

UCUENCA

Universidad de Cuenca

Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación

Maestría en Educación, mención Desarrollo del Pensamiento

Significados y prácticas interculturales de los docentes de Educación General Básica en la ciudad de Cañar


Trabajo de titulación previo a la
obtención del título de Magíster en
Educación, mención Desarrollo del
Pensamiento

Autor:

Rosa Alba García Arízaga

Director:

Jorge Marcelo Quishpe Bolaños

ORCID:  0000-0002-4049-6501

Cuenca, Ecuador

2023-05-04

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo explorar los significados y las concreciones de la educación intercultural que manejan los docentes de Educación General Básica, de la ciudad de Cañar, para contribuir al conocimiento y debate de la problemática en perspectiva de aportar insumos para la definición de políticas públicas y acciones concretas que posibiliten una educación intercultural. Para alcanzar el objetivo se diseñó una investigación con enfoque cualitativo de tipo exploratorio y descriptivo. Se aplicó un muestreo no probabilístico aleatorio para seleccionar una población conformada por catorce docentes que laboran entre segundo y séptimo año de educación básica, en escuelas fiscales y fiscomisionales del centro urbano de la ciudad de Cañar. Para la producción de datos se realizó una entrevista semiestructurada. El estudio tiene como resultados que los docentes manifiestan un conocimiento limitado respecto a la diversidad cultural, la interculturalidad y diálogo intercultural; lo que se expresa en concepciones funcionales de la interculturalidad en general y de forma específica en las concreciones de su práctica educativa. La conclusión principal del trabajo es que la consolidación de la interculturalidad como política pública en educación general básica es superficial, las pocas implementaciones son resultado de la iniciativa de los docentes, pero esta no llega a configurar una concepción compleja y rica de la interculturalidad.

Palabras clave: prácticas interculturales, diversidad, diálogo, pensamiento

Abstract

This paper aims to explore the meanings and concretions of intercultural education managed by teachers of Basic General Education of the city of Cañar, to contribute to the knowledge and debate of the problem in the perspective of providing inputs for the definition of public policies and concrete actions that enable an intercultural education. To achieve the objective, an exploratory and descriptive qualitative approach was designed. A random non-probabilistic sampling was applied to select a population made up of fourteen teachers who work between the second and seventh year of basic education, in fiscal and tax schools in the urban center of the city of Cañar. For the production of data, a semi-structured interview was conducted. The results of the study are that teachers manifest a limited knowledge regarding cultural diversity, interculturality and intercultural dialog; which is expressed in functional conceptions of interculturality in general and specifically in the concretions of their educational practice. The main conclusion of the work is that the consolidation of interculturality as public policy in basic general education is superficial, the few implementations are the result of the initiative of teachers, but this does not manage to configure a complex and rich conception of interculturality.

Keywords: intercultural practices, diversity, dialogue, thought

Índice de contenido

INTRODUCCIÓN	8
CAPÍTULO I LA INTERCULTURALIDAD: MIRADAS DIVERSAS	13
1.1. Interculturalidad	13
1.2. Interculturalidad en la normativa ecuatoriana	15
1.3. Educación intercultural	15
1.3.1. Definiciones de educación intercultural	16
1.3.2. Educación intercultural en España y Latinoamérica	18
1.3.3. Educación intercultural en Ecuador	19
1.3.4. Aspectos a considerar para una educación intercultural	20
1.4. Estrategia para trabajar la interculturalidad	28
1.5. Aprender de la educación rural para alcanzar un modelo intercultural	29
1.6. Coexistencia de varias culturas en el aula	31
1.7. Educador intercultural	32
1.8. Desarrollo del pensamiento	32
CAPÍTULO II METODOLOGÍA	35
2.1. Enfoque	35
2.2. Alcance	35
2.3. Técnicas	35
2.4. Instrumento	36
2.5. Participantes	36
2.6. Aspectos éticos	38
2.7. Análisis de datos	38
2.8. Fortalezas y debilidades	39
CAPÍTULO III INTERCULTURALIDAD Y CONCRECIONES DIDÁCTICAS: LA EXPERIENCIA DOCENTE EN EGB	40
3.1. Significados y vivencias de la diversidad cultural	40
3.2. Percepciones sobre la interculturalidad	45

