por parte del docente, asumiéndolo como dueño de la razón o de las verdades absolutas. Al contrario, el educador es una guía para desarrollar en los educandos capacidades intelectuales y sociales, creando las posibilidades para su propia producción y construcción (Olivera & Orellana, 2005; Freire, 2004)

Freire (2004) habla sobre el trabajo del docente y menciona que: “una de las tareas más importantes de la práctica educativo-crítica, es propiciar las condiciones para que los educandos en sus relaciones entre sí y de todos con el profesor o profesora puedan ensayar la experiencia profunda de asumirse” (p. 20). Asumirse como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, creador (Freire, 2004); que puede desarrollar procesos de autodeterminación. El docente es quien construye desde los conocimientos que lxs estudiantes llevan al aula de clase, y a partir de ellos propicia un proceso educativo libertario que los lleva a pensarse en relación con el otro y con el mundo.

Por tal razón, el INEPE se desenvuelve dentro de un proceso de participación y formación mediante la instrumentación y respeto de prácticas y saberes populares y culturales que le permiten tener una relación horizontal con sus educandos (Brito, 2008; Freire, 2004). Sin embargo, es importante recordar esas prácticas tradicionales que se mantiene dentro de las aulas de clase, como lo mencionamos anteriormente, donde existen materias que todavía no han podido desarrollarse en base a los principios de educación popular, y

siguen manteniendo su dinámica vertical y unidireccional, donde el maestro dicta y transmite conocimiento y los estudiantes reciben la información.

Es por eso, que el programa de formación de docentes del INEPE tiene una gran tarea, para tratar de romper con las prácticas tradicionales que aún persisten en sus aulas de clase, los maestros deben configurarse desde una reflexión crítica para una práctica pedagógica, lo cual incluye una reflexión auto biográfica. Como hemos visto a lo largo del capítulo, una consciencia de la realidad social y cultural es un hecho esencial en la práctica educativa de una educación popular. En el docente esta autoconsciencia cultural es de suma importancia, ya que “el objetivo es crear en el docente una consciencia de cómo su propia cultura influye específicamente en lo que hace como profesor y cómo las culturas de sus alumnos influyen en lo que hacen, y cómo pensar, observar y analizar estas influencias” (Splinder, 2011, págs. 26-27).

Desde una educación tradicional, vemos la escuela como un espacio de reproducción social; nuestra institución de análisis la visualizamos como un espacio de creación de sujetos sociales, siendo la tarea del docente adoptar un carácter fundamental para producir espacios generadores de subjetividad (Morgarde, 2006, pág. 6), consciencia y libertad. Para que se produzca una educación liberadora el elemento significativo es el diálogo porque mediante él se promueve la formación de un pensamiento crítico, ya que se da el intercambio de conocimientos y saberes, por parte del educador y el educando.

En el programa de Formación de Docentes, estos tienen la tarea permanente de cuestionarse ¿Qué hago para enseñar y que esa enseñanza termine en aprendizaje? A partir de esta interrogante todo docente puede lograr cuestionarse diariamente por el modelo de enseñanza que utiliza, insistir y buscar un sistema educativo que logre la estimulación, la exploración, la creatividad, y sobre todo la parte humanizadora de una educación popular. Es por eso, que el educador debe tener claro que no hay enseñanza sin investigación, ni investigación sin enseñanza (Freire, 2004), por lo que recurrentemente el docente sigue buscando respuestas para alcanzar una educación crítica. Así nos señala una docente, quien nos relata su proceso dentro del INEPE, y resalta la acción humanizante de esta institución:

Yo llevo ya trabajando en el INEPE diez años, mi experiencia ha sido un crecimiento, más bien ha sido un crecimiento humano, el encontrar en mi la fortaleza como ser humano. El saber que debo aprender un montón de cosas y que debo trabajar sobre todo algunas cosas que a nosotros no nos gusta reconocer como por ejemplo nuestros antivalores. He aprendido

mucho de la humildad, me toca seguir trabajando ese valor pero la experiencia con mis compañeras de trabajo ha sido grandiosa porque yo he trabajado en otros espacios y realmente aquí encuentro una calidez humana extraordinaria. También considero que ha sido el proceso de formación que hemos tenido en el INEPE, siempre hay esa preocupación de que los docentes continuemos formándonos en la parte humana porque el lema que a mí me parece fundamental y me encanta es el que *si uno está bien consigo mismo, lo demás vendrá por añadidura* (Chiliquinga, R. , Comunicación personal, 2019).

A partir de este testimonio es importante recalcar el sentido que ha generado el programa de Formación de Docentes, manifestándose como un agente de-subalternizador en el proceso educativo del INEPE, porque desde el principio mismo de su experiencia formadora, los docentes asumen su rol como sujetos de la producción del saber (Freire, 2004), para intervenir en la construcción de sujetos históricos que crean realidades transformadoras y conscientes. Con esto se logra lo que hemos insistido a lo largo del presente capítulo, a saber, promover la educación activa del estudiante mediante la construcción de conocimiento a través de una educación activa.

### **3.2.5 Una educación para el desarrollo local**

El INEPE también se enfoca en procesos de investigación y sensibilización ante los efectos de la degradación ambiental y ecológica, los mismos que aportan para generar consciencia y un aprendizaje significativo en sus educandos. Tanto el huerto escolar orgánico como la Reserva Ecológica Chilibulo-Huayrapungo son proyectos que se han creado para la autogestión de la institución, y aunque no han generado todavía recursos económicos, se convierten en instrumentos pedagógicos muy valiosos para incentivar una educación activa y la participación de todos los actores de esta institución.

