



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación

Maestría en Educación mención Educación Intercultural

**EDUCACIÓN INICIAL, INTERCULTURALIDAD Y CONTEXTO ESCOLAR EN
EL CENTRO EDUCATIVO ANTONIO BORRERO VEGA DE LA CIUDAD DE
CUENCA**

**Trabajo de titulación previo
a la obtención del título de
Magíster en Educación
mención Educación
Intercultural.**

Autora:

Mayra Corina Sánchez Guanga

CI: 0105257000

Correo electrónico: mayri32@hotmail.com

Director:

Juan Fernando Regalado Loaiza

CI: 1708185408

Cuenca-Ecuador

10-noviembre-2020



RESUMEN

El presente trabajo de Tesis consiste en una reflexión acerca de la práctica educativa en nivel Inicial y su relación con un enfoque pedagógico intercultural. En esa dirección, hemos situado nuestro estudio en un contexto específico como el Centro de Educación Inicial “Antonio Borrero Vega” de la ciudad de Cuenca, que sirve a un total de 167 infantes comprendidos entre los tres y cinco años de edad. Las principales interrogantes han estado dirigidas a comprender tanto los desafíos cuanto las posibilidades que presenta el trabajo en nivel de Educación Inicial respecto a una propuesta de orientación intercultural. Hemos abordado aspectos teóricos y perspectivas conceptuales sobre Educación Inicial e Interculturalidad. Del mismo modo, efectuamos una observación y reflexión acerca del: modelo pedagógico en nivel Inicial, delineado por parte de diversas instancias institucionales; la organización del equipo docente que labora en el establecimiento; características que presenta la práctica educativa en nivel Inicial; y finalmente ejes y elementos que pueden contribuir en una perspectiva educativa intercultural en ese contexto. Esta tesis sustentamos en una investigación efectuada con base en una metodología de carácter etnográfico, según lo cual generamos observaciones diarias directas acerca del desenvolvimiento pedagógico en esa institución específica. Además, en la realización de este estudio nos apoyamos en información obtenida directamente por nuestra parte, con el recurso de entrevista y unas encuestas que nos permitió obtener y comprender diversos puntos de vista expresados en padres de familia, así como el significado que el equipo docente atribuye a su propio trabajo.

PALABRAS CLAVE

Educación inicial. Interculturalidad. Contexto escolar. Estrategias pedagógicas.



ABSTRACT

The present work of Thesis consists in a reflection about the Educational practice in Initial level and its relation with an Intercultural Pedagogical Approach. In that way, we have placed our study in a specific context such as the “Antonio Borrero Vega” Initial Education Center in the Cuenca city which has 167 infants between the ages from three to five years old in total. The main questions have been aimed at understanding of the challenges and the possibilities presented in this work at the Initial Education level with respect to a proposal for Intercultural Orientation. We have addressed theoretical aspects and conceptual perspectives on Initial Education and Interculturality. In the same way, we make an observation and reflection about: the Pedagogical model in Initial, outlined by various institutional entities; the organization of the teacher team to works in this Center; characteristics of the Educational practice at the Initial level and finally, axes and elements that can contribute in an intercultural educational perspective in this context. This thesis are based on an Investigation based on an ethnographic methodology, according to which we make direct daily observations about the pedagogical development in this specific Institution. Furthermore, the study is supported by information obtained directly from an interview and survey that enabled us to obtain and understand diverse points of view in parents, as well as the meaning that the teaching team attributes to their own work.

KEYWORDS

Initial education. Interculturality. School context. Pedagogical strategies.



ÍNDICE DEL TRABAJO

RESUMEN	1
ABSTRACT	2
ÍNDICE DEL TRABAJO	3
INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO I: REFERENTES TEÓRICOS Y MÉTODO	11
1. PRESENTACIÓN DEL OBJETO DE TESIS.....	11
1.1 Educación Inicial	12
1.2. Interculturalidad	17
2. Metodología	24
CAPÍTULO 2: INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN INICIAL	31
2.1 Experiencias latinoamericanas en Interculturalidad	31
2.2 Enfoques sobre Educación Inicial e Interculturalidad en Ecuador.	34
2.3 Razones que no permiten una educación intercultural en Ecuador.	39
CAPÍTULO 3: PRÁCTICA ESCOLAR Y REALIDAD SOCIAL EN EL CENTRO EDUCATIVO.....	43
3.1 Organización institucional del Centro Educativo.....	44
3.1.1 Equipo de trabajo docente	47
3.1.2 Modelo pedagógico	52
3.1.3 Un balance acerca del modelo pedagógico	61
3.2 Realidad social y práctica educativa	63
CAPÍTULO 4: HACIA UNA PROPUESTA INTERCULTURAL EN EDUCACIÓN INICIAL	73
4.1 Componentes de la práctica educativa.....	74
Respecto al Plan Educativo Institucional: contenidos y valores educativos.....	74
Recursos de enseñanza-aprendizaje	81



Identidad, formas y prácticas de interrelación social en la educación.	88
4.2 ¿Qué se podría potenciar en una propuesta pedagógica con enfoque intercultural?	95
Componentes en el modelo pedagógico y metodología de trabajo.....	95
Potenciar condiciones del equipo de trabajo	101
4.3. Propuesta curricular en el trabajo del Centro Educativo	103
5. CONCLUSIONES	107
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	112
7. ANEXOS.....	117
7.1 INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	120
7.2 VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS	126
7.3 AUTORIZACIÓN DE ENCUESTAS Y ENTREVISTA	128
7.4 PLANIFICACIONES CON ENFOQUE INTERCULTURAL	132



Cláusula de licencia y autorización para publicación en el Repositorio Institucional

Mayra Corina Sánchez Guanga en calidad de autor/a y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación **“EDUCACIÓN INICIAL, INTERCULTURALIDAD Y CONTEXTO ESCOLAR EN EL CENTRO EDUCATIVO ANTONIO BORRERO VEGA DE LA CIUDAD DE CUENCA”**, 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 de Cuenca una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad de Cuenca 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.

Cuenca, 9 de noviembre del 2020.

Mayra Corina Sánchez Guanga

C.I: 0105257000



Cláusula de Propiedad Intelectual

Mayra Corina Sánchez Guanga, autor/a del trabajo de titulación **“EDUCACIÓN INICIAL, INTERCULTURALIDAD Y CONTEXTO ESCOLAR EN EL CENTRO EDUCATIVO ANTONIO BORRERO VEGA DE LA CIUDAD DE CUENCA”**, certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autor/a.

Cuenca, 9 de noviembre del 2020.

Mayra Corina Sánchez Guanga

C.I: 0105257000



INTRODUCCIÓN

A casi tres años de estudio podemos presentar esta investigación, pues dos años estuvieron dedicados a clases presenciales que fueron trabajados para el contenido de dieciocho módulos. Al término de ello, un año después empezamos en la elaboración de esta investigación cuyo tema presentamos a continuación.

Habitualmente, en nuestro país los infantes acceden a la educación formal a partir de los tres y cinco años de edad lo cual demanda enorme esfuerzo institucional que con frecuencia es poco valorado. En el caso concreto del Centro Educativo “Antonio Borrero Vega de la ciudad de Cuenca”, ofrecemos atención a un número total de 167 estudiantes en dos jornadas de trabajo matutino y vespertino con un equipo integrado por siete docentes.

El objeto de esta tesis y tema de investigación definimos en términos de una relación explicativa entre Educación Inicial, Interculturalidad y contexto escolar de una institución concreta que presta sus servicios educativos en la ciudad de Cuenca.

En ese objeto es posible advertir problemáticas explícitas e implícitas que corresponden al propio desenvolvimiento del nivel de Educación Inicial, así como respecto a desafíos y condiciones necesarias que posibilitan o dificultan la práctica educativa con un enfoque intercultural.

Pues cabe mencionar, que las condiciones concretas como el desconocimiento del término interculturalidad, compañeras docentes que este concepto lo asemejan con folclorización, la colonialidad del poder que rige, pues implícitamente padres de familia creen a sus alrededores sentimientos de superioridad. Además en el centro educativo predominan los colores llamativos como el rosado o azul, conductas que son reproducidas desde sus hogares, donde los padres incitan estas actitudes que dan como resultado, que las prácticas educativas del centro impidan la aplicación de un enfoque intercultural.



Por otra parte, el aprendizaje de los pequeños se base más en el cumplimiento de documentos pedagógicos, donde las docentes cumplen con su grupo de estudiantes lo que planificaron previamente. Ante esto observamos, que los pequeños deben adecuarse a las indicaciones de la docente sin opinión al respecto de ellos.

Lo anteriormente descrito, afecta a la educación inicial pues no permite fomentar la curiosidad en los pequeños ya que resulta fundamental impulsar la educación crítica en ellos de manera democrática. Por ello, proponer un enfoque en educación inicial de acuerdo a la pedagogía de Reggio Emilia, orientada a trabajar de manera conjunta y autónoma, entre padres, docentes y alumnos, proyectos que enfatizen una educación moderna. Es una realidad que demanda mucho esfuerzo, además exige de mucha criticidad de las compañeras docentes, pues la imagen colonizada es duramente implantada en ellas. Además, referimos a la probabilidad de potenciar el modelo pedagógico y metodología de trabajo, factores que influyen en los objetivos educativos.

Por otra parte, hemos observado que algunos representantes de los estudiantes son oriundos de otras zonas como Saraguro u Otavalo, que por decisión de estas familias se han trasladado al centro de la ciudad de Cuenca y por ende sus hijos estudian en esta institución. Sin embargo, algunos de los papás conservan su vestimenta de la zona. Otros en cambio, no lo hacen y tampoco transmiten las costumbres a sus hijos, pues lo hemos observado. Como consecuencia, los aportes familiares de la educación parental no son discutidos o transmitidos de manera positiva en la sociedad actual de sus hijos.

Las interrogantes principales que han orientado la investigación de Tesis consisten precisamente en tratar de comprender las condiciones concretas en las cuales efectuamos ese trabajo educativo en nivel Inicial, así como reflexionar sobre las posibilidades de desarrollar un enfoque pedagógico intercultural en el contexto indicado.



El objeto de tesis e interrogantes principales nos han llevado a organizar el conjunto de cuatro capítulos, a la vez que han conducido la estrategia metodológica y una reflexión en las conclusiones.

En cuanto a la estructura de la tesis, el Capítulo primero lo hemos denominado “Referentes teóricos y método”, pues allí abordamos algunos enfoques teóricos y enfatizamos dos ejes centrales de la tesis como Educación Inicial e Interculturalidad. Con esa finalidad, mencionamos algunos de los más importantes autores, tratados durante los seminarios cursados en la maestría. Una sección de ese capítulo indica la importancia que otorgamos a la Educación Inicial en contexto de diversos países. Una especial atención dedicamos al enfoque pedagógico de Reggio Emilia. Del mismo modo en ese capítulo mencionamos algunos marcos institucionales y jurídicos sobre el nivel de educación inicial en Ecuador. Por otra parte, el capítulo también define la Interculturalidad en donde puntualizamos brevemente diferentes posturas de autores que han estudiado ese campo. Esta revisión de autores ha contribuido a delimitar el contexto en el cual efectuamos esta investigación. Finalmente, el capítulo cerramos exponiendo la metodología de trabajo que empleamos en la tesis.

El Capítulo segundo, denominado “Interculturalidad y Educación inicial”, dedicamos a algunas de las experiencias latinoamericanas en interculturalidad que, sin ser las únicas, son bastante representativas sobre la temática que abordamos en la tesis. Del mismo modo, se revisan algunos enfoques sobre interculturalidad en Ecuador desde el ámbito de Educación Inicial, observando algunos desafíos para trabajar la interculturalidad y, más aún, en perspectiva del ámbito preescolar. Además, autores que definen la interculturalidad como un proceso de respeto entre los grupos humanos, que debe ser llevado y trabajado a diario, a más que un enfoque de política pública. Por otra parte, en este capítulo nos detenemos en algunas instancias institucionales sobre Educación Inicial en Ecuador, desde la Constitución de la República del Ecuador (2008) hasta el Ministerio de Inclusión Económica y Social (2013) que afianzan y enfatizan ese nivel de educación como un derecho general.



Con base en lo anterior, el capítulo cerramos identificando algunos de los probables motivos que obstaculizan una educación intercultural en el Ecuador.

En el tercer capítulo, nombrado “Práctica escolar y realidad social en el centro educativo”, primeramente, describimos con detalle la organización institucional y finalidades del Centro Educativo. Igualmente, abordamos la conformación del equipo docente que labora en ese centro y el enfoque pedagógico con el que trabaja el establecimiento. Una especial atención dedicamos al modelo de ambientes de aprendizaje y asimismo efectuamos un balance sobre ese modelo pedagógico. En la siguiente parte, abordamos aspectos referidos a las condiciones económico-sociales de las familias y procedencia de los estudiantes que acuden al centro escolar.

En el cuarto y último capítulo, llamado “Hacia una propuesta intercultural en Educación Inicial”, empezamos refiriéndonos a tres componentes dentro del trabajo específico de esa institución. El primero de ellos se refiere al Plan PEI del centro. Luego nos referimos a los recursos de enseñanza y aprendizaje que están presentes durante el trabajo de la institución. Después, con base en nuestra observación directa, nos referimos a ciertas formas y prácticas de interrelación social en donde encontramos aspectos importantes que se refieren a la cuestión de la identidad y la vigencia de ciertos estereotipos culturales. Los infantes en su primera infancia asumen estereotipos que son aprendidos desde sus hogares de manera consciente o inconscientemente por medio de lo que escuchan y observan en los adultos y adultas; al mismo tiempo que, cuando ingresan a una educación formal por primera vez, tales aprendizajes son reforzados o bien pueden ser transformados durante la interacción con la institución y las docentes.

En la siguiente parte del capítulo cuarto, tratamos de abordar la interrogante ¿cómo se podría potenciar en una propuesta pedagógica con enfoque intercultural? Para ello, interrelacionamos el enfoque pedagógico y la metodología de trabajo en perspectiva de potenciar las condiciones del equipo docente. Para terminar, se presenta una posibilidad de esquema curricular como propuesta pedagógica que se podría implementar en el centro de educación inicial.



Capítulo I: Referentes teóricos y método

1. Presentación del objeto de Tesis

La presente investigación de tesis la inscribimos en el contexto del Centro Educativo “Antonio Borrero Vega”, ubicado en la ciudad de Cuenca. Esta institución educativa brinda atención a infantes cuya edad bordea los tres y cinco años. De tal modo, que la actividad de este Centro la dirigimos a un nivel de inserción primaria en el ámbito de escolarización.

Nuestro estudio situamos en referencia a esa actividad específica de educación inicial; lo cual presenta algunas características, que son objeto de reflexión en nuestra tesis.

Por una parte, es importante notar que los infantes llegan al centro educativo con unos conocimientos y saberes que son socializados previamente y que, en cierta medida, pueden llegar a ser reforzados durante la actividad escolar. En nivel de Educación Inicial, los infantes se movilizan ciertos estereotipos culturales de género que continúan reproduciéndose como significados activos bajo forma de conductas, creencias y juicios de valor –según lo indicaremos en los siguientes capítulos.

Otro elemento que orienta nuestra tesis consiste en el desarrollo de la actividad pedagógica del Centro, algunas de cuyas características pueden ser motivo de reflexión y balance. Incluso –como sugeriremos más adelante- es probable que ciertos modelos educativos expresen estructuras jerárquicas sociales dentro de un sistema de exclusión.

Estos aspectos resultan muy importantes en campo de la educación inicial. Su reflexión y estudio puede contribuir en el trabajo docente y en mejorar metodologías en cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje desde una mirada crítica. De igual manera, es posible enfocar la interculturalidad como herramienta de cambio o pilar fundamental para la transformación de la educación, a partir de la edad más temprana.

Con estas consideraciones resulta oportuno plantearnos el tema de investigación en términos del enunciado: “Educación Inicial, interculturalidad y contexto escolar en el centro educativo Antonio Borrero Vega de la ciudad de Cuenca”. A partir de ello, deseamos



determinar si en la práctica de ese centro educativo se encuentran las condiciones necesarias que permiten o dificultan la aplicación de un enfoque pedagógico intercultural.

De igual manera, nuestra tesis propone efectuar un balance acerca de los recursos educativos que aplicamos en el centro y su incidencia en cuanto a contenidos y valores que se dinamizan en el trabajo docente y respecto a su enfoque pedagógico. Asimismo, relacionamos aspectos de la realidad escolar en el centro educativo con ciertos contenidos pedagógicos interculturales. Finalmente, planteamos una posible estrategia en educación inicial que posibilite el enfoque pedagógico intercultural.

A continuación, en el presente marco teórico abordaremos dos aspectos importantes que conlleva esta investigación como Educación Inicial e Interculturalidad. Primeramente, respecto a Educación Inicial presentamos algunos enfoques teóricos sobre su definición e importancia según diversos autores y con base en documentos institucionales que abordan el nivel de educación inicial. Luego, nos referimos al concepto de Interculturalidad, su definición e importancia planteados en algunos enfoques teóricos, así como en relación a lo observado en la realidad escolar específica de ese centro educativo.

1.1 Educación Inicial

Diversos autores han contrastado la importancia de la educación inicial en diferentes situaciones sociales y educativas del mundo. En esa línea, a continuación, efectuamos una revisión de los siguientes estudios previos:

La autora venezolana Escobar (2006) se refiere a la importancia de la educación inicial a partir de los procesos cognitivos. Esta autora indica que

La Educación Inicial constituye un nivel educativo fundamental para el avance pleno del ser humano, por cuanto en esta etapa de la vida se estructuran las bases del desarrollo y se suceden las adquisiciones cognitivas más importantes; sin embargo, la relevancia de este



nivel para una gran mayoría no deja de ser un espacio para el cuidado y custodia de los niños menores de seis años. (p.185)

En este sentido, la autora señala que debemos potenciar al máximo las capacidades de estudiantes en la edad preescolar, ya que es una etapa donde se asientan las bases de aprendizaje. Por tanto, la educación inicial constituye un espacio y tiempo primordial en el desarrollo subjetivo y potenciación de capacidades de los pequeños en edades tempranas.

Igualmente, Escobar señala que la escuela y el papel de los docentes es crucial en esta etapa de los pequeños, donde puede aumentar o quebrantar su aprendizaje y subjetividad.

En mi experiencia -indica Escobar- en el nivel de educación inicial he evidenciado que la gran mayoría de docentes de preescolar son afectuosas con los niños, se esmeran en preparar los ambientes y en realizar actividades para favorecer parte de su desarrollo motor, se observan reiterativamente acciones orientadas a que los niños y niñas realicen actividades de recortar, pegar, delinear, respuntar, modelar y copiar. No obstante, aquellas actividades inherentes a promover desarrollo del lenguaje, el cognoscitivo, físico, moral, social, emocional y sexual son muy limitadas o inexistentes. Igualmente, se observa que la mayoría de las interacciones de las docentes con los niños no tienen el carácter de mediación para promover desarrollo de potencialidades, sino el de facilitación para desarrollar habilidades. (Escobar, p. 175)

En esta línea de pensamiento, el papel educativo de los docentes es indispensable en el impulso de conocimiento, aprendizajes y valores que pueden ser imitadas por los infantes o reemplazadas por otros tipos de conocimientos que se desarrollan en su proceso de descubrimiento cognitivo.

Así pues, consideramos necesario repensar la educación en ese nivel inicial. Usualmente, se continúa con una práctica pedagógica rutinaria hacia los infantes sin suscitar asombro. No existe una conexión ni mediación. En una nueva perspectiva, lo que intentamos es que los



infantes sean partícipes en los cambios por una sociedad mejor y se proyecten hacia nuevos horizontes, potenciando su curiosidad y creatividad.

En esta línea de pensamiento, otros autores plantean una nueva metodología para reemplazar metodologías tradicionales y trabajarlas durante los momentos en aulas de clase.

La ciudad de Reggio Emilia en Italia es reconocida mundialmente por su enfoque innovador sobre la educación. [...] Loris Malaguzzi, maestro y pedagogo, fue el iniciador e inspirador de la metodología educativa de las escuelas de Reggio Emilia, dedicando toda su vida a la construcción de una experiencia de calidad educativa en la cual se escuchaba, se respetaba y se consideraban las potencialidades de los niños y niñas. (Martínez y Ramos 2015, p.139)

Así, uno de los enfoques relevantes, como la pedagogía de origen Italiano “Reggio Emilia”, plantea una metodología orientada a potenciar el aprendizaje de los infantes. Su experiencia de trabajo pretende reemplazar la escuela tradicional e inspirar un cambio en la educación dando relevancia a la enseñanza en nivel inicial.

En contexto de México, Backhoff (2018) define la educación como una manera en que los ciudadanos adquieren conocimientos para la contribución social en su entorno y se considera a la etapa preescolar (inicial) dentro de este pilar esencial. “Por ello, un indicador fundamental de la calidad de un sistema educativo es el grado en que sus estudiantes adquieren los aprendizajes esperados en cada uno de los niveles educativos, desde el preescolar hasta la educación superior. [...]” (p.47).

Como indicamos en esta cita, la educación en México es valorada desde el nivel de educación preescolar, donde el sistema educativo constituye un pilar fundamental para alcanzar transformaciones sociales y en desarrollo como personas.

Igualmente, Montero y Baena (2013) en España reconocen que la educación infantil puede ser transformada en dirección que los infantes potencien sus capacidades cognitivas. “Hoy



en día, la comprensión de la educación infantil se ha modificado sustancialmente [...] en la actualidad se orienta a que niños y niñas desarrollen al máximo sus capacidades, procurando que adquieran aprendizajes [...]” (p. 95). En esta línea de pensamiento, en España la educación inicial se apoya en la finalidad que los pequeños logren en absoluto alcanzar sus potencialidades.

Con base a estos autores indicados, las diferentes perspectivas sobre Educación Inicial concuerdan en la importancia educativa desde la etapa preescolar, donde se asientan fundamentos importantes tanto en la formación de ciudadanos justos, así como en desenvolverse críticamente en la sociedad.

También contamos con importantes puntos de vista y conceptualizaciones sugeridas en algunos de los marcos legales institucionales.

Por una parte, la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2015) de Ecuador, en su Capítulo Quinto, Artículo 40, señala:

El nivel de educación inicial es el proceso de acompañamiento al desarrollo integral que considera los aspectos cognitivo, afectivo, psicomotriz, social, de identidad, autonomía y pertenencia a la comunidad y región de los niños y niñas desde los tres años hasta los cinco años de edad, garantiza y respeta sus derechos, diversidad cultural y lingüística, ritmo propio de crecimiento y aprendizaje, y potencia sus capacidades, habilidades y destrezas. (p. 38)

Como indicamos en la cita anterior, la educación inicial consiste en un proceso de acompañamiento para reforzar aspectos motrices, cognitivos, sociales, y especialmente el lenguaje, donde respetemos el ritmo de aprendizaje con la finalidad de enriquecer las capacidades en los pequeños.

En similar perspectiva, el Reglamento General de la LOEI (2012), capítulo tercero, artículo 27, indica que “el nivel de Educación Inicial se divide en dos subniveles: Inicial 1 que no escolarizado y comprende a infantes de hasta tres años de edad; e, Inicial 2, que comprende a infantes desde tres años a cinco años de edad”. (p. 6).



En cuanto al contexto escolar específico del Centro Educativo, el trabajo en educación inicial corresponde a un ámbito de trabajo denominado como Sub-Nivel 2. Esto, debemos al hecho que es una institución en la cual brindamos educación a infantes que comprenden las edades de tres a cinco años.

Igualmente, es relevante aquella noción pedagógica y estratégica, con la cual trabaja este centro educativo, que consiste en “ambientes de aprendizaje”. Estos ambientes constituyen y nos dirigen a alcanzar los objetivos de aprendizaje de acuerdo con la actividad que está planificada en el currículum. Como señala el Currículo de Educación Inicial (2014), los “ambientes de aprendizaje” son definidos como: “espacios curriculares más específicos que se derivan de los ejes de desarrollo y aprendizaje y que identifican, secuencian y organizan los objetivos de aprendizaje y las destrezas en cada uno de los subniveles en Educación Inicial.” (p. 18)

Según lo indicado anteriormente, en el ámbito de educación inicial, partimos desde la experiencia significativa que manifiesta el pequeño en el trabajo diario de clases. En ese sentido, el docente empieza a planificar el desarrollo de destrezas en concordancia con el tema propuesto, mediante diferentes ambientes de aprendizaje que encontramos organizados y donde los pequeños interactúan.

Específicamente, este centro educativo laboramos con ambientes de aprendizaje que han sido denominados de la siguiente manera: Construcción, Juegos Tranquilos, Arte, Lectura, Hogar, Psicomotricidad y Música.

Es importante señalar que todos los ambientes de aprendizaje giran en torno a la situación significativa, creando asombro y participación activa de los alumnos. Esto, reflejamos en la planificación diaria de las docentes.

De igual forma, trabajamos por medio de ámbitos de desarrollo y aprendizaje para los infantes del sub nivel Inicial 2. Estos ámbitos son: Identidad y Autonomía, Convivencia, Relaciones con el Medio Natural y Cultural, Relaciones Lógico Matemático, Comprensión y Expresión de Lenguaje, Expresión Artística y Expresión Corporal y Motricidad.



Simultáneamente, enseñamos destrezas según el tema planificado y de acuerdo a ello, planeamos la experiencia de aprendizaje que pretendemos alcanzar pedagógicamente.

En este sentido, Bolívar (2012) presenta una reflexión que concuerda sobre la importancia de enseñar destrezas indispensables en la educación.

Este currículum no es igual ni se identifica con la suma acumulativa de los programas de todas las asignaturas o disciplinas que forman parte de los distintos cursos de la educación obligatoria, sino aquello que es indispensable para moverse en el siglo XXI en la vida social, sin riesgo de verse excluido. (p.40)

Como indica el autor, el currículum no es la acumulación de materias “aprobadas” sino más bien la combinación creativa de las experiencias que el alumno necesitaría para desenvolverse en su entorno social.

Con base en nuestra propia experiencia, observamos usualmente que la vida estudiantil y la actividad en instituciones educativas privilegian ciertas materias más que otras con el fin de que el estudiante sea incluido en la vida social. Es decir, observamos una mayor preeminencia en algunas asignaturas académicas de acuerdo a la malla curricular vigente propiciada por el Ministerio de Educación. Por ejemplo, en instituciones de educación básica y bachillerato se otorga más horas a la asignatura de matemática, contrario a materias de índole artística.

Estos elementos conducen la investigación hacia otro nivel teórico que orienta esta tesis y que referimos a “interculturalidad”. Esto posibilita pensar en la educación de hoy en día; de manera que, en relación a la institución educativa, deseamos provocar una autorreflexión sobre los contenidos o imágenes inscritas socialmente en la práctica educativa.

1.2. Interculturalidad

A continuación, abordamos una definición acerca del término interculturalidad con base en la revisión de algunos autores y enfoques sobre ese concepto.



Una de las autoras más citadas en el país es Walsh (1998) quien define interculturalidad como: [...] “un proceso que intenta romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otra subordinada, así como reforzar las identidades tradicionalmente excluidas, y construir una convivencia de respeto y de legitimidad mutua.” [...] (p. 119). A partir de esta autora, definimos la interculturalidad como práctica de respeto dentro de la sociedad, aceptando todas sus identidades tradicionales y buscando reforzarlas, para así poder romper con los paradigmas del sistema dominante.

Por otra parte, Dietz (2017) define también la interculturalidad no sólo como un discurso, sino como enfoque que debe ser llevado a la práctica. “La interculturalidad, vista como discurso académico, no sólo demuestra que existe un nexo con paradigmas específicos de investigación social, sino que también es posible seguir su rastro hasta llegar a distintas fuentes y corrientes regionales.” (p. 196)

Como argumenta este autor, es importante tratar de fomentar la interculturalidad pero de una manera teórico-práctica y práctico-teórica. Es un ejercicio académico, no sólo como discurso político asumido por la diplomacia que no desarrolla, sino sólo habla bien. Como resultado: trabajar en quitar el inconformismo, ya que todos no somos ignorantes. El problema está en que relacionamos conceptos demasiados teóricos. La interculturalidad es un problema diario que debe ser llevado a la práctica.

Un autor como Krotz (2004) presenta un ángulo adicional. Este autor empieza abordando el tema de la “diversidad”. Este enfoque posibilita entender la diversidad como recurso pedagógico dirigido a de-construir categorías raciales de la colonia, donde alumnos son clasificados en función de esos criterios raciales y bajo una jerarquización de subculturas.