3.3 La interculturalidad como mandato constitucional	47
3.4 Interculturalidad componente central de la LOEI	49
3.5 Diálogo intercultural	50
CAPÍTULO IV SIGNIFICADOS Y CONCRECIONES DE LO INTERCULTURAL EN LA EDUCACIÓN BÁSICA	53
4.1 Coexistencia de diversas culturas en el aula	53
4.2 Diversidad cultural en la escuela	54
4.3 Situaciones de racismo en la escuela	55
4.4 Orientaciones para concretar el proceso educativo intercultural	57
4.5 Interculturalidad en la institución y rol de las autoridades	59
4.6 La concreción de la interculturalidad en las diferentes áreas	60
4.7 Saberes y conocimientos locales	63
4.8 Necesidades de la práctica intercultural	66
4.9 Modelo de educación intercultural	68
4.10 Característica del educador intercultural	71
CAPÍTULO V EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO Y DE LA PRÁCTICA INTERCULTURAL	72
5.1 Desarrollo del pensamiento	72
5.2 Desarrollo del pensamiento crítico y apoyo por parte de autoridades	73
5.3 Contribución de la educación intercultural al desarrollo del pensamiento	75
5.4 Prácticas y destrezas interculturales	76
5.5 Aportes de la educación básica intercultural	79
CONCLUSIONES	82
RECOMENDACIONES.....	85
Anexo A. Guía de entrevista semiestructurada profesores.....	97
Anexo B. Validaciones al instrumento	100
Anexo C. Consentimiento informado	103

Dedicatoria

Dedico este trabajo primeramente a Dios, porque es el dador de vida, quien alienta y acompaña en todo momento. A mi padre por ser el más claro ejemplo de humildad, voluntad y alegría, quien siempre confía en mí y me alienta a dar lo mejor. A mi madre por ser decidida y conseguir lo que se propone. A mi amado esposo por ser mi amigo y colega, quien es mi pareja de lucha y me motiva a seguir sirviendo con esmero, alegría y amor. Este trabajo también lo dedico a mi hermana Bety, quien es como mi segunda madre; sus consejos y compañía durante este proceso me han hecho saber que soy muy importante en su vida. Gracias

Finalmente, a mis compañeros maestrantes por todos los momentos vividos, por las bromas, los trabajos en equipo, por los ejercicios, por los consejos y apoyo permanentes en el transcurso del aprendizaje.

Agradecimiento

Mi profundo agradecimiento a toda mi familia por ser el pilar fundamental para desarrollarme personal y profesionalmente; las muestras de afecto que supieron brindarme los hacen seres presentes en mis pensamientos.

De igual manera, mis agradecimientos a las autoridades y docentes de la Maestría en Educación, mención en Desarrollo del Pensamiento, quienes con sus amplios conocimientos, guía, servicio y voluntad nos han enseñado que para cambiar se debe descolonizar nuestra mente de conocimientos y saberes que no nos enriquecen. Gracias por sembrar en mi mente que existen varias entradas al conocimiento y que nuestro cerebro es increíble. Gracias a cada uno de ustedes por su paciencia, dedicación, apoyo incondicional y amistad.

Finalmente quiero expresar mi más sincero agradecimiento al Mgt. Marcelo Quishpe, director de la tesis, quien, con su dirección, conocimientos, saberes y experiencias permitió el desarrollo de este trabajo investigativo, además con sus palabras comprendí que es muy importante la investigación y que lo que uno indaga debe convertirse en algo agradable y satisfactorio.

INTRODUCCIÓN

La interculturalidad es concebida por los docentes como una propuesta educativa humanista y reflexiva, aunque en la práctica, y en razón de los diferentes significados y abordajes, está impregnada de ambigüedades (Leiva, 2011). La investigación sobre cómo los maestros conciben la interculturalidad varía de acuerdo a los contextos educativos, observándose una preocupación mayor sobre el tema en Europa y en algunos países de Latinoamérica.

Es así que, en Europa la interculturalidad ha sido interpretada como la inclusión de los inmigrantes y diversidades étnicas (Rodríguez-Cruz, 2018). Profundiza sobre el tema Leiva-Olivencia (2011), quien considera que incorporar a los alumnos inmigrantes pertenece al ámbito de la atención a la diversidad cultural, mas no a la educación intercultural. Este autor sistematiza la perspectiva de los profesores españoles sobre lo intercultural en cuatro “miradas”: técnica reduccionista, romántica-folclórica, crítica-emocional y reflexiva-humanista.

En la primera mirada la educación intercultural se imparte en contextos escolares con alumnos inmigrantes. La segunda, la percibe como una propuesta utópica. La mirada crítica-emocional se asocia a un profesorado comprometido con la diversidad cultural, porque aspira a una transformación. La última mirada, la humanista o reflexiva, considera que es un cambio actitudinal y de educación en valores (Leiva-Olivencia, 2011).

