

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR  
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS  
ESCUELA DE SOCIOLOGÍA Y CIENCIAS POLÍTICAS



TRABAJO DE DISERTACIÓN PREVIA A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO  
DE SOCIÓLOGA CON MENCIÓN EN DESARROLLO

**LA EDUCACIÓN POPULAR FRENTE A LA VISIÓN  
ANDROCÉNTRICA:**

AVANCES Y LÍMITES DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA HACIA LA  
REDUCCIÓN DE DESIGUALDADES DE GÉNERO EN LOS NIÑOS Y  
NIÑAS DE PRIMERO DE BÁSICA “B” DE LA UNIDAD EDUCATIVA  
“INEPE”

Autora:

DANIELA ISABEL CARRILLO PILLAJO

Directora de tesis:

DRA. NATALIA SIERRA

QUITO, 2019



## **Dedicatoria**

A mi hija Oriana Valentina Chancosa Carrillo por ser la motivación de mis escritos y la inspiración para luchar por un mundo con más amor, menos desigual, menos injusto y menos sumiso.

A mi madre y mi familia materna por ser quienes me sostienen, acompañan y luchan desde sus espacios anhelando un mundo mejor.

## **Agradecimientos**

A mi amada madre Wilma por ser quien soñó e inculcó en mí una educación para la libertad, para la resistencia, por la justicia social de nosotras las mujeres.

A mi hija Oriana, quien es la compañera de mis sueños y utopías.

A mi familia materna de Quito y Otavalo, abuelita, tías, tíos, primas y primos, por ser luz, por su generosidad, su incondicional amor y porque gracias a ustedes estoy aquí, viviendo con esperanza.

A mis compañeros de vida Alisson, Yanel, Fabián, Jair, Mauricio, Joel, Atamay y Cristian por sostener con cariño la amistad y con convicción las luchas colectivas.

A Curi Inti, el músico que sostiene mi caminar con sus melodías, ritmos, sentires y enseñanzas, desde las cuales anhelamos construir un mundo más sensible

A las personas que encontré siendo semillas de una misma mazorca y que me han sabido entregar su infinito cariño y fuerza Micaela, Belén, Camila, Jeanneth, Marielisa, Tamia.

A los profesores Nelson, Alejandra y de manera especial a mi tutora de tesis Natalia por las largas conversaciones y por haber guiado mis aprendizajes más allá de la academia, con toda su humanidad, sensibilidad y sentido crítico durante mis procesos de autodescubrimiento.

Finalmente, al lugar en el que amé la vida durante mi paso, mi escuelita INEPE, a mis queridas profesoras, las compas del comedor y en especial a los niños y niñas que fueron parte de este trabajo.

## **Resumen**

Las instituciones educativas al ser espacios importantes de socialización cumplen un rol fundamental, por ello es necesario introducirse en los procesos pedagógicos para entender los mecanismos que legitiman las estructuras dominantes y reproducen las condiciones de desigualdad de género más aún en procesos en los cuales hay una intención objetiva por superar estas desigualdades como es el caso de la educación popular desarrollada sobre las bases teóricas de Paulo Freire. Este trabajo realizado constituye un proceso de investigación y acción participativa que recoge las principales avances y limitaciones de la práctica educativa hacia la reducción de desigualdades de género en los niños y niñas de Primero de básica "B" de la Unidad Educativa INEPE tomando como base la propuesta teórica del sociólogo francés Pierre Bourdieu.

## **Abstract**

The educational institutions being important spaces of socialization fulfill a fundamental role, that is why it is necessary to introduced in the pedagogical processes to understand the mechanisms that legitimize the dominant structures and reproduce the conditions of gender inequality even more in processes in which there is an objective intention to overcome these inequalities as is the case of popular education developed on the theoretical basis of Paulo Freire. This investigation is a process of participatory research and action that includes the main advances and limitations of educational practice towards reducing gender inequalities in children of First of Basic "B" of the school of INEPE based on the theoretical proposal of the French sociologist Pierre Bourdieu.

## Tabla de Contenidos

Dedicatoria .....	I
Agradecimiento .....	II
Resumen .....	III
Abstract .....	III
Introducción .....	V
<b>CAPÍTULO I: APROXIMACIONES TEÓRICAS A LA TEORÍA GENERAL DE BOURDIEU .....</b>	<b>8</b>
1.1    Habitus, volumen de capital y campo.....	8
1.2    Distinción, dominación masculina y androcentrismo.....	12
1.3    Educación: conceptualización, modalidades, contextualización en América Latina y Educación Popular como propuesta pedagógica .....	16
<b>CAPÍTULO II: CASO DE ESTUDIO UNIDAD EDUCATIVA INEPE.....</b>	<b>24</b>
1.4    Instituto de Investigación, Educación y Promoción Popular del Ecuador INEPE ....	24
1.5    Misión, Visión y Objetivos.....	28
1.6    Proyecto Educativo.....	31
1.7    Metodología Educativa del INEPE.....	32
<b>CAPÍTULO III: LA EDUCACIÓN POPULAR FRENTE A LA REDUCCIÓN DE DESIGUALDADES DE GÉNERO .....</b>	<b>33</b>
1.8    Tipo de investigación y metodología.....	33
1.9    Análisis de la caracterización de los niños y niñas el Primero de Básica “B” .....	35
1.10   Currículo.....	38
1.11   Relación de la maestra con los niños y niñas .....	44
1.12   Actividades y expectativas de los niños y niñas de Primero de Básica “B” .....	49
1.13   Avances de la práctica educativa frente a la reducción de desigualdades de género	53
1.14   Limitaciones de la práctica educativa frente a la reducción de desigualdades de género.....	55
<b>CONCLUSIONES .....</b>	<b>58</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>60</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>62</b>

## INTRODUCCIÓN

En la actualidad en nuestro país es notable los avances en torno a la equidad de género en las instituciones educativas, sin embargo, la falta de estudios o sistematización de estas experiencias en nuestro país, ha conducido a no responder a la problemática de género en las instituciones educativas de todo nivel y al empobrecimiento del debate de género y el debate pedagógico del país.

La desigualdad de género a nivel mundial ha sido un tema complejo de relevante repercusión social, ya que en el proceso de construcción de las relaciones sociales, históricamente ha habido una desigualdad de oportunidades de las mujeres frente a los hombres presentes en todos los ámbitos de la vida social.

En la actualidad, la desigualdad de género aún sigue siendo un problema presente alrededor del mundo, en especial en los países más pobres o en vías de desarrollo donde el problema se agudiza con otros elementos de discriminación como “(...) el origen étnico, la casta, la lejanía, la raza, la discapacidad o la orientación sexual”. En cuanto a la educación “casi dos terceras partes de las niñas que no asisten a la escuela en todo el mundo pertenecen a grupos étnicos minoritarios dentro de sus propios países” (Banco mundial, 2012, pág. 13)

En el caso específico de Ecuador, en el 2008 la Constitución de la República del Ecuador implementa una serie de obligaciones con el fin de lograr políticas a favor de la igualdad y la equidad de género, tal como está planteado en el artículo 11, numeral 2: nadie podrá ser discriminado por razones de sexo o identidad de género. De igual manera, dentro del Plan Nacional del Buen Vivir (2013, pág. 111) en el objetivo 2 se plantea “Auspiciar la igualdad, la cohesión, la inclusión y la equidad social y territorial, en la diversidad”. A pesar de estar establecido así desde ese entonces y a pesar del esfuerzo de las organizaciones, movimientos de mujeres y de la sociedad civil, en nuestro país sigue existiendo una brecha enorme en cuanto a desigualdad de género en la práctica diaria.

Esta desigualdad se da a todo nivel y para todos los estratos sociales, por ejemplo a nivel público e institucional “en la Corte Nacional de Justicia las mujeres alcanzan apenas el 4,8%, y en el Consejo Nacional Electoral la representación de las mujeres es del 40%” (Cajas Córdova, 2011)

A pesar de que Ecuador es considerado como un país de Desarrollo Humano Alto según la clasificación 2010 del último Informe sobre Desarrollo Humano publicado por el PNUD, las desigualdades en el país son alarmantes. El área rural e indígena sigue estando desprotegida y sigue luchando por sus Derechos, entre los cuales se encuentran ineludiblemente los Derechos de las Mujeres. (Mesa de Género de la Cooperación Española en Ecuador, 2011-2014)

Según la (UNICEF, 2015) “alrededor de 115 millones de niños y niñas en edad escolar primaria, la mayoría niñas, no asisten a la escuela.”; en cuanto a tasas de alfabetización y tasas de matriculación también hay una gran diferencia de las mujeres con respecto a los hombres. Estos hechos dan cuenta que en el ámbito de la educación también hay una desigualdad importante. Esta desigualdad de género también es una construcción que se va estructurando e interiorizando desde los primeros años de vida a través de roles y códigos, los cuales se van configurando a través de la interacción social en los distintos ámbitos.

Frente a esta realidad es fundamental transformar los procesos de enseñanza y contribuir a realizar estrategias o diseños metodológicos que permitan una acción transformadora que cuestione los códigos y concepciones propias de lo que Bourdieu llama visión androcéntrica. En este sentido la educación popular desde sus fundamentos teóricos se presenta como una alternativa a la educación formal la cual tienen como objetivo principal generar procesos pedagógicos más equitativos que cuestionen las desigualdades y superen su papel homogenizante.

Por lo anteriormente expuesto tanto en la realidad latinoamericana como en la realidad de nuestro país uno de los problemas fundamentales es que la institución educativa se convierte en el mecanismo por el cual se reproducen estas desigualdades de género a todo nivel.

En consecuencia, realizar una evaluación de un caso específico de la Educación Popular frente a la construcción de relaciones de género androcéntricas en los niños de dicha institución, contribuirá a la reducción de la desigualdad de género dentro de la institución educativa desde las tempranas edades, y aportará con el análisis para que la institución, maestras, madres y padres de familia sean sujetos de conciencia que retomaran participación dentro de la sociedad en forma crítica pero también propositiva

Por consiguiente, esta disertación consta de 3 capítulos: El primer capítulo, se desarrolla en torno a las principales aproximaciones teóricas del autor Pierre Bourdieu y abarca el tema de

educación desde su conceptualización, seguido de sus modalidades, la educación en América Latina y el Ecuador

En el segundo capítulo se recoge generalidades de la provincia de Pichincha, del cantón Quito y de la Parroquia Chilibulo, se realizará una contextualización de la Unidad Educativa INEPE

Finalmente, en el tercer capítulo se expondrán los resultados del trabajo de campo mediante el análisis de los datos encontrados durante la investigación de campo.

# CAPÍTULO I: APROXIMACIONES TEÓRICAS A LA TEORÍA GENERAL DE BOURDIEU

La presente investigación tendrá un abordaje desde la perspectiva teórica de varios autores, las cuales serán contrastadas con la perspectiva de Pierre Bourdieu como autor principal. Este autor tiene un análisis sociológico importante en el área de la educación, lo cual permitirá entender y analizar la presente investigación.

## 1.1 Habitus, volumen de capital y campo

### Habitus

Para (Bourdieu, 2007) el concepto de *estructura* no es mental, sino es una estructura presente en toda y cada sociedad o grupo social. Por lo tanto varía según la sociedad o el grupo social al que hagamos referencia, es decir que hay una estructura dominante que es capaz de imponer sus prácticas, producciones culturales y producciones simbólicas, dadas por la capacidad de posicionarse como prácticas legítimas dentro de las sociedades o grupos sociales.

Esta estructura dominante construye objetos de conocimiento, dicha construcción responde a un sistema de disposiciones estructuradas y estructurantes que se constituyen en la práctica pero también se vuelven sujetos activos en el proceso de captación y apropiación de mundo. Este mundo que es apropiado impone condicionantes específicas de existencia, para ello la estructura opera sobre las prácticas de las personas sobre su acción y no acción consiente, lo cual tiene que ver con los conceptos de *campo* y *habitus*.

El *habitus* es un sistema de categorías, de percepciones, prácticas, pensamientos y apreciaciones, es decir es un sistema de disposiciones que hace que los individuos tengan diferentes construcciones de la realidad (Bourdieu, 2007, pág. 86), “como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su meta sin suponer el propósito consciente de ciertos fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos” (Bourdieu, 2007).

El habitus tiene la capacidad de garantizar su perpetuación ya que se apropia de los esquemas de percepción y de apreciación a través del cual el mundo es aprehendido. Por lo cual, el mundo

práctico en su relación con el habitus tiende a aparecer como necesario e incluso como natural, garantizando que toda experiencia pasada sea una experiencia activa que queda registrada como prácticas estructuradas y que va actualizándose en el tiempo según sus necesidades específicas

Además, el habitus se basa en experiencias pasadas para originar y generar esquemas de percepción en el presente y a futuro, logrando mantenerse en el tiempo con dichos esquemas sin que esto sea perceptible al sujeto ni un acto mecánico ya que el habitus actúa a través de coerciones y límites sociales, históricos, económicos, culturales y políticos.

Puesto que el habitus es una capacidad infinita de engendrar, con total libertad (controlada), unos productos -pensamientos, percepciones, expresiones, acciones que siempre tienen como límite las condiciones histórica y socialmente situadas de su producción, la libertad condicionada y condicional que él asegura está tan alejada de una creación de novedad imprevisible como de una simple reproducción mecánica de los condicionamientos iniciales. (Bourdieu, 2007, pág. 90).

El habitus no solo se perpetúa en el tiempo, sino que también va produciendo historia tanto en el sujeto como en las instituciones y sujetos que lo rodean, generando así un sistema del cual el sujeto se ve imposibilitado de salir ya que incluso cuenta con modos de expresión objetivamente disponibles (discurso), el cual funciona como medio para que la institución pueda trascender del sujeto e inscribirse en el cuerpo como disposición duradera, sin importar la diferenciación entre clases sociales ya que se crea un *sentido común*, un código común que se establece como un acuerdo inconsciente de disposiciones objetivas del dominador, sea institución o agente, con el dominado.

Es decir, que el *mundo del sentido común* asegura el conceso sobre el sentido de las prácticas y del mundo reforzando e interiorizando los acuerdos de la estructura individual o colectivamente, anticipando y previendo prácticas que estén por fuera de la estructura.

### **Volumen de capital**

Según Bordieu (2007) la diferencia entre estos habitus individuales depende mucho de la *trayectoria social* del agente, es decir que el mecanismo de defensa que encuentra el habitus ante el cambio, es que en base a las experiencias pasadas el agente se alinea inconscientemente a sus semejantes rechazando toda información cuestionadora de lo acumulado. Esta diferenciación también depende del *volumen de capital* que adquiera un agente a lo largo de su

vida, en otras palabras, de la acumulación de capitales, poderes y recursos objetivamente utilizables y aprehendidos.

Bourdieu (1986) plantea que existen cuatro capitales, el primero es el *capital económico* refiere a los bienes y servicios a los que el capital económico da acceso inmediato, otros solo se obtienen mediante acumulación de capital social los cuales no actúan inmediatamente, sino que se van estableciendo y manteniendo en el tiempo. El autor señala que el capital económico es la base y de este se derivan los otros capitales

El segundo capital al que hace referencia el autor, es al *capital social*, el cual es el agregado del actual o potencial recurso que está directamente vinculado a las posesiones de una red determinada de relaciones sociales más o menos institucionalizadas de conocimiento y reconocimiento mutuo, en otras palabras, está vinculado a ser miembro específico de un grupo social informal o formal, que posea un nombre en común (el nombre de una familia, clase, escuela, partido, club etc.), que tenga un conjunto de actos institucionalizados, diseñados e incorporados al mismo tiempo para formar a los agentes.

Por lo tanto, el volumen de capital social que adquiera un agente depende de la red de conexiones sociales que puede movilizar efectivamente y el volumen de los otros capitales que poseen los agentes a los que está vinculado (Bourdieu, 1986).

El tercero, es el *capital simbólico*, tiene que ver con las relaciones duraderas fundadas en la naturaleza, en el trabajo de reproducción de los fundamentos económicos, intercambio de dones, dicho de otra forma, es el único medio de instaurar relaciones duraderas de reciprocidad pero también de dominación.