A lo largo del presente capítulo hemos insistido en una educación de la consciencia y la libertad, que toma en cuenta el contexto social-cultural de sus participantes para construir un escenario educativo inclusivo e integrador. Por tal razón, estos proyectos que ya han sido descritos en el capítulo anterior, son un producto claro de una educación constructivista-activa que integra todos los procesos y las dinámicas que genera el INEPE.

La Educación Popular toma fuerza cuando se trabaja permanentemente con las comunidades y con la población más vulnerable, promoviendo la participación de estas con el desarrollo local, mediante iniciativas políticas que permitan reconstruir una sociedad igualitaria y no excluyente (Rivas, 2000). Es por eso que, los proyectos creados por el INEPE son un gran reflejo de la agencia de esta institución, porque aparecen como

fuentes de acción en que las poblaciones subordinadas pueden ser partícipes del desarrollo social, económico, político y educativo de sus comunidades. En el caso del huerto, existe una gran colaboración y participación de las familias en la institución, ya que funciona como intercambio, siendo una de las formas que el INEPE ha propuesto para dar la apertura a personas de escasos recursos de ser parte de una educación consciente y transformadora. Ha sido una de las alternativas de integración, inclusión y acceso que ha dado voz y participación a aquellos a quienes se les ha limitado y obstaculizado el acceso a la educación:

La una, una mensualidad que la determina cada familia de acuerdo a los ingresos que tiene; segundo el trueque, padres, madres de familia que no tiene trabajo vienen a hacer trueque por la educación y alimentación de sus hijos en los proyectos como por ejemplo el comedor, que tu puedes ver madres que están ahí, en el huerto por ejemplo el compañero Yumbay que está ahí, que hace actividades en el proyecto del huerto; y la modalidad que ya lleva un año escolar, el funcionamiento y que queremos darle mucho impulso en este año, que son proyectos de economía solidaria en donde participan padres y madres de familia, uno de esos es el bar (Álvaro L. , Comunicación personal, 2019).

De igual forma, el huerto escolar es el resultado del currículo construido a través de los talleres, ya que gracias a él se desarrollan habilidades y destrezas en los estudiantes, subordinando contenidos y enfocándose en la realidad y necesidad de sus estudiantes y de la institución. Por otro lado, crear otros espacios de aprendizaje promueve una profundización en la construcción del conocimiento, sobre todo una acción activa del aprendizaje adquirido hacia el entorno donde se desenvuelve, optimizando las relaciones de los estudiantes y logrando un empoderamiento de su participación educativa. Así, mediante este proyecto podemos reflejar las ideas de Torres (1998), al mencionar que el currículo debe promover una intercomunicación con las dimensiones cultural, social y política. A continuación, presentamos el siguiente testimonio:

La intención primero que sea un laboratorio natural para los estudiantes y además que se pueda seguir trabajando con ellos todo este proceso de percepciones para todas las áreas. Aún nos falta por complementar esto en el colegio, pero en la escuela resulta mucho más fácil porque son cosas observables y concretas, por ejemplo, para la matemática yo puedo medir la longitud o el ancho de la cama, se cuántas plantas nos sirven para aprender las multiplicaciones, para aprender las sumas al momento que estoy sembrando y sé cómo sería también en las camas cuando cultivo, para mi es más real. En el colegio, en el compost he podido evidencias también que se puede realizar, pero aún todavía nos falta. Claro que todos los temas están enlazados con todo el ambiente natural desde la matemática hasta la física, pero si siento que nos falta aún más enlace y en conectarnos con las percepciones primero para continuar con el otro proceso del taller, pero procuramos en lo máximo que las percepciones sean algo concreto, algo que yo pueda ver para motivar el estudio y que se pueda realizar todo este proceso de las unidades o el currículo que se establece al inicio (Chiliquinga, R. , Comunicación personal, 2019).

A partir del testimonio citado, podemos reflexionar sobre el aprendizaje significativo que se construye gracias a las actividades desarrolladas en el huerto y que cumplen con los tres momentos de la metodología planteada por el INEPE: percepción, reflexión y concreción. Sin embargo, es importante señalar que este proyecto al igual que las demás prácticas educativas en el INEPE, falta por trabajar y desarrollar su potencial para que tenga un verdadero impacto en la experiencia educativa de esta institución. No obstante, hay una postura consciente de esa debilidad por parte del docente.

Y por otro lado, a pesar de que este proyecto no ha significado un aporte económico para la institución, ha sido un recurso y fuente alimenticia para el comedor escolar y comunitario, contribuyendo a las familias de escasos recursos. Es por eso que, desde nuestra reflexión, el huerto nos parece un elemento pedagógico que cumple con todos los principios de una educación popular, pues, integra a la comunidad, sirve como forma de intercambio mediante la intercomunicación y el diálogo, constituye un aprendizaje significativo por medio de la investigación-acción participativa, y sobre todo influye en los estudiantes para fomentar su transformación social. Por lo tanto, podemos entender la influencia significativa que tiene el INEPE en los estudiantes, ya que esta institución se convierte en un espacio en que los individuos pueden formar parte de ella a pesar de encontrarse en situaciones de pobreza, discapacidad, violencia, entre otras.

A lo largo de este análisis fue posible visualizar y resaltar las prácticas educativas del INEPE que se desarrollan de acuerdo con los principios de la educación popular. Dentro de estas reflexiones se pudo constatar el compromiso que tiene esta institución por formar a sus educandos, pero sobre todo por romper prácticas tradicionales que reproducen la desigualdad social.

En el marco de una educación popular, el INEPE mantiene rasgos educativos de educación tradicional, lo cual hemos podido evidenciar en la presente investigación. En la reflexión sobre la reforma educativa del Ecuador en comparación con nuestro caso de estudio, se pudo evidenciar los esfuerzos de la institución por construir una educación activa que parte de la realidad social y cultural, tratándose de una aproximación teórica y metodológica de la educación popular.

