UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Carrera de:

Educación Básica

Itinerario Académico en: Educación General Básica

Familia, escuela, infancia y género: discursos que construyen identidades

Trabajo de Integración Curricular previo a la obtención del título de Licenciado/a en Ciencias de la Educación Básica

Autor:

Katherine Gabriela Abad Pacheco.

CI: 0106532880

Autor:

Lenin Andrés Campos Díaz.

CI: 0107328601

Tutor:

Luis Mauricio Bustamante Fajardo

CI: 1714136692

Azogues - Ecuador

Abril, 2022

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Agradecimiento

Agradecemos a todas las instituciones educativas, maestros y familias involucrados que, con su aporte y compartir de experiencias sustentaron significativamente este proyecto ya que, permitieron establecer un diálogo de saberes, entre conceptos, posturas generales y personales que integran este proyecto de investigación.

Katherine Gabriela Abad Pacheco

Esta investigación ha sido un camino lleno de aprendizajes. En primer lugar, agradezco a Dios por estar siempre conmigo, en cada paso, malanoche, viaje y hasta en disgustos.

A mis padres, porque siempre creyeron en mí, fueron mi soporte y fuente de motivación, a mis hermanos y mascota porque con su presencia me alentaron a que diera lo mejor de mí. Esta meta la estoy cumpliendo de la mano de ellos.

La universidad me dio la oportunidad de cumplir muchos sueños y conocer personas que forjaron mi carácter personal y profesional, agradeciendo más que nada a mi tutor Mauricio Bustamante que desde siempre confió en esta investigación y, sobre todo, transmitió muchos aprendizajes y valores.

A mi compañero de tesis que fue un pilar grande para poder culminar con todo, solo le puedo decir gracias por el gran esfuerzo que realizamos para llegar hasta este momento.

Gracias a todos por el granito de fortaleza que sembraron en mí.

Lenin Andrés Campos Díaz

Mis más sinceros agradecimientos a:

A mi padre y hermana por ser un pilar fundamental en esta etapa de mi vida.

Al docente Mauricio Bustamante por siempre gestar en mí un espíritu reflexivo frente al quehacer docente.

A mi compañera, colega y amiga por ser una persona esencial en todo mi proceso académico, emocional y personal.

Resumen:

El presente trabajo de Integración Curricular trata sobre el enfoque de género en la educación básica y tiene como objetivo principal analizar los diferentes discursos que influyen en la construcción de la identidad del infante en espacios formales e informales. Esta propuesta de investigación surge en el transcurso de varias prácticas preprofesionales, desde primero a noveno ciclo académico en diferentes Instituciones Educativas, en clases presenciales, virtuales y semipresenciales. En las prácticas se observó muy a menudo comportamientos estereotipados en la interacción de los infantes, por lo cual, la investigación busca responder a la siguiente pregunta: ¿Cómo los diferentes agentes de socialización interfieren en la construcción de la identidad en las niñas y los niños en espacios formales e informales?

El método empleado fue el método etnográfico ya que ayuda a recopilar y describir los acontecimientos más relevantes de los sujetos de estudio, con la ayuda de las técnicas e instrumentos como el diario de campo, observación participativa, relato etnográfico, dibujo y entrevistas. La recopilación de la información se estructura tanto en el análisis de documentación nacional, curricular y referencias teóricas con relación al enfoque de género, al igual que la observación del impacto de la familia, escuela e interacción entre pares para comprender cómo expresan su identidad personal, de género y sexual. La investigación valida la gran influencia que presentan los agentes de socialización en la construcción de la identidad del infante.

Palabras claves: familia, escuela, infancia, equidad, enfoque de género.

Abstract:

The present Curriculum Integration work deals with the gender approach on basic education and its main objective is to analyze the different discourses that influence the construction of the identity of infants at formal and informal places. This proposal research arises in the course of several pre-professional practices, from the first to ninth academic level in different Educational Institutions, in face-to-face, virtual and semi-face-to-face classes. In the practices, stereotyped behaviors were very often demonstrated in the interaction of infants, for whom, the research, seeks to answer of the following question: How do the different agents of socialization interferes in the construction of identity over girls and boys in formal and informal spaces?

The method used was the ethnographic method since it helps to collect and describe the most relevant events of the study subjects, with the help of techniques and instruments such as the field diary, participatory observation, ethnographic story, drawing and interviews. The collection of information is structured in the analysis of national documentation, curriculum and theoretical references in relation to the gender approach, as well as the observation of the impact of the family, school and interaction between pals to understand how they express their personal identity, gender and sexual. The research validates the great influence that socialization agents present in the construction of the infant's identity.

Keywords: family, school, childhood, equity, gender approach.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Índice del Trabajo

Introducción 5

Marco Teórico 8

Metodología 12

Capítulo 1 16

1. Educación y Género: Brechas entre los Discursos Prácticos y Teóricos 16

1.1. El concepto de género como un solo sistema: sexo-género 17

1.1.1. Concepción de estereotipos y perjuicios de género desde la infancia 20

1.1.2. La equidad como práctica de cambio y aceptación del otro 23

1.2. La educación como herramienta para alcanzar una comunidad equitativa 24

1.2.1. Políticas públicas con enfoque de género en la sociedad y educación ecuatoriana 25

1.2.2. Currículo de los niveles de Educación Obligatoria: la equidad de género en sus dimensiones macro y meso curricular 27

1.3. Currículo oculto: Análisis del desarrollo micro curricular con enfoque de género 32

1.4. Conclusiones del capítulo 38

Capítulo 2 39

2. Los agentes de socialización en la construcción de identidad del infante 39

2.1. Discursos de la familia como primer escenario formativo 41

2.2. La escuela como escenario de formación y socialización 43

2.3. Interacción entre pares dentro del espacio formal e informal 46

2.4. Conclusiones del capítulo 52

Capítulo 3 53

3. La construcción de la identidad: situaciones cotidianas 53

3.1. La identidad cultural como punto de partida: dimensión sociocultural sobre el concepto de identidad 54

3.1.1. Los contextos sociales en la formación del autoconcepto: influencia de identidades sociales y colectivas 56

3.2. El aprendizaje más allá de la teoría: formación de la identidad de género 59

3.3. La escuela: un espacio para la formación de la identidad en niños y niñas 64

3.3.1. La agencia infantil: dualismo en las relaciones de poder en el espacio escolar 65

3.4. Conclusiones del capítulo 67
Conclusiones 69
Referencias Bibliográficas 74
Anexos 84

Introducción

Un de los propósitos actuales de la pedagogía es instaurar seres autónomos y críticos, susceptibles de construir una identidad propia frente a diferentes contextos sociales. La línea de investigación del presente Trabajo de Integración Curricular se focaliza en Educación-Cultura-Sociedad-Ciencia y Tecnología, que enfatiza el cambio positivo de la educación de las últimas décadas, partiendo de una coeducación que cuestione la reproducción de ideales estereotipados y perjudique el proceso educativo y la construcción de la identidad del infante.

El presente trabajo de titulación denominado "Familia, escuela, infancia y género: discursos que construyen identidades", nace de la necesidad de conocer cómo se construye la identidad de las niñas y niños dentro del espacio escolar y, a la vez, cómo el sistema sexo-género es uno de los factores que más influencia tiene al momento de establecer las diferentes relaciones socioafectivas y, en ocasiones se puede llegar a presentar situaciones de dominación y sumisión en los infantes. En esta construcción identitaria los agentes socializadores tienen una influencia continua en este proceso y, muchas de las veces, son los que interceden en la adquisición de roles, estereotipos y prejuicios de género en la infancia y, que son interiorizados en los diferentes espacios formales e informales de la escuela. Al mismo tiempo, se hace un análisis sobre cómo el estado ecuatoriano aborda el enfoque de género por medio de políticas públicas y escolares a nivel macro, meso y micro curricular para reducir las brechas de desigualdad y discriminación, y pese, a la implementación de las mismas, todavía existe inequidad entre hombres y mujeres.

Las diferentes Instituciones Educativas por las que se ha transitado al momento de realizar las practicas preprofesionales, se ha observado que los grupos de estudiantes, en la mayoría, se conformaban a partir del sexo-género; y, al instante de conformar grupos heterogéneos se llegaban a presentar situaciones de rechazo, competitividad, violencia de género y discriminación de manera directa o indirecta. De este modo, los infantes al momento de interactuar con otros grupos sostenían prejuicios, roles y estereotipos de género que, en ocasiones, eran adquiridos principalmente por la familia y reforzados en los diferentes espacios sociales como es la escuela. De este modo, se constató que existe un desconocimiento conceptual, pedagógico, familiar, social y político con relación al enfoque de género que interviene en la formación de la identidad de los niños y niñas.

Debido a que se parte de los espacios educativos para conocer la realidad en todo este proceso de construcción de la identidad de niños y niñas, se planteó la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo los diferentes agentes de socialización interfieren en la construcción de la identidad en las niñas y niños en

espacios formales e informales? Para dar a conocer y comprender cómo los principales agentes socializadores –en esta investigación– que son: la familia, escuela e interacción entre pares y, cómo por medio de su cultura, idioma, creencias, sexo-género, normas y comportamientos pueden llegar a incidir en la construcción de la identidad como tal del infante. Lo que afecta en mayor o menor grado, a la transmisión de roles, prejuicios y estereotipos de género precedentes por una cultura de carácter androcentrista que puede, o no puede llegar a establecer relaciones de dominación y subordinación según el sexo-género de cada persona.

Para responder a la interrogante, se procuró reconocer algunas características que tiene la cultura escolar en la que se desenvuelven los infantes con el fin de consolidar la construcción del conocimiento y la reflexión de las experiencias de las practicas preprofesionales. Así, se hizo uso del diferente material empírico recolectado en la que se presenta autorretratos, dibujos, diarios de campos, situaciones dentro y fuera del aula, entrevistas a la familia, docentes y, se rescata situaciones entre los estudiantes que reflejan violencia de género en la que se ha mantenido las expresiones que usan entre ellos y ellas –lenguaje coloquial– para dar un acercamiento real de lo que sucede dentro y fuera del aula.

A su vez, la construcción de la identidad, desde la perspectiva de la bioética en la educación, se muestra ausente en los centros escolares. Esta perspectiva pretende fomentar la igualdad y respeto en las autopercepciones de cada sujeto, para mantener así una dignidad propia, sin rechazo. Los patrones de conducta, interacción entre infantes – en espacios formales e informales– e ideas estereotipadas en el ámbito y contexto escolar-familiar, se encargan de reproducir ciertas formas de inequidad en la construcción de la identidad de género; por ejemplo, se clasifica a las niñas como seres delicados y tiernos, dedicados a trabajos frágiles, mientras que al niño como fuerte, valiente y audaz, capaz de desempeñar labores pesados. Además, dentro de la modalidad virtual, se observó cómo la concepción de la familia tradicional adoctrina y designa tareas según el sexo de sus hijos, influyendo en la formación, adquisición y reproducción de roles de género.

En correspondencia, la investigación está enfocada a comprender los diferentes discursos que intervienen en la construcción de la identidad del infante, así mismo, invita hacia una reflexión a los diferentes ambientes organizacionales educativos y sociales, con el fin de proponer y repensar una coeducación de calidad. Esto con el único fin de comenzar a generar un debate inicial sobre la aceptación del otro como es y no como se quisiera que fuese, para evitar controversias y discriminación e implementar metodologías equitativas que generen un verdadero cambio a nivel educativo y por ende social. Dicho de

otro modo, se sistematiza experiencias compartidas, que muestran que la infancia es el inicio de la construcción de la identidad y cómo los agentes de socialización influyen en su desarrollo.

Así mismo, se ha planteado el siguiente objetivo general:

- Desarrollar un análisis pedagógico sobre los diferentes agentes de socialización que interfieres en la construcción de la identidad en las niñas y niños en espacios formales e informales.

Y los siguientes objetivos específicos:

- Fundamentar las referencias teóricas, documentación nacional, curricular e institucional con temáticas de enfoque de género dentro del contexto formativo.
- Analizar la influencia e impacto que tienen los agentes de socialización en la construcción de la identidad del infante en el contexto escolar.
- Interpretar el proceso de la construcción de identidad por medio de la agencia infantil
- Plantear varias recomendaciones pedagogías para mejorar el proceso educativo en la construcción de la identidad en las niñas y niños.

Marco Teórico

En este apartado se menciona algunas de las investigaciones realizadas en diferentes países como España, México, Chile, Colombia, Argentina, Perú, Venezuela y Ecuador, que muestran cómo el género se constituye en uno de los factores principales en el desarrollo de los niños y niñas, y buscan entender cómo el espacio escolar interviene para fortalecer las interacciones sociales en las que se comparten tradiciones, modos de pensar y posturas personales que cada estudiante posee.

En la reflexión sobre la construcción del concepto de la identidad de género, el estudio de origen español realizado por Aguilar (2020) destaca las concepciones sociales y culturales que rodean la construcción de género y realiza un análisis sobre las desigualdades existentes hacia las mujeres dentro de los contextos de la vida social. Esta tesis sustenta que las relaciones hegemónicas existentes entre hombre-mujer parte de la naturaleza biológica de la diferencia. De este modo, uno de los principales resultados de este estudio es demostrar que los niños y niñas construyen su identidad de género por medio de modelos sociales preestablecidos de la sociedad y cultura de pertenencia.

Otro trabajo de origen español que no pasa desapercibido es de autoras Alberta y Ortiz (2019), en el cual abarcan la temática de los contrastes entre niños y niñas existentes dentro del espacio escolar, pero llevan su investigación a la asignatura de Estudios Sociales, en la que realizan un análisis sobre la desigualdad de género y la presencia de roles, estereotipos y prejuicios de género entre los infantes. Su estudio aporta para reflexionar sobre la construcción de un currículo centrado en valores, principios éticos, responsabilidad social y equidad para la anulación de estigmas sociales centradas en el androcentrismo. Por otra parte, Menéndez (2007) presenta su trabajo que centra su atención en la interacción entre los infantes en sus primeros años de vida y los agentes sociales e interacciones entre grupos establecen roles de poder en base a su género. Este proceso de construcción se sostiene de las experiencias y perspectivas de docentes, quienes responsabilizan a la familia y a la escuela de la construcción de la identidad de género en niños y niñas.

Los estudios con relación al género han sido de gran interés desde su impulso por la corriente feminista. Existen varias investigaciones en relación al género y su interés en la construcción de hombre-mujer y femenino-masculino dentro de los diferentes contextos sociales y culturales. Trabajos como la de Alejandro Cervantes Carson (1994), impulsar el tema de la identidad y el género que posee cada persona para cumplir un rol activo en la sociedad. Esta investigación concluye que se debe volver a reconstruir los discursos de las instituciones sociales: familia, escuela, iglesia y sociedad, para la reconceptualización de la identidad de género. Gauché y Lovera (2019) defienden a la identidad de género y la consideran un derecho que deben

tener niños y niñas para que sean ellos y ellas quienes definan que actitudes, valores, pensamientos, religión, tradiciones y comportamientos desarrollar en base a su propia agencia.

De Santa Marta, Colombia Mieles y García (2010) presentan su trabajo en base a la construcción de la identidad por medio de la interacción en espacios culturales. Las autoras toman en cuenta a la cultura como factor activo en el proceso de la formación de la identidad. Realizan un análisis teórico-reflexivo de cómo el nacer en un determinado lugar, permite la diversidad de los diferentes grupos culturales, en la que posicionan al niño y niña desde la perspectiva de la multiculturalidad. Su aporte permite reflexionar sobre las bases reales que sostienen el proceso activo de la identidad en sí misma y que factores sociales y personales permiten diferenciarse entre las demás personas, pero que no debe generar desigualdad, sino, más bien, se debe aprender a reconocerlas y aceptarlas. En el caso colombiano, Plazas, Morón, Sarmiento, et al. (2010) localizan la existencia de diferencia de género al momento de la conformación de grupos de iguales o pares dentro del espacio escolar. Como evidencia, presentan situaciones de conducta antisocial y hegemónica al momento de la interacción con otros grupos de iguales. Un aspecto relevante es que en su estudio encontraron que las niñas son más populares –son más activas en los procesos educativos– que los niños y son los niños los que son rechazados y excluidos.

Desde Argentina, Baez (2017) contribuye a resaltar una categoría de la identidad de género, en la que parte del reconocimiento de un grupo que pertenece a la comunidad LGBTI+ –nuevas masculinidades y feminidades– y describe cómo es su proceso de transición en el espacio escolar formal e informal, pero hace énfasis en las políticas públicas que existen dentro de su país que interviene en la construcción del currículo escolar. En esta construcción de su estudio de caso, todo su trabajo se basa en respaldar la parte política de la educación con material empírico recolectado, entrevistas, observaciones, situaciones que suceden en el espacio escolar y toma en cuenta la perspectiva de todos los actores educativos.

Baez destaca un aspecto relevante en torno a su investigación, menciona que los estudios de género a nivel institucional es todo un desafío. Esto se debe, en parte, a que se aborda la construcción de las políticas públicas educativas desde una mirada androcentrista. Si bien se reconoce la diversidad humana con respecto al género e identidad sexual de cada persona, solo existe, muchas de las veces, definiciones generalizadas sobre hombre y mujer. Dentro de estas políticas públicas están presentes contradicciones en el discurso que abordan a la identidad de género de una manera muy superficial y en su vano intento de reconocer la diversidad, lamentablemente caen en una ideología de género que carece de bases científicas sólidos, incluyentes y equitativas.

Por otra parte, Saldaña y Vásquez (2019) realizan una investigación dentro de una escuela en Perú, cuya finalidad fue estudiar las creencias de parte de los docentes sobre el enfoque de género en el ámbito educativo. Ponen en evidencia las posturas de creencias de los docentes conservadores cuyas ideas se basan en que el sexo y el género son lo mismo o deberían ser sinónimos. Además, por medio de la recolección de material empírico, muestra como algunos docentes sostienen la idea de que la homosexualidad es anormal y, por ende, influyen en la construcción de la identidad de los niños y niñas, quienes pueden llegar a replicar estas ideas. En consecuencia, se construyen escuelas donde se justifica relaciones de poder, discriminación, homofobia y rechazo hacia personas que no encajen en lo que se considera como "normal".

Dentro de las investigaciones realizadas en el contexto ecuatoriano, se destaca el aporte realizado por Villegas (2018), cuya investigación se realiza en una institución de Quito. Desde un enfoque cualitativo y desde perspectiva sociocrítica, indaga sobre las concepciones de género y la convivencia entre niños y niñas en el contexto escolar. Por medio de sus observaciones, el autor relata como los infantes presentan ciertos modos de ser, actuar y pensar según su género. Por ejemplo: la mujer muestra inferioridad y, el hombre se presenta como superior y dominante.

Este resultado pone en evidencia las desigualdades existentes entre el estudiantado que, principalmente, se basa en las características físicas y bilógicas para generar discriminación, rechazo y violencia entre niños y niñas. Villegas muestra que los valores éticos y morales se forman según el contexto social en el que se ven envueltos. Además, agrega que la identidad cultural que posee cada infante es un mediador para la reproducción de roles y estereotipos de género y actitudes sexistas que establecen subordinación y dominación en los diferentes contextos sociales. Por otra parte, Visueta y Lárez (2021), realizan un estudio sobre perspectiva de género en Educación General Básica dentro de la Unidad Educativa "Amelia Gallegos Díaz" (Riobamba), cuyos resultados muestran que la mayoría de los 764 estudiantes, que comprende 66,75 % niñas y 33,25% niños, son conscientes que existen nuevas formas de masculinidades y feminidades. No obstante, en la praxis diaria se presenta formas de desigualdad en la conveniencia. Es decir, algunas actividades que se presentan en los espacios formales e informales están estereotipadas según el género que posee cada estudiante. Los varones tienen mayor apropiación de los espacios sociales y, a pesar de que las mujeres conforman la mayor parte de la población estudiantil, los varones logran imponerse y tomar protagonismo en las diferentes actividades y espacios.

Entre los estudios con relación al género, podemos citar la investigación realizada por Román Flores (2020) en Cuenca que, identifica que una de las problemáticas que intervienen en el desarrollo de la identidad de los niños y niñas es la discriminación de género, social y cultural que suele existir en los

contextos escolares. El autor describe –por medio de los instrumentos aplicado– que las relaciones interpersonales que existe entre pares –niño-niño y niña-niña–, se realiza en una convivencia sana y ayuda mutua y, la mayoría de problemas que se presentan entre ellos y ellas son resueltos sin mayor dificultad. Sin embargo, explica que se presenta una resistencia –a menor escala– al momento de la interacción entre niños y niñas.

Estas investigaciones han sido tomadas en cuenta para el desarrollo del presente trabajo debido que giran en torno a como el género tiene un papel decisivo en la construcción de la identidad del infante. En este sentido, las investigaciones ya mencionadas, describen la influencia de otros factores sociales en este proceso. Las conductas estereotipadas y hegemónicas en ocasiones se llegan a naturalizar en las instituciones sociales –familia, escuela y sociedad–, a través de la reproducción de los mismos. La mirada androcentrista presente en algunas culturas, pone a la figura femenina es estado de sumisión y al hombre en estado de domino.

Estos aportes contribuyen a tener una visión globalizada sobre cómo se percibe el género según los diferentes contextos escolares, factor clave para el desarrollo de la identidad del infante que, de una u otra forma, es un aspecto en común que se presentan en las diferentes instituciones educativas en el proceso de la formación identitaria de niños y niñas. Es decir, se ha realizado una selección de carácter pedagógico en la que se pone en evidencia, que tanto hombres como mujeres, desarrollan, construyen y (de)construyen su identidad por medio de los agentes socializadores.

En tal caso, estos antecedentes han aportado en el proceso de investigación para tener una visión más amplia y dar a conocer a los lectores que no son situaciones aisladas, que sucede únicamente en determinadas instituciones de las escuelas del Ecuador, sino que es un factor común, recurrente en las diferentes instituciones educativas a nivel internacional. Por consiguiente, los autores expuestos en este apartado, no se encuentran necesariamente presenten en la reflexión en los capítulos del presente trabajo, puesto que cada capítulo es una sistematización teórico-reflexiva que gira en torno al material empírico recolectado en el transcurso de las practicas preprofesionales para dar respuesta a nuestra pregunta de investigación.

Metodología

La presente investigación es de carácter cualitativa, debido que asume aspectos de carácter social, intelectual, emocional y relacional de un determinado grupo (Espinoza y Toscano, 2015), la cual busca por medio de la sistematización de experiencias, reconstruir de manare teórica-reflexiva las diversas situaciones que se presentaron en la ejecución de las practicas preprofesionales, cuyo fin es realizar la interpretación de los aspectos subjetivos de niños, niñas, docentes y padres de familia dentro del proceso educativo (Maxwell, 2012). En el que el rol que cumplen los investigadores es de tratar de buscar y contribuir al conocimiento científico desde la exposición de fenómenos sociales en el espacio educativo.

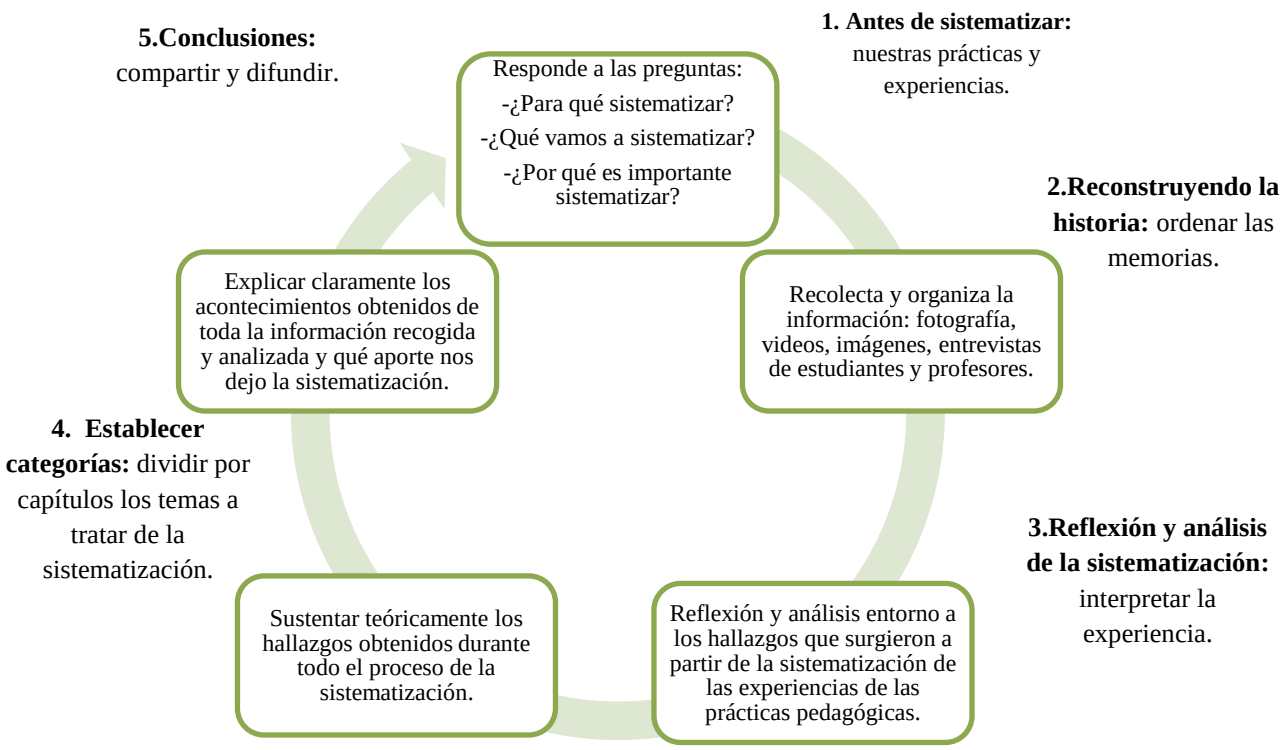
De esta manera, se hace uso del método etnográfico. De acuerdo con Aguirre Baztán (1995), es un método descriptivo en temas socioculturales que inicia de una situación en concreto, cuyo fin es indagar la subjetividad y realidades que acontecen dentro de un espacio social. De este modo, el trabajo del investigador "exige paciencia y dedicación, atención esmerada y ferviente, fina observación y reflexión crítica de lo observado" (Sanmartín Arce, 2000, p. 139), pero, sobre todo, permite ser un miembro activo durante todo el proceso de la investigación.

Además, entre las técnicas y herramientas de recolección y análisis de información empleadas se encuentran: la observación participante, en la que se ha recolectado las interacciones entre niños-niñas, situaciones de la cotidianidad de la enseñanza-aprendizaje y procesos sociales. También se ha empleado la entrevista a docentes y madre-padre de familia para conocer las interpretaciones, saberes, ideas, posturas y creencias sobre el tema investigado. Para conocer de una manera tangible y gráfica la subjetividad de los niños y niñas sobre los roles de género y su autoconcepto, se ha empleado el dibujo para poder interpretar lo que piensan sobre su entorno. Para la construcción de los diferentes capítulos que sustentan las diferentes situaciones expuestas, se ha utilizado el diario de campo con los registros de las observaciones, impresiones, actitudes, conocimientos, reflexiones, suposiciones, entre otros, del tema a investigar. Por otra parte también se empleó las entrevistas, utilizando un guion que abarque las categorías y contenidos con sus respectivas preguntas sobre un tema determinado, para mantener el control de la entrevista.

Este proceso de la sistematización de experiencias y prácticas pedagógicas, como menciona Barbosa Chacón, Barbosa y Villamizar (2017), es dar a conocer una o varias situaciones positivas o negativas encontradas al momento de realizar la práctica docente y, por medio de una reflexión crítica, se comienza con un proceso de reconstrucción del proceso vivido para mejorar la práctica docente con el fin de ayudar a mejorar la educación. De esta manera, en la elaboración de la sistematización se contó con las siguientes fases:

Gráfico 1

Procesos de la sistematización de la práctica pedagógica.



Fuente. Elaboración propia

En cada fase se presentaron diferentes circunstancias tanto positivas como negativas que dificultaban la realización de la sistematización. Sin embargo, únicamente hacemos mención de las 3 primeras fases ya que es donde más inconvenientes se presentaron.

En primera fase, se presentaron las primeras situaciones que rodean la experiencia como tal de las practicas preprofesionales. Una de ellas, el cambio de modalidad presencial a virtual que acarreó problemas en cuanto a obtener información sobre nuestro tema. Este problema es particularmente incisivo porque nuestro tema se desarrollaba observando las interacciones y relaciones que establecían los estudiantes en los espacios formales e informales en el contexto escolar. En la virtualidad no se tenía contacto directo entre los estudiantes por lo que no se podía observar cómo interactuaban de manera libre y natural. Sin embargo, al buscar una alternativa dentro de las clases virtuales, se formó grupos heterogéneos de 6 estudiantes que parecía más eficiente para observar sus interacciones. Al principio permanecieron en su mayoría en silencio, pero poco tiempo después comenzaron a interactuar y establecer relaciones sociales. Aquí se observó que también los estudiantes buscan a sus pares pese a estar en un grupo mixto, manteniendo roles estereotipados de hombre y mujer.

Otro aspecto de la modalidad virtual fue la presencia de la familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los y las estudiantes. Si bien es cierto, esto favoreció nuestra investigación, al poder observar que la familia influye en la construcción de la identidad de los y las estudiantes, también trajo consigo ciertas limitantes. Por ejemplo, se observaba que, al realizar una pregunta a los estudiantes, estos repetían lo que su familia les sugería, lo que dificultaba obtener información sobre el pensamiento subjetivo propios de los niños y niñas. Sin embargo, el retorno a clases en las últimas semanas permitió que se obtenga la información de los estudiantes como se tenía planeado.

En cuando a los niñas y niñas, al realizar las actividades descritas en capítulos, la mayoría no tenía conciencia sobre lo que es sexo y género. En estos casos se avanzó con suma precaución debido que el contexto de las escuelas en el que se desarrolla la investigación tiene una gran influencia religiosa. Por ello, se dio libertad de que cada infante represente lo que ellos consideraban sobre cómo debe actuar un hombre y una mujer. Pero, sobre todo, al realizar estas actividades se tenía especial cuidado a los comentarios de los niños y niñas que trataban de cuestionar las representaciones de sus compañeras y compañeras. Es decir, se daba la libertad, pero a la mínima presencia de comentarios homofóbicos, machistas y sexistas se realizaba una reflexión sobre el respeto que hay que tener hacia los diferentes puntos de vista que tenemos las personas.

En la segunda fase, se comenzó con un proceso de organización sobre los aspectos más relevantes en todo el proceso. Al ser un tema muy amplio, se tuvo que establecer límites sobre lo que se quiere investigar considerando los aspectos de la experiencia y el material empírico del que se disponía. Además, durante el proceso surgió nuevas situaciones que permitían reflexionar y generar nuevos conocimientos. Este proceso resulto muy complejo debido que contábamos con información variada sobre lo observado y existe muy escasa información sobre cómo realizar una sistematización aplicado a la pedagogía.

En la tercera fase, el problema fue de índole conceptual. El género es un factor activo que se encuentra en constante construcción, por ello, cada persona, grupo, cultura y sociedad puede ostentar su propio concepto. Sin embargo, las discusiones que surgieron al tratar de definirlo llevaron a complicaciones y a reflexionar sobre los diferentes puntos de vista de las personas. Es decir, cada persona habla desde su propio punto de vista y, por ello, el género es un concepto que es fuertemente debatido y en transformación constante. Por ello, se decidió establecer un concepto de género a partir de lo observado, las diferentes posturas teóricas y las experiencias personales; un concepto de género que dé cabida a nuevas formas de masculinidades y feminidades en función de los actores y su contexto.

En base a lo expuesto, los capítulos han sido estructurados según las circunstancias principales que se encontraron al revisar el material empírico. Así, en el primer capítulo se aborda algunas definiciones del concepto de género para establecer una base teórica que se maneja en toda la investigación. Además, se presenta situaciones dentro y fuera del aula sobre cómo los y las estudiantes por medio de las interacciones comparten diferentes hábitos que pueden o no generar prejuicios de género y, que se hace un breve análisis de las políticas públicas del estado ecuatoriano para conocer si lo que está estipulado ha servido para cerrar las brechas existentes de discriminación de género. En el capítulo 2, se aborda la influencia que tienen los agentes de socialización en todo el proceso activo de la construcción del infante. Por último, en el capítulo 3, se hace mención a los diferentes factores sociales, culturales y colectivos que inciden en la construcción de la identidad, de tal modo, se hace mención a la agencia infantil que tienen los infantes y, el espacio en el que se sirve para el desarrollo como tal es la escuela.

Capítulo 1

1. Educación y Género: Brechas entre los Discursos Prácticos y Teóricos

En este capítulo se abordarán temáticas relacionadas con las concepciones de la diferencia de genero ligadas a la educación. Inicia con el concepto de género que se mantiene como una construcción sociocultural del arquetipo de hombre y mujer en la sociedad. Así mismo, se aborda como el modelo de lo masculino y femenino genera inequidad entre las personas por la presencia de roles/estereotipos que en ocasiones dan paso a los prejuicios y, por ende, a diferentes formas de discriminación, violencia de género y actitudes hegemónicas desde la infancia.