Al interior de una sociedad, esta jerarquización de subculturas y de expresiones culturales va casi siempre a la par de la estratificación social: las clases ricas y poderosas determinan lo que debe ser llamado "alta" cultura y lo que es solamente cultura "baja"; la primera suele ser vista como la cultura propiamente dicha, mientras que la segunda casi no merece el nombre de cultura. Pero esta clasificación sólo refleja determinada distribución de poder en



una sociedad y época dada, no tiene nada que ver con los contenidos culturales respectivos.
(Krotz 2004, p. 15)

Se plantea así dejar esa mirada desde arriba y llevar el enfoque hacia una mirada vivencial, donde no preguntemos de forma directa la identidad en sí. Mejor, ante ello, entablar un diálogo para aprovechar la diversidad como recurso desde la interacción áulica.

Otro enfoque ha sido elaborado para afrontar lo que Quijano (2014) denomina colonialidad de poder. La jerarquización de subculturas lleva al hecho que la gente continúe sosteniendo estructuras colectivas donde se evidencia una colonialidad de poder. Como lo menciona Quijano (2014), “del mismo modo, la colonialidad del poder, que consiste en que la diferencia entre lo europeo y lo no europeo funda la desigualdad de ambos en el poder, en la sociedad y en el Estado, no fue erradicada en América Latina.” (2014, p. 258).

Como indica este autor, la colonialidad de poder es una historia que perdura en nuestros tiempos, como un modo de competición donde un grupo asegura y conserva más poder que el otro.

Desde un enfoque de “ecología de saberes”, Sousa Santos (2010) habla de fomentar una interculturalidad crítica; cuestionarse acerca de lo que se aprende, lo cual es necesario que sea aprendido u olvidado, para así fomentar una ecología de saberes.

[...] Por ello, en cada fase de la ecología de saberes es crucial cuestionar si lo que se está aprendiendo es valioso, o si debería ser olvidado o no aprendido. La ignorancia es solamente una forma descalificada de ser y hacer cuando lo que se ha aprendido es más valioso que lo que se está olvidando. (p. 44)

No obstante, a la vez que cuestionamos, ¿somos escuchados en una sociedad excluyente construida por el capitalismo mundial? Nuestro mundo está inmerso en un contexto político que decide qué conocimientos debemos aprender y qué conocimientos no. Como lo indica Sousa Santos (2006):

“Fue en este contexto que llevé a cabo un ejercicio: juntar científicos sociales del Sur e intentar realizar un proyecto que se llamó “Reinventar la emancipación social a partir del



Sur” (es decir, de los países periféricos y semi-periféricos del sistema mundial), para procurar que las ciencias sociales se pudieran juntar y organizar internacionalmente fuera de los centros hegemónicos.” (p. 16)

Pese a esta cita, lo que buscamos es instaurar en todas las instituciones educativas una valoración de los conocimientos ancestrales en cada una de las prácticas de enseñanza aprendizaje. De manera que los conocimientos en adultos mayores sean reivindicados, al mismo tiempo que generen espacios de sensibilización en las personas más jóvenes.

Sobre ello, algunos de los saberes antiguos son considerados como no-científicos y llamados también como creencias humanas o concretas. En esa mirada, los saberes deben ser llevados a legitimar ciertos principios parciales y utilizarlos con instrumentos modernos para alcanzar un fin delineado como hecho objetivo, que se expanda mundialmente sin transformación.

El trabajo de Pérez y Argueta (2011) pone en discusión los “saberes tradicionales”. En su criterio, la ciencia y los saberes locales tradicionales se están perdiendo; por lo tanto, señalan la necesidad de trabajar más en sistematizarlos y hacerles propios. Pérez y Argueta (2011) discuten el hecho que “[...] saberes tradicionales, asumiendo que se requieren para ello instrumentos de la ciencia occidental, y pasar de un saber ‘difuso’ hacia uno ‘objetivo’, y transitar de la validez ‘local’ a la validez ‘universal’ [...]” (p. 32). En esta línea de pensamiento, se busca que los saberes tradicionales sean trabajados y expandidos mundialmente a un estado eurocéntrico y así alcancen ser reconocidos para que adquieran más relevancia en estos tiempos hacia un hecho calificado como instrumento objetivo.

Por otra parte, un ángulo importante en nuestro enfoque de estudio, que relaciona componentes de interculturalidad en la práctica educativa en ámbito de educación inicial, concierne al tema de la identidad social.

La identidad tiene que ver con la idea que tenemos acerca de quiénes somos y quienes son los otros, es decir, con la representación que tenemos de nosotros mismos en relación con los demás. Implica, por lo tanto, hacer comparaciones entre las gentes para encontrar semejanzas y diferencias entre las mismas. Cuando creemos encontrar semejanzas entre las



personas, inferimos que comparten una misma identidad distinguible de la de otras personas que no nos parecen similares. (Giménez 2004, p. 84)

Como indica este autor, la identidad refiere adicionalmente la existencia de movimientos sociales definidos sobre todo por una determinada praxis; así como la identidad implica al sujeto, quien pertenece a un grupo-comunidad que dinamiza una cultura. La identidad conlleva dimensiones de una auto-adscripción, de un “nosotros”, en relación a una adscripción externa de los “otros”. Las personas infieren la identidad siempre respecto al otro; no sólo consigo mismo. Con igual importancia, la persona adscribe al grupo social y requiere un ámbito donde su identidad sea aceptable; reconocible.

Además, Giménez (2004) enfatiza la importancia de una “construcción de identidades” en edades tempranas de formación de la persona.

La identidad es inseparable de la cultura. La identidad es elemento esencial en la vida social, sin identidad no existiría sociedad. La identidad genera parámetros acerca de quiénes somos y quiénes son los demás. Gracias a la identidad las personas pueden identificarse a sí mismos como a otros.

En esta dirección, según nuestra experiencia de trabajo en el centro educativo que desarrollaremos en los siguientes capítulos, hemos observado que los infantes suelen imitar comportamientos de sus padres y tienden a cambiar sus identidades de acuerdo al contexto en el cual están sujetos. Por ejemplo, estudiantes que se cortan el cabello en semejanza a compañeros de su aula aunque, en cambio, sus padres lo presentan largo. Alumnos que escuchan vocabularios de otros compañeros y que lo absorben rápidamente como esponjas de agua, mientras se adaptan al contexto que se encuentran.

De igual manera, dimensiones de identidad se activan según cómo se relacionan los niños entre niños, las niñas entre niñas o niños con niñas. Además, respecto al tipo de juegos que realizan con los compañeros. Cabe indicar, los infantes cuando juegan lo hacen de una manera libre, lúdica, dinámica y espontánea, dónde comparten con los amigos según situaciones que a ellos les nace, en determinadas condiciones escolares, sociales o familiares.



Es por ello, que recursos culturales son base en la construcción de una identidad. A este respecto, Echeverría (2010) menciona que la cultura está regida por un conjunto de normas que imponemos a las personas inscritas en ella. La persona debe adaptarse según sea adscrito por esa cultura. [...] “la presencia de códigos o conjuntos de normas que rigen ciegamente en la vida social, que se impone a los individuos sociales sin que estos puedan hacer nada decisivo ni a favor ni en contra de su eficacia.” (p. 34). Por consiguiente, podemos argumentar que los infantes desde que nacen pertenecen a una cultura, lo cual conlleva unas normas que rigen el comportamiento de los infantes en la sociedad, mientras abren posibilidades de cambio.

Pero la cultura que adquirimos desde forma temprana no es necesariamente un elemento consciente ni inmutable. Es probable, que se exprese la identidad a nivel del discurso y la cultura a nivel de práctica. La cultura esta internalizada y ocurre en la interacción con las demás personas hasta que presenta dimensiones conscientes y cambiantes. En cuanto a, identidad y cultura cabe indicar un hecho muy presente que consiste en la migración de muchas personas que se encuentran inmersas en lugares distintos a su origen, lo que repercute así en un choque intercultural.

Por ejemplo, en el centro educativo en el cual trabajamos, hemos observado que estudian algunos infantes de origen venezolano, que inicialmente fueron inscritos en diferentes escuelas fiscales de nuestro país y se sujetaron al contexto del país sin opción alguna. Entonces, las migraciones generan nuevas dinámicas en ámbito de identidades sociales.

A este respecto, otro elemento interesante que podemos considerar en la investigación es la relación entre padres e hijos, ya que hemos buscado comprender si se conservan o se transforman características identitarias o elementos culturales. De tal manera que entramos, además de la identidad, en una perspectiva sociológica acerca de la actividad educativa del Centro.

En este sentido los estudios de Dewey (1998) han dirigido a valorar lo que denomina lengua original. “El niño pequeño adquiere, como decimos muy acertadamente, la lengua materna. Aun cuando los hábitos del hablar así contraídos pueden ser corregidos o hasta



desplazados por la enseñanza consciente. [...]” (p. 27). Puede considerarse que la lengua materna de los infantes sea desplazada en las escuelas debido a la dinámica que imponen lenguajes derivados del sistema predominante.

En igual dirección, un componente de la cultura y la identidad consiste en el tipo de relaciones de género. En esta línea, Segato (2011) habla de una construcción del género. En el contexto escolar del centro es frecuente que los alumnos se identifiquen bajo estereotipos de relación de patriarcado. Por ejemplo, a los niños se les incita la imagen del más fuerte mientras a las niñas, la imagen de sumisa. En ese contexto, la narrativa de cuentos tradicionales proyecta ese perfil mientras los estudiantes lo reproducen.

De igual manera, durante los años que hemos laborado en esta institución, observamos que la función de presidente del comité central de padres de familia es precedida por el género masculino. Por consiguiente, este molde jerárquico contiene una historia interna que permite las relaciones de género excluyentes. Como lo menciona Segato (2011).

A pesar de que la colonialidad es una matriz que ordena jerárquicamente el mundo de forma estable, esta matriz tiene una historia interna: hay, por ejemplo, no solo una historia que instala la episteme de la colonialidad del poder y la raza como clasificador, sino también una historia de la raza dentro de esa episteme, y hay también una historia de las relaciones de género dentro mismo del cristal del patriarcado. (p. 5)

Según esta línea de pensamiento, se ha propiciado siempre que predomine en la historia un principio clasificador como la raza, donde se considera la raza blanca como el jerárquico superior y otros fenotipos como inferiores. Este es un tema que afrontamos en las instituciones educativas y por tal motivo una historia que no termina ni transforma.

Por ello, el término colonialidad es un marco de referencia donde las personas colonizan al resto de personas de acuerdo a su preferencia y éstas deben aceptar para ser aceptadas. Por ejemplo: desde la casa los pequeños son colonizados en cuanto a normas desde pequeños, donde en la escuela se continúa con esa reproducción y así continuar con este sistema hegemónico.



Bajo estas consideraciones indicadas hasta aquí, hemos buscado relacionar teóricamente y empíricamente los elementos que orientan esta investigación: Interculturalidad, Educación Inicial y contexto escolar en un entorno concreto del Centro Educativo.

2. Metodología

En este tiempo en la Maestría de Educación mención interculturalidad ha transcurrido casi tres años para dar por terminada esta investigación. Durante 2 años fueron impartidos 18 módulos que correspondían a clases presenciales alrededor de dos semanas que comprendía cada módulo para ser trabajado y a la vez concluido junto con el docente. El primer módulo empezó en el mes de noviembre del 2017 y el último módulo finalizó en julio de 2019. En el transcurso de los módulos logramos presentar una propuesta de investigación cuyo diseño fue aprobado por los directores de tesis. Al término de los dos años de clases, empezamos en la elaboración de la tesis junto con la guía del tutor. Para ello primeramente, revisamos los instrumentos que luego fueron validados por dos docentes que impartieron clases en la maestría anteriormente.

Después de ello, aplicamos en el mes de octubre y noviembre la investigación de campo en el centro educativo, donde la entrevista como las encuestas fue efectuada. Sin embargo, la observación fue lograda en todo momento pues es el lugar de trabajo de la investigadora. Estos instrumentos recolectamos la información lo mejor posible para de esta manera obtener los datos más reales. Cabe indicar, que existieron complicaciones para terminar con estos instrumentos pues condiciones pedagógicas, ambiente laboral y cercanía con la investigadora, permitió que el tiempo nos aplazara en la recolección de información que fue alrededor de dos meses.

Sin embargo, aplicada la investigación de campo dio inicios a una interpretación de la realidad del centro educativo relacionando con un enfoque intercultural. De acuerdo a ello, empezamos entonces a elaborar un esquema de capítulos de esta tesis para en base a ello, empezar con la redacción de los capítulos. El esquema de contenido y los capítulos de



manera sintetizada fueron presentados al tutor de la tesis para que puedan ser revisados y corregidos. El primer borrador de la tesis fue presentado en el mes de enero, las sugerencias del tutor han enfatizado en cambios puntuales y certeros, los cuales hemos ido perfeccionando para llegar hasta esta fecha, la presentación final de esta investigación.

Sobre la metodología, la encontramos en relación directa con el objeto de tesis y según la problemática de estudio. En ese sentido, la metodología ha conducido la investigación hacia la posibilidad de determinar si, en la práctica educativa concreta del centro educativo, se encuentran las condiciones necesarias que permiten o dificultan la aplicación de un enfoque intercultural.

Por consiguiente, hemos relacionado metódicamente tres aspectos que forman parte del objeto de investigación: Educación Inicial, Interculturalidad y Contexto escolar del centro educativo.

Empezamos refiriéndonos al contexto social del centro educativo. Este centro educativo está ubicado en la ciudad de Cuenca, en las calles Sucre 15-39 y Miguel Heredia. La institución la caracterizamos por brindar enseñanza a infantes de edades tempranas entre tres y cinco años de edad, lo que conocemos como Educación Inicial. El centro educativo donde efectuamos la investigación está integrado de la siguiente manera: en la jornada matutina, incluye 101 estudiantes y en la jornada vespertina encontramos 65 estudiantes (niños y niñas), con un total de 166 alumnos que estudian en el centro educativo.

La institución cuenta con la labor de una directora, siete docentes titulares, una señora conserje y dos maestras auxiliares. El Centro labora en dos jornadas de trabajo, cuatro aulas por la mañana y tres aulas por la tarde. El número de alumnos por aula oscila entre veinte y veinticinco. Las aulas y los demás alrededores de la institución se han adecuado en base a la colaboración de los representantes de los estudiantes a lo largo de todos estos años.



Por otro lado, los estudiantes proceden de diversos lugares de zonas rurales, zonas urbanas y de otros cantones también. Los padres de familia en este centro educativo se autoidentifican culturalmente como mestizos. Existen alumnos y padres de familia de distintas condiciones sociales, económicas y culturales; por ejemplo, tres familias se identifican como Saraguro, un pequeño afrodescendiente y quince estudiantes extranjeros entre ellos venezolanos y una alumna nueva de Colombia.

Respecto a ese contexto, la metodología ha estado dirigida a observar el tipo de recursos educativos que se aplican en el centro y su incidencia en cuanto a contenidos y valores. También, respecto a la formación académica por parte de los docentes y su enfoque pedagógico. De igual manera, hemos procedido a relacionar aspectos de la realidad escolar del centro educativo con el trabajo de contenidos interculturales. Con esa base, la metodología nos posibilita proponer una posible estrategia en educación inicial con un enfoque pedagógico intercultural.

Primeramente, hemos procedido analizando los recursos educativos que se aplican en el centro y su incidencia en cuanto a contenidos, valores y prácticas pedagógicas. Luego, relacionando aspectos de la realidad escolar del centro educativo y ciertos contenidos interculturales.

Para ello, trabajamos con el grupo de infantes comprendido entre los tres a cinco años de edad. Además, seleccionamos como muestra específica un grupo de niños de la jornada vespertina, paralelo “B”, que corresponde a la edad de cuatro años.

Esta tesis sustentamos en una metodología de investigación de tipo etnográfico, con lo cual hemos obtenido información por medio de la interacción con las personas involucradas en el centro educativo; del mismo modo que esta metodología, orienta a comprender los significados que generamos acerca de la práctica educativa efectuada en el centro.

Una estrategia clave en nuestra tesis ha sido poner mucha atención en las respuestas y testimonios de las personas entrevistadas; así como también, las observaciones diarias que



hemos efectuado acerca del entorno escolar en el transcurso de estos tres años consecutivos que laboramos en este Centro educativo.

Con esa finalidad, especialmente registramos actitudes y formas de interrelación entre los infantes a través de diarios de observación o cuaderno de campo. Esta herramienta ha permitido analizar e interpretar sistemáticamente la información correspondiente.

Cuando aplicamos la observación a los pequeños, fue mediante las clases que se impartían y dado de esa manera, observamos sus actitudes cuando trabajan en los rincones, también fue durante sus formas de juegos mediante la actividad al aire libre, que era la hora de receso de los pequeños. Por otra parte, el lenguaje que empleamos a los chicos fue siempre de acuerdo a ellos. De manera que, nos colocamos al nivel de los infantes y utilizamos palabras y actitudes para ganar la empatía y el cariño de todo el grupo.

Por la mayoría de encuentros que pudimos entablar con un grupo de inicial, reconocimos sus actitudes a través de registros o cuadernos de campo cuyos instrumentos sirvieron para anotar las relevancias del día en torno a lo observado. Pues la mente se olvida y a veces podemos cambiar o interpretar mal los resultados.

Por otra parte, no pensamos solicitar el consentimiento de los padres pues consideramos que no vamos a registrar cosas que los chicos adicionalmente trabajan o deseamos que muestren. Pues, los comportamientos de los pequeños que muestran en el jardín es lo que actualmente se da y por lo tanto en nuestra realidad también. En base a eso, es lo que deseamos interpretar. Sobre ¿cómo se vive la interculturalidad en el campo de educación inicial y más específico en el centro educativo?

Consideramos que, contar con la autorización de los padres informando que se va a observar sus actitudes y que se necesita la firma correspondiente de ellos crea en los padres de familia una sensación de preocupación, sobre todo porque son más pequeños. Pues, como mencionamos anteriormente, registramos los comportamientos de los infantes que diariamente ocurren, como son sus juegos y conductas en los rincones. Además, nosotros



como observadores lo vivenciamos regularmente. De tal manera, que no pensamos crear una intranquilidad en los padres. Además, existe el caso de papás por ejemplo, que les avisamos sobre alguna autorización o permiso, ellos al saber que la docente va a compartir con sus pequeños, se despreocupan por ese lado. Otro asunto que hemos observado, es que si a los papás les pedimos que las autorizaciones sean leídas y devueltas al día siguiente, unos lo cumplen otros en cambio no.

Para terminar, este asunto de las autorizaciones de los infantes, pensamos que es una manera colonial donde todas las personas están colonizadas. Sin embargo, puede salvarnos de muchas permisiones. Al contrario, con la firma del representante sabemos que estamos actuando con el permiso correspondiente. Sin embargo, como mencionamos anteriormente, registramos las actitudes de los pequeños que normalmente ocurren durante los días de clase, sin alterar los resultados y es eso lo que nos ayuda para trabajar más adelante.

A los chicos siempre les animamos a que pueden actuar y resolver sus problemas sin las intervenciones de terceros. La docente al conocer un nuevo grupo de infantes debe adaptarse a ellos para así también ganarse la confianza y el cariño del grupo. El lenguaje que empleamos para ellos es de una persona guía que les ayudará a desenvolverse en el ámbito social y a enfrentar sus problemas de manera autónoma y crítica. Hay que considerar que los pequeños, observan a los maestros como modelos a seguir, he ahí la responsabilidad pues nos convertimos en espejos reproductores de nuestros alumnos.

Por otro lado, de manera complementaria efectuamos encuestas al equipo de docentes y una entrevista a la autoridad de la institución con la finalidad de obtener información del contexto escolar del centro educativo y respecto a la aplicación de contenidos interculturales.

Durante la entrevista, realizamos preguntas de forma verbal y de manera abierta, para así buscar ganar el interés. La situación de la entrevista la adaptamos a las condiciones de la



persona entrevistada. Además, en caso de preguntas que la persona entrevistada no comprendía, procedimos a ampliar la explicación de las mismas y aclaración del tema.

Por otra parte, estas encuestas fueron elaboradas para ser aplicadas a las seis docentes del centro de manera individual. Donde cada una de ellas tomó su tiempo para responder a las preguntas, las cuales fueron definidas de acuerdo a la situación del equipo y su tiempo predispuesto.

Efectuamos preguntas a las docentes y a la señora directora para conocer la realidad del centro en cuanto a la enseñanza académica y la relación de contenidos interculturales. Consideramos que, conocer las opiniones de las docentes y la autoridad, enriquecerá más el trabajo de campo. De manera que, la observación y sus respuestas permitirán obtener un mejor paradigma de la realidad del centro educativo y la interculturalidad que vivimos actualmente.

Algunas de las preguntas fueron cerradas. Además, la mayoría fueron interrogantes que estuvieron abiertas para que el entrevistado tenga libertad en desarrollar su respuesta. Luego anotamos textualmente su respuesta.

De acuerdo a las respuestas, es posible advertir que algunos temas sobresalen en vez de otros, como observaremos en los capítulos 3 y 4.

Por otra parte, el desarrollo de la investigación ha presentado algunas condicionantes que es necesario manifestarlas como sucede en todo trabajo de índole académico.

Un condicionante que influyó en la investigación consiste en el hecho que la autora es al mismo tiempo integrante del equipo de trabajo de esta institución. Esto fue un factor condicionante favorable al contarse con una experiencia de varios años en la institución y la posibilidad de efectuar una observación directa. Al mismo tiempo hubo ciertos niveles de dificultad debido al grado de cercanía e implicación con la realidad estudiada y con la institución. Esto nos ha motivado a reflexionar acerca de los alcances de un tipo de herramienta metodológica como la “observación participante”. Para realización de las encuestas algunas personas aplazaban la fecha de la encuesta por motivos de su trabajo en



el aula y también según motivos personales. Igualmente debimos afrontar el hecho que luego de aplicarse las encuestas constatamos que algunas preguntas no fueron respondidas por desconocimiento del tema.

Finalmente, en el capítulo siguiente, a continuación, nos referiremos a la “Interculturalidad y educación inicial”, en el cual abordaremos algunas definiciones planteadas por diversos autores que tratan estos conceptos en contexto de Ecuador y el mundo.



Capítulo 2: Interculturalidad y Educación Inicial

En este capítulo abordamos la Interculturalidad en sus relaciones con el ámbito de Educación Inicial.

Es importante relacionar estos elementos para así ser repensados y ser trabajados en referencia a las actividades del centro educativo orientadas al nivel de educación inicial. En marco del trabajo docente, diversos documentos institucionales definen y reconocen a la educación inicial como una etapa primordial en la vida del estudiante. En nuestra perspectiva, ese es un ámbito primordial también para abarcar la interculturalidad.

A continuación, empezamos refiriéndonos a varias experiencias latinoamericanas en torno a la interculturalidad y luego abordamos componentes que influyen en la práctica intercultural en Ecuador.

2.1 Experiencias latinoamericanas en Interculturalidad

El tema de la interculturalidad se ha definido como un discurso que debe ser llevado a la práctica, pues con frecuencia es dado como tema teórico carente de experiencia.

Quijano (2014) delimita la noción de interculturalidad en referencia a un debate más amplio como el de la colonialidad de poder en América Latina en los últimos tiempos.

La colonialidad del poder, es decir, la clasificación “racial” de la población, impidió que las élites “blancas” tuvieran un mínimo sentido de co-pertenencia nacional junto a las poblaciones “india” y “negra” de nuestros países, las cuales sólo en el siglo XX y mediante amplias rebeliones lograron adquirir, aún de modo incompleto, la erradicación de la servidumbre y la esclavitud. (p. 25)

Como manifiesta este autor, la colonialidad de poder consiste en la clasificación racial de una determinada sociedad o grupo. Es decir, se generan estereotipos que aluden a fenotipos



tales como el color de piel. Esto conlleva el hecho que ciertas personas presenten “más prestigio o menos prestigio”.

Un debate similar se ha expuesto en referencia a un personaje latinoamericano como Rigoberta Menchú, reconocida mujer en defensa de los derechos indígenas de Guatemala y Ganadora del Premio Nobel de la Paz del año 1992. En esa dirección, Benatar (2004), en un apartado sobre esta gran mujer, señala que “ocupa un lugar importante en el corazón de las personas que luchan por el respeto a los derechos humanos y lo seguirá ocupando en el de aquellas que sueñan con un futuro mejor” (p. 30).

Una mujer que lucha para defender los derechos de los pueblos indígenas, en especial de los campesinos. Su imagen ejemplifica el sufrimiento de los campesinos y por ende desea terminar con el poder dictador sobre los pueblos. La imagen que ella muestra es un ejemplo para las demás personas que desean un futuro mejor para poner fin a los sufrimientos y a luchar por un pueblo mejor, no visto como menor. Estos elementos delimitan el ámbito en el cual se vuelve más pertinente el enfoque intercultural.

Desde otra perspectiva, Arturo Escobar (2007) ha discutido estos temas en su estudio sobre movimientos sociales. Particularmente en su libro “La intervención del Tercer Mundo” realiza el término: antropología de la modernidad. Este autor especialmente ha debatido el concepto de desarrollo:

Desde esta perspectiva, el desarrollo puede verse como un capítulo de lo que puede llamarse “antropología de la modernidad”, es decir, una investigación general acerca de la modernidad occidental como fenómeno cultural e histórico específico. [...] Ya se ha sugerido una directriz general para la antropología de la modernidad, en el sentido de tratar como “exóticos” los productos culturales de Occidente [...] (p. 32)

Como indica el autor, el paso hacia la modernidad ha implicado que las personas reconozcan como exóticos los objetos eurocéntricos, objetos desde lo más simple, desde una simple blusa hasta el auto más lujoso. En ese contexto, se genera obsesión hasta el



punto que la gente llega a endeudarse para obtener estos productos. O también personas que someten a intervenciones quirúrgicas para estar igual que la o el “modelo”.

Otro aporte relevante ha sido el de Bolívar Echeverría quien ha trabajado sobre temas de cultura. En esa línea Mendoza (2013) destaca el término discurso utópico que deriva del planteamiento de Echeverría.

La utopía como respuesta concreta a las figuras del mundo puede tener dos tipos de existencia. Una es la existencia histórica dentro del discurso de Occidente. Ahí el discurso utópico siempre ha acompañado y, de hecho, ha sido parte sustancial de una compleja idea o postulación de la realidad. (p. 77)

En este sentido, indica el autor que siempre se ha enseñado historias del occidente con sus respectivos discursos donde crean posibles ideales que aspiran ser alcanzados.

Con base en los planteamientos efectuados por estos autores latinoamericanos, es posible advertir que concuerdan en el hecho que la interculturalidad es un discurso que debe ser llevado a la práctica. Que la interculturalidad no sea vista como oración utópica. En fin, se procura que la interculturalidad sea trabajada en la práctica y no se vea solamente como una utopía u horizonte inalcanzable.

Desde perspectivas sobre América Latina, estos estudios abordan la interculturalidad insertada en diferentes puntos de vista. Cada autor señala su criterio, pero concuerdan en plantear una perspectiva a través de la criticidad donde se valore la diversidad cultural y los derechos ciudadanos de todas las personas. Por ejemplo, Quijano menciona la colonialidad de poder como una clasificación racial de un grupo en sí. Rigoberta Menchú, defensora de los derechos de los pueblos indígenas, trabaja en virtud de un pueblo con mejores derechos. Por su lado, Escobar señala el paso hacia la modernidad en la cual estamos inmersos. Manifiesta un enfoque sobre la antropología de la modernidad que se reconoce hoy en día que los objetos occidentales considerados como exóticos. Bolívar Echeverría enfatiza en el discurso utópico de la interculturalidad. Sobre los ideales posibles, concuerda Echeverría



con Escobar en indicar los objetos exóticos o perfectos que se desea alcanzar para obtener un conocimiento moderno e impuesto por el discurso eurocéntrico.

2.2 Enfoques sobre Educación Inicial e Interculturalidad en Ecuador.

Empecemos señalando cómo se delimita el nivel comprendido como “Educación Inicial”. En el Reglamento General de la LOEI (2012) capítulo tercero, artículo 27, se señala que:

El nivel de Educación Inicial se divide en dos subniveles: Inicial 1 que no escolarizado y comprende a infantes de hasta tres años de edad; e, Inicial 2, que comprende a infantes de hasta tres años a cinco años de edad (p. 6).

Asimismo, Hermida, Barragán y Rodríguez (2017), en su revista llamada la Educación Inicial en el Ecuador, argumentan que la educación Subnivel 2 es escolarizado y que el Ministerio de Educación está a disposición de ello.

La atención a la primera infancia en el país está organizada en 2 subniveles: i) el subnivel inicial 1 (no escolarizado y destinado para niños de hasta 36 meses); y ii) el subnivel inicial 2 (para niños de 37 a 60 meses). Este último se caracteriza por ser obligatorio y representar la puerta de entrada al sistema educativo nacional. El Ministerio de Inclusión Económica y Social (MIES) tiene a su cargo el subnivel 1 y el Ministerio de Educación (MINEDUC), el subnivel 2 de educación inicial 2 (p. 11).