Es así que, al describir y analizar la política educativa del país se pudo esbozar el rol de la escuela que va más allá de lo educativo, como lo han planteado varios autores a los que hemos acudido para entender las intencionalidades de la educación convencional (Foucault, 1968, 1983; Freire, 1993; Giroux, 2003; Rochetti, 2010). Por tanto, hemos llegado a concebir a esta educación como reproductora del sistema hegemónico y legítimo (Bourdieu y Passeron, 1981; Illich, 1971), que trata de homogeneizar a la población mediante un control de las prácticas y experiencias pedagógicas, lo cual se refleja en el currículo oculto (Giroux, 2003; J. Torres, 1998). Así, se planteó a esta educación como bancaria desde los planteamientos de Freire (1993), la cual reproduce el orden capitalista de explotación mediante la homogeneización del alumnado, sin reconocer las diversidades, y sin permitir la conciencia social.

A partir de esto, logramos plasmar la existencia de una educación que busca la participación social y la conciencia social, sobre todo de aquella población la cual ha sido silenciada y opacada por procesos de modernización. El INEPE desarrollada bajo los principios de educación popular ha intentado por una pedagogía activa, que no se limita a la transmisión de conocimientos, sino que se direcciona hacia el desarrollo de destrezas y habilidades. Esta institución mediante sus prácticas y metodologías intenta producir aprendizajes significativos en sus educandos, ya que se ha reconocido que tiene falencias y en algunos casos sigue reproduciendo prácticas educativas tradicionales. Sin embargo, es aún más rescatable la gran tarea que ha realizado el INEPE, pues se ha planteado en una formación humanizadora, que se preocupa por las minorías y los menos favorecidos.

Es así que el INEPE es una experiencia educativa que aunque necesariamente va de la mano de la propuesta ministerial se ha propuesto transformar las prácticas educativas tradicionales que reproducen dominación y opresión, pensadas para mantener un sistema económico que beneficia a las clases dominantes. Así en contraposición se ha determinado como un proyecto en armonía con la realidad social, constituyendo continuidades entre la educación, la naturaleza y la comunidad. De modo que por medio de la planificación curricular, la formación docente, y las actividades de desarrollo local (huerto escolar y la reserva ecológica Chilibulo-Huayrapungo) ha posibilitado el diálogo de saberes en la intercomunicación con las dimensiones cultural, social y política.

De esta manera, el INEPE se ha desarrollado como un proyecto educativo que va configurando y reconfigurando sus prácticas de educación popular encaminadas al reconocimiento del sujeto como agente de cambio social. Es así que se ha hecho

referencia de algunas características de-subalternizantes, evidenciando el acto de reflexión crítica de sus propias prácticas educativas y de su entorno social y cultural, y de los retos de la educación en el país como un acto social y político. A pesar de las limitaciones presentes por una ideología dominante adentrada en la sociedad.

En esto, ha sido un gran aporte pensar al INEPE desde una agencia de-subalternizadora, ya que como se ha dicho, los planteamientos de los estudios subalternos quedan insuficientes para explicar la agencia que pueden llegar a tener los sujetos que están inmersos en una condición subalterna. Por eso, este estudio viene a ser un aporte para la reflexión sobre subalternidad, ya que se propone en plantear una transcendencia y transformación de sus realidades y condiciones. El INEPE mediante el diálogo, la construcción colectiva del currículo, la investigación-acción participativa, los proyectos de desarrollo local; permite que sus alumnos y familias sean partícipes de espacios y que sean ellos mismos que construyan sus realidades, a través de la educación de sus hijos.

Por todo esto, queremos plasmar la gran tarea que tiene el INEPE en sus educandos, y que, a pesar de sus falencias, los esfuerzos que han transcurrido por años se mantienen y ha dado frutos.

## CONCLUSIONES

La educación escolarizada es un proceso de socialización y endoculturación a través del cual se adquiere conocimientos especializados (científicos), así como también se desarrollan habilidades, destrezas, valores, formas de comportamiento y hábitos con un fin político acorde a la cultura predominante y hegemónica. No obstante a través de nuestro caso de estudio hemos evidenciado que la escuela posee una autonomía relativa y no necesariamente reproduce el orden establecido. El INEPE a través de la construcción del espacio escolar como espacio socio-político intenta romper con el principio homogeneizante del modelo tradicional que genera una ruptura identitaria en los estudiantes.

La construcción curricular por medio de los talleres; las variaciones en los contenidos curriculares que respondan al contexto social y cultural; las estrategias de integración, inclusión y acceso -como los procesos de admisión, las estrategias educativas con las personas con capacidades educativas diferentes-; la formación de educadores populares, manifiestan resistencias y alternativas que generan una práctica educativa contrahegemónica. Así, al contrario de la perspectiva de la LOEI de la escuela como aparato hegemónico que apunta a la formación de ciudadanos para el mundo laboral, el INEPE desarrolla un proceso educativo para la formación de un sujeto crítico de su realidad social y, comprometido y responsable en sus actuaciones con el medio ambiente. De esta manera, la institución instauro nuevos significados y nuevas prácticas que la constituyen como una experiencia político-pedagógica de carácter contrahegemónico.