En un segundo apartado se analiza a la escuela como espacio de socialización y formación y, en algunas ocasiones, como un lugar de reproducción de inequidad entre las y los estudiantes. Además, se examina brevemente las políticas públicas con perspectiva de género en Ecuador, centradas en la disminución de las brechas entre hombres y mujeres a nivel social y educativo. De modo que, se hace un análisis teórico-reflexivo sobre la praxis educativa –lo que se dice y lo que se hace– en las instituciones educativas implicadas y se contrasta con las observaciones y entrevistas realizadas. El objetivo es obtener una visión general de lo que sucede dentro del espacio escolar para comprender como se aborda las diferentes problemáticas de inequidad desde el enfoque de género.

Luego, se indaga sobre las partes del currículo de los niveles de educación obligatoria que mencionan temas relacionados con la equidad, igualdad, erradicación de conductas sexistas, es decir, se hace un recorrido de los objetivos generales y destrezas de las diferentes áreas y subniveles de EGB y BGU en donde se aborda el género. Por otra parte, con relación a los textos del Ministerio de Educación, se menciona que estos giran en torno a contenidos centrados en el androcentrismo y, en los que se aborda de

una manera implícita y carece de una base teórica sólida. Al mismo tiempo se analizó el Proyecto Educativo Institucional de cinco instituciones educativas: Escuela de Educación Básica "Manuel Muñoz Cordero", Unidad Educativa Juan Montalvo, Unidad Educativa Zoila Esperanza Palacio, Unidad Educativa "Abelardo Tamariz Crespo" y Unidad Educativa Panamá, para conocer cómo se incluye el enfoque de género a nivel institucional.

Finalmente, se cierra el capítulo con un análisis razonado que podemos categorizar como un currículo oculto, este se encuentra estructurado en torno a diferentes testimonios de docentes sobre procesos de enseñanza-aprendizaje y situaciones entre el estudiantado tales como: comportamientos, actitudes, modos de pensar, interacción entre alumnos, entre otros., que no se pueden observar a simple vista, pero están presentes en el cuotidiano de las instituciones educativas.

1.1. El concepto de género como un solo sistema: sexo-género

La cultura encierra un sistema de dogmas, ideologías, valores, normas y lenguaje de una sociedad, que orientan practicas sociales y modos de vida de las personas. En tal sentido, los conceptos poseen una base cultural que se transforma a través del tiempo, y están en constante construcción y reconstrucción, tal es el caso de las nociones de hombre y mujer. Gracias a los aportes reflexivos del feminismo sobre el género, se han gestado nuevas concepciones de lo masculino y femenino para la búsqueda de la equidad entre hombres y mujeres. Por ello, se analiza algunas declaraciones principales de la corriente feminista que contrastan la idea de que el género y el sexo no se deben examinar separadamente el uno del otro, sino deben operar como un solo sistema sexo-género.

La escritora y filosofa francesa, Simone de Beauvoir, consuma una declaración que causó polémica al afirmar que no se nace mujer como tal, sino se llega a serlo. La autora del libro *"El segundo sexo"* separa la parte biológica y fisiológica de las personas –sexo–, de la construcción sociocultural de lo masculino y femenino –género–. Se cita el siguiente párrafo donde Beauvoir realiza está división:

> Ningún destino biológico, psíquico o económico define la figura que reviste en el seno de la sociedad la hembra humana; es el conjunto de la civilización el que elabora ese producto intermedio entre el macho y el castrado al que se califica de femenino. Únicamente la mediación de otro puede constituir a un individuo como otro. (Beauvoir, 1949, p. 87)

Esto quiere decir que, para ser mujer es necesario pasar por procesos de socialización en la que se enseña y se aprende a serlo y, a partir de ello, se establecen las normas sociales de subordinación. A diferencia de Beauvoir, Lamas (2003) sostiene que:

> El género es la constatación cultural de la diferencia sexual, y simboliza lo que es "propio" de los hombres (lo masculino) y lo que es "propio" de las mujeres (lo femenino): pero además de ser un mandato cultural también implica procesos psíquicos; y toda esa complejidad se arma como un conjunto de creencias y prácticas que jerarquizan y discriminan a los seres humanos (p. 3).

Para Lamas el género es una práctica social dentro de una cultura a partir del sexo que construye lo masculino y femenino. Por ello, su concepto varía con el tiempo debido a las prácticas socioculturales que dan paso a nuevas concepciones, ideas y comportamientos de masculinidades y feminidades, pero no se deben alejar o eliminar de la base natural hombre-mujer sino, debe actuar como un solo sistema: sexo-género.

No existe una definición consensuada sobre el género, esto se debe parcialmente, a que parte de una base biológica –hombre y mujer– y, debido a factores socioculturales, emergen nuevas concepciones de masculino y femenino en un contexto determinado (Fraisse, 2003). Desde la óptica del feminismo se han concedido varios aportes en cuanto a la construcción de su concepto; la postura de Judith Butler es la que mayor impacto ha tenido, al entender al género "como una forma cultural de configurar el cuerpo, que está abierto a su continua reforma, y que la anatomía y el sexo no existen sin un marco cultural" (Butler, 2007, p. 25). De ahí, que el género sea una constante (re)construcción a nivel sociocultural que define los modos de actuar, sentir y pensar que diferencian a las mujeres, hombres y otras formas de masculinidades y feminidades, pero cuyas diferencias no deben generar desigualdades.

Existen posturas que intentan desnaturalizar la condición biológica de hombre y mujer para explicar la sexualidad humana sostenida únicamente por la cultura, una de ella es la de Preciado (2000) en la que sostiene que "los cuerpos se reconocen a sí mismos no como hombres o mujeres sino como cuerpos hablantes" (p. 13). En otras palabras, Preciado incita a eliminar la parte natural de los seres humanos, basada en el juicio que lo natural es producto de un contrato social que se dio en algún instante de la historia, como consecuencia del sistema heterosexual. Es decir, al eliminar el sistema hombre-mujer se da paso a que las personas puedan "inventarse" (sin tener una base natural) en sí misma. Es decir, la existencia del sexo hombre-mujer es menos importante que la manera en que las personas reconstruyen su sexualidad.

Por otra parte, Butler (2007), en su texto *El género en disputa*, declara que "el sexo siempre fue género, con el resultado de que la distinción entre sexo y género no existe como tal" (p. 55). No todos los autores están de acuerdo con esta declaración, Cabezas, Dávila y Torres (2017) infieren que, si la definición de sexo se limita dentro del enfoque que presenta Butler, primero se descarta el origen natural al nacer y, segundo se limita la agencia en el que los seres humanos desarrollan su identidad. En otros términos, no se puede desvincular la base natural biológica del género porque las personas acentuamos nuestras diferenciadas por medio de un conjunto de significados socioculturales que se depositan sobre aquella base natural. No existe género sin sexo.

El surgimiento del feminismo generó una discusión sobre el género basado en "un orden moral que excluye explícitamente lo biológico" (Worthman, 1995, p. 594), es decir, hombre y mujer no se nace, sino se construye por medio de la cultura. Para Lippa (2010) no se puede separar el género del sexo porque "las diferencias de género que son estables en el tiempo y en distintas culturas surgieron de la influencia de factores biológicos" (p. 1098). Así el sexo corresponde a la base natural biológica hombre o mujer (Aparisi, 2012) y el género son las diferentes construcciones socioculturales que cada sociedad dictamina sobre lo masculino-femenino (Warren y Bourque, 1991) en la que lo biológico es un factor activo en la determinación del género.

Como se ha venido mencionado, existen variadas definiciones sobre el concepto de género, a causa de que se encuentra en constante construcción y que cada cultura lo acuña según sus creencias, tradiciones, lenguaje y religión. No obstante, se puede dar una aproximación de la definición con la que se plantea en el desarrollo de esta investigación. El género es el conjunto de atributos y características psicosociales basados en el sexo biológico, que son asumidos por un individuo o grupo de individuos en un determinado contexto social que define su identidad. Es por eso que, al hablar del sistema sexo-género se pretende necesariamente ampliar las concepciones y significados estáticos de hombre y mujer. Es decir, ir más allá de este enfoque desde la reflexión y análisis crítico sobre cómo los cuerpos sexuados se relacionan el uno con el otro (Scott, 2011), y cómo construyen su identidad.

Pese a las diferencias que rodean a las definiciones entre sexo y género, se puede inferir que el cuerpo sexuado tanto del hombre como de la mujer es la base natural biológica –sexo–, en la que se sostiene las construcciones socioculturales y normativas que permite establecer nuevas concepciones y formas de masculinidad y feminidad – género–. Por ello, es preciso volver a reconocer que, el género se desenvuelve sobre un cuerpo que funciona como un hecho real biológico, es decir: el sexo es lo innato y el género se construye social y culturalmente.

1.1.1. Concepción de estereotipos y perjuicios de género desde la infancia

En este apartado se hace mención a la existencia de la concepción social de lo masculino y lo femenino que representan definiciones, símbolos, significados y roles que determinan el papel a desempeñar tanto de hombres como de mujeres en el ámbito sociocultural. Estás diferencias, en su mayoría causan roles, estereotipos y prejuicios de género y, da paso a distintos modos de violencia, desigualdades y discriminación.

En las construcciones de las diferentes sociedades, algunas de ellas giran en torno a paradigmas establecidos por el androcentrismo, que resulta en roles y estereotipos basado en el sexo biológico de las personas. En este sentido, la sociedad, familia, escuela y otros espacios de convivencia son lugares donde se forjan y deciden como deben ser y actuar las mujeres y hombres; es decir, intervienen en la construcción de la identidad de cada individuo, al definir etiquetas con colores, trabajos, roles e ideas que se desarrollan y reproducen desde edades tempranas.

Los roles de género, por su parte, comprenden todos los papeles, funciones y expectativas que socialmente se adjudican a hombres y mujeres (Aguilar, 2010). De tal manera, se crean estatutos de poder de un sexo hacia otro que son aprendidos por medio de los procesos de socialización en la que intervienen factores culturales y sociales (Ferrer-PÃ y Bosch-Fiol, 2019). Estos procesos sitúan frecuentemente a la mujer como el ser encargado de las tareas domésticas y crianza y, al hombre como el ser fuerte, activo y productor de tareas fuertes.

Las funciones o papeles a cumplir de hombres y mujeres quedan establecidas en gran parte desde la infancia. De tal manera que, en sus primeros años de vida, se les instruye de acuerdo a su sexo y se le asigna un rol a cumplir dentro del hogar, sociedad, escuela y otros contextos sociales. De acuerdo con Estrada (2001), es dentro del contexto escolar donde se socializan ideologías de lo masculino-femenino, es decir cómo debe ser y actuar un hombre o una mujer. Algunas de estas representaciones de roles en el contexto escolar se pueden visualizar observar de manera más profunda en el caso de las niñas, por medio de dibujos realizados por ellas. Algunos de estas representaciones gráficas se explican a continuación.

En la Unidad Educativa Juan Montalvo se pidió a un grupo de 4 estudiantes mujeres que dibujaran el rol que cumplía las mujeres en la actualidad. Mientras realizaban el dibujo, se observaba que las niñas se inclinaban por dibujar a la mujer en el rol de crianza y el que hacer doméstico. Si bien, hoy en día las mujeres se desempeñan en áreas de trabajo como: medicina, derecho, educación, arquitectura, entre otras. Es inquietante observar que entre grupos de niñas (cabe destacar que no se presenta en todos los grupos,

pero si es un concepto aceptado por la gran mayoría de niñas), se transmiten estas ideas y son aceptadas e interiorizadas desde la infancia.

Figuras 1 y 2.

¿Qué rol cumplen las mujeres en la actualidad?



Nota. Dibujos realizados por un grupo de 4 niñas de 10-11 años.

Fuente. Prácticas preprofesionales Unidad Educativa Juan Montalvo, 2020.

En las practicas realizadas en la Unidad Educativa Panamá, al realizar la dinámica de dibujar el rol de la mujer en la actualidad, las niñas representan a la mujer en el rol de crianza y, por otro lado, encargada de las labores domésticas. Dentro de este proceso se pudo observar, como se muestra en el Diario de campo (14/02/2022), una discusión dentro del grupo al realizar la actividad. Una niña sostuvo la idea de que una mujer puede trabajar, a lo que las demás niñas respondieron: “eso es ser una mala mujer… las mujeres deben estar en la casa cuidando a sus hijos”. Por lo que la niña termina por desertar su postura y acepta la idea de sus compañeras, pese a no estar de acuerdo desde el comienzo (Ver anexo 4.2.). Esta anécdota es un ejemplo de la influencia que tiene la interacción entre pares en la formación de roles de género. Este tipo de

influencia, por supuesto, puede ser actualizada por nuevos espacios de discusión con los miembros de la familia y con la misma docente.

Figuras 3 y 4.

¿Qué rol cumplen las mujeres hoy en día?



Nota. Dibujos realizados por un grupo de 4 niñas de 10-11 años.

Fuente. Prácticas preprofesionales Unidad Educativa Panamá, 2022.

Por los ejemplos expuestos hasta el momento, se puede inferir que, a pesar de que son dos instituciones educativas distintas y se encuentran en contextos diferentes, es una idea que se repite dentro de la gran mayoría de escuelas entre los grupos de infantes. Esto, quizás, se debe a la existencia de un currículo oficial que ha sido elaborado con una mirada relativamente androcentrista, porque no existe un contenido sólido sobre el debate vinculado al género que otorgue a los docentes instrumentos teóricos de aprendizaje para que las niñas y niños rompan con esta barrera de los roles preestablecidos. Por su parte, las instituciones educativas no suelen incluir actividades con relación al género para tratar de ir

deconstruyendo el rol de hombre y mujer. Queremos aclarar que con el pasar del tiempo si ha cambiado el pensamiento tradicional que se tenía hacia la mujer, pero parece no ser suficiente. En este sentido, creemos que es desde la escuela donde se debe trabajar a profundidad este tema para eliminar y construir nuevos roles más equitativos de hombre y mujer. Siguiendo a Acosta (2015) los roles de género –masculino y femenino– se socializan dentro de las instituciones educativas, cuya principal causante de esta interiorización es que no se discute suficientemente lo que puede o no puede hacer un hombre o una mujer y, por ende, se establece normas de dominación y subordinación desde la infancia.

1.1.2. La equidad como práctica de cambio y aceptación del otro

Se retoma un aspecto relevante de lo expuesto en el apartado anterior, los roles y prejuicios surgen en contra de iniciativas fuera de lo ordinario que, confiere etiquetas sociales a hombres y mujeres de una manera androcentrista o ginocentrista. Por ello, se inicia este apartado con una pregunta: ¿se educa para cuestionar los modelos hegemónicos que impiden una equidad entre hombre y mujer? Para dar respuesta a esta interrogante, es relevante profundizar más sobre el concepto de equidad.

Pero, ¿por qué equidad y no igualdad? Como menciona Sen (1995) “el hecho de considerar a todos por igual puede provocar que se dé un trato desigual a aquellos que se encuentran en una posición desfavorable” (p. 13). Por consiguiente, la equidad busca abordar la existencia de estás desigualdades desde una mirada justa y otorgar las mismas oportunidades de desarrollo a todas las personas, sin importar su género, religión, estatus social, entre otros factores (Bolívar, 2005) y, una participación libre de hombres y mujeres en todos los ámbitos de la vida social.

Equiparar las mismas oportunidades para hombres y mujeres es responsabilidad de todos como sujetos activos. No obstante, el camino para la (re)construcción de las relaciones de poder existentes en la sociedad es un camino que requiere de un trabajo constante y debe ser abordado desde una mirada crítica y equitativa para no caer en el androcentrismo o ginocentrismo (Villarreal, 2001). Hasta la fecha en que se realizó esta investigación, se ha observado que, en ciertas situaciones, se da una dominación masculina y subordinación femenina dentro de la mayoría de espacios sociales. En efecto, la escuela no es la excepción, de acuerdo con Castillo y Humai (2012), es en la infancia en la que se establecen las relaciones de poder con relación al sexo, en las que se normaliza y se acepta un orden jerárquico entre niños y niñas dentro de los espacios formales e informales.

En efecto, cada vez que se oprime a una persona desde la niñez por su sexo-género y existe un grupo con más privilegios –en este caso el hombre–, todo el marco normativo se piensa y construye en torno al

sistema heteronormativo (Curiel, 2018) lo que ocasiona desigualdades, violencia y discriminación entre grupos de sexo-género diferentes. Si bien se reconoce que tanto hombres como mujeres deben comenzar a dejar de reproducir conductas de inequidad; es el hombre el que debe ir (re)construyendo su concepto de masculinidad desde una edad temprana, desde la óptica de la equidad, teniendo presente que: "un hombre por la equidad es aquel que se acepta así mismo como producto de su tiempo y cultura" (AHIGE, 2001). Esta (re)construcción puede provocar una reflexión inicial para erradicar las prácticas hegemónicas inequitativas actuales.

Sin duda, la historia de la humanidad gira en torno a las luchas por el poder. De manera que la escuela –como institución social– juega un papel crucial en la corrección de las actitudes de dominación que surgen desde la infancia. Martínez (2021) menciona que la escuela es un escenario primordial para prevenir comportamientos de violencia de género. En el campo educativo es donde se puede llevar a cabo una transformación social basada en el cambio y la equidad (Braidotti, 2018). Además, se debe apostar por estrategias que permitan el desarrollo de la identidad, la autonomía, el pensamiento crítico y el respeto desde una perspectiva de género, que permitan la construcción de un currículo flexible para poner fin a la reproducción de conductas hegemónicas dentro del espacio escolar.

Si bien la igualdad parte de la idea de que tanto hombres como mujeres somos iguales, esto no es posible debido a la presencia de factores sociales, étnicos, culturales, ideologías, creencias, religión o biológicos de cada persona. Por ello se busca el trato imparcial entre hombres-mujeres que se aborda desde la equidad, cuyo único propósito es eliminar las desigualdades sociales y relaciones de poder existente entre los seres humanos (Bonder, 2021). Así, la equidad da como resultado el surgimiento de oportunidades más justas para hombres y mujeres dentro de los contextos sociales.

1.2. La educación como herramienta para alcanzar una comunidad equitativa

Este subcapítulo expone y analiza políticas públicas, documentación gubernamental, curricular e institucional con enfoque de género en el Ecuador, creadas con el fin de conseguir un estado libre de perjuicios e inequidades, que se basa en una educación de calidad y calidez. Esto es una muestra del interés de las autoridades por estas temáticas y su preocupación dentro de la sociedad ecuatoriana, aunque en muchos documentos esta reflexión parece insuficiente a la hora de ser llevados a la práctica.

La educación desempeña un papel significativo dentro de la vida del ser humano, es una herramienta crucial para formar seres empáticos y con aptitudes sociales hacia una vida armónica. La

Constitución de la República Ecuatoriana (2008), en los artículos 26 y 27, enfatiza que la educación debe ser un derecho indiscutible para cada ciudadano, un deber ineludible e inexcusable del régimen estatal. En ella se establece prioridad dentro de las políticas públicas para garantizar la igualdad e inclusión social, porque es un estatuto que permite alcanzar el Sumak Kawsay (Buen Vivir). Parafraseando a Piaget (Castorina, 1996), podemos también agregar que la educación se centra en formar habilidades en autosuficiencia moral e intelectual, en la que predomina el respeto hacia el prójimo y refleja reciprocidad. Por ello, la educación está orientada a aceptar las divergencias existentes entre todos.

Las políticas públicas, por su parte, se basan en solucionar problemas que surgen en la sociedad, con el propósito de dar un seguimiento y solución a los mismos. De forma semejante, la Defensoría del Pueblo de Ecuador (2019) determina a las políticas públicas como:

> El conjunto de objetivos, decisiones, acciones y estrategias, orientadas a la solución de problemas públicos considerados prioritarios, vinculando las necesidades sociales con una planificación política en el mediano y largo plazo. A través de las políticas públicas, el Estado busca garantizar los derechos humanos y de la naturaleza. Las políticas públicas se pueden expresar a través de normativa, planes, programas y proyectos de las instituciones del Estado (p. 18).

Por ello, este apartado busca establecer una estrecha relación con el enfoque de género priorizado hacia la equidad de oportunidades, sin ninguna exclusión. La temática se enfoca en mantener las mismas posibilidades, responsabilidades y derechos entre todos los sujetos sin preocupación de normas hegemónicas preestablecidas por la sociedad o divergencias biológicas (Sirvent, Coutiño & Pérez. 2015). La idea general es establecer una reflexión pedagógica que ayude a combatir el rechazo y hacer prevalecer la importancia de la equidad e inclusión sin importar sexo, género, religión, orientación sexual y cualquier otra forma de diferencia social.

1.2.1. Políticas públicas con enfoque de género en la sociedad y educación ecuatoriana

Este apartado analiza algunas grandes líneas de las políticas públicas con enfoque de género en el Ecuador, con el objetivo de mitigar los problemas que afectan la paz e integridad de la ciudadanía. Diferentes instituciones gubernamentales han generado documentación que siguen vigentes pese a periodos presidenciales pasados como es el caso de Rafael Correa Delgado (2007-2017) y Lenin Moreno Garcés (2017-2021).

Un estado ecuatoriano más próspero, en el que los errores del pasado sean la base para generar nuevas políticas públicas, puede ser el contexto para abrir camino hacia la equidad. En esta sesión se revisó los documentos de planificación con relación a la educación. El *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2010*, vigente desde el gobierno de Rafael Correa, se enfoca en crear un estado ecuatoriano más próspero, en el que los errores del pasado sean la base para la creación de nuevas políticas públicas, conformado por objetivos, ejes y políticas para ser aplicados y cumplidos (ver en anexo 5.1). El documento establece una pedagogía universal y de calidad, vinculada a la diversidad intercultural e inclusiva en las capacidades ciudadanas, enfatiza sobre la existencia de comités que guíen en delitos de acoso y discriminación (Secretaría Nacional de planificación y desarrollo, 2007). En grandes líneas, se busca incrementar una educación libre de tradiciones hegemónicas.

El *Plan Nacional del Buen Vivir 2007-2010* aspira a una nación innovadora que rechaza actitudes perjudiciales. Sus políticas sitúan objetivos específicos y lineales con similitud al documento anterior (ver anexo 5.2.), la Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (2007) busca mejorar la educación con enfoque de derechos, género e inclusión, centrada en involucrar a la comunidad educativa y su documentación como –recursos curriculares, participación familiar, capacitación docente, colaboración social–. Además, promueve una coeducación, con transparencia en derechos comunes.

Todo el mundo mejor: Buen Vivir Plan Nacional 2013-2017, vigente desde el mandato del expresidente Rafael Correa a principios del 2013, ofrece a la ciudadanía una política clara y eficaz por medio de objetivos claramente planteados (ver en anexo 5.3.). La Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (2013) busca una igualdad real entre los individuos en la que se elimina todo tipo de discriminación, exclusión y violencia que altere la paz y convivencia en la sociedad.

Por otra parte, se analizó también el documento *Toda una vida: Plan Nacional del Desarrollo 2017-2021*, creado en 2017 por el Consejo Nacional de Planificación en el gobierno del expresidente Lenin Moreno (ver en anexo 5.4.). El documento orienta hacia como conseguir igualdad, equidad y solidaridad en oportunidades, sin rechazo cultural, económico, social, étnico y de género, se garantiza armonía y respeto hacia todas las personas sin importar su condición. Así mismo, agrega la importancia de incluir temas con enfoque de género desde el desarrollo infantil dentro de una sociedad justa (Consejo Nacional de Planificación, 2017). Se vincula toda política pública a la vida del ser humano, para formar una sociedad de privilegio en sueños, oportunidades y plenitud sin discriminación.

Por último, *Políticas para la Igualdad de Género* es otro documento oficial de 2017, que fue creado bajo el mandato del expresidente Lenin Moreno, con el fin de prevenir y eliminar la discriminación dentro de los contextos sociales. El Ministerio de Relaciones Exteriores y Movilidad Humana (2017) coloca a la mujer como protagonista e impulsa hacia la paz y justicia sin importar su género entre todas y todos, para eliminar acciones machistas y sexistas es el ámbito social. Sus políticas públicas parten desde objetivos generales y específicos, que puntualizan lo que se quiere hacer y hacia donde llegar, como lograr una equidad justa sin discriminación alguna (ver anexo 5.5.).

El gobierno busca atender los problemas sociales con enfoque de género por medio de políticas públicas, para garantizar armonía y equidad, dónde todos sean tratados por igual. Además, es fundamental involucrar al ser humano desde su infancia en tales temas para evitar la reproducción negativa de injusticias que giran en torno al género, cultura, etnia, sexo y más. Por ello, la educación es un sector esencial, encargada de formar desde muy temprana edad a las personas en conocimientos y valores humanos. En la que se permite el desarrollo de la sociedad por medio de la praxis de saberes y habilidades.

En síntesis, el Estado ha creado en los últimos quince años políticas públicas en base a problemas comunes para mejorar la vida social de los individuos. En casi todos los documentos orientadores de las políticas públicas se incluye el enfoque de género en contextos sociales y educativos, propone planes pedagógicos apoyados en la equidad de derechos, coeducación de calidad y actividades inclusivas para normalizar tales aptitudes positivas de respeto. Sin embargo, existe aún un largo camino para llevar a cabo estas orientaciones de política pública en acciones concretas para el cambio social hacia una sociedad equitativa.

1.2.2. Currículo de los niveles de Educación Obligatoria: la equidad de género en sus dimensiones macro y meso curricular

El Ministerio de Educación establece un plan educativo según las necesidades sociales llamado currículo, dónde se aporta objetivos, material pedagógico y contenido de calidad para establecer un buen aprendizaje (Viola & Francisco, 2021). A continuación, en este apartado se examina el documento general del Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria del Ecuador y el Plan Educativo Institucional de diversas instituciones educativas dónde se desarrolló la práctica preprofesional, para evidenciar su relación y preocupación en temáticas con enfoque género en el desarrollo educativo de los infantes.

El Ministerio de Educación (2016), cita el artículo 27 de la Constitución de la República de Ecuador del 2008, y enfatiza la prioridad de formar una educación diversa de calidad y calidez, impulsada hacia la

justicia, equidad, paz y solidaridad. Así mismo, propone implementar un currículo nacional que se articule con las políticas públicas regidas bajo la Ley de Armonía con los objetivos del Régimen de Desarrollo y Plan Nacional de Desarrollo, con relación al sistema de inclusión y equidad, como lo estipula la Ley Orgánica de Educación Intercultural del año 2011. El currículo se interesa por los cambios vinculados a la globalización, tecnológicos y medios de comunicación que infieren en el comportamiento de niñas y niños. Por ello, el contenido se construye para fortalecer la convivencia-construcción social dinámica, innovadora y articulada bajo la unidad de diversidad, equidad y excelencia. En el currículo se establece el aprendizaje básico que debe tener el infante al terminar su Educación Básica, orientado hacia un ser social con deberes y derechos para una vida armónica, que lo impulse a fortalecer la cohesión e integración social sin exclusión (Ministerio de educación, 2016), donde todos merecen tratos igualitarios, que forje el desarrollo personal, emocional, afectivo, entre otros.

Por tanto, generan objetivos y destrezas para cada nivel (EGB y BGU) y subnivel (preparatoria, elemental, medio y superior) a fin de ofrecer contenido pedagógico a las instituciones educativas. Los objetivos del Ministerio de Educación se encuentran claramente establecido al procurar equidad entre los hombres y mujeres a través del sistema educativo: “Un objetivo manifiesto del Ministerio de Educación es combatir el sexismo y la discriminación de género en la sociedad ecuatoriana y promover, a través del sistema educativo, la equidad entre mujeres y hombres” (Ministerio de Educación, 2016, p. 5). De tal modo que todo contenido curricular se expresa por medio de términos lingüísticos neutros, para evitar exclusión, excepto términos genéricos que no haya forma equitativa de ser explicados, como por ejemplo humano.

La propuesta curricular del Ministerio de Educación (2016), por medio de la asignatura de Ciencias Sociales, vincula su contenido con temática de género y aumenta su complejidad según el subnivel correspondiente. Tal es el caso de 2 objetivos de esta área de conocimiento que son útiles y significativos para el tema abordado en esta investigación:

> OG.CS.1. Potenciar la construcción de una identidad personal y social auténtica a través de la comprensión de los procesos históricos y los aportes culturales locales, regionales y globales, en función de ejercer una libertad y autonomía solidaria y comprometida con los otros (p. 155).
>
> OG.CS.7. Adoptar una actitud crítica frente a la desigualdad socioeconómica y toda forma de discriminación, y de respeto ante la diversidad, por medio de la contextualización histórica de los procesos sociales y su desnaturalización, para promover una sociedad plural, justa y solidaria (p. 155).

De ese modo, aspiran a adquirir en los estudiantes identidad propia y libre, sin perjuicios e ideas estereotipadas, en la que todas las personas acepten la diversidad como una práctica de aceptación de la diferencia. Plantean destrezas relacionadas a los objetivos de área, que estipulan el propósito de aprendizaje. Las destrezas relacionadas al primer objetivo OG.CS.1., según el Ministerio de Educación (2016) son:

Subnivel elemental:

- CS.2.3.4. Identificar los derechos y responsabilidades de los niños y niñas mediante la participación en espacios familiares, escolares y en su ejercicio ciudadano (p. 462).

Subnivel medio:

- CS.2.3.7. Discutir la importancia de las normas, los derechos y las obligaciones en la construcción de relaciones personales y sociales equitativas y armónicas (p. 462).
- CS.2.3.3. Identificar los derechos de los ciudadanos ecuatorianos, en relación con el reconocimiento de sus deberes con el Estado y consigo mismos (p. 461).
- CS.4.2.26. Describir y apreciar la diversidad cultural de la población mundial y el respeto que se merece frente a cualquier forma de discriminación (p. 826).
- CS.4.3.16. Destacar los valores de la libertad, la equidad y la solidaridad como fundamentos sociales esenciales de una democracia real (p. 828).

Subnivel superior:

- CS.4.3.13. Reconocer que la existencia de derechos implica deberes y responsabilidades que tenemos todos como parte de la sociedad (p. 828).

Bachillerato General Unificado:

- CS.EC.5.1.4. Discutir los procesos históricos que propiciaron la Declaración de los Derechos de la Mujer y la Ciudadana, mediante el análisis multicausal de los mismos (p. 1176).

El contenido educativo, abarca temas de identidad cultural, igualdad en oportunidades, diversidad y respeto en general, es decir, fomenta y especifica que cada ciudadano merece tener pasificación, ser tratado sin ninguna singularidad con el fin de identificarse como seres sociales diversos, características comunes, diferentes y con el deber y derecho de aceptar a los demás. Es pertinente este objetivo dentro de esta

investigación debido a que se refleja la relevancia hacia crear seres autónomos y libres en la identidad cultural que adopten.

Con respecto al segundo objetivo (OG.CS.7), las destrezas asociadas según el Ministerio de Educación (2016) son las siguientes:

Subnivel medio:

- CS.3.3.12. Analizar la participación de mujeres y hombres en el marco de la diversidad, la equidad de género y el rechazo a toda forma de discriminación (p. 664).

Subnivel superior:

- CS.4.3.7. Promover el respeto a la libre expresión mediante prácticas cotidianas, en la perspectiva de construir consensos y acuerdos colectivos (p. 828).
- CS.3.3.12. Analizar la participación de mujeres y hombres en el marco de la diversidad, la equidad de género y el rechazo a toda forma de discriminación (p. 664).
- CS.4.3.16. Destacar los valores de la libertad, la equidad y la solidaridad como fundamentos sociales esenciales de una democracia real (p. 828).

Bachillerato General Unificado:

- CS.H.5.1.14. Analizar y evaluar el rol y prestigio de la mujer en la comunidad primitiva a partir de su función productiva, social y cultural (p. 1125).
- CS.H.5.3.28. Analizar y comparar la situación y los roles de la mujer de los diversos estratos sociales en la Colonia (p. 1132).

Las destrezas toman cierta complejidad según los niveles y subniveles de educación, plantean que en los primeros años de EGB se desarrolle la equidad de forma general, dónde los infantes deben ser tratados y tratar de manera justa y respetuosa, sin mantener un rechazo por actitudes sociales divergentes o por la apariencia. Mientras que en el BGU, se expresa de manera más clara la ejemplificación de los diferentes esquemas estereotipados en la sociedad, susceptible de fomentar formas de discriminación.

En los textos que elabora el Ministerio de educación como recursos didácticos (concretamente los textos escolares), prevalece información, imágenes y ejemplos de las discriminaciones a lo largo de la historia. En el caso del texto de Ciencias Sociales del séptimo año, se adjunta diversas imágenes de mujeres

revolucionarias que pese a su condición y creencia marcaron cambios significativos y de ese modo demuestran su importancia (ver anexo 6). Además, en el área Matemáticas y Ciencias Naturales la temática de género simplemente se compromete a hacer uso de un lenguaje neutro sin crear aspectos negativos, mientras que, en Lengua Literatura muestran varias ejemplificaciones de estereotipos, discriminación, género, entre otros, vinculadas a la enseñanza y refuerzo de la lectoescritura con temática con enfoque de género (ver anexo 6).