El cuarto capital, el más relevante para el presente trabajo, es el *capital cultural*, dicha noción refiere a toda transmisión heredada, tanto material como instrumentos de conocimiento, de expresión, etc. de la familia, este aparece de tres formas, la primera es en “estado incorporado”, es decir que son formas de disposiciones duraderas incorporadas en la mente y el cuerpo como parte integral de la persona, un habitus que no puede transmitirse instantáneamente, la segunda es en forma de “estado objetivado” el cual hace referencia a los bienes culturales (pinturas, diccionarios, máquinas, etc.) los cuales tienen como precondition específica la apropiación y posesión de los bienes de consumo; y la tercera es el “estado institucionalizado” la cual es la

forma de objetivación que confiere propiedades y reconocimiento institucional basado en calificaciones académicas lo cual hace posible una comparación y una distinción entre agentes

Esta última noción (capital cultural) surge de la hipótesis teórica, la cual posibilita entender las inequidades dentro de las instituciones educativas originadas por la diferencia de clases y fracciones de clases entre los agentes, el autor deja de lado la naturalización de las aptitudes y señala que estas van siendo adquiridas.

Cabe recalcar que los cuatro capitales, se construyen y cruzan simultáneamente en forma de volumen de capital, por tanto no están separados unos de otros, sino más bien ligados y en dependencia del otro.

### **Campo**

El habitus configura al *campo*, entendido como una red o cohesión de relaciones objetivas con microcosmos que contienen lógicas, necesidades y limitaciones específicas que no son explícitas ni están decodificadas, sino que responden al tipo de capital al cual pertenezcan los agentes dentro del campo; es decir que el volumen de capital, la trayectoria social y el habitus que tengan los agentes estructuran el campo y al mismo tiempo no funcionan ni existen sin él. (Bourdieu & Wacquant, 2005)

El capital “confiere poder al campo, a los instrumentos materializados o encarnados de producción o reproducción cuya distribución constituye la estructura misma del campo y a las regularidades y reglas que definen el funcionamiento ordinario del campo, y por ende a los beneficios engendrados en él” (Bourdieu & Wacquant, 2005, pág. 155).

El campo se convierte en un espacio de luchas entre posiciones de fuerza en las cual cada uno de los agentes, de acuerdo a su capital y a su posición específica dentro del campo, buscan dominar de forma individual o colectiva al campo de acuerdo a sus necesidades específicas.

Las instituciones como la iglesia, la escuela, el estado también son campos ya que hay disputa de fuerzas y luchas, en el cual el agente tratará de dominar su campo a través de la disminución o anulación de la resistencia de los dominados “los efectos de la dominación son tales que la lucha y la dialéctica constitutivas del campo cesan” (Bourdieu & Wacquant, 2005, pág. 157)

Para el autor dentro de los campos hay oposiciones de clases sociales definidas por el conjunto de capitales que posean los agentes de los distintos campos, es decir que la *clases sociales*

entendidas como “conjuntos de agentes ocupando posiciones similares que, situados en condiciones similares y sometidos a condicionamientos similares, tienen todas la probabilidades de tener disposiciones e intereses similares, luego de producir prácticas similares y parecidas tomas de posición” (Bourdieu, 1989) se diferencian unas de otras por su estructura interna propia, la cual busca la homogeneidad del habitus de los agentes que están en ella; en consecuencia hay una jerarquización de las clases dadas por diferencias fundamentales entre los agentes dentro de la cual destaca la diferencia económica y cultural.

Además, esta diferencia también está dada porque cada clase social intenta imponer su *percepción de mundo*, lo cual funciona como una matriz práctica de la estructura social y le da a cada agente un sentido de posición ocupada en esa estructura, dicho de otra forma, le da un sentido de límite al agente, desde el cual entiende lo que puede o no permitirse, otorgándole una diferenciación frente al otro y un marcado sentido de su posición y la posición del otro agente.

Las categorías de percepción del mundo social son esencialmente el producto de la incorporación de las estructuras objetivas del espacio social. En consecuencia, ellas inclinan a los agentes a tomar el mundo social tal cual es, a aceptarlo como evidente, más bien que a revelarse contra él, a oponerle diferentes posibles antagonistas (Bourdieu, 1989, pág. 34)

## **1.2 Distinción, dominación masculina y androcentrismo**

### **Distinción**

En el campo de la clase dominante y la producción cultural, en su intento por imponer su percepción de mundo hace una apuesta por el “*gusto*” como forma de jerarquización del discernimiento, lo cual está íntimamente relacionado con la condición de clase, la cultura los productos culturales o bienes consumidos y “varían según las categorías de los agentes y según los campos a los cuales aquéllas se aplican, desde los campos más legítimos.” (Bourdieu, 1998)

El gusto marca una *distinción significativa*, la cual funciona como diferenciación legitimada, apropiada, como *signo de distinción* por los agentes. Entonces, la *distinción* es la incorporación y aprehensión de las diferencias inscritas en las estructura del espacio social, estas diferencias son reconocidas por los agentes como evidentes en tanto que existe una “coincidencia casi

perfecta de las estructuras objetivas con las estructuras incorporadas” (Bourdieu, 1989, pág. 37)

La distinción contribuye a asegurar la permanencia histórica de las relaciones de fuerzas objetivas, imponiendo así una sola percepción del mundo reconocida por los agentes, dada por el poder proporcionado por el capital simbólico.

Para entender a la distinción, el autor propone dos hechos fundamentales: por una parte la fuerte relación que existe entre las prácticas culturales con el capital escolar y por otra, la unión entre las prácticas culturales con el origen social (determinado por la profesión del padre) por mediación de la trayectoria social. Ambas relaciones legitiman y garantizan las prácticas culturales; por lo cual la distinción y el gusto son mecanismos enclasantes. (Bourdieu, 1998)

Dentro del universo del *gusto*, existen tres tipos de gusto: El primero es el *gusto legítimo*, el segundo es el *gusto medio* y el tercero es el *gusto popular*, los tres tipos responden a la fracción de clase a la cual pertenecen en unión con el capital escolar, es decir que mientras aumente el capital escolar el gusto será más legítimo caso contrario, el gusto se ve totalmente desvalorizado.

Entonces, el capital escolar es “el producto garantizado de los resultados acumulados de la transmisión cultural asegurada por la familia y de la transmisión cultural asegurada por la escuela” (Bourdieu, 1998)

Para que el capital escolar pueda funcionar, es necesaria la institución escolar, la cual es la encargada de dar valor negativo (estigmatización) o positivo (ennoblecimiento) al capital incorporado, jerarquizando el valor de estas por la clase a la cual pertenece, lo cual a su vez permite que la clase dominante tenga el monopolio de la certificación, es decir que pueda imponer títulos o certificaciones académicas y mecanismos de control a la clase dominada como por ejemplo: los exámenes.

Los títulos entonces obtienen un valor social legítimo ya que garantizan formalmente una competencia específica, una posición en el futuro y una clasificación oficial en el presente

(...)las diferencias oficiales que producen las clasificaciones escolares tienden a engendrar (o a reforzar) unas diferencias reales, al producir en los individuos clasificados la creencia, colectivamente reconocida y sostenida, en las diferencias, y al

producir, asimismo y de esta forma, las conductas destinadas a aproximar el ser real al ser oficial (Bourdieu, 1998, pág. 23)

Entonces las instituciones escolares son un lugar de reproducción de las estructuras sociales que dan continuidad a la diferenciación de clases a través de la legitimación de sus prácticas y apropiaciones homogenizantes, de esta manera establece una forma estable y objetiva de dominación sobre el resto.

### **Dominación masculina y androcentrismo**

Bourdieu (2000) desarrolla una teoría sociológica que nos permite entender las estructuras de dominación, estas se dan a nivel objetivo y subjetivo, es decir en el campo cultural, ideológico, político, etc. Dentro de estas, hemos incorporado como esquema inconsciente de percepción el orden de lo masculino, de esta manera damos paso a la dominación masculina, la cual es una forma de dominación fundamental y legítima en las estructuras cognitivas y sociales, basada en la naturalización de la división sexual del trabajo.

En este sentido se plantea que dentro de las sociedades hay una *visión androcéntrica*, es decir que según la división del trabajo hay un sistema de diferenciaciones y una forma de organización en la que se muestra una jerarquía entre lo masculino y lo femenino, en la cual lo masculino se impone a lo femenino y esto es legitimado socialmente.

El orden social funciona como una inmensa máquina simbólica que tiende a ratificar la dominación masculina en la que se apoya: es la división sexual del trabajo, distribución muy estricta de las actividades asignadas a cada uno de los dos sexos, de su espacio, su momento, sus instrumentos; es la estructura del espacio (Bourdieu, 2000)

Los esquemas de percepción incorporados se inscriben primero en el cuerpo biológico y luego en todas las cosas que rodean al agente, esto con la finalidad de naturalizar y justificar las diferencias, a partir de la diferencia de los órganos sexuales y de la producción y de reproducción biológica social que confiere al hombre como superior.

Esta visión androcéntrica tanto en el hombre como en la mujer colaboran inconscientemente a través de su cuerpo, sus actitudes y preferencias a la somatización de las estructuras objetivas, esto va instaurando y construyendo un cierto tipo de *habitus*, que además integra experiencias pasadas; por lo cual, funciona como base estructurante de las diversas apreciaciones y percepciones del mundo y de acuerdo a las estructuras establecidas desde la relación de

dominación. Por lo tanto, el agente interioriza la dominación a través de su propio cuerpo y “sus actos de conocimiento son, inevitablemente, unos actos de reconocimiento, de sumisión” (Bourdieu, 2000)

En este sentido, hay una intención objetiva de negar lo femenino y toda relación que tenga que ver con esto, inculcada principalmente en la familia desde el padre, quien implanta significantes de diferenciación (desde una visión androcéntrica) en la rutina y la cotidianidad, lo cual refuerza la interiorización de los roles y hace que inconscientemente el agente empiece a clasificar el mundo entre femenino y masculino.

Según el autor, da una división en las relaciones de dominación y explotación legítimas, donde al hombre se lo sitúa en el ámbito de lo “exterior de lo oficial, de lo público, del derecho, de lo seco, de lo alto, de lo discontinuo, realizar todos los actos a la vez breves, peligrosos y espectaculares” (Bourdieu, 2000).

Mientras que a la mujer se la sitúa en el “campo de lo interno, de lo húmedo, de abajo, de la curva y de lo continuo, se les adjudican todos los trabajos domésticos, es decir, privados y ocultos, prácticamente invisibles o vergonzosos, como el cuidado de los niños y de los animales, así como todas las tareas exteriores que les son asignadas por la razón mítica, o sea, las relacionadas con el agua, con la hierba, con lo verde (como la escardadura y la jardinería), con la leche, con la madera, y muy especialmente los más sucios, los más monótonos y los más humildes”. (Bourdieu, 2000)

Por lo tanto, la mujer queda invisibilizada ante el hombre a través de un trabajo de socialización, incluso cuando aparentemente tiene poder, este solo le es adquirido por delegación de un hombre, bajo lo cual constantemente se encuentra sometida a instituciones con aparatos simbólicamente androcéntricos; de esta manera se perpetúa la relación de dominación a través de la sumisión y la legitimación de lo masculino.

Así pues, la visión androcéntrica está continuamente legitimada por las mismas prácticas que determina. Debido a que sus disposiciones son el producto de la asimilación del prejuicio desfavorable contra lo femenino que está inscrito en el orden de las cosas, las mujeres no tienen más salida que confirmar constantemente ese prejuicio (Bourdieu, 2000)

Dentro de su propuesta sociológica Bourdieu (1969), a través de un estudio empírico en varias instituciones educativas, da cuenta que en el campo de la educación existen mecanismos de

dominación relacionados al entorno sociocultural del que provienen los distintos estudiantes. Más tarde, encuentra que esta desigualdad no se da solo por estrato social, sino también se da por género.

La escuela es una de las principales instituciones que históricamente han perpetuado las relaciones de dominación, en tanto son “lugares de elaboración y de imposición de principios de dominación que se practican en el interior del más privado de los universos” (Bourdieu, 2000).

### **1.3 Educación: conceptualización, modalidades, contextualización en América Latina y Educación Popular como propuesta pedagógica**

A continuación se presentan elementos teóricos en torno al tema de la educación en general, lo cual nos permitirá tener un contexto histórico de la situación en América Latina y el Ecuador para dar paso a la educación popular como una alternativa de educación emancipadora y transformadora de las realidades, desde una práctica de la libertad mediada por el conocimiento mutuo, para la cual desarrollaremos la teoría de Paulo Freire como uno de los mentores principales de esta propuesta.

#### **Educación**

Dentro de la historia de la educación después de la brusca caída de Atenas, en Grecia se inicia un proceso de reconstrucción espiritual bastante importante, dentro del cual se empieza a desarrollar la filosofía, la pedagogía, el arte y la historia atravesada por la *polis*.

Estas condiciones creadas por la guerra, hicieron que la *paideia* fuese un ideal de formación humana consiente y espiritual al que se debe llegar y una conexión entre el individuo y la colectividad. Esto con la finalidad de alcanzar los ideales de un nuevo estado y una nueva sociedad.

Según el autor Jaeger (2001) el primer educador en Grecia fue Sócrates, quien se planteó como meta disciplinar el espíritu acorde a los valores y normas culturales pero también para otorgar un valor a la inteligencia humana. En este sentido Sócrates da importancia a la educación política por dos razones primordiales: para gobernar y ser gobernado, inaugurando con esto la separación política entre el maestro y el alumno.

Grecia instaura entonces, como alternativa para prolongar la existencia social y espiritual de los

hombres (mediada por la guerra) a la educación y a la *paideia* como una práctica de servicio para la colectividad, y como un intento de mantener al individuo siempre en servicio para el estado

En este sentido, Jaeger (2001) manifiesta la relevancia de la educación para el desarrollo de una sociedad, tal y como Platón planteaba en Grecia, la importancia de la educación para la cimentación de un estado y de una acción comunitaria que permita el desarrollo de todos sus miembros.

En ese contexto, la educación tiene un valor trascendental en tanto permite *saber elegir el destino de vida* y con esto se garantiza la existencia y la sobrevivencia del individuo, al brindarle herramientas, métodos, conocimientos y la reproducción de su identidad como base de la construcción del sujeto y sus relaciones.

### **Modalidades de la Educación**

Dentro de las teorías pedagógicas se han desarrollado varias líneas de pensamiento, por lo cual es importante comprender los tipos de educación que existen y sus diferencias primordiales para el desarrollo de la presente investigación.

Dentro del contexto pedagógico, van surgiendo distintas denominaciones de los tipos de educación existentes, el cual inició a partir del año 1968 con la obra de Philip Coombs “The world educational crisis” en el cual se empieza a conceptualizar la educación formal y educación no formal; más tarde en el año de 1974 Coombs junto a Manzoor Ahmed publicaron su libro “Attacking rural poverty: how non-formal education can help” en el cual precisan las definiciones de educación formal, no formal e informal, reconociendo que de ellas se despliegan otras tantas formas de enseñanza (Tourrián López)

- **Educación Informal**

Coombs (1975) define a la educación informal como un proceso diario de acumulación de conocimientos, habilidades y actitudes en su relación diaria con el entorno, no tiene un sistema organizado, institucional ni escolarizado, ni una intención de serlo ya que se caracteriza por que, al ser una educación adquirida a través del medio socio-ambiental, está presente a lo largo de la vida y representa la mayor influencia la cual se va modificando en relación con los aprendizajes adquiridos.

- **Educación Formal**

La educación formal, como su nombre lo señala, cuenta con una formalización del sistema

educativo, una jerarquía marcada, estructurada e institucionalizada lo cual denota una intensión por enseñar de acuerdo a lo planificado por el sistema, tiene como finalidad facilitar y entregar los aprendizajes que individualmente no se pueden adquirir por simple relación con el ambiente.