Para nuestro marco teórico hemos recurrido a explicar lo que se entiende por educación tradicional para lo cual ha sido adecuado recurrir a Bourdieu (1981) para señalar que las instituciones educativas son instrumentos de dominación y reproducción de la cultura dominante, de las relaciones de clase, y que encubren la injusticia y la inequidad con un manto de neutralidad y apoliticidad, concebidas como un componente formativo indispensable para una proyección futura exitosa a nivel laboral y económico. A pesar de que este como los demás aportes teóricos principales no pertenece al contexto ecuatoriano ha sido posible asimilar las tendencias educativas que Bourdieu analizaba en su época con nuestro caso de estudio. Este hecho nos invita a cuestionar el sistema educativo a nivel local y mundial, que contrariamente a otros aspectos sociales como los derechos de la mujer, derechos de la comunidad glbti+, derechos de la naturaleza, etc.- carece de una

renovación teórica y práctica correspondiente con las sociedades contemporáneas. De esta manera, Bourdieu nos ha permitido exponer cómo hasta la actualidad la escuela reproduce una ideología dominante y legitima las desigualdades sociales, por medio de una educación bancaria en términos de Freire.

Por otro lado, Illich (1971) y Giroux (2003) critican a la educación como tal. Asimismo, evidencian y cuestionan el establecimiento de la escuela como una práctica educativa asocial y apolítica, enfrascada en el progreso personal, más no para el bienestar humano. Illich nos habla de una desescolarización de la sociedad, mientras que para Giroux la educación debe ser comprometida, crítica y revolucionaria y hay que repensarla para que sea un instrumento democrático. Para ambos autores, el objetivo no solo es una nueva educación, sino una nueva sociedad, así estas teorías denuncian la reproducción de lo hegemónico y lo legítimo a través de la educación, a partir de lo cual nos invitan a pensar en alternativas pedagógicas para la justicia social. Es aquí donde contribuyen en nuestra investigación, además de expandir nuestro entendimiento sobre la educación tradicional y su crítica, nos llevan a posturas educativas contrahegemónicas, y a percibir la educación no solo en términos de adquisición de conocimientos, sino su influencia en la conciencia y subjetividades. De esta perspectiva nos llevan a pensar más allá de las clases sociales, hacia la producción de subjetividades de los sujetos colectivos e individuales.

En cuanto a la educación popular, se ha apostado por esta propuesta pedagógica que más allá de ser una alternativa educativa constituye una propuesta que problematiza y convierte la educación en una herramienta para el cambio y la transformación social. Una apuesta teórica acertada para nuestro caso de estudio que como hemos señalado desenvuelve en dinámicas contrahegemónicas. Es así que a lo largo de la investigación hemos presentado lo que se entiende por educación popular tanto a nivel teórico como metodológico. Para esto nos hemos basado principalmente en Paulo Freire que nos ha permitido entender la experiencia educativa y la práctica pedagógica del INEPE, una educación para el otro, y la participación popular dentro de un sistema homogeneizante y hegemónico.

Repensar una propuesta educativa para las sociedades contemporáneas nos conduce a utilizar la teoría de la subalternidad en representación de la visión de lo popular que enclasa a los sujetos, desconociendo otros aspectos sociales de las sociedades -como son la raza, el género, etnia, etc -. De modo que, lo popular viene a considerarse el lugar donde se encuentra el otro, lo subordinado, el marginal. En nuestra región, la subordinación

viene a considerarse las experiencias de clase, etnia y género que están interconectadas e indisolublemente ligadas. A partir de Hall y otros autores nos permitimos pensar la identidad desde la diferencia, desde el otro, y el papel activo de las prácticas discursivas en la construcción de identidades, y el posicionamiento de éstas (identidades) frente a otros discursos. Esta perspectiva ha sido de utilidad para pensar sobre quiénes son los participantes del INEPE y a qué tipo de personajes está dedicada la educación tradicional. Es aquí que entran en juego los estudios subalternos, primero la teoría nos ha permitido reconocer que políticas públicas -como la disminución del presupuesto estatal para la educación y un modelo educativo que responde al sistema globalizante capitalista- representan una educación subalternizante, que margina y discrimina a quienes no poseen recursos económicos, a quien es diferente y le es impuesta un modelo educativo, a quien es diferente y no recibe una educación especializada.

Segundo, también esta teoría nos ha permitido reconocer que el INEPE diseña e implementa políticas educacionales y estrategias de-subalternizantes. Spivak hace referencia del sujeto subalterno como alguien que es parte de la sociedad y se encuentra físicamente, no obstante, carece de una posibilidad de expresarse y de ser escuchado, necesitando siempre de la representación y la mediación por parte del Estado y los gobiernos. Es justamente este el punto de quiebre de la teoría de subalternidad con nuestro caso de estudio, puesto que en el contexto de prácticas contrahegemónicas y formas de resistencia contra la globalización neoliberal y hegemónica, el INEPE ha aplicado políticas visibilizadoras y de-subalternizantes, que han manifestado la capacidad de modificar la realidad social y política y han logrado desafiar a nivel cognoscitivo, simbólico y material el orden establecido. Permittiéndonos descubrir el poder de agenciamiento del subalterno, pero que claramente (como se vio en la investigación) se encuentra limitado al sistema dominante, en una situación de invisibilización y abandono que sufren por parte de las instituciones políticas y económicas y de la sociedad misma.

La teoría empleada permitió distinguir cómo se desarrolla la metodología de educación popular del INEPE a través de la identificación de prácticas educativas de educación popular, pensadas desde el contexto y la realidad de los estudiantes y de su entorno. De esta manera, la teoría en conjunción con los datos del trabajo de campo logró cumplir con los objetivos que se ha propuesto esta investigación. Entre uno de los resultados significativos estuvo en comprender el esfuerzo del INEPE por crear continuidades entre el espacio educativo, comunitario y naturaleza. Elementos analizados como el contenido

curricular, las prácticas de enseñanza, la modalidad de la construcción del taller vinculadas al huerto escolar y la reserva ecológica, además las prácticas de economía social y solidaria, muestran la línea de continuidad cultural entre la escuela y la realidad de los participantes. De esta manera la institución incentiva la dimensión afecto-relacional entre lxs estudiantes y su realidad, traspasando las barreras de la escuela, -que en la educación tradicional se reducen a este espacio-, para vincularse con el barrio, la comunidad y la naturaleza.