En América Latina la interculturalidad está íntimamente vinculada a los pueblos indígenas, quienes la incorporaron en su discurso en las décadas de 1980 y 1990, para “exigir al Estado la construcción de una nueva sociedad en la que las relaciones de dominación colonial entre indígenas y blanco-mestizos fueran sustituidas por relaciones interculturales igualitarias” (Rodríguez, 2018, p. 218). Su concreción más visible sería una educación con pertinencia cultural, de lo cual resultan sistemas o modelos de educación intercultural bilingüe (Lagos y Zapata, 2020).

En Ecuador, la histórica lucha indígena dio lugar al derecho a la tierra y territorio en los años 1960 y 1970; posteriormente, la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE), incorporó la interculturalidad como vínculo entre la educación y el bilingüismo, surgiendo a partir de ello la denominada educación intercultural bilingüe (en adelante EIB). El proyecto político de la CONAIE logró institucionalizar la EIB al interior del Estado a fines de la década de 1980, a través de la dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (en adelante DINEIB) (Rodríguez-Cruz, 2018).

La lucha indígena complejizó la perspectiva respecto a lo intercultural, a partir de lo cual se asoció con otros planteamientos y debates propuestos a las sociedades latinoamericanas, como son: diversidad cultural, pertinencia educativa, plurinacionalidad, derechos de la naturaleza y el buen vivir. Décadas después, tales propuestas se volvieron parte de los diversos colectivos sociales y políticos (sin restringirse exclusivamente a las organizaciones indígenas) que tomaron forma en las constituciones de Colombia, Perú, Ecuador, Bolivia, Canadá, entre otros.

Quintriqueo y Arias (2019) sostienen que la interculturalidad es un paradigma que pretende ser una propuesta ética, epistémica y política. Walsh (2010) manifiesta que la “interculturalidad se entiende como herramienta, proceso y proyecto que se construye desde la gente [...] y requiere la transformación de las estructuras, relaciones sociales, y la construcción de [...] vivir distintas” (p. 78). Afirmaciones que enfatizan que el proyecto de la interculturalidad ya no es un asunto de o para la población indígena, exclusivamente, sino dirigido a toda la sociedad; el cual debe concretarse en todos los aspectos de la vida. A partir de este contexto vale la pena preguntarse: ¿Qué implica una educación intercultural?

Lagos y Zapata (2020) señalan que la educación intercultural tiene como fin establecer un análisis crítico y reflexivo que promueva cambios en los alumnos, que permita puntos de vista diferente, así como relaciones simétricas e inclusivas. Desde una perspectiva similar, Begoña et al. (2016) sostiene que la promoción de la educación intercultural es una tarea y un desafío que dará respuestas a las demandas sociales de equidad e inclusión. Los autores referidos le otorgan un papel central a la educación en la transformación social.

A su vez, Lagos y Zapata (2020) reconocen a los docentes como actores clave del proceso de interculturalización de la educación; mientras que, Escalante et al. (2014) consideran que el docente debe conocer las características socioculturales de sus estudiantes, reconocer que poseen destrezas, habilidades, creencias y actitudes que deben tomarse en cuenta durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este punto es importante preguntarse: ¿Cuál es la comprensión y sentidos que los docentes dan a la interculturalidad? y ¿Cómo sus ideas se concretan en la práctica docente?

En Ecuador, la Constitución (2008) declara que el Estado es intercultural, social, democrático y soberano; mientras que la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, 2011) crea el Sistema Nacional de Educación que, en teoría, acaba con el doble sistema existente, surgido a partir de la creación de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) y el Modelo de Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) reconocido constitucionalmente en 1998; es decir, se constata la existencia de un modelo denominado

“bilingüe” que atendía a la población indígena y otro llamado “hispano” que atendía al resto de la población (blancos, mestizos, afros y montuvios). Así, la política pública ha delineado a lo intercultural –en la Constitución, LOEI, Currículo EGB y Bachillerato– como un componente transversal de sus acciones y de todo el sistema de educación.