A pesar de esto, recordemos que el Ministerio de Educación se encarga de facilitar la documentación curricular y son las instituciones educativas quienes planifican y proponen su plan de trabajo, el cual especifican aspectos principales hacia lo que se quiere alcanzar como: valores, aprendizajes y principios en los estudiantes. Gracias a las prácticas pre profesionales desarrolladas en diversas instituciones, se observó como cumplen con el seguimiento curricular con respecto a la documentación facilitada por el Ministerio de Educación, pero, de forma autónoma, cada institución debe elaborar instrumentos pedagógicos según las necesidades comunitarias, que frecuentemente se encuentran plasmadas en la planificación meso curricular, por ejemplo, el Proyecto Educativo Institucional (PEI).

El documento institucional al que tuvimos acceso es el PEI, entre los que podemos citar: el de la Escuela de Educación Básica “Manuel Muñoz Cordero”, la Unidad Educativa Juan Montalvo, la Unidad Educativa Zoila Esperanza Palacio, la Unidad Educativa “Abelardo Tamariz Crespo” y la Unidad Educativa Panamá. Todas las instituciones especifican que se crearán planes educativos con el fin de incluir a toda la comunidad educativa para establecer una equidad sin exclusión alguna, identificándose como institución libre de perjuicios por género; además, ofrecen libertad a los estudiantes para elegir su participación en actividades extracurriculares según sus gustos, y de ese modo prepararlos para una sociedad justa.

En este apartado se puede constatar como la documentación de planificación estatal, el currículo educativo y la documentación mesocurricular de varias instituciones escolares, otorgan cierta prioridad al enfoque de género, colocándolo como un principio fundamental que debe adquirir todo ciudadano a lo largo de su educación primaria dentro de la escuela. El proceso de aprendizaje propuesto por el sistema curricular aumenta en complejidad desde los primeros subniveles de EGB hasta el BGU, empieza desde un aprendizaje general hasta aspectos más específicos, propone que se formarán seres respetuosos dentro de su contexto social y educativo, que fomenta hacia la armonía comunitaria en temáticas de género. Sin embargo, estos principios plasmados en documentos institucionales tienen aplicaciones diferentes en el contexto áulico, como se analiza en el siguiente apartado.

1.3. Currículo oculto: Análisis del desarrollo micro curricular con enfoque de género

La escuela debe regirse por un currículo oficial en la que constan todos los procesos, planes y programas establecidos para llevar a cabo la formación intelectual del alumnado. No obstante, de este convergen otras prácticas pedagógicas que amparan los procesos de enseñanza-aprendizaje del día a día, conocido frecuentemente como el currículo oculto. Las interacciones dentro del espacio cumplen también la función de enseñanza-aprendizaje de contenidos no previstos. Es así que, por medio de las relaciones sociales en los espacios formales e informales, las y los estudiantes alcanzan conocimientos, habilidades, valores, modos de pensar, entre otro. Tanto niños como niñas socializan en la escuela y es aquí donde el currículo oculto aparece como un aliado del maestro para buscar soluciones a problemas sociales desde la educación.

El currículo escolar –real o formal– comprende la manera en la que sociedad organiza un conjunto de metodologías y principios educativos para educar a una sociedad. Dentro de este currículo general, mediado por las prácticas e interacciones de diferentes agentes escolares, se encuentra el currículo oculto. El mismo que se define, en palabras de Patiño (2020), como:

> Entendemos al currículo oculto como un proceso de enseñanza aprendizaje, paralelo e implícito al currículo formal que se expresa de manera cotidiana, consciente o inconscientemente en el ámbito escolar a través de los valores, mensajes, actitudes e intereses de quienes conviven el proceso educativo formal, legitimando con él la cultura y el poder del sistema dominante (p. 63).

Así, el currículo oculto engloba lo que no se puede apreciar a simple vista, pero que está presente en el ejercicio diario del proceso de enseñanza-aprendizaje y, en general, en las interacciones que se dan dentro y fuera del aula. Aunque no suelen tomarse en cuenta dentro de las metas educativas, el currículo oculto juega un rol importante para formar conductas éticas entre los estudiantes (Terán, Villarruel y Báez, 2019), así como para la adquisición de conocimientos basados en valores humanos que permiten el desarrollo integral de los sujetos.

Dentro de la realización de las prácticas pre profesionales (PPP), los autores de esta investigación, han cursado por diferentes instituciones y contextos educativos, no solo en la educación presencial sino también dentro de la modalidad virtual. De tal forma, que se pudo adoptar una perspectiva desde estas dos modalidades que articulan diferentes relaciones, comportamientos, actitudes e implicaciones de los agentes socializadores en el desarrollo de la identidad de género. En este sentido, se observó que algunas conductas

hegemónicas siguen poniéndose en práctica, incluso sin la interacción directa –presencial– entre el alumnado. Por lo cual, los datos recolectados para esta investigación se encuentran inmersos dentro del currículo oculto, lo que permite analizar situaciones sobre el comportamiento, actitudes, modos de pensar, entre otros, del estudiantado y los maestros.

De esta manera, se observa cómo en ciertos espacios, los infantes reproducen y mantienen roles y estereotipos de género que se repiten constantemente entre los diferentes centros escolares y entre estudiantes de distintos niveles de Educación Básica (Santos, 2014). En este aspecto, el relato etnográfico (ver anexo 3) contiene antecedentes con relación al tema central que incide en elementos que intervienen en la construcción de la identidad de los niños y niñas. Si apelamos a un ejemplo de este, tenemos:

> En el desarrollo de la clase impartida por la y el autor, se pudo precisar que, al momento de realizar la pregunta: "¿Cuáles eran los roles de la mujer en la época Colonial? una estudiante (niña) respondió: "las mujeres antes solo criaban a los hijos y servían al marido" y, un estudiante (niño) respondió: "les maltrataban y golpeaban sin ninguna pena los hombres" y, al realizar la segunda pregunta: ¿cuáles son los roles de la mujer en la actualidad? la gran mayoría de estudiante entre niños y niñas manifestaron: "algunas mujeres siguen dedicándose solo a sus hijos y aseo del hogar", asintieron con la cabeza –gesto que refleja estar acuerdo con algo–, incluyendo anécdotas personales y comentarios. Tales como: "mi mamá es la que cuida la casa"; "las mujeres son las que tienen que criar a los hijos"; "los hombres no pueden ver a los niños; tienen que traer dinero a la casa"; "mi papá es el que sale a trabajar y mi mamá es la que está en la casa".

En tal sentido, se pude evaluar como los niños y niñas mantienen modos de pensar que giran en torno a roles tradicionalistas que deben cumplir las personas según sea niño-niña y hombre-mujer. Este es un pensamiento que se sostiene y se encuentran interiorizados entre la mayoría de los estudiantes y no encuentran críticas mayores.

Por otra parte, un estudiante (niño) mencionó: "las mujeres ahora ya no obedecen al hombre". Comparando con una de la respuesta a la primera pregunta sobre el rol de la mujer en la época Colonial. Se puede inferir que las mujeres han pasado por un proceso de superación y rechazo a las actitudes de opresión y machismo a través de la historia, pero todavía existe comportamientos de discriminación hacia la mujer no resueltos en los contextos escolares. Por otra parte, se han presenciado situaciones de violencia, discriminación de niños hacia niñas por ideas estereotipadas y prejuicios relacionados al sexo de cada persona. Como se narra en el diario de campo VI: "en la hora del recreo; una niña patea el balón de fútbol a

lo que un niño reacciona de manera violenta manifestando: no seas metida, te voy a pega… ve a peinarte" y, dentro del mismo diario se narra otra situación: "una estudiante (niña) al momento de participar en clase, es silenciada por un compañero (niño), agregando la frase: debes estar callada" (Ver anexo 4.1.3.). Este tipo de situaciones no son excepcionales, sino más bien se repiten con mucha frecuencia en los centros educativos y se diferencian por el mayor o menor grado de gravedad. A pesar de ellos, en nuestras prácticas preprofesionales constatamos que los docentes no están completamente capacitados para enfrentar estas situaciones, como lo confirma un docente en el siguiente extracto de una entrevista realiza en la Unidad Educativa Panamá (ver anexo 1.2.): "Hemos tenido solamente 2 talleres sobre género que ha dado el Ministerio…y, dentro de la escuela únicamente una charla… Entonces, no sabemos cómo actuar cuando existe problemas relacionados a la violencia de género entre los estudiantes" (Docente UEP, 2022).

A partir del análisis de esta situación se puede inferir que pese a todo las políticas públicas creadas por el Ministerio de Educación sobre género, no se lleva totalmente a la práctica en las instituciones. La primera constatación que se puede hacer es que aparece imposible solicitar que se aborde temas de género, cuando los docentes no reciben capacitaciones. Esto deja en evidencia que lo que está escrito como propuesta de política pública no siempre se llega a cumplir.

La modalidad presencial no está exenta de este tipo situaciones, tanto en los espacios formales como informales. En uno de los centros escolares analizados se constatan estereotipos que se operan entre los niños y niñas. Por ejemplo, en un fragmento de una entrevista realizada a una docente (ver anexo 1.1.) sobre la idea que tienen los niños y niñas sobre sus opuestos: "Hacia la mujer por lo general lo describen como aquel ser bello y delicado relacionado con los más tierno de la naturaleza; pero al hombre lo describen como mujeriego e insensible". (Docente UERRC, comunicación personal, 2020)

Los estereotipos que sostienen los/as niñas refleja que existen normas de convivencia androcentristas entre los estudiantes, que implica la separación por grupos según el sexo del infante (niño-niño y niña-niña); está separación artificial está presente dentro del salón de clase, precisamente al momento de hacer grupos de trabajo heterogéneos se dan comentarios de rechazo, tales como se envidenica en el diario de campo IV: "yo no quiero hacer con ella"; "prefiero hacer solo"; "yo no hago con él porque me cae mal". Como se observa en la siguiente imagen I, en un grupo conformado por seis estudiantes, de los cuales 5 son niños y 1 niña. La postura de la estudiante (niña) es no colaborar e interactuar con el grupo debido a una idea preconcebida: "es que son tontos, y mejor realizó la actividad por mi cuenta" (Ver anexo 4.1.1.). Este tipo de relatos nos lleva a intuir que existen ideas, comportamientos y posturas de rechazo que se dan por el simple hecho de ser niño-niña.

Imagen 1.

Grupo heterogéneo de trabajo dentro del aula.



Nota. rechazo de niña a niños al momento de conformar grupos de trabajo dentro de clases.

Fuente. Prácticas preprofesionales 7mo año Unidad Educativa Panamá, 2020.

De este modo, estas agrupaciones de infantes por su sexo no solo están presentes dentro del aula, sino también en los espacios informales de la institución. Como revela un fragmento de entrevista realizada a una docente de la Unidad Educativa Remigio Romero y Cordero: "En los espacios como en el recreo, al inicio es solo varones en la cancha a jugar futbol y las mujercitas a sentarse en las gradas y a unirse solamente entre ellas, con sus muñequitas" (Docente UERRC, comunicación personal, 2020).

Esta separación por pares implica que mientras los infantes pasan más tiempo con sus iguales, es decir niños con niños y niñas con niñas, esto influye para ampliar diferencias entre unos y otros, de manera positiva o negativa. En este caso, se transmiten estereotipos de género entre los grupos, que genera actitudes hegemónicas que provoca androcentrismo dentro del espacio escolar. Esto es la constatación que se destaca en el diario de campo V: "cuando una niña intenta participar activamente dentro de un grupo de niños, los niños la rechazan y defienden de manera agresiva su espacio con comentarios como: no me importa que seas mujer, igual te voy a sacar la puta [sic]" (Ver anexo 4.1.2.). Estas formas de discriminación generan modos de violencia física y verbal, basados en ideas estereotipadas del sistema sexo-género que, refuerza actitudes sobre lo que puede o no puede realizar un niño-niña o un hombre-mujer dentro de los contextos sociales. Por ello, la importancia de abordar el currículo oculto y reflexionar sobre los aspectos que suceden en la cotidianidad dentro de la escuela y repercuten en la vida de los estudiantes.

El currículo oculto permite abordar temas sociales, hábitos, conductas, modos de pensar y actuar de todo lo que concierne el proceso de enseñanza-aprendizaje y su contexto, que incluye el desarrollo formativo e

integro de la persona, es decir lo que está implícito, pero pasa frecuentemente desapercibido porque se han naturalizado en ciertos contextos escolares. Las relaciones y prácticas sociales entre niños y niñas reflejan que se mantiene relaciones hegemónicas dentro y fuera del aula. Por ello, Arcos, Molina, Fecci, Zúñiga, etc (2006) sostienen que el análisis del currículo oculto se toma en cuenta aspectos que no son apreciados a simple vista, como:

> Formas de comunicación, mensajes subliminales respecto a la condición femenina o masculina, el uso diferenciado de los espacios, de los equipos y herramientas, el nivel de participación, los criterios de disciplina no homogéneos, la valorización de ciertas tareas, la descalificación de algunas necesidades, etc. (p. 36).

En este apartado se procuró poner en evidencia –con algunas observaciones empíricas– las diferentes situaciones que rodean al sistema sexo-género y las situaciones de inequidad, violencia y discriminación entre estudiantes dentro de los espacios escolares. Estas formas de comportamiento discriminatorio son más frecuentes de lo admitido por los actores del sistema escolar. Por ello es importante abordarlas desde el currículo oculto, porque las situaciones de inequidad que están presentes en el cuotidiano de los y las estudiantes deben ser analizadas de manera objetiva para comprenderlas y poder emprender estrategias que permitan su erradicación. La educación se convierte entonces en un instrumento social importante para combatir conductas hegemónicas entre el alumnado, que contribuyan a la eliminación de ideologías de dominación y sumisión existentes.

Los roles de género, en la mayoría de los casos, establecen la base para crear en los niños y niñas categorías estereotipadas de género. Como menciona Colás y Villaviciervos (2007), se trata de "generalizaciones preconcebidas sobre los atributos o características de la gente en los diferentes grupos sociales" (p. 38). Construidos por medio de los entornos de socialización que envuelven representaciones simbólicas y sociales de lo que conlleva ser hombre y mujer. Esas ideas, comportamientos e imagen que se espera con relación a lo masculino y femenino son reforzadas desde la infancia e intervienen en la construcción de la identidad de los niños y niñas.

Este modelo de masculino-femenino presente en los diferentes entornos de socialización produce separación entre las personas por su sexo y, por ende, se llega a establecer comportamientos de superioridad desde la infancia basado en estereotipos tradicionalistas (Amurrio, Larringa y Usategui, 2012), en los que el niño se considera más inteligente, fuerte, violento que las niñas. Como revela un fragmento de

la entrevista realizada a una docente de la Unidad Educativa Remigio, Romero y Cordero sobre estereotipos de género:

> "Los hombres siempre [dicen]: 'es que nosotros somos más que las mujeres' o 'nosotros sabemos más que las mujeres' o, 'nosotros le ayudamos a la profe porque somos más fuertes'" y, "…siempre los varoncitos están tratando de sobresalir por encima de las mujeres. Si se mantiene esto de que: 'yo soy mejor que las mujeres porque soy hombre'" (Docente UERRC, comunicación personal, 2020).

Esto quiere decir que los estereotipos están presentes dentro del contexto escolar y es un factor determinante para la reproducción de conductas de dominación y subordinación por el simple hecho de ser hombre o mujer. En la que se incluyen las acciones tanto de los y las docentes, al igual que el de las y los estudiantes en todo el proceso.

En palabras de Fernández (2002), "el estereotipo califica mental y cognitivamente y de forma positiva o negativa, el prejuicio valora emocionalmente y juzga socialmente de forma negativa y orienta la conducta, en general hacia la discriminación" (p. 319). En la sociedad actual, se dan más estereotipos negativos, que son expuestos desde la niñez en las instituciones educativas o sociales más amplias (medios de comunicación, familia, grupos de amistades, etc.), dando paso a los prejuicios que culminan con formas de discriminación. No hay prejuicios sin estereotipos antepuestos. Esto se debe a que los estereotipos se desarrollan en la división de grupos de hombre-mujeres previamente y, se fortalecen al dictaminar actitudes generalizadas en estos exogrupos según el sexo (González y Díaz, 2018). Entonces, en palabras del psicólogo Allport (1977), el prejuicio es "una actitud hostil o desconfiada hacia una persona que pertenece a un grupo simplemente en base a su pertenencia a dicho grupo" (p. 22). Esto puede llegar a ocasionar que un grupo se considere superior al otro, o peor aún, que un grupo interiorice la idea de que es inferior a otro.

De este modo, los prejuicios, en su mayoría, surgen en las personas que no siguen un prototipo social establecido y, en consecuencia, se genera discriminación a los diferentes grupos sociales por razones de religión, política, sexo, género, modos de pensar y actuar. Mayormente se presentan en la infancia, el más común que se repite dentro del espacio escolar que se ha podido observar es como consta en el Diario de campos V: "…él es niño y debe ser grosero y mal hablado por eso no salgo con ellos" y, "las niñas no saben jugar como los hombres…son delicadas" (Ver anexo 4.1.2.). Estos ejemplos, muestran que los prejuicios se encuentran presentes en las escuelas, y generan una actitud negativa y hostil entre niños y niñas. En este caso, cuando un grupo interno –endogrupo– expresa un juicio u opinión negativa hacia los miembros de otro grupo externo –exogrupo–, sin tener un fundamento conciso, deja en evidencia un

pensamiento irracional e injusto (Fernández, 2011), causa discriminación por el simple hecho de ser niño o niña, o lo que es lo mismo, por ser diferente; diferencia que es frecuentemente exaltada por el sexo-genero del infante.

Este proceso de categorización por grupos cuya base son los roles, estereotipos y prejuicios de género entre los infantes, conduce a desarrollar una visión homogeneizada de la conducta, comportamientos y roles, esperada de los niños y niñas que, en consecuencia, crea relaciones de poder, resistencia, violencia y discriminación desde el contexto escolar. Si bien, no pueden dejar de existir de un momento al otro, sí se pueden contrarrestar por medio de estrategias educativas y la puesta en práctica de conductas más equitativas desde la infancia para que los niños y niñas dejen de transmitir ideologías, discursos y comportamientos basadas en arquetipos de niño-niña y hombre-mujer.

1.4. Conclusiones del capítulo

En este capítulo se ha recopilado y analizado información relevante relacionada con el enfoque de género en la educación. Los diferentes perjuicios e inequidades existentes entre sexos opuestos –niña vs. niño– que se producen gracias a los roles y estereotipos impuestos por la sociedad. Esta, a través de la cultura establecida, es la principal fuente que impone el comportamiento a seguir para cada género. Por otra parte, se analiza como el gobierno formula diversas políticas públicas con el fin de buscar una solución y alcanzar una sociedad justa, equitativa y libre en oportunidades para cada ciudadano. Por ello, el Ministerio de Educación proporciona objetivos, destrezas, principios básicos regidos a tales políticas, que se ven reflejadas en el Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria y textos estudiantiles, que a su vez se ven plasmados en los PEI de las diferentes Instituciones Educativas para dar su respectivo cumplimiento. Sin embargo, estos principios de equidad no se materializan concretamente en las acciones de la comunidad educativa por diferentes razones: falta de importancia a la cuestión, falta de formación en los docentes, naturalización de ciertas formas de violencia, falta de compromiso de la comunidad educativa, entre otros.

En este sentido, es importante ir de lo teórico a lo práctico, del deber ser a los hechos. Como se analizó en este apartado, pese a la existencia de documentación gubernamental en el Ecuador que busca un estado armónico, basado en un enfoque de género, todavía existen situaciones que permiten la producción de injusticias sustentadas en ideologías hegemónicas, que claramente contradicen los principios de las políticas públicas dentro de los diferentes contextos sociales y educativos. Si bien, gracias a las prácticas preprofesionales elaboradas en distintas instituciones educativas, se logró obtener material empírico que

indica realidades contradictorias, poco se puede hacer si no se articulan acciones de mayor envergadura en toda la comunidad educativa, que incluyan también a los familiares.

En los diferentes PEI se obtuvo información reveladora acerca de las actividades que se plantean para conseguir un alumnado equitativo, sin desigualdades y rechazo hacia el otro, para construir un ambiente pacífico entre todas y todos. En estos documentos se busca establecer una coeducación justa y real, pero los estudiantes, por su parte, en espacios formales e informales, expresan sus perspectivas y conocimientos acerca de cómo ser y actuar, mediante comportamientos estereotipados guiados por un estatus social impuesto. Evidentemente, pese a diferentes normativas, contenido curricular, etc., la reproducción de roles y perjuicios negativos sigue presente en la vida cotidiana del estudiantado. También, se pudo observar que el comportamiento discriminatorio existe desde los primeros años de EGB, debido a que no se discute con la amplitud que ameritan dichos temas, sino más bien, se aborda con más profundidad desde el 7mo año de EGB hasta el BGU. Sin embargo, como se demuestra en este apartado, es una temática relevante para los niños y niñas que es apta para ser abordada desde muy temprana edad. De ese modo, se muestra que queda pendiente una reflexión más profunda en las Unidades Educativas sobre lo que se debe hacer para alcanzar una comunidad equitativa congruente.

Capítulo 2

2. Los agentes de socialización en la construcción de identidad del infante

La presencia de los agentes de socialización es ineludible durante todo el crecimiento y desarrollo de la vida del sujeto, ciertas interacciones se imponen de manera directa e indirecta desde su nacimiento al crear normas, valores, comportamientos y modelos que dicen cómo deben ser y actuar las mujeres y hombres dentro del contexto social y educativo para ser aceptados, lo que dictamina su forma de ser, pensar y actuar dentro de los diversos espacios sociales.

El sujeto entra en un proceso que se debe adaptar e interiorizar en los diversos grupos, donde debe captar y asimilar determinadas normas, imágenes y valores, que están orientadas a moldear ideas, hábitos y creencias (Giner, 2001). Sin duda, ciertas intervenciones y aprendizajes asumidas provienen de la familia, escuela, círculos cercanos y contexto en general. Asimismo, la familia y escuela son los establecimientos más destacados frente al crecimiento educativo del infante; sin embargo, no son los únicos, el auténtico

desarrollo se apoya en cada contexto-espacio formativo ya sea formal o informal (Solé, 1996). De igual forma, Marina (2004) menciona que:

> Los padres solos no pueden educar a sus hijos, porque no pueden protegerlos de otras influencias muy poderosas. Los docentes solos no pueden educar a sus alumnos, por la misma razón. La sociedad tampoco puede educar a sus ciudadanos, sin la ayuda de los padres y del sistema educativo (…). Si queremos educar bien a nuestra infancia, es decir, educarla para la felicidad y la dignidad, es imprescindible una movilización educativa de la sociedad civil, que retome el espíritu del viejo proverbio africano: Para educar a un niño hace falta la tribu entera (pp. 8-9).

Es decir, según Marina (2004) cada agente de socialización cumple con un rol único e importante dentro del crecimiento infantil. El autor enfatiza su relevancia en la construcción de identidad de cada individuo. Por otra parte, Gómez y Pérez (2012) dicen que "la adopción de una identidad propia es el resultado de un proceso largo y complejo de socialización". Este proceso inicia en los primeros años de vida, al socializar en los diferentes ambientes presentados. Los infantes sobreviven, aceptan y rechazan diferentes ideas, costumbres, que les son transferidos dentro de su desarrollo educativo para conocer y entender al mundo.

El infante forja su propio ser, adopta el proceso formativo, gracias a sus interacciones sociales, construye su identidad, forma de ser y pensar, empieza tal proceso desde su nacimiento, al formar parte de un ambiente educativo que ya posee hábitos y creencias propias, luego, refuerza y conoce nuevas aptitudes al relacionarse en la escuela, con docentes y demás alumnado; así mismo, es el sujeto quien decide que comportamientos reproduce o rechaza según su contexto y ambiente.

Por ende, este capítulo aborda la influencia que presentan los agentes de socialización en la construcción de la identidad del infante, que manifiesta por medio de múltiples y variadas formas de interrelacionarse dentro de los diferentes contextos sociales y educativos. Si bien es cierto, existen varios agentes, pero esta investigación se focaliza en aquellos que guardan relación directa con los sujetos de estudio de esta investigación como: familia, escuela e interacción entre pares. Existe otros agentes que cumplen un papel importante dentro de la vida de los sujetos, como es el caso, de la religión y medios de comunicación, pero debido a su amplitud no han sido abordados en el presente estudio.

En la primera parte de este capítulo se desarrolla una breve reseña del impacto de la familia como agente de socialización en la formación del infante. Luego, se comenta la participación de escuela como fuente de fortalecimiento en sus aptitudes, normas, modelos y conocimientos. Por último, se analiza la interacción

entre estudiantes, donde los infantes se interrelacionan con los aprendizajes previamente desarrollados en espacios formales e informales mediante actividades sociales.

2.1. Discursos de la familia como primer escenario formativo

Este apartado estudia la participación e influencia de la familia en el desarrollo formativo y en la construcción de la identidad del infante, expone fragmentos de material empírico como entrevistas semiestructuradas a padres de familia y docentes, diarios de campos y el relato etnográfico, los cuales serán expuestos mediante códigos –nombres ficticios– para proteger el anonimato de los entrevistados. La familia es el primer entorno social que mantiene un vínculo amoroso desde el nacimiento, transmite al infante valores, principios y costumbres, con el propósito de formar (Ramos, 2018), que remite a instrucciones hacia la vida social.

En tal sentido, en entrevistas semiestructuradas se constata como la familia se involucran de manera activa en el proceso formativo del infante. Por ejemplo, la madre de familia "Carla", afirma que "Siempre nuestros hijos van aprendiendo y repitiendo como actuamos y hacemos las cosas, y muchas veces no nos damos cuenta de que ellos aprenden todo, sea bueno o malo" (ver anexo 2), así mismo, otra madre de familia "Susana" (comunicación personal, 2022) argumentó:

> "Nosotros si influimos, diría un 80%, en la personalidad de nuestros hijos. Incluso ellos imitan nuestra forma de hablar, caminar, incluso las muecas que hacemos, ellos la hacen. Por eso la frase "eres el reflejo de tus padres". Y también los docentes cuando les regañan a los hijos saben tener esta frase que es: 'así ha de ser uno de tus papitos, por eso te portas así'"

La familia es el primer espacio de la formación de los infantes, forja los mismos valores, modelos y creencias que se les fue enseñado y transmitido, frecuentemente considera que sus comportamientos son los correctos o los mejores. En este sentido, un docente de la Unidad Educativa Romero y Cordero menciona que "ellos vienen ya muy arraigados desde su casa" (Docente, UERC, 2020). Esto corrobora en gran medida lo mencionado por las madres de familia, muestra cuanto reflejo de comportamientos del hogar hay en las instituciones educativas por los infantes que son percibidas por los docentes mediante el comportamiento individual y sus interacciones y, a su vez, como los padres de familia aceptan su influencia en la personalidad y forma de ser de los educandos.

El infante es clasificado inmediatamente según su sexo biológico, de esta manera, experimenta durante su crecimiento y formación, actividades que giran en torno a su sexo-género, que la mayoría de las

veces, están ligadas a los roles y estereotipos hegemónicos presentes en la familia, lo que lleva a un comportamiento esperado diferente según sea varón o mujer (Hernández, Gamboa y Hechavarría, 2018). El niño o niña percibe tales comportamientos y habilidades desde los primeros años de vida en su núcleo familiar. Así, tiende a aceptarlo y reproducirlo en otros entornos sociales, como el espacio escolar. De tal forma, Castillo (2009) observa que es el cuidador quien moldea a los infantes, según sus percepciones educativas e ideológicas. Este adoctrina frecuentemente bajo ideas hegemónicas de género, la gran mayoría de veces, extraen y asimilan con rapidez los acontecimientos de su entorno mediante la observación, y se adaptan a ciertas aptitudes normalizadas, y sin pensarlo caen bajo un paradigma social vigente en su entorno, donde se obedece con el fin de recibir aprobación en una sociedad normalizada.

Según el Relato etnográfico (ver anexo 3) desarrollado en las practicas pre profesionales virtuales, la presencia de la figura femenina está más presente en los infantes (madre, abuela, tía o hermana), sobre todo con las tareas escolares de los estudiantes. La ausencia masculina valida el estereotipo de que la mujer se dedica al cuidado del hogar, también se involucran con más frecuencia en orientar al estudiante al realizar preguntas personales. Son ellas quienes dictan la respuesta, al ignorar lo que piensa o cree el infante. Así mimos, la entrevista semiestructurada realizada a una madre de familia, muestra como reproduce comportamientos poco críticos a sus hijos, en la que asigna actividades según sea el sexo de su hijo e hija:

> Sin mentir, a mí me educaron que la mujer debe servir al hombre, y cuidar el hogar y a los hijos. Pero eso porque mi familia era muy creyente y machista. Entonces yo me crie pensando que eso estaba bien. Y sí, cometí ese error de que a mi hija le enseñé las tareas de la casa y a mi varón no ("Susana", comunicación personal, 2022).

Está claro que los cuidadores transmiten hábitos dentro de la vida del infante, quienes reproducen tales comportamientos ordinarios, aprobados por la sociedad, y lo realiza sin contestar su vigencia en la sociedad actual, lo hacen de forma natural. Ahora, se ha demostrado que los hombres y mujeres son capaces de cumplir roles iguales, por ello, algunos representantes legales aceptan el error cometido en la crianza. La familia, muestra responsabilidad en transmitir comportamientos y acciones a los niños, particularmente de aquellos que han sido educados para obedecer.

También, "Carla" (comunicación personal, 2022) cuenta su experiencia de su representada: "ella se crio hasta los 9 años con mis papás, ahí tuvo el ejemplo de mi mamá y mi hermana menor; entonces, cuando regresó a vivir conmigo tuvo malos hábitos como de genio y vanidad, siguiendo a mi hermana" (ver anexo 2). La intervención familiar en la transmisión de valores tiene un impacto significativo, ya que el

infante adquiere comportamientos positivos y negativos de su entorno, observando el infante imita ciertas normas, acciones y manera de ser.

Los infantes muchas veces llegan a normalizar y adoptar el comportamiento de sus cuidadores. De igual forma, al ser aún un infante y estar en la etapa de aprender-crecer, también llegan a identificarse con algún adulto de su mismo género, y de ese modo se involucra en su enseñanza-aprendizaje que ocasiona imitación y afecta a la identidad propia. Langlois y Downs (1980) afirman que muchos de estos adultos responsables del cuidado a menudo identifican como "equivocados" a juguetes, actividades u objetos que no forman parte del rol hegemónico, por ello provocan estereotipos negativos. De esa forma, se refleja cómo cada juego, actividad y rol fue creado e impuesto bajo un régimen social, que se da mediante la interactividad diaria.

En este apartado se analiza como la familia se involucra en el desarrollo personal y de construcción de la identidad del infante. Con el examen de cierto material empírico y teórico se confirma la influencia significativa de la familia en las acciones, roles y comportamientos del infante. La familia está presente desde de los primeros años de vida y transmite buenos o malos hábitos, costumbres y creencias (consciente o inconscientemente) acerca del rol que cumple cada género dentro de la sociedad, que frecuentemente es adoptado el infante, quien repite tales acciones para ser aceptado en una sociedad estereotipada, que otorga poco espacio crítico para discutir sobre los roles de género, ya sea en el hogar, así como en la escuela.

2.2. La escuela como escenario de formación y socialización

En este apartado se aborda a la escuela con un espacio de formación y socialización, en donde los y las estudiantes adquieren habilidades, conocimientos, valores, creencias, entre otras acciones formativas. Además, se destaca el rol docente y su papel dentro de la enseñanza- aprendizaje y el desarrollo integral del estudiante.

La escuela es uno de los agentes socializadores que tiene un papel decisivo en el desarrollo de las sociedades. A medida que los infantes se integran en ella, comienzan una nueva etapa de formación de hábitos intelectuales, valores sociales y habilidades más complejas para una convivencia democrática, equitativa y justa (Fernández, 2011). Por otra parte, la interacción entre pares llega a fortalecer las relaciones interpersonales, socio-afectivas y sociales de los estudiantes que, en algunas situaciones, impide que se relacionen de forma espontánea niños con niñas dentro y fuera del aula. Esto puede llegar a ocasionar situaciones de rechazo o violencia de género.

Autores como Echavarría Grajales (2003), destaca que en la escuela se dan intercambios de conocimiento, como también de ideologías, creencias, lenguajes y relaciones socio-afectivas que aportan en la construcción de la identidad individual y colectiva del sujeto. Por lo cual, la escuela puede llegar a tener un papel relevante en el aprendizaje social de los y las estudiantes mediante las prácticas culturales que tienen lugar dentro de ella. Además, Echavarría Grajales (2003) agrega que: "la escuela es un espacio de interacción, construcción y desarrollo de potencialidades necesarias para la comprensión del mundo, sus relaciones y sus posibles transformaciones" (p. 4), en la que el niño y niña se forman para ser miembros activos de una sociedad.

En la escuela se dan intercambios culturales que, de una u otra manera, intervienen en los procesos de socialización. En las que las prácticas educacionales se extienden más allá de la adquisición del conocimiento. En palabras de Durkheim (1990), se trata de una autentica institución social conformada con valores, principios éticos, ideologías, relaciones socioafectivas, comunicativas, etc., legitimados en un momento y tiempo determinado por una sociedad. Por su parte, Brunner (1997) denomina a la escuela como una subcomunidad de encuentro en la que todos los agentes como familia, docente, directivo, sociedad y estudiantes están presentes en el proceso de enseñanza. Es decir, no necesariamente los conocimientos y habilidades se aprenden solo del docente, más bien, intervienen diferentes factores que ayudan a aprender unos a otros en la apropiación del cocimiento y sentido de pertenencia a un grupo.