Por otro lado, el trabajo de campo en una institución de educación tradicional hubiese permitido un análisis comparativo de las prácticas áulicas basadas en la propuesta ministerial, en cuanto a la reproducción de la estructura social y la permanencia del *statu quo*, en contraposición de la práctica docente y el proceso de enseñanza y de aprendizaje del INEPE. Ya que como hemos percibido a lo largo de la investigación nos hemos basado en referencias documentales legales y normativas, planes educativos ministeriales, tesis sobre educación y, artículos científicos sobre la educación escolar en Ecuador. La carencia de estos datos dificulta el reconocimiento de la brecha entre el discurso y praxis en la educación tradicional pública, es así que las afirmaciones sobre la concepción y prácticas de educación tradicional señaladas en la presente investigación, no deben entenderse como verdades legítimas puesto que la autonomía escolar no permite la generalización de un modelo educativo para toda institución de educación tradicional.

Por otro lado, a pesar del carácter transformador del INEPE, este tipo de experiencias educativas se ven enfrentadas a una ideología y estructura dominantes, que mantiene a la institución en una situación de subalternidad y subalternización, que dificulta una *verdadera educación* (en términos de Freire) y condiciona los procesos metodológicos educativos. La institución no logra envolver perfectamente su trabajo dentro de los principios freireanos de educación popular, lo que evidencia las limitaciones de la misma. Principios como el diálogo y la relación sujeto-sujeto (docente-estudiante) no llegan a concretarse en el espacio áulico. El diálogo se mantiene aún alejado de una transformación total y la liberación del estudiante, a pesar de que la institución nos habla de la importancia del diálogo, Más sin embargo, la cultura del silencio que se percibe en la educación tradicional se quebranta en el INEPE por una relación fraternal entre docente-estudiante que, considero, se da por el interés por parte de la institución en conocer a sus participantes a nivel familiar y social, y por el acercamiento con los familiares y con el estudiante mismo.

Por otro lado, en la construcción del taller y la malla curricular, el proceso dialógico se desarrolla en un sistema de relaciones sujeto-sujeto (docente-docente) convirtiendo a los educadores en agentes activos, sujetos de decisión y de acción en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es así como los docentes mantienen una participación directa y son capaces de cuestionar los procesos de enseñanza tradicionales y crear nuevas estrategias metodológicas, a pesar de que la construcción de estos (taller y malla curricular) se limitan a la propuesta curricular del Ministerio de Educación. Con respecto a esto queda clara lo significativo de la formación docente y su papel en el proceso educativo, como se ha mencionado a lo largo de la investigación.

Quiero distinguir al INEPE como una experiencia educativa de lucha y resistencia de una educación crítica que cuestiona la sociedad, que como hemos percibido a lo largo de la investigación este proyecto comunitario tiene como principal objetivo formar sujetos críticos y reflexivos con principios humanitarios. El trabajo de campo me ha permitido diferenciarlo como un proyecto en permanente re-construcción, manifestado en el pragmatismo de su día a día, -las evaluaciones curriculares semanales, la atención a las vicisitudes políticas y sociales, la atención a cada caso estudiantil-, las ideas surgen y no se quedan en el aire. Una educación que se encamina a la formación de sujetos felices desde una educación humanista y humanizante, para lograr la paz, la armonía y la dignidad

Por otro lado, quiero señalar que la experiencia como investigadora ha sido bastante gratificante y un camino largo de aprendizaje y desaprendizaje en el campo de la investigación, desde el primer día, desde pensar en el tema de la investigación hasta colocar el punto final de las conclusiones y la defensa. El trabajo de campo me ha permitido dar cuenta de la importancia de la constante autoevaluación de los datos obtenidos en relación con nuestros objetivos de estudio, de tal manera que nuestro análisis tenga un camino coherente con estos (objetivos). Finalmente, una dinámica constante de introspección, en el encuentro con el otro y con uno mismo, es una de las mayores experiencias alcanzados por medio del trabajo de campo antropológico

## BIBLIOGRAFÍA

- Abram, M. (2004). Estado del arte de la educación bilingüe intercultural en América Latina. Washington, DC, 16.
- Achig, L. (1983). El proceso urbano de Quito. Quito, Ecuador: Tercer Mundo.
- Althusser, L. (1974). Ideología y aparatos ideológicos de Estado. Buenos Aires.
- Altmann, P. (2017). La interculturalidad entre concepto político y one size fits all: acercamiento a un punto nodal del discurso político ecuatoriano. En J. Gómez Rendón, Repensar la interculturalidad (págs. 13-36). Guayaquil, Ecuador: UArtes Ediciones.
- Álvaro, L. (2005). Mantener viva la esperanza. Revista Arcilla, I(1), 14-35.
- Álvaro, L. (2015). La Educación Popular: paradigma educativo para el Siglo XXI. En A. Narváez, C. Milton, & V. Palop. (comp), La Educación Popular ante los nuevos contextos latinoamericanos y el sistema educativo ecuatoriano (págs. 23-43). Quito, Ecuador: Fe y Alegría. Movimientos de Educación Popular Integral y Promoción Social.
- Arévalo, Y. (2015). *Propuesta Metodologica de Participación Infantil desde el enfoque de la Educación Popilar, para la generación de una inserción significativa de los niños y niñas en la comunidad de Luz y Vida - Quito*. Quito: Pontificia Universidad Católica del Ecuador.
- Bajtín, M. (2015). Yo también soy. Ediciones Godot.
- Balcázar. (2003). La Investigación-Acción Participativa. En Psicología Comunitaria: Principios Y Retos Psicología Comunitaria. Apuntes en Psicología, 21(3), 419-435.
- Bernard, R. (2006). Entrevistas no estructuradas y semiestructuradas. En Autor, Research methods in anthropology: qualitative and quantitative approaches (págs. 147-166). Oakland, EEUU: AltaMira Press.
- Beverly, J. (1999). *Subalternity and Representation. Arguments in Cultural Theory*. Duke University Press, Durham.
- Bhabha, H. K. (1994). The postcolonial and the postmodern. The location of culture.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1981). La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza.
- Brito, Z. (2008). Educación popular, cultura e identidad desde la perspectiva de Paulo Freire. En M. V. Moacir Godotti, *Contribuciones para la pedagogía* (págs. 29-45). Buenos Aires, Argentina: CLACSO.