En esa perspectiva, la educación inicial ha sido establecida como un derecho ineludible de todos los ciudadanos. Sin embargo, como explicamos anteriormente, en pocas ocasiones se ha trabajado la interculturalidad desde el ámbito preescolar. En otros casos se lo ha realizado desde un punto de vista teórico y técnico.

En esta perspectiva, Higuera y Castillo (2015), en un fragmento de su texto “La interculturalidad como desafío para la educación ecuatoriana”, señala lo siguiente:

La noción de “interculturalidad” que se emplea en el Ecuador puede ser calificada de “reductiva”. Pues, en algunos casos ésta asume el significado de educación intercultural bilingüe, orientada casi exclusivamente a la población indígena; mientras que, en otros,



sirve para referirse, además de las numerosas nacionalidades indígenas, a los grupos afro ecuatorianos y montubios, dejando en el olvido las numerosas culturas y subculturas que se han incorporado a la realidad ecuatoriana, producto de las migraciones de los últimos años (p. 160).

Según otros autores, el concepto de interculturalidad en Ecuador ha estado dirigido más en términos de indigenización y folclorización, ya que usualmente se lo entiende de esa manera. Esto refleja la interiorización de un punto de vista colonial adquirido desde hace muchos años.

Así mismo lo menciona Higuera y Castillo (2015), en estos términos:

Sin embargo, las reflexiones realizadas en torno al problema de la interculturalidad en el Ecuador parecen reducirla a una “cuestión indígena”; mientras la sociedad civil de nuestro país se mantiene al margen de las exigencias profundas que exige la práctica de la interculturalidad. (p.148)

Un enfoque importante ha situado la interculturalidad en marco del programa de Educación Intercultural Bilingüe.

Rodríguez (2017), en su apartado “Construir la interculturalidad”, refiere a la creación de la instancia de Educación Intercultural Bilingüe.

[...] Dicho replanteamiento llevó a la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) a incorporar la interculturalidad en sus discursos y reivindicaciones, pero de manera íntimamente vinculada con la educación y el bilingüismo, buscando la conservación de las lenguas y culturas propias y el fin de las relaciones de dominación colonial. Es precisamente aquí donde reside la importancia de la educación intercultural bilingüe (EIB) que, asociada con la categoría de nacionalidad, se convierte en bandera y emblema del movimiento indígena en su lucha por el reconocimiento étnico frente al Estado y la sociedad blanco-mestiza. (219)



Según Rodríguez, se ha dado apertura a la creación de Educación Intercultural Bilingüe con el fin de la conservación de las lenguas y las culturas, así como en la finalidad de reconocimiento de un Estado multi étnico frente a la sociedad blanca-mestiza excluyente. Así, se ha propuesto un modelo de alfabetización que posibilite superar una sociedad “opresora”.

Al definirse como Estado intercultural, se han reconocido derechos de los pueblos indígenas para reintegrarse en el campo social, donde posteriormente se instaura un sistema de educación intercultural bilingüe en el Ecuador, administrado por las mismas organizaciones indígenas.

Sin embargo, en ámbito preescolar, no hemos visto una relación que conlleve un trabajo de ese nivel educativo con la interculturalidad. Higuera y Castillo (2015) manifiesta que “los autores parten del supuesto que en las condiciones en las que se administra la realidad educativa ecuatoriana, la interculturalidad se reduce a una declaración programática antes que a una práctica.” (p. 148)

Con igual relevancia y de modo complementario, contamos con un marco legislativo y con documentos institucionales que delimitan conceptualmente el nivel educativo de Educación Inicial y que establecen la posibilidad de relacionarlo con el ámbito de la interculturalidad.

En un marco amplio, la Constitución del Ecuador del año 2008 establece algunos artículos normativos relacionados a la educación y la interculturalidad.

Especialmente, el Art. 26 de la Constitución del Ecuador (2008) indica que “la educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado.” (p.11) Aquí la ley máxima del Estado reconoce que la educación es un derecho de las personas desde su nacimiento y en su posterior desarrollo. Es una responsabilidad del Estado cuidar por el bienestar de éstas personas.

De igual manera en el Art. 28 de la Constitución (2008) reconoce como obligatoriedad el nivel inicial de educación.



La educación responderá al interés público y no estará al servicio de intereses individuales y corporativos. Se garantizará el acceso universal, permanencia, movilidad y egreso sin discriminación alguna y la obligatoriedad en el nivel inicial, básico y bachillerato o su equivalente. (p.11)

Según ese artículo constitucional, el nivel inicial de educación es un deber del Estado en el cual los pequeños tienen acceso sin discriminación alguna.

Otro punto relevante se encuentra expuesto en el Art. 57, Numeral 14, que refiere a la organización e importancia de un sistema de educación intercultural bilingüe.

Desarrollar, fortalecer y potenciar el sistema de educación intercultural bilingüe, con criterios de calidad, desde la estimulación temprana hasta el nivel superior, conforme a la diversidad cultural, para el cuidado y preservación de las identidades en consonancia con sus metodologías de enseñanza y aprendizaje (p.14)

De ese modo, se reconoce la necesidad de potenciar el sistema de educación intercultural bilingüe desde la educación en nivel preescolar hasta el campo universitario con el fin de potenciar sin exclusión las identidades de las personas a través de metodologías de enseñanza y aprendizaje.

Como podemos observar, la Constitución de la República del Ecuador acepta al nivel inicial de educación como responsabilidad del Estado de proteger a sus involucrados. Además, ampara la educación intercultural desde la etapa preescolar con la finalidad que sean preservadas las diversas identidades culturales de nuestro territorio nacional.

Por otro lado, la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2015) define al nivel inicial de educación como un proceso de acompañamiento integral.

Art. 40.- Nivel de educación inicial.- El nivel de educación inicial es el proceso de acompañamiento al desarrollo integral que considera los aspectos cognitivo, afectivo,



psicomotriz, social, de identidad, autonomía y pertenencia a la comunidad y región de los niños y niñas desde los tres años hasta los cinco años de edad, garantiza y respeta sus derechos, diversidad cultural y lingüística, ritmo propio de crecimiento y aprendizaje, y potencia sus capacidades, habilidades y destrezas. (p. 28)

Como indicamos anteriormente, se define al nivel inicial como el proceso orientado a potenciar destrezas motrices, sociales, autónomas y afectivas, desde los tres años de edad hasta los cinco años de edad de acuerdo al ritmo de aprendizaje del estudiante, impulsadas por sus capacidades.

Igualmente, el actual “Plan Nacional de Desarrollo. Toda una vida (2017-2021)” reconoce la importancia de la educación desde la primera etapa de crecimiento de los pequeños.

Se reconoce la obligatoriedad en la adopción de medidas desde el Estado dirigidas a la atención integral de la primera infancia que considere los componentes de salud, educación, protección y cuidado de manera armónica para el cumplimiento de los derechos de los niños y niñas. (p. 55)

De esta manera, tanto la Constitución (2008) como el Plan Nacional de Desarrollo “Toda una Vida (2017-2021)” reconocen como obligación la educación de los chicos desde los primeros años de vida. Establecen la obligación del Estado de ser garante en el cumplimiento de este derecho en los pequeños, al igual que otros derechos de supervivencia, derechos relacionados con el desarrollo, protección y participación, según el Código de la Niñez y Adolescencia del Ecuador (2003).

Como indicamos en los documentos anteriores, la educación al igual que salud y protección social son obligaciones institucionales de estar presentes en el desarrollo de los infantes. Por su parte, el Ministerio de Educación del Ecuador trabaja en la formulación de unas leyes y políticas que rigen la educación. Como resultado de ello se ha establecido la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2015) que en su artículo 40 define a la Educación Inicial como un proceso de acompañamiento.



El nivel de educación inicial es el proceso de acompañamiento al desarrollo integral que considera los aspectos cognitivo, afectivo, psicomotriz, social, de identidad, autonomía y pertenencia a la comunidad y región de los niños y niñas desde los tres años hasta los cinco años de edad, garantiza y respeta sus derechos, diversidad cultural y lingüística, ritmo propio de crecimiento y aprendizaje, y potencia sus capacidades, habilidades y destrezas. (p.38)

Es destacable así que en campo educativo ecuatoriano, considera la Educación Inicial como un desarrollo de acompañamiento, que potencie las destrezas de los pequeños en los diversos ámbitos de acuerdo a su ritmo de aprendizaje lo cual contribuirá a desenvolverse en su vida social, educativa y posteriormente laboral.

Asimismo, el Ministerio de Inclusión Económica y Social MIES (2013) indica que es responsabilidad de las familias y la sociedad en general que los infantes obtengan cuidado adecuado y una alimentación adecuada desde los primeros años de vida.

La atención en los primeros años de vida, desde la gestación, nacimiento hasta el crecimiento constituye hoy por hoy, una de las prioridades de más alto impacto para el desarrollo pleno y armonioso del ser humano. [...] Si el infante recibe un cuidado adecuado y amoroso, estará en condiciones para un efectivo proceso de aprendizaje escolar y sin duda para una vida futura satisfactoria. (p. 1)

Como mencionamos en este documento, otra condición muy relevante en la actividad educativa consiste en la alimentación adecuada desde la concepción, nacimiento y posterior desarrollo de los pequeños, que contribuirá en el desenvolvimiento escolar de los alumnos.

2.3 Razones que no permiten una educación intercultural en Ecuador.

Respecto a lo indicado hasta aquí, sin embargo, a nivel nacional es posible delinear ciertas condiciones que no permiten llevar una educación en perspectiva intercultural.

En este acápite nos referimos a factores tales como Lengua, Modelo pedagógico, Equipo docente, Herramientas y recursos, como probables obstáculos que dificultan o no



posibilitan la orientación hacia una educación intercultural. Es posible que haya otros factores desfavorables, pero aquí en nuestra tesis hemos podido identificar los siguientes.

En cuanto al factor de lengua e idioma, encontramos que las dinámicas de migración presentan repercusiones en el uso de la lengua. Como lo indica Rodríguez (2017) “debe tenerse en cuenta que los desplazamientos internos de población indígena han llevado a la proliferación de unidades educativas plurinacionales en las que comúnmente se privilegia el uso de la lengua de la nacionalidad mayoritaria en el establecimiento.” (p. 227)

Otro asunto que interviene como obstáculo consiste en el hecho que algunas instituciones no cuentan con docentes capacitados en el tema. Tal como lo menciona Rodríguez (2017) “en el caso de los docentes mestizos, la falta de formación hace que las actividades se elaboren al margen del libro de texto oficial que adquieran un carácter claramente hispano-occidental” (p. 228)

Por ende, es así que los docentes al trabajar en su institución, sean pública o fiscal, deben regirse a una dirección severa y a unos libros que deben trabajarse en base a ello, realizando actividades según lo descrito en el contenido. Así, la práctica educativa asemejamos a un manual donde se siguen ciertos pasos sin discernimiento. Por lo tanto, esto no permite que exista una educación intercultural en nuestros actuales momentos.

Por otro lado, no contamos con un modelo adecuado para la educación de hoy en día, como lo indica Higuera y Castillo (2015) en su fragmento “La Interculturalidad como desafío”.

La educación intercultural se encarga de realizar la crítica de los modelos pedagógicos, de los programas y proyectos existentes a fin de construir sobre nuevos cimientos, alejados de la educación compensatoria: programas educativos según sus necesidades y problemas (p. 152)

En fin, la interculturalidad en el Ecuador se ha convertido en un desafío a pesar que su relevancia ha sido destacada ya desde hace algunos años. Así como lo menciona Higuera y



Castillo (2015), es una meta a la cual nos acercamos aunque es imposible de alcanzarla de modo completo.

[...] la interculturalidad se presenta como un desafío asumido por las sociedades democráticas; y que, en el Ecuador, constituye un desafío. Sin embargo, la inexistencia de estudios empíricos, que avalen las afirmaciones y conclusiones del presente artículo, constituye una de sus principales limitaciones. Por ello, se hace necesaria la realización de ulteriores investigaciones de campo, que permitan confirmar o desmentir *in situ* la situación de la realidad intercultural en el Ecuador (p. 161)

Sin embargo, la única opción que permitiría trabajar la interculturalidad es a través de la Educación. Como lo menciona Higuera y Castillo (2015): “[...] que la vía de ingreso triunfal de la interculturalidad sea a través de la educación” (p. 154). Por ende, estas constituyen posibilidades que como docentes empiecen a trabajar diariamente y mirar nuestro futuro con la única opción que poseemos: “la educación”.

De igual manera, no contamos con suficientes herramientas y recursos de calidad para propiciar las actividades necesarias para la valoración de las culturas y lenguas del Ecuador.

Así Rodríguez (2017) enfatiza:

La carencia de herramientas y recursos les impide confeccionar actividades adaptadas a las culturas y cosmovisiones indígenas y, en todos los casos, la lengua en la que estas actividades se diseñan es el castellano debido al desconocimiento de la lengua materna correspondiente. La observación participante también permitió constatar que, por ejemplo, muchas de estas actividades consisten en leer, recitar y aprender cuentos occidentales, obviándose la gran cantidad de mitos y leyendas indígenas existentes, que transmiten una gran riqueza cultural y una sabiduría milenaria. (p. 228)



Como indicamos en esta cita, no existen recursos disponibles que aborden y propongan mejores contenidos acerca de la interculturalidad. Por ende, trabajamos en base a un modelo occidental, es decir al sistema eurocéntrico.

Esta autora señala:

Igualmente la falta de docentes que dominen las lenguas correspondientes a otras nacionalidades indígenas –achuar, andoa, shiwiar, shuar, waorani y zápara– hace que los estudiantes pertenecientes a las mismas no puedan ser alfabetizados en sus propias lenguas, empleándose siempre el castellano –única lengua común. [...] (Rodríguez 2017, p. 227)

Por otro lado, hay una deficiencia en el hecho que no contamos con suficientes docentes que dominen las lenguas de las nacionalidades indígenas. Bajo esa situación, estudiantes que saben estas lenguas no pueden continuar o reforzar la lengua natal en sus escuelas regulares, porque están todo el momento hablando la lengua común que es el castellano. Como consecuencia de ello, se produce el olvido o la pérdida de su lengua de origen natal, como también lo indicaban los autores revisados en el capítulo anterior.

A continuación, en el capítulo siguiente nos referiremos a la práctica concreta del centro educativo, de acuerdo con nuestra observación y descripción detallada que obtuvimos durante la investigación. Nos centraremos a esto en el siguiente capítulo denominado “Práctica y Realidad social en el centro educativo”.



Capítulo 3: Práctica escolar y realidad social en el Centro Educativo

En este capítulo abordamos la práctica escolar que se desarrolla en el Centro Educativo y la realidad social en la cual inscribe su actividad.

Primeramente, tratamos la organización institucional del centro educativo, su equipo de trabajo docente y el modelo pedagógico de la institución. Por otro lado, nos centraremos a la realidad social concreta en la cual se efectúa la práctica educativa. Detallamos la ubicación y situación urbana de ese Centro Educativo y nos referimos a las situaciones económicas y sociales de las familias y su procedencia.

Según lo indicamos en el capítulo 1, nos hemos apoyado en una metodología de investigación de tipo etnográfico. Ese tipo de metodología ha otorgado relevancia y factibilidad al tema de estudio, según los objetivos que plantemos al inicio de la presente investigación. Hemos podido obtener y generar información por medio de la interacción con las personas involucradas en el Centro Educativo. Del mismo modo, nos hemos basado en comprender los significados y sentido que generan acerca de la práctica educativa efectuada en este centro que trabaja con infantes entre tres y cinco años de edad. Un procedimiento importante ha sido la observación participante efectuada por nuestra parte.

En ese contexto, hemos analizado los recursos educativos que se aplican en el centro en cuanto a contenidos, valores, prácticas pedagógicas y su incidencia. Hemos registrado actitudes y formas de interrelación entre los pequeños, a través de diarios de observación, cuadernos de apuntes de campo. De manera complementaria, hemos efectuado encuestas y entrevista acerca de las actividades del centro educativo y respecto a la aplicación de contenidos interculturales.

Luego, sugerimos una interrelación entre aspectos de la realidad escolar del centro educativo con la aplicación de contenidos interculturales. Esto nos conducirá al siguiente capítulo donde propondremos una estrategia en educación inicial que posibilite el enfoque pedagógico intercultural.



Con estas consideraciones nuestra investigación comparte características de un proyecto de intervención educativa en ese centro educativo en específico, en la medida que busca alcanzar una propuesta con enfoque intercultural en educación inicial.

3.1 Organización institucional del Centro Educativo

Este centro educativo está ubicado actualmente en la ciudad de Cuenca, en el parque San Sebastián, entre las calles Sucre 15-39 y Miguel Heredia. Esta institución, encamina a brindar servicio primordialmente a infantes entre los tres y cinco años de edad.

En los alrededores del centro educativo hallamos muchos lugares turísticos como el mismo parque San Sebastián, la Iglesia, que lleva igual nombre, y que están situados al frente de la institución educativa. También encontramos el Museo de Arte Moderno, ubicado al lado del centro educativo; además, este sector de la ciudad cuenta con restaurantes, tiendas, venta de repuestos de carros, farmacias. Asimismo, hay un buen servicio de transporte urbano público con diversas líneas disponibles a su servicio. Esto otorga al sector un carácter turístico y de gran actividad comercial.

El Centro Educativo cuenta con más de 86 años de funcionamiento. Conocemos que en el año 1934, siendo director el Dr. Luis Alberto Hermida del instituto normal “Manuel J. Calle”, solicitó al Ministerio de Educación la autorización del funcionamiento de un “Jardín de Infantes” anexo a ese Instituto. En el mes de octubre de 1934 fue aprobado un plan de organización de ese Jardín anexo a la Escuela Honorato Vásquez (según oficio Número 160 de ese año).

Tres años después (1937) el Jardín fue designado con el nombre del Ilustre cuencano Dr. Antonio Borrero Vega, cuando fue director del Instituto Normal “Manuel J. Calle”. En 1979 se consiguió la entrega de un terreno para la construcción del local propio por parte del Municipio de Cuenca, siendo alcalde el Dr. Pedro Córdova Álvarez.

El 17 de marzo del 2014 se dispuso el cambio de denominación de la institución educativa como “Centro de Educación Inicial Antonio Borrero Vega”.



Durante el presente año lectivo (2020) cursan actualmente 167 estudiantes en dos jornadas de trabajo matutina y vespertina. En la jornada matutina contamos con 105 estudiantes (48 hombres y 57 mujeres). Por el contrario, en la jornada vespertina encontramos 60 estudiantes (35 hombres y 27 mujeres).

Durante la jornada matutina trabajamos con cuatro aulas de clase que están distribuidas de la siguiente manera: el Inicial 1 trabaja con chicos de tres años de edad, existen dos paralelos de este nivel. Igualmente, el nivel Inicial 2 comprende a pequeños de cuatro años de edad. Laboradas también con dos aulas de clase. Cada aula aproximadamente cuenta alrededor con veintisiete alumnos. De igual manera, existe una maestra específicamente para trabajar con su aula y con su grupo de estudiantes. Es decir, en la jornada matutina laboran cuatro profesoras.

Por otra parte, en la jornada vespertina la distribución la efectuamos de otra manera debido a que en este año fue eliminado el nivel del Inicial 1; es decir, no asisten pequeños de tres años. En ese sentido, las personas representantes del Distrito 01D02 indican que el Inicial 1 no contaba con una partida presupuestaria para este año por ausencia de infantes inscritos. Las autoridades del Distrito 01D02 indican que los padres de familia no desean inscribir a sus hijos a partir de los tres años de edad. En consecuencia, fue eliminado el Inicial 1 y la maestra que trabajaba en este nivel abandonó el centro para trabajar en otra institución a la cual fue remitida por disposición del Distrito 01D02.

Por ello, en la jornada vespertina sólo estudian chicos de cuatro años de edad; es decir del Inicial 2, con tres aulas cuyos paralelos son A-B y C. La jornada vespertina cuenta con un número promedio de infantes menor a la jornada matutina. Cada aula aproximadamente incluye a 22 pequeños en total. De igual manera, existe una maestra específicamente para trabajar con su aula y grupo de estudiantes, como resultado laboran tres maestras.

Este centro cuenta con buena infraestructura. Las instalaciones para actividad de juegos y demás alrededores son acordes a la edad de los infantes. Buena parte de la infraestructura



ha sido obtenida con la intervención y voluntad de los padres de familia durante estos años en curso.

Además, el centro educativo brinda las destrezas pedagógicas comprendidas en el currículo del nivel de Educación Inicial. Lo que permite que dichas habilidades se han potencializadas para que puedan adquirir un mejor desenvolvimiento en su educación primaria.

En la institución labora la señora directora, siete docentes, dos maestras auxiliares y una señora conserje. Existen cuatro docentes que trabajan en la mañana en horario de 7h00 a 13h00. Por otro lado, tres docentes laboran en la jornada vespertina en horario de 12h00 a 18h00, lo cual da como resultado las seis horas pedagógicas que emite el Ministerio de Educación. Cada jornada de trabajo cuenta con una maestra auxiliar que colabora con las actividades docentes.

La jornada diaria de los estudiantes está organiza de la siguiente manera. Primero los estudiantes llegan a la escuela y su ingreso dura alrededor de 15 minutos, donde las docentes reciben a los alumnos en la puerta principal del jardín. Luego, dirigimos a los pequeños a la formación para unas actividades iniciales en grupo, es decir, con todos los infantes de todas las aulas, esto lleva aproximadamente unos quince minutos. Aquí los chicos de manera general saludan a las maestras, cantan y rezan. Después, proseguimos con actividades de los estudiantes en sus determinadas aulas en el tiempo de una hora. Aquí es donde los pequeños ejecutan la actividad que planificaron previamente las docentes.

Cabe indicar, que las maestras cumplen con las destrezas que están delineadas en el currículo de Educación Inicial y con base en la planificación realizada de acuerdo con la formación de este documento. Luego de ello, dirigimos a todo el alumnado al comedor para servirse su refrigerio.

Después del refrigerio, los chicos salen al parque y comparten con sus amigos en juegos al aire libre en alrededor de unos 45 minutos. Posteriormente, finalizado el recreo, ingresan nuevamente a las aulas de clase para realizar un rote, donde las maestras eligen el rincón y



dirigen con su grupo de estudiantes según lo planificado. Para terminar, los pequeños van nuevamente a su aula inicial para realizar un reencuentro de la jornada diaria. Después de ello, son retirados por sus representantes a sus distintos hogares.

De acuerdo con las respuestas cualitativas obtenidas en las entrevistas, así como en nuestra experiencia de trabajo en este centro y las observaciones diarias efectuadas por nosotros, se han obtenido adicionalmente algunos otros elementos relevantes que pasamos a indicar.

3.1.1 Equipo de trabajo docente

Uno de los elementos institucionales importantes tiene que ver con la conformación del equipo de trabajo docente, la formación profesional de sus integrantes y su enfoque pedagógico.

Durante el presente año lectivo 2019-2020 el equipo docente se encuentra conformado de la siguiente manera:

Durante la jornada matutina trabajan las siguientes colegas docentes:

- Primeramente, la Señora Mgs. Soledad Mejía (Directora Encargada). Cuenta con una experiencia de 13 años en la docencia. Posee el título de cuarto nivel, Magíster en estimulación temprana y licenciada en Ciencias de la Educación en estimulación temprana. Presenta nombramiento definitivo en la institución.
- Lcda. Verónica Marca. Docente del Inicial 1 “A” (tres años de edad). Posee una experiencia de 13 años en la docencia con el título de Licenciada en Ciencias de la Educación en estimulación temprana. Presenta nombramiento definitivo en la institución.
- Lcda. Rina Machuca. Docente del Inicial 1 “B” (tres años de edad). Tiene una experiencia de 10 años en la educación inicial y posee el título de Licenciada en Parvularia. Presenta nombramiento definitivo en la institución.



- Prof. Julia García. Docente del Inicial 2 “A” (cuatro años de edad). Cuenta con una experiencia de 20 años en la docencia y posee el título de tecnóloga. Presenta nombramiento definitivo en la institución.
- Lcda. Maritza Machado. Docente del Inicial 2 “B” (cuatro años de edad). Posee una experiencia de 13 años con el título de Licenciada en Ciencias de la Educación. Presenta nombramiento definitivo en la institución.

En cambio, durante la jornada vespertina trabajan las siguientes colegas:

- Lcda. Katherine Solíz. Docente del Inicial 2 “A” (cuatro años de edad). Posee una experiencia de 10 años en el mundo de la educación y obtuvo el título de Licenciada en Educación Básica. Presenta nombramiento definitivo en la institución.
- Lcda. Mayra Sánchez. Docente del Inicial 2 “B” (cuatro años de edad). Maestra que ejerce su profesión desde hace 9 años y posee el título de Licenciada en Psicología Educativa en la especialización de Educación Básica. Presenta nombramiento definitivo en la institución.
- Lcda. Verónica Naula. Docente del Inicial 2 “C” (cuatro años de edad). Cuenta con una experiencia de 5 años en la educación y posee el título de Licenciada en Psicología Educativa. Presenta nombramiento por servicios ocasionales en la institución.

El conjunto de docentes cuenta con nombramiento definitivo, a excepción de una maestra que tiene su partida por servicios ocasionales. Además, todas las maestras laboran seis horas pedagógicas establecidas dentro de la institución educativa. Las dos horas restantes cumplen con actividades desde sus casas.

De ese modo, es un equipo conformado por siete docentes mujeres cuya experiencia de trabajo educativo promedia entre los 10 y 13 años de servicio y trabajo de enseñanza en este nivel inicial.



También es relevante el hecho que las docentes cuentan con un perfil profesional en el área de educación. Poseen título académico superior de tercer nivel, a excepción de la señora directora que cuenta con título de cuarto nivel. Una docente cuenta con el título de tecnóloga obtenido en el Instituto Normal Superior. En este equipo de trabajo docente, de forma íntegra, que orienta el trabajo a desarrollar un elemento pedagógico laborioso, difícil y, sin embargo, muy relevante que consiste en un conjunto de destrezas para conseguir un aprendizaje significativo en los infantes. No obstante, en esa orientación, no contamos directamente con una perspectiva de trabajo intercultural, aun cuando verbalmente se manifiesta la importancia de alcanzar una sociedad en la cual se valoren diferentes identidades culturales y el respeto al otro.

Por otra parte, en su trabajo pedagógico, las docentes señalan que una de las herramientas pedagógicas que más utilizan consiste en el recurso artístico de canciones, que las maestras varias veces las pronuncian a sus alumnos. En base a su experiencia, las docentes manifiestan que la mayoría de padres de familia no le agrada contar cuentos a sus hijos y, si algunos lo hacen, son los cuentos tradicionales. Además, expresan que diversos valores positivos son transmitidos a los pequeños a través de estos cuentos, como el respeto, la solidaridad, el compañerismo.

También, indican las docentes que trabajan este material para reforzar los aprendizajes en los chicos. Manifiestan que el tiempo para trabajarlas resulta a veces un inconveniente debido a la diversidad de estudiantes que hay y donde el ritmo de aprendizaje de ellos resulta ser un factor clave, pues no todos son iguales. Además la directora también comenta que las hojas de trabajo no siempre están empleadas en las aulas de clase, pues las docentes pueden evaluarlas de otra manera. Comenta además, este tema de la metodología de trabajo les explicamos a los papás a inicios del año para evitar incomprensiones en ellos.

Otro asunto más que implica la actividad docente corresponde a las reuniones o asambleas de trabajo. Las docentes indican que estas reuniones siempre son efectuadas continuamente, pues existen temas que deben ser decididos y tratados de manera conjunta con el equipo docente.



Primeramente, el equipo docente nos reunimos periódicamente para planificar tareas, o para conversar sobre algún proyecto que la institución tiene previsto efectuar. Estas actividades revisten mucha importancia. Para las planificaciones, las docentes nos reunimos por niveles, con maestras a cargo de tres y cuatro años. Mediante un escrito en el que se constata la convocatoria y posterior acta de reunión, el equipo sesiona cada dos semanas. En la reunión analizamos cada experiencia de aprendizaje a tratar, así como también las destrezas y las actividades que vamos a cumplir con los estudiantes para que el aprendizaje de los pequeños sea lo más fructífero. En esa orientación, cada una de las docentes manifiesta sus puntos de vista.

De igual manera, efectuamos juntas generales realizadas cada dos o tres meses y cada quimestre, dependiendo de la situación y la circunstancia que se pueda dar en la institución educativa. Así, llevamos a cabo reuniones con todo el equipo docente y la autoridad para entablar puntos importantes referentes a la educación de los pequeños y el porvenir de ellos, tales como: necesidades educativas especiales, clases de refuerzo, programas y planes pedagógicos, comisiones a cumplirse, reuniones con los padres de familia, entrega de certificados.

Para tratar y abordar todos estos temas, las docentes buscan un espacio de tiempo en ambas jornadas, pues a veces resulta muy complicado por los horarios diferentes que disponen las profesoras.