El art. 79, literal “d” de la LOEI (2011) señala que: “la interculturalidad es la coexistencia e interacción equitativa, que fomenta [...] la valoración mutua entre las personas, nacionalidades y pueblos”. Además, garantiza el derecho a la educación ecuatoriana “[...] en el marco del Buen Vivir, la interculturalidad y la plurinacionalidad”, así mismo, es parte de la educación para la democracia (Art. 2. literal m; Art. 80, literal a) en el que reconoce “el conocimiento, valoración, respeto y recreación de las diferentes nacionalidades, culturas y pueblos del Ecuador y el Mundo; así como sus saberes ancestrales” (Art. 2, literal “z”).

Las funciones de las máximas autoridades, por su parte, consisten en transversalizar la interculturalidad para la construcción del Estado plurinacional y, al mismo tiempo, garantizar una educación con pertinencia cultural y lingüística (Art. 26). En el caso de los docentes, su responsabilidad es “promover la interculturalidad y la pluralidad en los procesos educativos” (Art. 11, literal q).

Así, *interculturalizar la educación* es una tarea que involucra a todos los actores educativos y que otorga a los docentes una centralidad para diseñar los procesos de enseñanza intercultural. Entonces es oportuno preguntarse: ¿Qué pasos ha dado el Estado para desplegar una educación intercultural? Así como: ¿Cuál es la comprensión y práctica intercultural de los docentes del sistema de educación? En una primera revisión bibliográfica en torno a los significados y prácticas interculturales de los docentes en contextos de EGB, se aprecia escasa información en la región, al tiempo que ésta se puede sintetizar en que el concepto de interculturalidad presenta diferentes significados, la mayoría de ellos ligados a la población indígena (Rodríguez- Cruz, 2018; Walsh, 2010; Veliz Catalán, 2020 y Lagos y Zapata, 2020).

A su vez, resulta interesante indagar cómo ha cambiado y cuáles son las conceptualizaciones y las prácticas sobre interculturalidad en un contexto de histórica tensión sociocultural como es la cabecera del cantón Cañar, que surgió como un pueblo de indios en la época colonial y paulatinamente se convirtió en un centro de poder blanco-mestizo, que en décadas recientes ha comenzado a albergar población indígena.

Por las características del problema, se realizó una investigación cualitativa que buscó comprender las concepciones, experiencias y perspectivas que tienen los docentes de la

parte urbana de la ciudad de Cañar sobre la interculturalización de la EGB, una década después de promulgada la LOEI. Los resultados aportarán al conocimiento y debate de la problemática y, de esta manera, que la autoridad rectora y las instituciones educativas generen acciones concretas que posibiliten una educación intercultural. Para ello se formulan las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cuáles son los significados sobre educación intercultural que sustenta la práctica educativa de los docentes de EGB, de la ciudad de Cañar?
- ¿Cuáles son las concreciones didácticas de la propuesta intercultural de los docentes de EGB?
- ¿Cómo los significados y concreciones didácticas que aplican los docentes contribuyen en el desarrollo del pensamiento y práctica intercultural en los estudiantes?

Para responder estas preguntas se propuso como objetivo general: explorar los significados y las concreciones de la educación intercultural que manejan los docentes de EGB, de la ciudad de Cañar, para contribuir al conocimiento y debate de la problemática en perspectiva de aportar insumos para la definición de políticas públicas y acciones concretas que posibiliten una educación intercultural. Por su parte, los objetivos específicos son: i) entender los significados que dan a la interculturalidad los docentes que trabajan en instituciones de EGB; ii) describir las concreciones didácticas de los docentes de EGB sobre la educación intercultural; y iii) identificar cómo los significados y concreciones interculturales de los docentes de EGB contribuyen al desarrollo del pensamiento y práctica intercultural en los estudiantes.

Con el fin de dar cumplimiento a los objetivos, se propuso un diseño de investigación con enfoque cualitativo de tipo exploratorio y descriptivo. Para la selección de la población de estudio se aplicó un muestreo aleatorio no probabilístico. Se entrevistó a catorce docentes que trabajan entre segundo y séptimo año de la Educación Básica en Instituciones educativas Fiscales o Fiscomisionales de la ciudad de Cañar, que es parte de la jurisdicción del Distrito Educativo Intercultural Bilingüe 03D02 Cañar- El Tambo y Suscal. Se escogió la técnica de entrevista semiestructurada a profundidad porque facilitaría el acceso a los constructos interculturales presentes en las visiones de los participantes.