- **Educación no Formal**

La educación no formal es un complemento de la educación formal, “la educación no formal es un conjunto de actividades educativas no organizadas las cuales no están dirigidas a un público definido” (Coombs & Manzoor, 1975)

Este tipo de educación no cuenta con una diferencia sustancial de la educación formal, sino más bien comparte similitudes y se presenta como una opción o alternativa a la educación formal en los distintos procesos de enseñanza. Este tipo de educación lo podemos evidenciar en iniciativas como proyectos de alfabetización, capacitaciones de nutrición, agricultura o música y talleres impartidos en los sectores donde la educación formal es muy escueta

En países como los nuestros donde la educación formal no llega a todos los sectores, es imprescindible tener otras alternativas de educación o una educación complementaria a la formal que permita el pleno desarrollo de todos los miembros de una sociedad. En este contexto, la Educación Popular considerada como no formal es una alternativa de aprendizaje basada en el contexto, la práctica, las experiencias y la relación sujeto-sujeto.

### **Educación Popular en América Latina**

Según Torres (2013) la Educación Popular surge a comienzos de los sesenta y setenta del siglo XX, como una corriente pedagógica impulsada desde el Movimiento de Cultura Popular liderado por Paulo Freire en Brasil, en un contexto de precarización de la vida, desigualdad social, pero también en el en el apogeo de las luchas populares, movimientos de izquierda, acción comunitaria popular y el auge de la teología de la liberación, en medio de los debates de la educación como forma de mantenimiento de la dominación del sistema capitalista, la educación popular aparece como una alternativa política de emancipación para el pueblo.

La Educación popular tuvo una fuerte influencia del Marxismo, incluso se considera a Mariategui y el Che Guevara como uno de los precursores de esta corriente (Torres Carrillo , 2007), se concentró en la alfabetización y educación de personas jóvenes y adultas que, por condiciones sociales, nunca pudieron acceder a la educación, todo esto con la finalidad de poder tener una formación que permitiera la movilización social y la participación local desde sus

actores o dirigentes y en oposición a los estados y a los gobiernos que no daban importancia ni prioridad a la educación, e incluso hubo un recorte generalizado en los países de Latinoamérica en el presupuesto asignado a lo social (Casassus, 2003)

En los años setenta la influencia del estructuralismo marxista pone a la educación en un nivel superestructural del sistema social, como mecanismo de reproducción de las condiciones de dominación de clase, ante esto los educadores se vieron en la necesidad de desarrollar un tipo de educación dirigida hacia los dominados hacia la gente de los sectores empobrecidos, populares, de ahí el significado de “popular.” En este mismo contexto, Paulo Freire desarrolló la pedagogía del oprimido, haciendo una crítica a la educación formal como mecanismo para dominar las conciencias. Motivo por el cual el dominado no puede salir de su matriz estructural.

Desde sus inicios la educación popular ha surgido como un proceso de articulación entre varios sectores, movimientos y organizaciones de los diversos contextos populares a nivel de Latinoamérica; se concentró en el trabajo con poblaciones de los sectores rurales, campesinos e indígenas, y a partir de los ochenta, se fueron incluyendo sectores afro, LGBTI, movimientos feministas y de mujeres.

Gracias a las luchas alcanzadas desde los años sesenta en América Latina en los años noventa se empieza a dar relevancia a la educación, como una forma de oposición al capitalismo y desde el estado como mecanismo para alcanzar índices de desarrollo. Toma un papel importante hacia la construcción de una lectura crítica del orden social impuesto, desde el cual se va formando en la toma de conciencia para la participación activa en procesos políticos que fortalezcan a los sectores históricamente explotados y los convierta en protagonistas de su propia historia.

En conclusión, la educación popular surge como una respuesta a las condiciones de vida deficitarias en las que la gente vive, donde la principal característica es el pensamiento crítico (por influencia del Marxismo) para la recuperación de la humanidad robada desde la colonia y acentuada en las instituciones del estado, hubieron muchos precursores de la educación popular, a pesar de que no la nombraron como tal, sembraron las bases para que esta surgiera desde un contexto de izquierda, desde los sectores empobrecidos y marginados de la sociedad, del cual destaca Paule Freire como el principal mentor y teorizador de las bases bajo las cuales se sustenta la educación popular en América Latina.

### **Educar desde una perspectiva liberadora- Paulo Freire**

Para fines de la investigación es necesario entender los preceptos de la educación popular, para

su conceptualización se utilizará a Paulo Freire ya que es uno de los teóricos más relevantes de esta propuesta a nivel global, pero además es considerado el mentor principal de la propuesta pedagógica de la unidad de análisis de esta investigación.

Entonces, desde la perspectiva teórica de Paulo Freire es necesario partir desde su definición de educación como una praxis, reflexión y acción del pueblo para transformar el mundo y su realidad concreta, la cual exige una actitud y una capacidad creadora del hombre y la sociedad. Por ello “la educación es un acto de amor, de coraje; es una práctica de la libertad dirigida hacia la realidad, a la que no teme; más bien busca transformarla, por solidaridad, por espíritu fraternal” (Freire, 2004).

También señala que la educación tiene ser crítica y criticista, en el sentido que debe superar el papel de domesticación de las élites, debe sobrepasar los límites pedagógicos y debe convertirse en una educación para la decisión, la responsabilidad social, la transformación política y la liberación colectiva, desarrollando lo que él denominó *La pedagogía del oprimido*.

La pedagogía del oprimido sienta las bases de la educación popular en tanto es planteada como una práctica de libertad, construida desde el dominado como un proceso de continua conciencia crítica que permite salir por fuera de la realidad opresora, que si bien les limita sepan que existe la posibilidad de transformar esta realidad a través de la praxis. (Freire, 1970)

Entonces, frente a una educación hecha de respuestas y preguntas que nunca salieron desde los educandos, es necesario desarrollar una práctica cotidiana de la *pedagogía de la pregunta*, es decir que el autor propuso que no existe pregunta tonta ni respuesta definitiva, devolviendo el sentido liberador a la inherente actividad y derecho humano de preguntar, lo cual otorga un importante significado a las preguntas que surgen desde la realidad concreta de los sujetos, rebasando lo estrictamente académico para leer críticamente el mundo de los educandos y educadores.

Para Freire uno de los objetivos primordiales de la educación es la comprensión de la realidad del sujeto, la toma de conciencia y su posterior preocupación por transformar esta realidad, así evitar la masificación. Entonces, la educación, al ser un acto de concienciación, debe superar la concepción pasiva y sumisa del educando.

El autor, hace una crítica a la idea de que el educando sea una cosa, un depósito o una olla que debe ser llenada con contenidos, y señala que esta es una *concepción bancaria* de la educación, en la cual el educador usa como herramienta principal de enseñanza “la narrativa”, la cual se

vuelve estática e inerte al no provenir de la experiencia del educando; en esta lógica el educador es un agente indiscutible, el cual proporciona contenidos de manera mecánica. “De este modo, la educación se transforma en un acto de depositar en el cual los educandos son los depositarios y el educador quien deposita.” (Freire, 1970)

Desde esta concepción el educador se convierte en el único sujeto que está en la posibilidad de educar, el cual posee la inteligencia, por tanto tiene la capacidad de hablar, disciplinar y tiene la obligación de transmitir valores y conocimientos a los educandos quienes, en su ignorancia, necesitan escuchar y memorizar los contenidos presentados por quienes saben; convirtiendo a la educación en una acción alienante y de opresión permanente en tanto anula el poder creador y el pensamiento auténtico de los educandos.

En verdad, lo que pretenden los opresores es transformar la mentalidad de los oprimidos y no la situación que los oprime. A fin de lograr una mejor adaptación a la situación que, a la vez permita una mejor manera de dominación (Freire, 1970, pág. 81)

Desde esta perspectiva el autor señala que los oprimidos son vistos como los marginados de una sociedad y educar se convierte en una práctica deshumanizante para quien enseña como para quien recibe ya que se muestra una realidad estática la cual contrasta con la realidad concreta de ambos. Por lo tanto es necesario que el educador se identifique con el educando, encuentre la contradicción propuesta desde la perspectiva bancaria y juntos luchen por su liberación, superando las condiciones de domesticación a través de una educación problematizadora.

La educación bancaria, en cuya práctica no se concilian el educador y los educandos, rechazan este compañerismo. Y es lógico que así sea. En el momento en el que el educador “bancario” viviera la superación de la contradicción ya no sería “bancario”, ya no efectuaría “depósitos”. Ya no intentaría domesticar. Ya no prescribiría. Saber con los educandos en tanto éstos supieran con él, sería su tarea. Ya no estaría al servicio de la deshumanización, al servicio de la opresión, sino al servicio de la liberación. (Freire, 1970, pág. 55)

Freire plantea que para una educación liberadora existe la necesidad de la acción que cruzada por la reflexión se convierta en activismo, parte fundamental de este activismo es el diálogo y la participación como mecanismos que posibilitan una relación horizontal entre sujetos para la toma de conciencia y el pensamiento crítico.

El diálogo posibilita educar desde la tolerancia durante el acto pedagógico, sin anular las diferencias de pensamiento o de realidades de los educandos, sino que más bien motiva a que el entorno adquiera un nivel de conciencia que permita construir relaciones democráticas desde la diversidad. Es por esto que si los procesos educativos no están mediados por el diálogo problematizado y construido entre educadores y educandos, no se puede realizar una verdadera práctica para la libertad.

La participación permite el involucramiento real, consiente y concreto de todo el entorno de los educandos, convirtiéndolos en una parte activa en la construcción de procesos comunitarios o colectivos que superen la individualidad.

Bajo estos elementos se superan las prácticas coercitivas o la participación obligada dentro del proceso pedagógico, dando lugar al interaprendizaje y a la construcción colectiva del conocimiento.

### **Educación Popular en Ecuador**

De acuerdo a Vergara Domínguez (2017) en Ecuador, la Educación Popular adquirió un carácter intercultural debido al contexto social que vivía el país, el cual estaba marcado por movilizaciones de distintos sectores de la población, como campesinos, religiosos e intelectuales que buscaban nuevos espacios de participación social.

En este sentido, aparecen proyectos desde la Iglesia Popular inspirada en esta pedagogía como las escuelas indígenas de Monseñor Leónidas Proaño y la experiencia de Fe y Alegría que se funda en el Ecuador en 1964 (Luna 2014). Estas iniciativas se constituyeron en proyectos populares que buscaban ampliar el acceso educativo de las poblaciones más vulnerables.

En nuestro país se generaron algunas propuestas de Educación Popular que venían de distintos sectores, una de ellas es el Centro de Educación Popular (CEDEP) que se da bajo Acuerdo Ministerial 8594 del Ministerio de Educación y Cultura, publicado en el Registro Oficial del 24 de agosto de 1978.

Según la información que se detalla en su página web, el Centro de Educación Popular (2000) durante sus primeros años de vida, se dedica a realizar actividades de educación popular principalmente en zonas rurales marginales como el Valle del Chota en Imbabura, San Juan y Licto en Chimborazo.

Sin embargo y pese a la influencia que tuvo la Educación Popular en Latinoamérica y en el Ecuador en especial, los proyectos educativos influidos por esta corriente se mantuvieron como proyectos particulares dirigidos a sectores populares de la población. Lo educativo desde la política estatal se ha desarrollado desde la educación formal y continúa siendo la pieza central para el desarrollo económico de los países. Para Milton Luna (2014), la educación pública seguía teniendo como objetivo promover el sentido práctico y técnico de la formación de las nuevas generaciones de cara al desarrollo industrial.

## **CAPÍTULO II: CASO DE ESTUDIO UNIDAD EDUCATIVA INEPE**

Para esta investigación hemos tomado como caso concreto de Educación Popular a la Unidad Educativa INEPE (Instituto de Investigación, Educación y Promoción Popular del Ecuador) el cual nació de una experiencia de trabajo popular en los barrios occidentales del sur de Quito, según sus preceptos nació como un acto de fe en las potencialidades del pueblo al que se desenvuelve el uso de la palabra y de la acción social, y de un acto de confianza en la educación liberadora, capaz de generar cambios sustanciales en la sociedad.

Las precisiones anteriores permitirán entender a profundidad el contexto en el que surge la Unidad Educativa INEPE como propuesta educativa desde su historia, misión y trabajo. Además, se expondrá la metodología utilizada y la presentación de los datos obtenidos recolectados en el territorio.

### **1.4 Instituto de Investigación, Educación y Promoción Popular del Ecuador INEPE Contextualización Geográfica**

INEPE se encuentra ubicado en la actual Parroquia de Chilibulo; en el barrio La Dolorosa Alta de Chilibulo, antes denominado Isoloma, al pie del cerro Unguí (3100 m.s.n.m); perteneciente a la Cordillera Occidental de los Andes; éste se extiende al norte hacia la quebrada de los Chochos y por el sur hasta la quebrada la Raya. Al sur occidente del Distrito Metropolitano de Quito, provincia Pichincha, Ecuador. Los estudios realizados nos demuestran que Chilibulo pertenece al periodo de Integración, que va desde 500 a.C. a 1500 d.C. Hoy se sabe que allí estuvo ubicada la cultura Chillo/Chili.

Además en la primera edición de la Revista Arcilla (Guerrero, 2005) expresa que Chilibulo fue un asentamiento de agricultores, distribuidos en aldeas probablemente dispersas. Éstas formaban a su vez unidades poblacionales cercanas a los campos de cultivo. La abundancia de piedras de moler y manos de metate encontrados, prueba de que el maíz era el alimento principal y que los frijoles, la quinua y las papas eran sus inseparables acompañantes en la dieta. Además de la producción agrícola, el sistema alimentario de subsistencia incluía la caza de venados, conejos y la fauna en vertientes, lagunas del lugar y sitios cercanos; la recolección de “churos” o pequeños caracoles y la crianza de cuyes complementaban los alimentos.

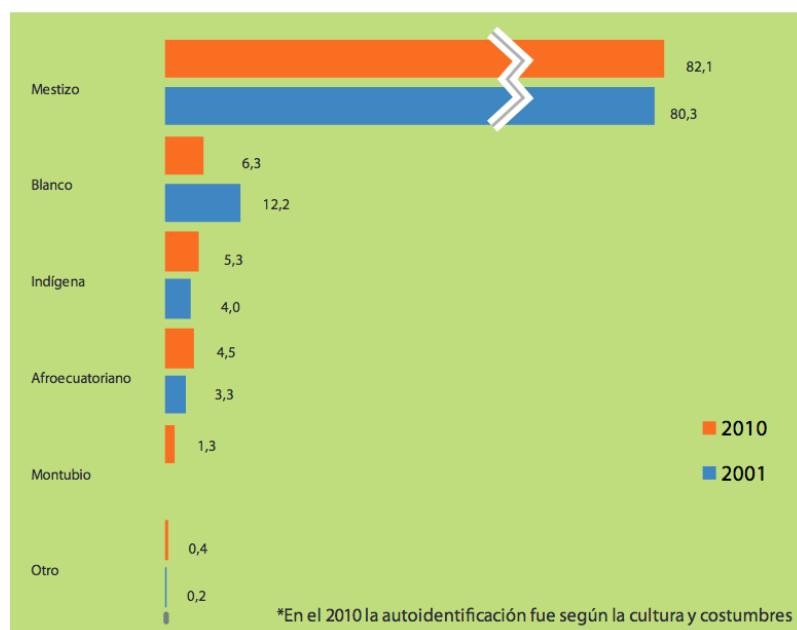
Los estudios realizados, también demuestran que fue una zona rica en objetos cerámicos caracterizados por una técnica denominada acordelado (poca decoración) y otra llamada paletamiento (utensilios ceremoniales y de cocina). Por todas estas características, es que actualmente el sector en el que se ubica INEPE constituye un patrimonio natural, por los bosques que lo rodean, un patrimonio histórico por todas las muestras de presencia ancestral de las comunidades indígenas y un cerro de sanación por la energía de los antepasados que lo habitaron.

Moncayo (2011) señala que todos estos hechos permiten conocer que el sector de Chilibulo es muy rico en costumbres. Y eso se evidencia hoy en día; ya que muchas de las actividades que nuestros antepasados realizaban, aun se siguen desarrollando actualmente, ya que es normal ver pedazos de terrenos sembrados, con animalitos recorriéndolos, es común ver a los vecinos reunidos realizando una minga. Estas actividades y condiciones geográficas e históricas hacen que la ubicación de INEPE sea estratégica para el desarrollo de proyectos educativos, naturales además hacen del sector y su comunidad un área única dentro de la zona urbana de Quito.