Conviene argumentar también que, como equipo docente, nos hemos encontrado con retos o desafíos que hemos debido afrontar. Ante nada, respecto a las planificaciones, pues en nuestro centro planifica de manera conjunta. Esta planificación debe ser trabajada por cada una de las docentes y con su grupo de estudiantes. Cada maestra debe registrarse a este documento y a las actividades. Por el contrario, si no es cumplido, es motivo de llamado de atención por el resto de compañeras.

Vale indicar que existen diferentes situaciones que no va a permitir que trabajemos de acuerdo al pie de la letra las planificaciones establecidas; pues la observación de las docentes con cada grupo de estudiantes le permitirá indicar qué actividad le conviene



trabajar con su grupo. En ese caso, la profesora buscará otras alternativas para la adquisición del aprendizaje de los pequeños.

Por ese motivo, de acuerdo a sus resultados, la maestra realizará actividades extras que demandan y exigen más tiempo y trabajo, pero siempre con el fin que los infantes vayan más allá, en su aprendizaje; además, valorando el ritmo de aprendizaje de cada pequeño y de cada grupo. Pues, como docentes, respetamos y podemos trabajar en otras actividades. Aunque no se cumple lo que está fijamente en la planificación. Sin embargo, contribuirá en el aprendizaje de los pequeños. Porque, a más de seguir lo que está planificado, la labor como docente consiste en que los chicos terminen aprendiendo de una manera autónoma y crítica y de esa manera, logren desenvolverse con criterio y creatividad. Es así que hablamos hoy, como reto y desafío, el hecho de no cumplir a cabalidad la planificación únicamente sino también no respetar los ritmos de aprendizaje de cada estudiante y de cada grupo de edad.

En fin, estas situaciones han significado un reto para el equipo docente porque cada integrante piensa de manera diferente y además debido al hecho que algunas de ellas enfatizan más en la legalización de documentos y actividades que deban ser normalizados por parte de las docentes.

Otro punto que conviene indicar es el desafío que implica la comprensión y manejo de opiniones en la directiva central de padres de familia. Como indicamos anteriormente, el equipo docente nos reunimos para conversar sobre temas importantes que deben ser tratados conjuntamente. Entre esos aspectos encontramos los criterios acerca de cómo manejar la opinión de la directiva central de padres de familia. Este año, por ejemplo, el grupo de padres de familia imaginaba realizar muchas cosas pero en la realidad no lo es. Es decir, cómo manejar la diferente opinión entre ellos y comprender sus situaciones pues cada uno de ellos desea lo mejor para su grupo de estudiantes que como papás lo representan.

De igual manera, un componente clave consiste en lograr que los papás conozcan que nuestro trabajo como educadoras de nivel inicial no es fácil. El trabajo pues puede ocasionar cosas que en verdad pueda salirse de las manos de las profesoras; por eso



pedimos siempre la comprensión de ellos. Sobre esto algunos papás entienden; sin embargo, otros no lo comprenden. Entonces, es ahí cuando empiezan los conflictos entre padres, donde la mejor solución será siempre a través del diálogo.

Finalmente, podemos observar que el equipo docente suele obtener una imagen errónea sobre la interculturalidad, pues cuando hablan de ello lo asemejan al término de folclorización o indigenización. Además, se expresan con un poco de ironía sobre ello, pues piensan que se refiere a temas relacionados a la historia del Tahuantinsuyo o Atahualpa.

3.1.2 Modelo pedagógico

En cuanto al modelo pedagógico es necesario comprender, primeramente, que la institución se basa en la propuesta del Plan Educativo Institucional o más conocido como PEI.

El PEI es un instrumento público de planificación estratégica institucional en el que constan acciones estratégicas a mediano y largo plazo, dirigidas a asegurar la calidad de los aprendizajes y una vinculación efectiva con el entorno escolar. El PEI es un instrumento de planificación y gestión educativa institucional, que requiere el compromiso de todos los miembros de la comunidad educativa.

Actualmente, ese documento está estructurado en una proyección de cuatro años y destinado a provocar acciones renovadoras y cambios fundamentales en el desarrollo del proceso educativo. La función principal es preparar a las nuevas generaciones en el proceso de la formación educativa y, a la vez, que los estudiantes cuenten con capacidades de aprender a buscar soluciones a problemas actuales.

Ahora bien, conviene referirnos también al hecho que la institución está orientada por una “visión”, “misión” y “objetivos generales” en perspectiva quinquenal según el Plan Educativo Institucional.

En cuanto a la Visión, se establece que



El Centro de Educación Inicial “Antonio Borrero Vega” pretende durante los próximos 4 años fortalecer el ambiente educativo, integrando estrategias metodológicas novedosas, fundamentadas en principios éticos-sociales del buen vivir que faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje, cumpliendo con los estándares de calidad para formar niños autónomos, creativos, con valores y respetando la diversidad cultural.

De acuerdo a esto, la visión del centro será integrar procedimientos de enseñanza y cumplir con los requerimientos políticos que emite la institución. La finalidad es formar infantes independientes - creativos respetando la diversidad cultural. A este respecto, hemos podido observar que efectivamente se trabaja sobre ello ya que se busca siempre la autonomía de los pequeños desde edades tempranas. De igual manera, respetamos las diferencias en cuanto a elementos tales como vestimenta, color de piel, prácticas culturales que existe entre los chicos. De igual forma, no se ha dado paso a la discriminación entre personal docente, tampoco entre estudiantes y padres de familia. Sin embargo, es probable que se tienda a fortalecer un ámbito educativo desde la cuestión política sin posibilidad que se escuche al personal docente inmerso en afrontar el servicio educativo.

En cuanto a la Misión, se indica que

El Centro de Educación Inicial “Antonio Borrero Vega” es una comunidad educativa fiscal, laica, mixta, encargada de desarrollar las destrezas de los niños-as de 3 a 5 años del sector urbano a través de experiencias de aprendizaje vivenciales que ayuden en su fortalecimiento académico con conciencia ecológica de protección del medio ambiente, guiados por un personal académico capacitado en las Tics, para un proceso de enseñanza aprendizaje con amor y calidez formando ciudadanos creativos, solidarios y con valores.

Como se indica, la misión se basa en perfeccionar las destrezas de los pequeños a través de experiencias vivenciales con el fin de incentivar la protección del medio ambiente. Igualmente es destacable el énfasis en un personal académico capacitado en Tic's. No obstante, no observamos una formación orientada a comprender la interculturalidad.



En cuanto a objetivos generales, la institución busca

- Garantizar el ideario, permanencia y calidad de la educación para toda la población sin ningún tipo de discriminación.
- Docentes preparados eficientemente en el área de educación inicial, con interés en capacitaciones y el perfeccionamiento continuo.
- Fortalecer la educación en valores del respeto a los derechos la responsabilidad, la solidaridad, la tolerancia.
- Fomentar hábitos de orden, puntualidad y autodisciplina en los estudiantes.
- Involucrar a los padres de familia en la educación continua de sus representados.
- Integrar a los estudiantes con diferentes identidades culturales.
- Mantener una infraestructura adecuada acorde a la edad de los estudiantes.
- Fortalecer un ambiente armónico y propicio con la comunidad educativa.
- Fomentar ambientes de cooperación y respeto mutuo entre docentes y Padres de Familia.
- Facilitar los medios para que los estudiantes en medida que lo deseen hagan el buen uso de su libertad y contribuyan al bien de la sociedad.

Por otra parte, en cuanto al enfoque educativo institucional y modelo pedagógico de trabajo, es importante señalar algunas características complementarias que desprendemos de nuestra observación directa sobre la práctica institucional.

Primeramente, como indicamos en Capítulo 1, resulta necesario enfatizar que es un centro de Educación Inicial dirigido a trabajar con infantes en edades comprendidas entre los tres y cinco años. Esa característica presenta una cualidad y un desafío para la actividad escolar debido al hecho que es un ámbito en el cual los infantes se inscriben por primera vez en un nivel de escolaridad. Esto, entre otros aspectos, implica un proceso y dinámica de adaptación a una serie de normas y hábitos cotidianos, además de las destrezas y habilidades de carácter cognitivo y modos de convivencia e interrelación social.



Respecto al modelo pedagógico que desarrollamos en el Centro Educativo, la actividad está condicionada y delimitada por un marco institucional general referente al nivel de lo que se denomina Educación Inicial.

En la Constitución de la República, describe la Educación Inicial como derecho de acceso a la educación por parte de toda la ciudadanía. En ese marco fue elaborado un currículo de Educación Inicial y reglamento para todas las instituciones que trabajan con estos niveles.

Reconociéndose la educación como un derecho general desde los primeros años de vida, el Ministerio de Educación oficializó el 11 de marzo del 2014 un acuerdo Ministerial 0042-14 dirigido a la aplicación del Currículo de Educación Inicial que define a los pequeños como actores centrales de la educación. “El Currículo de Educación Inicial parte de la visión de que todos los niños son seres bio-psicosociales y culturales, únicos e irrepetibles y los ubica como actores centrales del proceso de enseñanza aprendizaje.” (p. 16)

Se dispuso que ese Currículo sea aplicado para todas las instituciones públicas, privadas y fiscomisionales, con lo cual se reglamenta el cumplimiento del derecho a la educación y sitúa a los infantes como los “actores centrales del proceso de enseñanza aprendizaje.”

Por otra parte, ese currículo enfatiza el hecho que las destrezas en los infantes deben reforzarse desde los primeros meses de vida hasta los cinco años de edad para ser potenciadas en la educación primaria escolar. Para el docente este instrumento sirve como una guía donde encuentra ejes de desarrollo, ámbitos, objetivos del subnivel y objetivos de aprendizaje, lineamientos acerca de las destrezas, orientaciones metodológicas y la evaluación cualitativa que se aplica en el trabajo docente.

El Currículo, como indicamos anteriormente, se basa en que el pequeño desarrolle ciertas destrezas cognitivas y así pueda conseguir una madurez pedagógica para su educación primaria. No obstante, no se trata solamente de adquisición de destrezas sino también aprendizaje de hábitos, práctica de valores, a través de la interacción que el pequeño cumple con otras personas que inicialmente, le resultan completamente desconocidas.



En ese contexto, el denominado sub nivel de Educación Inicial 2 trabaja por medio de la organización de “ámbitos de desarrollo y aprendizaje”.

Esos ámbitos de aprendizaje han sido definidos siguiendo algunos ámbitos educativos y del saber y conocimiento, de la siguiente manera:

- Identidad y Autonomía;
- Convivencia;
- Relaciones con el Medio Natural y Cultural;
- Relaciones Lógico matemático;
- Comprensión y Expresión de Lenguaje;
- Expresión artística;
- Expresión corporal y motricidad.

En este sentido se enseñan destrezas delineadas hacia diversos ámbitos que son necesarios en la educación de los chicos. Sobre ello, Bolívar (2012) coincide también sobre la enseñanza de destrezas indispensables en la educación.

Este currículum no es igual ni se identifica con la suma acumulativa de los programas de todas las asignaturas o disciplinas que forman parte de los distintos cursos de la educación obligatoria, sino aquello que es *indispensable* para moverse en el siglo XXI en la vida social, sin riesgo de verse excluido. (p.40)

Como indica el autor en instituciones educativas, privilegian más algunas materias que otras lo cual garantizaría para que el infante sea incluido en una vida social armónica.

De igual forma, hemos observado una mayor preeminencia de otras asignaturas académicas de acuerdo a la malla curricular vigente propiciada por el Ministerio de Educación. Por ejemplo, en instituciones de educación básica y bachillerato, otorga más horas a materias como matemáticas y lenguaje que otras materias como las artísticas. Por lo tanto, podemos mencionar que los currículos de educación actuales brindan conocimientos hegemónicos respecto a unas pocas y unilaterales áreas del saber.



También desde un punto de vista institucional, contamos con un marco de enfoque pedagógico expuesto como documento oficial del Currículo de Educación que se ha implementado desde el año 2014 y que se aplica en este centro educativo concreto.

Ese marco oficial establece el cumplimiento del currículo por medio de una estrategia metódica denominada “ambientes de aprendizaje”. Como indicamos arriba, esos ámbitos son implementados para potenciar capacidades y habilidades.

Expresamente, el Currículo de Educación Inicial (2014) señala que

Esta metodología consiste en organizar diferentes espacios o ambientes de aprendizaje, denominados rincones, donde los niños juegan en pequeños grupos realizando diversas actividades. Se trata de una metodología flexible que permite atender de mejor manera la diversidad del aula y potenciar las capacidades e intereses de cada niño. Los rincones de juego de trabajo permiten que los niños aprendan de forma espontánea y según sus necesidades. (p.41)

Así podemos comprender cómo la metodología de trabajo consiste en promocionar espacios donde los pequeños interactúan y practican destrezas delineadas. Se trata de una metodología de cualidad flexible para trabajar las particularidades (“singularidades”) de los chicos y sus necesidades de aprendizaje.

De ese modo, los diferentes ambientes o “rincones” consisten en espacios que posibilitan que los chicos interactúen y potencien sus capacidades de acuerdo a la experiencia singular de aprendizaje. En esos ambientes, los chiquillos se desenvuelven de manera espontánea y del agrado de ellos. De manera que, los infantes se involucran en su interrelación y aprenden a desenvolverse en su entorno. Incluso a compartir experiencias con sus amigos, conocer de ellos, ejercer los valores, poner en práctica las destrezas que son reforzadas en los diferentes ambientes de aprendizaje.



Específicamente, en este Centro Educativo concreto laboramos con los siguientes ambientes de aprendizaje: Construcción; Juegos Tranquilos; Arte; Lectura; Hogar; Psicomotricidad; Música y Biblioteca.

A continuación, nos referimos a cada uno de ellos.

Construcción. Este ambiente potencia el pensamiento lógico matemático en los estudiantes mediante el juego con Bloques donde discriminan o asocian objetos por atributos (forma, tamaño, color). Además, pueden desarrollar el sentido de proporción y contar (dónde hay más) o también comparar (iguales- diferentes).

Juegos Tranquilos. Aquí los estudiantes desarrollan la concentración, paciencia y cooperación entre compañeros mediante el juego con bolitas de ensartar, rompecabezas, loterías, codos, dominós, seriaciones.

Arte. Aquí los alumnos desarrollan la creatividad e imaginación a través de papeles, pinturas, revistas, crayones, hojas, tijeras, pinceles, esponjas etc.

Lectura. Los pequeños amplían la creatividad, imaginación, lenguaje, pronunciación y concentración mediante tarjetas, cuentos, videos, dramatizaciones, adivinanzas, retahílas, recitaciones, cantos etc.

Hogar. Los estudiantes potencian la creatividad, imaginación y la socialización entre los demás compañeros, por medio de cocinas, camas, refrigeradoras, utensilios de cocina, frutas.

Psicomotricidad. En este ambiente, los alumnos refuerzan la motricidad gruesa y el equilibrio, mediante el juego con pelotas grandes, colchonetas, bolos, piscina de pelotas.

Música: los infantes amplían el lenguaje, pronunciación, ritmo y discriminación de los sonidos por medio de tambores, maracas, flautas con la ayuda de su propio cuerpo.



Biblioteca: aquí los chicos encuentran revistas, cuentos, leyendas, libros que podrán observar con la ayuda de imágenes grandes y empiezan también en la pronta adquisición de la lectura por medio de técnicas ilustrativas.

Cabe mencionar que, en el ambiente de lectura y de la biblioteca, observamos cuentos tradicionales en las repisas del salón. Las docentes en el momento oportuno transmiten esas historias a los pequeños. Muchos de ellos mencionan que ya conocen esos cuentos porque en sus hogares los papás les comentan.

Entre los cuentos tradicionales podemos encontrar son los siguientes:

Los tres cerditos y el lobo feroz

La caperucita roja

Blanca Nieves

La bella y la Bestia

El rey León

Hansel y Gretel

El lobo y los siete cabritos

Pinocho

Igualmente, en cuanto al enfoque pedagógico, el equipo de docentes manifiesta que su trabajo durante varios años de experiencia se desenvuelve a través de la teoría de Skinner que plantea actividades de estímulos positivos y refuerzo académico.

Sobre esto, hemos constatado que los chicos para cumplir determinada tarea deben contar con un estímulo positivo para que la actividad pueda ser cumplida y trabajada. El conjunto de estos estímulos puede ser de orden físico y afectivo tales como premios, un abrazo y aplausos. De igual manera, la felicitación por parte de los mismos papás se convierte para los pequeños en un refuerzo placentero.



Finalmente, para terminar este apartado es necesario destacar un componente importante que interviene dentro de las actividades curriculares. Esto consiste en la realización de festividades, ceremonias y eventos.

Entre las festividades que se celebran durante el año lectivo en la institución observamos las siguientes:

Navidad. Después de la etapa de adaptación el centro educativo celebra el programa de la Navidad donde los infantes se revisten de trajes típicos alusivos a ese día. Por ejemplo: Papá Noeles, Duendes, Muñecos de Nieve, Angelitos, Arbolitos Navideños.

Inauguración de las Jornadas Deportivas. Luego, el programa del Día de los Deportes, con un tema alusivo a las Provincias del Ecuador. Donde realizamos juegos deportivos entre los estudiantes, que intervienen los niños en el equipo de fútbol y el equipo de básquet de niñas que asisten a las dos jornadas (matutina y vespertina). Así pues, podemos determinar que existe en el centro educativo una posición de género respecto a determinadas prácticas deportivas. Además, donde los infantes no pueden elegir su deporte favorito porque la institución determina los juegos que corresponde para los estudiantes.

Por otro lado, en la inauguración realizamos juegos recreativos con los papás y mamás. Estos juegos presentan un carácter más de diversión. Los principales son los siguientes:

El ensartado, que consiste en que el padre de familia deberá comer abundante comida en un tiempo limitado. Otro juego que realizamos es una yincana donde se forman dos grupos de padres de familia. Cada grupo se coloca en fila sentados y se les entrega un recipiente con harina donde los papás deberán pasarse ese recipiente desde adelante hacia atrás al siguiente papá, y así sucesivamente, hasta que terminen todos. Al final ganará el grupo de padres de familia que llegue a la meta con más harina en su recipiente.

Estos son los juegos que podemos observar que se realizan en el centro educativo. No hemos observado otros juegos tradicionales que son sencillos de ejecutarlos y que



revitalicen nuestra cultura latinoamericana. Como por ejemplo: el juego de los Ensacados, las Canicas, El Palo Encebado, Saltar la Soga, El Trompo, La Cuerda.

A mediados del año lectivo hemos observado que los padres de familia que corresponden a la Comisión de Deportes ayudaron a la ejecución del juego tradicional “El Trompo”. Este grupo de papás llegaron a la institución y demostraron sus habilidades en la realización de este juego. Los chicos para este día llevaron igualmente su trompo. Pero lo que observamos es que algunos papás lo pudieron demostrar pero muy pocos lo lograron. Con esto, podemos deducir que este ejercicio requiere de práctica y mucha concentración para todas las personas que lo desean ejecutar. Cabe mencionar, que este tipo de juego tradicional a los pequeños no les llama la atención, pues al comienzo estaban interesados pero después se desinteresaron por no lograr la actividad, ya que su actitud fue desapercibida.

Otra fiesta representativa de la institución es la celebración del **Día de la Madre**, donde fueron invitadas todas las mamitas del centro educativo a un pequeño programa realizado por el establecimiento. Los infantes expresan su agradecimiento a las madres del plantel, con canciones y bailes. Al final, entregan un pequeño regalo dedicado a su mamita.

De igual manera, la institución celebra el **Día del Niño**, a través de bailes, canciones y un compartir para todos los pequeños. También fueron elaborados pequeños regalos a los chicos enfatizados nuevamente los colores predominantes como el rosado para las niñas y el azul para los niños.

Graduación de los estudiantes: Finalmente, los primeros días del mes de julio, celebramos la incorporación de los estudiantes. Para ese día los pequeños asisten con el uniforme del plantel y los padres de familia y demás familiares concurren con su mejor vestimenta.

3.1.3 Un balance acerca del modelo pedagógico

Como podemos comprender, la aplicación del modelo pedagógico y el desarrollo de lineamientos institucionales conllevan grados de dificultad y un arduo trabajo cotidiano



donde se movilizan criterios y actividades que en ocasiones resultan imprevistas, o diseñadas sobre la marcha, según situaciones que se presentan durante la actividad diaria.

Cabe mencionar, que todas las instituciones trabajan en base al PCA (Plan Curricular Anual) un documento importante que abarca de manera amplia el trabajo que corresponde al año escolar. En nuestro centro educativo contamos con dos PCA (correspondientes a los tres y cuatro años de edad. Además, en ello constatan las quince experiencias de aprendizaje, los objetivos, destrezas y la metodología correspondiente a cada nivel. Igualmente, allí se registran las fechas indicadas y los nombres de los proyectos de las experiencias de aprendizaje.

Los ambientes de aprendizaje distribuidos en las actividades educativas del centro no presentan alguna lógica lineal u orden que deba cumplir secuencialmente el desenvolvimiento de éstos ambientes. Las docentes lo abarcan durante las dos semanas de cada experiencia de aprendizaje planificada previamente. Además, de acuerdo al tema de planificación, algunos temas se obviarán; otros, en cambio, se instauran con más necesidad según el contenido que tratamos.

Como mencionamos anteriormente, las docentes planifican cada dos semanas con la fecha y el día de la experiencia de aprendizaje, mediante su planificación personal. En otra planificación más detallada dan a conocer las actividades a los padres de familia mediante un comunicado dirigido a ellos. De esa forma, los papás conocen las actividades del día que cumplen sus hijos.

Diariamente, las docentes desempeñan la actividad de la fecha correspondiente durante la primera jornada de trabajo, efectuada antes del recreo de los chicos. Así, se dirigen al rincón de aprendizaje que estaba planificado para ese día con su grupo de estudiantes. Del mismo modo, luego del recreo, las docentes con su grupo de alumnos se destinan a otro rincón de aprendizaje que constaba planificado previamente. Cabe indicar, que pueden hallarse casos que no estaban planificados; pero, de acuerdo a la observación y criterio de la



docente, se puede trabajar el contenido que amerite adecuarse a la situación personal del grupo de estudiantes.

Es importante mencionar que algunos de los ambientes de aprendizaje corresponden particularmente a aulas de clase a cargo de ciertas docentes, donde podemos encontrar espacios como: Lectura, Juegos tranquilos, Construcción y Arte, cuyos espacios también son compartidos entre las compañeras de la jornada matutina y vespertina.

A criterio de varias integrantes del equipo docente y la directora del centro, a los pequeños les gusta muchos los rincones. “A ellos les fascina todos”, desde jugar con las fichas, armar rompecabezas, pintar, leer cuentos y jugar con las pelotas. Sin embargo, el equipo docente debe aplicar lo que emite el Ministerio y la institución para evitar represalias. Sobre esto, hemos hablado con las autoridades, pero lastimosamente debido al trabajo, y el tiempo de las docentes y el respeto que deben tener los chicos y los padres de familia, no hemos podido concretar bien este tema.

En términos generales, este Centro Educativo, a comparación de otras instituciones, es en cierta manera “privilegiado” ya que proporciona material educativo acorde a las finalidades pedagógicas y cuenta con una infraestructura propicia para el trabajo educativo. Según nuestra experiencia personal de trabajo en otras instituciones, este centro no presenta mayores dificultades. Esto puede deberse a la ubicación espacial de esta institución en el centro de la ciudad, así como también en referencia a la situación económica de padres de familia cuya colaboración ha sido constante.

3.2 Realidad social y práctica educativa

En cuanto a las condiciones sociales existentes en estudiantes y familias, nos parece relevante indicar algunos aspectos.

Primeramente, es importante demostrar que los estudiantes de este centro educativo provienen de diferentes sectores sociales y grupos pluriculturales, diversas ciudades,



nacionalidades del Ecuador y países de Latinoamérica. La mayoría de padres de familia y estudiantes son procedentes de la ciudad de Cuenca y demás alrededores de ella. Existen representantes que son originarios de la cultura de Otavalo y Saraguro quienes, debido a cuestiones de migración, han resuelto radicarse en la ciudad de Cuenca junto con sus hijos.

En la jornada matutina, como indicamos anteriormente, asisten 105 estudiantes; de los cuales diez padres de familia corresponden a la cultura de Otavalo y ocho son de nacionalidad venezolana. El resto de alumnos proviene de localidades ubicadas en los alrededores de la ciudad de Cuenca. Se consideran ellos de la raza mestiza.

En cambio, la jornada vespertina cuenta con sesenta estudiantes en total. De igual manera, su procedencia corresponde a distintos sectores de la ciudad de Cuenca, de Ecuador y nacionalidad venezolana. Entre ellos, encontramos cinco estudiantes cuyos padres adscriben a la cultura de Saraguro; dos de cultura afrodescendiente; siete estudiantes de nacionalidad venezolana y una alumna colombiana que llegó en el mes de enero de este año.

Cabe indicar, que al Centro Educativo asiste un número considerable de estudiantes de origen venezolano cuyos padres de familia ofrecen un compromiso mutuo y apoyo a la institución en las actividades que lo ameriten, además este grupo de familias cuando ingresan a las instituciones educativas su ámbito pedagógico se ve alterado por las nuevas identidades que puedan adquirir.

Es así como Ponte de Golik (2008) en su artículo denominado Kohan, Walter. Infancia, política y pensamiento. Ensayos de filosofía y educación, habla de la identidad que puede ser alterada en los extranjeros.

Kohan asegura que es posible pensar en la hospitalidad, ante la extranjería que se ve anulada en la institución pedagógica. La hospitalidad entonces como muerte del extranjero y como productora de una paradoja entre identidad y alteridad, en tanto se supone la acogida del extraño. (p.155)



Según este autor, la hospitalidad de los extranjeros puede enmarcarse a que sus identidades se vean alteradas por las interacciones nuevas que adquieren en su contexto social.

Los estudiantes cuando ingresan al nivel inicial del Centro forman nuevas identidades en base a la identidad que formaron en sus hogares. Por ejemplo, en el centro educativo se autoidentifican por su color de mandil en contraste al resto de las demás aulas y poseen el uniforme señalado por la institución.

Cuando hay programas organizados por el Centro les pedimos a los pequeños que asistan con otra ropa; no con el uniforme del establecimiento. En esa dirección, observamos que los chicos asisten con una vestimenta que no corresponde a la procedencia cultural de sus padres. Puede considerarse, al hecho que la migración de familias en algunos casos obliga a adaptarse culturalmente al lugar de residencia.

Del conjunto de padres de familia, una parte asiste a las reuniones, talleres o mingas con su vestimenta típica de su lugar natal. Algunos papás conservan el cabello largo pero la vestimenta natal no la usan ya que visten jean y camiseta. De igual manera, hemos observado que sus hijos no lo realizan. Otros dos papás en cambio, conservan la vestimenta de ésta cultura, a diferencia que sus hijos tampoco lo usan.

Con ello, podemos mencionar que los aportes familiares de la educación parental no son discutidos o transmitidos de manera positiva en la sociedad actual de sus hijos. Pues como observamos, las costumbres tanto de los pequeños como de sus padres están desapareciendo. Por ejemplo, la lengua original, costumbres, vestimenta, pues de acuerdo al contexto que viven estas familias, sus tradiciones han sido desplazadas por el entorno colonizado radicado en el que se encuentran inmersos, en este caso el de la ciudad.

Para ello, consideramos ante nada descolonizar la mente de las personas, en creer que todo el mundo europeo, resulte el más idóneo para alcanzar la distinción en el mundo.

Una vez que descolonicemos nuestras perspectivas eurocéntricas podamos reinventar el cambio que necesitamos en la educación. Para ello, deseamos empezar esta permutación desde los más pequeños enfatizando la educación en el nivel inicial.



Por otro lado, la movilidad y decisión de traslado de éstas familias se deba a factores económicos así como sociales y culturales, con la finalidad que sus hijos obtengan un mejor estilo de vida tanto a nivel profesional y académico.

Por ejemplo, Guha (2002) en su libro “Las voces de la historia y otros estudios subalternos”, indica en su escrito que mucha gente campesina decidió implicarse en zonas urbanas.

La movilización popular durante el período colonial se llevó a cabo sobre todo en los levantamientos campesinos. Sin embargo, en muchos ejemplos históricos que implicaban grandes masas de trabajadores y de la pequeña burguesía en las áreas urbanas el tipo de movilización derivaba directamente del paradigma de la insurgencia campesina. (p.37)

Según esta línea de pensamiento, podemos mencionar que en nuestro país y concretamente en nuestra ciudad existen muchas personas que se movilizaron de lugares rurales y se radican en la ciudad, además se dedican a oficios como comerciantes pues consideran que éstos les satisfacen económicamente; y observan el modelo occidental como imagen idónea para ser aprehendido.

De igual manera, Chakrabarty (2008) en su apartado habla de cómo la persona se convierte en sujeto y objeto de inserción en la modernidad.