Entonces, la escuela es una institución que cumple con la función de instruir y socializar a los sujetos para la creación de identidades sociales (Reay, 2010), pero al mismo tiempo es, en parte, un reflejo de la sociedad porque cada individuo aporta con sus creencias y valores a construir este espacio de socialización. Si bien existen otros agentes que interfieren en este proceso, la escuela es una de las más importantes, puesto que se encarga de la transmisión de conocimientos legitimados institucionalmente, desarrollo de habilidades metacognitivas y socialización de niños y niñas. En la que el ambiente formativo debe ser ético, moral y político, donde se genere diversos sentidos de aprendizajes y, además, se apoye en la diversidad del alumnado que posibilite la autonomía humana (Echavarría Grajales, 2003). Por ello, debe estar en constante crecimiento junto con la sociedad en la formación de nuevas generaciones más equitativas, justas y sin comportamientos androcentristas o ginocentristas (Crespillo, 2010). Esto incluye las prácticas educativas que permitan un currículo más flexible en torno a la búsqueda de un cambio social.

En el escenario educativo, alumnos y docentes comparten vínculos y finalidades, pero sobre todo posturas, creencias y comportamientos que, en la mayoría de ocasiones, transforma el progreso individual de los estudiantes al adoptar nuevos modos de actuar y pensar. Los docentes, por su parte, no solo deben

centrarse en el desarrollo intelectual del alumnado, sino también preocuparse por llevar a cabo procesos que estimulen su desarrollo integral (Huayamave, Benavides y Sangacha, 2019), que da espacios para que niños y niños puedan formar sus propias bases en cuanto al desarrollo de su personalidad y autoconcepto. En este sentido, en un fragmento de la entrevista realizada a un docente de la Unidad Educativa Panamá (ver anexo 1.2.), esta menciona que:

> Entonces tenemos que dejar nosotros ese machismo, cero machismos, no cierto. Eso es lo único que esperamos, la igualdad en todo aspecto en los estudiantes desde aquí [desde la escuela] ir formándoles a ellos con ese pensamiento para el futuro de ellos. Es lo que nosotros esperamos de los chicos (Docente UEP, comunicación personal, 2022).

Esta reflexión refleja la tarea multidimensional del rol docente, no solo como entidad transmisora de conocimientos, sino también, como un ser que considera la subjetividad del estudiante al fomentar la corrección de conductas machistas para consolidad en sus conductas el principio de equidad, para que las futuras generaciones sean más justas y críticas, que pueda procurar un cambio a nivel social por medio de la educación.

La experiencia docente ha comprobado que la enseñanza de contenidos a veces queda en segundo plano y, en este caso, un docente con 16 años de experiencia de la UE Panamá (ver anexo 1.2.), sostiene que: "…nosotros instruimos/enseñamos, pero lógicamente nosotros enseñamos a valorarse como seres humanos" (Docente UEP, 2022). La competencia docente tiene connotaciones socio-afectivas basado, como diría Arufe-Giráldez (2011), en un saber estar y un saber ser en todo el proceso del desarrollo social y emotivo del estudiante, no solo a nivel intelectual sino también aportar al desarrollo íntegro del ser humano por medio de una educación en valores.

Por lo expuesto en este apartado, se puede decir que tanto la escuela como el docente intervienen en la formación intelectual y socio-afectiva de los estudiantes. Estos agentes socializadores cuentan con espacios formales e informales en donde se establece los primeros procesos de interacción en los grupos sociales –estudiantes, docentes, directivos, entre otros–, en la que niños y niñas pueden construir su identidad social e individual. Si bien todavía se encuentran vigentes diferentes modos de violencia y discriminación, se ha comenzado a instruir a niños y niñas en valores humanos para una convivencia pacífica, equitativa y justa.

2.3. Interacción entre pares dentro del espacio formal e informal

Para finalizar este apartado, se aborda cómo la interacción entre pares interviene en la (re)construcción del infante, es decir, las manifestaciones de discriminación, inequidad y violencia de género entre los infantes. Además, se destaca material empírico recolectado en las prácticas preprofesionales que más relación tiene en estos procesos sociales.

A medida que los niños y niñas se relacionan unos con otros, comienzan a tener más protagonismo en los diferentes espacios sociales. En este sentido, la escuela constituye el escenario principal de estos intercambios sociales. Es preciso mencionar que estos intercambios ocurren con sus iguales o pares –niño-niño y niña-niña–. El concepto de par se utiliza para nombrar a sujetos que se encuentran en la misma condición, por ejemplo, su edad, año escolar, sexo-género (Castellano y Peralta, 2020), es decir, interactúan dentro de un mismo espacio y tiempo determinado bajo condiciones similares.

Este intercambio de conocimientos, puntos de vista, creencias, hábitos, posturas, etc., entre pares, en palabras de Valadez (2008), da como resultado "el microsistema de los iguales en el que se gesta la cultura del grupo compuesta por normas, ritos, convenciones, creencias y hábitos de comportamiento; misma que marca las pautas de su comportamiento social" (p. 28). Dentro de este microsistema, la gran mayoría de veces, está presente la competitividad caracterizada por establecer relaciones de subordinación y dominación entre miembros del grupo u otros grupos que, pueden llegar a ocasionar inequidad (Roselli y Hernandéz, 2019), que llevan, en cierta medida, a la integración y al rechazo de los diferentes procesos sociales en el contexto escolar.

En trabajos anteriores, realizados en el trascurso de las practicas preprofesionales, se ha demostrado como la interacción entre pares ocasiona diferentes situaciones dentro y fuera del aula. Es importante mencionar que el material empírico expuesto busca evidenciar cómo conductas, modos de pensar y actuar de los y las estudiantes se repiten en distintos contextos en los diferentes centros escolares. Estos comportamientos hegemónicos, violencia de género, y actitudes de resistencia y competitividad es un factor común entre niños y niñas de diferentes edades y, sobre todo, la gran mayoría de estos, todavía siguen vigentes en la actualidad. Algunas de ellas se mencionan a continuación.

La formación de grupos homogéneos de estudiantes dentro del aula trae como consecuencia que las niñas y niños no establezcan relaciones socio-afectivas entre ellos, lo que frecuentemente ocasiona que exista rivalidades, discriminación, violencia e inequidad por las brechas de género –distancia entre hombres y mujeres dentro de un mismo contexto–. Esta interacción entre pares imposibilita que existan intercambio

de ideas, creencias y posturas entre niños y niñas, lo que da como resultado que tanto niñas como niños tengan una mirada androcentrista o ginocentrista de la sociedad.

Otro aspecto negativo observado de la interacción entre pares es que se puede llegar a interiorizar roles, estereotipos y prejuicios de género. Esto, en parte, limita la libertad del mismo infante en elegir actividades de acuerdo a sus gustos e intereses personales. Es preciso mencionar que también existen aspectos positivos, que sería la cooperación y la ayuda mutua entre personas de su mismo sexo-género, pero el inconveniente surge cuando se limita esta ayuda solo a miembros de sus grupos o pares.

Imagen 2 y 3

Grupos homogéneos de niños y niñas dentro del salón de clases.



Fuente. Prácticas preprofesionales Unidad Educativa Juan Montalvo, 2021.

En consecuencia, cuando se forman grupos de trabajo heterogéneos de estudiantes, se crean al mismo tiempo subgrupos de niños y niñas al interior de los grupos. Es decir, a pesar de tener que trabajar conjuntamente, no llegan a socializar entre ellos, lo que puede llegar a ocasionar que solo se relacionen niños-niños y niñas-niñas y, por ende, aparezcan conflictos dentro del grupo vinculados a la diferencia de género. Uno de ellos es que, las niñas no son tomadas en cuenta al momento de la toma de decisiones, son ignoradas por los niños y, reciben comentarios negativos. Se establecen entonces, como se ha venido mencionado en apartados anteriores, situaciones de dominación y sumisión desde la infancia.

Imagen 4

Grupo heterogéneo de trabajo dentro del salón de clases.



Nota. Rechazo de estudiantes mujeres a la hora de realizar actividades grupales.

Fuente. Prácticas preprofesionales Unidad Educativa Juan Montalvo, 2021.

La conformación de grupos heterogéneos es una metodología que ayuda al proceso de enseñanza-aprendizaje por medio de la cooperación mutua para alcanzar un mismo objetivo. Johnson y Johnson (2015) afirma que, el trabajo cooperativo dentro del aula no solo ayuda a la transmisión de conocimientos, sino que refuerza las relaciones sociales entre niños y niñas para cumplir un mismo objetivo. De esta manera, es una metodología que es utilizada dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje con el objetivo de fomentar la inclusión, reforzar valores y la transmisión de conocimientos por medio de la ayuda mutua. Si bien es cierto, esta estrategia no resuelve del todo las diferentes situaciones que dificultan la interacción entre los infantes, pero es un paso para el aprendizaje recíproco. Al día de hoy, existe mayor aceptación de niños y niñas en la formación de grupos en la que existe ayuda mutua, intercambio de ideas, respeto, cooperación y aceptación a la diversidad.

En la actualidad existe mayor tolerancia entre niños y niñas, lo que permite que existan nuevas conexiones sociales. Esto favorece la formación de una generación cada vez más incluyente y equitativa, no obstantes, todavía se observa situaciones de resistencia que, de una u otra forma, están presenten en las diferentes instituciones educativas.

Imagen 5 y 6

Grupos de trabajo heterogéneos dentro del salón de clases.




Nota. A pesar de que existe mayor aceptación de niños y niñas al momento de la interacción, todavía se observa algunas situaciones de resistencia a la hora de conformar grupos de niños y niñas.

Fuente. Prácticas preprofesionales Unidad Educativa Panamá, 2022.

Otro aspecto que aún sigue presente en el cuotidiano de las escuelas es la violencia de género, no se quiere decir que en todos los grupos e instituciones al instante de formar grupos de niños y niñas se de esta situación, pero sí que está latente y en ocasiones se ignora la magnitud del daño que puede ocasionar al no ser abordado pedagógicamente. Para ilustrar esta situación, se hace mención a un caso que es relevante mencionarlo y que se encuentra dentro del Diario de campo V:

> Dentro de un grupo conformado por 4 niñas y 2 niños, un estudiante entro en negación y resistencia al no querer estar con ellas. En este caso, las niñas permanecían en silencio mientras él niño exclamaba: "dígales que se vayan a otro grupo", "por qué nos pone con ellas, nosotros hacemos solos mejor". Y, al momento de que una niña intervino y expresó: "ya cállate y hagamos rápido". El niño reacciono de manera violenta hacia ella, arremetiendo con insultos e intentó golpear a la niña (situación que se evitó al intervenir el practicante). Finalmente, amenazó con: "En el recreo vas a ver lo que te pasa". A partir de esta situación, el estudiante comenzó a burlarse de las niñas del grupo que permanecieron en silencio y no lograron completar la actividad" (ver anexo 4.1.2.).

¿Por qué se dice que es una situación que no se dimensiona su magnitud? Porque este comportamiento influye en los demás; el otro niño del grupo, que tenía una posición neutral y no presentó actitudes de disgusto al formar este grupo, terminó por adaptar e interiorizar el comportamiento de su par. Por tanto, se establecen relaciones de dominación y sumisión por consecuencia de esta interacción y, trae como consecuencia que esta idea sea aceptaba y naturalizada por otros niños en otros grupos.

Imagen 7

Violencia de género entre los infantes.



Nota. Rechazo de estudiante varón al formar grupo con mujeres y, arremete de forma violenta hacia ellas.

Fuente. Prácticas preprofesionales Unidad Educativa Juan Montalvo, 2021.

Fuera del aula, se presentan situaciones parecidas que en la mayoría de las instituciones se repite. Si bien hoy en día existe mayor intercambio entre niños y niñas, todavía se ha observado la conformación de grupos únicamente de niños y niñas. Es en el receso que cada grupo toma posesión de su espacio y lo defiende. Como menciona un docente cuando un grupo de niñas intenta acercarse a un grupo de niños:

> El comportamiento es lógicamente distinto, es como yo los veo que se muestran cohibidos, miedo de acercarse. Por ejemplo, a las niñas se les nota, se les quedan viendo a los niños. Los niños entre ellos susurran cualquier cosa. No hay todavía ese contacto directo entre ellos. Es duro. (Docente UEP, comunicación personal, 2022).

El cambio constante de la sociedad y el surgimiento de metodologías educativas más incluyentes ha permitido establecer un mejor desarrollo social y nuevas formas de convivencia entre niños y niñas en el espacio escolar. Sin embargo, todavía existen brechas que imposibilitan la conformación de grupos mixtos. Si bien, no en todas las instituciones educativas se presentan estas situaciones, sí es un factor influyente al momento de establecer normas sociales dentro de estos grupos de niños y niñas que, a su vez, permiten el intercambio de ideas, pensamientos, roles y comportamientos. La interacción entre infantes sin importar su sexo, como señala Sánchez, Fiestas, Garrido y Vila (2016) rompen los esquemas y el "contrato" preestablecido de que: niños y niñas no pueden crear lazos sociales y emocionales. Sí bien, en los espacios informales como en el receso se continua con esta apropiación de espacios tanto de niñas como niños, existe

mayor aceptación al momento de la interacción entre grupos, lo que conlleva a prácticas más equitativas y establecer nuevas relaciones sociales.

El recreo escolar es un espacio que permite establecer complejas interacciones sociales entre los y las estudiantes, interacciones que de una u otra manera contribuyen a la formación de la identidad por medio de sus pares, del juego, lenguaje y actividades lúdicas. En un estudio realizado por Martínez, Aznar y Contreras (2015), se enfatiza que existe una compleja interacción entre géneros de niños y niñas en el espacio del recreo. Estos autores afirman que los estudiantes varones son más activos físicamente a la hora del recreo y las mujeres muestran más interés en relacionarse entre ellas y crear vínculos socioafectivos. De esta manera, se hace contraste con lo observado en las PPP realizadas en la Unidad Educativa Panamá, en la que niños y niñas a la hora del recreo se observa como ocupan espacios para jugar y para socializar.

Imagen 8

Apropiación de espacios en el recreo por parte de niños y niñas.



Nota. Se mantiene, en menor media, la apropiación de espacios en la hora del receso.

Fuente. Prácticas preprofesionales Unidad Educativa Panamá, 2022.

Boyle, Marshall & Robeson (2003) sostienen que, son las mujeres las que tienden a tener conductas más inclusivas al momento de permitir que otros grupos formen parte de sus interacciones. Por el contrario, los grupos conformados por varones muestran una mayor resistencia al permitir que las mujeres convivan junto con ellos, exceptuando al grupo de varones que poseen una mayor madurez y habilidad social. En las practicas preprofesionales como lo revela un fragmento de la entrevista realizada a la docente de sexto grado (ver anexo 1.1.), se destaca esta resistencia que tienen la mayoría de los grupos conformados por varones al momento de que las mujeres intentan interactuar con ellos: “Las niñas si tienen ese primer paso

para involucrarse con los niños, pero, lamentablemente hay el rechazo por varones de: 'no, tu no juegas y se acabó'" (Docente UERRC, comunicación personal, 2021). Por lo cual, se debe seguir trabajando desde la educación para que las brechas de sexo-género sean cada vez menores y, si bien ahora existe mayor igualdad entre niños y niñas, se busca llegar a una equidad entre todas las personas para la transformación social utilizando como herramienta a la educación.

Por lo expuesto en este apartado, es relevante dar a conocer algunas de estas situaciones que acontecen dentro y fuera del aula. La limitada interacción de los niños y niñas toma forma por un distanciamiento artificial, basado en concepciones ideológicas según el género que poseen. Si bien, la agencia infantil, que se aborda más adelante, les permite conservar o desechar las conductas e ideas de los diferentes agentes de socialización, la presión de sus pares, muchas veces, ocasionan conductas discriminatorias hacia otras personas, en este caso, hacia las niñas. La escuela debería cumplir un papel más preponderante para desarrollar el pensamiento crítico y científico de los infantes en cuanto a la diferencia de género. Sin embargo, se limita frecuentemente a ser un espacio de reproducción social, sin abordar con la importancia que requiere (de)construir valores y principios éticos para una sana convivencia entre niños y niñas.

2.4. Conclusiones del capítulo

Como se ha expuesto en este capítulo, la premisa central que se ha tratado es sobre los agentes socializadores que intervienen en la construcción de la identidad de los infantes. La familia, como primer espacio de interacción en la vida de los niños y niñas, forja un primer acercamiento a valores, creencia, modos de pensar, actitudes y posturas que se trasmite de generación en generación, en gran mayoría, son posturas que giran en torno a roles de género que los niños interiorizan y lo reproducen en el espacio escolar por medio de la interacción en los grupos sociales y sus pares.

A su vez, estos espacios de transmisión y consolidación de normas y valores como la familia, escuela e interacción entre estudiantes, juegan un rol importante en el desarrollo integral e intelectual del infante. En estos espacios se crea una interconexión entre diferentes agentes que participan, en mayor o menor medida, en la formación de la identidad de los niños y niñas. Como se expuso en líneas anteriores, las diferentes formas de interacción representan las primeras pautas del desarrollo de niños y niñas, en la que comparten las experiencias previamente adquiridas con la enseñanza formal y no formal. Así, cada aspecto expuesto ha aportado a nuestra investigación para conocer como estos agentes se relación con el proceso

educativo. Este conocimiento permite disponer de mejor información para planificar estrategias pedagógicas, centradas en las características sociales de cada estudiante para establecer un objetivo común.

Capítulo 3

3. La construcción de la identidad: situaciones cotidianas

La identidad se desarrolla de manera continua con influencia del contexto social, donde se adquiere una concepción personal, diferente a la de los demás. La construcción del "yo", responde al ¿quién soy yo? El "yo" también se forma en el tiempo, ya que sus vivencias se modifican, reafirman, toma coherencia y significado sobre sí mismo (Lillo, 2003). El individuo refleja su identidad mediante creencias,

comportamientos, hábitos y percepciones que adquiere y acepta por la influencia de arquetipos presentados e impuestos por medio de los grupos sociales de pertenencia.

La sociedad idealiza, dentro de los espacios formales e informales, el comportamiento que deberá adquirir una persona según sea su sexo –hombre y mujer–, que en muchas de las ocasiones se llega a normalizar y trae como consecuencia aceptar roles hegemónicos, para así conservar ideas estereotipadas entre las personas. Por ello, los sujetos cada día aprenden y enriquecen sus conocimientos y están en una lucha constante en lo que fue, lo que es y lo que quiere llegar a ser. Marchesi et al. (1999) menciona que la identidad se construye claramente a base de las experiencias interpersonales con los diferentes agentes de socialización, a través de su trayectoria, observación, entre otros. Asimismo, el individuo va adquiriendo modos de expresión sobre roles y estereotipos que se le fue impuesto.

Este capítulo analiza los factores que influyen en la construcción personal del infante. Se empieza definiendo el desarrollo de la identidad personal dentro de la dimensión sociocultural y como ésta impacta a los arquetipos tradicionales y formación del individuo, para ello, se toma en cuenta la formación del autoconcepto, identidad de género y expresión de género. Además, se expone material empírico que valida la teoría y que refleja –mediante instrumentos de análisis de la identidad– la expresión que posee del infante, es decir, como se ve a sí mismo y cuál es la idea del hombre y mujer ideal. Por último, se observa la agencia infantil en la relación entre infantes, quienes ya poseen sus propias creencias y comportamientos dentro de la sociedad.

También, cabe mencionar que esta investigación toma a la identidad desde una perspectiva pedagógica y basándose meramente en los acontecimientos de la práctica preprofesional, es decir, delimitando la reflexión a cómo los factores sociales influyen en la construcción de la identidad con los niños y niñas donde se desarrollaron las prácticas. Se es consciente que la identidad de género, identidad sexual y expresión de género abarcan temáticas relacionadas con la comunidad LGBTQ, pero dentro de nuestra investigación no se observaron situaciones para ser abordados desde este punto de vista teórico.

3.1. La identidad cultural como punto de partida: dimensión sociocultural sobre el concepto de identidad

En este apartado se hace mención a la identidad cultural que se manifiesta dentro de los contextos sociales en la que permite el intercambio de ideas, valores, pensamientos, tradiciones, costumbres, etc., que son compartidas en los grupos de personas por medio de la interacción.

El concepto de cultura abarca las diferencias de los grupos humanos para dar conocimiento de sus tradiciones, costumbres, lenguas, pensamientos, religión, entre otros, lo que permite conocer la diversidad existente en los grupos sociales. Por ello, el concepto de cultura se vincula directamente con la identidad y, si bien, su concepto cuenta con variaciones, se está de acuerdo con lo expuesto por Mullo y Padilla (2019) "la cultura es lo que le da vida al ser humano: sus tradiciones, costumbres, fiestas, conocimiento, creencias, moral" (p. 89). Por lo cual, es importante reconocer que las personas vivimos dentro de grupos cada vez más diversos, en donde el intercambio cultural permite establecer nuevas relaciones entre los sujetos con diversidad en cada sociedad.

Para abordar el tema de identidad cultural debemos partir de que las sociedades son heterogéneas culturalmente, en la que necesitan del intercambio de otras culturas para su desarrollo constante (Perlo, 2006). En tal caso, la identidad cultural haría referencia a las características que posee un determinado grupo social, presentes en los diferentes espacios como la sociedad, familia y escuela.

La identidad cultural envuelve diferentes componentes sociales que muchas de las veces nacen desde el núcleo familiar. Se podría decir, como lo expuesto en capítulos anteriores, que la familia es el primer agente de socialización que forma a sus hijos e hijas según la cultura que los precede. De esta forma, las personas presentan un sentido de pertenencia a un grupo social en el que comparten sus ideas, símbolos, costumbres, valores y tradiciones que diferencia a un grupo social de otro, pero que en ocasiones estas diferencias producen discriminación (Magaña, 2018).

La escuela, como espacio de formación y socialización, permite la construcción de una sociedad cada vez más heterogénea, incluyente, equitativa y justa. En la que la interacción de los diferentes actores –directivos, docentes, estudiantes– favorece el intercambio cultural. Así, la escuela fomenta el reconocimiento de las diferencias culturales que posee cada persona. Por medio de metodologías educativas inclusivas se favorece el intercambio de valores, símbolos, comportamientos, creencias y perspectivas de los miembros de toda la comunidad (Keddie, 2012). Es decir, en la escuela se dan estos intercambios culturales que permiten desarrollar la identidad de cada individuo y, a su vez, permite el desarrollo y reproducción de la sociedad y de la misma cultura.

Existen varias interpretaciones que rodean el concepto de identidad, entre ellas se menciona la de Cremades (1995), quien indica que "la identidad constituye para todo ser humano un conocimiento interno de sí mismo que incluye aspectos corporales, afectivos y sociales" (p. 74). Entonces, la identidad se va forjando a medida que el sujeto comienza a relacionarse con los demás y, por ende, interviene el aspecto

emocional, social y la imagen que proyecta una persona que pertenece a un determinado grupo social. Desde otra perspectiva, la identidad hace referencia a una suerte de *habitus* –acciones interiorizadas por las personas– a partir de la interacción de grupos sociales, sociedad e instituciones como la familia y escuela en la que, por medio de representaciones simbólicas demuestra su pertenencia a una clase social (Porta, 2014). Entonces, la identidad abarcaría el contexto social, cultural y la interiorización de estos dos aspectos, que adopta una persona.

Al existir varias declaraciones sobre identidad, se ha tomado el aporte del sociólogo Erving Goffman para delimitar el concepto de identidad. Este sostiene que la identidad comprende 3 aspectos: lo personal, lo social y el yo. En este sentido, la identidad social y personal es una conformación que toma en cuenta la perspectiva que tienen los otros con respecto a un individuo, en donde lo social, cultural y personal interactúan mutuamente y están en constante construcción (Goffman, 2006). La identidad está presente durante todas las etapas del ser humano y es, como una persona o un grupo de personas se presentan ante otros grupos sociales, cuyo sentido de pertenencia es un proceso continuo de (re)construcción que intervienen factores sociales, culturales, familiares, sexo-género, edad, educación, entre otros. Por ello, la identidad se forma desde la etapa de la infancia en la que los conceptos subjetivos de las personas se complementan con su entorno social y cultural.

3.1.1. Los contextos sociales en la formación del autoconcepto: influencia de identidades sociales y colectivas

En capítulos anteriores se abordó el tema de los agentes socializadores que, de una u otra forma están presentes en la construcción de la identidad desde la infancia. En este apartado se retomarán algunos aspectos y casos en los que el infante ha demostrado construir su identidad en base a la interacción dentro de los grupos y espacios sociales y, que instituciones como la familia, escuela e interacciones entre pares son factores influyentes en todo este proceso activo.

¿Quién soy? Es la pregunta que el ser humano en algún momento de su vida se ha realizado. Al tratar de responderla seguramente se mencione aspectos como: nuestro nombre, edad, profesión, actitudes, habilidades o gustos sobre nosotros mismo, pero ¿realmente responde a la pregunta?, Real Academia Española (s.f.) define a la identidad como un "conjunto de rasgos propios de un individuo o de una colectividad que los caracterizan frente a los demás." La palabra "colectividad" dentro de esta definición se refiere a la identidad social, lo que concierne al autoconcepto de una persona –imagen que se tiene de sí mismo– influenciado por el sentido de pertenencia a grupos sociales (Tajfel, 1978). Esto conlleva a que, la

identidad no es algo innato o que se adquiere al nacer, sino que es un proceso activo en la que instituciones sociales aportan en su construcción.

Esta imagen de sí mismo se conoce como el autoconcepto, cuyo desarrollo se da desde la etapa de la infancia, en la que el niño y niña inician su proceso de construcción personal a través de la interpretación subjetiva de las experiencias vividas dentro de contextos sociales (Lancuaza, 2010). De esta forma, es un proceso activo y continuo de reconstrucción durante toda la vida del individuo (Franco Justo, 2006), que se afianza con la interacción dentro del ambiente familiar y escolar (Morales, Palacios, Zambrano, Peñaloza, 2021), permitiendo autoidentificarse dentro de un grupo y espacio social –sentido de pertenencia– determinado.

De acuerdo con Palma, Mardones y Ortega (2021), la identidad personal se llega a construir por medio de las interacciones sociales, principalmente con la familia, pero también en el espacio escolar y la interacción con las demás personas. Por otra parte, también interviene la disposición de la persona para aceptar o rechazar algunas de estas costumbres, tradiciones, ideas, valores, entre otros. En palabras de Bernal (2003), "para la modernidad, ser sujeto, gozar de identidad personal, implica poseer subjetividad, auto pertenecerse de un modo irrenunciable. Tal subjetividad se funda en la capacidad de decidir, de elegir, apoyada en una voluntad libre" (p. 132). Así, la identidad es como las personas se auto perciben, en este proceso interviene la experiencia, valores, normas, símbolos, idioma y creencias, que se consolidan en las interacciones sociales.

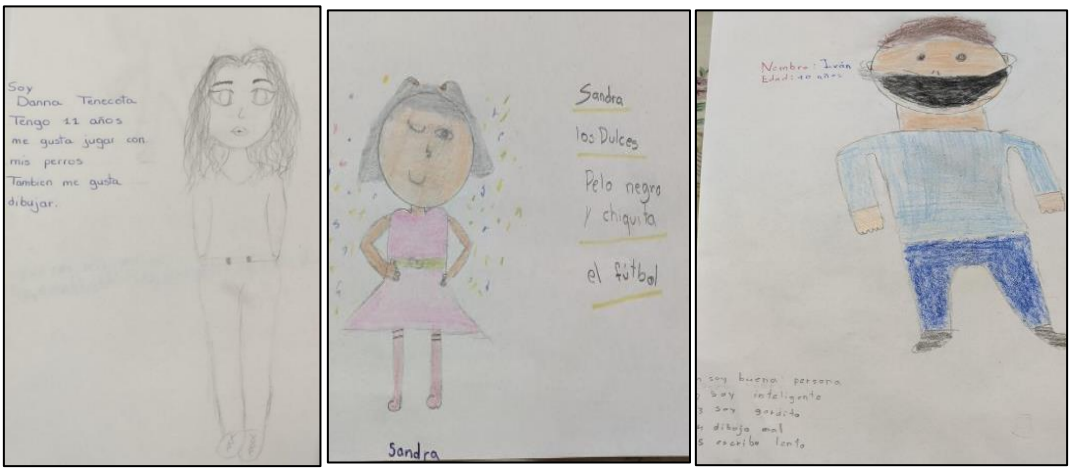
De esta forma, en este proceso, la familia –como se expuso en el anterior capítulo– interviene como principal agente en la construcción del autoconcepto. Así, se comprende a la familia como el núcleo en el que se ayuda al niño y niña a comprender la realidad en la que se encuentra, en la que se otorga (en sus primeros años) las primeras herramientas para su desenvolvimiento en los diferentes espacios sociales (Vidal, Pérez, Barrientos y Gutiérrez, 2020)(. Así, el infante puede adaptarse a nuevas formas de socialización, manteniendo su singularidad y compartiéndola con los demás grupos sociales.

El desarrollo del autoconcepto permite al infante aceptar o rechazar diferentes conductas, ideas, religión, comportamientos, valores, etc., de las diferentes instituciones sociales (familia, sociedad, escuela, religión, entro otros). Por ello, se encuentra en una (re)contrucción constante. Si bien los niños y niñas adquieren su identidad por medio de la interacción con otros grupos sociales, pueden decidir si adoptarlos o no, es lo que se conoce como agencia infantil, cuyo tema se abordará más adelante. De allí, que hoy en día las niñas y niños tengan una identidad propia e independiente. En este sentido, se puede observar cómo los

niños y niñas –por medio de dibujos– disponen de una conciencia de sí mismos. Se presenta algunos de los autorretratos realizados:

Imagen 13, 14 y 15

¿Quién soy?



Nota: Autorretratos realizados por estudiante de sexto año.

Fuente: Prácticas preprofesionales Unidad Educativa Panamá, 2022

Por medio de los autorretratos se puede observar las características que acompañan a los dibujos, estos responden a la pregunta "¿Quién soy?", lo hacen escribiendo su nombre, sus gustos, sus pasatiempos, características y habilidades. También son conscientes del contexto y el tiempo en el que se encuentran. Como es el caso del dibujo de uno de los niños, que lo realiza dibujándose con una mascarilla, haciendo referencia a la emergencia sanitaria de la Covid-19. Por otra parte, se destaca que las características con la que se describen no son solo aspectos cognitivos, sino también sus características físicas, como su color de cabello y estatura. Por consiguiente, se hace énfasis que los estudiantes ya son conscientes del valor moral que poseen, al poder distinguirse como buenas o malas personas según las acciones que llevan a cabo. Por último, la forma de vestimenta con la que representan también forma parte de este autoconcepto que poseen.

Es importante destacar que los autorretratos nos ayudan a dar una visión más real sobre lo que piensan los niños y niñas. Si bien, en grupos sociales, pueden llegar a tener un comportamiento y forma de pensar diferente, como expone Martínez (2001), los niños y niñas pueden moldear su identidad para

encajar dentro de un grupo social, es decir se aparece una nueva identidad falsa. En esta, el infante imita los modos de actuar y pensar de su grupo a conveniencia para no sentirse rechazado. Por ende, al realizar los dibujos, el infante proporciona una visión más profunda en lo que se refiere a su identidad, en la que se percibe, de manera más autentica, su autoconcepto.

La identidad individual o el autoconcepto es una categoría compleja de afrontar, esto se debe en parte a que la identidad es lo que se espera de una persona dentro de una sociedad y, por ende, se desarrolla un conflicto a nivel personal cuando no se está de acuerdo con esta identidad establecida de lo que es aceptado y no. Esto impide, en algunas de los casos, que la identidad personal no se puede desarrollar con plena libertad, incluso se adopta una identidad falsa para encajar y no ser discriminado o aislado por los grupos sociales.

Por esta razón, este apartado nos ayuda a ampliar la perspectiva que se tiene dentro de los diferentes espacios sociales, como es la escuela y dar el primer paso para que se tomen en cuenta las diferencias que tiene cada estudiante, entendiendo que cada uno de ello es una persona autónoma con características propias que lo hacen diferente del resto de estudiantes. Así, se pretende rescatar lo que se ha venido observando en el transcurso de las practicas preprofesionales, y que son situaciones que se repiten en las diferentes instituciones. Se cree que tomando en cuenta estos aspectos, que muchas de las veces pasan por desapercibidos, se puede llegar a generar un cambio a nivel macro curricular. Es decir, se deben considerar las diferencias que posee cada estudiante para llegar a tener una educación para todos y para todas, cuyo principal objetivo sea el desarrollo pleno del estudiante basado en la equidad y el respeto hacia la diversidad.

3.2. El aprendizaje más allá de la teoría: formación de la identidad de género

Este apartado se basa en realizar un análisis de la construcción de la identidad de género que tienen y crean los infantes de la Educación Básica, se muestra evidencia mediante material empírico sobre las percepciones que poseen y expresan de sí mismos y de los demás. Por otra parte, se presenta la identidad sexual y expresión de género, temáticas asociadas a como el infante adquiere y acepta ciertos comportamientos.