### Demografía Pichincha

INEPE se encuentra en la provincia de Pichincha, la cual cuenta con 2.576.287 habitantes según el censo 2010.

**Gráfico 1: Autoidentificación Étnica Pichincha**

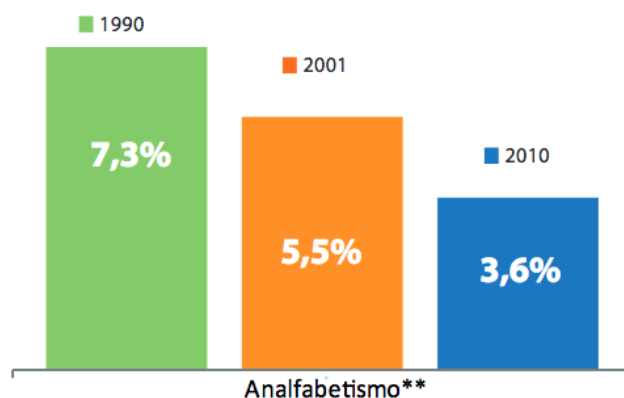


**Fuente:** Censo 2010, INEC

La mayoría de la población de la provincia de Pichincha se auto identifica como mestizo con un 82,1%. Un 6,3% se identifica como Blanco, el 5,3% expresa que pertenece a un pueblo o nacionalidad indígena y 4,5% se define como afro ecuatoriano.

En cuanto al aspecto educativo en la provincia de Pichincha podemos observar que la tasa de analfabetismo ha disminuido de un 7,3% en 1990 a un 3,6% en el año 2010.

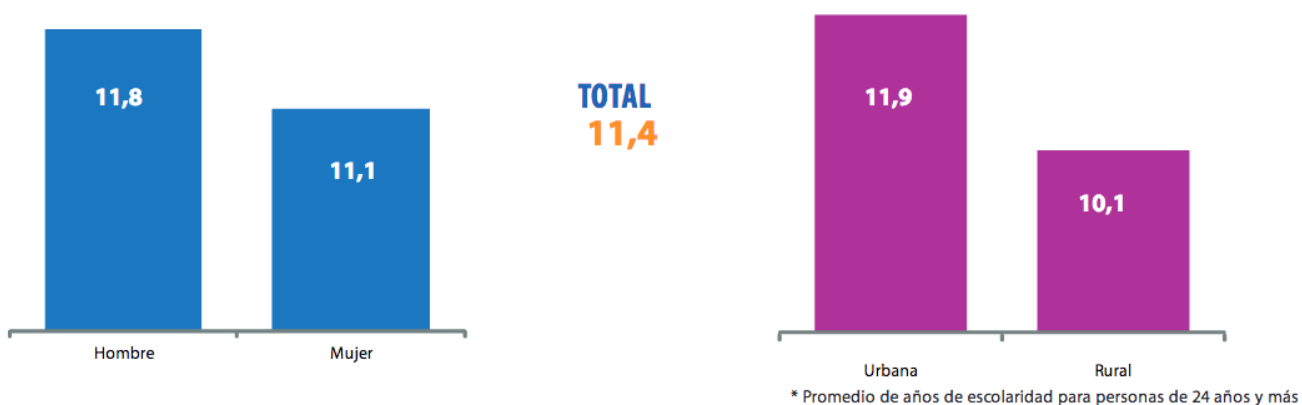
**Gráfico 2: Analfabetismo Pichincha**



**Fuente:** Censo 2010, INEC

A pesar de que se ha disminuido de alguna manera el analfabetismo en la provincia de Pichincha, todavía se puede observar que las poblaciones rurales y las mujeres son quienes tienen menor promedio de años de escolaridad, como se puede apreciar en el siguiente gráfico proporcionada por el INEC.

**Gráfico 3: Promedio de años de escolaridad, Pichincha**



**Fuente:** Censo 2010, INEC

## Historia

Para situarnos en el lugar histórico donde nace esta propuesta, es importante tomar en cuenta que el origen del Instituto de Investigación, Educación y Promoción Popular del Ecuador (INEPE) debe ser visto desde un contexto socio-político del país en ese momento, y en sí todo el continente, durante los años ochenta y noventa.

Según Simón Espinoza citado en (Moncayo, 2011) INEPE es una institución privada sin fin de hacer plata, reconocida por el Estado, para contribuir a la calidad de educación, mediante el mejoramiento de la teoría y el método de estudio de temas de educación necesario al Ecuador. Su producto principal es haber impulsado desde la década de los ochenta: una educación integral para la paz.

Este proyecto surge en los años 70, tras las dictaduras militares de ese entonces, a finales de esta época se inicia un nuevo periodo con el mandato de Jaime Roldós Aguilera quien realiza reformas de educación, fiscales, administrativas, políticas y agrarias incluidas dentro del Plan Nacional de Desarrollo; las cuales se vieron truncadas por un accidente aéreo que le quitó la vida a Roldós,

Este suceso hizo que Hurtado asuma el poder y una vez ahí implantó un periodo de austeridad por la reducción del gasto público a finales de este gobierno e inicio del gobierno de Febres Cordero.

El gobierno de Febres Cordero se caracterizó por políticas neoliberales, las cuales respondían a acuerdos del gobierno con el Fondo Monetario Internacional (FMI), dichas políticas afectaron al pueblo con paquetazos, es decir medidas económicas que el FMI y la banca mundial (BMI) impusieron. Además fue un gobierno represivo con las organizaciones sociales y sectores que se levantaron en contra de dichas medidas. Por lo cual, también se registran desaparecidos, muertos y torturados.

En ese contexto empieza a gestionarse y surgir INEPE, luego de un trabajo continuo en diversos barrios de Quito, en este sentido INEPE tiene en su estructura un doble origen: el primero relacionado con la militancia de izquierda pues muchos de los fundadores pertenecían al movimiento estudiantil que trabajaba la expresión artística en los barrios del sur de Quito, que luego se extendió a nivel nacional mediante la Federación de Organizaciones Juveniles. En este primer origen se amplía y se empieza a difundir la línea de Educación Popular dentro de los barrios de Quito.

La otra vertiente u origen de este proyecto se da a través de los Educadores Populares que se formaron activamente en los barrios. Es por ello que en 1984 se juntan estas dos vertientes y se empieza a consolidar el sueño de hacer una Educación Popular en los barrios. Pero es hasta 1985 que el INEPE nace como institución ya que en ese año, fue legalizado por el Estado Ecuatoriano. Actualmente está cumpliendo 25 años de labores desde su fundación. Esta institución se legalizó como una organización comunitaria la cual basada en la Educación Popular trabajó desde diversas aristas.

En un principio se trabajó con talleres para alfabetización de adultos durante varios años, en 1989 surge una problemática: muchos fundadores y educandos de la comunidad tenían niños pequeños que no compartían las actividades. De esta manera se hace urgente y necesario que los niños más pequeños formen parte de este proceso. Así que entre un grupo de compañeros se propuso ampliar la propuesta educativa y reorientar la teoría Freireana para poder englobar no solo el analfabetismo en los adultos, sino una propuesta educativa desde las aulas para niños y niñas.

Así surgió “la casita de chocolate” que fue un aula improvisada en una choza campesina cedida por una vecina; iniciaron este largo camino con 19 niños y niñas (6 de ellos, hijos de quienes ahora son miembros de INEPE, y 13 más del sector) con el ideal de una educación de alta calidad humana y académica.

En el año 1990 nace como institución educativa el actual INEPE, con maestras y maestros del mismo sector y sectores aledaños, cuyo propósito principal, en palabras de Lilián Álvaro citada en (Moncayo, 2011), fundadora y actual Directora del Área de investigación fue:

“una propuesta educativa comunitaria de calidad humana y académica, de vivencia cotidiana de los Derechos Humanos, de relación profunda con la Tierra, de formación de hombres y mujeres que vivan en paz consigo mismos, con los demás y con la naturaleza y el Universo. Seres humanos que pensando y sintiendo sean felices y luchen por la felicidad de sus comunidades”

## **1.5 Misión, Visión y Objetivos.**

### **Misión:**

Dentro de la propuesta del INEPE la principal misión es construir procesos de desarrollo local, educación, formación docente e investigación participativa. No obstante a partir del 2008 se actualiza y reorganiza la misión y visión de la institución, definiéndola así:

“La misión del INEPE es desarrollar procesos de: Educación popular, Comunicación, Formación Docente, Investigación Participativa y Desarrollo Local que construyan seres humanos íntegros, felices, comprometidos con el cuidado y preservación de la VIDA en nuestra Tierra” (Álvaro, 2008)

**Visión:**

“La visión del INEPE, hoy, es ser una institución de Educación Popular de calidad investigativa, que responda a los proyectos comunitarios de cuidado de la vida en todas sus formas, a la mitigación de los grandes problemas del cambio climático y a la formación de seres humanos íntegros y felices. Aspiramos a ser una institución viva, que se practique, comprenda y transforme en más vida”

**Objetivos:**

**Estratégicos:**

- Generar procesos de desarrollo local que impliquen un profundo conocimiento de nuestra historia y cultura, en búsqueda de respuestas comunes que motiven a mejorar la calidad de vida humana y profesional de los miembros del INEPE y las comunidades.
- Diseñar y ejecutar investigaciones, proyectos y más actividades que contribuyan al desarrollo del pensamiento científico y al fomento de la unidad, la participación, el diálogo
- Fomentar el espíritu crítico, la solidaridad y creatividad de los individuos y sus comunidades.
- Sistematizar experiencias de promoción y educación a fin de contribuir con propuestas concretas a la búsqueda de mejores días para nuestros pueblos.
- Socializar las experiencias y formar redes de intercambio a nivel nacional e internacional, que permitan un enriquecimiento permanente de los equipos con quienes trabajamos.

- Recuperar y valorar la interculturalidad presente en los grupos de niños, jóvenes, padres de familia y comunidad.

- Aprender a amar los nuestro, para dialogar con los pueblos hermanos de Latinoamérica y el mundo. Y así, reconocernos en la historia, costumbres y tradiciones del sector de Chilibulo.

### **Axiológicos:**

- Formarnos y transformarnos –docentes y estudiantes- a través del compromiso serio de pulir nuestros valores humanos esenciales; de la comunicación, la crítica constructiva, la autocrítica y el esfuerzo de la auto corrección, sabiendo que de la calidad humana y de la calidad de investigación tanto del docente como de los estudiantes (su cultura individual), depende la evolución de los talleres.

- Hacer de la COMUNICACIÓN sea la herramienta de trabajo permanente que alimente los procesos de las Transformaciones Curriculares.

### **Cognitivos:**

- Recuperar y fomentar nuestra propuesta de Educación Popular.

- Aprender a crear verdaderos currículos transformadores que partan de las necesidades actuales que plantea la coyuntura en el mundo, el país y nuestro barrio; y por supuesto, de los intereses de niños y jóvenes.

- Sanear el problema de la falta de estudio y lectura en los niños y jóvenes, a través de la motivación a la lectura y estudio.

- Desarrollar junto con los estudiantes el pensamiento crítico y creativo Metodológicos

- Partir de la experiencia concreta, el conocimiento y las necesidades puntuales de cada uno de los participantes. Vivir el diálogo entre culturas individuales.

- Utilizar el diálogo de saberes, la pedagogía de la pregunta y la construcción colectiva del conocimiento (herramientas sustanciales del taller de Educación Popular) en la práctica cotidiana de cada uno de los participantes.

- Tener como eje de trabajo la educación a través del arte y el desarrollo de la capacidad creadora.

## **1.6 Proyecto Educativo**

De acuerdo a la información que se encuentra en la página web del INEPE (2010) el área educativa impulsa actividades de innovación teórica y metodológica de los grandes temas de las Ciencias de la Educación, a través de una práctica docente transformadora. En la Unidad Educativa INEPE han desarrollado una propuesta de “Educación integral para la paz” con alta calidad humana y académica.

Se entiende que trabajan para lograr currículos innovadores, desde las edades tempranas y preescolares hasta el bachillerato. El lenguaje o la matemática son tan importantes como la ecología, la sexualidad, los medios de comunicación, la música y las capacidades creadoras.

### **Centro Infantil**

La propuesta educativa para las edades tempranas y preescolares pone su énfasis en descubrir cómo aprenden los niños y niñas, cómo son sus características culturales, sociales, familiares, psicoevolutivas; para desde allí motivar su expresión plástica, corporal, lingüística, afectiva. Las educadoras toman conciencia que en estas edades se asientan las bases del desarrollo integral y armónico de las personas.

### **Educación General Básica**

Currículos diálogos que inician la mañana de trabajo con la Gimnasia Matutina; ritual cotidiano de encuentro con el cuerpo, la respiración, la flexibilidad y el equilibrio.

El dialogo de saberes, la construcción de relaciones sujeto-sujeto, la pedagogía de la pregunta y la construcción colectiva del conocimiento son componentes transversales de los diseños curriculares, el trabajo interdisciplinario que se trabaja en todos los años de Educación General Básica y Bachillerato.

### **Bachillerato**

En un clima de diálogo, participación y solidaridad fluye la pregunta espontánea, la misma que encierra inquietudes, ideas innovadoras, sueños, dudas, comprensiones e incomprensiones. En cada pregunta se pone de manifiesto el universo interno de cada participante. Cada pregunta refleja los temas individuales y colectivos de la realidad de los grupos, por lo cual es vital la tarea docente de conducir el aprender a preguntar y a preguntarnos.

Es decir que el Proyecto Educativo del INEPE busca formar seres humanos integrales, que no solo se centren en el desarrollo intelectual académico, sino también despertar saberes que tiene cada persona por sus vivencias, por su cultura, por su historia, por su convivencia con la comunidad, empezando desde edades preescolares hasta el fin del bachillerato.

### **1.7 Metodología Educativa del INEPE**

La metodología del INEPE se fundamenta en la pedagogía humanista y liberadora de Paulo Freire, que tiene como base seis pilares fundamentales que son: “El diálogo de saberes; la construcción de una relación sujeto – sujeto en cada hecho educativo; la praxis transformadora de la pedagogía de la pregunta y la construcción colectiva del conocimiento; los diseños curriculares y evaluaciones como procesos de Investigación, Acción, Participativa; las necesarias transformaciones administrativas de las organizaciones educativas, para dar coherencia a las innovaciones pedagógicas que impulsan. Seis pilares que provienen de la vida y obra de Paulo Freire y continúan alimentando este ideal pedagógico” (Álvaro, 2008)

Esta propuesta metodológica concibe la práctica de la educación como un proceso permanente de investigación participativa en la medida que no sólo habilita a las personas para reproducir actos de conocimiento, sino también para crearlos y recrearlos. Además incorpora el género en las relaciones sociales que se viven en el contexto histórico concreto de las aulas.

De esta manera la institución pretende construir colectivamente mediante acercamientos sucesivos a la práctica de la pedagogía de la pregunta que remite en primer lugar a las grandes temáticas del interés infantil y juvenil, y en segundo lugar a desarrollar la capacidad de aprender a preguntar y a preguntarse y, a través de ese desarrollo, lograr el dominio de la lengua oral y escrita.

Basado en un proceso sistemático y especializado de acuerdo a las características de desarrollo de cada estadio del pensamiento y a las temáticas de interés de los niños y jóvenes, así como a las temáticas que surjan de los problemas y necesidades del entorno escolar o comunitario.

La propuesta metodológica tiene en la investigación, el juego y las capacidades creadoras sus ejes temáticos y herramientas de concreción; y en el taller, un importante instrumento de planificación e investigación educativas.

Esta adecuación curricular y metodológica pone un especial énfasis en la formación docente que exige procesos de autoformación, cambio de actitud y transformación de la práctica docente.