Nos encontramos pues, ante un dilema mediante el cual el sujeto de la historia “india” se articula a sí mismo. De un lado, es a la vez sujeto y objeto de la modernidad, puesto que representa una supuesta unidad denominada “el pueblo indio” que siempre está dividida en dos: una élite modernizadora y un campesino para modernizar. (p.73)

Según la cita anterior, la persona “india” pertenece a su grupo denominado de esa manera, pero a la vez esta persona es un objeto propenso para la modernización, pues desea actuar como sujeto en el mundo modernizado.



Para sintetizar este tema de la migración de los padres a las grandes ciudades u otros países, como es el caso de los representantes de los estudiantes que estudian en este centro infantil. La salida de ellos pueda deberse por muchas maneras, una de ellas para obtener un mejor ingreso económico pues la hegemonía territorial constituye una alternativa para afianzar este recurso.

Para profundizar este tema Dos Santos (2011) habla de la dependencia territorial para la economía de grupos.

La economía mundial es dirigida por un país hegemónico que centraliza las tareas de su coordinación –como más adelante señalará la teoría del sistema mundial– y restringe su anarquía, impulsando ideologías, formas de dependencia y patrones de división internacional del trabajo determinados. (p.13)

De acuerdo a este autor, es la imagen colonizada que poseen las personas, donde se considere que gracias a los mercados occidentales podamos obtener beneficios económicos grandiosos y conseguirlo de esa manera da como resultado que ideologías y formas de dirigir el poder económico prevalezca y el mundo dependa de los mercados internacionales.

Pues, el mundo eurocéntrico resaltado por sus experiencias en varios asuntos históricos y culturales, enmarca que sus trayectorias se prevalezcan en los distintos paradigmas del mundo latino y además se han justificadas sus acciones por la perspectiva hegemónica.

De igual manera indica Dos Santos (2011):

La dependencia está fundada, pues, en una situación de compromiso entre los intereses que mueven las estructuras internas de los países dependientes y las del gran capital internacional. En esta articulación, el gran capital internacional ejerce una acción condicionante que establece los marcos generales del compromiso, redefinido a partir de la estructura interna de los países dependientes y de los intereses que allí predominen. (p.22)



De acuerdo a la cita anterior, todo el mundo se moverá de acuerdo a los intereses capitales del poder internacional cuya movimientos interno dependerá de la necesidad del poder capital.

Por otra parte, en cambio Prebisch (1984) sobre la problemática geoeconómica de dependencia manifiesta de un plan estratégico en los grupos dominantes. “El interés económico de los grupos dominantes de los centros se combina con intereses estratégicos, ideológicos y políticos que forman en ellos una constelación de donde dimanan obstinados fenómenos de dependencia en las relaciones centro-periferia.” (p. 38)

Por otro lado, el mismo autor señala:

Prebisch (1984)

En contraste con todo ello, los centros propagan e irradian en la periferia sus técnicas, formas de consumo y existencia, sus instituciones, ideas e ideologías. El capitalismo periférico se inspira cada vez más en los centros y tiende a desenvolverse a su imagen y semejanza. (p.39)

Como señala el autor, y concuerda con Dos Santos esta parte capitalista se fortalece cada vez mayor porque sus modelos se reproducen por la conveniencia de sus intereses. Además, que los sectores consumistas lo transcriben de acuerdo a un plan estratégico que consideran ellos ser también beneficiarios.

Por ese motivo, muchos trabajos agrícolas tiendan a desaparecer como indica Prebisch (1984).

En la agricultura prevalecen dichos estratos inferiores, y como la demanda de bienes agrícolas apenas se diversifica, la fuerza de trabajo tiende a desplazarse hacia otras actividades. Sin embargo, dada la insuficiencia absorbente del sistema, acontece un serio fenómeno de redundancia que explica el deterioro relativo de los ingresos de la fuerza de trabajo en la agricultura. (p.41)



En consecuencia, la mano de obra se ve desplazada pues la migración de las personas obliga a que mucha gente salga de sus lugares natales y busque o se dedique a otros oficios que generen ganancias en un sector capitalista y a su vez consumista.

Como lo indica Sousa Santos (2011) en su revista *Epistemologías del Sur*, es un sur global que desea superarse.

Entiendo por epistemología del Sur el reclamo de nuevos procesos de producción y de valoración de conocimientos válidos, [...] y grupos sociales que han sufrido de manera sistemática las injustas desigualdades [...] El Sur global no es entonces un concepto geográfico, [...] Es más bien una metáfora del sufrimiento humano causado por el capitalismo y el colonialismo a escala global y de la resistencia para superarlo o minimizarlo. [...] en la forma de poblaciones excluidas, silenciadas y marginadas como son los inmigrantes sin papeles; los desempleados; las minorías étnicas o religiosas; las víctimas de sexismo, de la homofobia y del racismo. (p.35)

Es por ello que en el centro educativo, hemos observado que mucha gente de estas zonas ha salido de sus hogares oriundos para así buscar un plan estratégico, que les ayude a mejorar sus ingresos gracias a las ideas del mundo occidental.

Concretamente, este centro educativo encontramos a padres de familia de las zonas de Saraguro y Otavalo pues ellos manifiestan que mantenerse en sus lugares natales y la gente de su comunidad no logrará salir adelante o crecer de manera independiente e intelectual, ya que se lo puede obtener gracias al mundo eurocéntrico, cuya idea es un colonialidad que se transmite de generación en generación en nuestros tiempos.

Se ha considera un prejuicio cognitivo, que hemos rescatado desde los tiempos de la colonialidad, al considerar que las actitudes de este mundo eurocéntrico se han reproducidas pues se considera que a partir de su experiencia europea, se puede obtener



múltiples ventajas y beneficios enriquecedores para toda la población en general. Logrando así que el conocimiento hegemónico se logre cumplir.

Pero esta economía que aspira a crecer más, de acuerdo a su imagen y semejanza es multiplicada por zonas colonizadas pues consideran que el mundo occidental está más capacitado sobre estos temas de riqueza.

Por lo que, estos autores comentan en su apartado sobre la Dependencia y desarrollo en América Latina.

Cardoso y Faletto (1967) “Más a menudo se señala que es característico de los países subdesarrollados encontrarse "atrasados" en ciertos aspectos de la estructura, pero no en otros, con respecto a los países centrales.” (p. 9)

Consideramos que, esta idea se ha impregnado colonizadamente donde se ha hecho creer que existen países atrasados y otros desarrollados. Al contrario, todos somos un mundo circular donde cada uno depende del otro.

De igual manera, para sobresalir en este mundo nos damos cuenta que somos dependientes de todos, los unos con los otros, donde el campo de la política dependerá de todos, pues son ellos quienes necesitan de nosotros. Por ejemplo para alcanzar un puesto gubernamental. Así los señalan también Cardoso y Faletto (1967) “Tal enfoque implica reconocer que en el plano político-social existe algún tipo de dependencia en las situaciones de subdesarrollo. (p.14)

Por otro lado, el traslado de los pequeños junto con sus familias a otras ciudades genera que en ellos aprendan nuevas culturas. Con ello, se tienden a olvidar su cultura original.

Por ese motivo, como es de conocimiento en los establecimientos educativos se privilegia a la lengua mayoritaria que es el español, pues en Cuenca la mayoría de personas de raza mestiza hablan este idioma. De igual manera, estos padres son jóvenes que no hablan su



lengua original, al igual que sus hijos. Tanto al interior de las familias como en la escuela no se cultiva la conservación de las lenguas originarias.

Conviene señalar también, que los chicos llegan al centro educativo con su identidad establecida, de acuerdo a las normas y costumbres que su familia predispone. Sin embargo, al llegar a una educación formal por primera vez, adquieren también una nueva identidad que la deben aceptar y adaptarse. Ese grupo de sociedad, a la cual los infantes están regidos, se convierte en una cultura que enmarca las normas que deben cumplir según el nuevo grupo que comparten.

Según nuestra observación, esto puede deberse a que los infantes desde que nacen pertenecen a una cultura en la que deben seguir sus normas y costumbres para ser aceptados. Primero, en la casa con su familia; y, luego en la escuela con su maestra. Pues la cultura asienta ciertas bases en la medida que la persona sea aceptada.

Por otra parte, según nuestra experiencia de trabajo cotidiano en la institución, es posible observar que las condiciones sociales de los estudiantes y las familias se encuentran en una condición favorable en la mayoría de ellos. En ese sentido, la señora directora de la institución manifiesta algunos elementos importantes respecto a la situación económica social de las familias:

Pero este año tanto en la jornada matutina como en la vespertina me parece que tienen un nivel de profesión y un nivel socioeconómico medio. Por qué en la jornada de la tarde ya se les puede ver por qué comentan su trabajo de entidades privadas, públicas y se les ve, más preparados. (p.4)

Finalmente, un punto relevante en la organización interna del Centro Educativo presenta relación con cuestiones sobre interculturalidad y ciertas prácticas que remiten a una colonialidad del poder. Estos elementos son pertinentes para comprender la situación en el entorno educativo.



Se manifiestan prácticas y valores que corresponden a estereotipos que aluden a fenotipos tales como el color de piel. Este factor conlleva a que las personas presenten “más prestigio o menos prestigio”, dando como resultado al hacer creer que la formación de grupos vulnerables.

Pero una colonialidad de poder puede enfocarse no solamente por el color de piel sino en también en formas de interrelación colectiva. Podemos notar intrínsecamente tanto en grupos de padres de familia y maestras también el hecho que un sector desea prevalecer sobre otro, término reconstruido en la interculturalidad. Por ejemplo, en el centro educativo hemos observado que la directiva central de padres de familia se halla integrada más por personas en una condición económica favorable que otros padres de familia en posición económica baja o de otra cultura.

Así que, trabajar en la descolonización pues como constructores de sociedad estamos en el trabajo deconstruir imágenes colonizadas, donde la gente ha impregnado la idea que el mundo occidental es el más idóneo de ser alcanzado. Para ello, necesitamos estrategias de escucha, donde nuestros pequeños aprendan a preguntar de forma inductiva.

En transcurso de los tres años consecutivos que hemos laborado en este centro educativo, es posible observar cómo el cargo de presidente del comité central de familia siempre es precedido por el género masculino y bajo una escala de valores definido por ejemplo como “la buena presencia del representante”.

Este conjunto de elementos indicados hasta aquí conduce la investigación hacia otro nivel teórico que orienta esta tesis y que referimos a interculturalidad. Esto posibilita pensar en la educación de hoy en día, de manera que deseamos provocar en la gente una autorreflexión sobre los contenidos o imágenes contextualizadas socialmente en la práctica educativa de este centro educativo.

Respecto a ello, se hablará en el próximo capítulo donde abordamos una estrategia con enfoque intercultural para potenciar lo observado en la práctica educativa.



Capítulo 4: Hacia una propuesta intercultural en Educación Inicial

En este capítulo abordamos una propuesta intercultural en referencia al trabajo específico que efectuamos en el Centro de Educación Inicial.

Como lo indicamos en los capítulos dos y tres, enfoques educativos con una perspectiva intercultural han sido poco desarrollados especialmente en ámbito específico de Educación Inicial. De tal manera, que nuestra tesis busca contribuir una semilla que empiece a brotar en este campo concreto. Consideramos que, resulta importante fomentar la interculturalidad desde los niveles de infancia y niñez y así contribuir en propiciar un cambio significativo en la educación. El trabajo desarrollado en el Centro Educativo presenta ya algunas condiciones direccionadas en ese sentido.

En este capítulo empezamos refiriéndonos a algunas características presentes en la práctica educativa institucional. Posteriormente, presentamos una propuesta de elementos que consideramos son posibles potenciar en términos educativos. Para concluir el capítulo, sugerimos un esquema que podría contribuir en las finalidades de este centro educativo y esbozamos la posibilidad de abordar un enfoque intercultural. Para esto, empleamos resultados obtenidos en nuestra investigación y observación directa.

Entre los objetivos de esta investigación ha sido importante comprender algunas de las características principales en cuanto a contenidos y prácticas educativas.

Asimismo, hemos procurado obtener una comprensión acerca de la vida real del estudiante y respecto a la práctica educativa conformada por el equipo docente y padres de familia. Pusimos atención particular sobre momentos de recreación y el desarrollo de clases siguiendo los horarios de trabajo, en grupos que comprenden los tres y cuatro años de edad en dos jornadas: matutina y vespertina.

Ese objetivo fue desarrollado de acuerdo a unos parámetros que delimitamos en los instrumentos metodológicos (capítulo 1).



4.1 Componentes de la práctica educativa

Iniciamos refiriéndonos al modelo institucional y finalidades de trabajo educativo delineados en la visión, misión y los objetivos generales del Centro Educativo para los próximos cuatro años según el Plan Educativo Institucional (que fue detallado en el capítulo anterior).

Respecto al Plan Educativo Institucional: contenidos y valores educativos

Con base en nuestra observación directa en la institución hemos podido establecer algunos ejes de contenido y valores que se promueven durante las actividades institucionales.

En cuanto a los objetivos generales del Plan Institucional, observamos que su diseño se orienta a inculcar valores y fortalecer ciertos hábitos socio-culturales; además el derecho que garantiza acceso a la educación de acuerdo a un ambiente de confianza y respeto mutuo sin ningún tipo de discriminación.

En realidad, la integración puede ser planteada en otra forma, pues en el caso de educación inicial, los chicos se integran fácilmente, hacen amigos rápido. Sin embargo, en lo que concierne a integrar estudiantes con diferentes identidades culturales, en la práctica concreta sucede otro tipo de integración. Por ejemplo, en lo que respecta a la vestimenta, elementos de identidad son modificados para que la persona sea aceptada en el centro educativo ya que deben poseer el distintivo del uniforme institucional.

Por otra parte, la emigración y traslado de sus familias a otras ciudades genera que los chicos aprendan nuevas culturas, lo que puede causar una invisibilización de la cultura original.

Según nuestra observación, algunos padres de familia conservan la vestimenta que identifica su adscripción cultural, a diferencia de sus hijos que no la usan. Estos padres son jóvenes que no hablan su lengua original, al igual que sus hijos. Por lo tanto, es observable que las familias, al igual que la institución educativa, no cultiven la conservación de lenguas originarias.



Consideramos que, puede deberse al hecho que los infantes desde que nacen pertenecen a una cultura en la cual deben seguir determinadas normas y costumbres para ser aceptados. Primero, en la casa con su familia y luego en la escuela con su maestra. De ese modo, la cultura asienta las bases de la persona para que así pueda ser aceptada.

Los estudiantes, cuando ingresan al nivel inicial del centro educativo, forman nuevas identidades en base a la identidad que formaron en sus hogares. Por ejemplo, activan elementos de identidad cuando se autoidentifican por su color de mandil respecto a las demás aulas de estudiantes.

Igualmente, podemos observar unas normas establecidas en la institución que se aplican por ejemplo en el patio de la formación. Los pequeños se forman por hileras; las niñas en una fila y los niños en otra fila. En la formación los chicos escuchan lo que las maestras expresan; es decir, parámetros a seguir cuando están formados: sentados en el puesto, no molestar al amigo, hacer silencio, rezar una oración entre todos y los días lunes cantar el Himno Nacional. Al finalizar, concluyen con unos ejercicios motores y unas canciones generales para todo el alumnado.

De acuerdo a lo expresado anteriormente, esto es una educación escolarizada que practica el sistema hegemónico como lo manifiesta Tonucci (2008) en su texto “La maquinaria escolar”.

Discurso que se ha ido produciendo desde la pedagogía crítica, en paralelo en el ámbito académico y en prácticas desde los Movimientos de Renovación Pedagógica, y otras experiencias educativas alternativas al sistema hegemónico de educación, o mejor dicho de escolarización. (p.7)

De igual manera, Tonucci (2008) indica que de esta manera se busca es que el alumno sea una persona sin fundamento sin necesidad a opinar. “En definitiva, y en el contexto de la escuela a hacer ignorante al alumnado a no ser válidos sus conocimientos y experiencias, y justificar, de paso, las relaciones jerárquicas y desiguales.” (p.6)



Por otra parte, Kohan (2020) menciona igualmente de la autoridad del maestro en su comunidad. “Funston sugiere que un maestro o maestra en una comunidad de investigación tienen una autoridad epistémica mayor que la del coordinador o coordinadora de los círculos de cultura. (p. 216)

Sin embargo, este poder a enmarcarse en su comunidad ejerce un poder político como lo indica en su apartado.

Kohan (2020).

En otras palabras, hay por lo menos dos sentidos de la política: uno más restringido y específico (en el caso de Brasil, el sistema instituido, los tres poderes, las elecciones, los partidos políticos); y otro más amplio, derivado de la palabra griega “*polis*”, que significa “el modo por el cual se ejerce el poder en una comunidad”. La educación es política no porque sea partidaria, sino porque exige formas de ejercer el poder, de organizar un colectivo, de construir comunidad. (p. 41)

Ahora bien, de acuerdo a este autor los docentes poseen un poder en su comunidad, pero considerar que este poder sea manejado para la organización de un colectivo que desea prevalecer, para así crecer y hacer de manera constructiva su contexto.

De mismo modo, este autor brasileño Maximiliano Durán en su texto El concepto de infancia de Walter Kohan en el marco de la invención de una escuela popular, concibe a la infancia como una potencia.

Durán (2015)

Ahora bien, la infancia así concebida como condición de lo humano y su historicidad tiene una serie de consecuencias importantes. En primer lugar ella ya no es concebida como debilidad, falta de desarrollo e incapacidad. Como hemos escrito ella es del orden de la irrupción, potencia y posibilidad. De una experiencia de la humanidad y la historia ya no como proceso lineal y cronológico, sino como devenir constante. (p.168)



De acuerdo al autor, la infancia de nuestros pequeños ya no es concebida como una debilidad. Al contrario, es una potencia para ser aprovechada de la mejor manera, pues ellos constituyen un cambio significativo a gran escala en nuestra sociedad actual.

Igualmente, Ponte de Golik (2008) habla de la edad preescolar de los infantes como una potencia transformadora.

Se plantea el resituar la infancia, la política y la educación de modo que distanciándose de una lógica de la macropolítica educativa y teniendo asidero «nuevas potencias infantiles, devenires infantiles, infantilizaciones», que no la transformación de la infancia mediante la educación. De allí un nuevo concepto de infancia no como etapa cronológica sino más bien como potencia, esto es, una definición ontológica y política. (p.157)

De ese modo, lo que buscamos promover en el centro educativo es un planteamiento para el bien común de la institución y de la comunidad en general.

Por otra parte, Freire (2005) en su artículo llamado la pedagogía del Oprimido habla de la importancia de la criticidad y no la repetición.

El método Paulo Freire no enseña a repetir palabras ni se restringe a desarrollar la capacidad de pensarlas según las exigencias lógicas del discurso abstracto; simplemente coloca al alfabetizando en condiciones de poder replantearse críticamente las palabras de su mundo, para, en la oportunidad debida, saber y poder *decir* su palabra. (p.16)

De igual manera, Tonucci (2008) “[...] a aprender, a tomar conciencia de una realidad, a reflexionar e idear acciones para la transformación de la escuela a partir de ellas, pensadas por y con los niños y niñas, cuyas voces deben ser escuchadas. (p.8)



Pues podemos observar, estos autores valoran la importancia de la palabra, aprender afrontar las cosas sin temores, de manera que, es uno de los grandes retos que nos planteamos pues la imagen colonizada sigue impregnada en muchas personas jóvenes y adultas. Por ese motivo, reivindicar el cambio desde los más pequeños.

Otra de nuestras primeras interrogantes que nos planteamos en la tesis se refiere a la existencia o no de prácticas y valores de índole racista en la institución.

Como detallamos en el capítulo anterior, esta institución ofrece servicio educativo a estudiantes de diferentes culturas. Por ejemplo, asisten cinco pequeños de otra cultura cuyos padres son de origen de Saraguro. Dos chicos de cultura afrodescendiente y el resto de estudiantes de cultura mestiza. Además, en cuanto a su vestimenta, todos los infantes llevan el uniforme que propicia la institución y el Ministerio de Educación.

La observación que realizamos durante los momentos de recreo de los pequeños, nos indica que en la interrelación no se generan conductas de rechazo o exclusión hacia el compañero, ya sea por su condición social, cultural o lenguaje. Los chicos juegan entre todos; sin embargo, es posible observar que se movilizan actitudes afectivas de cierta preferencia hacia algunos amigos o amigas con más afinidad. El equipo de docentes enfatiza que no existe discriminación y tampoco existen conductas raciales entre los chiquillos.

Es por ello que podemos afirmar, que los pequeños en esta edad no manifiestan conductas racistas sobre otros compañeros, pues ellos juegan entre todos. Suele considerarse que estos extravíos se construyen en personas grandes de manera afectiva como lo indica Fanon (2009) en su libro “Piel negras, máscaras blancas” habla del racismo como una aberración afectiva de las personas.

Pero en el sistema-mundo capitalista-colonial donde ser blanco es equivalente a ser humano, ser «afortunado de la tierra», el negro, colonizado subjetivamente, quiere y desea un ser blanco para poder ser humano, mientras el blanco quiere esclavizar a los no blancos para sentirse ser humanamente superior. El blanco se considera superior, mientras el negro



quiere probar a toda costa al blanco la riqueza de su pensamiento y el valor igual de su pensamiento y su ser. (p.262)

Según la cita anterior, el mundo capitalista ha mostrado la imagen que para ser aceptado debe ser una persona blanca, que puede esclavizar a las personas de otro color.

De igual manera, Césaire (2006) en su apartado Discurso sobre el Colonialismo.

Adonde quiero llegar? A esta idea: que nadie coloniza inocentemente, que tampoco nadie coloniza impunemente; que una nación que coloniza, que una civilización que justifica la colonización y, por lo tanto, la fuerza, ya es una civilización enferma, moralmente herida, que irresistiblemente, de consecuencia en consecuencia, de negación en negación, llama a su Hitler, quiero decir, su castigo. Colonización: cabeza de puente de la barbarie en una civilización, de la cual puede llegar en cualquier momento la pura y simple negación de la civilización. (p.17)

Según esta línea de pensamiento, la barbarie de una colonización que coloniza sin permiso de nadie; y por lo tanto un pueblo que se encuentra herido por la fuerza irresistible de esta lucha y sin embargo justificada por muchos.

Sobre esto, la señora directora de la institución manifiesta que no existen manifestaciones de discriminación hacia y entre los chicos de esta edad. El equipo de compañeras docentes concuerda también con esto y expresan que los alumnos de las distintas aulas juegan entre todos, aunque se presentan situaciones donde cada uno tiene un amigo de preferencia o un grupo de más afinidad, como se indicó anteriormente.

Los pequeños son tan inocentes que consideramos que tales aberraciones no son por parte de ellos, Sin embargo, son los adultos quienes colonizan a sus hijos de una manera epistémica.



Grosfoguel (2013) en su artículo Racismo/Sexismo epistémico manifiesta que este racismo crea una epestemicidio. “Es la lógica del genocidio/epistemicidio juntos lo que sirve de mediación entre el «yo conquisto» y el racismo/sexismo epistémico del «yo pienso» como nuevo fundamento del conocimiento en el mundo moderno/colonial.” (p.39)

De igual manera, Mignolo (2007) en su fragmento La idea de América Latina indica que los grupos sociales justifican la desigualdad de poder cuya historia continua.

Más allá de las esferas del sistema interestatal y los flujos financieros internacionales, la lucha por la vida es una lucha por el saber y la liberación (o descolonización) de las subjetividades que están controladas por el Estado y el mercado (y, por supuesto, por la [iglesia]). Hay movimientos sociales que cuestionan seriamente la epistemología de la diferencia colonial que mantiene la distribución desigual de poder. [...] El liderazgo nace de la energía de cada localidad y de la historia de la colonización del saber y el ser. [...] (p.123)

Por otra parte, Castro (2000) en su documento Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la "invención del otro" habla de cómo los grupos sociales deben adaptarse para ser civilizados.

Para ser civilizados, para entrar a formar parte de la modernidad, para ser ciudadanos colombianos, brasileños o venezolanos, los individuos no sólo debía comportarse correctamente y saber leer y escribir, sino también adecuar su lenguaje a una serie de normas. El sometimiento al orden y a la norma conduce al individuo a sustituir el flujo heterogéneo y espontáneo de lo vital por la adopción de un continuum arbitrariamente constituido desde la letra. (p. 91)

Según este autor, la persona debe adaptarse de manera obligatoria al lugar donde se encuentra, este o no esté de acuerdo. Por ejemplo, en este caso los chicos al estar en sus hogares con su familia acatan unas series de normas sin objeción alguna.



Recursos de enseñanza-aprendizaje

En cuanto a los recursos educativos, es importante destacar que el personal docente está conformado por un grupo de siete docentes jóvenes que, no obstante, poseen ya una experiencia de más de diez años como profesoras en este campo.

El equipo docente posee varios años laborando en el nivel inicial. Una de las personas cuenta con título de tecnóloga y las demás integrantes son licenciadas en Educación Inicial. La directora del centro educativo, Mgs. Soledad Mejía, presenta dos años laborando como directora encargada de la institución por parte del Distrito del Ministerio de Educación. Especialmente, efectuamos una entrevista a la autoridad de la institución y encuestas al equipo docente con la finalidad de obtener información del contexto escolar del centro educativo y respecto a la aplicación de contenidos interculturales.

Además del equipo docente, como centro de Educación Inicial, el trabajo diario demanda el desenvolvimiento de un conjunto diverso de recursos de enseñanza -aprendizaje según los objetivos pedagógicos.

En primer término, el trabajo conlleva un período laborioso de adaptación del estudiante. A inicios de cada año lectivo, trabajamos con los chicos en la etapa de adaptación, que aproximadamente comprende una duración de un mes en este proceso. Durante ese período los pequeños experimentan por primera vez el entorno escolar.

En ese sentido, las maestras están dispuestas a hacer lo más placentero con la presencia de los infantes, por medio del juego, el amor, la paciencia, y la comprensión. Cada chiquillo es diferente e importante. De igual manera, consideramos el ritmo que cada pequeño adquiere para adaptarse.

Podemos mencionar en este punto que, con ocasión de las fechas importantes, el centro educativo festeja acontecimientos que se resaltan en transcurso de todo el año lectivo



(detalladas en el capítulo 3). Durante esos eventos suele entregarse pequeños regalos a los chicos y padres de familia, según el motivo de la fiesta que se celebra.

El ingreso al Centro de educación inicial supone un cambio muy importante para el infante, pues pasa desde el entorno familiar, un ambiente que siempre le proporciona seguridad, protección, hacia un ambiente totalmente nuevo para él, donde comparte con otros chicos y adultos hasta entonces desconocidos.

Pueden surgir conductas particulares en las primeras semanas de asistencia a la institución: llanto, pataletas, etc. Frente a esa situación, debemos tener presente que una adecuada intervención ayudará a superar este proceso. Consideramos que, no sólo es un período de adaptación para los chicos, al igual que para los padres, así como también para las maestras. En algunos casos, al principio la separación les resulta dolorosa. Sin embargo, poco a poco los pequeños lo asimilarán y gracias a esta separación se incrementará su autonomía personal y su grado de socialización, ayudando en la formación de hábitos.

Entre los principales recursos pedagógicos, encontramos los denominados “ambientes” de aprendizaje. Entre ellos, especialmente, acompañamos a los chiquillos al Ambiente del Hogar el cual consiste en un ambiente que en general les encanta. En este ambiente o “rincón” podemos encontrar elementos tales como muñecas, camas pequeñas, frazadas, colchas, almohadas pequeñas, planchas de juguetes, un espejo pequeño, un estante, una mesa pequeña y cuatro sillas pequeñas. En otro lado, disfraces y juguetes como de construcción, chalecos pequeños y cascos. Finalmente, en otra parte hay una cocina, refrigeradora, microondas, frutas plásticas y comida (pollo, legumbres, huevos). Además, utensilios como platos, cucharas, tazas pequeñas. Todos estos juguetes presentan diversos colores; además es importante notar que muchos de ellos se caracterizan por cierto color que es predominante en la sociedad (azul y rosado).

Cuando la docente ingresa a este rincón junto con su grupo de alumnos, observamos ante nada que las niñas juegan con las muñecas, camas, planchas y colchas inmediatamente. En



cambio, a los niños les llama la atención objetos de construcción como cascos y chalecos. Sin embargo, hay que notar también que el grupo de infantes se acercan a jugar con la cocina y sus utensilios.

En cuanto a los materiales con que trabaja el Centro educativo, la señora directora de la institución indica que se emplea una diversidad de materiales como cubos de plástico, cubos de madera, rompecabezas, legos, cuentas. Estos materiales son disponibles en los diferentes ambientes de aprendizaje. Además, a los estudiantes les encanta.

De igual modo, entre los recursos educativos más relevantes encontramos las artes musicales y narrativas. Uno de esos recursos que más se utiliza durante el trabajo en las aulas de clase consiste en el arte de las canciones. Este recurso es empleado con frecuencia e implica sostener la intervención activa durante todo el período de la clase.