Ríos y García (2021) dicen que “la identidad de género contiene componentes generales: uno biológico, ostro psíquico y otro sociocultural” (p. 72), donde el infante se somete a un aprendizaje que le ayudará a crearse a sí mismo. El sujeto desde que nace es clasificado según su biología, como mujer u hombre y aproximadamente a sus tres años de vida, empieza a asumir y aceptar al grupo que pertenece; sin

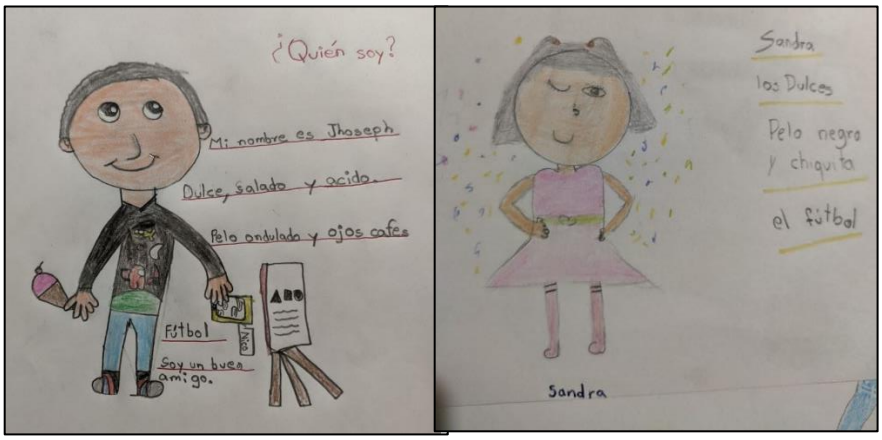
embargo, a esa edad no entiende bien la diferencia entre sexo-género, pero lo adapta por los roles y estereotipos (García, 2003), básicamente el infante se basa en lo que observa, los acontecimientos de su alrededor, ya sea entorno a su familia, centros educativos, medios de comunicación o sociedad en general, éste normaliza ideas, modos y creencias estereotipadas.

Por otro lado, Egan y Perry (Franz, 2009), mencionan que para entender la definición de identidad de género es necesario reconocer que posee complejidad multidimensional, ya que, al sujeto durante su vida se le categoriza, se le presenta sentimientos compatibles y de similitud social. Igualmente, la identidad de género no debe ser superficial sino más bien, adquirir y entender de manera psíquica, por medio de un sentimiento interno y subjetivo, que pertenece y acepta ser mujer u hombre (Mayer y McHugh, 2016). Por ello, la identidad de género se desarrolla y se adquiere según el desarrollo del sujeto, esto le orienta para comprender cada decisión, con el fin de verse y sentir que pertenece a un grupo, coincida o no con el sexo biológico.

En las prácticas preprofesionales de la Unidad Educativa, se llevó a cabo una actividad donde los estudiantes debían auto dibujarse, reflejar sus características, gustos y personalidades; es decir, como se sienten y ven a sí mismos, para percibir y analizar las percepciones infantiles que presentan los infantes en la construcción de identidad de género. A continuación, se presentan dos dibujos:

Imagen 16 y 17.

Expresión de identidad de género



Nota. Dibujos realizados por estudiantes de 10 a 11 años.

Fuente. Prácticas preprofesionales Unidad Educativa Panamá, 2022.

En la imagen 16 y 17, se observa como expresan mediante un gráfico la identidad de género con la que se sienten identificados. Los estudiantes muestran sus características biológicas, sus gustos como: vestimenta, colores, corte de cabello, disciplina favorita y cualidades, reflejan de manera breve su concepción personal que involucra a los pensamientos, sentimientos y categorización masculina o femenina. En el caso del niño, se muestra como una persona alegre, que está dispuesto a ayudar, sin importar la situación, sus características son meramente masculinas, muestra estar seguro de lo que es; por otro lado, la niña, con características biológicas femeninas, refleja sus gustos determinados y su conformidad hacia sus concepciones y experiencias personales. Estos infantes pese a los arquetipos sociales ya poseen una identidad de género en desarrollo, ya que se forma según sus experiencias, interacción social y reflexión psíquica.

El comportamiento de los adultos influencia en las conductas infantiles acordes a la identidad de género, ya que presentan tratos diferenciados en función al sexo biológico (Bussey y Bandura, 1992), se adquiere así comportamientos tipificados y de roles - estereotipos de género. Sánchez (2009) manifiesta que la identidad de género es más que comportarse o demostrar, más bien es un sentimiento y pensamiento que posee una persona acerca de su personalidad, basado en sus rasgos o estilos en expresar su rol como mujer u hombre dentro de la sociedad. Desafortunadamente, mediante el mecanismo de roles, actividades y comportamientos se juzga la identidad de género de las personas, al ignorar que se expresa frecuentemente un sentido de pertenencia propia.

Por otro lado, la identidad sexual, que guarda gran relación con la identidad de género, se vincula más a una determinación de la sociedad, quienes transmiten tales comportamientos —mujer u hombre —, basado meramente en el sexo biológico, pero el sujeto lo expresa de manera objetiva hacia su propia sexualidad biológica (Gómez y Zapain, 2013). El infante al estar en desarrollo no posee claro las concepciones acerca de género, por lo que se basa en lo que observa y adquiere del comportamiento social.

El sujeto, en sus primeros años de vida, se encuentra a cargo de instituciones formativas, por lo que se identifica sexualmente según las personas que lo rodeen en su contexto, por ejemplo, al ser el cuidador el padre, un niño se llega a comparar y sentir como él (López, 1984); de ese modo, empieza a desempeñar comportamientos según el rol correspondiente y entiende desde lo biológico su categorización.

Así mismo, en la Unidad Educativa Panamá en la práctica preprofesional se desarrolló una actividad con los estudiantes: según sus conocimientos y percepciones, debían graficar a la mujer u hombre. A continuación, se presentan dos gráficos que reflejan el objetivo planteado.

Imagen 18 y 19.

Expresión de identidad sexual



Nota. Dibujos realizados por niños de 10-11 años.

Fuente. Prácticas preprofesionales Unidad Educativa Panamá, 2022.

En la figura 18 y 19 se muestra gráficos de dos estudiantes que causaron más impacto dentro de esta investigación y, sobre todo, refleja la identidad sexual. El análisis presenta que los niños de 10 a 11 años

tienen claro como luce y actúa una mujer y hombre, conocen su vestimenta, cualidades, características y comportamientos, vinculado a la parte biológica y estereotipada. Entonces, el infante adquiere y comprende las características biológicas y se categoriza dentro de una, a la cual se siente más identificado.

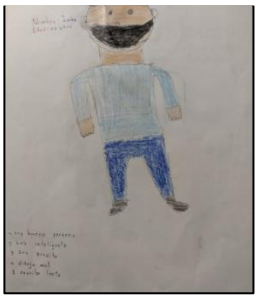
Otro concepto importante es la "expresión de género", que hace alusión a como se presenta el individuo a los seres exteriores sobre lo que él es y siente. Curtiss at al. (2014) mencionan que, mediante apariencias físicas, vestimenta, comportamiento, discurso, interacción, entre otras, el sujeto expresa su género, aquel resultado de la construcción de su identidad de género, al demostrar su propia concepción y personalidad, pero, puede o no coincidir con su sexo biológico.

Es necesario mencionar que la sociedad está presente en la formación de las relaciones interpersonales de los individuos, por lo que, a pesar de que la expresión de género le pertenece al sujeto, esta no deja de poner ideas estereotipadas, basadas en normas masculinas y femeninas hegemónicas. Esta es una de las principales motivaciones por lo cual muchos esconden su verdadera identidad para no ser rechazados (Pichardo et al., 2015).

También, en la Unidad Educativa Panamá, en la práctica preprofesional, los estudiantes realizaron un dibujo sobre sí mismo, que se interpretan de la siguiente manera:

Imagen 20.

Expresión del género



Nota. Dibujo realizado por estudiante de 10-11 años.

Fuente. Prácticas preprofesionales Unidad Educativa Panamá, 2022.

Dentro de la actividad de autoconcepto, muchos estudiantes expresan su género vinculado con la identidad de género, en este caso, el infante muestra su categorización dentro de lo masculino. Además, en

su vestimenta expresa sus gustos propios y adquiridos por la sociedad, como estereotipos sobre el color y apariencia, los infantes a modo de su crecimiento expresan su identidad a través de su apariencia y comportamiento, también se modifica según sus experiencias y conocimientos.

En síntesis, por medio de este apartado se constata como el infante durante su desarrollo adquiere la identidad de género, sexual y expresión de género. Se muestra cómo la sociedad cumple un rol importante en la transmisión de ideas hegemónicas, ya que el sujeto acepta y reproduce ciertas conductas. Además, la identidad va más allá que la simple pertenecía a la categoría mujer u hombre, más bien, influye meramente el pensamiento psíquico al involucrar el sentimiento interno de cómo se siente y con que comportamientos lo expresa. El infante está en constante aprendizaje y modificación, por lo que su identidad de género la va formando en base a su experiencia, aprendizaje y entorno social.

3.3. La escuela: un espacio para la formación de la identidad en niños y niñas

La educación es un elemento que está presente en las distintas etapas de formación del ser humano. Esta instruye en distintas áreas de conocimiento, pero también se encarga de la formación en valores y principios éticos para el desarrollo integral de los seres humanos. Por ello, la definición de educación, como diría Arias (2014), no es estático, sino que está en constante discusión debido a los avances tecnológicos –como el uso de las TICs– y al cambio de la sociedad a través del tiempo –por ejemplo, globalización.

Tradicionalmente, la escuela era vista como un lugar de transmisión de saberes y conocimientos de carácter científico o académico, en la que una persona adulta –tutor– transmitía sus conocimientos a las demás personas –aprendiz– (Larroyo, 1981). De esta manera, se aseguraba la transmisión de conocimientos de generación en generación. El cambio de la sociedad provocó que la escuela fuera moldeando sus objetivos, si bien hasta el día de hoy se basa en la adquisición de conocimientos, también ha ampliado su espacio formativo, se preocupa por desarrollar el pensamiento crítico sobre ¿por qué aprender? y ¿para que aprender? Y, a la vez, pone al estudiante en el centro de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Al poner al estudiante en el centro del proceso educativo, se configura una educación que ya no busca solo la transmisión de conocimientos, sino en formar seres humanos con valores y principios éticos. Por ello, la escuela se ha preocupado por desarrollar la identidad moral de los estudiantes, que es el conjunto de normas de convivencia que tiene que desarrollar una persona para establecer una sana convivencia dentro de una sociedad (Gibbs, 2010). En este sentido, la escuela refuerza en valores, hábitos, ideas y principios éticos para el desarrollo moral de los estudiantes con el propósito de diferenciar los aspectos negativos y positivos de la convivencia. Por otra parte, Moshman (2004) sostiene que las personas

se desenvuelven como un agente, cuya esencia es el respeto y el bienestar por los demás. Es decir, la escuela desarrolla la identidad moral de los estudiantes para que sean capaces de desertar conductas negativas buscando siempre el bien común, desarrollando el sentimiento de solidaridad.

Gómez (2017) señala que la escuela es el espacio en donde los y las estudiantes pueden adquirir habilidades, conocimientos y destrezas, pero principalmente tiene el deber ético de formar seres humanos que sean capaces de diferenciar las acciones positivas de las negativas, buscando siempre el beneficio de su comunidad y el crecimiento constante de la sociedad. Así, la escuela cumple con el papel de desarrollar la identidad moral para que los niños y niñas aprender a establecer normas de convivencia cada vez más incluyente, en la que sepan cuales conductas replicar y cuales no (Crespillo, 2010). Por todo ello, la escuela es y seguirá siendo un espacio continuo de aprendizaje de conocimientos y formación de seres humanos, que debe repensarse constantemente en función de las transformaciones sociales vigentes.

3.3.1. La agencia infantil: dualismo en las relaciones de poder en el espacio escolar

Este apartado presenta como la agencia infantil cumple un papel importante dentro del desarrollo del sujeto, frecuentemente considerado como un ser inmaduro, manipulable e incapaz de reflexionar sobre sus actos, pero a su corta edad, el infante ya adquiere conocimientos de conciencia frente a decisiones, interacción interpersonal, actos positivos o negativos, entre otros.

En tal sentido, al compararse con el adulto, los infantes creen que aún son incompletos, puesto que uno individuo completo es considerado como aquel que tiene la capacidad de decidir, ejercer, conocer y expresar sus percepciones en su entorno, también posee superioridad y poder en construcciones sociales, pero la realidad es que poco importa la edad, cada individuo posee una agencia al formar parte de un contexto social y tener las capacidades de situarse en él (Soto y Kattan, 2019). Pávez y Sepúlveda (2019) hace relación a que la agencia es la capacidad del infante de interactuar en su proceso de socialización.

El infante, al estar en desarrollo de aptitudes de aprendizaje, muchas veces es minimizado y subestimado por los adultos en sus capacidades. Sin embargo, los niños son seres capaces de actuar según su identidad y poseen sus propios intereses que les ayudan a seguir su formación. El infante no es un adulto inmaduro, sino un ser de acción y en construcción de realidad, que produce y asimila su conocimiento (Molina, 2016). Además, Días (2010), menciona que:

> Se propone que los niños deben estudiarse como sujetos en sí mismos y que poseen la capacidad de agenciar al tiempo que pueden - y así lo hacen-, influir en sus propias vidas, en las de sus padres, en la de la comunidad y, por tanto, en la cultura (p. 63).

La agencia infantil reconoce como el infante es capaz de construir sus comportamientos en su vida sociocultural y personal, al reflejar cómo actúa y cuáles fueron los factores positivos o negativos de influencia e impacto. El infante cumple un rol, al igual que las personas adultas, en un contexto social determinado. Además, sus acciones y la de los demás influyen dentro de su construcción como individuo y posee la capacidad de actuar según sus conocimientos (Duque, Páramo, 2013; Díaz 2010; Leinaweaver, 2010). Es decir, el infante se encuentra activo dentro de los procesos sociales y, a la vez, es capaz de influir en la toma de decisiones de los otros, aportando a una sociedad en construcción constante.

Dentro de las prácticas preprofesionales, por medio de la observación participante, se presenció cierto actos y comportamientos infantiles que dejan entrever como se manifiesta su agencia. En una clase virtual, mediante el chat de la plataforma Zoom, un estudiante agredió verbalmente a otro con el fin de hacerle sentir mal, esto muestra que los estudiantes también son conscientes de la intencionalidad de sus actos, y a veces por no coincidir en gustos, existen roces negativos por opiniones o ideas diferentes (ver anexo 4.3. Semana 6, 20/10/2021).

Por otro lado, se evidenció como los estudiantes conocen los comportamientos positivos y negativos gracias a la interacción entre practicante-estudiante. Por ejemplo, se llevó a cabo clases significativas sobre los valores como el respeto, honestidad, sinceridad, entre otros, con el fin de conocer su percepción. De esto se generaron resultados positivos, la gran mayoría de estudiantes mencionaban diversos ejemplos de cómo hacer y recibir el bien (véase en 4.3. Semana 7, 19/01/2022).

También, en una entrevista semiestructurada desarrollada a una docente de la Unidad Ramiro y Cordero (ver anexo 1.1.) se evidencia como existen competitividad entre niñas y niños de manera consciente. Ella menciona que: “Las niñas si tienen ese primer paso para involucrarse con los niños, pero lamentablemente hay el rechazo por varones de ‘no, tu no juegas’”, así mimos, agregó “La competitividad entre ellos, sí se da desde el momento de realizar actividades lúdicas en el aula, los hombres siempre son [sic] ‘es que nosotros somos más que las mujeres’ o ‘nosotros sabemos más que las mujeres’” (Docente, UERC, 2020). Esto indica como los estudiantes varones –por motivos de roles y estereotipos– expresan sus diferencias mediante el rechazo hacia las niñas motivados por un sentimiento de superioridad, aunque no

demuestren necesariamente tal superioridad. Sin embargo, son conscientes que tales tratos intervienen de forma negativa en la interacción infantil.

El infante se presenta como un ser que decide y piensa gracias a los conocimientos adquiridos durante su vida y desarrollo. Leinaweaver (2010), Díaz (2010), Duque y Claudia (2013) y Cindy Dell Clark (2011) coinciden al expresar que las niñas y niños poseen la capacidad de comprender, configurar opciones y entender las situaciones significativas dentro de su entorno y, según su crecimiento, este reconoce la influencia en su vida propia, comunidad y cultura. De este modo, el sujeto se presenta como aprendiz crítico y no es solo un imitador de los adultos de su entorno.

En conclusión, el infante es juzgado como ser inmaduro por su edad, se considera que no posee sus propios pensamientos, percepciones, etcétera; sin embargo, en este apartado se muestra indicios sobre cómo la agencia infantil está presente en los comportamientos de entre niñas y niños en espacios formales e informales, reproduciendo normas que aprenden en la sociedad, sin desarrollar contrargumentos críticos que permitan desarrollar una mejor conciencia sobre sus actos. Si bien es cierto, los infantes están en constante aprendizaje de su entorno, contexto y de sí mismo, también, a su edad ya poseen y presentan pensamientos que les hace actuar de una u otra forma frente a diferentes circunstancias, demuestran así su capacidad de reflexionar y pensar de manera individual.

3.4. Conclusiones del capítulo

A manera de conclusión, en este apartado se establece que la construcción de la identidad es un proceso activo y constante que se presenta a lo largo de la vida del ser humano. Es en la etapa de la infancia en donde esta construcción toma forma, desde el núcleo familiar. La familia transmite saberes, costumbres, religión, valores, pensamientos y normas que trasciende de generación en generación. Por tal motivo, los niños adoptan está identidad inicial en base a su familia y, es en otros espacios, como la escuela, los niños y niñas molden esta identidad, confirmando o reconfigurando lo aprendido, por medio de la interacción con los agentes escolares.

El infante al interactuar en los diferentes espacios sociales va madurando la imagen que tiene de sí mismo, lo que le permite aceptar o rechazar las actitudes de los grupos sociales en los que se envuelto. Es decir, se vuelve un agente activo en la que puede llegar a decidir y solucionar problemas en cuando a temas de interés sociocultural, cuyos aportes e intervención ayudan al crecimiento de la sociedad en base a su identidad propia.

La escuela, como espacio de formación, debe brindar una formación ética y científica en el alumnado, en el que el desarrollo de la identidad moral sea uno de sus pilares para la aceptación de la diversidad y discusión de conductas hegemónicas, excluyentes y distintos modos de violencia. Como sostiene Estrada (2007), la escuela debe revisar los discursos actuales e implementar nuevas narrativas para el desarrollo de la identidad de niñas-niños con el propósito de cerrar las brechas existentes por temas de sexo, género, cultura, lengua, idioma, religión, entre otros, para alcanzar una sociedad justa y equitativa en derechos y reconocimiento de la diversidad humana.

Es importante que desde la mirada de la pedagogía se comience a abordar estos aspectos que pasan por desapercibido, pero que influyen de manera importante en diferentes aspectos sociales y cognitivos en el proceso formativo de los y las estudiantes. Un dibujo es un dibujo, pero, si me observa y analiza con detenimiento se convierte en la representación del mundo de un estudiante. Por ello, es importante apreciar las diferentes situaciones que se presentan en el espacio escolar y, que, por medio de metodologías educativas, se puede llegar a generar un cambio social, en la que se reconozca que tanto niños como niñas se encuentran activos en la sociedad y pueden – desde sus pequeños espacios– hacer grandes transformaciones.

Conclusiones

El presente trabajo de titulación, al tratarse de una sistematización de experiencias de prácticas, tuvo como objetivo indagar un tema que desde el ámbito educativo ecuatoriano en ocasiones se pasa por alto, por el mismo hecho de que dentro de la sociedad, familia y escuela se rige en su mayoría por un sistema heteronormativo. Esto con el fin de generar espacios de reflexión crítica desde el ámbito escolar que permitan conocer sobre cómo la identidad se construye desde la infancia. Este apartado muestra las conclusiones más relevantes de la investigación, que se estructuran sobre el material empírico recolectado y las referencias bibliográficas que han ayudado a validar la información analizada.

En esta investigación se han identificado diferentes situaciones sobre cómo los infantes por medio de la interacción, observaciones y aprendizajes construyen su identidad dentro de su entorno y contexto social, a la vez que las variadas influencias de los agentes de socialización inciden en la adquisición de roles, estereotipos y prejuicios de género, siendo el infante quien decide, rechaza y acepta comportamientos que definen quien es y cómo actuar frente a situaciones sociales en espacios formales e informales. Por supuesto, esta libertad del infante es relativa, porque depende de su formación crítica y el tipo de influencia a la que está expuesto en su entorno.

El gobierno ecuatoriano ha planteado políticas públicas que fueron analizadas en los diferentes periodos gubernamentales. Se encontró que estas políticas de periodos anteriores siguen vigentes en la actualidad, dando a entender que es un problema que se mantiene estático y no varía según el paso del tiempo por lo que carecen de una base sólida sobre cómo abordar el enfoque de género. Al mismo tiempo, la documentación analizada busca una sociedad justa y equitativa, dónde no exista ningún tipo de discriminación y exclusión sobre perjuicios basados en el género. No obstante, pese a que se ha avanzado mucho a nivel nacional en temas normativos que promueven el enfoque de género, se sigue constatando que se reproducen comportamientos de subordinación entre hombre-mujer (niño-niña) desde el espacio escolar, familiar y social.

A pesar de ello, si se analiza con mayor minucia el Currículo, las destrezas y objetivos que toman cierta complejidad para abordar el género solo se plantean desde el nivel de Bachillerato General Unificado. En los primeros subniveles de Educación Básica se abordan temáticas muy generales sobre la diversidad, sin atender a una necesidad que aparece en edades tempranas, las discriminaciones o violencia asociada al género existen en interacciones en los espacios lúdicos y de juegos informales. Por otro lado, los PEI de las Instituciones Educativas analizadas, a pesar de que se debe realizar según las necesidades de la comunidad

educativa con el fin de mejorar la educación y formar seres humanos con valores y principios éticos, no transversaliza la cuestión del género con la importancia que amerita. La gran mayoría se limitan a conceptualizar actividades de interacción incluyente, que se suelen confundir con actividades de enfoque de género. Es decir, las actividades de "género" de los PEI se desarrollan para que los y las estudiantes socialicen entre ellos y aprendan que todas y todos tienen los mismos derechos y capacidades, pero no se llega a trabajar desde y para la aceptación del otro pese a su cultura, identidad, sexo-género, creencias, entre otros, que después de todo es lo que el enfoque de género busca.

El currículo oculto contempla aprendizajes, comportamientos y actitudes adquiridos por medio de las interacciones interpersonales entre estudiantes y docentes en las instituciones educativas. Los infantes, al interactuar entre ellos adquieren y refuerzan sus concepciones acerca de roles y estereotipos de género, además, perciben la conducta reflejada por los docentes y escuela en actividades lúdicas como una forma de categorización homogénea. Pese a la existencia de documentación gubernamental, se sigue manteniendo actitudes estereotipadas en las escuelas vistas como normal u ordinario, que afectan al proceso de construcción de identidad del infante, a lo que se sigue reproduciendo y manteniendo divergencias de género e inequidades.

Los agentes de socialización están presentes durante todo el crecimiento y aprendizaje del infante, transmiten comportamientos, normas y actitudes sobre cómo comportarse y ser mujer u hombre. La familia, es el primer escenario de formación del sujeto, dónde el cuidador trasfiere normas y conductas al infante, con el fin de que no sea rechazado ante la sociedad, que –en la mayoría de los casos– mantienen un esquema estereotipado. El infante por medio de la observación y tratos categorizados, desde su nacimiento percibe el rol de las mujeres u hombres (madre o padre) en la sociedad, y normaliza-reproduce tales comportamientos. A esto se suma el hecho de que debido a la pandemia del Covid-19, el hogar se convirtió en el único ambiente de aprendizaje, por lo qué, todo acontecimiento se limitaba a pocas interacciones con otros niños en ambientes distintos. Es por ello que, la familia cumple un papel importante en la adquisición de roles y estereotipos de género que impactan en la construcción de identidad.

La escuela, por su parte, se encarga de dar seguimiento a la formación académica del infante, pero también transfiere valores y normas relacionadas al comportamiento en la sociedad y el mundo que los rodea. En espacios formales e informales, el infante adquiere concepciones de género gracias a los agentes educativos como docentes, directivos, personal administrativo, personal de servicio, entre otros, que, por medio de sus actuaciones, estereotipadas o no, contribuyen a la construcción de la identidad social e individual del infante. La escuela a menudo realiza acciones que divide a los estudiantes por su sexo

biológico de nacimiento, que transfieren muy a menudo ideales machistas, como aquellas acciones que solo debe hacer un varón o una mujer, que contribuyen a marcar estereotipos y, en consecuencia, discriminación, desigualdades e inequidades. A pesar de que la sociedad y los modos de interactuar se ha modificado relativamente, la lucha por una sociedad justas con enfoque de género de mantiene, aunque debería ser un medio de apoyo a la formación del pensamiento crítico y científico.

Por otra parte, la interacción entre pares es aquel espacio en el que los infantes expresan sus comportamientos, creencias y actitudes frente a diversas situaciones de comunicación. En las observaciones realizadas, la convivencia entre los infantes es complicada, ya que se basan en el género para formar grupos en actividades lúdicas o de juego en espacios informales, en la gran mayoría de casos, el rechazo con comentarios estereotipados, según roles de género, son más frecuentes de los que se quiere admitir. También, por la pandemia, su interacción se ha vuelto más difícil, los niños y niñas se muestran ahora con timidez.

Para terminar, esta investigación busca proponer una reflexión sobre las realidades de los infantes en la escuela, busca indagar sobre cómo se sigue manteniendo roles y estereotipos de género que afectan a la formación de la identidad de los infantes. Esta identidad se adquiere mediante las vivencias y experiencias del sujeto, que se organizan en las diferentes interacciones socioformativas. Por ello, consideramos que aún está pendiente un trabajo más contundente sobre la equidad en el sistema educativo. La equidad es un valor que ayuda en la formación y reflexión de sus comportamientos a los sujetos. Al demostrar que todos merecen las mismas oportunidades, los niños y niñas liberan sus acciones según sus gustos y preferencias e interactuar en un contexto justo y sin perjuicios.

Recomendaciones

Por último, se mencionan algunas recomendaciones en base de los hallazgos obtenidos de la presente investigación con el finde brindar algunas ideas sobre cómo abordar el enfoque de género dentro del ámbito educativo que favorezcan la construcción de la identidad de los niños y niñas.

Se considera pertinente recomendar que, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje no se dé prioridad únicamente a los contenidos curriculares y a la transmisión de contenidos, sino también que la educación esté orientada al reconocimiento de las practicas sociales que establecen los infantes durante la jornada escolar, pues como se ha observado, los objetivos y destrezas que se abordan desde el Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria no cubre las diferentes problemáticas de inequidad, discriminación y rechazo que existen entre niños y niña. Por ello, al tomar en cuenta las interacciones que tienen los infantes en el espacio escolar, se puede iniciar la creación de metodologías y practicas educativas para la solución de las diferentes problemáticas educativas y sociales.

Al momento de que las instituciones educativas elaboren el PEI, se debe tener una base sólida en cuanto a la división de los conceptos de inclusión y enfoque de género. Las actividades de inclusión que están presentes en el PEI buscan principalmente desarrollar un sentido de pertenencia a nivel institucional, en la que los y las estudiantes participen en las diferentes actividades de manera equitativa. Por ello, se recomienda principalmente clarificar ciertos conceptos y establecer objetivos y actividades basados en el enfoque de género, con el fin de reconocer la existencia de prácticas discriminatorias y desigualdades basadas en el origen étnico, sexo-género, orientación sexual e identidad de género. El reconocimiento es el primer paso para establecer prácticas que puedan eliminar las relaciones de poder todavía están presentes entre hombres y mujeres.

En otro aspecto, se recomienda que la escuela debe iniciar un proceso de integración de la familia en el proceso formativo de los estudiantes, en la que se debe crear protocolos basados en el enfoque de género. De este modo, permite replantear el concepto de familia y mostrar nuevas modalidades, comportamientos e imagen que se tiene tradicionalmente del hombres y mujeres en el núcleo familiar. Esto con el fin de erradicar roles y estereotipos de género que provienen desde la familia y que son trasmitidos de generación en generación.

A manera general, cuando se aborde el tema del género en el espacio escolar es crucial mantener una postura neutra en la que no se emitan creencias e ideologías personales sobre los arquetipos de hombre y mujer, debido que puede llegar a influenciar en la construcción de la identidad de los infantes. Sin embargo, para llegar a estes punto se requiere una formación más sólida de los y las docentes en el sistema educativo nacional, sin lo cual las acciones que se tomen en los espacios escolares tendrán resultados variables según la postura de los docentes.

Referencias Bibliográficas

Aguilar, N. M. (2010). Reivindicar la igualdad de mujeres y hombres en la sociedad: una aproximación al concepto de género. *Barataria: revista castellano-manchega de ciencias sociales*, (11), 73-84.https://www.redalyc.org/pdf/3221/322127621004.pdf

Aguilar, N. M. (2010). Reivindicar la igualdad de mujeres y hombres en la sociedad: una aproximación al concepto de género. *Barataria: revista castellano-manchega de ciencias sociales*, (11), 73-84. https://doi.org/10.20932/barataria.v0i11.152

Aguirre Baztán, Á. (1997). *Etnografía: Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. México.

Alberca, G., y Ortiz , E. (2019). La ausencia femenina en secundaria. Un camino hacia la igualdad de género. *Revista Universidad y Sociedad*, *11*(1), 48-55. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202019000100048&lng=es&tlng=es

Allport, G. W. (1977). La naturaleza del prejuicio.[The nature of prejudice.]. *Buenos Aires: Eudeba*.

Arcos, E., Molina, I., Fecci, E., Zúñiga, Y., Marquez, M., Ramírez, M., y Poblete, J. (2006). Descubriendo el género en el currículo explícito (currículo formal) de la educación de tercer ciclo, Universidad Austral de Chile 2003-2004. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052006000100003

Arufe-Giráldez, V. (2011). La educación en valores en el aula de educación. ¿Mito o realidad?. *EmásF: revista digital de educación física*, (9), 32-42. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3618413

Atao, Y. L. (2018). *Los desafíos de la participación de padres de familia en las escuelas* [Tesis de Licenciatura, Universidad Inca Garcilaso de la Vega]. http://repositorio.uigv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.11818/2647/TRAB.SUF.PROF_YERALDIN%20LIZET%20ATAO%20RAMOS.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Baez, J. (2017). Identidad de género: desafíos y límites a las políticas de inclusión en la escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina. *Revista Punto Género*, (7), 69-90. https://revistapuntogenero.uchile.cl/index.php/RPG/article/view/46265

Barbosa-Chacón, J. W., Barbosa, J. C., y Villamizar, J. D. (2017). Aspectos metodológicos de la sistematización de experiencias educativas (se): aportes desde la formación universitaria. *Revista Espacios*, 38(35), 1-20. http://www.revistaespacios.com/a17v38n35/a17v38n35p17.pdf

Bernal Guerrero, A. (2003). La construcción de la identidad personal como proyecto de educación moral: supuestos teóricos y delimitación de competencias. Teoría de la Educación, (15), pp.129-160. http://hdl.handle.net/11162/173287

Bolívar, A. (2005). Equidad educativa y teorías de la justicia. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *3*(2), 42-69. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55103205

Bosch, E. (2008). La violencia de género como fenómeno social. En E. Bosch, V. Ferrer, y A. Alzamora, Violencia de género. Algunas cuestiones básicas (pp. 19-59). Alcalá la Real, Jaen: Formación Alcalá.

Braidotti, R. (2018). *Por una política afirmativa: itinerarios éticos*. Editorial Gedisa.

Brunner, J. J. (1997). Educación superior, integración económica y globalización. *Perfiles educativos*, *19*(77). https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13207703

Bussey, K., & Bandura, A. (1992). Self-regulatory mechanisms governing gender development. *Child Development*, 63, 1236-1250.

Butler, J. (2007). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.

Cabezas, M., Dávila, S., Torres, M., Mora, L., Mendieta, A., & Pedroza, D. (2017). Género, cuerpo, poder y resistencia. Un diálogo crítico con Judith Butler. *Estudios políticos*, (50), 82-99. https://doi.org/10.17533/udea.espo.n50a05

Carson, A. C. (1994). Identidad de género de la mujer: tres tesis sobre su dimensión social. *Frontera Norte*, *6*(12), 9-23. https://doi.org/10.17428/rfn.v6i12.1530

Castellaro, Mariano, & Peralta, Nadia Soledad. (2020). Pensar el conocimiento escolar desde el socioconstructivismo: interacción, construcción y contexto. *Perfiles educativos*, *42*(168), 140-156. Epub 09 de marzo de 2021.https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.168.59439

Castillo, M. A. R. (2009). Familia: escenario de socialización. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, *2*(1), 427-434.