## **CAPÍTULO III: LA EDUCACIÓN POPULAR FRENTE A LA REDUCCIÓN DE DESIGUALDADES DE GÉNERO**

La presente investigación ha constituido un considerable esfuerzo de aproximación al papel que cumple la escuela y las nuevas propuestas de educación en la reproducción, legitimación y apropiación de estructuras de dominación masculina a nivel objetivo y subjetivo en nuestra sociedad, entendiendo que la escuela es uno de los principales lugares de elaboración y de imposición de principios.

### **Análisis e interpretación de los resultados de la investigación**

#### **1.8 Tipo de investigación y metodología**

Después de haber establecido los elementos teóricos necesarios para esta investigación, esta parte tiene como objetivo principal describir y exponer la práctica educativa orientada a la reducción de desigualdades de género en los niños y niñas de primero de básica “B” de la Unidad Educativa INEPE durante el Año Lectivo 2017-2018, a través de un análisis de la información recogida durante la observación participante. Este análisis incluirá los límites y avances de la propuesta educativa de la institución, encontrados en el trabajo de campo realizado.

La metodología utilizada para el presente trabajo fue cualitativa, constituyó en un proceso de investigación y participación, de tipo descriptivo lo cual permite mediante acercamientos sucesivos observar cómo son y cómo se manifiestan los conceptos y variables dentro de la investigación.

Dentro de la metodología paralelamente utilicé técnicas como:

- **Análisis documental:** La revisión y análisis de la malla curricular y planificaciones propuestas fueron realizadas de manera paralela al trabajo de campo, con la finalidad de obtener las bases teóricas que sustentan el trabajo pedagógico con los niños y niñas, las intenciones educativas y elementos vinculados al tema de equidad de género.
- **Entrevistas Semiestructuradas:** En un primero momento se pensó en entrevistar a las maestras que estaban a cargo de este grupo, sin embargo no quisieron participar de las entrevistas por tanto se dirigieron a profesoras que tuvieron experiencia en el trabajo

con niños y niñas de Primero de Básica “B”, por tiempos y acceso se realizó únicamente a tres maestras, dichas entrevistas fueron realizadas fines de semana de acuerdo a la disponibilidad de tiempo de cada persona. Además, se realizaron entrevistas a tres padres de familia de niños y niñas de este grupo que estuvieron dispuestos a apoyar, dichas entrevistas fueron hechas en fines de semana y a la hora de salida de los niños y niñas (13:00pm). Esto se complementó con relatos de la maestra de Primero de Básica obtenidos en la observación participante y de padres de familia durante las reuniones de padres y madres de familia.

- Observación participante: Se observaron los procesos escolares en el aula de Primero de Básica “B” conformado por un universo de 23 estudiantes, en un lapso de dos meses, en un horario de 7:00 a 13:00 (jornada completa), respetando su orden natural, lo cual permitió recoger datos y analizar códigos, relaciones y significados de estos dentro de su entorno habitual.

Se utilizó como herramienta principal el registro anecdótico de las sesiones de clase, es decir que se empleó un registro que supuso anotar todo lo ocurrido durante la observación, se pretendió observar a detalle la interacción pedagógica entre docente y estudiantes. También se observaron los contenidos y prácticas metodológicas así como las cotidianas con énfasis en aspectos relacionados al tema de género

Todas estas técnicas fueron contrastadas con revisión bibliográfica de datos e investigaciones con la finalidad de dar cuenta de los límites y potencialidades que tiene la educación popular frente a la reducción de desigualdades de género.

Los indicadores escogidos fueron:

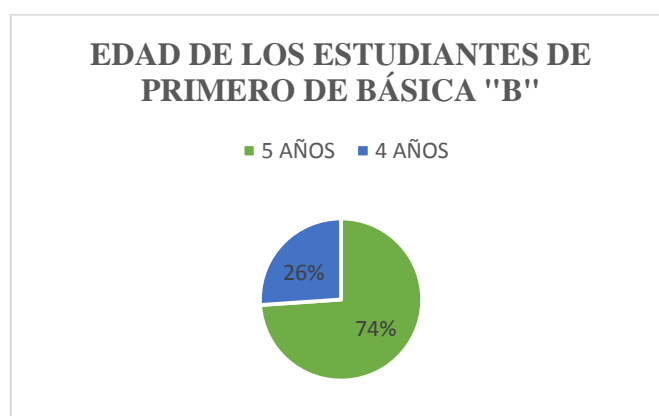
- Currículo
- Relación niños, niñas y maestra
- Actividades y expectativas de los niños y niñas

## 1.9 Análisis de la caracterización de los niños y niñas el Primero de Básica “B”

*Tabla 1: Edad de los estudiantes de Primero de Educación Básica "B"*

EDAD	CANTIDAD	PORCENTAJE
5 AÑOS	17	74%
4 AÑOS	6	26%
TOTAL	23	100%

*Gráfico 4: Edad de los estudiantes de Primero de Básica "B"*



Elaborado por: Daniela Carrillo

**Fuente:** Tabla de la base de datos extraídos de la secretaría de la unidad educativa INEPE

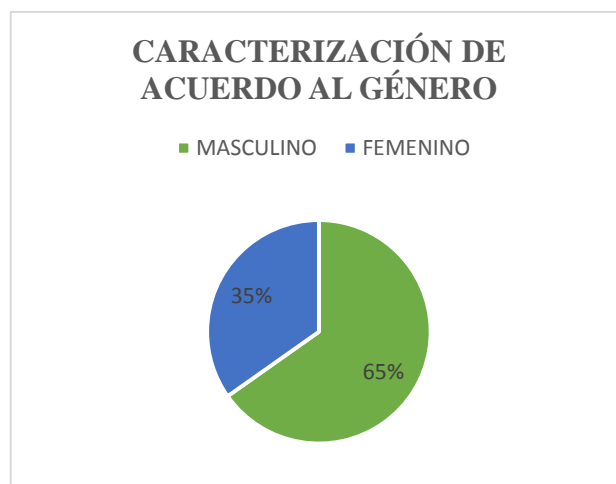
De los 23 estudiantes 17 que corresponde al 74% tienen cinco años y 6 niños que corresponde al 26% tienen 4 años.

Como se puede visualizar en el grupo de Primero de Básica “B” tenemos una población mayoritaria de niños y niñas que se encuentran en la edad de 5 años.

*Tabla 2: Caracterización del grupo de acuerdo al género*

GÉNERO	CANTIDAD	PORCENTAJE
MASCULINO	15	65%
FEMENINO	8	35%
TOTAL:	23	100%

**Gráfico 5:** Caracterización del grupo de acuerdo al género



Elaborado por: Daniela Carrillo

**Fuente:** Tabla de la base de datos extraídos de la secretaría de la unidad educativa INEPE

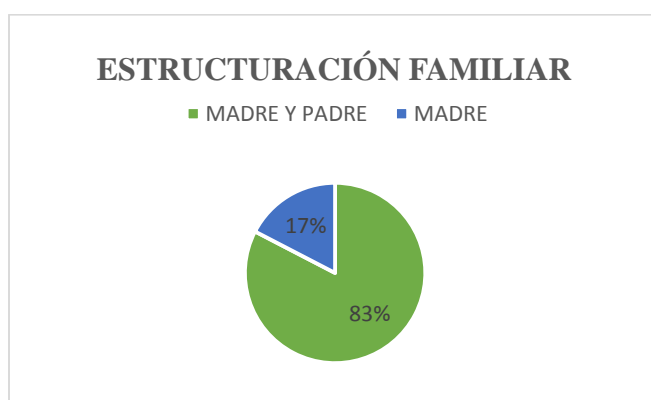
El grupo de Primer Año de Educación Básica “B” está conformado por 23 niños y niñas, el cual está estructurado de la siguiente manera: 8 niñas que corresponden al 35% y 15 niños que corresponden al 65%.

Al observar la tabla y gráfico se puede apreciar que un porcentaje mayoritario de la población corresponde al sexo masculino. Este dato permite determinar con precisión la caracterización de los niños y niñas de cada grupo.

**Tabla 3:** Estructuración familiar

<b>ESTRUCTURACIÓN FAMILIAR</b>	<b>CANTIDAD</b>	<b>PORCENTAJE</b>
MADRE Y PADRE	19	83%
MADRE	4	17%
<b>TOTAL:</b>	<b>23</b>	<b>100%</b>

**Gráfico 6: Estructuración Familiar**



Elaborado por: Daniela Carrillo

**Fuente:** Tabla de la base de datos extraídos de la secretaría de la unidad educativa INEPE

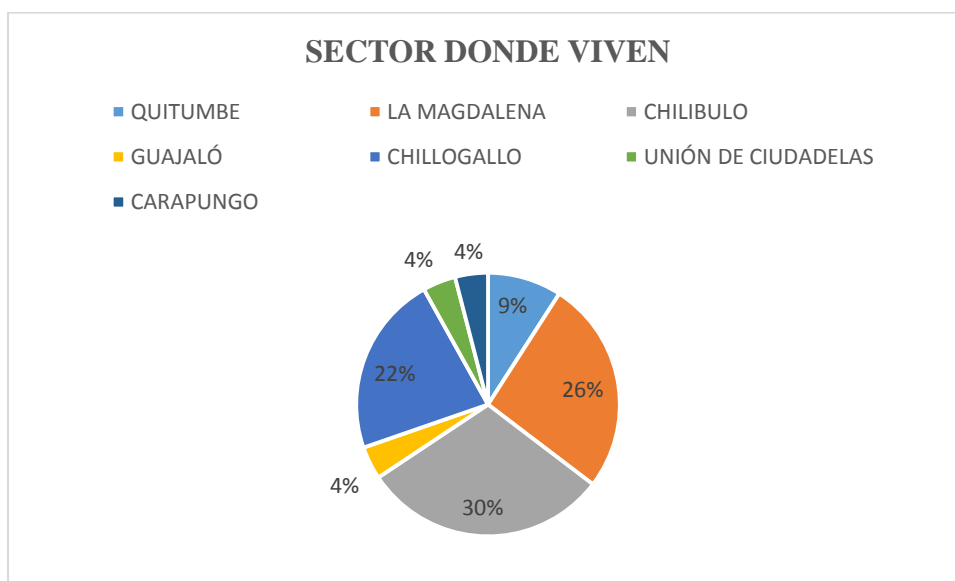
Con respecto a la estructuración familiar el 83% de los niños y niñas viven con padre y madre y el 17% vive solo con su madre.

Se puede apreciar que la mayoría de niños y niñas viven en lo que se concibe como hogares estructurados, y en bajo porcentaje estudiantes que viven solo con su madre. En este sentido estos datos aportan a la maestra para que pueda tener un conocimiento exhaustivo del grupo con el fin de responder a las necesidades individuales y grupales de los estudiantes de acuerdo a su entorno.

**Tabla 4:** Caracterización del sector donde viven los niños y niñas

SECTOR DONDE VIVEN	CANTIDAD	PORCENTAJE
QUITUMBE	2	9%
LA MAGDALENA	6	26%
CHILIBULO	7	30%
GUAJALÓ	1	4%
CHILLOGALLO	5	22%
UNIÓN DE CIUDADELAS	1	4%
CARAPUNGO	1	4%
TOTAL:	23	100%

**Gráfico 7:** Caracterización del sector donde viven los niños y niñas



Elaborado por: Daniela Carrillo

**Fuente:** Tabla de la base de datos extraídos de la secretaría de la unidad educativa INEPE

Como podemos observar en el gráfico anterior de los 23 niños y niñas del grupo de educación básica “B”, la mayoría de ellos pertenecen al sector de Chilibulo con 7 casos que corresponde a un 30%, le sigue los niños y niñas que viven en la Magdalena con 6 casos que corresponde al 26% y del sector de Chillogallo con 5 niños y niñas que corresponde al 22%

### **Análisis de resultados**

En el marco en la presente investigación, se recogió información que permita dar cuenta de la práctica educativa con respecto al tema de género, fue realizado a través del análisis documental del currículo y demás documentos de la institución, contrastado con el análisis de lo observado en el trabajo de campo, es decir en la práctica docente o en las verbalizaciones realizadas por docentes o personal de INEPE.

#### **1.10 Currículo**

El currículo propuesto por esta institución difiere del planteado desde el Ministerio de Educación ya que al enmarcarse como una propuesta de educación popular no puede inclinarse al diseño de planes y programas con enfoques por disciplinas elaborados desde los educadores, sino que tienen que partir de las necesidades e intereses de los educandos basado en la realidad

de su entorno y del planeta, y que además se contempla dentro de la visión institucional<sup>1</sup>.

Por ello, INEPE ha realizado un diseño curricular propio basado en las investigaciones realizadas dentro del aula y a partir de las preguntas realizadas desde los educandos, el juego y para lograr una mayor contribución a este proceso se usa como herramienta principal de trabajo *la planificación*, la cual permite tener una organización anual, trimestral, semanal y diaria con los niños y niñas.

Entonces la investigación se convierte en el eje articulador de los currículos y de las estrategias metodológicas a implementarse, de acuerdo al grupo de estudiantes sus características y necesidades que van saliendo a partir de su entorno.

### **Transversalidad del Currículo**

Dentro del currículo manejado por esta institución es posible evidenciar el desarrollo de contenidos transversales que incluyen aspectos referidos al reconocimiento del entorno natural, la familia y pone énfasis en el trabajo de valores como; respeto, tolerancia y solidaridad.

Además se evidencia que cada disciplina no está planteada en forma aislada, sino que mantiene una relación entre áreas con un enfoque inter y transdisciplinario “con el objetivo de desarrollar niños y niñas que potencien su aprendizaje mediante el desarrollo de un cerebro que trabaje en red con múltiples conexiones” (Marín, 2018)

Dentro del marco institucional planteado dentro del currículo se señala:

La estructura administrativa se asienta en un organigrama en estrella, el cual mediante una red sinérgica dentro y entre las áreas, le permite al INEPE mantener un trabajo coherente con sus principios y de alta calidad (Equipo de Investigación de INEPE , 2001)

---

<sup>1</sup> Ver Anexo 1

*Gráfico 8: Ejemplo de temas planteados dentro del Currículo*

<p>UNIDAD EDUCATIVA INEPE</p> <p>AÑO LECTIVO 2017 - 2018</p> <p>PRIMER AÑO DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA</p> <p>CURRÍCULO DE VIDA SOCIAL</p>
<p><b>I. DATOS INFORMATIVOS</b></p> <p>1.1 AÑO: Primer año de Educación Básica.</p> <p>1.2 PROFESOR RESPONSABLE: Miriam Casa -Sandra Amaguaña</p> <p>1.3 NÚMERO DE PERIODOS SEMANALES</p> <p>1.4 NÚMERO DE PERIODOS ANUALES: 320 horas</p> <p><b>II. CÁLCULO DEL TIEMPO</b></p> <p>TOTAL DE DÍAS LABORABLES 4X40:160</p> <p>3 SEMANAS PARA EXAMENES: 4X3:-12</p> <p>MARGENES DE IMPREVISTOS: -16</p> <p>TOTAL DE NÚMEROS DE PERIODOS ANUALES: 132</p>
<p><b>III OBJETIVOS DEL ÁREA DE VIDA SOCIAL</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>❖ Consolidar el sistema de conocimientos de los fenómenos de la vida social: orientación de su casa y de la Unidad, nombre del barrio y de la ciudad donde vive.</li><li>❖ Desarrollar sentimientos estéticos y de amor al país, al reflexionar con los niños la belleza de la ciudad y de nuestra patria, la cual debemos preservar, respetar y desarrollar con el trabajo de todos.</li><li>❖ Construir un conocimiento general de las regiones de nuestro país, sus provincias, (costa, sierra y oriente)</li><li>❖ <b>Desarrollar las cualidades que permiten el trabajo cooperativo</b></li><li>❖ <b>Favorecer las condiciones necesarias para el desarrollo de los sentimientos y cualidades morales: actitud positiva ante el trabajo de los adultos y el propio trabajo.</b> Diferenciar entre el juego y el trabajo.</li><li>❖ Conocer y respetar los símbolos patrios.</li></ul>

**Fuente:** Imagen del Currículo de Primer Año de Educación Básica de la Unidad Educativa INEPE

El combinar temáticas y verlas como una unidad posibilita que se elimine la jerarquía entre ellas, poniendo en duda la primacía del conocimiento lógico racional que es aquel que sostiene la reproducción de la sociedad dominante.