El trabajo está organizado en cinco capítulos, en el primero se presenta la revisión de la literatura, el que incluye los antecedentes de la investigación y sustento teórico. En el segundo se presenta el diseño metodológico que sustenta la investigación. En el tercero, se abordan los resultados de las percepciones que los docentes tienen sobre la diversidad cultural y la

interculturalidad. En el cuarto, se sistematiza las comprensiones de lo intercultural y sus concreciones en su práctica docente. En el quinto capítulo se presentan las apreciaciones de cómo la interculturalidad contribuye al desarrollo del pensamiento.

CAPÍTULO I

LA INTERCULTURALIDAD: MIRADAS DIVERSAS

En la actualidad la interculturalidad es reconocida como una propuesta desde el aspecto educativo del ser humano que se enfoca en la conciencia y reflexión desde la perspectiva de los docentes como primer punto de transmisión de conocimiento. Sin embargo, para América Latina la interculturalidad está estrechamente relacionada con los pueblos indígenas que incorporan su saber ancestral dentro de la práctica del conocimiento actual. En Ecuador la interculturalidad data desde la lucha indígena que dio lugar al derecho de reconocer la propiedad intelectual y territorial; esto a partir de la Confederación de Naciones Indígenas del Ecuador (CONAIE). A lo largo de las últimas décadas, la interculturalidad ha sido respaldada en la carta magna del Ecuador y se ha enfocado en la educación intercultural para toda institución educativa, como un desafío que permitirá dar respuestas a las demandas sociales y que contribuirá a la equidad y la inclusión.

1.1. Interculturalidad

A la interculturalidad se la ha concebido como una herramienta emancipadora, por medio de la cual se lucha por una igualdad y equidad real; principalmente, porque permite destacar todas las diferencias de los pueblos y respetarlas (Alavez-Ruiz, 2014). Sin embargo, no solamente es una acción política, sino, como apuntan Comboni-Salinas y Juárez-Núñez (2020), una necesidad de los países para alcanzar la convivencia pacífica de todos los pueblos al interior de un mismo territorio.

La interculturalidad es un constructo muy importante en el contexto educativo, motivo por el cual ha sido contextualizada desde diversas perspectivas. Walsh (2010) propone las siguientes: básica, funcional y crítica. La primera se refiere al intercambio entre culturas, la funcional busca promover el diálogo, la convivencia y la tolerancia; por su parte, la perspectiva crítica constituye una herramienta de un proyecto que se construye entre toda la gente para transformar la sociedad.

La interculturalidad implica el reconocimiento de todas las culturas como iguales de un determinado lugar, con los mismos derechos a expresarse e interactuar con todos los individuos dentro y fuera de un grupo, donde el Estado garantiza que todos los derechos y responsabilidades se cumplan (Mineduc, Mintel, y Senescyt, 2018). También es considerada como una compleja relación al interior de los cambios culturales, la cual busca la interacción entre personas, conocimientos y prácticas culturales de diversos entornos; a través de ella se reconocen las similitudes económicas, políticas y de poder. Además, fomenta el respeto entre

las sociedades con la finalidad de erradicar la exclusión de ciertos sectores. Se busca entonces el reconocimiento de elementos de otras culturas, pero sin perder la raíz de cada identidad (Alarcón-Puentes, et al., 2020).

Algunas conceptualizaciones sobre interculturalidad y educación intercultural en Latinoamérica muestran diferencias y similitudes. En Venezuela, por ejemplo, la educación intercultural se mantiene como eje integrador de los pueblos indígenas y afro venezolanos (Walsh, 2010). En Paraguay la interculturalidad es conceptualizada como situación social de relaciones democráticas (De Bernal, 2012). En Perú, Ansion (2012) manifiesta que “la interculturalidad es un principio de la ley de Educación [...] exclusivamente para la educación primaria en zonas rurales” (p. 87).

La interculturalidad resulta un concepto clave surgido en América Latina, cuyas distintas comprensiones pueden resumirse entre una visión funcional y otra crítica. Por ejemplo, Pérez-Paredes (2016) considera que la interculturalidad va más allá del enfoque sociocultural y político del multiculturalismo, para asumir más bien un diálogo entre iguales. Por su parte, López-Soria (2009) argumenta que la “interculturalidad [...] es fuente de dinamismo individual y social, y diálogo fecundo, gozoso y mutuamente enriquecedor entre culturas” (p. 21).

Walsh (2010), señala que desde la perspectiva funcional la interculturalidad busca el diálogo, la convivencia y tolerancia entre las culturas. En tanto que, desde la perspectiva crítica, es una herramienta y proyecto para la transformación social. La conceptualización de Walsh sobre la interculturalidad crítica orienta la formulación de la presente investigación, porque la intención es transformar el sistema educativo y así construir una sociedad del buen vivir, y que la realidad intercultural sea una construcción desde la gente y no solo quede en el discurso del modelo político y social que plantea la Constitución del Ecuador (2008).