Castorina, J.A. (1996) Piaget en la educación. Debate en torno a sus aportaciones. México: Paidós. https://www.revistaartroscopia.com.ar/ediciones-anteriores/105volumen-05-%20numero-1/volumen-23-numero-4/763-editorial

Colás , P. y Villaciervos, P. (2007).La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes. *Revista de Investigación Educativa, 25 (1), 35-58.* https://revistas.um.es/rie/article/view/96421

Cremades Navarro, M. Á., Álvarez Rogero, C., Urruzola Zabalza, M. J., Jaramillo Guijarro, C., & Hernández Morales, G. (1995). *Coeducación y tiempo libre*. Madrid: Editorial Popular, 1995. http://hdl.handle.net/11162/58834

Crespillo, E. (2010). La escuela como institución educativa. Pedagogía Magna (5).[Documento en línea]. *C:/Users/Usuario/Downloads/DialnetLaEscuelaComoInstitucionEducativa-3391527*, *20*(1)

Crespillo, E. C. (2010). La escuela como institución educativa. *Pedagogía magna*, (5), 257-261.File:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-LaEscuelaComoInstitucionEducativa-3391527%20(1).pdf

Curiel, O. (2018). *Aportes y propuestas del feminismo decolonial de Abya Yala. Dra. Ochy Curiel* [video]. https://www.youtube.com/watch?v=dgx4HXHP_EM

Curtiss-Lucher, B., Foxman, A., Jacobson, C., Schechter, C., Gordon, E., Waren, D., & Tiven, L. (2014). Discussing transgender and gender non-conforming identity and issues: suggestions and resources for K-12 teachers. http://chicago.adl.org/curriculumtransgender-identity-issues/

Defensoría del Pueblo de Ecuador. (2016). *Contribuciones de la Defensoría del Pueblo de Ecuador para la transversalización del enfoque de derechos humanos en la normativa local*. Quito: DPE. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/5847/S1200803_es.pdf?sequence=1

Del Ecuador, A. C. (2008). Constitución de la República del Ecuador. *Quito: Tribunal Constitucional del Ecuador. Registro oficial Nro*, *449*, 79-93.

Dell Clark, Cindy. (2011) *In a younger voice*. Oxford University Press.

Diaz, Maritza (2010). La exploración asistida: orientación del conocimiento en la educación inicial de indígenas Cubeo del Amazonas. *En Contribuciones a la antropología de la infancia. La niñez como campo de agencia, autonomía y construcción cultural*. Bogotá. Pontificia Universidad Javeriana.

Duque Páramo, María Claudia (2013) Investigación con niños sobre sus voces y experiencias. Intencionalidad, conceptos, aspectos éticos y métodos. *Salud Colectiva*. Perspectivas teóricas y metodológicas. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Durkheim, E. (1990). *Educación y sociología*. Península.

Echavarría Grajales, C. V. (2003). La escuela: un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. *Revista latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y juventud*, *1*(2), 15-43. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2003000200006&lng=en&tlng=.

Espinoza, E. E., y Toscano, D. F. (2015). *Metodología de investigación educativa y técnica*. Editorial Utmach.

Espinoza, E., & Toscano, D. (2015). *Metodología de Investigación Educativa y Técnica*. Ediciones Utmach.

Estrada, M. E. (2001). Los fragmentos del calidoscopio. Una propuesta teórico-metodológica para el análisis cualitativo de las relaciones de género en la escuela. *Nómadas (Col)*, (14), 10-22. Franco Justo, C. (2006). Relación entre las variables autoconcepto y creatividad en una muestra de alumnos de educación infantil. *Revista electrónica de investigación educativa*, *8*(1), 1-16. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105115268002

Fernández, F. (2011). Sociología de la educación. Madrid. Pearson Educación

Ferrer-PÃ, V. A., y Bosch-Fiol, E. (2019). Artículo Breve: El Género en el Análisis de la Violencia contra las Mujeres en la Pareja: de la “Ceguera” de Género a la Investigación Específica del Mismo. *Anuario de Psicología Jurídica*, *29*(1), 69-76. https://journals.copmadrid.org/apj/

Fraisse, G. (2003). *Del sexo al género: los equívocos de un concepto*. Universitat de València.

Franz, S. (2009). Gender Identity and Gender Stereotypes as Interacting Influences. *Psychological Review*, *88*, 354-364.

García-Mina, A. (2003). *Desarrollo del género en la feminidad y la masculinidad* (Vol. 34). Narcea Ediciones.

Gauché, X. A., & Lovera, D. A. (2019). Identidad de género de niños, niñas y adolescentes: Una cuestión de derechos. *Ius et Praxis,* 25(2), 359-402. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-00122019000200359

Gibbs, J. C. (2010). M*oral development and reality: Beyond the theories of Kohlberg and Hoffman* (2nd Edition). Boston.

Gil Gómez, L., & Pérez Asperilla, E. (2012). Publicidad, estereotipos y roles de juego desde una perspectiva de género. *Análisis de catálogos de juguetes de El Corte Inglés 2010-2011*.

Goffman, E. (2006). *Estigma. La identidad deteriorada*. Editorial Amorrortu.

Gómez, M. (2017). *Educación Ambiental para el desarrollo humano*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, AC.

Gómez, Zapiain; J. (2013) *Psicología de la Sexualidad*. Madrid, España. Alianza Editorial.

González Rivera, I., & Díaz Loving, R. (2018). Predictores del sexismo ambivalente hacia los hombres. *Acta de investigación psicológica*, 8(3), 43-51. https://doi.org/10.22201/fpsi.20074719e.2018.3.05

Hernández Botello, L. J., Gamboa Graus, M. E., & Hechavarría Benítez, A. C. (2018). La atención de la familia a las conductas no habituales en la Educación Preescolar. *Atlante Cuadernos de Educación y Desarrollo*, (julio).

Hernández Molina, J. (2016). Agencia y aprendizaje: un análisis de la agencia infantil en dos espacios de educación no formal en Bogotá.

http://dx.doi.org/10.4067/s07187378202000020021

Huayamave, K. G., Benavides, B. B., & Sangacha, M. M. (2019). Estudio del rol de los padres de familia en la vida emocional de los hijos. *Apuntes Universitarios. Revista de Investigación*, *9*(2), 61-72. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=467663352005

Keddie, A. (2012). Schooling and social justice through the lenses of Nancy Fraser. *Critical Studies in Education*, *53*(3), 263-279. https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17508487.2012.709185?scroll=top&needAccess=true

Lamas, M. (2003). Género: *claridad y complejidad*. http://biblio.comisionporlamemoria.org/meran/getDocument.pl?id=74

Lancuza, A. (2010). Las habilidades sociales como recursos para el desarrollo de fortalezas en la infancia. En Psicodebate. Psicología, cultura y sociedad, 231-248. https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/76589

Langlois, J. H., & Downs, A. C. (1980). Mothers, fathers, and peers as socialization agents of sex-typed play behaviors in young children. *Child development*, 1237-1247.

larroyo, F. (1981). *Historia general de la pedagogía*. México: Porrúa

Leinaweaver, Jeseca. (2010) *Agencia infantil y organización social y cultural del cuidado en Yauyos, Perú*. Contribuciones a la antropología de la infancia. Editorial: Pontifica Universidad Javeriana. Editores: Maritza Díaz B y Socorro Vásquez. Bogotá, Colombia

Lillo, S. G. (2003). La ocupación y su significado como factor influyente de la identidad personal. *Revista Chilena de Terapia Ocupacional*, (3), ág-43.

Lippa, R. A. (2010). Gender differences in personality and interests: When, where, and why?. *Social and personality psychology compass*, *4*(11), 1098-1110. https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00320.x

López, F. (1984). *La adquisición del rol y la identidad sexual: función de la familia. Infancia y aprendizaje*. [Archivo PDF]. file:///C:/Users/katth/Downloads/Dialnet-LaAdquisicionDelRolYLaIdentidadSexual-668398%20(1).pdf

Marchesi, A.; Palacios, J. Coll, C. (1999) *Desarrollo Psicológico y Educación*. Madrid, España. Alianza.

Marina, J. A. (2004). *Aprender a vivir*. Barcelona: Ariel.

Martínez, J. (2021). Docencia rural en Colombia: educar para la paz en medio del conflicto armado. *LiminaR Estudios Sociales Y Humanísticos*, *20*(1), 1-5. https://doi.org/10.29043/liminar.v20i1.901

Maxwell, J. A. (2012). *Qualitative Research Design. An Interactive Approach*. London: Sage.

Maxwell, J. A. (2012). *Qualitative Research Design. An Interactive Approach*. London.

Mayer, L. S., McHugh, P. R. (2016) *Sexuality and Gender*. The New Atlantis. 50:4-143

MDEMH. (2017). *Políticas para la Igualdad de Género*. [Archivo PDF]. https://www.cancilleria.gob.ec/wp-content/uploads/2018/02/politica_para_la_igualdad_de_genero_2018.pdf

Menéndez, C. R. (2007). Opinión de las maestras de Educación Infantil sobre el papel de la familia y la escuela en la configuración de la identidad de género. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, *10*(1), 1-9. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217017190001

Mieles, M. D., & García, M. C. (2010). Apuntes sobre socialización infantil y construcción de identidad en ambientes multiculturales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, *8*(2), 809-819.http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2010000200003&lng=en&tlng=es.

Ministerio de Educación. (2016). Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria. https://educacion.gob.ec/wpcontent/uploads/downloads/2016/03/Curriculo1.pdf

Morales, J., Palacios, M.D., Conforme, E.G., y Arpi, N. (2021). Autoconcepto del adolescente según sus características sociodemográficas y de los progenitores. *Maskana*, *12*(1), 16–25. https://doi.org/10.18537/mskn.12.01.02

Moshman, D. (2004). False Moral Identity: Self-Serving denial in the maintenance of Moral Self-Conceptions. En D. K. Lapsley & D. Narvaez (Eds.), Moral Development, Self, and Identity (pp. 83-109). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Mullo Romero, E. D. C., & Padilla Vargas, M. R. (2019). La diversidad cultural y su impacto en el turismo comunitario de la región Andina. *Siembra*, *6*(1), 85-92.

http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2477-88502019000100085&lng=es&tlng=es

Patiño, A. E. (2020). El Currículum oculto en la educación universitaria: Un estudio de caso en la Universidad de Panamá. *Acción y reflexión educativa*, (45), 60-85. https://www.revistas.up.ac.pa/index.php/accion_reflexion_educativa/article/view/1142.

Pávez, I. y Sepúlveda, N. (2019). Concepto de agencia en los estudios de infancia. Una revisión teórica, Sociedad e Infancias, 3, 193-210. https://revistas.ucm.es/index.php/SOCI/article/view/63243/4564456551797

Pávez-Soto, Iskra y Sepúlveda-Kattan, Natalia. (2019). *Concepto de agencia en los estudios de la infancia*. Una revisión teórica. Sociedad e infancias, 3, 193-210.

Perlo, C. (2006). *Educación e interculturalidad. Diversidad Cultural e Interculturalidad. Buenos Aires: Prometeo Libros*.

Pichardo, J. I., de Stefano, M., Faure, J., Sáenz, M., & Williams, J. (2015). *Abrazar la diversidad: propuestas para una educación libre de acoso homofóbico y transfóbico*. http://publicacionesoficiales.boe.es/detail.php?id=005668515-0001

Plazas, E. A., Morón, M. L., Sarmiento, H., Ariza, S. E., y Patiño, C. D. (2010). Relaciones entre iguales, conducta prosocial y género desde la educación primaria hasta la universitaria en Colombia. *Universitas Psychologica*, *9*(2), 357-369. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672010000200005&lng=en&tlng=es.

Porta, A. (2014). La construcción de la identidad en la infancia y su relación con la música. Un acercamiento a través del análisis cualitativo de la media. dedica. *Revista de educação e humanidades,* 5 (2014) março, 61-76. http://hdl.handle.net/10481/46038

Preciado, P. (2000). *Manifiesto contrasexual*. Anagrama

Real Academia Española. (s.f.).Identidad. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 15 de enero, 2022. https://dle.rae.es/identidad

Reay, D. (2004). Gendering Bourdieu's concepts of capitals? Emotional capital, women and social class. *The sociological review*. 57-74. https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.2005.00524.x

Ríos, J. C. C., & García, S. C. *Identidad de género como concepto cotidiano en la infancia temprana*. [Archivo PDF]. file:///C:/Users/katth/Downloads/soniapaiva,+3.+Identidad+de+ge%CC%81nero+(Cervantes+y+Chavez)+-+DIAGRAMADO%20(2).pdf

Roselli, N. D., & Hernández, C. (2019). Tutoría entre pares: un modelo metodológico para el análisis de la enseñanza no-experta. *Tempus Psicológico*, *2*(2), 15-45. https://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/tempuspsi/article/view/3076/6788

Saldaña, D. S., y Vásquez, J. L. (2020). Asociación entre discriminación y salud mental en Perú, a partir de la primera encuesta virtual para personas LGBTI 2017. http://hdl.handle.net/20.500.12840/3002

Sánchez, T. E. R. (2009). Desarrollo de la identidad de género desde una perspectiva psico-socio-cultural: un recorrido conceptual. *Revista interamericana de Psicología/Interamerican journal of psychology*, *43*(2), 250-259.

Sanmartín Arce, R. (2000). Etnografía de los valores.Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria,* 12. http://hdl.handle.net/10366/71889

Sanmartín, A. R. (2000). Etnografía de los valores. *Revista Teoría de la educación*, 12(2000), 129-141

Scott, J. W. (2011). Género: ¿Todavía una categoría útil para el análisis? *Teoría y pensamiento feminista*. https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/53777

Sen, A. (1995). *Inequality reexamined*. Harvard University Press.

SENPLADES. (2007). *El Plan Nacional de Desarrollo 2007-2010*. [Archivo PDF]. https://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/09/Plan-Nacional-Desarrollo-2007-2010.pdf

SENPLADES. (2007). *El Plan Nacional del Buen Vivir 2007-2010*. [Archivo PDF]. https://www.telecomunicaciones.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/07/PLAN%20NACIONAL%20DEL%20BUEN%20VIVIR.pdf

SENPLADES. (2013). *Todo el mundo mejor: Buen Vivir Plan Nacional 2013-2017.* [Archivo PDF]. http://extwprlegs1.fao.org/docs/pdf/ecu139396.pdf

SENPLADES. (2017). *Toda una vida: Plan Nacional del Desarrollo 2017-2021.* [Archivo PDF]. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_ecuador_0244.pdf

Sirvent, Coutiño & Pérez. (2015). *El enfoque de género en la educación*. Atenas, *4*(32), 49-61. https://www.redalyc.org/pdf/4780/478047208004.pdf

SOLÉ, I. (1996): *Las relaciones entre familia y escuela*. Cultura y educación. 4, 11-17.

Tajfel,H.(1978). *Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroups relations*. Londres: Academic Press.

Terán, C. J., Villarruel, D. J., y Báez, W. (2019). Currículo oculto y formación docente en la carrera de medicina de la universidad técnica del norte. *Boletín Redipe*, *8*(10), 89-103. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7528326

Valadez, I. (2008). Violencia escolar: maltrato entre iguales en escuelas secundarias de la zona metropolitana de Guadalajara. México: Universidad de Guadalajara-Dirección de Psicopedagogía. http://cvsp.cucs.udg.mx/drupal6/documentos/violencia_escolar_libro.pdf

Valdemoros, M. Á., de León, A. P., Ramos, R., & Sanz, E. (2011). Pedagogía de la convivencia y educación no formal: un estudio desde el ocio físico-deportivo, los valores y la familia. *European journal of education and psychology*, *4*(1), 33-49. https://www.redalyc.org/pdf/1293/129318734003.pdf

Vidal Velis, F., Pérez Zamora, I., Barrientos Delgado, J., & Gutiérrez Ortega, G. (2020). Educación en tiempos del género. Consideraciones en torno a una educación no sexista y no generista. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, *14*(2),21-37.

Villegas, V. P. (2018). Concepciones de género y convivencia escolar. *Revista Científica Retos De La Ciencia*, 2(3), 139–154. https://retosdelacienciaec.com/Revistas/index.php/retos/article/view/224

Vizuete, X. P., y Lárez, A. R. (2021). Perspectiva de género en Educación Básica Superior y Bachillerato. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, *16*(1), 130-141. https://doi.org/10.17163/alt.v16n1.2021.10

Warren, K. B., & Bourque, S. C. (1991). Women, technology, and international development ideologies: analyzing feminist voices. *Gender at the crossroads of knowledge: Feminist anthropology in the postmodern era*, 278-311.

Worthman, C. M. (1995). Hormones, sex, and gender. *Annual review of anthropology*, 24(1), 593-617. https://doi.org/10.1146/annurev.an.24.100195.003113

Anexos

Anexo 1: Entrevistas semiestructuradas Remigio Romero y Cordero

1.1.Docente de la Unidad Educativa

Guía de preguntas:

¿Había interacciones en los espacios formales e informales entre personas de diferente sexo?

- Recreo
- Trabajo grupal
- Organización de aula: filas, columnas (filas de hombre/mujeres)
- Juegos
- Competitividad entre niños y niñas

¿Ha presenciado conductas relacionadas a los roles de género y estereotipo en sus estudiantes?

¿Qué papel cree que desempeña la familia en la educación de las niñas y niños? ¿Y en la transmisión de roles y estereotipos de género?

¿Piensa qué se debería educar en función del género?

Entrevista semiestructurada a la docente de 5to año de EGB

Este es un tema es muy complejo que, se sigue manteniendo y yo siento que esta formación que tienen las guaguas con estés estereotipos ya marcados vienen desde la casa, siempre es: "tú eres varoncito, tu no juegas con las muñecas o, tú eres mujercita cuidado te sientas en el suelo y te ensucias". Pero, es para nosotros complicado trabajar con nuestras guaguas; ellos vienen ya muy arraigados desde su casa. La mayoría de nuestras guaguas vienen de hogares de familias que son vendedores de la Feria Libre o, vienen del norte. Entonces, como que allá todavía se mantienen estos machismos. "No es que tú eres niña tu no

juegas con nosotros", básicamente se ha dado esto, poquito se trata de fomentar a los niños que todos somos iguales, hombre y mujeres. Es muy difícil más que todo cuando ya vienen con esos conceptos.

En clases presenciales, yo trataba de que los niños se integren en formar los grupos de trabajo siempre, en las primeras veces, no siempre uno se les debe imponer lo que yo quiero, no, usted trabaja con él y punto. Se les da la oportunidad de que escojan el grupo de trabajo, pero siempre tratando de que vayan niños y niñas, con esa condición ellos escogen a su grupo. Otras veces, yo les formo en grupos.

El año anterior tuvimos nosotros un proyecto con la profe Verito en lo que, es sobre los proyectos escolares; nosotros implementamos lo que es ornamentar la institución de despertar en ellos el cuidado de la naturaleza, sabe que nos resultó muy bonito porque hay formamos grupos de niños y niñas, ósea mezclados y no solamente con los del grado sino, con los del otro cuarto de básica. En los espacios como en el recreo, al inicio es solo varones en la cancha a jugar futbol y las mujercitas a sentarse en las gradas y a unirse solamente entre ellas, con sus muñequitas.

Pero, como le digo, el tiempo es muy corto. Prácticamente haría falta que desde los primeros años se pueda tratar estos temas porque como le digo, es muy difícil cambiar cuando ya vienen con una postura y formación desde la casa, es muy difícil cambiar de la noche a la mañana.

Las niñas si tienen ese primer paso para involucrarse con los niños, pero lamentablemente hay el rechazo por varones de "no, tu no juegas" y se acabó, y, como son ellos los dueños de la pelota no las dejan jugar, al siguiente día traen las niñas una pelota, pero tampoco les dejan jugar, entonces yo creo que el rol del docente es muy importante para poder romper con estos estereotipos. Para ello se debe trabajar diariamente.

La competitividad entre ellos, sí se da eso, al momento de realizar actividades lúdicas en el aula, los hombres siempre son "es que nosotros somos más que las mujeres" o "nosotros sabemos más que las mujeres ".Entonces las mujeres pobrecitas "no nosotras somos más inteligentes" entonces se da una competitividad entre niñas y niños, sobre todo en los niños, "no, es que nosotros sabemos más" o "nosotros le ayudamos a la profe porque somos más fuertes" ;entonces, se da el complico de que un niño le dice a una niña que no le puede ayudar porque es más débil que él. Entonces, siempre los varoncitos están tratando de sobrevivir por encima de las mujeres. Si se mantiene esto de que yo soy mejor que las mujeres porque son hombre.

Desde un inicio las mamitas están a cargo de los hijos, las mamás asisten a las reuniones y por la situación económica, los niños viven una situación complicada. Hay familias que solo la madre es la cabeza del hogar; otro caso es que, solo viven con el papá porque las mamitas se han tenido que ir. Pero, mayoritariamente la que están pendientes de sus hijos y asisten a las reuniones son las mamás, las papás no intervienen mucho. Ustedes pueden ver transcámaras que los mamas están allí y trabajan con las guaguas.

La familia influye muchísimo; yo tuve problemas con una mamá, en clases presenciales, los estudiantes tenían que ayudar con la limpieza según el orden de lista y le toco a un chico barrer, al día siguiente vino su mamá a reclamar que porqué le hago barrer mencionando que el hijo "no está acostumbrado hacer esas cosas". Por eso, yo sí creo que, desde la familia, se van formando estos estereotipos. Desde allí ya viene que "mi hijo es varón, mi hijo no hace eso" todo comienza desde el hogar.

También, había el caso de una niña que era muy mandona, entonces cuando hubo un problema con un grupo de niños, con los varones, entonces hablando ella me dijo: "profe, es que ese es mi carácter, yo soy igual que mi mamá", yo digo ¿Cómo así?, "Es que mi mamá también es así con mi papá en la casa por eso a veces pelean y por eso yo peleo, porque tengo el carácter de mi mamá". Entonces, hay uno puede darse cuenta, miren de donde se aprenden ya estas conductas a veces, entonces, hay no toca trabajar solo con los niños sino también con los papás.

Por eso, yo pienso, que con todos estos años que trabajo, los niños son casi un 80% el reflejo de sus padres, yo con esa guagua decía que tiene que cambiar ese comportamiento y me decía que no podía, mi mami es así y la mamá de mi mamá también es así, mi abuelita es así y yo tengo que ser así. Entonces, toco conversar con la madre de familia porque tenía muchos conflictos no solo con uno sino con todos, incluso con una profesora esta niña se levantó y le grito. Entonces tuvimos que trabajar con la madre también y nos dijo: no profe si tiene razón, a lo mejor mi hija está absorbiendo todo lo que ve en la casa. Pero luego de dos años a guagua tuvo un cambio muy grande se convirtió en líder una guagua muy linda, pero hay que trabajar desde los hogares.

1.2. Docente de la Unidad Educativa Panamá

¿Dentro de su experiencia docente cuales son las diferencias más importantes que ha observado entre estudiantes varones y mujeres?

Bueno, dentro de mi experiencia docente, bueno yo he trabajo en el sector rural durante 6 años y realmente la diferencia es grande porque en nuestra sociedad sigue habiendo lo que es ese machismo sí, igualmente en

niños. ¿Por qué razón en niños? porque a lo mejor es por los padres. Lamentablemente no se da esa equidad de género que nosotros mmm… desde este año se viene peleando la equidad de género, la igualdad de tanto varón como mujer, pero lamentablemente en nuestra sociedad no se da. Sigue lamentablemente esa desigualdad. Hay diferencias muy grandes, a lo mejor pueden ser por la situación socio-económica, puede ser por la familia, por la situación a lo mejor emocional de cada uno de los estudiantes y, yo creo que son las [causas] principales por lo que no se da esa equidad; siempre el hombre tiende y quiere a ser superior a la mujer, eso se viene dando toda la vida hasta el momento. Salvo ahora en estos últimos tiempos que se viene peleando por la equidad y viviendo cambios, pero todavía no en su totalidad.

¿Cómo se evidencia este tipo de actitudes en los niños?

Creo que, pienso que en todos los años se ve ese tipo de que no hay igualdad entre varones y mujeres.

¿En qué aspectos se evidencia más este tipo de comportamientos?

Por ejemplo, en el momento, por ejemplo, en el recreo, sí. Siempre tiene, cada quien toma su espacio, se va por su lado, los varones están en un extremo, las mujeres en su otro extremo, pero raro es ver, a lo mejor ver varones y mujeres en un mismo espacio. Antes cada quien tenia su lado. Los varones, por un lado, las mujeres por otro lado y ese era todo.

¿Tiene Diferentes expectativas sobre el futuro con respecto a los estudiantes varones y mujeres? Y que comportamientos espera de cada uno de ellos.

Lo que nosotros siempre esperamos es que se de esta igualdad, igualdad hombre-mujer. Yo como siempre a mis chicos les explico la igualdad, no importa lo que es mmm**…** lo único que les diferencia es el sexo de ahí todos somos iguales sí. A veces, incluso yo les he dicho que las mujeres son un poquito más fuertes, pero a pesar de eso todos somos iguales, no hay ninguna diferencia, no tenemos por qué decir: el hombre es más, la mujer es menos. Entonces tenemos que dejar nosotros ese machismo, cero machismos, no cierto. Eso es lo único que esperamos la igualdad en todo aspecto en los estudiantes desde aquí [desde la escuela] ir formándoles a ellos con ese pensamiento para futuro de ellos. Es lo que nosotros esperamos de los chicos.

¿Emplea un lenguaje o un tono verbal diferente según se dirige a hombres o mujeres?

No, no, no. Lenguaje es para todos una sola, yo no tengo porque cambiar porque es mujer más suave, yo simplemente, todo docente tenemos un todo de voz distinto y hay que tener un solo tono de voz; tono fuerte

cuando se necesita, un tono suave cuando se necesita. No porque es mujer, hay mijita no, no, no. Es el mismo tono para varones y mujeres.

¿En qué áreas se destacan más los estudiantes varones y estudiantes mujeres?

Yo pienso que los varones se destacan un poquito más en el área de matemáticas, en ese sentido, sí. A las mujercitas yo les veo un poquito dejadas, sí. Es lo que he notado.

¿Y, en deportes quizás?

Deportes les gusta a todos. Ahí no puedo decir que ninguno se destaca. Porque todo les gusta.

¿Cómo se desarrollan las relaciones interpersonales entre niños y niñas?

A partir de esta pandemia los comportamientos no son, digamos los propios, serán por el tiempo que tienen, son dos años que nosotros tenemos [regresamos] a la institución. Pero el comportamiento yo los veo mmm… no normal como se suele dar a diario en la escuela. No lo sé, quizás es porque nuevamente se están adaptándose a la manera de trabajar, no cierto. [A estar en]El contacto y estar socializando con los demás estudiantes. Pero, el comportamiento es lógicamente distinto, es como yo los veo que se muestran cohibidos, miedo de acercarse. Por ejemplo, a las niñas se les nota, se les quedan viendo a los niños. Los niños entre ellos susurran cualquier cosa. No hay todavía ese contacto directo entre ellos. Es duro

¿Cuál es su definición con los términos de seño y género?

El género nosotros hablamos de varón y mujer, el sexo masculino y femenino, es lo que diferencia al ser el uno la parte biológica y el otro la social.

¿Cómo cree que los estudiantes construyen su propia identidad y qué factores intervienen?

Creo que la propia identidad de los estudiantes viene desde el hogar, es ser uno mismo, aceptarse como uno es. Creo que si uno le inculca y forma con buenos valores de una manera dónde aprenda a valorarse como es el, ejemplo; desde los apellidos como: Guamán y Quituisaca porque no les agrada, entonces desde los papás, al decir que ese es su apellido y punto, no debe tener vergüenza ni nada, también así mismo, yo tenía una compañera profesora con apellido Chunchi y ella era super buena, defendía su educación y personalidad, al estar en un curso formativo o reunión siempre mencionaba su nombre completo con orgullo a pesar de que los demás se sorprendían mucho, ella me decía “yo soy así y si me aceptan bien o sino no puedo hacer

nada", así es como ella cuidaba su identidad y de dónde proviene, es raro de ver, que las personas acepten los apellidos porque algunos tienen vergüenza, entonces así estamos evadiendo la identidad de nosotros.

¿Cómo considera usted que la familia y escuela interviene en la construcción de la identidad de los estudiantes?

Como ya mencioné, es la familia lógicamente tiene que influir de la manera que les va formando e instruyendo, ellos forman nosotros instruimos-enseñamos, pero lógicamente nosotros enseñamos a valorarse como seres humanos, su lugar natal para que sepan respetarse ellos mismos, a defender lo que ellos son, si tenemos por ejemplo una persona que sea de Saraguro, el por ejemplo debe respetar su identidad característica, además, adaptarse y no cohibirse de ninguna cosa y comentario.

¿Han incluido temáticas relativas al género en sus asignaturas?

Bueno, en este tiempo charlitas de igualdad de que todos somos iguales, siempre estoy en eso.

En base a sus experiencias como docente ¿Cómo han cambiado los estereotipos de género en el tiempo?

Pero si hablamos de estereotipos, hablamos solo de los dos géneros. El respeto puede ser hacia el hombre, mujer, homosexual, bisexual y más, todos somo iguales y personas, cada uno tiene su manera de pensar.

He tenido un caso de un estudiante donde he observado su actuación, cambio por su forma de caminar, hablar, expresarse y socializar con los demás. A el le gustaba estar solo con las niñas, de 11 años de 7mo año, el ya actuaba diferente y solo podemos respetar, los compañeros eran los que le molestaban llamando "mujercita", dando mucha burla y discriminación, pero ahora, ya no, no se ve en ningún sentido. El cambio a sido tremendo, ahora se acepta tal como son y somos.

Cree en la frase "Todos tenemos los mismo derechos"

Lógicamente, porque si soy católico y creyente, Dios es uno solo y para todos, creo que nadie es más ni menos, en lo económico, social, todos somos iguales.

¿Considera que las políticas públicas en el Ecuador sobre la equidad de género cumplen su rol?

Sabe que antes hace 10 años había charlas sobre equidad de género, la única, y de esos 10 años hasta ahora, también se dio una sola vez. A veces creo que depende de los docentes seguir con ese tema, inculcando sobre género, equidad, bueno personalmente siempre les hablo de eso, como es la realidad.

Desde su perspectiva y experiencia docente ¿Cómo se podría alcanzar una verdadera equidad entre los infantes?

Concientizando con la realidad en la que vivimos, haciéndoles ver y conversando que todos somos iguales, que no hay diferencia, aunque lo único podría ser el sexo, pero nada más. Y también, creando grupos de trabajo mixtos entre ellos para que compartan e interactúen entre ellos.

Anexo 2: Entrevistas semiestructuradas a representantes legales

Madre de familia - 40 años

¿Cree usted qué la familia contribuye al desarrollo de la personalidad de los hijos e hijas?

Yo creo que sí, porque siempre se escucha de familiares o amigos decirles a nuestras guaguas 'eres igualita a tu mamá o eres igualito a tu papá.' Entonces yo sí creo que la familia, nosotros como padres, educamos a nuestros niños según como nosotros nos educaron nuestros papás. Por ejemplo: mi papá me educo de una forma muy dura, una formación en valores, a siempre decir la verdad y ser correcto. Entonces, esa formación que me dieron mis padres también la aplico en mis hijos.

¿Y, es la misma formación para su hija e hijo?

Sin mentir, a mí me educaron que la mujer debe servir al hombre, y cuidar el hogar y a los hijos. Pero eso porque mi familia era muy creyente y machista. Entonces yo me crié pensando que eso estaba bien. Y sí cometí ese error de que a mi hija enseñarle las tareas de la casa y a mi varón no. Si es algo que reconozco que hice mal, pero porque tenía ese chip de que la mujer está en el hogar.

Que más le puedo decir, como padres nosotros si influimos diría un 80% en la personalidad de nuestros hijos. Incluso ellos imitan nuestra forma de hablar, caminar, incluso las muecas que hacemos ellos la hacen. Por eso la frase eres el reflejo de tus padres. Y también los docentes cuando les regañan a los hijos saben tener esta frase que es: así ha de ser uno de tus papitos que por eso te portas así. Entonces sí. Nosotros formamos a nuestros niños en hábitos, actitudes, incluso en la manera que piensan.

¿Considera usted qué es importante la relación que puede tener el profesor con la familia para ese desarrollo de su hija o hijo?

Sabe que sí, porque a veces si vemos la escuela como una guardería antes de lo que es, un lugar donde se están formando nuestros hijos. Entonces, debemos ser más responsable y no ir solamente cuando nos llaman porque habido un problema o saco mala nota. Pero eso sí, la escuela también tiene que poner de su parte y hacer propuestas de como involucrarse los padres. Porque, le comento, hubo un proyecto sobre escuela para padres que más nos hicieron perder el tiempo y quedo en la nada.

Así que sí, la familia y escuela deben buscar una manera de que nos incluyan en el proceso de formación de nuestros hijos. Claro que también, hay profesores muy buenos, excelentes hay otros que no les importa y están solo por estar, no tienen vocación. Y perdón, pero, no todos, pero la mayoría de las docentes es una actitud muy mmm como le digo, distante, reacia, y también influye de una manera negativa a nuestros niños.

¿Cómo describiría la identidad que tiene su hijo o hija?