- Bruno-Jofré, R. (2016). Educación popular en América Latina durante la década de los setenta y ochenta: una cartografía de sus significados políticos y pedagógicos. *Foro de educación*, 14(20), 429-451.
- Butler, J. (1993). Imitation and gender insubordination. In H. Abelove, M. Baraley, & D. Halperin (Eds.), *The lesbian and gay reader*. Nueva York: Routledge.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*: Paidós.
- Cabra, N., & Escobar, M. (2014). *El cuerpo en Colombia. Estado del arte cuerpo y subjetividad*. Bogotá, Colombia: IESCO: IDEP.
- Cárdenas, S. (2014). *Estrategias de comunicación popular: vinculación de la escuela "Mujeres de Frente" para la socialización de procesos de educación popular y feminista (Tesis de Pregrado)*. Quito: Universidad Politécnica Salesiana sede Quito .
- Centro Nacional de Recursos Educativos para la Diversidad. (sd). *Marco Legal*. Quito, Ecuador: CNARED
- Cisneros, J. F. (2019). *Video reportaje sobre procesos de Comunicación-Educación Popular en Talleres de Hip Hop, con jóvenes privados de libertad, del proyecto "Liberarte" en el DM, Quito 2012 - 2017 (Tesis de Pregrado)*. Quito, Ecuador: Universidad Politécnica Salesiana.
- Chakrabarty, D. (sd). Una pequeña historia de los Estudios Subalternos. *Anales de desclasificación*, 1-27.
- Collazo, C. (2010). *Deconstrucción, ideología y política: cuando lo subalterno no habla, habita.* .
- Costales Villaroel, M. A. (2011). *Sexualidad educada: discursos de educación sexual desde el colegio y el Estado*. Quito, Ecuador: Abya-Yala.
- de Oliveira Figueiredo, G. (2015). Investigación Acción Participativa: una alternativa para la epistemología social en Latinoamérica. *Revista de investigación*, 39(86), 271-290.
- Derrida, J. (1978). *De la gramatología*.
- Derrida, J. (1989). *La escritura y la diferencia*: Anthropos Editorial.
- Diario Expreso. (28 de Junio de 2014). El juramento a la Bandera se realizará el 26 de septiembre. Expreso. Obtenido de [http://www.expreso.ec/historico/el-juramento-a-la-bandera-se-realizara-el-26-XXGR\\_6522264](http://www.expreso.ec/historico/el-juramento-a-la-bandera-se-realizara-el-26-XXGR_6522264)
- Diario La Hora. (27 de Febrero de 2012). Juramento de la Bandera será en mayo. La Hora Ecuador. Obtenido de <https://lahora.com.ec/noticia/1101290181/juramento-de-la-bandera-ser-en-mayo>

- Dubravcic, M. (1999). *La reorientación de la comunicación popular alternativa ante las demandas de los actores sociales*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar .
- EcuadorUniversitario.com. (12 de Abril de 2012). «Suspendida por falta de calidad académica». Obtenido de EcuadorUniversitario.com: <http://ecuadoruniversitario.com/noticias/noticias-de-interes-general/suspendida-por-falta-de-calidad-academica/>
- El Universo. (23 de Julio de 2019). Educación inclusiva en Ecuador: hay ley, pero falta formación. El Universo. Recuperado el Agosto de 2019, de <https://www.eluniverso.com/noticias/2019/07/23/nota/7438443/educacion-inclusiva-ecuador-hay-ley-falta-formacion>
- Enríquez Paéz, J. (13 de Abril de 2018). La verdad en la historia de la Universidad Alfredo Pérez Guerrero. Obtenido de EcuadorUniversitario.com: <https://ecuadoruniversitario.com/opinion/la-verdad-en-la-historia-de-la-universidad-alfredo-perez-guerrero/>
- Espinosa Apolo, M. (2006-2007). *Chilibulo. Memoria histórica y colectiva*. Quito, Ecuador: Distrito Metropolitano de Quito.
- Espinoza, B. (2018). Organización, financiamiento y asignación de recursos en el bachillerato, en Arcos, C. & Espinoza, B., *Desafíos para la educación en el Ecuador: calidad y equidad*. (págs. 275-328). FLACSO sede Ecuador: Quito, Ecuador
- Esteves, A. (2018). Introducción, en Arcos, C. & Espinoza, B., *Desafíos para la educación en el Ecuador: calidad y equidad*. (págs. 9-25). FLACSO sede Ecuador: Quito, Ecuador
- Fernández, N., & Osorio, D. (2015). Educación popular, alternativa pedagógica para construir ciudadanía desde la primera infancia en la educación inicial. *Revista Científica de FAREM-Estelí. Medio ambiente, tecnología y desarrollo humano*, IV(13), 14-22.
- Flores-Kastanis, E., Montoya-Vargas, J., & Suárez, D. (2009). Investigación-acción participativa en la educación latinoamericana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(40), 289-308.
- Foucault, M. (1968). *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*.
- Foucault, M. (1983). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI. Obtenido de <https://fhcv.files.wordpress.com/2014/01/freire-pedagogia-del-oprimido.pdf>
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*.

- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la Autonomía*. Sao Paulo, Brasil: Paz e Terra SA.
- Freire, P., & Faundez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Galarza, S., & Paca, V. (2015). *Desarrollo de una organización comunitaria para la producción de productos orgánicos en el Barrio La Dolorosa de Chilibulo (Tesis de Pregrado)*. Quito, Ecuador: Escuela Politécnica Nacional del Ecuador.
- García, A. (2015). *Comunicación-Educación Popular, estudio de caso en la Fundación Sol de Primavera, tomando en cuenta a la capacitación técnico-profesional como elemento configurador del plan de vida*. Quito: Universidad Central del Ecuador
- Giroux, H. (1995). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Gómez Rendón, J. (2001). *La voz del subalterno a través del testimonio: una fuente para el estudio de las relaciones de poder en las fiestas de la parroquia San Pablo del Lago* Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador,
- Gruppi, L. (1978). *El concepto de hegemonía en Gramsci*.
- Guayasamín, M. (2017). *Aciertos, críticas y desafíos pendientes de la política educativa durante la presidencia de Rafael Correa, Ecuador 2007-2017*. Revista de Investigación Educativa de la REDICH(14), 9-30.
- Hall, S. (1996). *New ethnicities: Critical dialogues in cultural studies*. 441-449.
- Hall, S. (2003). *¿Quién necesita 'identidad'?. Cuestiones de identidad cultural*. 13-39.
- Herrera, A. (2018). *COMUNICACIÓN, MEDIACIÓN PEDAGÓGICA Y EDUCACIÓN POPULAR: Análisis de audiovisuales en procesos de formación política campesina. Caso "La Troja Manaba: Escuela de Formación Política y Soberanía Alimentaria" (Tesis de Pregrado)*. Quito, Ecuador: Universidad Central del Ecuador.
- Illich, I. (1971). *Deschooling society*.
- INEPE. (2005). *El Taller: Una especial modalidad educativa*. Arcilla, I(1), 44-47.
- INEPE. (2005). *La Escuela de Formación Docente. Contribución a una necesidad vital del país*. Revista Arcilla, I(1), 36 - 43.
- INEPE. (2005). *Ubicación geográfica e histórica del INEPE*. Revista Arcilla, I(1).

- Jara, Ó. (2010). Educación Popular y cambio social en América Latina. *Community Development Journal*(10), 1-11. Obtenido de <https://dalbandhassan.files.wordpress.com/2011/04/oxford-university-educacion3b3n-popular-y-cambio-social-en-al-2010.pdf>
- Krichesky, M. (2011). Pedagogía Social y educación popular. Tensiones y aportes sobre el derecho a la educación. En M. Krichesky, *Pedagogía Social y educación popular. Perspectivas y estrategias sobre la inclusión y el derecho a la educación* (págs. 55-69). Buenos Aires, Argentina: Editorial Universitaria.
- Laclau, E. (1990). *New reflections on the revolution of our time*.
- López, V. (2013). *La Federación de Organizaciones Juveniles en el Ecuador: 1982-1990* (Tesis de pregrado). Quito, Ecuador : PUCE sede Quito.
- Lorenzo Chávez, K. (2008). El diálogo en la obra de Paulo Freire como referente para el diálogo intergeneracional. En M. Gadotti, M. Gomez, J. Mafra, & A. Fernandes de Alencar. (comp)., Paulo Freire. *Contribuciones para la pedagogía* (págs. 65-74). Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Luna Tamayo, M. (2009). Cumplimiento del derecho a la educación en el Ecuador, 2000-2007. En A. M. Goetschel (Co), *Perspectivas de la educación en América Latina* (págs. 189 - 210). Quito, Ecuador: FLACSO Ecuador; Ministerio de Cultura del Ecuador .
- Luna, G., & Robles, L. M. (2006). *Comuna Chilibulo–Marcopamba–La Raya “Adecuación y señalización de senderos Ungüi–Chilindalo y construcción de un centro de interpretación”*(Tesis de Pregrado). Quito, Ecuador: UCT.
- Mejía, M. (2014). *La Educación Popular: una construcción colectiva desde el sur y desde abajo*. . Archivos Analíticos de Políticas Educativas.
- Mejía, R. M. (1998). Reconstruir la Educación Popular en tiempos de globalización. *Revista Internacional Fe y Alegría*, 60-80.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). *Bachillerato General Unificado*. Quito, Ecuador: MinEduc.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (26 de Septiembre de 2017). 280.795 estudiantes juraron la Bandera a nivel nacional. Obtenido de Ministerio de Educación del Ecuador: <https://educacion.gob.ec/280-795-estudiantes-juraron-la-bandera-a-nivel-nacional/>
- Ministerio de Educación Ecuador. (2007). *Plan Decenal de Educación del Ecuador*. Quito, Ecuador: Ministerio de Educación: Consejo Nacional de Educación.
- Ministerio de Educación y Cultura; Dirección Nacional de Educación Popular Permanente. (2005-2015). *Programa Nacional de Alfabetización "Minga por la Esperanza"*. Quito, Ecuador: MEC; DINEPP.