Gómez-Rendón (2017) expresa que la interculturalidad en Ecuador surge como proyecto político, luego como principio constitucional del Estado y eje transversal de las políticas públicas y discursos académicos, pero esto se ha convertido solo en palabras. La interculturalidad, a criterio de Lara y Herrán Gascón (2016), debe asumirse como elemento central del proceso de enseñanza-aprendizaje; en el cual la persona está dispuesta a aprender y a enseñar, siempre en estrecha relación con el otro. Se trata de una apuesta por el diálogo intercultural y por una conciencia ecológica relacionada al buen vivir. Raesfeld y Durán (2019) consideran que la interculturalidad –entendida como tema transversal– se relaciona con la inclusión y la equidad, tanto en el aula como en la comunidad. De esta manera, permite el desarrollo y la convivencia de los estudiantes, y así consolida lo que se

ha dado en llamar *educación intercultural*. Sobre este aspecto se desarrollará el siguiente apartado.

1.2. Interculturalidad en la normativa ecuatoriana

En el caso concreto del Ecuador, centro histórico de las reivindicaciones indígenas fue la lucha y demanda por la tierra y el territorio a partir de 1960. Dicho replanteamiento llevó a la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) a incorporar la interculturalidad en sus discursos y requerimientos, pero vinculándola con la educación y el bilingüismo. Se buscó la conservación de las manifestaciones culturales propias y el fin de las relaciones de dominación colonial. Es precisamente aquí donde se establece la importancia de la educación intercultural bilingüe (EIB) convirtiéndose en bandera y emblema del movimiento indígena en su lucha por el reconocimiento étnico frente al Estado y la sociedad blanco-mestiza (Rodríguez-Cruz, 2018).

Gracias a esta batalla por una sociedad intercultural e igualitaria, y después de varios decenios luchando y movilizándose, se reconoció que el país era un estado intercultural por primera vez en la nueva Carta Constitucional publicada en 2008.

Art. 1.- El Ecuador es un Estado constitucional de derechos y justicia, social, democrático, soberano, independiente, unitario, intercultural, plurinacional y laico. Se organiza en forma de república y se gobierna de manera descentralizada.

La soberanía radica en el pueblo, cuya voluntad es el fundamento de la autoridad, y se ejerce a través de los órganos del poder público y de las formas de participación directa previstas en la Constitución.

Los recursos naturales no renovables del territorio del Estado pertenecen a su patrimonio inalienable, irrenunciable e imprescriptible (Constitución de la República del Ecuador, 2008, art. 1).

Esto llevó a avances significativos en la educación, pues a su vez se dispuso que el sistema educativo nacional, en general, y el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB), en particular, debían apoyarse en estas mismas claves. Lo que se buscaba era impulsar la creación de un nuevo modelo educativo de Estado, en el que se toma en cuenta la diversidad cultural como pilar fundamental y principal objetivo de la educación (Rodríguez-Cruz, 2018).

1.3. Educación intercultural

La educación es considerada un campo donde se mezclan el poder y la emoción de los individuos cuando se interrelacionan entre sí. La educación se inicia en la etapa infantil, facilitando el aprendizaje y la adquisición de conocimientos y habilidades por parte de un grupo de personas que transfieren a otros individuos sus conocimientos; esto a través de diversas redes de comunicación (Coba, 2011).

A la educación se la define como la participación del individuo en las actividades que se realizan dentro de un aula de clases, ello con la finalidad de obtener un aprendizaje significativo. En tal sentido, busca la seguridad del ser humano y persigue afianzar la capacidad de obtener nuevos aprendizajes y de desarrollarse al interior de la sociedad, siempre desde aquel concepto de libertad considerado importante por el individuo. Además, busca la acción responsable de la moralidad y de los valores que se heredan de los antepasados, formando al ser humano como personas homogéneas y desiguales que comparten un mismo conocimiento (León, 2007).

La educación es aquella práctica de convivencia que se origina y reproduce a partir de los valores tradicionales que tienen los sujetos para enfrentar el mundo y dotarlo de sentido y significado. Nos imbuje de un compromiso moral, pues implica el respeto hacia las formas de pensar de los demás. Aprender a ser es, fundamentalmente, aprender a pensar; lo que se hace desde las diferentes perspectivas que las culturas ofrecen. A diferencia de cualquier otra época de la civilización, la educación hoy es vista como la primera experiencia intercultural (Valdés-Norambuena, 2017).