A ver, yo tengo un varón y una mujercita. El varón digamos que tiene esa actitud de varón mismo, es decir un poquito rebelde, desordenado, contestón con él si he tenido varios problemas. También, si tiene un pensamiento de que soy hombre yo no hago esas cosas. Si es difícil, pero sí creo que es mi culpa. Y mi mujercita, es más ordenada, tranquila, calmada, ella es una linda. No sé qué más decirle, quizás que sus comportamientos si son el varón más del padre y mi niña se parece más a mí.

¿Considera que los hombres y mujeres pueden realizar las mismas tareas? (hombre-quehaceres domésticos, mujeres-sustento económico)

Ahora sí, antes no pensaba eso y realmente si me cuesta que mi varón realice las tareas del hogar, no quiere y se molesta. Pero realmente entendí que no es malo o como dicen no se va a romper las manos por barrer la cocina o lavar los platos. Pero es muy difícil, si he tenido varios problemas, con mi varoncito por ese tema. Y también con el papá, mi esposo diciendo de que como le voy a poner a lavar la ropa o barrer. Si es muy complicado romper con esos estereotipos cuando a nosotros nos han educado de una manera machista se puede decir. Es muy difícil

Madre de familia – 39 años

¿Creé usted qué la familia contribuye al desarrollo de la personalidad de los hijas e hijas?

Si, la familia es la base principal para su desarrollo de una niña o niño, ya que formamos los valores como respeto, unión, honradez y, sobre todo, el amor en familia. Siempre nuestros hijos van como aprendiendo y repitiendo como actuamos y hacemos las cosas, y muchas veces no nos damos cuenta de que ellos aprenden

todo sea bueno o malo. También, fuera del hogar esta la familia como los abuelos y tíos, y ellos también son responsables, por ejemplo, ella por problemas económicos se crio hasta los 9 años con mis papás, ahí tuvo el ejemplo de mi mamá y mi hermana menor que prácticamente es de su edad, entonces, cuando regresó a vivir conmigo tuvo malos hábitos como de genio y vanidad siguiendo a mi hermana.

¿Considera usted que es importante la relación que puede tener el profesor con la familia para ese desarrollo de su hija?

Si, se debe mantener una buena relación para fortalecer un equipo ya que ellos con su sabiduría nos ayudan a forjar un niño o una niña debidamente de bien. Claro que yo tuve la oportunidad de comparar dos instituciones una fiscal y otra particular, en la fiscal llegué a tener problemas hasta porque no daba permiso a los pobres niños ni para ir al baño, era muy autoritaria como que solo ella sabía y los padres ignorantes, pero con mi niña mayor cuando ya se cambió de colegio se vio como la particular trabajaba con los padres, involucrando en talleres, en el plan educativo, nos exponían las actividades para los chicos, entonces no se debido a que pero cambia bastante la comunicación con profesores bueno a otros que son cerrados.

¿Cómo describiría la identidad de su hija?

Mi hija por lo general es muy amorosa, respetuosa y un poco caprichosa, pero hemos ido aprendiendo que todo se resuelve hablando entre familia. Claro ella es así por su papá, él la consciente y muchas veces pues no quiere hacer nada, pero hablando pues ya se da cuenta de las cosas.

¿Considera que los hombres y mujeres pueden realizar las mismas tareas?

Si, ahora ya no se discrimina a la mujer, ya que los hombres también pueden hacer lo mismo y las mujeres también. Me gusta el ejemplo que dan mis papás, al hacer una comida por alguna festividad ahí se prepara todo, tanto hombres como mujeres hacemos y cocinamos, y si alguien se sienta pues le reprendemos, ellos cambiaron mucho, a mí me educaron con machismo, pero ahora ya no son así. En cambio, mis suegros no, ahí los hombres se sientan y solo las mujeres hacemos, no reclamo a mi suegro porque ya es mayor, pero los demás si da coraje.

Anexo 3: Relato Etnográfico de 7mo ciclo

Tras 4 semanas de observación participante en las PP, se realizó la debida interacción y recopilación de datos precisos e importantes relacionados con el objeto de estudio de esta investigación. Se compartió e interactuó ideas de gran interés con los estudiantes de 5to año de EGB con el fin de conocer su postura, conocimiento y perspectivas sobre la equidad de género ante su contexto, dónde se pudo desarrollar ciertos

espacios que dejan en evidencia sus claras concepciones. A continuación, según asignaturas y semanas se expondrá ciertos puntos importantes encontrados en el desarrollo de las PP en las respectivas clases virtuales:

En el área de lengua y literatura se habló y desarrolló en las primeras semanas dos secciones de cuarenta minutos un tema relevante relacionado con -el contexto, dialecto, costumbres, etnia y tradiciones ecuatorianas-, dónde los estudiantes pudieron expresar claramente sus conocimientos previos del tema, haciendo énfasis en los estereotipos de género creado por la sociedad, produciendo comparaciones de cómo se expresan los diferentes géneros en sus labores diarios, región pertenecientes y ubicación -urbano, rural-. Expresando comentarios coloquiales como:

E1: en el mercado las señoras nos dicen "venga mi rey, ¿qué les ofrecemos?"
E2: un hombre siempre dice "mujer, ¡trae la comida que hoy tuve full camello!"
E3: un hombre a sus amigos "oye mi llave, compremos unas bielas"

Claramente se percibe que los estudiantes tienen claro dicha diferencia en las expresiones de género al dar los ejemplos de cómo tratan hombres y mujeres adultos. La sociedad a lo largo de los años estableció que la mujer debe ser más delicada y tierna al expresarse, claro ejemplo, una señora al ofrecer sus productos, por otro lado, al hombre quien suelen ser más expresivos de manera frívola y grosera, ejemplo: forma de expresión con sus amigos y trabajo.

También, dentro de la misma asignatura, en la cuarta semana se trabajó el tema de "rimas" en el cual, se presentaron diversos ejemplos por el practicante y estudiantes. Quienes demostraron que en un poema o verso dedicado hacia los dos diferentes géneros tienen ciertas características, hacia la mujer por lo general la describen como aquel ser bello y delicado, relacionando con lo más tierno de la naturaleza, pero, al hombre lo describen como mujeriego e insensible. Dejando en evidencia que, para ellos, está normalizado ciertos hábitos y costumbres de la sociedad al referirse o describir los géneros opuestos.

En las clases de Estudios Sociales, se dio a conocer los más relevantes de *la llegada de los españoles al continente americano*, se les presentó la información por medio de un cuento y exposición, realizando al final una dinámica consistente en la debida recolección de opiniones y conocimientos que abordaban los estudiantes sobre el tema; El practicante que sustentaba la clase al finalizar, preguntó: ¿Cuáles eran los roles de la mujer en le época colonial? Y ¿Cuáles eran los roles de la mujer de la actualidad?, a lo que respondieron:

Pregunta 1:

E1: las mujeres antes solo criaban a los hijos y servían al marido

E2: muchas mujeres solo pasaban en sus casas y no podían ni estudiar

E3: les maltrataban y golpeaban sin ninguna pena los hombres

Pregunta 2:

E1: algunas mujeres siguen dedicándose solo a sus hijos y aseo del hogar

E2: ahora una mujer ya puede ser libre y estudiar o trabajar en lo que le gusta

E3: las mujeres ahora ya no obedecen al hombre

En el desarrollo de la clase impartida por la y el autor, se pudo precisar que, al momento de realizar la pregunta: "¿Cuáles eran los roles de la mujer en la época Colonial? una estudiante (niña) respondió: "las mujeres antes solo criaban a los hijos y servían al marido" y, un estudiante (niño) respondió: "les maltrataban y golpeaban sin ninguna pena los hombres" y, al realizar la segunda pregunta: ¿cuáles son los roles de la mujer en la actualidad? la gran mayoría de estudiante entre niños y niñas manifestaron: "algunas mujeres siguen dedicándose solo a sus hijos y aseo del hogar", asintieron con la cabeza –gesto que refleja estar acuerdo con algo–, incluyendo anécdotas personales y comentarios. Tales como: "mi mamá es la que cuida la casa"; "las mujeres son las que tienen que criar a los hijos"; "los hombres no pueden ver a los niños; tienen que traer dinero a la casa"; "mi papá es el que sale a trabajar y mi mamá es la que está en la casa".

En la actividad, se conoció que ellos tenían claro que en la época colonial el hombre era caracterizado por su fuerza ya que los indígenas realizaban el trabajo pesado bajo una esclavitud por parte de los españoles, y claro, la mujer vivía a la sombra del marido por condiciones de esclavitud e ideologías sociales realizando los labores domésticos -ama de casa, sirvienta de los colonos o criollos, trabajos livianos, crianza de hijos-. Ahora, esa concepción para muchos estudiantes ha cambiado, debido a que la mujer puede trabajar en lo que le guste, ya no posee actitudes sumisas hacia el hombre y es considerada un ser libre, pero, para muchos aún existe la idea de que la mujer debe estar en casa, realizando labores domésticas y cuidando a sus hijos. Estas respuestas son muy relevante y evidente debido a que, en las clases virtuales se pudo visualizar como eran las madres de los estudiantes en su mayoría quienes los acompañaban y no sus padres, las respuestas dadas por los estudiantes son el reflejo de su realidad, contexto y diario vivir.

Dentro de la segunda semana de PP, en la clase de Ciencias Naturales se realizó una actividad nueva para los estudiantes, quienes por el tema de la virtualidad en su minoría se muestran tímidos y avergonzados, pero, con esta actividad se busca evidenciar dichas actitudes. El practicante encargado de la clase los dividió por grupos al azar a través de la plataforma Zoom, para que puedan conversar de un tema

educativo asignado y luego exponer la información tratada, también, los practicantes y docente acompañaron a cada grupo para constatar que si desarrollen la tarea.

Se presenció que los niños en su mayoría son los que más participan y dan sus opiniones o expresas sus conocimientos de los diferentes temas relacionados a las clases, pero, las niñas a excepción de una no dan su propia crítica sino más bien, obedecen o se quedan en silencio mostrando actitudes de vergüenza y timidez. Al terminar esta tarea, los estudiantes debían escoger a un compañero para que exponga por todos ante la clase, y en su mayoría, lo realizó un hombre. Demostrando así que las niñas en las clases virtuales se muestran tímidas y recatadas al expresarse frente de su docente y compañeros.

Anexo 4: Diarios de campo

4.1. Diario de campo de 5to ciclo, 7mo grado de EGB

4.1.1. Diario de campo IV

UNAE	DIARIO DE CAMPO IV	

DATOS OBSERVADOS	
	Unidades de análisis: Qué he analizado **Reflexiones, inquietudes e interrogantes que emergen.**
Relación docente estudiante	En la relación docente-estudiante podemos mencionar que la docente mantiene una relación buena con los/as estudiantes, brindando confianza a sus estudiantes y motivándolos por aprender. La docente no muestra prejuiciosas morales generando pasión, interés, compromiso, incentivando la participación y el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes. También crea espacios de intercambio de ideas que permiten el análisis, construcción de preguntas y búsqueda de respuesta, aprecie los aportes de los estudiantes, los trata como seres pensantes, libres y capaces.
Relación estudiante-estudiante	La relación estudiante-estudiante dentro del aula de clases es conflictiva, puesto que, presentan actitudes agresivas entre ellos, además que no existe respeto entre compañeros. También realizan actividades de "juego" bruscas entre ellos ocasionando lesiones leves y caídas. Se puede decir entonces, que no entienden la diferencia entre jugar sanamente y bruscamente. Entre compañeros de diferente género existen comentarios machistas, dando a entender que no tienen conocimiento sobre la igualdad de derechos entre hombres y mujeres.
Didáctica del profesor	La didáctica de la docente consiste en: • Generar pensamiento crítico y reflexivo en los estudiantes a través de preguntas generadoras. • Crea y/o forma parte de redes de aprendizaje. • Toma decisiones sobre lo que quiere aprender los estudiantes • Evalúa y valora los aprendizajes de los estudiantes para asegurar su veracidad, pertinencia de los conocimientos que este posee. • Construye su red personal de aprendizaje.

Ambientes de Aprendizaje:	**c** **Virtuales** **Formales** **Informales**	El ambiente de aprendizaje que genera la docente es formal, debido que la enseñanza está ligada o los objetivos y contenidos del currículo de educación básica superior. La docente crea su propio ambiente, el cual apropia bajo los parámetros de autorregulación, motivación e intereses comunes de los estudiantes. **Contextualización del aula** El salón de clases cuenta con ventanas en la parte derecha, izquierda y en la parte que se ubica a lado de la puerta. Esta descripción da a entender que existe una iluminación adecuada, sin embargo, el aula es poco iluminada. Esto se debe a que el salón de clase está ubicado de la siguiente manera: en la parte derecha, el bar, a la izquierda con el edificio que se ubica lado de los baños y en el que está la sala de profesores y al fondo derecho aulas en la parte superior. Dentro del aula reciben clases 34 estudiantes, acomodados en forma de columnas y de manera heterogénea. Asimismo, las paredes no cuentan con material didáctico o material concreto, en la parte inferior izquierda hay muebles en los que se guarda libros, recursos materiales como marcadores, hojas de papel bond, entre otros. Las ventanas cuentan con vidrios, sí. Pero algunas de estas tienen vidrios rotos, o simplemente no tienen vidrios, lo que genera un ambiente en el que el ruido externo entra con mayor facilidad. El curso también cuenta con 4 bombillas, que se usan en momentos de lecturas o cuando el día está un poco oscuro, demostrando que, pese a que existen varias ventanas, esto no permite la entrada de una cantidad suficiente de luz natural. El escritorio de la docente está ubicado en la parte derecha de las pizarras, las cuales están ubicadas en el centro del curso. Pese a que estas están ubicadas en la parte media, la poca luz que entra en el curso se refleja directamente en estas, dificultando su visibilidad cuando se usan por parte de los estudiantes y docente.
Evaluación integradora de aprendizajes		La docente evalúa continuamente a sus estudiantes con lecciones semanas sobre los temas vistos y con el envió de tareas.

Actividades de ayuda, acompañamiento y experimentación de la labor docente:	En esta cuarta semana solo se trabajó el día lunes, esto por el motivo que la pareja pedagógica asistió a las IV Jornadas de escuelas INNOVADORAS, realizadas los días 12,13, 14 de noviembre en la Universidad Nacional de Educación UNAE. Por otro parte, el día 15 de noviembre se suspendió prácticas por el motivo de la graduación de la primera promoción de estudiantes de la UNAE.
INCIDENCIAS relevantes (casos, situaciones y/o problemas curriculares) **POSIBLES propuestas para el PIENSA**	**Dentro del aula:** Se presentaron diferentes conflictos entre los/as estudiantes, pues no existe respeto entre alguno de ellos, mostrando una actitud reacia entre estudiantes y hacia la docente. Además, existe violencia física y verbal entre estudiante. En cuanto a calificaciones tienen por debajo de 7, sin nulo entendimiento de los contenidos de las diferentes asignaturas, pero sobre todo en Matemáticas y lengua y literatura. Al realizar un trabajo grupal cada estudiante lo hizo de manera individual y, al momento de la docente tomar la lección sobre el tema de clases, la gran mayoría de estudiantes obtuvo bajas calificaciones. También se dieron expresiones de rechazo entre ellos, tales como: "yo no quiero hacer con ella"; "prefiero hacer solo" o "yo no hago con él porque me cae mal". Además, una niña no trabaja en grupo con niños y menciona es que son tontos, y mejor realizó la actividad por mi cuenta. También se puedo notar que la docente no tiene en cuenta los horarios de las diferentes asignaturas, puesto que, de la una hora correspondiente de Matemática que inicia a las 07h00 am hasta 08h00 am, la docente toma el tiempo de las demás asignaturas terminando la clase de matemática a las 09h00 am. Esto trae como consecuencia un atraso en las otras asignaturas como Ciencias Naturales, Estudios Sociales y Lengua Literatura. Debido que los estudiantes presentan mayor dificultad en la asignatura de Matemática, se piensa que el tema de este ciclo este enfocado en la enseñanza de contenidos matemáticos con diferentes métodos y herramientas.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

4.1.2. Diario de Campo V

UNAE	DIARIO DE CAMPO V	
DATOS OBSERVADOS		
	Unidades de análisis: Qué he analizado **Reflexiones, inquietudes e interrogantes que emergen.**	
Relación docente estudiante	En la quinta semana de Prácticas Pre Profesionales se pudieron observar en un primer acercamiento como era la relación docente-estudiante, estudiante-estudiante y cómo era el ambiente escolar. En la relación docente-estudiante podemos mencionar que la docente mantiene una relación buena con los/as estudiantes, brindando confianza a sus estudiantes y motivándolos por aprender. La docente no muestra prejuicios morales generando pasión, interés, compromiso, incentivando la participación y el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes. También crea espacios de intercambio de ideas que permiten el análisis, construcción de preguntas y búsqueda de respuesta, aprecie los aportes de los estudiantes, los trata como seres pensantes, libres y capaces.	
Relación estudiante-estudiante	La relación estudiante-estudiante dentro del aula de clases es conflictiva, puesto que, presentan actitudes agresivas entre ellos, además que no existe respeto entre compañeros. También realizan actividades de "juego" bruscas entre ellos ocasionando lesiones leves y caídas. Se puede decir entonces, que no entienden la diferencia entre jugar sanamente y bruscamente. Entre compañeros de diferente género existe comentarios machistas, dando a entender que no tienen conocimiento sobre la igualdad de derechos entre hombres y mujeres.	
Didáctica del profesor	La didáctica de la docente consiste en: • Generar pensamiento crítico y reflexivo en los estudiantes a través de preguntas generadoras. • Crea y/o forma parte de redes de aprendizaje. • Toma decisiones sobre lo que quiere aprender los estudiantes	

		• Evalúa y valora los aprendizajes de los estudiantes para asegurar su veracidad, pertinencia de los conocimientos que este posee. • Construye su red personal de aprendizaje. • No fomenta el trabajo colaborativo en clase.
Ambientes de Aprendizaje:	**Virtuales** **Formales** **Informales**	El ambiente de aprendizaje que genera la docente es formal, debido que la enseñanza está ligada o los objetivos y contenidos del currículo de educación básica superior. La docente crea su propio ambiente, el cual apropia bajo los parámetros de autorregulación, motivación e intereses comunes de los estudiantes. **Contextualización del aula** El salón de clases cuenta con ventanas en la parte derecha, izquierda y en la parte que se ubica a lado de la puerta. Esta descripción da a entender que existe una iluminación adecuada, sin embargo, el aula es poco iluminada. Esto se debe a que el salón de clase está ubicado de la siguiente manera: en la parte derecha, el bar, a la izquierda con el edificio que se ubica lado de los baños y en el que está la sala de profesores y al fondo derecho aulas en la parte superior. Dentro del aula reciben clases 34 estudiantes, acomodados en forma de columnas y de manera heterogénea. Asimismo, las paredes no cuentan con material didáctico o material concreto, en la parte inferior izquierda hay muebles en los que se guarda libros, recursos materiales como marcadores, hojas de papel bond, entre otros. Las ventanas cuentan con vidrios, sí. Pero algunas de estas tienen vidrios rotos, o simplemente no tienen vidrios, lo que genera un ambiente en el que el ruido externo entra con mayor facilidad. El curso también cuenta con 4 bombillas, que se usan en momentos de lecturas o cuando el día está un poco oscuro, demostrando que, pese a que existe varias ventanas, esto no permite la entrada de una cantidad suficiente de luz natural. El escritorio de la docente está ubicado en la parte derecha de las pizarras, las cuales están ubicadas en el centro del curso. Pese a que estas están ubicadas en la parte media, la poca luz que entra en el curso se refleja directamente en estas, dificultando su visibilidad cuando se usan por parte de los estudiantes y docente.

Evaluación integradora de aprendizajes	La docente evalúa continuamente a sus estudiantes con lecciones semanas sobre los temas vistos y con el envió de tareas.
Actividades de ayuda, acompañamiento y experimentación de la labor docente:	En esta quinta semana de prácticas, las actividades realizadas por la pareja pedagógica fueron: En el primer día se impartió la clase de "Aprendiendo movimiento" y se revisó los deberes de Matemáticas y lengua Literatura y la revisión de ortografía de los diferentes cuadernos. En el segundo día se realizó un repaso con los estudiantes de la Asignatura de Matemática sobre los temas de raíz cuadrada, raíz cúbica, escritura de números, división y resta. En el tercer día se hizo el envió de tareas de Estudios Sociales.
INCIDENCIAS relevantes (casos, situaciones y/o problemas curriculares) **POSIBLES propuestas para el PIENSA**	**Dentro del aula:** Dentro de un grupo conformado por 4 niñas y 2 niños, un estudiante entro en negación y resisten al no querer estar con ellas. En este caso, las niñas permanecían en silencio mientras él niño exclamaba: "dígales que se vayan a otro grupo", "por qué nos pone con ellas, nosotros hacemos solos mejor". Y, al momento de que una niña intervino y expresó: "ya cállate y hagamos rápido". El niño reacciono de manera violenta hacia ella, arremetiendo con insultos e intentó golpear a la niña (situación que se evitó al intervenir el practicante). Finalmente, amenazó con: "En el recreo vas a ver lo que te pasa". A partir de esta situación, el estudiante comenzó a burlarse de las niñas del grupo que permanecieron en silencio y no lograron completar la actividad" (Diario Se presentaron diferentes conflictos entre los/as estudiantes, pues no existe respeto entre ellos, mostrando una actitud reacia algunos de los estudiantes con la docente. Además, existen estudiantes cuyo comportamiento es de buscar atención por parte de sus compañeros y docentes. Ccuando una niña intenta participar activamente dentro de un grupo de niños, los niños la rechazan y defienden de manera agresiva su espacio con comentarios como: no me importa que seas mujer, igual te voy a sacar la puta. **Fuera del aula:** Al momento del receso, los estudiantes corren, juegan, sim embargo no todos disfrutan este momento,

	ya que son aislados por sus compañeros y no cuentan con amigos para socializar en este espacio. Por otra parte al momento preguntar el por qué no interactúan con otros grupos, específicamente con niños y niñas respondieron: es que el niño y debe ser grosero y mal hablado por eso no salgo con ellos y, en este mismo contexto se preguntó a los niños que porque no juegan con las niñas y la mayoría respondió; las niñas no saben jugar como los hombres...son delicadas. Al momento la pareja pedagógica no cuenta con propuestas para la elaboración del proyecto integrador de saberes PIENSA.

4.1.3. Diario de campo VI

UNAE	DIARIO DE CAMPO VI	
DATOS OBSERVADOS		
	Unidades de análisis: Qué he analizado	
Relación docente estudiante	En la relación docente-estudiante podemos mencionar que la docente mantiene una relación buena con los/as estudiantes, brindando confianza a sus estudiantes y motivándolos por aprender. La docente no muestra prejuiciosas morales generando pasión, interés, compromiso, incentivando la participación y el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes. También crea espacios de intercambio de ideas que permiten el análisis, construcción de preguntas y búsqueda de respuesta, aprecie los aportes de los estudiantes, los trata como seres pensantes, libres y capaces.	

<table>
<tr><td colspan="2">Relación estudiante-estudiante</td><td>La relación estudiante-estudiante dentro del aula de clases es conflictiva, puesto que, presentan actitudes agresivas entre ellos, además que no existe respeto entre compañeros. También realizan actividades de “juego” bruscas entre ellos ocasionando lesiones leves y caídas.
Se puede decir entonces, que no entienden la diferencia entre jugar sanamente y bruscamente.
Entre compañeros de diferente género existe comentarios machistas, dando a entender que no tienen conocimiento sobre la igualdad de derechos entre hombres y mujeres.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Didáctica del profesor</td><td>La didáctica de la docente consiste en:

• Generar pensamiento crítico y reflexivo en los estudiantes a través de preguntas generadoras.
• Crea y/o forma parte de redes de aprendizaje.
• Toma decisiones sobre lo que quiere aprender los estudiantes
• Evalúa y valora los aprendizajes de los estudiantes para asegurar su veracidad, pertinencia de los conocimientos que este posee.
• Construye su red personal de aprendizaje.
• No fomenta el trabajo colaborativo en clase.</td></tr>
<tr><td rowspan="4">Ambientes de Aprendizaje:</td><td></td><td rowspan="4">El ambiente de aprendizaje que genera la docente es formal, debido que la enseñanza está ligada o los objetivos y contenidos del currículo de educación básica superior; la docente crea su propio ambiente, el cual apropia bajo los parámetros de autorregulación, motivación e intereses comunes de los estudiantes.
Contextualización del aula
El salón de clases cuenta con ventanas en la parte derecha, izquierda y en la parte que se ubica a lado de la puerta. Esta descripción da a entender que existe una iluminación adecuada, sin embargo, el aula es poco iluminada. Esto se debe a que el salón de clase está ubicado de la siguiente manera: en la parte derecha, el bar, a la izquierda con el edificio que se ubica lado de los baños y en el que está la sala de profesores y al fondo derecho aulas en la parte superior.
Dentro del aula reciben clases 34 estudiantes, acomodados en forma de columnas y de manera heterogénea. Asimismo, las paredes no cuentan con material didáctico o material concreto, en la parte inferior izquierda hay muebles en los que se guarda libros, recursos materiales como marcadores, hojas de papel bond, entre otros.
Las ventanas cuentan con vidrios, sí. Pero algunas de estas tienen vidrios rotos, o simplemente no tienen</td></tr>
<tr><td>Virtuales</td></tr>
<tr><td>Formales</td></tr>
<tr><td>Informales</td></tr>
</table>

		vidrios, lo que genera un ambiente en el que el ruido externo entra con mayor facilidad. El curso también cuenta con 4 bombillas, que se usan en momentos de lecturas o cuando el día está un poco oscuro, demostrando que, pese a que existe varias ventanas, esto no permite la entrada de una cantidad suficiente de luz natural. El escritorio de la docente está ubicado en la parte derecha de las pizarras, las cuales están ubicadas en el centro del curso. Pese a que estas están ubicadas en la parte media, la poca luz que entra en el curso se refleja directamente en estas, dificultando su visibilidad cuando se usan por parte de los estudiantes y docente.
Evaluación integradora de aprendizajes		En esta sexta semana de prácticas pre profesionales, se realizaron los exámenes quimestrales.
Actividades de ayuda, acompañamiento y experimentación de la labor docente:		Entre las actividades realizadas por la pareja pedagógica en esta séptima semana, fueron: El primer día estaba destinado a rendir el examen de Matemáticas, pero debido al nulo entendimiento de los estudiantes sobre los temas como: raíz cuadrada, raíz cúbica, división, multiplicación, resta y suma, la docente tomo la decisión de tomar el examen el próximo lunes, y ese día se realizó un repaso sobre los temas mencionados anteriormente para que los estudiantes no obtengan bajas calificaciones. En el segundo día la pareja practicante tomó el examen a los estudiantes de Lengua y Literatura, Educación Artística, además se realizó la corrección de dicha prueba luego de su finalización. En el Tercer día, se tomó el examen de Estudios Sociales, luego se realizó un conversatorio con los estudiantes sobre el respeto hacia las demás personas, En el cuarto día, los estudiantes los estudiantes a pesar de las múltiples clases de refuerzo no logran entender y dominar el tema de radicación por descomposición de factores primos; este día se realizó un repaso sobre ejercicios de raíz cuadrada y raíz cúbica. En el quinto día no hubo asistencia de los estudiantes.
INCIDENCIAS relevantes (casos, situaciones y/o problemas curriculares)		**Dentro del aula:** Los estudiantes en la mayor parte de la semana se mostraron tranquilos y con un comportamiento adecuado dentro de clases. Sin embargo, existe dos estudiantes (E1- E2) que tiene una actitud agresiva física y verbalmente sobre ellos, llegando al punto de que el E1 amenace al E2 con fuertes palabras "-E**1:** no me importa que seas mujer, igual de te voy a sacar la pucta" **E2:** se reprime, agacha la cabeza y como acto de autodefensa menciona "No te tengo miedo". Dicha estudiante, es víctima de Bullying, el mismo que en una conversación informal, mencionaba que estaba cansada de recibir burlas y quería matarse. Además, esta estudiante tiene dificultades de comprensión en especial en la materia de Matemáticas, pues a pesar de no poder realizar los ejercicios

POSIBLES propuestas para el PIENSA	los intenta. Por otra parte, el nivel de rendimiento académico dentro de la asignatura de Matemática es deficiente, el nivel de comprensión de los temas: radicación cuadrada y cúbica es nula. A pesar de que diariamente se realizan refuerzos sobre los temas tratados de matemáticas los estudiantes, no pueden realizarlos, llegando a sacar bajas calificaciones. **Fuera del aula** Los estudiantes manejan un lenguaje vulgar entre ellos, sin saber su significado y cuanto puede llegar a lastimar a sus compañeros. Además, presentan actitudes agresivas llegando a cierto punto a lastimarse mutuamente. En la hora del recreo; una niña patea el balón de fútbol a lo que un niño reacciona de manera violenta manifestando: no seas metida, te voy a pega… ve a peinarte" y, dentro del mismo diario se narra otra situación: "una estudiante (niña) al momento de participar en clase, es silenciada por un compañero (niño), agregando la frase: debes estar callada. El Piensa se enfocará en ayudar a los estudiantes al dominio del tema sobre raíces cuadradas y cúbicas. Para ello nuestra propuesta consta de diferentes métodos y estrategias de enseñanza y aprendizaje para conseguir que los estudiantes tengan un aprendizaje significativo.
Reflexiones, inquietudes e interrogantes que emergen	Las **matemáticas** son fundamentales para el desarrollo intelectual de los niños, les ayuda a ser lógicos, a razonar ordenadamente y a tener una mente preparada para el pensamiento, la crítica y la abstracción. Son consideradas como base fundamental para el desarrollo de cada persona, también, los aprendizajes iniciales de las matemáticas son decisivos no sólo para el progreso fácil, sino para el desarrollo cognitivo, porque suponen e implican la génesis de un conjunto de estructuras de pensamiento y de funciones fundamentales. siempre estamos empleando una función matemática, ya sea sumando, restando, dividiendo o multiplicado. Por otra parte, se quiere averiguar cómo el trabajo colaborativo y cooperativo ayudan a generar un ambiente más solidario dentro de clases, pero también afuera de ella. Esto con el objetivo de que los estudiantes interactúen mas entre ellos, creando lazos de amistad. De esta manera, se ayudará a fortalecer las bases del respeto, ayudando a la convivencia pacífica de los estudiantes.

4.2. Diario de campo de 7mo ciclo, 5to año de EGB

Diario de campo	
Semanas	**Descripción densa**
Semana #1 9 al 12 de nov de 2020	Las prácticas preprofesionales se desarrollarán en cuatro semanas, los días: 9 al 12 nov lunes, martes, miércoles y jueves. Previamente al inicio de las PP, se realizó de 2020 un encuentro con las tutoras profesionales del 5to año "B" para recibir indicaciones generales, los practicantes serán quienes impartan las clases a los estudiantes los lunes, martes y miércoles, el jueves es asignado para planificar el plan pedagógico de la próxima semana de clases. Las clases que se emplearán en la primera semana fueron divididas por practicante según cada área: **1P:** Lengua y literatura, **2P:** Estudios Sociales y **3P:** Ciencias Naturales y Matemáticas. **El lunes 9 de noviembre**, se tuvo la primera interacción con los estudiantes, aula que contaba con más de 30 estudiantes -niños, niñas-. La primera clase se desarrolló la clase de Lengua y Literatura con el tema "El castellano", dónde hubo mucha participación de los estudiantes, en su mayoría niños, no obstante, existen niños que se duermes no atienden la clase debido a que reciben las clases solos sin la compañía de ningún representante o familiar. En esta clase también se evidenció como los estudiantes conocen bien las palabras propias de nuestro país. Luego, se desarrolló la clase de Matemáticas con el tema "División y multiplicación decimal" los estudiantes se mostraron muy participativos, presentando conocimientos previos del tema, creando un ambiente armónico entre docentes-estudiantes. **Martes 10 de noviembre**, se llevó a cabo la clase de Estudios sociales con el tema "llegada de los españoles a América", los estudiantes participaron y mostraron gran interés en la clase, ya que la practicante realizó un cuento con el contenido que debía transmitir a los estudiantes, también realizó un juego virtual, reflejando que los estudiantes si comprendieron el tema. **Miércoles 11 de noviembre**, este día, en la clase de Ciencias Naturales con el tema "los animales vertebrados" el practicante realizó una actividad de gran importancia. Primero, impartió la clase por medio de diapositivas, luego como parte final organizo a los estudiantes en grupo de 6-7 personas para que discutan un tema dado y luego expongan la información más relevante frente a la clase. Como resultado, en su mayoría fueron los niños quienes expresaban sus conocimientos, salvo una y las demás niñas se mostraban muy avergonzadas. **Jueves 12 de noviembre**, como fue mencionado, en este día se reúnen los

	practicantes a planificar las actividades y contenido que se llevará a cabo la siguiente semana y claro, luego deberá ser socializado con las tutoras.
Semana #2 16 al 19 de nov de 2020	Las clases que se emplearán en la segunda semana fueron divididas por cada área: **2P:** Lengua y literatura, **1P:** Estudios Sociales y de 2020 **1P:** Ciencias Naturales y Matemáticas. **Lunes 16 de noviembre**, la primera clase de la segunda semana de PP, fue de Lengua y Literatura sobre "Dialectos Ecuatorianos", misma que permitió evidenciar como los estudiantes conocían y reconocían las diferentes formas de expresión de los ecuatorianos, también, la diferencia entre hombres y mujeres al comunicarse o mencionar palabras nacionales, tachando a la mujer como un ser que trata con amor y ternura al vender u ofrecer un producto y al hombre, como un ser grosero en su entorno porque realiza trabajos forzados. Los estudiantes en la clase y juegos se muestran muy participativos. Luego, en la clase de Matemáticas con el tema de "División con decimales", los estudiantes, al resolver los ejercicios recibían ayuda de sus representantes, mismos que presentaban mayor participación en la clase. **Martes 17 de noviembre**, se desarrolló las clases de Estudios Sociales, con el tema "La vida colonial", dónde se expuso el contenido por medio de diapositivas, contando con la participación de todos los estudiantes, como parte final, se desarrolló un compartir de opiniones general mostrando una imagen de una mujer, preguntando: ¿Cuáles eran los roles de la mujer en le época colonial? y ¿Cuáles eran los roles de la mujer de la actualidad?, mismas que fueron respondidas por algunos estudiantes, dando a conocer sus opiniones, pero, una vez más se pudo observar por medio de las cámaras encendida como muchas respuestas fueron respondidas por sus representantes, reflejando su contexto y entorno. **Miércoles 18 de noviembre**, este día, en la clase de Ciencias Naturales con el tema "los animales invertebrados", se contó con la participación de todos los estudiantes, también, al no conocer un tema o no entender muestran confianza al preguntar. **Jueves 19 de noviembre** Se realizó las actividades para la siguiente semana y se socializo con las dos tutoras de 5to año. Se constató que las docentes no tienen un dominio con herramientas virtuales.