## Contenidos

Es importante enmarcar que dentro de esta transversalidad en el currículo de forma general, dentro de la institución se organizan los contenidos por unidades didácticas que van acorde a los objetivos planteados en el currículo.

Los contenidos generales planteados para trabajar dentro del currículo con los niños y niñas del Primer Año de Educación Básica son: Lenguaje, nociones matemáticas, educación física, artes plásticas, conocimiento de la naturaleza y vida social.

Dentro de la asignatura de educación física se establece como uno de los objetivos "Respetar su cuerpo y el medio en que se desenvuelve", dentro de los currículos tradicionales, a la materia

de cultura física se le atribuye características netamente masculinas como el esfuerzo y la exigencia física, mientras que en este diseño curricular a la actividad de educación física también se le incluyen actividades relacionadas a lo considerado como lo femenino como son tareas de cuidado y convivencia sensible, lo cual aporta a la interiorización de nuevos esquemas de percepción.

Además, en las prácticas lúdicas de la materia de educación física se fomenta el “conocimiento de su propio cuerpo mediante la recreación, juegos pequeños, cooperando con los compañeros, sin actitudes discriminatorias, participar con respeto en todos los momentos de juego, respeto hacia los compañeros”

Esto es un ejemplo de un juego controlado, en donde la construcción del habitus apunta tanto hacia lo individual como a lo colectivo: hacia el trabajo cooperativo, la no discriminación, el relacionamiento con la corporalidad y la sensación.

Al revisar el contenido de vida social en la unidad 2 se propone trabajar: “Identificación de los miembros de la familia nuclear y sus roles”. Con respecto a la familia dentro del taller se hace referencia a un solo tipo de familia conformada por mamá, papá e hijos.

Sabemos, como dice Bourdieu, que la institución escolar es la encargada de dar valor negativo (estigmatización) o positivo (ennoblecimiento) al capital incorporado y que la clase dominante tiene el monopolio de la certificación del conocimiento.

En este sentido, si se evalúa la identificación de los miembros de la familia nuclear y sus roles, considerando que existe una respuesta correcta y una incorrecta, lo que se hace en realidad es imponer la asignación de dichos roles en el imaginario del niño y la niña. Es decir, existirá una familia legítima y otros tipos de familias ilegítimas. Esto sucede porque la familia se valora en tanto tiene una función reproductora de la especie, ya que la división sexual del trabajo surge de la diferenciación entre órganos sexuales.

Entonces, determinar roles implica una percepción de que existen cosas que pueden hacer hombres y cosas que pueden hacer mujeres estos roles asignados a las figuras de padre y madre responden a los ámbitos productivo y doméstico reforzando la idea de que existe una jerarquía entre lo masculino y lo femenino, en la cual lo masculino se impone a lo femenino y de esta manera se refuerzan estructuras cognitivas de dominación.

Tal y como se mencionó anteriormente el currículo y los contenidos trabajados salen de las expectativas de niños y niñas recogidas por igual, esta acción de escuchar las expectativas

genera lo que Freire considera un diálogo problematizado, que permite el intercambio entre educadores y educandos, es decir se trata de un interaprendizaje y una construcción colectiva del conocimiento.

Sobre todo en el área de lenguaje y comunicación es posible comprobar que los textos, oraciones, cuentos propuestos salen de la realidad de los niños y niñas con orientación de las maestras a trabajar temas de respeto e igualdad de condiciones; esto genera que niños y niñas se vuelvan partícipes activos de su proceso de aprendizaje, y no son solamente receptores de contenidos impuestos que no se empatan con su experiencia real y cotidiana.

### **Planificación**

La planificación es una herramienta primordial dentro del trabajo metodológico en las aulas de esta institución ya que constituye un instrumento de investigación y acción participativa que hace posible la innovación y reformulación de los contenidos en el diseño curricular. Esta herramienta toma como punto de partida el juego pedagógico y la experimentación diaria de los niños y niñas para organizar la práctica docente diaria<sup>2</sup>.

Entonces la planificación constituye un instrumento de investigación sujeto a constante cambio ya que se reestructura de acuerdo a los intereses que se van planteando en clases desde los niños y niñas.

Miriam Casa, maestra de Primero de Básica “B” supo manifestarlo así:

No siempre se cumple la planificación, porque a veces los niños y niñas van preguntando otras cosas, entonces se comenta esto al momento de la revisión de la planificación y vamos cambiando y viendo formas de llegar a los procesos de enseñanza desde lo que quieren los guaguas porque siempre es importante partir de lo que ellos van diciéndonos durante los talleres (2017)<sup>3</sup>

Esto permite que mientras se da la asignatura niños y niñas vayan teniendo una mirada reflexiva y crítica de los contenidos propuestos por la maestra superando lo que Freire denomina como educación bancaria y acogiendo una relación sujeto-sujeto dentro de los talleres.

En referencia a temas de género fue posible notar la incorporación de personajes de mujeres que han marcado a la sociedad en las diferentes materias. Esto genera un impacto en el imaginario de los niños y niñas que sitúa a las mujeres ya no solamente en el ámbito de lo

---

<sup>2</sup> Ver Anexo 2

<sup>3</sup> Estas son apreciaciones sacadas durante la observación participante

privado, sino como agentes de la vida pública.

Es decir que dentro de las planificaciones y la ejecución de los talleres no se invisibiliza el rol de las mujeres en la sociedad, en este sentido, hay una intención objetiva de visibilizar lo femenino dentro del currículo.

A pesar de que este diseño curricular muestra una intención por trabajar temas como igualdad, equidad y justicia social plasmadas en los documentos escritos que organizan el trabajo de la docente, se evidencia que no se cuenta con contenido específico para abordar temas del género o de sexualidad en el trabajo con niños y niñas de Primero de Básica “B”:

Investigador (I): ¿Por qué no se abordan temas de género, igualdad de género o sexualidad?

Maestra (M): Porque se trabaja la igualdad en general, no solo entre hombres y mujeres, sino entre ricos pobres, negros, mulatos y se va reforzando esto durante los talleres, y sexualidad se trabaja en los próximos años porque están muy pequeños para hablar sobre esas cosas, todavía no entienden.

Esto evidencia que por medio de la discursividad se trata el tema de la igualdad, sin embargo al no haber una contextualización ni una especificidad en el tratamiento de las diferentes desigualdades, no logra superar por completo las percepciones incorporadas de los niños, niñas y maestra.

Además los docentes de estos años no saben qué papel debe asumir la escuela para trabajar temas de desigualdad o roles de género:

Investigador (I): ¿qué papel debe asumir la escuela o la docente para trabajar temas de desigualdad o roles de género?

Maestra (M): Es mejor hablar con ellos sobre la desigualdad en general para que no se confunda a los niños

Investigador (I): ¿la escuela debe combatir los roles de género asignados?

Maestra (L): sí se trabaja con ellos sobre que todos podemos hacer lo mismo, tanto hombres como mujeres pero esos valores deben ser trabajos principalmente en la casa igual que estos temas de igualdad y sexualidad.

Se había mencionado que el habitus del educador, conjuntamente con su volumen de capital son factores que influyen en una comprensión limitada de la sexualidad que la reduce a la

genitalidad, por lo que se la considerada inapropiada para niños y niñas pequeños. Es necesario entender esto desde la institucionalidad educativa como una estructura que supera las percepciones individuales. El docente, al fungir como mediador para el proceso de socialización de niños y niñas, se constituye como una figura de autoridad que también reproduce y reafirma las estructuras del poder.

### 1.11 Relación de la maestra con los niños y niñas

Aunque es trascendental el diseño del contenido curricular, desarrollados a partir de las investigaciones en el aula, con respecto al género, es más trascendental identificar los esquemas de percepción transmitidas durante las interacciones didácticas ya que es en el trabajo práctico, en la ejecución de las planificaciones, de la maestra con los niños y niñas donde códigos y conductas se van inscribiendo en el cuerpo construyendo un cierto tipo de habitus.

#### El juego

Dentro de la propuesta metodológica de la institución se plantea al juego como uno de sus principales ejes temáticos, por lo cual se tomó este elemento para su posterior análisis en la relación entre la docente y los estudiantes.

El juego tiene una función social, es el espacio en el que niños y niñas interiorizan reglas y formas de socialidad, como la cooperación, el consenso, el ensayo de conductas sociales. El juego no debe ser visto únicamente como medio de diversión sino también como una forma de aprendizaje, en el que los niños y niñas aprenden a afrontar situaciones de la vida adulta.

Ya que cuando la maestra dio la oportunidad de tener momentos de juego libre a niños y niñas; los niños y niñas decidieron separarse entre hombres y mujeres y no jugar en conjunto, además fue posible notar la marcada diferenciación de los juegos elegidos durante el juego libre de acuerdo a las percepciones ya incorporadas en el cuerpo trasladadas a la acción.

*. Tabla 5: Juegos escogidos durante el juego libre vinculados a cada género*

TIPOS DE JUEGOS	HOMBRES		MUJERES	
	NÚMERO DE NIÑOS	PORCENTAJE	NÚMERO DE NIÑAS	PORCENTAJE
Fútbol	5	33,3%	0	0%
Peleas de espadas	4	26,7%	0	0%
Dibujo en el piso	1	6,7%	4	50,0%
Casita	1	6,7%	2	25,0%
Cogidas	4	26,7%	0	0%

Princesas	0	0%	2	25,0%
<b>TOTAL</b>	<b>15</b>	<b>100%</b>	<b>8</b>	<b>100%</b>

Elaborado por: Daniela Carrillo

**Fuente:** Datos obtenidos en el trabajo de campo en la Unidad Educativa INEPE

Como se puede observar en la tabla anterior los juegos que demanda un mayor esfuerzo físico lo realizaron la mayoría de los niños; en los juegos que requirieron un menor esfuerzo lo realizaron la mayoría de las niñas, aunque los niños en un bajo porcentaje se involucraron en juegos comunes para los dos grupos.

Por lo cual es necesario que el juego, sobretodo en el espacio educativo, no sea libre como tal, sino que tiene que haber una dirección para que no se reproduzcan patrones de diferenciación asociados a cada género.

Por ejemplo, fue posible observar que cuando la maestra planificó el juego, ella motivó a la participación conjunta lo cual marcó una notoria diferencia entre los dos momentos de juego.

**Tabla 6:** Participación de niños y niñas en juego planificado

NOMBRE DE LOS NIÑOS Y NIÑAS	GÉNERO	DESCRIPCIÓN DEL JUEGO	LE GUSTÓ LA ACTIVIDAD		PARTICIPÓ DE LA ACTIVIDAD	
			SI	NO	SI	NO
Barros Infante Felipe Nicolás	Masculino	Bailar mientras se aprenden la canción preparada para presentar en el minuto cívico	1	0	1	0
Correa Quezada David Sebastián	Masculino		1	0	1	0
Chacha Tenelema Mateo Benjamín	Masculino		0	1	1	0
Espinosa Cárdenas Juan Sebastián	Masculino		1	0	1	0
Fernández Gualpa Ricardo Benjamín	Masculino		0	1	1	0
Gaibor Guerrero Mathias Emanuel	Masculino		1	0	1	0
Guano Rodríguez Henry Josué	Masculino		1	0	1	0
Herrera Cóndor Alex Martín	Masculino		1	0	1	0
Luna Prado Didier Ariel	Masculino		1	0	1	0
Nieto Pérez Stalyn Alejandro	Masculino		1	0	1	0
Pillajo Jaqui Anderson Jhair	Masculino		1	0	1	0
Sangucho Medina Joel Andrés	Masculino		0	0	0	NO ESTUVO

Tipan Haro Alan Matías	Masculino	1	0	1	0
Tipantaxi Murillo Andy Alejandro	Masculino	1	0	1	0
Yugcha Reina Christopher Alejandro	Masculino	1	0	1	0
Chancosa Carrillo Oriana Valentina	Femenino	1	0	1	0
Dávila Pillajo Eimy Yaeli	Femenino	1	0	1	0
Estepa Dávila Dulce María	Femenino	0	0	0	NO ESTUVO
Flores Chango Melany Yajaira	Femenino	1	0	1	0
Morales Pazmiño Nadia Lizeth	Femenino	0	1	1	0
Muñoz Chacón Valentina Anahí	Femenino	1	0	1	0
Pérez Yugcha Sara Stefany	Femenino	1	0	1	0
Velarde López Ariana Isabel	Femenino	1	0	1	0
TOTAL		18	3	21	0
PORCENTAJE		86%	14%	100%	0%

Elaborado por: Daniela Carrillo

**Fuente:** Datos obtenidos en el trabajo de campo en la Unidad Educativa INEPE

Como se puede observar en la tabla, la maestra propuso un juego relacionado al desarrollo de las expresiones a través del cuerpo, el cual en un 86% fue aceptado por los niños y niñas del aula y hubo un 100% de participación a pesar de que dos niños y una niña expresaron su disgusto por el juego planteado. Esto está dado porque la introducción del juego como método de aprendizaje puede ser considerado uno de los mejores mecanismos para potenciar la participación igualitaria y el involucramiento real de los educandos en el proceso educativo.

Es importante recalcar que durante los procesos de observación se evidenció la separación al momento del juego entre niños y niñas, al preguntar sobre dicha separación, la maestra señala que “no hay que preocuparse porque es parte de las características psicoevolutivas de los niños y niñas de esa edad”.

Al preguntar en una entrevista a una docente sobre esta diferencia, ella manifiesta:

Investigador (I): Dentro del trabajo de campo que yo hice pude evidenciar que por ejemplo en Primero de Básica hay una separación al momento de jugar entre niños y niñas ¿qué piensas tú sobre esto?, ¿por qué se da?

Maestra (N): Dentro de esos procesos, de lo que yo he podido palpar o evidenciar, dentro de mi

práctica docente, sí corresponde bastante a un proceso de las características psicoevolutivas de los grupos, porque en mi caso por ejemplo mis hijas se criaron jugando con carros, con pelota, muy poco tuvieron ellas muñecas dentro de mi contexto, mi hijo en cambio con muñecas, lavaba platos y demás, entonces desde mi perspectiva no es que yo influí para que haya esta separación; sin embargo en la escuela ( como ellas estudiaron conmigo en la institución donde yo trabajo) yo les veía tenían esta misma inclinación a juntarse solo con niñas y David a juntarse solo con niños, entonces yo ahí sí puedo remarcar que es parte de sus características porque tanto niños como niñas tienen otros intereses en función a lo que ven, a lo que juegan y sí en otras familias también a lo que les han inculcado.<sup>4</sup>

Como plantea Bourdieu, en las instituciones escolares se reproducen las estructuras sociales que dan continuidad a la diferenciación a través de la legitimación de prácticas y apropiaciones homogenizantes.

En este caso existe una autoridad (la institución) y voceros de esta autoridad (docentes) que hacen posible, originan o refuerzan las clasificaciones escolares y las plantean como diferencias reales, al producir en los individuos clasificados la creencia de dicha diferenciación legitimada desde el discurso científico.

Considerando que la educación tiene un valor trascendental al permitir elegir el 'destino de vida' para garantizar la existencia y la supervivencia del individuo; si en el modelo educativo se fomenta la competencia individual desde temprana edad, esta percepción configurará un habitus en el que la competencia es la forma primordial de supervivencia social.

Por ello es relevante que la maestra no fomente la competencia preguntando ¿Quién acabó más rápido la hoja de trabajo? ¿Los niños o las niñas? ya que ahí se van fijando relaciones de desigualdad basadas en la elaboración de principios de dominación.

### **Trato diferenciado de acuerdo al género**

Para Bourdieu el orden social funciona como una inmensa máquina simbólica que tiende a legitimar la dominación masculina en la que se apoya: es la división sexual del trabajo, distribución muy estricta de las actividades asignadas a cada uno de los dos géneros. Por esta razón dentro del trabajo de campo se tomó en cuenta si la maestra tiene un trato diferenciado a los niños y a las niñas.