El equipo de docentes manifiesta que la herramienta de trabajo que más le agrada trabajar con los chicos son las canciones. Ese recurso se emplea el mayor tiempo, comprendido entre seis y nueve veces durante la jornada. Las canciones ayudan en el aprendizaje de los infantes de una manera sencilla y comprensiva

Cabe mencionar que las docentes, además de cantar, emplean ejercicios con el cuerpo, movimientos faciales y expresivos. Las muecas que emplean ayudan en la entonación de las canciones. De igual manera, ciertas maestras en sus canciones resaltan actividades que enfatizan elementos de identidad de género. Por ejemplo, para resaltar labores de la casa que realiza la mamá de manera sumisa y labores que realiza el hombre del modo fuerte.

Sobre el arte de las canciones, la señora directora de la institución indica que hay una diversidad de géneros musicales que se emplea para motivar a los pequeños según y de acuerdo al tema que se va a trabajar diariamente. La directora manifiesta que las canciones transmiten valores y es relevante el significado que conlleva. Se ofrece todo tipo de música infantil y también géneros publicitados en los actuales momentos como el reguetón.

En cuanto al recurso de narrativas para infantes, los cuentos tradicionales son empleados con frecuencia llegando a narrarse unas tres veces durante la jornada de trabajo.



Las maestras indican conocer algunos de los cuentos más tradicionales; del mismo modo que señalan desconocer nombres de fábulas tales como La Muchacha de Armenia y el país de colores que son cuentos que presentan argumentos de índole intercultural. En cambio, son muy conocidos y nombrados con exactitud cuentos como la Bella Durmiente, La Sirenita, La Bella y la Bestia, La Cenicienta, El patito feo y Blanca nieves y los 7 enanitos.

Cabe mencionar también, que los cuentos populares enseñan a los chicos cierto tipo de valores y conocimientos que refuerzan su imaginación y concentración. Los cuentos ayudan a los pequeños a mejorar su creatividad a través de una trama de sucesiones lógicas como inicio, desarrollo y final, sobre todo con elementos de un final feliz que se escucha en gran parte de esas historias.

Además, el recurso a narrativas ayuda a resolver conflictos de acuerdo a las circunstancias que se les presenta y contribuye a unir las historias del mundo real con las historias de los cuentos, como lo menciona Martínez (2011)

Los niños permanecen muy atentos a la lectura del cuento y relacionan los hechos relatados con sus propias vivencias cotidianas, con sus propias experiencias. De esta manera, se entabla un diálogo que lleva a la reflexión y al juicio crítico. Hay que saber elegir el cuento adecuadamente para que este relación con sus edades y capacidades. [...] Siempre hay que intentar que, además de las palabras que habitualmente manejan, aparezcan otras nuevas que enriquezcan su vocabulario. (p. 4)

Cabe indicar, que algunas de las nociones y términos como “princesas” o “príncipe”, que se encuentran presentes en historias de los cuentos populares, son reforzadas en las actividades educativas. Algunas docentes aplican esos conceptos hacia los pequeños con motivo de algunas actitudes. Se emiten expresiones tales como: “No pelear entre los compañeros. Los príncipes no pelean”.

Frente a ciertas ventajas positivas en la transmisión de éstos cuentos populares, existen algunos componentes de reflexión que repercuten sobre los contenidos y valores educativos. Los cuentos tradicionales muestran la imagen que la sociedad debe acoger y el patrón de comportamiento a seguir para que el pequeño sea adaptado a una colectividad y



ser aceptable. El equipo de docentes indica que estos cuentos comunican valores principales que están en relación con dimensiones afectivas y formas de interrelación social: amor, amistad, valores de sumisión, bondad, solidaridad, honestidad, respeto y perseverancia.

Así como lo indica Martínez (2011) en su fragmento El cuento como instrumento educativo: “Los cuentos muestran lo bueno y lo malo, lo que verdaderamente vale y lo que corrompe, lo digno y lo innoble. Estas contradicciones permiten, por otro lado, a los niños y niñas adoptar modelos como prototipos ideales.” (p. 1)

Como indica el autor, los infantes desde muy temprana edad se insertan en una serie de prototipos “ideales” impregnados por la sociedad. Ese conjunto de elementos posibilita dar continuidad a una comunidad reproducida bajo condiciones económico-sociales capitalista.

Por su parte, Marín & Sánchez (2015) en cambio señala que los cuentos tradicionales proyectan valores en los pequeños: “[...] los cuentos infantiles como medio para potenciar el desarrollo de una educación en valores, y así poder generar conclusiones de acción aplicables a los diferentes grupos de clase.” (p. 1094).

Como podemos observar, Martínez está en contra de los cuentos tradiciones, mientras tanto Marín & Sánchez apoya que los infantes conozcan ese tipo de narrativas.

Según nuestra investigación concreta, observamos que la adquisición y efecto del recurso de los cuentos tradicionales dependerá de la influencia que ejercen los propios padres y madres de familia con sus actitudes y puntos de vista manifestados a sus hijos.

Con base en su experiencia, el equipo de docentes del Centro Educativo manifiesta que a la mayoría de padres de familia no les agrada relatar ni les gusta leer cuentos a sus hijos. En otros casos, se emplea rara vez, y en pocas ocasiones con regularidad, la narrativa de cuentos tradicionales donde se transmiten diversos valores positivos hacia los pequeños.



De manera complementaria, se hace uso de recursos audiovisuales en forma concreta con proyección de videos donde es posible advertir valores hegemónicos y estereotipos según lo cual unos grupos tienen más poder frente a otros.

Uno de los componentes muy relevantes en el proceso enseñanza-aprendizaje guarda relación con el tipo de lenguaje elaborado y ejercido por parte del equipo de docentes al igual que de lado de los padres de familia.

Las docentes siempre emplean un lenguaje cariñoso hacia los pequeños. No obstante, es importante indicar que suele sobrellevarse el lenguaje hacia un modo de tipo diminutivo expresado hacia algunos chiquillos, como por ejemplo: Pablito, Mateito. Este lenguaje es empleado por algunas docentes. Además, hemos visto que entre compañeros de aula llaman así también al amigo porque escucharon el nombre que pronunciaba la maestra. Puede resultar que más adelante exista un apego posesivo hacia el estudiante (“mis alumnos”). Resulta probable que el empleo de ese lenguaje conlleve al hecho que en los chiquillos inconscientemente o conscientemente generen una imagen de sobreprotección.

Es importante indicar también que existe un buen número de infantes que no presenta un lenguaje fluido, pues omiten fonemas o palabras. Hay alumnos que mantienen un lenguaje como bebés, posiblemente, reproducen el mismo modo con el cual el adulto se refiere hacia ellos.

Hemos notado adicionalmente que el lenguaje desarrollado por parte de los infantes adscritos a otras culturas es igual al de sus compañeros de origen mestizo. Es decir, todos los estudiantes del aula hablan el mismo lenguaje que corresponde al español. Por ello, el lenguaje nativo de estos alumnos se ha ausentado.

Por otro lado, las docentes enfatizan en el uso de un instrumento comprendido como “hojas de trabajo” para reforzar los aprendizajes. El empleo de esta herramienta es explicado a los padres de familia a inicios del año lectivo para evitar dificultades en ellos.

A este respecto, las docentes manifiestan que es un instrumento que lo usan con sus chicos para realizar aprendizajes significativos. Indican que este tipo de material es didáctico, útil



para trabajar con los pequeños, necesario como apoyo para reforzar los aprendizajes. Además, que es elemento productivo porque puedo plantear diferentes actividades educativas.

La mayoría de profesoras manifiesta que las hojas de trabajo permiten alcanzar las competencias de trabajo porque se evalúa la clase que se enseña. Además, se refuerza lo aprendido. Sin embargo, una maestra indica que no se puede observar bien el alcance o logro del aprendizaje.

Entre los inconvenientes que encuentran en las hojas de trabajo, las docentes señalan que deben ser herramientas más creativas; especialmente cuando no se formula bien la orden. Además, el tiempo para realizarse implica otro inconveniente ya que cada pequeño presenta un ritmo singular de aprendizaje. De igual manera, en cuanto al espacio físico; no se cuenta con la totalidad de mesas en las aulas. En esas condiciones es posible observar actitudes poco comprendidas en su profundidad y causa tales como el hecho que los chiquillos suelen romper y ensuciar los materiales.

Todas las docentes indican que la disposición de tiempo para elaborar esas hojas de trabajo resulta a veces un factor inconveniente en razón a la diversidad de estudiantes y debido al ritmo de aprendizaje. Estos factores resultan ser claves debido al hecho que los estudiantes no pueden ser asumidos como iguales ni homogéneos.

Algunos valores referidos a la forma de interrelación social, que están presentes en las hojas de trabajo, corresponden más al tipo de interacción acaecida en la familia que en referencia a la escuela. Las docentes consideran que la familia es la base para que los pequeños adquieran sus aprendizajes. Además, indican que algunos trabajos se realizan en la escuela y que se envían las tareas a la casa, en donde el chiquillo trabaja en compañía de un adulto familiar.

La directora de la institución también explica que las hojas de trabajo no siempre se emplean en las aulas de clase ya que las docentes pueden evaluar de otra manera sus actividades. Indica que las maestras las trabajan pero que son la última de las actividades



que las pueden cumplir. Manifiesta también que los inconvenientes que podemos encontrar en las hojas de trabajo, ocurre cuando no es explicada bien la orden ni su finalidad, porque también ese recurso puede ser evaluado y valorado de otra manera: como un material educativo. Las hojas de trabajo ayudan a evidenciar si el pequeño aprendió o no aprendió una destreza. Entonces, esa hoja de trabajo será acompañada de la experiencia significativa que se genera en el infante y de la finalidad comprendida por parte del docente.

Identidad, formas y prácticas de interrelación social en la educación.

Según lo indicado anteriormente, en la práctica educativa se presentan otros aspectos sociales que es importante comprender. Por una parte, elementos de identidad social y de género y, por otra parte, el modo cómo el trabajo con base en ciertos recursos pedagógicos narrativos (como cuentos tradicionales) se relaciona con esa dimensión identitaria.

En cuanto a la dimensión identitaria, es posible plantearnos interrogantes respecto a ¿qué es identidad de género?; ¿cómo esa identidad se configura en niños y niñas? En ese sentido, algunos enfoques teóricos, como Giménez (2004), proponen empezar delimitando lo concerniente a identidad social e identidades colectivas. “De este modo, la identidad colectiva entendida como proceso remite a una red de relaciones activas entre actores que interactúan, se comunican y negocian entre sí, se influyen recíprocamente y toman decisiones.” (p. 93)

De igual manera, Miranda (2016) manifiesta puntos relevantes en cuanto a las identidades colectivas en infantes a través de la mediación tecnológica.

Las identidades primigenias de los individuos son colectivas y potenciadas por la mediación tecnológica, la psique humana se vincula con los dispositivos que nos rodean creando el sentido de grupo y en contraposición al del individuo, en el caso del desarrollo humano no hay individualidad sin colectividad y ambos constructos se encuentran sujetos a las mediaciones existentes en el entorno (p. 9)



Estos autores concuerdan en el hecho que las identidades de género tienen que ver con una construcción social colectiva y personal de identidades. En ese sentido, infantes desde sus inicios observarán la imagen de sí mismos; luego, de las personas a su alrededor, donde encuentran semejanzas o diferencias, y distinguirán su identidad en términos de interrelación con otros.

En referencia a la sociedad en general, infantes en su etapa de formación educativa son muy atentos al entorno social y frente a elementos muy heterogéneos tales como los avances tecnológicos o las implicaciones sociales y personales de la dinámica de emigración. Es decir que, respecto a la construcción de identidades, un factor influyente que se les agrega en términos educativos son los dispositivos electrónicos que los pequeños de hoy en día lo utilizan. Es así que ellos observarán imágenes donde se resalte el valor del género, por ejemplo, siguiendo modelos comerciales dedicados sólo para la mamá, etcétera.

Por tanto, nuestros infantes impregnan en su subjetividad un mundo de culturas, tradiciones, idiomas y experiencias que comienzan a experimentar desde pequeños. Sin embargo, consideramos que en la escuela se continúa con la identidad que el pequeño haya adquirido desde el ámbito de su hogar.

En fin, esta tendencia es la que viven diariamente los estudiantes de la institución educativa en donde observan y crean sus identidades basadas en lo que la sociedad impone o frente a los valores que ciertos dispositivos electrónicos transmiten en cuanto a la cultura que desean promover. Si lo contrario, no lo aceptas, el infante se encuentra frente a un mundo aparte en el cual no es aceptado positivamente.

Sobre el tema de las “diferencias”, la señora directora de la institución explica, primero, que existen diferencias pero de tipo administrativo, pedagógico, número de estudiantes. Hay cierto énfasis en cuanto a diferencias de raza. La directora indica también que no habido notoria diferencia económica entre los padres de familia.



Igualmente, la directora manifiesta que todo el equipo de docentes es consciente de los derechos de los pequeños para trabajar la diversidad, respetar que cada infante tiene su identidad o religión que debe ser fortalecida positivamente en el desarrollo como persona.

En este centro de educación, observamos que las niñas juegan entre niñas y los niños entre niños. También existen niños que comparten juegos con sus compañeras y viceversa en juegos tales como los denominados las “cogiditas o escondiditas”. Sin embargo, en juegos violentos, o juegos en los cuales desean parecerse a algún personaje favorito, observamos muy poco que los niños juegan con las niñas. Esto sucede sobre todo más entre chicos de cuatro a cinco años de edad. En particular, a los niños les gusta jugar más juegos tales como los denominados: spiderman, goku. En cambio, las niñas prefieren juegos más pasivos (“la mamá”, “la cocina”). Del mismo modo, los niños juegan más a la pelota. A las niñas no les llama mucho la atención este tipo juego; ellas se divierten más en juegos pasivos que simulan estar o encontrarse entre amigas en algún lugar, o a preparar la comida con los llanos del parque o con las hojas que caen de los árboles del jardín.

Desde otro ángulo, un elemento importante es el hecho que las profesoras proporcionan los materiales a los chicos donde se realzan dimensiones de identidad de género. De esa manera, por ejemplo, objetos rosados son designados a las niñas o determinados roles que deben cumplir sólo los niños. Incluso, en el hecho de pronunciar ciertos términos tales como: “princesa”, “no llores”, que enfatiza más un término identitario. Esto se refuerza en la narrativa de cuentos infantiles como instrumentos donde se da relevancia, por ejemplo, en las niñas, desde muy temprana edad, la imagen de “princesa y belleza”. Igualmente, según los cuentos tradicionales que suele narrarse a estudiantes de esta edad, una mujer debe ser blanca y de contextura delgada. Mientras que en los niños se crea por ejemplo la imagen del “más fuerte”.

Los infantes desde muy temprana edad llegan a las aulas escolares con unos estereotipos en buena medida ya interiorizados; así, por ejemplo, valores como la niña sumisa y el hombre fuerte.



A este respecto surgen interrogantes acerca de las circunstancias en que se generan esos parámetros socio-culturales. ¿Será que los pequeños, o adultos, en general, deben “perfeccionar” su imagen en base a unos modelos a seguir y así alcanzar la adaptación social?

Estos son aspectos que es necesario reflexionar debido a situaciones actuales cambiantes en los cuales ya no necesariamente el hombre es la cabeza visible de la familia, sino respecto a condiciones donde los dos sexos cuidan el bienestar de la familia.

Pero, ¿qué sucede cuando en los ambientes de aprendizaje del centro educativo crean la imagen estereotipada de belleza en los chicos, a través de la narrativa de cuentos infantiles tradicionales? Diversos estudios consideran que los cuentos tradicionales proyectan concepciones acerca de lo que se espera que sean los pequeños en adelante, de acuerdo a la concepción social dominante. En esa línea, el estudio de Petra Márquez (2017) indica respecto a los cuentos lo siguiente:

En ningún caso es ella quien intenta escapar de su asesino... sino que es el llanto la forma de que las mujeres consigan lo que quieren. Por otra parte, el príncipe salvador rico se enamora únicamente de la belleza de Blancanieves. Ideal de belleza femenino, siendo el causante de la mayor parte del argumento y personificado en el espejo mágico. (p.5)

Lo que menciona esa autora, es que la sociedad de hoy día manifiesta la imagen dominante que la mujer debiera alcanzar. Eso en el grupo de estudiantes incentiva la competitividad por ser la ideal. Estos elementos referidos a la “competitividad” son ejes que no se han considerado respecto a la educación inicial. Igualmente, en otras instituciones hemos observado que se efectúan concursos de reinado de belleza o programas como jornadas deportivas donde se califica a la más “bonita” del aula para que sea la madrina de deportes, términos elegidos desde valores de la época colonial.

Estos asuntos resultan de gran interés que se deben tratar en las aulas de clase ya que son factores de incidencia fuerte en lo que respecta a la formación del niño y la niña,



considerando la imagen de ser niño y niña y sus roles que debiera cumplir. Asimismo, posteriormente en cuanto al grupo de adolescentes donde existirá un alumno que no se sienta seguro en su designación, marcado por colores u objetos.

Por consiguiente, es vital brindar una educación sobre estos temas y la no importancia de etiquetar estos roles por la imagen estereotipada de sumisa o fuerte que crea en los infantes. He ahí en lo que consiste la calidad de una educación, enseñanza pedagógica y medio escolar intercultural. Como lo menciona Aguado (2003):

Medio escolar intercultural es aquél que asume los objetivos propios de la educación intercultural y responde al reto de educar a diferentes grupos haciendo la escolaridad igual y equiparable para todos atendiendo a las características diferenciales entre los alumnos. (p. 103)

Es por ello primordial asumir el reto de la nueva educación intercultural y no sólo verlo como un asunto retórico que está impregnado en algunas políticas institucionales actuales. Al contrario, se trata de llevarlo a la práctica en las aulas escolares a través de la colaboración de nuestros estudiantes y adultos siendo partícipes de este cambio de gran trascendencia.

En esta dirección, durante el desarrollo de actividades en el centro educativo, nos ha sido posible advertir elementos importantes que tienen que ver con formas y prácticas de interrelación social. Iniciamos refiriéndonos a formas de interrelación entre adultos. Luego nos referimos a la interrelación adulto-niños; y entre los mismos chicos.

Según indicamos en el capítulo primero, el modo de interrelación entre adultos es el factor que condiciona muy fuertemente los comportamientos entre los pequeños pues encuentran, en los adultos, una base decisiva de referencia colectiva y espejo sobre el modo de interrelación. Según sea la calidad de vínculo que se efectúa entre adultos y adultas, asimismo se proyectará el comportamiento en los chicos.



Interrelación padre y madre

Es posible advertir formas diversas de organización interna de la familia. En algunos casos en la familia se sostiene relación conyugal en estatuto de casados y en formas de organización conyugal como unión libre. En otras situaciones, existen cónyuges que son separados. En cualquier caso, participan del crecimiento y de las actividades educativas de sus hijos. Manifiestan su compromiso respecto a las obligaciones y requerimientos que como padres y madres están en la obligación de colaborar con la institución en aspectos que amerite.

Familia y escuela

¿La escuela es institución predispuesta a cambiar o no? En el caso de este centro educativo podemos observar que la escuela está presta para cambiar. Sus integrantes manifiestan que el cambio es oportuno y necesario en revitalizar algunas cosas. Sin embargo, es el tiempo y manejo de documentos escritos y físicos del docente que no lo permite. Las docentes atienden por igual a los padres de familia, con el mismo respeto que se merecen todos ellos. Durante reuniones de trabajo suele escucharse con atención las opiniones de cada uno de los y las integrantes. Además, no existe discriminación alguna en cuanto a los padres de familia ni respecto a infantes.

Interrelación hombre-mujer

Podemos observar que la mayoría de padres y madres de familia de esta institución son personas que trabajan y laboran en diversos horarios y en diferentes oficios. Entre las principales dedicaciones laborales de hombres y mujeres, encontramos oficios como Albañiles, Docentes, Choferes, Amas de Casa, Vendedores, Comerciantes. En otros casos, padres y madres de familia continúan sus estudios superiores en distintas Universidades.

Por otra parte, observamos que, en los últimos tres años consecutivos de labores institucionales, la función como presidente del Comité central de familia siempre es precedida por un hombre. Además, en la designación de ese cargo, influyen valores tales como la buena presencia del representante de familia.



Relación adulto-pequeño

Las relaciones entre adulto, pequeño, niña, observamos circunstancias normales. Algunos adultos que son padres de familia comparten actividades recreativas junto con sus hijos. Se divierten con ellos. Otros, en cambio, debido a sus actividades laborales no cuentan con posibilidad ni tiempo suficiente para compartir con sus hijos e hijas.

Un punto relevante que observamos consiste en el hecho que las actitudes de los adultos a veces son copiadas por parte de los infantes. Niños que tienden a imitar las conductas de los adultos. Por ejemplo, si una mujer le gusta maquillarse la niña les gusta copiar esa actitud y la reproduce. Si los adultos juegan con los carros, les transmiten la conducta de manera directa o indirecta. Puede comprenderse, así, que los pequeños reproducen las actitudes de los adultos y los adultos lo ven agradable al considerarse aceptable dentro de ese vínculo familiar y por ende dentro de la sociedad también.

Además, podemos indicar que los chicos observan la afición en adultos, papás, tíos, hermanos mayores, hacia juegos de acción, concurriendo a sitios de servicio webs e internet, youtube. Los chiquillos tienden a reproducir lo observado, imitando juegos, peleas, batallas y luchas entre los amigos durante los momentos de juego en el centro educativo. Niños que incluso imitan nombres de personajes de jugadores de batalla y simulan que están en el escenario del espacio acontecido de batalla.

Docentes-estudiantes

Otro eje importante de interrelación es el provocado a nivel de docencia. Las docentes transmiten asuntos sociales de la institución, como la celebración de la santa Misa en honor a la Virgen María Auxiliadora, rezo en la formación inicial.

Por otra parte, la relación con los infantes consiste en un trato amable, cordial, especialmente en atención al hecho que trabajamos con estudiantes en nivel de Educación Inicial.



Las integrantes del equipo de trabajo consideran que debe haber siempre una predisposición afectiva entre las docentes y los alumnos, pues es un factor que influye en el trabajo dentro de las aulas de clase donde los chiquillos y maestros se sienten más seguros y se transmite esa energía a los estudiantes y lo observamos en el resultado de trabajo. A lo contrario, un docente frío y que no motive, tampoco valorará a sus alumnos, pues no conseguirá resultados favorables en el aprendizaje. Por ende, el estado emocional de la persona influirá en el desenvolvimiento adecuado del aula.

Estudiantes-estudiantes

A nivel de interrelación entre infantes, podemos considerar que los pequeños tienden a imitar las conductas de sus compañeros. Los niños con otros grupos de niños juegan a conductas de acción que hayan visto en redes sociales y lo representan en los espacios verdes de la institución. De igual manera, a las niñas les gusta jugar con sus amigas juegos tales como la “comidita”. Por ejemplo, situados en el llano del centro educativo, las niñas realizan pequeños trozos de llano y hojas secas para jugar “a la comidita” junto con otras compañeras. De ese modo, se establecen relaciones de los infantes junto con sus compañeros, mientras que otro grupo de estudiantes juega entre hombres y mujeres. Este tipo de relaciones de juego se efectúan al aire libre y consisten en correr o usar los implementos recreativos.

4.2 ¿Qué se podría potenciar en una propuesta pedagógica con enfoque intercultural?

Con base en lo indicado hasta aquí, es posible proponer algunos puntos de reflexión que se derivan de la práctica educativa y que, al conocerlos, pueden potenciarse en las finalidades de una Educación Inicial con enfoque intercultural.

Nos referimos a la probabilidad de potenciar el modelo pedagógico y metodología de trabajo; así como respecto a condiciones sociales y ámbito familiar, factores que influyen en los objetivos educativos.

Componentes en el modelo pedagógico y metodología de trabajo



En lo que respecta a la misión, visión y los objetivos del Centro Educativo (que hemos detallado anteriormente), son componentes que se enmarcan más en favorecer la educación desde un campo político regido por normas administrativas a seguir. En esa línea, el equipo de docentes accede a constantes cursos de capacitación en el ámbito de Educación Inicial.

Es muy lamentable, que tengamos que cumplir con las exigencias del currículo delimitado en el Ministerio de Educación en términos preponderantemente administrativos. El proyecto educativo tiene que basarse tanto en directrices de organización del Ministerio así como considerar requerimientos de las docentes, quienes manifiestan que los chicos deban ingresar con nociones y destrezas para el inicio de la educación básica. Es importante conjugar el proyecto educativo institucional con la especificidad del currículo de educación inicial.

Otro punto que amerita destacarse en cuanto a la metodología pedagógica consiste en que, según los parámetros indicados anteriormente, los ambientes de aprendizaje no necesariamente deben realizarse en las aulas predeterminadas. Consideramos mejor que se debe trabajar todos los “rincones” de aprendizaje dentro de la misma aula. Según observamos en otras instituciones, los equipos docentes nos manifestaron que los realizan de esa manera ya que no cuentan con el espacio predeterminado.

Pero, en este caso particular, el centro educativo es considerado como inicial puro y por ende aún más deben trabajar de esa forma.

A eso se suma el hecho que las docentes cumplen un horario antes y después del recreo, donde consta el cambio de ambientes, pues las docentes junto con sus alumnos deben rotar en los diferentes espacios de la institución, pero de acuerdo a la guía establecida. Cabe indicar, que las docentes trabajan junto con sus alumnos en los diferentes lugares durante cuarenta minutos, pero resulta que los pequeños presentan ritmos de aprendizaje diversos y por ese motivo no podemos trabajar muy bien de esa manera junto con él o el grupo. Además, durante esos cuarenta minutos debemos realizar toda la clase y dejar todo listo para la otra compañera. Lo cual en ocasiones resulta una presión laboral hacia las docentes.



Como resultado de ello, consideramos que la creatividad de los chicos durante estos momentos de aprendizaje se corrompe, pues el tiempo y las circunstancias del día obligan a que la docente decida culminar con la actividad y pedir a los pequeños que los materiales deban ser guardados, regresando a los espacios iniciales. Asimismo, hay realidades que no siempre están pensadas en la planificación, por lo que ocurren acontecimientos que resultan o toman más tiempo de lo previsto y entonces la actividad deriva de más tiempo.

En ese sentido la infraestructura del aula es algo que deseamos cambiar, donde los chiquillos elijan qué lugar y qué contexto trabajar. Este es un espacio para el infante dinámico y en constante evolución. La distribución de los espacios de los rincones, sea un espacio tranquilo, cambiante, que las mesas sean alteradas según las necesidades de los estudiantes. Así el ambiente se modifique y se construya según el avance del aprendizaje de los pequeños.

Igualmente, acerca del recurso “hojas de trabajo” pueden potenciarse otros criterios. En las aulas de clase trabajamos con hojas de trabajo en donde las imágenes que se muestran en las mismas, de manera inconsciente corresponden a estereotipos de gente blanca. Por el contrario, si trabajamos con imágenes de personas afrodescendientes, e imágenes de diferentes fenotipos, los pequeños de esta edad se les va a dificultar poder observar, porque son impresas las hojas en blanco y negro, no a colores, debido al gasto económico que conlleva imprimirlas para todo el alumnado. Además, para este grupo de chicos es recomendable trabajar con imágenes claras y grandes, pues si se imprime estas hojas resultará las imágenes borrosas que a los chiquillos no les llamará la atención y les resultará complejo trabajar.

Sobre esto, la señora directora de la institución en su entrevista manifiesta lo siguiente:

Las hojas de trabajo se hacen para evaluar a veces. Pero no siempre es así. Es lanzarle al niño el papel y esa no es la realidad. Al niño no le puede lanzar el papel sin saber y sin haberles a ellos enseñado el contenido de esa destreza. Entonces por eso el uso del papel no es lo indicado en educación inicial. Tienen que aprender bien, vivenciando, palpando,



subiendo, bajando, sintiendo y saboreando las cosas. Pero también se afianza el conocimiento en hoja cuando ya se haya trabajado. (p.3)

Según nuestra perspectiva, consideramos que las hojas de trabajo permiten verificar ciertos aspectos del aprendizaje del pequeño, especialmente en cuanto a su motricidad fina a través de actividades de pintado o recortado. Sin embargo, otros criterios pueden obtenerse mediante la experimentación lograda por parte de los chicos mismos, a través de diversos materiales que pueden ser manipulados, palpados. Así con ello, interiorizar el conocimiento.

Cabe indicar también, que los padres de familia si no observan alguna actividad elaborada por sus hijos piensan que en “educación inicial los pequeños no hacen nada; que sólo juegan”. Además, este prejuicio también es corroborado por compañeros docentes de otras áreas como educación general básica o bachillerato.