- Mirabal Patterson, A. (2008). Pedagogía crítica: Algunos componentes teórico-metodológicos. En M. Gadotti, M. Gomez, J. Mafra, & A. Fernandes de Alencar. (comp)., Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía (págs. 107-112). Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Morgade, G. (2014). Hacia una pedagogía para una educación sexuada con perspectiva de género: un enfoque superador de las tradiciones medicalizantes, moralizantes y sexistas en América Latina. En S. Poggio, M. A. Viteri, & (comp.), *Cuerpo, educación y liderazgo político: una mirada desde el género y los estudios feministas* (págs. 65-83). Quito: FLACSO - Ecuador.
- Morgarde, G. (2006). Sexualidad y prevención: discursos sexistas y heteronormativos en la escuela media. Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.
- Moya, R. (2009). La interculturalidad para todos en América Latina. In *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 21-56).
- Olivera, E., & Orellana, Á. (2005). Escuchemos a Paulo Freire: Una mirada a la educación popular. *Revista electrónica Diálogos Educativos*, V(10), 35-51.
- Organización de Estados Iberoamericanos Para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2006). *Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica de Personas Jóvenes y Adultas 2007-2015. Informe de países*. Montevideo, Uruguay: Organización de Estados Iberoamericanos Para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Prakash, G. (1997). Los estudios de la subalternidad como crítica post-colonial. In *Debates Poscoloniales: una introducción a los estudios de la subalternidad* (pp. 293-313). La Paz.
- Raza, P. (2005). La Unidad Educativa "INEPE": Una experiencia de Economía Solidaria. *Arcilla*, 1(1), 1-3.
- Rivas, F. (2000). *Educación Popular: la necesidad de un nuevo modelo*. La Piragua. *Revista Latinoamericana de educación y política*.
- Rochetti, C. (2010). Notas para pensar la educación como práctica política. Una mirada desde Michel Foucault. *CUYO. Anuario de Filosofía Argentina y Americana*, 27, 117-125.
- Sandoval, E. (sd) Entender el trabajo de campo. En Autor. *Guía para realizar prácticas de campo* (pp. 13-16).
- Spivak, C. (2003). ¿Puede hablar el subalterno? *Revista colombiana de antropología*, 39, 297-364.
- Splinder, G. (1987). The transmission of culture. En G. Splinder, *Education and culture process. Anthopologic approaches* (págs. 206-241). Illinois: Waveland Press.

- Splinder, G. (2011). Anthropology and Education: An Overview. En D. Hodges, The Anthropology of Education (págs. 19-40). New York: Cognella.
- Suchowierska, M., & White, G. (2003). Investigación-Acción Participativa y Discapacidad. *Apuntes de Psicología*, 21(3), 437-457.
- Tenorio, R. A., Jarrín, M. S., & Bonilla, P. (1995). La cultura sexual de los adolescentes. Quito, Ecuador: Abya-Yala.
- Torres, C. (2011). Ideología, Educación y Reproducción Social. *Revista de Educación Superior*, 32(1-14).
- Torres, J. (1998). El curriculum oculto. Madrid, España: Morata, S.L.
- Torres, R. M. (2005). Analfabetismo y alfabetización en el Ecuador. Opciones para la política y la práctica. sd: UNESCO.
- Vera, M. P. (2006). EDUCACIÓN E IDENTIDAD: Hacia una economía política de las prácticas escolares (Tesis de Pregrado). Quito, Ecuador: Pontificia Universidad Católica del Ecuador.
- Verdugo, K. (2013). *La radio como medio de expresión para los jóvenes del INEPE: Propuesta de radio Revista Juvenil "La voz del INEPE" (Tesis de Pregrado)*. Quito, Ecuador: Pontificia Universidad Católica del Ecuador.
- Walsh, C. (2013). Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. En C. Walsh, PEDAGOGÍAS DECOLONIALES. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir (págs. 23-68). Quito, Ecuador: ABYA-YALA.
- Whitman, G. (2018). Esfero rojo, esfero azul. Impacto de las reformas educativas financiadas internacionalmente en las prácticas en el aula en el Ecuador, en Arcos, C. & Espinoza, B., Desafíos para la educación en el Ecuador: calidad y equidad. (págs. 67-150). FLACSO sede Ecuador: Quito, Ecuador
- Zuleta Araújo, O. (2005). La pedagogía de la pregunta. Una contribución para el aprendizaje. *Educere*, 115-119.

## Otros

- INEPE. (2013). El Parque-Reserva Metropolitana "Chilibulo-Huayrapungo". Quito, Ecuador: No publicado.
- INEPE. (2019a). Proyecto: Mejoramiento de la Calidad del Servicio de Alimentación Escolar y Comunitaria en la Unidad Educativa INEPE. Quito, Ecuador: No publicado.

INEPE. (29 de Septiembre de 2017). Acto por la vida y por la paz en el mundo- Juramento a la Bandera. Obtenido de INEPE facebook: [https://www.facebook.com/pg/INEPE/posts/?ref=page\\_internal](https://www.facebook.com/pg/INEPE/posts/?ref=page_internal)

INEPE. (Agosto de 2019b). Programa de Educación del Talento Musical. Obtenido de Instituto de Investigación, Educación y Promoción Popular del Ecuador: <http://inepe.net/petm/>

López, V. (2017). INEPE Programa de dirigencia QUIÉNES. Quito, Ecuador: No publicado.

(25 de Septiembre de 2017-2018). Diario de campo. Quito: No publicado.

## **Entrevistas**

Álvaro, G. (Septiembre de 2019). Comunicación personal. (Z. Martínez, Entrevistador)

Álvaro, L. (Enero de 2018). Comunicación personal. (Z. Martínez, Entrevistador)

Álvaro, R. (Noviembre de 2018). Comunicación personal. (Z. Martínez, Entrevistador)

Chiliquinga, R. (Noviembre de 2018). Comunicación personal. (Z. Martínez, Entrevistador)

Anónimo (Noviembre de 2019) Comunicación personal. (Z. Martínez, Entrevistador)

## **Tabla de Ilustraciones**

Ilustración 1. Presupuesto Gasto Público en Educación en relación con otras variables de educación.....	5
Ilustración 2. Matriz para planificación del Taller .....	39