Se pudo apreciar una distribución diferenciada en las tareas asignadas en los momentos de

---

<sup>4</sup> Ver Anexo 3

organizar el aula por ejemplo, se promovió actividades de aseo y limpieza a niñas y actividades de fuerza (subir, mover muebles y cuadernos) a los niños.

En estas actividades es visible la división sexual del trabajo asignado en las tareas de un espacio colectivo, sin alternancia. Esta división generada desde la figura de poder (maestra) configura las prácticas diferenciadoras del habitus femenino y masculino. Así mismo refuerza estructuras de dominación que aunque son inconscientes por parte de la maestra, inevitablemente se convierten en actos de reconocimiento de la sumisión.

Otro dato identificado fue que la maestra es más dura al expresar su inconformidad con el comportamiento de un niño que de una niña, lo cual es legitimado desde la mayoría de madres y padres de familia quienes en reuniones expresan:

"los niños siempre son más complicados que las niñas, porque ellos son más agresivos por naturaleza"

“con las niñas siempre es más fácil hablar, con ellos en cambio toca ponerse más firmes”<sup>5</sup>

Madres padres y maestra reafirman los roles androcéntricos. Esta discursividad, constantemente repetida funciona como medio para que la dominación pueda inscribirse en el cuerpo como disposición duradera, y se crea un 'sentido común', en torno a la naturaleza del niño y la niña.

Adicional a esto el trato con mayor rudeza hacia el niño, ocasiona que inconscientemente este empiece a clasificar el mundo entre femenino y masculino, entre aquello que le corresponde a lo femenino (el trato moderado) y a lo masculino (el trato con menos moderación).

Otra dimensión importante es que al igual que en el currículo, la docente utiliza mayoritariamente el género masculino para referirse a ambos sexos, este podría considerarse como uno de los elementos de la visión androcéntrica, donde el niño y la niña inconscientemente van interiorizando la jerarquía entre lo masculino y lo femenino, ya que este último es negado dentro de la referencia a lo colectivo, por lo tanto se vuelve invisible.

El espacio educativo, construido no solo desde la racionalidad, sino también desde la afectividad podría aportar a la superación del rol pasivo y sumiso del educando, así como a la construcción de otro tipo de estructuras simbólicas porque en esta afectividad existe un intercambio entre educador y educando. Además contribuye a la comprensión del trato igualitario, no solo en la teoría sino en la práctica.

---

<sup>5</sup> Apreciaciones recogidas durante reunión de padres y madres de familia

Por esto fue importante a través de las observaciones en el aula palpar que la maestra afianzaba muestras de cariño y respeto tanto a hombres como a mujeres ya que es una de las prácticas que no se enmarca en el carácter diferenciador en cuanto a género ni en la concepción dominante de la racionalidad como único configurador del espacio educativo.

### **1.12 Actividades y expectativas de los niños y niñas de Primero de Básica “B”**

Bourdieu señala que los esquemas de percepción incorporados se inscriben primero en el cuerpo biológico y luego en todas las cosas que rodean al agente, en este sentido fue importante dar cuenta de la práctica, la participación y las expectativas que tienen los niños y niñas dentro del aula.

#### **Patrones de interacción**

Dentro de los procesos de enseñanza fue posible identificar patrones comunes de interacción entre niños y niñas al momento de relacionarse; por ejemplo se pudo registrar una violencia asimilada como característica de lo masculino en los niños, lo cual al mismo tiempo genera miedo en las niñas, que no se identifican con este comportamiento y lo rechazan.

Por ello en la hora del recreo niñas del aula constantemente se negaban a participar en las mismas actividades que los niños porque decían que son muy groseros y violentos.

Ariana Velarde señaló “no me gusta que los niños siempre son malos con nosotras que no les hacemos nada”

Valentina Chancosa “un compañero dijo malas palabras el segundo día de clases y luego estuvo repitiendo esas cosas entre ellos pero diciéndonos a nosotras y eso no nos gusta a nosotras”<sup>6</sup>

Esta violencia no solo es asimilada por los niños y niñas, sino que se legitima en los padres, madres y la docente quienes al tratar el tema en reunión de padres de familia señalan comentarios como:

Padre 1: “los niños no miden su fuerza y no quieren ser groseros, sino que es inconsciente porque son muy fuertes”

Madre 2 “A veces ellos juegan más brusco entre ellos y por eso cuando juegan con las niñas no se miden y no se dan cuenta que tienen que ser más delicados”

Frente a estos comentarios emitidos desde los padres y madres de familia la docente manifestó

---

<sup>6</sup> Impresiones recogidas durante la observación participante

“hay que trabajar el respeto en casa, porque si es verdad que son más fuertes, pero por eso mismo es importante retomar los temas de respeto”

De acuerdo a lo señalado anteriormente se pudo observar que hay una intención de trabajar la igualdad afianzando valores como el respeto sin embargo se evidencia cierta mezcla entre el discurso oficial planteado desde la institución y las ideas verbalizadas de la docente con respecto a la diferenciación entre hombres y mujeres. Además es notoria la legitimación de las violencias sustentadas en la discursividad de las diferencias corporales entre niños y niñas.

Otro elemento observado fue que niños constantemente lanzan piedras, patean y disfrutan que niñas se caigan o tengan accidentes, lo cual demuestra que tanto el poder como la violencia están constituidos como atributos propios de la construcción social de lo masculino.

Entonces como pudimos percibir existe una visión androcéntrica inscrita en el habitus de los niños y niñas, padres, madres y docente, el cual juega un papel importante dentro de los procesos de socialización y apropiación de mundo, ya que las disposiciones están siendo asimiladas desde el prejuicio hacia lo femenino como débil o sumiso y a través de la discursividad y legitimación de dichas prácticas desde los adultos hacia los niños y niñas.

### **Aceptación social entre pares**

Dentro de los procesos pedagógicos fue posible ver que durante el momento del receso la maestra ubica a niños y niñas mezclados, sin embargo niños y niñas se paran constantemente de sus puestos para reunirse solo entre mujeres o solo entre hombres, al momento de preguntarles ¿por qué no te quedas en tu puesto?, Martín señala "yo sí quiero quedarme con ellas, pero luego los otros niños van a pensar que me llevo con ellas y no me van a dejar jugar en el fútbol a la hora de recreo"

En la separación del nosotros y ellas o nosotras y ellos, podemos ver como la interiorización de los roles y la clasificación del mundo entre femenino y masculinos se ha constituido como forma fundamental de apropiación del mundo.

Esto da cuenta de que dentro de la pertenencia y la aceptación del grupo importa más aquel grupo que engloba a los del mismo género que el grupo en general. Existe miedo al rechazo por parte del grupo al que 'debe pertenecerse'

Benjamín lo expresó así:

“No quiero jugar con ellas y no me importa si ellas no me dejan jugar, pero yo quiero que mis

amigos si me dejen tocar la pelota y jugar porque son mis amigos”

### **Preferencias y expectativas según género**

El trabajo de campo permitió comprender que existe una marcada diferencia entre las preferencias y expectativas que tienen los niños y niñas e Primero de Básica “B” lo cual se relaciona a esta naturalización de la división sexual del trabajo y a las nociones ya incorporadas como esquemas de percepción. A continuación se describen algunas situaciones encontradas.

En un taller de matemática donde se propuso el trabajo de matemáticas en el patio se entregó una tiza a niños y niñas para dibujar series ascendentes, solamente 3 de las 8 niñas realizaron la tarea, las demás se pusieron a dibujar príncipes y princesas en el suelo.

Con ello evidenciamos que como parte de la construcción del habitus femenino se va incorporando el ideal masculino, que como hemos visto se sitúa en las hazañas, y los actos breves, peligrosos y espectaculares.

En otra ocasión después del taller concretado por la docente se entregó una hoja de trabajo de mayor qué y menor qué, fue posible notar que 6 de las 8 niñas, es decir en un 75% mostraron su rechazo a esta tarea, mientras que los niños solo el 20%, es decir solo 3 niños mostraron su rechazo a la hoja de trabajo propuesta.

**Tabla 7: Preferencias de las asignaturas**

<i>Nombre de los niños y niñas</i>	<i>Género</i>	<i>Matemáticas</i>	<i>Lenguaje y comunicación</i>	<i>Ciencias de la Vida</i>	<i>Educación Musical</i>	<i>Educación Física</i>
<i>Barros Infante Felipe Nicolás</i>	<i>Masculino</i>	<i>1</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>1</i>	<i>0</i>
<i>Correa Quezada David Sebastián</i>	<i>Masculino</i>	<i>1</i>	<i>0</i>	<i>1</i>	<i>1</i>	<i>0</i>
<i>Chacha Tenelema Mateo Benjamín</i>	<i>Masculino</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>1</i>	<i>1</i>	<i>1</i>
<i>Espinosa Cárdenas Juan Sebastián</i>	<i>Masculino</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>1</i>	<i>0</i>
<i>Fernández Gualpa Ricardo Benjamín</i>	<i>Masculino</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>1</i>	<i>0</i>	<i>1</i>
<i>Gaibor Guerrero Mathias Emanuel</i>	<i>Masculino</i>	<i>1</i>	<i>1</i>	<i>0</i>	<i>1</i>	<i>0</i>
<i>Guano Rodríguez Henry Josué</i>	<i>Masculino</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>1</i>	<i>1</i>
<i>Herrera Córdor Alex Martín</i>	<i>Masculino</i>	<i>1</i>	<i>1</i>	<i>0</i>	<i>1</i>	<i>0</i>
<i>Luna Prado Didier Ariel</i>	<i>Masculino</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>1</i>	<i>0</i>	<i>1</i>
<i>Nieto Pérez Stalyn Alejandro</i>	<i>Masculino</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>1</i>	<i>0</i>	<i>1</i>
<i>Pillajo Jaqui Anderson Jhair</i>	<i>Masculino</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>1</i>
<i>Sangucho Medina Joel Andrés</i>	<i>Masculino</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>1</i>	<i>1</i>
<i>Tipan Haro Alan Matías</i>	<i>Masculino</i>	<i>1</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>1</i>	<i>1</i>
<i>Tipantaxi Murillo Andy Alejandro</i>	<i>Masculino</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>1</i>	<i>1</i>	<i>0</i>
<i>Yugcha Reina Christopher Alejandro</i>	<i>Masculino</i>	<i>1</i>	<i>0</i>	<i>1</i>	<i>0</i>	<i>1</i>
<i>Chancosa Carrillo Oriana Valentina</i>	<i>Femenino</i>	<i>1</i>	<i>0</i>	<i>1</i>	<i>1</i>	<i>0</i>
<i>Dávila Pillajo Eimy Yaeli</i>	<i>Femenino</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>1</i>	<i>1</i>
<i>Estepa Dávila Dulce María</i>	<i>Femenino</i>	<i>0</i>	<i>1</i>	<i>1</i>	<i>0</i>	<i>0</i>
<i>Flores Chango Melany Yajaira</i>	<i>Femenino</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>1</i>	<i>1</i>	<i>1</i>
<i>Morales Pazmiño Nadia Lizeth</i>	<i>Femenino</i>	<i>0</i>	<i>1</i>	<i>0</i>	<i>1</i>	<i>0</i>
<i>Muñoz Chacón Valentina Anahí</i>	<i>Femenino</i>	<i>1</i>	<i>0</i>	<i>1</i>	<i>1</i>	<i>0</i>
<i>Pérez Yugcha Sara Stefany</i>	<i>Femenino</i>	<i>0</i>	<i>1</i>	<i>0</i>	<i>1</i>	<i>0</i>
<i>Velarde López Ariana Isabel</i>	<i>Femenino</i>	<i>0</i>	<i>1</i>	<i>0</i>	<i>1</i>	<i>0</i>
<b>Total:</b>		<b>8</b>	<b>6</b>	<b>11</b>	<b>17</b>	<b>11</b>

Elaborado por: Daniela Carrillo

**Fuente:** Datos obtenidos en el trabajo de campo en la Unidad Educativa INEPE

La tabla 7 muestra que de los 23 niños y niñas solo a 8 les gusta la asignatura de matemáticas, de estos solo 2 son niñas y 6 niños; en la asignatura de lenguaje y comunicación les gusta a 6 de los cuales 2 son niños y 4 niñas; en la de ciencias de la vida niños y niñas coincidieron en que se referían en que les gusta el trabajo en el huerto escolar del total de 11, 6 son niños y 5 niñas; en la de educación musical del total de 17, 10 son niños y 7 niñas; por último de la materia

de educación física del total de 11, 9 son niños y 2 son niñas.<sup>7</sup>

*Tabla 7: Expectativas de profesiones que quieren ser de grandes*

PROFESIONES	HOMBRES		MUJERES	
	NÚMERO DE NIÑOS	PORCENTAJE	NÚMERO DE NIÑAS	PORCENTAJE
Bombero/a	4	27%	0	0%
Policía	5	33%	2	25%
Doctor/a	3	20%	1	12,5%
Músico/a	2	13%	1	12,5%
Veterinario/a	1	6%	2	25%
Bailarin/a	0	0%	2	25%
TOTAL	15	100%	8	100%

Elaborado por: Daniela Carrillo

**Fuente:** Datos obtenidos en el trabajo de campo en la Unidad Educativa INEPE

De acuerdo a la tabla 8 observamos que el ideal de lo masculino se construye en torno a las actividades que implican una proeza, mientras que el ideal femenino es mayoritariamente proyectado hacia actividades que implican sacrificio y cuidado

Bourdieu nos plantea que las preferencias al ser una construcción social mediada por el gusto, supone una forma de jerarquización que está relacionada con la condición de clase, la cultura, los productos culturales o bienes consumidos, es decir por la trayectoria del habitus y el volumen de capital adquirido, en este caso, por los niños y niñas de Primero de Básica “B”.

Así mismo estas preferencias se inscriben como incorporaciones y aprehensiones de las diferencias que han sido naturalizadas en torno a la diferenciación genital y contribuyen a la permanencia de estructuras de dominación.

### **1.13 Avances de la práctica educativa frente a la reducción de desigualdades de género**

La investigación situada en la Unidad Educativa INEPE reveló que el diseño curricular plantea una reinención en la metodología y en las relaciones educativas durante los procesos de enseñanza- aprendizaje y una inclusión de los saberes presentes en nuestro país y en el mundo,

---

<sup>7</sup> Es importante tomar en cuenta dentro del análisis de los datos que el Primero de Básica “B” es un grupo donde hay más niños que niñas

es decir que toma en cuenta desde las principales problemáticas planteadas a nivel mundial hasta las experiencias, necesidades o preguntas de los niños y niñas en la práctica diaria.

Los temas incorporados en la estructura de contenidos del currículo partieron de las necesidades del contexto del país y del mundo, de las inquietudes y preguntas infantiles y de las características psicoevolutivas, lo cual permite que el conocimiento se enriquezca y se construya en base a la diversidad a la realidad palpada de niños, niñas y entornos, viendo a los educandos como una unidad integral.

Esta visión integral de los educandos hace evidencia la intención objetiva de fomentar la participación igualitaria en los procesos de enseñanza, que además incluye el trabajo en valores, conocimiento del cuerpo y desarrollo de afectividades en ambos géneros lo cual ayuda a ir interiorizando otro tipo de códigos y hábitos en los niños y niñas

A pesar de que en asignaturas como la de vida social todavía existe una asignación de roles basados en la división sexual del trabajo y la naturalización de las diferencias basadas en la genitalidad, la asignatura de educación física deja de ser masculinizante en sí misma, ya que los atributos de lo masculino y lo femenino, coexisten y se complementan.

Otro elemento significativo encontrado dentro del currículo es la forma en cómo se estructura el instrumento de planificación ya que este permite a la maestra utilizar el juego lúdico como principal mecanismo de enseñanza lo cual genera aprendizajes significativos tanto en capital social como cultural y simbólico independientemente del capital económico.

Dentro de las planificaciones se incluye aportes hechos por mujeres y hombres de forma equitativa en todos, los niveles lo cual permite que no se invisibilice el rol que cumplen las mujeres dentro de la sociedad y de esta forma se transforma las transmisiones culturales preestablecidas despojando la idea de que la mujer únicamente cumple roles dentro de lo privado en el imaginario de los niños y niñas.