1.3.1. Definiciones de educación intercultural

Leiva (2011) define a la educación intercultural como la actitud formativa que favorece la interacción entre diversas culturas. Raesfeld y Durán (2019) manifiestan que se debe “vivir la interculturalidad en el contexto escolar con una fuerte relación con la comunidad y sus saberes” (p. 8) y consiste en un proceso continuo de desarrollo que apunta a la reflexión del pensamiento. Lara y Herrán Gascón (2016) consideran a la educación intercultural como la conciencia de estar abierto al otro, preparados para aprender y enseñar mediante el diálogo y la reflexión.

El aula, por su parte, es un lugar para aprender, enseñar e interactuar. Al respecto, “los profesores reconocieron que un aula diversa es una fortaleza pedagógica que potencia los aprendizajes significativos de los niños” (Raesfeld y Durán, 2019, p.7). Entonces, la educación intercultural, tal como apuntan Aguado y del Olmo (2009), es una perspectiva a alcanzar, que

se relaciona con lo que los estudiantes piensan, sienten, dicen y hacen en relación con la diversidad cultural existente.

Frente a una educación uni-cultural, que aporta poco al desarrollo del pensamiento, se propone un enfoque intercultural que genera perspectivas y argumentos que permiten comprender la complejidad del mundo. Por ello, Pérez-Paredes (2016) argumenta que la educación intercultural se expresa en los tres principios de la complejidad: dialógico, recursivo y hologramático; los cuales permiten alcanzar en la escuela actitudes transformadoras, críticas y creadoras. Al mismo tiempo, consolidan una autonomía en el educando durante la construcción de su vida social.

De acuerdo con Pedrero-García et al. (2017, citados en Espinoza-Freire y Ley-Leiva, 2020), la educación intercultural es una propuesta educativa inclusiva que favorece el aprendizaje de conocimientos, así como el intercambio cultural para desarrollar la convivencia, innovación y la participación comunitaria. Todo con la finalidad de evitar el racismo y otras formas de discriminación. Por tanto, la educación intercultural se orienta principalmente a cambiar la mentalidad del ser humano en la sociedad, para generar transformaciones significativas en el área lógica, pedagógica y educativa.

Las acciones que propenden a la interculturalidad son aquellas que realizan las escuelas con presencia o apoyo de alumnos de diversos orígenes étnicos y culturales. La escuela es, como señalan Tobar et al. (2020), el espacio ideal para crear relaciones interétnicas, donde se respeten las diferencias que existen entre ellas, se apliquen metodologías y métodos para mejorar el conocimiento, y se incluyan los currículos de las diferentes etnias, que consideren costumbres y tradiciones, además de la lengua madre que habla cada uno de ellos.

La educación intercultural, por tanto, se constituye en una alternativa para el desarrollo del ser humano, pues contribuye a promover el aprecio y respeto entre individuos y culturas; al tiempo que tiene como finalidad fomentar un diálogo abierto, recíproco o crítico, entre los conocimientos aportados por los docentes y las experiencias significativas y aprendizajes propios de los estudiantes y responde a las necesidades de la sociedad actual por ser parte del presente y futuro (Ortiz-Granja, 2015).

Para Pérez-Paredes (2016), la educación intercultural es un proceso de enseñanza y aprendizaje continuo en todos los niveles educativos, donde el Estado, las familias y la sociedad tienen como objetivo promover la diversidad. De ahí la importancia de una educación que “refleje, realmente, el mundo global y complejo en el que vivimos” (Pereira-Ch, 2010, p. 71). A esto hay que agregarle lo que señalaba Perkins (1997), respecto a que

los docentes en el aula deben hacer visible el pensamiento, mediante rutinas que enseñen a pensar sobre el entorno en el que se aprende.

Esta educación no está orientada solo a las minorías, sino que se dirige a toda la sociedad; es, por tanto, un principio que orienta los proyectos políticos pedagógicos. En tal caso, dividir el sistema en hispano y bilingüe y separar los currículos implica un proceso discriminatorio (Rodríguez-Brochado, 2020).

Por último, desarrollar una educación intercultural significa un cambio en las actitudes de los actores educativos, en sus roles y en la concepción que se tiene de la escuela (Burga Cabrera, 2013). Con el reconocimiento de la diversidad cultural se confirma el interés de una educación intercultural que es para todos los ciudadanos y que promueve la transformación de las relaciones sociales desiguales (Comboni-Salinas y Juárez-Núñez, 2020).