Por otra parte, las docentes califican a los infantes mediante un registro de escala de estimación cualitativa en un período de cada dos semanas al finalizar el proyecto de aprendizaje.

En esa línea, hay que tener presente que la mente de las personas es frágil y por ende se puede olvidar el registro adecuado de algunas cosas. Por ello, es recomendable que las docentes acepten este concepto de evaluar a los chicos diariamente; no cada dos semanas. De esta manera, podemos anotar certeramente aspectos seguros en torno a los logros de los pequeños. Esto nos puede ayudar a precisar aspectos en que los infantes presenten dificultad y malestar. En una posterior intervención, podemos retomar esos aspectos y propiciar metodologías que permitan consolidar su aprendizaje. Además, esas pequeñas anotaciones diarias pueden comunicarse de forma adecuada a los padres de familia acerca de los logros y dificultades de sus hijos.

En cuanto a elementos sociales, culturales, de identidad, diversidad cultural, una parte del equipo docente manifiesta que estos sí constituyen un elemento relevante que se debe considerar, pues es un factor social que influye en el desarrollo del aprendizaje del pequeño. Algunas docentes manifiestan que esos puntos son importantes porque se aprende



sobre la diversidad que engloba características propias, valores, creencias, costumbres. Además, que se puede enriquecer mutuamente con diferentes perspectivas de otras culturas. Una buena parte del equipo en cambio enfatiza que es bastante y muy relevante, porque usualmente la interculturalidad no se relaciona con la educación; que en el aprendizaje no existe valor sobre la diversidad cultural. Que los chiquillos se miran como chiquillos.

Algunas maestras explican que en su trabajo siempre se valoran y se respetan las diferencias culturales, ya que se toma en cuenta lo físico (niño- niña). Indican que las diferencias identitarias se aprenden cada día y se respeta esa diversidad cultural. Además, manifiestan que los chicos tienen diferentes capacidades que hay que trabajarlas con base a su especificidad.

Igualmente, observamos un hecho cotidiano que los pequeños son manejados según su color designado de mandil, lo cual puede ser meditado si es factor que interfiere en su identidad social y como persona.

Desde otro ángulo, consideramos un punto relevante referido al tipo de lenguaje que se emite hacia los pequeños. Como maestras es muy importante que se dé el nombre correcto y pertinente hacia los infantes; pues el alumno crea su imagen de acuerdo a la personalidad que se le transmite desde el adulto. Esto además, genera confianza y seguridad. En ese sentido, el tipo de lenguaje que empleamos hacia los chicos, es un factor muy influyente en este trabajo pedagógico inicial.

En esta orientación Beresaluce (2009), en su trabajo acerca de las escuelas de Reggio Emilia como modelo de calidad en la etapa de educación infantil, señala que el objetivo es fomentar al máximo los lenguajes de los pequeños.

El objetivo principal de las escuelas italianas es el desarrollo armónico integral de los niños. Abarcan más campos de desarrollo, no se centran sólo en el aspecto curricular, por otra parte, importante, pero no el único. A su vez fomentan mucho la creatividad a través del



arte, que es otros de los caminos de desarrollo de los niños. Consideran que hay mucho “lenguajes” en los alumnos que se debe fomentar al máximo. (p. 126)

Según esta línea de pensamiento, en las escuelas actuales podremos trabajar más a profundidad en los saberes con los chiquillos ya que actualmente los centros educativos se circunscriben superficialmente en destrezas fijas que están descritas de modo poco claro en los currículos del Ministerio de Educación. Esos componentes son importantes pero insuficientes, pues es necesario fomentar también otras destrezas y conocimientos que son del interés y agrado de los infantes, para así promover su creatividad.

En esa línea, su metodología se basa en el criterio de desarrollo de diversos lenguajes, donde se ve que la escuela tiene muchas oportunidades de enseñanza aprendizaje como las artes plásticas, pintura, dibujo construcción. Manifiestan que los pequeños poseen más de cien lenguajes potenciales, pero la escuela tradicional elimina el 99 por ciento de éstas habilidades. Por ende, la técnica de atelier (talleres de creación) resulta apropiada porque allí los chicos pueden expresarse a través de la pintura, modelado, escultura, música, así como con elementos naturales como hojas, semillas, troncos, botones, fichas, disfraces, marionetas, que son recursos que los chiquillos pueden explorarlos creativamente. La expresión artística que ellos manifiestan a través de la manipulación y la exploración, también son ejes potenciales donde ellos, como seres humanos, abarcan toda su personalidad y su dimensión emocional, afectiva y cognitiva.

Lo que pretendemos a través de esto, es que el infante al igual que docentes y padres de familia, trabajen de una manera complementaria para así discutir criterios y actividades que afiancen más una escuela intercultural. Además, que los chicos a través de ello, aprenden con base y a partir de hechos reales.

En algunos casos los papás proyectan la imagen acerca de aquello que se desea que sean sus hijos. Al igual, que se promueve la comprensión que debe existir entre pequeños;



asimismo esa actitud debe reflejarse entre los representantes padres de familia, donde se fomente el respeto entre personas sin discriminación de color o condición socioeconómica.

Con este enfoque, las personas escucharán mejor las emociones de los chicos, podemos interpretar de mejor modo cada una de sus acciones, las diferentes elecciones que pueda haber, porque cada uno elige el deseo y agrado en ello. Como hemos indicado, es muy necesario anotar el proceso de cada pequeño, dónde empieza y dónde termina. Cabe mencionar, que los infantes son autónomos a la hora de circular por toda el aula, para así que dispongan de todos los materiales de aprendizaje.

Además, promover también una forma de convivencia en democracia, donde participen los pequeños, docentes, padres de familia. Se tiene que construir experiencias de convivencia como ciudadanos. El aprendizaje consiste en propiciar las experiencias significativas de los chicos y convertirlas en experiencias de aprendizaje. Una técnica consiste en que los pequeños deban elegir el lugar y contexto para trabajar. Es un proceso activo y curioso, responsable, fundamental, para los chiquillos.

El papel del docente es recoger lo que están haciendo los infantes, además de ofrecerles retos y que ellos lo elaboren en su etapa de aprendizaje. Los docentes deben investigar la significación acerca de lo que están haciendo los pequeños. Por ello, es importante basarse en documentos, así como llevar registros donde tomen notas y memorias de la experiencia. En este sentido el docente son unos acompañantes investigadores.

Potenciar condiciones del equipo de trabajo

Respecto a la cuestión docente, la señora directora de la institución manifiesta que las maestras son pilar fundamental de la educación. Sin el cuerpo docente la institución no resultaría viable. Así, manifiesta que el equipo docente es extremadamente necesario para el trabajo que se hace con los estudiantes; especialmente en educación inicial. Y no se duda en la capacidad del equipo docente. Es posible por ello, concientizar en la valoración de un



cambio desde la virtud de ellas como promotoras de conocimiento y crecimiento en los infantes.

De acuerdo a las respuestas de la encuesta aplicada al equipo docente, hemos podido observar que predomina una imagen unilateral sobre la interculturalidad ya que se piensa que este es un significado que se le atribuye únicamente a ciertas culturas y nacionalidades del Ecuador; mas no a la diversidad social y cultural que podemos tratar aún entre las mismas compañeras y la comunidad en sí, afrontando la exclusión y racismo.

En cuanto a los objetivos diseñados administrativamente, estos son diseñados buscando sobre todo un tipo de capacitación en tecnología más no en consideración a finalidades educativas en interculturalidad.

Un punto a potenciarse precisamente consiste en la probabilidad de reunirse en consenso con las compañeras docentes, donde se pueda hablar sobre estos temas de mucho interés. Es posible llegar a concientizar y que estén prestos para el cambio. Es posible intentar dar la vuelta a este paradigma que está hundido en la zona de confort, a la que uno se acostumbra por no afrontar los temores o miedos que generan el cambio en la práctica educativa. Fundamentalmente, cambiar criterios del paradigma anterior, que se lo ha venido sosteniendo.

Además, cuando se habla de estos temas, en ocasiones el equipo docente lo ve como un tema pintoresco que no tiene mayor sentido o significado en estos tiempos, ya que el mundo homogéneo occidental se ha implantado drásticamente.

Pues, en el mundo académico repetimos argumentos eurocéntricos, donde reproducimos su estructura de pensamiento, considerada el desarrollo por excelencia.

No es tarea fácil. El apoyo de la señora directora resulta crucial en actividades concretas para armar talleres, organizar reuniones. Antes que nada, un trabajo con las docentes; luego, con los padres de familia.



Como resultado del cambio de paradigma es posible que el equipo docente apoye en revitalizar ciertas costumbres perdidas de nuestra cultura como el idioma quichua u otros. Puede llegarse a fomentar este cambio con la colaboración de compañeros que hablan este idioma.

Así es posible invitar al equipo docente para que colabore en ciertas actividades y luego a los padres de familia. Estas actividades pueden darse en momentos de inicio de actividades de los alumnos. Todo depende de la voluntad y la predisposición de compañeros que se inmiscuyan en estas actividades.

Como resultado de ello, se promueve que los pequeños conozcan determinados aspectos que han sido olvidados o mal comprendidos, para así revitalizar esas tradiciones que ahora pretenden ser abandonados. Estas pueden resultar tareas arduas que implican constancia al mismo tiempo que enriquecen al momento de ver los resultados y constatar el agrado en nuestros chicos.

Sabemos que esto no será fácil debido a la situación difícil que enfrenta nuestro mundo y la imagen colonizada que rige nuestro contexto social.

En esta orientación, otro punto a potenciarse consiste en el hecho que el equipo docente puede enriquecer su cultura pedagógica sobre otros elementos instructivos y recursos de trabajo como artes musicales y narrativas donde se aborda la interculturalidad entre pueblos. Según indicamos anteriormente, se hace uso frecuente del recurso a lectura de cuentos tradicionales. En el trabajo planificado en las aulas de clase, podemos relatar cuentos que expresen contenidos de orden intercultural promoviendo así de esta manera el enriquecimiento y conocimiento docente, a la vez que se suscita y enriquece la creatividad y el lenguaje de los infantes.

4.3. Propuesta curricular en el trabajo del Centro Educativo

Con base a lo indicado hasta aquí es posible proponer algunos criterios y elementos basados en el trabajo de educación inicial. Estos elementos pueden contribuir en las finalidades de Educación Inicial y en la realidad concreta de este centro educativo.



Hemos propuesto apoyarnos en el enfoque pedagógico intercultural del autor Reggio Emilia como posibilidad de trabajarlo en el centro educativo, pues este enfoque reinventa la posibilidad de fomentar la curiosidad de los pequeños, a la vez de promover la interculturalidad como valor y conocimiento en los chicos, de manera crítica.

Partimos primero de la idea de Beresaluce (2009) quien, en su escrito sobre las escuelas reggianas, manifiesta que

Se debe tener en cuenta que los profesores en Reggio no trabajan solos, trabajan por parejas. Se trata de una deseable complementariedad, trabajan conjuntamente para salir de la soledad y de una tradicional y malentendida autonomía y libertad didáctica. Trabajan por proyectos, atendiendo a los intereses de los niños y en ellos muchas veces también colaboran los padres. Las cualidades fundamentales de Reggio son la interacción cotidiana entre cotidiana entre los enseñantes, los alumnos y en ocasiones, los padres y otros adultos de la comunidad. (p. 126)

Con base en esta cita, sugerimos una metodología orientada a trabajar de manera conjunta y autónoma, entre padres, docentes y alumnos, proyectos que enfatizan la revitalización de las diversas culturas del Ecuador. Además, en muchas escuelas y en nuestro centro educativo los estudiantes pertenecen a diversas adscripciones culturales, aun cuando familias e hijos creen sentirse invisibilizados por la idea que se les ha impregnado, cuando en verdad no lo es.

A continuación, describiremos algunas posibles experiencias de aprendizaje específicas, donde deseamos entablar estos nuevos criterios conceptuales elaborados en la experiencia educativa concreta y orientada hacia una propuesta para trabajar la interculturalidad.

Una experiencia concreta de aprendizaje consiste en pedir ayuda a un compañero que vive en estas zonas, como Saraguro, u otras culturas, pues él debe visitar el centro como parte



del aprendizaje de los pequeños y así también fomentar círculos de estudio junto con los estudiantes y maestras. A través de esa visita es posible motivar actividades con los chicos.

Así, podemos trabajar con los chiquillos el tema “Mi huerta” donde procuremos sembrar la planta de maíz y fréjol para que ellos conozcan la siembra de los productos que consumen y cómo éstos productos se dan, pues de esta manera conozcan la importancia de las plantas y aún más de éstas que son consumidas de diversas maneras por las personas.

Hemos fijado este tema de la siembra de las plantas, ya que muchos pequeños han sido inducidos a consumir productos exóticos como pizza, pues algunos papás no les hablan de la variedad de productos enriquecedores de la zonal interandina. A su vez, deseamos que los padres junto con sus hijos refuercen estas costumbres y también se comparta estos momentos en familia, pues por muchas razones a veces los chicos no comparten actividades con sus papás. Al trabajar en esto, los hijos son los que más disfrutan.

Por otra parte, deseamos solicitar la colaboración de un compañero de Saraguro quien saludará al alumnado y enseñará el saludo y una canción corta en su idioma natal para que los chicos la aprendan.

Finalmente, pretendemos que los padres de familia del nivel Inicial 2 dramaticen una leyenda del pueblo de Saraguro en un día en familia.

De acuerdo a lo expuesto, aspiramos a instaurar una valoración acerca de la cultura de Saraguro, debido al hecho que en este Centro educativo existe un grupo de padres que pertenecen a esta cultura.

Cabe mencionar, que frente a todo lo descrito y a nuestra realidad vivencial profesional, es muy probable que nos encontraremos con desafíos que tienden a desalentar el trabajo.

Sobre la visita del compañero de Saraguro, puede suceder que el nivel de concentración en los infantes no sea constante. Es importante enfatizar que se trata de chiquillos en edad de educación inicial lo cual implica ciertas destrezas especiales por parte del adulto. Si la



persona no se familiariza con ellos, ocasionará que la actividad no les agrade mucho. Por ello, dependerá mucho de la iniciativa y de la calidez de la persona invitada al centro para que la influencia de los chicos sea positiva; al igual que en el acompañamiento pedagógico docente.

Por otra parte, pueden presentarse contratiempos que pueden interrumpir también la actividad. A veces la complejidad del tiempo y las circunstancias pedagógicas retrasan las actividades.

Un factor importante, nos referimos a la voluntad manifestada dentro de los miembros del equipo docente. Algunos integrantes todavía consideran una acción negativa el “influir” en los pequeños respecto a la concientización sobre las culturas de Ecuador y por tanto no desean aportar en la iniciativa. En algunos casos concretos no les gusta propiciar actividades, como las indicadas, acerca de cierto tipo de cultivos en la huerta. Mencionan obstáculos tales como la demora para cosechar. Como resultado de ello, un desafío consiste en vincular criterios pedagógicos y el desarrollo concreto de actividades.

Vale indicar también que para realizar este tipo de actividades, como por ejemplo la dramatización, debemos tener la voluntad y la predisposición de padres de familia para participar creativamente de las mismas.

El conjunto de estas actividades, encontramos descritas con mayor detalle a través de una planificación micro-curricular expuesta en los anexos al final de esta investigación, para una mejor comprensión sobre el tema.



5. CONCLUSIONES

Esta tesis hemos orientado a establecer, en perspectiva de investigación, una relación entre el nivel de Educación Inicial, Interculturalidad y el contexto concreto de una institución educativa de nivel Inicial.

El resultado de esa interrelación investigativa no es unilineal y presenta algunos rasgos a manera de respuestas susceptibles de perfeccionamiento. Sin embargo, la observación directa que efectuamos, así como la reflexión involucrada en la práctica educativa concreta que desarrollamos desde hace varios años en esa institución, nos posibilita sugerir algunos puntos de conclusión en nuestra tesis que pueden orientar en mejores términos el trabajo pedagógico actual y en el futuro.

Los cuatro capítulos precedentes nos han posibilitado reflexionar sobre aspectos concernientes a la ardua tarea que se realiza en la Educación Inicial; así como abordar algunas de las posibilidades existentes u obstáculos que dificultan la orientación intercultural en ese nivel educativo.

Adicionalmente, los resultados forman parte final de una travesía con dieciocho módulos trabajados durante la maestría, así como varios escritos de borradores de tesis durante un año.

En la tesis empezamos con conceptualizaciones que han sido base en desarrollo del presente trabajo, especialmente respecto a los términos: Educación Inicial e Interculturalidad. Esto nos ha permitido delinear algunas de las principales características de esos términos en referencia al objeto de tesis.

Otra parte de la tesis ha permitido comprender y valorar condiciones concretas en las cuales efectuamos este trabajo educativo en nivel Inicial, así como reflexionar sobre las posibilidades de desarrollar un enfoque pedagógico intercultural en ese contexto y bajo esas condiciones.



Para determinar estas cuestiones, se analizaron los recursos educativos con los cuales docentes y estudiantes trabajan diariamente. Por otra parte, nos apoyamos en la observación diaria que realizamos acerca de las prácticas de enseñanza y los diferentes ambientes y momentos de aprendizaje. De igual manera, empleamos entrevista y encuestas al equipo docente. Su aplicación tuvo dificultades y fue incómodo según advertimos en el acápite sobre la metodología. En algún momento incluso hubo desconocimiento sobre el tema y desinterés.

Entre nuestras finalidades no perseguimos una “observación” sobre los infantes. Nuestro objetivo ha sido comprender la práctica educativa en relación a las posibilidades de abordar un enfoque intercultural. En ese sentido, los puntos de vista de padres de familia y docentes, así como el desarrollo de juegos y las interacciones en los rincones forman parte de una práctica educativa que trabajamos con los pequeños normalmente durante las clases; es decir, no son otras realidades aparte.

Sobre este punto, caben algunas interrogantes respecto al rol de autoridad y el lugar que cumplen las normas en nivel de Educación Inicial. Así, ¿“autorizaciones” y permisos son parte colonizada que la personas han adquirido y por ende son cumplidas? Por ejemplo, a un pequeño desde educación inicial le enseñamos a pedir permiso para salir al baño. Pues si no lo cumple, no será aceptado en el grupo. ¿Porque los chicos deben observar al maestro como la imagen de poder y el pequeño de sumiso? En parte, acatar sus órdenes. ¿Las normas son cumplidas para evitar el miedo al rechazo? Preguntas que valdrían la pena obtener su respuesta, Sin embargo, se dejan abiertas para una segunda investigación.

Uno de los puntos de conclusión de nuestra tesis consiste en el hecho que actualmente ese Centro Educativo no cuenta con condiciones suficientes para orientar un enfoque educativo de índole intercultural. Observamos una metodología de trabajo impartida a los estudiantes, al igual que una formación del equipo docente con un fin profesional en otras áreas de la educación, igualmente importantes, que no se orientan en una perspectiva de interculturalidad.



Sobre ello, hemos considerado que no existen las condiciones necesarias que permiten la aplicación de un enfoque intercultural, pues la imagen colonizada que presenta la gente actualmente resulta un factor clave en la impregnación de este mundo eurocéntrico. Concretamente, en el centro educativo el equipo docente manifiesta una imagen parcial acerca de la interculturalidad, pues la consideran como indigenización o folclorización.

Por otra parte, el equipo docente aplica lo que emite el Ministerio y la institución para evitar represalias, convirtiéndonos en docentes de papel. Por lo que, debemos regirnos a una dirección severa y a unos libros que deben trabajarse en base a ello, pues brindan las destrezas pedagógicas acorde a la edad de los pequeños para así alcanzar el aprendizaje idóneo en ellos. Por el contrario, si no se lo cumple es motivo de llamado de atención por el resto de compañeras y la autoridad.

El reto para nosotras es el hecho de no cumplir a cabalidad la planificación, sino también de respetar los ritmos de aprendizaje de cada estudiante y de cada grupo de edad. Nos referimos a la probabilidad de potenciar el modelo pedagógico y metodología de trabajo; así como respecto a condiciones sociales y ámbito familiar, factores que influyen en los objetivos pedagógicos.

Por otro lado, los aportes familiares de los padres de familia no son transmitidos a sus hijos, por lo que hemos observado que sus vestimentas como su lengua materna son reemplazados por el mundo eurocéntrico, en este caso por la gente de la ciudad, ya que estas familias se han radicado en la ciudad de Cuenca por decisión propia y desean conseguir mejores condiciones para ellos y para sus hijos, donde son copiadas las conductas y costumbres de esta ciudad. Como por ejemplo, visten con jean y camiseta y hablan la lengua mayoritaria que es el español.

Observamos que algunos de los recursos educativos que aplica el centro conllevan dinámicas de identificación con estereotipos basados en elementos tan cotidianos como empleo de colores valorados socialmente, así como en la narrativa de algunas obras de cuento que predominan unas sobre otras y donde se reproducen imágenes sociales y de



género excluyentes. ¿Será que los infantes o adultos, en general, deben “perfeccionar” su imagen en base a unos modelos a seguir y así alcanzar la adaptación social?

De igual forma, en los ambientes (“rincones”) de aprendizaje observamos acciones de los pequeños, que se basan en la imitación respecto a sus amigos o amigas. Algunas de las prácticas de juego como en el ambiente de Hogar los niños juegan más con objetos de hombres, (cascos, martillos); en cambio las mujeres se divierten con objetos para mujeres como: cocina, muñecas, ollitas, colchas.

Por otra parte, los infantes al igual que sus padres, olvidan sus tradiciones y adquieren nuevas identidades para ser admitidos en un mundo dominante. Muchos hogares y familias que acceden a esta institución educativa provienen de realidades distintas socialmente y otras culturas de nuestro país. En esa situación, han debido dejar sus lugares natales para obtener mejores oportunidades para ellos y para sus hijos. Como indicamos en la tesis, esta institución educativa se halla en una zona urbana. Sin embargo, muchos padres de familia no son de la zona, viven en alrededores de la ciudad y, no obstante, inscriben a sus hijos en este centro educativo pues consideran que el centro es mejor que las demás escuelas que está ubicados en zonas rurales.

Al parecer, en nuestro país, fomentar la interculturalidad es un acápite muy abstracto pues no ha permitido abarcar la interculturalidad debido a razones tales como: la lengua original, docentes especializados con ese perfil profesional, herramientas pedagógicas y recursos para poder trabajarlo y un modelo pedagógico como guía para esta implementación. En ese sentido, hemos podido observar que en el caso de educación inicial las docentes se rigen de acuerdo a un currículo educativo que es más implementado de manera colonial para los establecimientos que lo deberán cumplir como requisito administrativo.

Esto, entre otros aspectos, implica un proceso y dinámica de adaptación a una serie de normas y hábitos cotidianos, además de las destrezas y habilidades de carácter cognitivo y modos de convivencia e interrelación social.



De acuerdo a estos aspectos, resulta necesario hacer conciencia respecto al hecho que el equipo de docentes mejore su metodología de enseñanza, pero desde un análisis y ejercicio reflexivo sobre la práctica.

Las propuestas curriculares que hemos indicado presentan posibilidad de ser aplicadas en el centro. En un futuro aspiramos buscar el apoyo de las autoridades y padres de familia en la finalidad de fomentar la interculturalidad desde los niveles de educación inicial. Chicos que, como burbujas absorbentes, captan todos los movimientos que están a su alrededor y lo asimilan rápidamente.

Este es un gran reto, pero no imposible para nosotros como docentes el fomentar la interculturalidad. Además, en el trabajo diario en las aulas de clase, en enfoque intercultural posibilita propiciar la creatividad en los infantes y trabajar en una propuesta pedagógica sin exclusión económica ni cultural.



6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado, T. (2003). Pedagogía intercultural, España, s/e, p. 103-1118.
- Benatar, R. (2004). Rigoberta Menchú libertad sin ira, California, s/e, p. 1-32.
- Beresaluce, R. (2009). Las escuelas reggianas como modelo de calidad en la etapa de educación infantil, España, s/e, p.123-130.
- Bolívar, A. (2012). *Justicia social y equidad escolar: una revisión actual*. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social* 1(1), p. 9-45.
- Backhoff, E (2018). Breve caracterización del sistema educativo mexicano, México, s/e, p. 35-52.
- Consejo Nacional de Planificación (2017-2021). Plan Nacional de Desarrollo. Toda una Vida, Quito, Senplades, p. 1-148.
- Congreso Nacional (2003). Código de la niñez y la adolescencia, Quito, s/e, p. 1-77.
- Cardoso, F. y Faletto, E. (1967). Dependencia y desarrollo en América Latina, Lima, s/e, p. 1-37.
- Castro-Gómez, S. (2000). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la invención del otro, Buenos Aires, Editorial Clacso, p. 88-98.
- Césaire, A. (2006). Discurso sobre el colonialismo, España, Ediciones Akal, S.A, p. 1-221.
- Chakrabarty, D. (2008). Al margen de Europa, pensamiento poscolonial y diferencia histórica, España, Tusquets Editores, p. 57-81.
- Dewey, J. (1998). Democracia y Educación, una introducción a la filosofía de la



- educación, Madrid, Ediciones Morata, p.1-319.
- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles Educativos XXXIX* (156): 192-207.
- Durán, M. (2015). *El concepto de infancia de Walter Kohan en el marco de la invención de una escuela popular*, Brazil, s/e, p. 163-186.
- Dos Santos, T. (2011). *Imperialismo y Dependencia*, Venezuela, Editorial: Biblioteca fundación Ayacucho, 1-156.
- Escobar, F. (2006). Importancia de la educación inicial a partir de la mediación de los procesos para el desarrollo humano integral, Venezuela, *Revista de educación Laurus*, vólum 12, s/e, p.169-194.
- Escobar, A. (2007). *La invención del tercer mundo, Construcción y deconstrucción de desarrollo*, Venezuela, Primera edición, Fundación Editorial el perro y la rana, p. 421-424.
- Echeverría, B. (2010). *Definición de Cultura*, México, Editorial Itaca, p. 26-211.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido*, México, Editorial Siglo XXI, p. 9-246.
- Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*, Madrid, Ediciones Akal, S.A, p. 1-373.
- Giménez, G. (2004). *Culturas e identidades. Revista Mexicana de Sociología* 66, no. esp., México, s/e/, p. 77-99.
- Guha, R. (2002). *Las voces de la historia y otros estudios subalternos*, España, *Crítica/Historia y teoría*, p. 1-116.
- Grosfoguel, R. (2013). *Racismo/Sexismo epistémico, Universidades occidentales y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo XVI*, Berkeley, p. 31-58.



- Higuera, E y Castillo, N. (2015). La interculturalidad como desafío para la educación ecuatoriana, Ecuador, s/e, p. 147-162.
- Hermida, P. Barragán, S. & Rodríguez, J.A. (2017). *La educación inicial en el Ecuador: margen extensivo e intensivo*, Ecuador, s/e, Revista de análisis estadístico, Vol. 14 (2), p. 7-46.
- Krotz, E. (2004). Cinco ideas falsas sobre “la cultura”. Diálogos en la acción, primera etapa, pp. 13-19. <https://antrosocial.files.wordpress.com/2011/06/cinco-ideas-falsas-sobre-la-cultura.pdf>.
- Kohan, W. (2020). Paulo Freire más que nunca: una biografía filosófica, Buenos Aires, Clacso, p. 1-248.
- Ministerio de inclusión económica y social (2013). Desarrollo infantil integral, Ecuador, s/e, p. 1-120.
- Ministerio de Educación, (2012). Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación Intercultural, Quito, s/e, p. 1-64.
- Ministerio de Educación, (2015). Ley Orgánica de Educación Intercultural, Quito, s/e, p. 1-85.
- Ministerio de Educación, (2014). Currículo de Educación Inicial, Quito, s/e, p. 1-71.
- Martínez, N. (2011). *El cuento como instrumento educativo*, s/l, s/e, p. 1-8.
- Mendoza, C. (2013). Semiótica y capitalismo. Ensayos sobre la obra de Bolívar Echeverría, México, Editorial Ítaca, primera edición, p. 1-250.
- Martínez, M. & Ramos, C. (2015). Escuelas Reggio Emilia y los 100 lenguajes del niño: experiencia en la formación de educadores infantiles. España, s/e, p. 139-151.