Estos avances realizados a partir de las investigaciones en el aula y la práctica docente permiten reconocer la importancia de la educación popular como proceso de transformación hacia lo que Freire llamaba práctica para la libertad. Sin embargo, también hace un llamado a seguir repensando los diseños curriculares ya que todavía encontramos el uso de términos masculinos para hacer referencia a ambos géneros, la falta de herramientas que permita a la docente manejar estos temas y la falta de temas específicos con respecto a la igualdad de género.

Otro de los avances que fue posible palpar durante el trabajo de campo es que los niños y niñas de Primero de Básica “B” fueron muy receptivos a incluirse, participar y jugar conjuntamente en asignaturas como ciencias de la vida y educación musical debido a la relación que se establece en ambas asignaturas consigo mismos, con las demás personas y con su entorno. Entonces, el trabajo de asignaturas complementarias dentro de los procesos pedagógicos como yoga, aikido, música, huerto escolar contribuye a la reducción de relaciones de desigualdad en tanto que son asignaturas que aportan al desarrollo más humano y sensible de los niños y niñas.

#### **1.14 Limitaciones de la práctica educativa frente a la reducción de desigualdades de género**

Dentro de la observación participante fue posible evidenciar algunas limitaciones dentro de la práctica educativa hacia la reducción de disposiciones duraderas inscritas dentro de las estructuras de dominación. Una de ellas es que no hay un discurso articulado con respecto a temas de género ya que en el proceso de enseñanza-aprendizaje las prácticas de la docente se contradicen con el discurso generado ya que se asume la diferenciación entre hombres y mujeres como natural, lo cual es reforzado también desde los padres y madres de familia. Esto hace que actitudes como el ser más estricta con los niños y más suave con las niñas vayan perpetuando inconscientemente estructuras de dominación que perdurarán en el tiempo.

El trato respetuoso y moderado no debería tener connotaciones de género, porque induce a entenderlo desde la correspondencia de un tipo de trato para lo masculino y para lo femenino. La transmisión de estas normas sociales de convivencia deberían tener como único horizonte al otro, independientemente de si es femenino o masculino; ya que el problema de la sumisión de lo femenino supera la dicotomía hombre/mujer y una vez interiorizada es trasladable a cualquier otra forma identitaria.

Sabemos que el habitus es un conjunto de pensamientos, percepciones y prácticas estructuradas y estructurantes. En este sentido es necesario que el educador supere la noción de que solo se puede tratar la sexualidad como un tema pertinente para cierta etapa de la vida del educando o que es un tema para trabajo en la casa. Esta percepción de la docente debe entenderse por un lado desde el hecho de que la naturalización y justificación de las diferencias entre lo masculino y lo femenino se basan en última instancia en la diferencia entre los órganos sexuales, lo que genera el “sentido común” que reduce la sexualidad a la genitalidad y la vida reproductiva. Por otro lado influye el hecho de que el volumen de capital que el educador adquiere a lo largo de su vida, impide superar esta comprensión limitada de la sexualidad.

El tratamiento de la sexualidad debería entenderse de una manera más amplia, como la relación de los niños y niñas con sus cuerpos y con su entorno, para que así este deje de ser tabú en las primeras etapas de aprendizaje del niño.

Por lo expuesto a pesar de que la docente tenía una postura y predisposición por trabajar temas de igualdad de género, estas intenciones estaban mediadas por su propio sistema de creencias y prácticas, por lo cual se le dificultó sostener esta intención, de esta manera se percibió que para los procesos de enseñanza es importante que la institución proporcione fundamentos pedagógicos y estrategias de trabajo de estos temas con los niños y niñas, de otra forma la docente no tiene herramientas para manejar el tema y superar muchas veces su propio sistema de creencias.

Es necesario que la discursividad y los conceptos sean aterrizados a la realidad, para que estos no sólo sean escuchados y memorizados, sino que en realidad se constituyan como un aprendizaje y generen una práctica, ya que, si solamente se habla de igualdad como concepto y no como práctica cae dentro de esta reproducción "bancaria" del aprendizaje, ya que el educando encerrado en "la narrativa" que es depositada en él, no es capaz de interiorizarlo en la experiencia.

De igual manera es importante que en la relación de la docente con los niños y niñas y en general en el entorno educativo se fomente la igualdad sexo genérica en el lenguaje, que es uno de los principales instrumentos de apropiación del mundo.

Otra de las limitaciones encontradas es que al igual que lo que pasa con la docente, en el caso de los niños y niñas acumulan volumen de capital y construyen una trayectoria de habitus basada en sus propios entornos. Al estar expuestos a tantos entornos, sistemas de creencias y más, la institución no está en la posibilidad de controlar las reproducciones de relaciones de desigualdad, sin embargo, es importante que no se refuerce o legitime estos esquemas de percepción.

Por ejemplo si al niño se le asignan actividades que requieren mayor esfuerzo físico, se empieza a configurar un imaginario de la identidad del niño en torno al vigor, la potencia, el riesgo. En cambio la niña es designada para actividades que implican asistencia y cuidado. El problema no es la división sexual del trabajo en sí misma, sino que en la infancia puede confundirse esta asignación realizada desde la figura de poder, con "capacidades" inherentes a cada sexo.

Entonces para superar estas estructuras dominantes es importante generar espacios de reflexión y autocrítica con temas en los cuales a través del debate se puede ir generando aportes, y construyendo alternativas frente a lo que la sociedad ha normalizado y en la cual existen relaciones de poder, discriminación y clases sociales desiguales, se vuelve indispensable la generación de herramientas pedagógicas y técnicas metodológicas que permitan a través de los talleres y dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje transformar estas desigualdades mediante un trabajo en red: comunidad, familias e institución.

## CONCLUSIONES

La investigación situada en la Unidad Educativa “INEPE” ha constituido un esfuerzo de aproximación para entender las principales dificultades y avances que la institución educativa presenta en su proceso pedagógico, después de haber analizado los datos encontrados en el estudio de campo puedo concluir que:

- Las perspectivas planteadas desde Bourdieu resultaron de gran ayuda para entender a nivel teórico las razones que generan la problemática y luego para poder realizar un análisis en torno a esta y dar cuenta de sus principales componentes.
- De igual manera los aportes de Freire contribuyeron para entender las bases teóricas sobre las cuales se sustenta la educación popular a nivel general y dentro de la Unidad Educativa INEPE.
- Los resultados obtenidos en esta investigación demuestran que el currículo propuesto por la Unidad Educativa INEPE y enmarcada en los principios de educación popular, como herramienta es una apuesta pedagógica hacia la construcción de valores de equidad, igualdad y respeto a lo diverso, sin embargo se vuelve fundamental que esta herramienta más allá de la discursividad se replantee e incluya contenidos específicos relacionados al género para que docentes, niños niñas, padres y madres de familia puedan ir teniendo una mirada reflexiva y autocrítica que permita que en la cotidianidad no se reproduzcan las disposiciones enmarcadas en las estructuras de dominación.
- La Unidad Educativa INEPE trabaja sobre un enfoque transversal en los contenidos e incorpora asignaturas de desarrollo humano, lo cual pretende ser una respuesta frente al gran aparato de la estructura dominante que está presente en todos los procesos de socialización dentro de los campos. Por ello, es fundamental que el enfoque de género también sea transversal dentro del proceso pedagógico con los niños y niñas desde las edades tempranas.
- Pese a las intenciones educativas de trabajar la igualdad, en la práctica no logra concretarse debido a la fuerte influencia que tiene el volumen de capital, la trayectoria de habitus, los códigos y concepciones ya incorporados en la docente dentro de los

procesos de enseñanza aprendizaje con los niños y niñas, los cuales son reforzados desde padres y madres de familia en sus casas.

- Es importante que como parte de las intenciones de la institución por fomentar un trato igualitario, la institución trabaje con los y las docentes sobre el papel que desempeña la escuela frente a la deconstrucción de estructuras de dominación y su rol fundamental dentro de este, con la finalidad de brindar un horizonte por el cual actuar e ir cambiando los sistemas de percepción y apropiación de mundo. Además procesos de concientización que permitan que la docente cuente con las posibilidades de discernir y tomar conciencia cuando en la práctica las reproduce.
- Se evidenció que padres y madres de familia influyeron en gran medida para que niños y niñas reproduzcan y naturalicen sistemas de disposiciones androcéntricas, dificultando los esfuerzos de la institución por trabajar la igualdad. Por lo expuesto, es necesario realizar un trabajo conjunto con padres y madres de familia en temas de igualdad de género ya que estos son los principales portadores de significantes y si no se hace un trabajo en red que permita la concientización de estas estructuras para poder superarlas, la institución difícilmente podrá hacerlo sola.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvaro, L. (Enero de 2008). La Unidad Educativa Inepe: Una experiencia de Educación Popular para la paz y felicidad de los niños, jóvenes y la comunidad. *Ponencia para el Diálogo Iberoamericano de Derechos Humanos y Educación para la Paz*. Cuenca.
- Banco mundial. (2012). *Informe sobre el Desarrollo Mundial: Igualdad de Género y Desarrollo*.
- Bourdieu, P. (1969). *Los estudiantes y la cultura*. Barcelona.
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, 241-258.
- Bourdieu, P. (1989). El espacio social y la génesis de las clases .
- Bourdieu, P. (1998). *La distinción: Criterios y bases sociales del gusto* . Madrid-España : Taurus .
- Bourdieu, P. (2000). *La Dominación Masculina*. España-Barcelona : EDITORIAL ANAGRAMA.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (2005). *Una invitación hacia la sociología reflexiva* . Buenos Aires : Siglo XXI Editores Argentina S.A.
- Cajas Córdova, A. C. (Julio de 2011). Igualdad de género en la constitución ecuatoriana de 2008. Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.
- Casa, M. (mayo de 2017).
- Casassus, J. (2003). *La escuela y la (des)igualdad*. Santiago: LOM edición .
- Coombs, P., & Manzoor, A. (1975). *La lucha contra la pobreza rural, el aporte de la educación no formal* . Madrid: TECNOS .
- Equipo de Investigación de INEPE . (2001). CURRÍCULO DE DESARROLLO INFANTIL . Quito, Pichincha, Ecuador.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Uruguay: Siglo XXI editores.
- Freire, P. (2004). *La educación como práctica de la libertad* . Siglo XXI de España Editores.

- Guerrero, M. (Junio de 2005). Ubicación Geográfica e histórica del INEPE. *Arcilla*.
- Jaeger, W. (2001). *Paideia: Los ideales de la cultura Griega*. México: FONDO DE CULTURA ECONÓMICA MÉXICO.
- Marín, N. (enero de 2018). (D. Carrillo Pillajo, Entrevistador)
- Mesa de Género de la Cooperación Española en Ecuador. (2011-2014). *Plan de Acción GÉNERO EN DESARROLLO de la Cooperación Española en Ecuador* . Ecuador .
- Moncayo, G. (2011). “*La Educación Popular como alternativa política de resistencia frente a la reproducción de estructuras y prácticas dominantes*” Caso de estudio: INEPE (Instituto de Investigación, Educación y Promoción Popular del Ecuador) . Quito, Pichincha, Ecuador: PUCE.
- Secretaria Nacional de Planificación y Desarrollo-Senplades. (2013). *Plan Nacional del Buen Vivir 2013-2017*. Quito-Ecuador .
- Torres Carrillo , A. (2007). *La educación popular: trayectoria y actualidad*. Colombia : El Búho.
- Torres Carrillo , A. (2013). La educación popular Latinoamericana: Contextos y desafíos actuales . *Pueblos: Revista de Información y debate* .
- Touriñán López, J. M. (s.f.). *Researchgate*. Obtenido de [http://revistas.usal.es/~revistas\\_trabajo/index.php/1130-3743/article/viewFile/3092/3120](http://revistas.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/1130-3743/article/viewFile/3092/3120)
- UNICEF. (2015). *UNICEF*. Recuperado el 06 de 06 de 2016, de <https://www.unicef.org/spanish/mdg/education.html>

# ANEXOS

## ANEXO 1: Ejemplo de Currículo para Primer Año de Básica “B”

UNIDAD EDUCATIVA INEPE  
AÑO LECTIVO 2018-2019  
PRIMER AÑO DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA  
CURRÍCULO DE VIDA SOCIAL

### I. DATOS INFORMATIVOS

**1.1 AÑO:** Primer año de Educación Básica.

**1.2 PROFESOR RESPONSABLE:** Miriam Casa Lyda Ayerbe

**1.3 NÚMERO DE PERIODOS SEMANALES**

**1.4 NÚMERO DE PERIODOS ANUALES:** 320 horas

### II. CÁLCULO DEL TIEMPO

**TOTAL DE DÍAS LABORABLES 4X40:**160

**3 SEMANAS PARA EXAMENES:** 4X3:-12

**MARGENES DE IMPREVISTOS:** -16

**TOTAL DE NÚMEROS DE PERIODOS ANUALES:** 132

### III OBJETIVOS DEL ÁREA DE VIDA SOCIAL

- ❖ Consolidar el sistema de conocimientos de los fenómenos de la vida social: orientación de su casa y de la Unidad, nombre del barrio y de la ciudad donde vive.
- ❖ Desarrollar sentimientos estéticos y de amor al país, al reflexionar con los niños la belleza de la ciudad y de nuestra patria, la cual debemos preservar, respetar y desarrollar con el trabajo de todos.
- ❖ Construir un conocimiento general de las regiones de nuestro país, sus provincias, (costa, sierra y oriente)
- ❖ Desarrollar las cualidades que permiten el trabajo cooperativo
- ❖ Favorecer las condiciones necesarias para el desarrollo de los sentimientos y cualidades morales: actitud positiva ante el trabajo de los adultos y el propio trabajo. Diferenciar entre el juego y el trabajo.
- ❖ Conocer y respetar los símbolos patrios.

### UNIDADES:

#### 1. MIS AMIGOS Y YO:

- Adaptación e integración al nuevo ambiente
- Identificación de los niños y la maestra
- Conocimiento y cuidado de las dependencias
- El aula: uso y cuidado del mobiliario, útiles escolares, espacios educativos.

#### 2. MI FAMILIA:

- Identificación de los miembros de la familia nuclear y sus roles
- Conocimiento de los datos personales del niño
- Los oficios

### 3. MI ESCUELA

- Conocimiento de la escuela ¿Cómo es mi escuela?
- Ubicación de mi escuela y barrio
- Normas de seguridad-educación vial

### 4. LA CIUDAD

- Características generales de la ciudad donde habitamos
- Identificación y cuidado de los servicios públicos de la comunidad
- Deberes y derechos de los niños

### 5. MI PAIS

- Los símbolos patrios: Bandera, Escudo e Himno Nacional
- El racismo

**3 UNIDADES**

**20 TEMAS**

#### **ANEXO 2: Matriz de Planificación**

<b>TEMA</b>	<b>OBJETIVO</b>	<b>DINAMICA</b>	<b>PROCEDIMIENTO</b>	<b>LOGICA</b>	<b>TIEMPO</b>	<b>OBSERVACIONES</b>

### ANEXO 3: Modelo de entrevistas

#### MODELO DE ENTREVISTA

##### 1. Datos de identificación:

Nombre:

Edad:

Ocupación:

Fecha de la entrevista:

##### 2. Preguntas:

Preguntas	Respuestas
¿Cuánto tiempo has trabajado en la institución? ¿Ha sido maestra de Primero de Básica alguna vez?	
Porqué los temas de género no están incluidos dentro de los contenidos del currículo	
Estás de acuerdo con que no se aborden temas de género, igualdad o sexualidad	
¿Sabes cómo abordar los temas de género con los niños y niñas?	
Dentro del trabajo de campo que yo hice pude evidenciar que por ejemplo en Primero de Básica hay una separación al momento de jugar entre niños y niñas ¿qué piensas tú sobre esto?, ¿por qué se da?	
¿La escuela debe combatir los roles impuestos por la sociedad?	
¿Cuál es el rol de la escuela frente a la eliminación de desigualdades?	