Semana #3 23 al 26 de nov de 2020	**Lunes 23 de noviembre** 23 al 26 nov En la clase de lengua y literatura se impartió el tema de la "leyenda", este de 2020 tema los estudiantes participaron de manera muy activa, demostrando que tenían un dominio sobre el tema. La participación de los estudiantes se da, en la gran mayoría por los niños de la clase; las niñas por su parte, se dedicaban a escuchar las clases y, solo una niña participaba de manera constante. Al ser una clase impartida por los practicantes, no se conoció como la tutora daba clases, pero, ella siempre está presente en las clases virtuales. La manera de comunicarse entre estudiantes es muy escasa, en raras ocasiones se escucha a estudiantes (niños), es únicamente para invitar a sus amigos a jugare free fire. **Martes 24 de noviembre** En este día se dio la clase de estudios sociales "La Colonización", lo más destacable de este día fue que durante la clase, los estudiantes entendían los actos de opresión, violencia y maltrato que sufrieron los nativos. Cuando se mencionaba los actos que sufrieron las mujeres, los estudiantes no mostraban indiferencia, y no realizaban comentario alguno. Las familias estaban presentes durante las clases, a veces la familia respondía por los estudiantes o incluso les dictaban lo que tenían que decir, impidiendo que el estudiante reflexione por su cuenta. **Miércoles 25 de noviembre** Los niños y niñas al momento de, participar en los ejercicios de matemáticas de fracciones. Se notó que eran los niños que más participaban, lo que provoco que las niñas también quisieran participar, dando a lugar a una competición de quien realiza más ejercicios, los niños o las niñas. Esto se da a entender que, los infantes quieren demostrar quién es más inteligente: niños o niñas. **Jueves 26 de noviembre** Se realizó las actividades para la siguiente semana y se socializo con las dos tutoras de 5to año. Se constató que las docentes no tienen un dominio con herramientas virtuales.

4.3. Diario de campo de 9no ciclo, 6to año de EGB

Diario de campo

Semanas	Descripción densa
Semana #1 **13-17/09/2021**	La primera semana se mantuvo una reunión con el tutor académico de la Unidad Educativa "Panamá", en la que principalmente se dividió las temáticas curriculares de las 4 áreas principales: Lengua y Literatura, Matemáticas, Ciencias Naturales y Estudios Sociales. Se dividirá en dos partes: 1° cumplimiento de prácticas preprofesionales y 2° cumplimiento de prácticas para el cumplimiento del trabajo de Titulación Curricular. **Lunes 13** Se despejará dudas e inquietudes sobre cómo se llevará a cabo la práctica preprofesional dentro de la Institución con la tutora de PPP. **Martes 14** Se asistió a la práctica con el tutor como oyentes, ya que fue el quien impartió las clases. Lo que se pudo observar es que existen grandes vacíos debido a la virtualidad. En palabras de docente: "La virtualidad nos ha afectado en diferentes áreas, pero más en matemáticas y lenguaje". Por otra parte, se pudo observar que los estudiantes poseen motivación y un fuerte interés por participar en clase. Existen caso de estudiantes ausentes, debido a temas de migración y, otros casos, que no asisten-se desconoce el motivo-. **Miércoles 15** Nivelación en conocimientos como lectura y escritura de números de hasta 6 cifras. **Viernes 17** Se desarrolló la práctica sin ningún inconveniente. Se sigue notando los vacíos que poseen los estudiantes. No surgieron dudas nuevas sobre el grupo.
Semana #2 **20-23/09/2021**	Esta semana se desarrollarán solo clases de repaso, que anudarán a los estudiantes a solventar dudas académicas pendientes. **Lunes 20** Clase de repaso **Marte 21** En la práctica, al realizar juegos virtuales se muestran muy emocionados y participativos de manera activa y sobre todo muestran cierta confianza hacia el profesor.

	Miércoles 22 En este día se realizó las entrevistas socioemocionales a 16 estudiantes que habían firmado la autorización a la institución, la entrevista fue breve pero los estudiantes mostraban confianza y comodidad. Se ve como muchos poseen realidades diversas, algunos están al cuidado de sus familiares, crecen lejos de sus padres, entre otros. **Jueves 23** Clases de refuerzos
Semana #3 **27-30/09/2021**	La educación en línea ni educa ni sustituye los aprendizajes presenciales y la socialización de los menores, además de generar brechas educativas graves. Pero ¿por qué no educa? ¿Ha puesto esta pandemia en evidencia las carencias del sistema educativo, mayoritariamente presencial? Quizás una respuesta que se acerque a esta realidad seria la compartida con el tutor profesional "nada puede sustituir a la humanidad del maestro en el aula" y que el apego emocional que se crea con y entre los estudiantes dentro del ámbito presencial es realmente difícil alcanzarlo en un proceso educativo a distancia. **Todos los días se llevó a cabo las clases de refuerzo académico**
Semana #4 **04-07/10/2021**	**Lunes 04** Se impartió clase Lengua y Literatura con temática en la Diversidad Ecuatoriana, en la que se habló muchos temas relevantes como la cultura, identidad, sociedad, en la que se observó como la participación estudiantil es controlada por sus representantes legales, fueron ellos quien les dictaban sus respuestas, al igual que muchas opiniones personales, los representantes no les dejan razonar y dar su propia percepción. **Martes 05** Se mantuvo una reunión entre tutor profesional del aula y practicantes, dónde supo manifestar el tutor que la institución en todo el proceso virtual se ha llevado por medio de las planificaciones Micro curricular, y de las mismas se dan proyectos disciplinarios e interdisciplinarios, en esta planificación se plasma tanto como destrezas, objetivos y la temática que se desea alcanzar. **Miércoles 06** Este día, se dio una clase interactiva sobre la historia de nuestro país, en el cual se muestra la información basada en traspasar valores, orgullo y respeto hacia el estado, lo que tuvo buenos resultados, muchos estudiantes mostraron interés al referirse a la

	identidad social y común que todos poseemos al ser ecuatorianos. **Jueves 07** Continuación de la clase de Estudios Sociales.
Semana #5 **11-15/10/2021**	**Lunes 11** Clases de matemáticas: los/as estudiantes tienen dificultades en lectura y escritura de número, quedando a descubierto que no existe un apoyo en el hogar-refuerzo y retroalimentación por parte de representantes legales-. Se abre la interrogante ¿qué papel tiene la familia en el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes en tiempos de la Covid-19? **Martes 12** El poco o nulo conocimiento que tiene los padres de familia, en mayor medida, y docentes, en menor medida, frente al uso de las TIC en una sociedad de la información en que la vivimos en el siglo XXI está generando una brecha digital muy grande. Cada día hay una nueva innovación tecnológica, y los docentes seguimos utilizando marcador y tablero (clase presencial) es decir, una educación tradicional y, power point (clase virtual). Esta circunstancia puede generar un retroceso en la educación como consecuencia del desconocimiento del uso de las TIC. Se concluye: Las TIC en la educación nos presentan retos que los docentes, estudiantes, y padres de familia debemos aceptar y superar. **Martes 13** Clase de Lengua y Literatura se pudo observar que: existe estudiantes con un lugar de origen fuera de Ecuador lo que conlleva a que dentro del aula existe gran diversidad. Se percibe que los estudiantes tienen conceptos básicos sobre inclusión y equidad como al referirse que todos tenemos los mismos derechos. **Jueves 14** Clases de Ciencias Naturales: La pandemia provocada por la COVID-19 ha puesto ha modificado el estilo de vida de las personas. Cambiando la rutina y adaptarnos a una vida más sedentaria; el cierre de los centros escolares ha provocado que los y las estudiantes cambien su estilo de vida y, una de las consecuencias es el problema de no tener una dieta equilibrada y sana.
Semana #6 **18-21/10/2021**	**Lunes 18** Clases normales

	Marte 19 Clases normales **Miércoles 20** Los estudiantes mediante la clase y anteriores mostraron ciertos roces entre algunos, donde había el problema de que se enviaban mensajes por internos con insultos incoherentes, por lo que, se invitó a reflexionar ante aquel suceso con la frase "una palabra hiere más profundamente que un arma", es importante que los estudiantes entiendan la importancia de ello ya que en la infancia se forjan la gran mayoría de valores. **Jueves 21** Clases normales
Semana #7 **19/01/2022**	**Miércoles 19** Clases normales. En la clase se pudo recatar como los estudiantes mantienen el apoyo del cuidador durante las clases virtuales, se observa cómo les dictan o indican las respuestas. Se da clase de fábulas con temáticas de valores, y se observa que la gran mayoría conoce sus definiciones y ejemplos de cómo reproducirlos. Por ejemplo, no mentir, al mencionar que a menuda se miente a la mamá, pero eso no trae cosas positivas, sino más bien negativas. También sinceridad, honestidad, entre otros. Una clase muy interactiva y sobre todo llena de aprendizaje positivos.
Modalidad semipresencial **14/02/2022**	**Semana 1** En clases se presentó una situación al momento de realizar una actividad de dibujo sobre el rol de la mujer en la actualidad. Los estudiantes tenían que plasmar por medio de dibujos las actividades que realizaba una mujer y, se encontró que la gran mayoría de dibujos están encaminados a la construcción estereotipada de la figura femenina. En esta construcción los estudiantes tuvieron discusiones sobre la idea que tenían de la mujer. La que más llamó la atención fue cuando una niña sostuvo la idea de que una mujer puede trabajar, a lo que las demás niñas respondieron: "eso es ser una mala mujer… las mujeres deben estar en la casa cuidando a sus hijos". Por lo que la niña termina por desertar su postura y acepta la idea de sus compañeras, pese a no estar de acuerdo desde el comienzo.

Anexo 5: Tablas de las Políticas Públicas del Ecuador

5.1. Tabla 1. Objetivo, Políticas Públicas y Estrategias del Plan Nacional de Desarrollo 2007-2010

Objetivo 2. Mejorar las capacidades y potencialidades de la ciudadanía	
Políticas:	**Estrategias:**
2.1. Impulsar el acceso universal a educación de calidad	**1.** Generación de esfuerzos públicos sostenidos para garantizar el acceso universal a la educación, promoviendo alianzas con organizaciones y gobiernos locales, dando mayor peso a la comunidad en la gestión participativa del sistema escolar **2.** Promoción de incrementos progresivos en el presupuesto para educación. **3.** Eliminación de barreras económicas que impiden el acceso universal a la educación (contribución voluntaria para la matrícula, textos escolares, etc.). **4.** Creación de partidas docentes para el nivel inicial, básico y medio y garantizar que no haya escuela sin maestros, particularmente en el ámbito rural. **5.** Utilización de medios masivos de comunicación para generar procesos de alfabetización y de educación continua. **6.** Articulación entre programas de alfabetización, titularización de tierras y el fondo Promujeres. **7.** Conformación de Comités de Vigilancia para el tratamiento de los casos de delitos sexuales en el ámbito educativo. **8.** Eliminación de barreras arquitectónicas que impiden el acceso de discapacitados en los centros educativos.
2.2. Impulsar una educación de calidad, intercultural e inclusiva, desde un enfoque de derechos para fortalecer la formación ciudadana, la unidad en la diversidad y	**1.** Impulso para la articulación entre niveles educativos (inicial, básico, medio y superior). **2.** Promoción de enfoques de interculturalidad, derechos, género y sustentabilidad en los procesos pedagógicos. **3.** Promoción de articulaciones con organizaciones y gobiernos locales para mejorar la calidad de los procesos educativos.

desarrollar plenamente las capacidades de las personas.	**4.** Articulación de programas públicos de alimentación escolar, nutrición y los de reactivación productiva para mejorar las sinergias y emplear alimentos autóctonos. Extender el alcance de estas políticas al conjunto de la población y su situación alimentaria. **5.** Articulación entre el sistema educativo y los procesos de desarrollo endógeno. **6.** Fomento a la participación de la familia y las organizaciones sociales en el proceso educativo.

5.2. Tabla 5. Objetivo, Políticas Públicas y Lineamientos del Plan Nacional del Buen Vivir 2007-2010

Objetivo 2: Mejorar las capacidades y potencialidades de la ciudadanía	
Políticas:	**Lineamientos:**
2.2. Mejorar progresivamente la calidad de la educación, con un enfoque de derechos, de género, intercultural e inclusiva, para fortalecer la unidad en la diversidad e impulsar la permanencia en el sistema educativo y la culminación de los estudios.	**a.** Articular los contenidos curriculares de los distintos niveles educativos. **b.** Mejorar la calidad de la educación inicial, básica y media en todo el territorio nacional. **c.** Fomentar la evaluación y capacitación continua de los docentes, en la que se incluya la participación de la familia y las organizaciones sociales pertinentes para propender al desarrollo integral de la calidad educativa. **d.** Promover la coeducación e incorporación de enfoques de interculturalidad, derechos, género y sustentabilidad en el currículo educativo y en los procesos pedagógicos. **e.** Implementar programas complementarios de educación con énfasis en la formación ciudadana. **f.** Potenciar la actoría de los docentes e investigadores como sujetos de derechos, responsabilidades y agentes del cambio educativo. **g.** Fomentar la evaluación contextualizada de los logros educativos de los estudiantes. **h.** Promover y generar esfuerzos públicos sostenidos para impulsar la permanencia y culminación de los niños y niñas en educación inicial, básica y media, priorizando a las niñas de zonas rurales y urbano marginales e impulsando la participación comunitaria en el sistema escolar.

	i. Promover programas de infraestructura que contemplen una racionalización y optimización de los establecimientos educativos y la superación de las brechas de cobertura. **j.** Crear de manera planificada partidas docentes para el nivel inicial, básico y medio, a fin de garantizar que no existan escuelas sin maestros, particularmente, en el ámbito rural. **k.** Desarrollar y aplicar un modelo de educación inclusiva para personas con necesidades educativas especiales. **l.** Erradicar progresivamente el analfabetismo en todas sus formas, apoyando procesos de postalfabetización con perspectiva de género y la superación del rezago educativo.

5.3. Tabla 1. Objetivo y Políticas Públicas de Todo el mundo mejor: Buen vivir Plan Nacional 2013-2017

Objetivos:	**Políticas:**
Objetivo 2: Auspiciar la igualdad, la cohesión, la inclusión y la equidad social y territorial en la diversidad	**2.1**. Generar condiciones y capacidades para la inclusión económica, la promoción social y la erradicación progresiva de la pobreza. **2.2.** Garantizar la igualdad real en el acceso a servicios de salud y educación de calidad a personas y grupos que requieren especial consideración, por la persistencia de desigualdades, exclusión y discriminación. **2.3.** Asegurar la (re)distribución solidaria y equitativa de la riqueza. **2.4.** Democratizar los medios de producción, generar condiciones y oportunidades equitativas y fomentar la cohesión territorial. **2.5.** Fomentar la inclusión y cohesión social, la convivencia pacífica y la cultura de paz, erradicando toda forma de discriminación y violencia. **2.6.** Garantizar la protección especial universal y de calidad, durante el ciclo de vida, a personas en situación de vulneración de derechos. **2.7.** Garantizar la protección y fomentar la inclusión económica y social de personas en situación de movilidad humana, así como de sus diversos tipos de familias.

	2.8. Garantizar la atención especializada durante el ciclo de vida a personas y grupos de atención prioritaria, en todo el territorio nacional, con corresponsabilidad entre el Estado, la sociedad y la familia. **2.9.** Garantizar el desarrollo integral de la primera infancia, a niños y niñas menores de 5 años. **2.10.** Garantizar la protección y la seguridad social a lo largo del ciclo de vida, de forma independiente de la situación laboral de la persona. **2.11.** Garantizar el Buen Vivir rural y la superación de las desigualdades sociales y territoriales, con armonía entre los espacios rurales y urbanos. **2.12.** Promover la formación de una estructura nacional policéntrica de asentamientos humanos, que fomente la cohesión territorial.
Objetivo 6: Consolidar la transformación de la justicia y fortalecer la seguridad integral, en estricto respeto a los derechos humanos	**6.1.** Promover el acceso óptimo a la justicia, bajo el principio de igualdad y no discriminación, eliminando las barreras económicas, geográficas y culturales. **6.2**. Mejorar y modernizar la administración de la justicia. **6.3.** Combatir y erradicar la impunidad. **6.4.** Consolidar la transformación del sistema de rehabilitación social. **6.5.** Prevenir y controlar la delincuencia común y organizada. **6.6.** Mejorar la seguridad vial. **6.7.** Prevenir y erradicar la violencia de género en todas sus formas. **6.8.** Promover una cultura social de paz y la convivencia ciudadana en la diversidad. **6.9.** Combatir y erradicar la violencia y el abuso contra niñas, niños y adolescentes.
Objetivo 9: Garantizar el trabajo digno en todas sus formas	**9.1.** Impulsar actividades económicas que permitan generar y conservar trabajos dignos, y contribuir a la consecución del pleno empleo priorizando a los grupos históricamente excluidos. **9.2.** Promover el trabajo juvenil en condiciones dignas y emancipadoras que potencie sus capacidades y conocimientos. **9.3.** Profundizar el acceso a condiciones dignas para el trabajo, la reducción progresiva de la informalidad y garantizar el cumplimiento de los derechos laborales.

	9.4. Establecer y garantizar la sostenibilidad de las actividades de autoconsumo y autosustento, así como de las actividades de cuidado humano con enfoque de derechos y de género. **9.5.** Fortalecer los esquemas de formación ocupacional y capacitación articulados a las necesidades del sistema de trabajo y al aumento de la productividad laboral.

5.4. Tabla 2. Eje, objetivo y Políticas Públicas de Toda una Vida: Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021

Eje: Derechos para Todos Durante Toda la Vida	
Objetivo	**Políticas:**
1: Garantizar una vida digna con iguales oportunidades para todas las personas	**1.1**. Promover la inclusión económica y social; combatir la pobreza en todas sus dimensiones, a fin de garantizar la equidad económica, social, cultural y territorial. **1.2**. Generar capacidades y promover oportunidades en condiciones de equidad, para todas las personas a lo largo del ciclo de vida. **1.3.** Combatir la malnutrición, erradicar la desnutrición y promover hábitos y prácticas de vida saludable, generando mecanismos de corresponsabilidad entre todos los niveles de gobierno, la ciudadanía, el sector privado y los actores de la economía popular y solidaria, en el marco de la seguridad y soberanía alimentaria. **1.4.** Garantizar el desarrollo infantil integral para estimular las capacidades de los niños y niñas, considerando los contextos territoriales, la interculturalidad, el género y las discapacidades. **1.5.** Fortalecer el sistema de inclusión y equidad social, protección integral, protección especial, atención integral y el sistema de cuidados durante el ciclo de vida de las personas, con énfasis en los grupos de atención prioritaria, considerando los contextos territoriales y la diversidad sociocultural. **1.6.** Garantizar el derecho a la salud, la educación y al cuidado integral durante el ciclo de vida, bajo criterios de accesibilidad, calidad y pertinencia territorial y cultural. **1.7.** Garantizar el acceso al trabajo digno y la seguridad social de todas las personas.

	1.8. Garantizar el acceso a una vivienda adecuada y digna, con pertinencia cultural y a un entorno seguro, que incluya la provisión y calidad de los bienes y servicios públicos vinculados al hábitat: suelo, energía, movilidad, transporte, agua y saneamiento, calidad ambiental, espacio público seguro y recreación. **1.9.** Garantizar el uso equitativo y la gestión sostenible del suelo, fomentando la corresponsabilidad de la sociedad y el **1.10.** Erradicar toda forma de discriminación y violencia por razones económicas, sociales, culturales, religiosas, etnia, edad, discapacidad y movilidad humana, con énfasis en la violencia de género y sus distintas manifestaciones. **1.11** Impulsar una cultura de gestión integral de riesgos que disminuya la vulnerabilidad y garantice a la ciudadanía la prevención, la respuesta y atención a todo tipo de emergencias y desastres originados por causas naturales, antrópicas o vinculadas con el cambio climático. **1.12** Asegurar el acceso a la justicia, la seguridad integral, la lucha contra la impunidad y la reparación integral a las víctimas, bajo el principio de igualdad y no discriminación. **1.13** Garantizar los derechos de las personas privadas de la libertad y de adolescentes infractores; fortalecer el sistema penal para que fomente la aplicación de penas no privativas de libertad para delitos de menor impacto social, coadyuvando a la reducción del hacinamiento penitenciario, la efectiva rehabilitación, la reinserción social y familiar y la justicia social. **1.14** Enfrentar el fenómeno socioeconómico de las drogas y el alcohol, a través de estrategias de prevención integral, control y reducción de la oferta. **1.15** Promover el uso y el disfrute de un hábitat seguro, que permita el acceso equitativo a los espacios públicos con enfoque inclusivo. **1.16** Promover la protección de los derechos de usuarios y consumidores de bienes y servicios. **1.17** Garantizar el acceso, uso y aprovechamiento justo, equitativo y sostenible del agua; la protección de sus fuentes; la universalidad, disponibilidad y calidad para el consumo humano, saneamiento para todos y el desarrollo de

	sistemas integrales de riego.

5.5. Tabla 3. Objetivos y Políticas Públicas del ministro de Relaciones Exteriores y Movilidad Humana 2018.

Objetivo General: Prevenir y eliminar toda clase de actos que generen discriminación o violencia de género, en el lugar de trabajo o en las actividades que se cumplen como producto de la relación laboral, así como prestar especial atención a aquellas situaciones que requieran protección especializada, como en los casos de las víctimas de violencia de género y acoso laboral o sexual.	
Objetivos específicos:	**Políticas:**
1: Prevenir y eliminar toda clase de actos que generen discriminación o violencia de género, en el lugar de trabajo o en las actividades que se cumplen como producto de la relación laboral, así como prestar especial atención a aquellas situaciones que requieran protección especializada, como en los casos de las víctimas de violencia de género y acoso laboral o sexual.	**1.1.** Promover la utilización de un lenguaje no sexista en todas las actividades y comunicaciones del Ministerio, acorde con las recomendaciones de Naciones Unidas. **1.2.** Sensibilizar a todo el personal en temas de género a fin de evitar la reproducción de patrones culturales patriarcales. **1.3.** Incluir un módulo de igualdad y violencia de género en todas las acciones formativas. **1.4**. Fortalecer el ejercicio de los derechos de las mujeres en general, y en especial relacionados con la igualdad y no discriminación, a través de capacitaciones que fomenten el conocimiento sobre el tema, así como formación específica relacionada con el enfoque y la igualdad de género en la gestión y política pública. **1.5.** Implementar acciones para mejorar las relaciones entre las y los funcionarios, a fin de luchar contra los estereotipos y las discriminaciones en el marco de la igualdad profesional. **1.6.** Fortalecer las capacidades de la Unidad de Administración del Talento Humano, en especial en el ámbito del trabajo social, a fin de atender y asistir a las y los funcionarios en casos de discriminación y acoso; así como, de ser necesario, derivar correctamente los casos a las instituciones pertinentes y tomar las medidas disciplinarias que correspondan. **1.7.** Institucionalizar en la Unidad de Administración del Talento Humano el seguimiento de los casos y de sus resultados, a través de un sistema de

	monitoreo específico y el desarrollo de normativa interna, protocolos y otros instrumentos de gestión institucional.
2: Promover y fortalecer la igualdad de derechos laborales y profesionales a través de la reducción de las desigualdades que puedan persistir en el ámbito de la carrera profesional de las y los funcionarios públicos, y apoyar la conciliación de la vida personal, familiar y laboral y la corresponsabilidad entre hombres y mujeres.	**2.1.** Desarrollar un diagnóstico de situación en el que se establezca una línea de base sobre la demografía técnica de la institución, los conocimientos, actitudes y prácticas, así como de las políticas existentes en el Ministerio, en relación al tema de igualdad de género. **2.2.** Elaborar un plan de igualdad de género del MREMH. El plan consistirá en un conjunto ordenado de medidas, adoptadas después de realizar el diagnóstico de situación, tendientes a alcanzar la igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres y a eliminar la discriminación por razón de sexo. El plan debe ser bi-anual y se presentará en el mes de diciembre. Su redacción será dirigida por una Comisión en la cual participarán las asociaciones profesionales y los representantes de las distintas categorías laborales del Ministerio, con representación paritaria de mujeres y hombres, junto con un Consejo Asesor conformado por académicos, académicas, expertos o expertas en materia de género y discriminación laboral por razón de sexo. **2.3.** Promover la administración del talento humano del personal de Cancillería con perspectiva de género y bajo los principios de equidad e igualdad. Serán implementadas las siguientes actuaciones: el expediente de todas las convocatorias de concursos para cubrir plazas deberá contener una referencia a la composición numérica distribuida por sexo de los niveles laborales o escalas objeto de la convocatoria; cuando se evidencie una menor presencia de las mujeres en la categoría correspondiente, se emprenderán acciones positivas encaminadas a procurar la presencia paritaria de mujeres y hombres en todos los grados ocupacionales. **2.4**. Emprender acciones para eliminar toda connotación concerniente al aspecto físico o estado civil de la persona en los concursos para el ingreso al Ministerio de Relaciones Exteriores y Movilidad Humana. La selección debe sustentarse exclusivamente en el perfil profesional y académico. **2.5.** Impulsar que los comités de selección de personal se conformen por mujeres y hombres, de preferencia en paridad numérica, con especial

	énfasis en la titularidad de sus cargos más representativos (Presidencia y Secretaría). Antes de comenzar la selección para cubrir una plaza, cada Comité recibirá la información señalada sobre el número de hombres y mujeres que trabajan en el área donde va a incluirse la plaza y sus categorías. **2.6.** Hacer públicas las resoluciones sobre los y las aspirantes que hayan superado un proceso selectivo. Éstas deberán acompañarse de un análisis interno que incluya, al menos, una relación numérica y porcentual, distribuida por sexo, entre personas admitidas en el proceso y aprobadas en cada una de las pruebas realizadas. **2.7**. Adoptar medidas razonables y adecuadas en el ámbito del Ministerio para facilitar a las aspirantes embarazadas o con licencia de maternidad, la realización de las pruebas selectivas en igualdad de condiciones. **2.8.** Procurar que la provisión de puestos de trabajo, incluyendo los espacios del superior jerárquico, se realicen mediante el sistema de libre designación favoreciendo la inclusión del género menos representado, conforme a los requisitos profesionales establecidos en la convocatoria, con la finalidad de contribuir al equilibrio en los nombramientos entre mujeres y hombres. **2.9.** Incluir acciones para impulsar la concurrencia de mujeres a puestos tradicionalmente ocupados por hombres o viceversa. Se fomentará que el ingreso, el ascenso, traslado o rotación se realicen en igualdad de condiciones. Se mantendrá un registro permanente de ascensos y rotaciones en función del género para la adopción futura de decisiones. **2.10.** Promover la formación profesional, con paridad de cupos asignados en las convocatorias, con observancia especial sobre el tiempo dedicado a actividades de formación y conciliación con su disponibilidad de tiempo dedicado a las tareas familiares, de ser el caso. **2.11.** Impulsar la suscripción de convenios, a fin de facilitar la inserción laboral de los cónyuges del personal diplomático y auxiliar en el país en el que se encuentren acreditados. **2.12.** Programar acciones, especialmente por parte de la Unidad de

	Administración del Talento Humano, tendientes a acortar las diferencias entre el número de mujeres y de hombres que se acojan a las medidas de conciliación familiar como: flexibilización de la jornada por cuidado de hijos e hijas menores de 12 años, para el cuidado de personas mayores, cuidados por enfermedad grave de hijos o familiares hasta el segundo grado, y para cuidado de personas con discapacidad. **2.13.** Garantizar la rotación del personal del servicio exterior que sean cónyuges o convivientes en unión de hecho legalmente reconocido, al mismo destino en el exterior, a oficinas distintas, tal como lo prevé el Acuerdo Ministerial 501 de 4 de diciembre de 2007 o normas supervinientes que se expidan en este sentido. **2.14.** Garantizar que las mujeres que trabajan en el Ministerio tengan acceso al lactario siempre que sea necesario. La Coordinación General Administrativa Financiera es responsable del correcto mantenimiento y funcionamiento de dicho espacio.

Anexo 5: Información curricular de los Textos de los Estudiantes de EGB con enfoque de género



Mujeres notables. Texto de Estudios Sociales de 7° grado. (2016)



¿Quiénes cambian la historia? Texto de Lengua Literatura de 6° grado. (2016)

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

CLÁUSULA DE LICENCIA Y AUTORIZACIÓN PARA PUBLICACIÓN EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL

Certificado para Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial

[Carrera de: Educación Básica

Itinerario Académico en: Educación General Básica]

Yo, [Katherine Gabriela Abad Pacheco], en calidad de autora y titular de los derechos morales y patrimoniales del Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial ["Familia, escuela, infancia y género: discursos que construyen identidades"], de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad Nacional de Educación UNAE una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad Nacional de Educación UNAE para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

[Azogues, 14 de abril de 2022

Firmado electrónicamente por: KATHERINE GABRIELA ABAD PACHECO

Katherine Gabriela Abad Pacheco

C.I: 0106532880]

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

CLÁUSULA DE PROPIEDAD INTELECTUAL

Certificado para Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial

Carrera de: Educación Básica

Itinerario Académico en: Educación General Básica

Yo, Katherine Gabriela Abad Pacheco, autor del Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial "Familia, escuela, infancia y género: discursos que construyen identidades", certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autor.

Azogues, 14 de abril de 2022

Firmado electrónicamente por:
KATHERINE GABRIELA ABAD PACHECO

Katherine Gabriela Abad Pacheco

C.I: 0106532880

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

CLÁUSULA DE LICENCIA Y AUTORIZACION PARA PUBLICACIÓN EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL

Certificado para Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial

Carrera de: Educación Básica

Itinerario Académico en: Pedagogía de la Matemática

Yo, Lenin Andres Campos Diaz, en calidad de autora y titular de los derechos morales y patrimoniales del Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial "Familia, escuela, infancia y género: discursos que construyen identidades", de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad Nacional de Educación UNAE una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad Nacional de Educación UNAE para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Azogues, 14 de abril de 2022

LENIN ANDRES CAMPOS DIAZ

Lenin Andres Campos Diaz

C.I: 0107328601

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

CLÁUSULA DE PROPIEDAD INTELECTUAL

Certificado para Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial

Carrera de: Pedagogía de las Artes y Humanidades

Itinerario Académico en: Pedagogía de la Matemática

Yo, Lenin Andres Campos Diaz autor del Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial "Familia, escuela, infancia y género: discursos que construyen identidades", certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autor.

Azogues, 14 de abril de 2022

LENIN ANDRES CAMPOS DIAZ

Lenin Andres Campos Diaz

C.I: 0107328601

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

CERTIFICADO DEL TUTOR

Certificado para Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial

[Carrera de: Educación Básica

Itinerario Académico en: Pedagogía de la Lengua y Literatura]

Yo, [Luis Mauricio Bustamante Fajardo], [tutor[del Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial denominado ["Familia, escuela, infancia y género: discursos que construyen identidades"] perteneciente a los estudiantes: [Katherine Gabriela Abad Pacheco con C.I. 0106532880, Lenin Andrés Campos Díaz con C.I. 0107328601]. Doy fe de haber guiado y aprobado el Trabajo de Integración Curricular. También informo que el trabajo fue revisado con la herramienta de prevención de plagio donde reportó el [3 %]de coincidencia en fuentes de internet, apegándose a la normativa académica vigente de la Universidad.

]Azogues, 14 de abril de 2022

Firmado electrónicamente por:
LUIS MAURICIO BUSTAMANTE FAJARDO

Luis Mauricio Bustamante Fajardo

C.I: 1714136692]