- Marín Díaz, V. & Sánchez Cuenca, C. (2015). *Formación en valores y cuentos tradicionales en la etapa de educación infantil*. Colombia, s/e, p. 1093-1106.
- Montero, I. y Baena, T. (2013). Experiencias innovadoras en el ámbito de educación infantil en España. El valor de las relaciones intergeneracionales, España, s/e, p. p. 3-105.
- Miranda Díaz, G. A. (2016). Intimidad e Internet. *PsicoEducativa: reflexiones y propuestas*, 2(4), México, s/e, p.1-104.
- Mignolo, W. (2007). La idea de América Latina, España, Editorial Gedisa, p. 11-210.
- Pérez Ruiz, M. y Argueta Villamar, A. (2011). *Saberes indígenas y diálogo intercultural*, México, s/e, p. 31-56.
- Petra Márquez, G. (2017). Estereotipos de género en cuentos tradicionales, s/l, s/e, p.1-30
- Rodríguez, M. (2017). Construir la interculturalidad. Políticas educativas, diversidad cultural y desigualdad en el Ecuador, Ecuador, s/e, p. 217-236.
- Prebisch, R. (1984). Capitalismo periférico: crisis y transformación, México, s/e, p. 1-350.
- Ponte de Golik, S (2008). Kohan, Walter. *Infancia, política y pensamiento. Ensayos de filosofía y educación*, Caracas, s/e, p.155-157.
- Quijano, A. (2014). Cuestiones y Horizontes: Antología esencial de la dependencia histórico estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder, Buenos Aires, Editorial Clacso, p. 1-862.
- Santos Santo, B. (2006). La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las



Emergencias: para una ecología de saberes, Buenos Aires: CLACSO, p. 13-41.

Sousa Santos, B. (2010). Refundación del Estado en América Latina, perspectivas desde una epistemología del sur, Perú, s/e, p. 1-156.

Sousa Santos, B. (2011). *Epistemologías del Sur*, Venezuela, Revista Utopía y Práxis Latinoamericana, s/e, p. 17-39.

Segato, R. L. (2011). Género y colonialidad: en busca de claves de lectura y de un vocabulario estratégico descolonial. En Bidaseca, K (coord..) *Feminismos y descolonialidad. Descolonizando el feminismo desde y en América Latina*, Lima, s/e, 1-15.

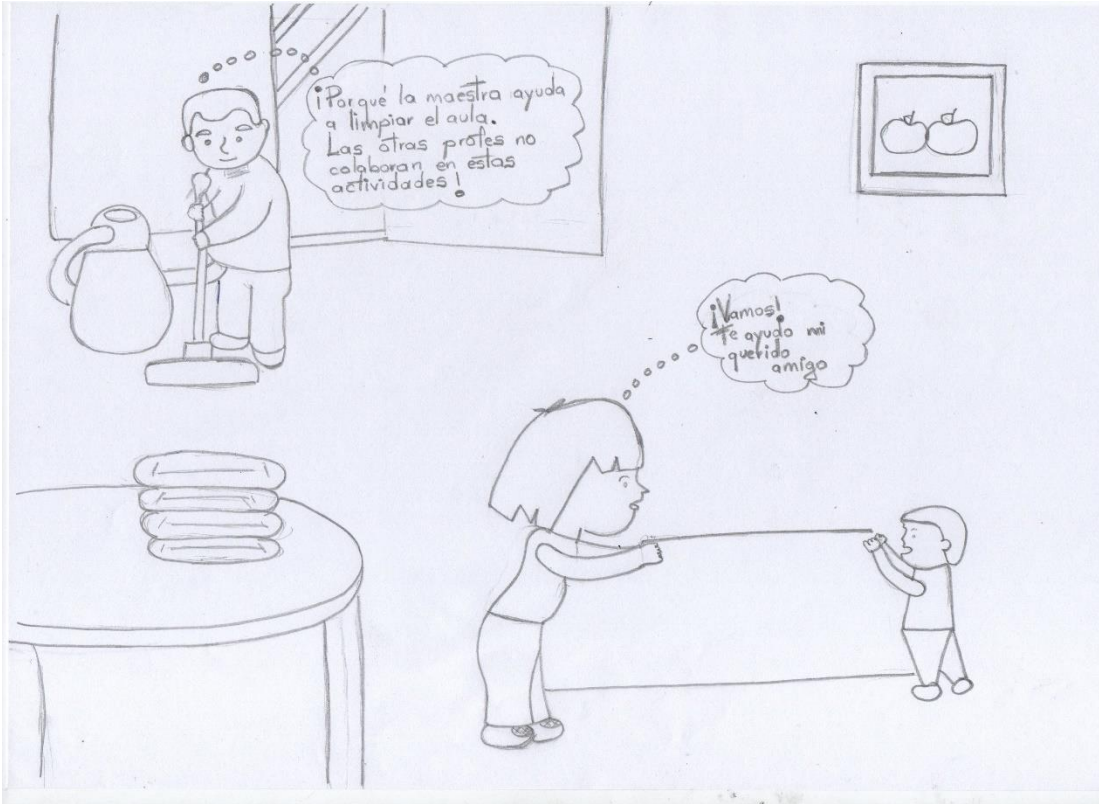
Tribunal Supremo Electoral, (2008). Constitución de la República del Ecuador, Quito, s/e, p. 1-80.

Tonucci, F. (2008). *La maquinaria escolar*, Madrid, s/e, p. 1-65.

Walsh, C. (1998). *La interculturalidad y la educación básica ecuatoriana. Propuestas para la reforma educativa*, Quito, s/e, p.119 -128.



7. ANEXOS









7.1 INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

INSTRUMENTO DE OBSERVACIÓN			
OBJETIVO	Analizar si en la práctica del centro educativo “Antonio Borrero Vega” de la ciudad de Cuenca, se encuentran las condiciones necesarias que permiten o dificultan la aplicación de un enfoque intercultural.		
LÍMITE DEL EVENTO A OBSERVAR:	Primer quimestre		
INTERVALO ESPECÍFICO	Observar las conductas determinadas	Tiempo de receso	30 minutos.
INTERVALO BREVE	Observar las conductas determinadas	Desde el inicio de la clase.	Intervalos de 10 minutos
Categorías	Acontecimiento específicos a observar	Dimensiones Observadas	Escenario
Racismo	Juegan los compañeros entre todos.	Conductas, expresiones verbales	Patio del centro educativo Recreo
Lenguaje	Lenguaje que usan las docentes con los pequeños.	Expresiones verbales	Aulas de clase
Ideología	Normas establecidas por la institución.	Conductas, expresiones verbales	Patio de formación
Hojas de trabajo	¿Qué imágenes indican las hojas?	Expresiones verbales	Aulas de clase.
Videos proyectados	Enfoca determinados parámetros hegemónicos.	Conductas, expresiones verbales	Ambiente de Lectura
Docentes	Actividades iniciales en la jornada de	Conductas, expresiones verbales	Aulas de clase



	clases (
Regalos entregados a los infantes.	Chicos relacionados a un color.	Conducta que muestran los pequeños.	Fechas importantes que organiza la institución educativa
Cuentos	Los cuentos tradicionales	Imagen que relacionan los pequeños.	Ambiente de Lectura
Ambientes del Hogar	Materiales que usan más los niños y las niñas en el Ambiente	Conductas, expresiones verbales	Ambientes del Hogar
Canciones	Muestra la imagen de la mujer sumisa.	Conductas, expresiones verbales	Patio de formación Aulas de clase.

LISTA DE CHEQUEO

Objetivo: identificar espacios lúdicos donde se fomente la masculinidad y feminidad en los estudiantes.

Espacio: patio (recreo).

N°	Rasgo de conducta observada de los pequeños al momento del recreo	SI	NO	Observaciones
1	Las niñas y los niños juegan entre todos.			
2	La pelota es el juego favorito de las niñas.			
3	Los niños juegan a la pelota			
4	Los niños integran a las niñas en el fútbol.			
5	Las niñas toman la iniciativa por jugar el fútbol.			
	Observaciones:			



	UNIVERSIDAD DE CUENCA FACULTAD DE FILOSOFÍA LETRAS Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN MAESTRÍA EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL EDUCACIÓN INICIAL, INTERCULTURALIDAD Y CONTEXTO ESCOLAR EN EL CENTRO EDUCATIVO ANTONIO BORRERO VEGA DE LA CIUDAD DE CUENCA	
--	---	--

Estimada directora.

Mi nombre es Mayra Sánchez, estudiante de la maestría de Educación Intercultural de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Cuenca. El propósito de la presente entrevista es analizar si en la práctica del centro educativo “Antonio Borrero Vega” de la ciudad de Cuenca, se encuentran las condiciones necesarias que permiten o dificultan la aplicación de un enfoque intercultural. Por ello se registra a continuación la información que usted emplee para fines investigativos-académicos. Por lo que se le solicita que responda con total seguridad y sinceridad a las siguientes preguntas, además puede preguntar ante cualquier duda que presente.

Entrevista N°	Fecha:	N° años en la Docencia
----------------------	---------------	-------------------------------

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA A LA DIRECTORA DEL CENTRO EDUCATIVO
¿Cuántos años labora en educación inicial?
¿Con que materiales educativos trabaja el centro?
¿Qué materiales didácticos piensa usted que les gusta más a los pequeños trabajar?
¿Qué opina de los cuentos tradicionales y la imagen de belleza occidental que indican los mismos?
¿Qué canciones con sentido de poder ha escuchado?
¿Qué opina de esas canciones populares?
¿Qué imágenes (de la mujer, del hombre, de los indígenas, de los negros, de persona con otras capacidades, de extranjeros, etc.) se proyectan en las hojas de trabajo?
¿De qué manera piensa que se pueda trabajar las diferencias en el centro educativo?
¿Cómo maneja la diversidad en el centro educativo al cual usted dirige?
¿Las profesoras de su centro se involucran en la diversidad de los alumnos y de qué manera?



	<p>UNIVERSIDAD DE CUENCA</p> <p>FACULTAD DE FILOSOFÍA LETRAS Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN</p> <p>MAESTRÍA EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL</p> <p>EDUCACIÓN INICIAL, INTERCULTURALIDAD Y CONTEXTO ESCOLAR EN EL CENTRO EDUCATIVO ANTONIO BORRERO VEGA DE LA CIUDAD DE CUENCA</p>	
--	---	--

Estimado encuestado:

El propósito del presente cuestionario es analizar si en la práctica del centro educativo “Antonio Borrero Vega” de la ciudad de Cuenca, se encuentran las condiciones necesarias que permiten o dificultan la aplicación de un enfoque intercultural. Por ello se registra a continuación la información reservada de manera confidencial, el cual será empleado para fines investigativos-académicos. Por lo que le solicitamos que responda con total seguridad y sinceridad.

Entrevista N°	Fecha:	Edad de la Docente	Título Académico Docente	N° años de Experiencia

Encuesta para las profesoras del Centro Educativo “Antonio Borrero Vega”

1	<p>Cuestionario para las profesoras del Centro Educativo</p> <p>“Antonio Borrero Vega”</p> <p>¿Cuál es su nivel de estudio alcanzado?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Bachillerato <input type="radio"/> tecnólogo <input type="radio"/> Superior <input type="radio"/> Posgrado
2	<p>Cuantos años labora en educación inicial</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> 0-3 años <input type="radio"/> 4-7 años



	<ul style="list-style-type: none"> ○ 8-11 años ○ Más de 12 años 																																								
3	<p>Marqué la herramienta didáctica que le gusta trabajar más a usted con sus pequeños dentro de las aulas de clase.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Canciones ○ Cuentos tradicionales ○ Hojas de trabajo 																																								
4	<p>Cuántas veces lo trabaja en las clases durante la jornada</p> <p>1_ 2_ 3_ 4_ 5_ 6_ 7_ 8_ 9_ 10_</p>																																								
5	<p>Marque con qué frecuencia cree usted que los padres de familia leen estos cuentos a sus hijos.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Cuentos</th> <th>Siempre</th> <th>A veces</th> <th>Nunca</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>La muchacha de Armenia</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>la Bella Durmiente</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>La Sirenita</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>El cuento Pájaro</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>La Bella y la Bestia</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>El País de Colores</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>La Cenicienta</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>El patito feo</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Blanca nieves y los 7 enanitos</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Cuentos	Siempre	A veces	Nunca	La muchacha de Armenia				la Bella Durmiente				La Sirenita				El cuento Pájaro				La Bella y la Bestia				El País de Colores				La Cenicienta				El patito feo				Blanca nieves y los 7 enanitos			
Cuentos	Siempre	A veces	Nunca																																						
La muchacha de Armenia																																									
la Bella Durmiente																																									
La Sirenita																																									
El cuento Pájaro																																									
La Bella y la Bestia																																									
El País de Colores																																									
La Cenicienta																																									
El patito feo																																									
Blanca nieves y los 7 enanitos																																									



6	Considera que los cuentos infantiles tradicionales muestran una imagen de belleza colonizada. SI NO PORQUE
7	Señale del 1 al 4 la canción que más usa en su aula de clase con sus pequeños. Arroz con leche _____ La familia _____ Los zapatos de mamá _____ No soy hada ni princesa _____
8	Considera que las hojas de trabajo fomentan la identidad de género en los estudiantes. SI ___ NO ___ ¿Por qué? _____ _____
9	Las imágenes que se proyectan en las hojas de trabajo indican la igualdad de condiciones. SI ___ NO ___ A VECES _____
10	Las hojas de trabajo permiten alcanzar las competencias planteadas por los docentes. <input type="radio"/> Muy de acuerdo <input type="radio"/> De acuerdo <input type="radio"/> Desacuerdo
11	Ha observado conductas raciales en su centro <input type="radio"/> Si <input type="radio"/> No
12	Considera que la autoestima y la diversidad son parámetros importantes para trabajar dentro de las aulas de clase. SI NO PORQUE _____
13	Marque su respuesta. Valora y practica las diferencias Siempre casi siempre Nunca



7.2 VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS

UNIVERSIDAD DE CUENCA

FACULTAD DE FILOSOFÍA LETRAS Y CIENCIAS DE
LA EDUCACIÓN MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
MENCIÓN EDUCACIÓN INTERCULTURAL

UNIVERSIDAD DE CUENCA

FACULTAD DE FILOSOFÍA LETRAS Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL

VALIDACIÓN

Quién suscribe, Dr. Juan Fernando Regalado Loaiza, a través de la presente manifiesto que he validado el modelo de observación e instrumentos de registro y sistematización de información diseñados por la Lcda. Mayra Sánchez, con cédula de identidad N° 0105257000, alumna de la Maestría en Educación con mención Educación Intercultural de la Universidad de Cuenca. Estos instrumentos de trabajo académico se enmarcan en el desarrollo de la Tesis cuya finalidad es conocer y analizar si en la práctica del centro educativo “Antonio Borrero Vega” se encuentran condiciones que posibilitan o dificultan la aplicación de un enfoque pedagógico intercultural. Considero que el diseño de estos instrumentos de trabajo académico posibilitará relacionar aspectos de la realidad escolar del centro educativo con posibles estrategias en educación inicial que posibiliten el enfoque pedagógico intercultural.

En Cuenca, a los 11 días del mes agosto de 2019

Dr. Juan Fernando Regalado Loaiza
C.I. 1708185408



VALIDACIÓN

Quién suscribe, Dr. Gunther Dietz, con título de doctorado en Antropología por la Universidad de Hamburgo, a través de la presente, manifiesto que he validado el modelo de Observación, Entrevista y Encuesta, diseñado por Lcda. Mayra Sánchez, con cédula de identidad N° 0105257000, alumna de la **Maestría en Educación mención Educación Intercultural** de la Universidad de Cuenca, cuyo Trabajo de Grado tiene por objetivo analizar si en la práctica del centro educativo “Antonio Borrero Vega” de la ciudad de Cuenca, se encuentran las condiciones necesarias que permiten o dificultan la aplicación de un enfoque intercultural. Y considero que el instrumento presentado: cumple los criterios de coherencia interna de los ítems, de pertinencia, de redacción y de validez interna. Únicamente recomiendo que para la categoría “Videos proyectados” se especifique y detalle qué se entiende por “parámetros hegemónicos”.

En Cuenca a los 24 días del mes de agosto de 2019.

Dr. Gunther Dietz



7.3 AUTORIZACIÓN DE ENCUESTAS Y ENTREVISTA

Encuesta a la directora de la institución para la aplicar el tema de tesis Educación inicial, interculturalidad y contexto escolar en el centro educativo Antonio Borrero Vega de la ciudad de Cuenca.

AUTORIZACIÓN PARA LA REALIZACIÓN DE LA ENTREVISTA

Cuenca, 22 de octubre de 2019.

Yo, Soledad Mejía con cédula número 0104056973 directora del centro de Educación inicial “Antonio Borrero Vega”.

Por medio de la presente autorizo a la estudiante Mayra Sánchez hacer uso de cada una de las evidencias tomadas durante esta encuesta; con el único objetivo de que su formación se utilice para fines educativos como aporte de su proyecto de investigación de grado.

Atentamente,

Docente del nivel inicial

Cuenca, 22 de octubre del 2019

Oficio No. 1

Señora Directora
Soledad Mejía
DIRECTORA DEL CENTRO DE EDUCACIÓN INICIAL “ANTONIO BORRERO VEGA”
Su despacho.

De mi consideración

Reciba un cordial saludo y mi deseo de éxito en sus funciones diarias a favor de esta prestigiosa institución y de los estudiantes de esta institución.

La presente tiene por objetivo, solicitarle que colabore con la aplicación del instrumento de investigación que es la ENTREVISTA, lo cual dicha información será recolectada para fines investigativos-académicos, con la finalidad de obtener información del contexto escolar del centro educativo y respecto a la aplicación de contenidos interculturales. La presente entrevista se pretende llevar a cabo el día de mañana 23 de octubre a las 11H00 en la dirección de institución.

Con sentimiento de distinguida consideración y agradeciéndole por su amable respuesta.



Atentamente,

Lcda. Mayra Sánchez



Encuesta a docentes para la aplicar el tema de tesis Educación inicial, interculturalidad y contexto escolar en el centro educativo Antonio Borrero Vega de la ciudad de Cuenca.

AUTORIZACIÓN PARA LA REALIZACIÓN DE LA ENCUESTA

Cuenca, 29 de octubre de 2019.

Yo, Maritza Machado con cédula número 0201887494 docente del 2 “B” del centro de Educación inicial “Antonio Borrero Vega”.

Por medio de la presente autorizo a la estudiante Mayra Sánchez hacer uso de cada una de las evidencias tomadas durante esta encuesta; con el único objetivo de que su formación se utilice para fines educativos como aporte de su proyecto de investigación de grado.

Atentamente.

Docente del nivel inicial

Encuesta a docentes para la aplicar el tema de tesis Educación inicial, interculturalidad y contexto escolar en el centro educativo Antonio Borrero Vega de la ciudad de Cuenca.

AUTORIZACIÓN PARA LA REALIZACIÓN DE LA ENCUESTA

Cuenca, 29 de octubre de 2019.

Yo, Rina Machuca con cédula número 0102397171 docente del 1 “B” del centro de Educación inicial “Antonio Borrero Vega”.

Por medio de la presente autorizo a la estudiante Mayra Sánchez hacer uso de cada una de las evidencias tomadas durante esta encuesta; con el único objetivo de que su formación se utilice para fines educativos como aporte de su proyecto de investigación de grado.

Atentamente.

Docente del nivel inicial



Encuesta a docentes para la aplicar el tema de tesis Educación inicial, interculturalidad y contexto escolar en el centro educativo Antonio Borrero Vega de la ciudad de Cuenca.

AUTORIZACIÓN PARA LA REALIZACIÓN DE LA ENCUESTA

Cuenca, 29 de octubre de 2019.

Yo, Verónica Marca con cédula número 0102560455 docente del 1 "A" del centro de Educación inicial "Antonio Borrero Vega".

Por medio de la presente autorizo a la estudiante Mayra Sánchez hacer uso de cada una de las evidencias tomadas durante esta encuesta; con el único objetivo de que su formación se utilice para fines educativos como aporte de su proyecto de investigación de grado.

Atentamente.

Docente del nivel inicial

Encuesta a docentes para la aplicar el tema de tesis Educación inicial, interculturalidad y contexto escolar en el centro educativo Antonio Borrero Vega de la ciudad de Cuenca.

AUTORIZACIÓN PARA LA REALIZACIÓN DE LA ENCUESTA

Cuenca, 29 de octubre de 2019.

Yo, Viviana Katherine Soliz con cédula número 0105600787 docente del 2 "A" del centro de Educación inicial "Antonio Borrero Vega".

Por medio de la presente autorizo a la estudiante Mayra Sánchez hacer uso de cada una de las evidencias tomadas durante esta encuesta; con el único objetivo de que su formación se utilice para fines educativos como aporte de su proyecto de investigación de grado.

Atentamente.

Docente del nivel inicial



Encuesta a docentes para la aplicar el tema de tesis Educación inicial, interculturalidad y contexto escolar en el centro educativo Antonio Borrero Vega de la ciudad de Cuenca.

AUTORIZACIÓN PARA LA REALIZACIÓN DE LA ENCUESTA

Cuenca, 29 de octubre de 2019.

Yo, Verónica Naula con cédula número 0104763297 docente del 2 "C" del centro de Educación inicial "Antonio Borrero Vega".

Por medio de la presente autorizo a la estudiante Mayra Sánchez hacer uso de cada una de las evidencias tomadas durante esta encuesta; con el único objetivo de que su formación se utilice para fines educativos como aporte de su proyecto de investigación de grado.

Atentamente.

Docente del nivel inicial

Encuesta a docentes para la aplicar el tema de tesis Educación inicial, interculturalidad y contexto escolar en el centro educativo Antonio Borrero Vega de la ciudad de Cuenca.

AUTORIZACIÓN PARA LA REALIZACIÓN DE LA ENCUESTA

Cuenca, 29 de octubre de 2019.

Yo, Julia García con cédula número 0104056973 docente del 2 "A" del centro de Educación inicial "Antonio Borrero Vega".

Por medio de la presente autorizo a la estudiante Mayra Sánchez hacer uso de cada una de las evidencias tomadas durante esta encuesta; con el único objetivo de que su formación se utilice para fines educativos como aporte de su proyecto de investigación de grado.

Atentamente.

Docente del nivel inicial



7.4 PLANIFICACIONES CON ENFOQUE INTERCULTURAL



CENTRO DE EDUCACIÓN INICIAL
"ANTONIO BORRERO VEGA"
SUCRE - TELEFONO:

CUENCA – ECUADOR

PLAN DE EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE

AÑO LECTIVO 2021-2022

TIEMPO ESTIMADO	Una semana	GRUPO DE EDAD	4-5 años	N° NIÑOS		INICIO	11/11/2020	FIN	11/11/2020
EXPERIENCIA APRENDIZAJE	DE	Me visita un amigo de la cultura de Saraguro.			EJE TRANSVERSAL		<i>Interculturalidad</i>		
DESCRIPCION GENERAL DE LA EXPERIENCIA					Los pequeños conozcan la existencia de otras culturas como parte del reconocimiento de nuestra identidad.				
ELEMENTO INTEGRADOR					Día en familia				
OBJETIVO DE LA EXPERIENCIA					Vivir el verdadero sentido de la amistad y solidaridad entre los compañeros.				
ÁMBITO	DESTREZA	ESTRATEGIAS METODOLOGICAS		RECURSOS	INDICADORES	EVALUACION			




CONVIVENCIA	Respetar las diferencias individuales que existe entre sus compañeros como: género, diversidad cultural, necesidades especiales, estructura familiar, entre otros.	<p>Bienvenida al compañero invitado.</p> <p>El compañero saludará al alumnado y enseñará el saludo y una canción corta en su idioma natal para que los pequeños lo aprendan.</p> <p>El compañero indicará la vestimenta y como se llama cada una.</p> <p>Juego tradicional para realizarlo con todos los chicos, revitalizando la cultura de Saraguro.</p> <p>Además esta persona del pueblo de Saraguro puede terminar su día, contando una leyenda a los pequeños de su pueblo.</p>	<p>Niños</p> <p>Niñas</p> <p>Vestimenta de la cultura de Saraguro.</p> <p>Objetos.</p> <p>Juego.</p>	Respetar las diferencias individuales que existe entre sus compañeros como: género, diversidad cultural, necesidades especiales, estructura familiar, entre otros.	TECNICA: Observación	INSTRUMENTO: Lista de cotejo con rúbrica Autoevaluación.
--------------------	--	---	--	--	--------------------------------	---



BIBLIOGRAFÍA: Ministerio de Educación, (2014). Currículo de Educación Inicial, Quito, s/e, p. 1-71.					
ELABORADO		REVISADO			
DOCENTE: _____		DIRECTORA _____			
FECHA:		FECHA:			




		CENTRO DE EDUCACIÓN INICIAL “ANTONIO BORRERO VEGA” SUCRE - TELEFONO: CUENCA – ECUADOR PLAN DE EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE					AÑO LECTIVO 2020-2021			
TIEMPO ESTIMADO	Una semana	GRUPO DE EDAD	4-5 años	No NIÑOS	20	INICIO	30/09/2020	FIN	25/05/2021	
EXPERIENCIA APRENDIZAJE	DE	Cosecho mi huerta			EJE TRANSVERSAL		PROTECCIÓN DEL MEDIO AMBIENTE			
DESCRIPCION GENERAL DE LA EXPERIENCIA	DE	Los pequeños a través de un pequeño huerto sembrarán productos propios de nuestra cultura y en base a ello trabajarlo.								
ELEMENTO INTEGRADOR		Mi huerta								
OBJETIVO DE LA EXPERIENCIA	DE	Sembrar la planta de maíz y fréjol para que los pequeños conozcan la siembra de los productos que consumen y cómo éstos se dan, pues de esta manera sepan la importancia de las plantas y aún más de éstas que son consumidas de diversas maneras por las personas.								
ÁMBITO	DESTREZA	ESTRATEGIAS METODOLOGICAS			RECURSOS		INDICADORES	EVALUACION		
RELACIONES CON EL MEDIO NATURAL Y	Explorar e identificar los	Se les indicará a los niños sobre un video como nace una planta. Luego se hablará sobre ello.			Tierra Semillas Agua		Exploro e identifico los diferentes	TECNICA: Observación		



CULTURAL	diferentes elementos y fenómenos del entorno natural mediante procesos que procesos que propicien la indagación..	<p>Se indicará las semillas a los niños que previamente trajeron a la escuelita para la práctica.</p> <p>Se preparará el terreno junto con los niños para el siembro de las semillas. Para esto se pedirá la colaboración anterior de los padres de familia.</p> <p>Luego se sembrará con los niños.</p> <p>Poco a poco observar su crecimiento.</p> <p>Los niños regarán las plantas.</p> <p>Al final del crecimiento de ellas, se cosechará sus frutos.</p> <p>En base a los granos cosechados se trabajará las formas y colores de los grados, además de nociones como matemática.</p>	Estudiantes Picos pequeños de juguetes.	elementos y fenómenos del entorno natural mediante procesos que procesos que propicien la indagación.	INSTRUMENTO: Lista de cotejo con rúbrica Autoevaluación.
BIBLIOGRAFÍA: Ministerio de Educación, (2014). Currículo de Educación Inicial, Quito, s/e, p. 1-71.					
ELABORADO			REVISADO		



		CENTRO DE EDUCACIÓN INICIAL “ANTONIO BORRERO VEGA” SUCRE - TELEFONO: CUENCA – ECUADOR					AÑO LECTIVO 2020-2021					
TIEMPO ESTIMADO		Una semana		GRUPO DE EDAD		4-5 años	No NIÑOS	20	INICIO	29/01/2021	FIN	29/01/2021
EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE		Padres dramatizando una leyenda.					EJE TRANSVERSAL			<i>Interculturalidad</i>		
DESCRIPCION GENERAL DE LA EXPERIENCIA		Los padres de familia del Inicial 2 dramatizarán una leyenda del pueblo de Saraguro en un día en familia.										
ELEMENTO INTEGRADOR		Día en familia										
OBJETIVO DE LA EXPERIENCIA		Revitalizar las culturas del Ecuador a través de una presentación con la colaboración de los padres de familia de la institución, para de esa manera fomentar el compañerismo y la fortaleza de estas culturas										
ÁMBITO	DESTREZA	ESTRATEGIAS METODOLOGICAS				RECURSOS		INDICADORES		EVALUACION		
EXPRESIÓN ARTÍSTICA	Participar en dramatizaciones, asumiendo roles	Explicación de la maestra sobre la importancia de conocer las culturas del Ecuador. Conversar sobre la cultura de				Niños Niñas Vestimenta de la		Participo en dramatizaciones, asumiendo roles		TECNICA: Observación		



	de diferentes personas del entorno y de personajes de cuentos e historietas.	<p>Saraguro.</p> <p>Crear un vínculo entre los padres de familia y los pequeños.</p> <p>Exposición de videos sobre teatro grupal.</p> <p>Selección de padres de familia para el teatro.</p> <p>Selección de la leyenda a tratar.</p> <p>Acuerdo de ensayos.</p> <p>Ensayos respectivos.</p> <p>Día de la presentación.</p> <p>Exposición de la misma</p>	cultura de Saraguro. Objetos. Escenario	de diferentes personas del entorno y de personajes de cuentos e historietas.	INSTRUMENTO: Lista de cotejo con rúbrica Autoevaluación.
<p>BIBLIOGRAFÍA:</p> <p>Ministerio de Educación, (2014). Currículo de Educación Inicial, Quito, s/e, p. 171.</p>					
ELABORADO			REVISADO		