1.3.2. Educación intercultural en España y Latinoamérica

La importancia de la interculturalidad y la educación intercultural se constata en varias investigaciones, las que abordan temas como: diversidad cultural, interculturalidad y universidad, construcción de la interculturalidad e interculturalidad crítica. Tales estudios se caracterizan por responder a los contextos socioculturales en donde se desarrollaron. Así, en España el sistema de educación asumió un enfoque intercultural como una estrategia de atención a los inmigrantes en la década de 1980 (Rodríguez-Izquierdo, 2009).

Al indagar sobre el tema de interculturalidad y la relación con la educación en la región latinoamericana se encontró que la mayor cantidad de investigaciones se refieren a la educación intercultural bilingüe (en adelante EIB). Esto tiene relación con el origen del término, que nació vinculado a los sistemas de educación con los pueblos indígenas. Según Walsh (2010), el término intercultural se asumió “no como deber de toda la sociedad, sino como reflejo de la condición cultural del mundo indígena [...] como el relacionamiento que los alumnos indígenas deben tener con la sociedad dominante y no viceversa” (p. 80 y 82).

Algunas conceptualizaciones sobre interculturalidad y educación intercultural en Latinoamérica muestran diferencias y similitudes. En el ámbito latinoamericano, hablar de interculturalidad, por ejemplo, en Paraguay, hace referencia a los pueblos indígenas, asociada con la Educación Intercultural Bilingüe y fue conceptualizada como situación social de relaciones democráticas (De Bernal, 2012).

En México, la educación intercultural es concebida por los docentes con base en cinco creencias: a) adquisición del conocimiento cultural, b) interacción entre distintas culturas, c)

enseñanza con igualdad, d) pertinencia cultural y e) educación en valores (Fernández et al., 2016). Dietz et al. (2011) señalan que desde 1990 el sistema de educación bilingüe fortalece las lenguas y culturas, por lo que más tarde se consideró el enfoque intercultural en todo el sistema educativo, aunque la mirada indigenista sigue siendo el punto de partida de la interculturalidad. De igual manera, Walsh (2010) manifiesta que, pese a haberse planteado un nuevo modelo educativo, la conceptualización de la interculturalidad continúa asociada con lo indígena.

En el caso de Guatemala, Véliz-Catalán (2020) considera que la educación intercultural se orienta a realzar los elementos culturales de los pueblos originarios; en tal razón, deja de ser una educación guiada sólo por políticas normalizadoras. Lagos y Zapata (2020) en un estudio realizado con profesores chilenos, constataron que el 21% concibe la educación intercultural como el establecimiento de relaciones simétricas e inclusivas, mientras que más del 60% está cercana al concepto de multiculturalidad. Existen muy pocas investigaciones en torno a las concepciones sobre interculturalidad que tienen los maestros que no laboran en el sistema de EIB, así como sobre sus competencias en esta área y cómo estas se han concretado en el aula; todo esto después de transcurridos 10 años de haber sido promulgada la LOEI. Rodríguez-Cruz (2018) enfatiza una idea ya expuesta, el concepto de interculturalidad que manejan los docentes está vinculado a los indígenas y su cultura. Otros autores trabajan en el deber ser o perspectivas que abre el enfoque intercultural, así, Villavicencio (2013) considera que las políticas interculturales deben abrir escenarios de gestión cultural para la recuperación de culturas.

Román (2017), a partir de las entrevistas realizadas a varios actores del sistema educativo chileno, recogió varias concepciones sobre educación intercultural: una estudiante de 4to año de Pedagogía en Ciencias Sociales la concibe como proyecto educativo; dos profesores formadores difieren en sus criterios, el uno expone que es una tendencia a “ver y aceptar identidades”, mientras el otro lo relaciona con la atención a las necesidades educativas especiales; finalmente, un profesor en formación comprende que la educación intercultural está vinculada a la identidad nacional.

1.3.3. Educación intercultural en Ecuador

Ecuador ha sido considerado un país multilingüe plurinacional, en el que se respetan los ritmos de aprendizaje del ser humano, los aspectos psicosociales y la creatividad. Al interior de su modelo educativo se pretende incorporar los conocimientos y saberes de todas las culturas, desarrollando con ello una relación armónica del individuo y el medio que le rodea (Ministerio de Educación, 2020).

En lo que respecta a la interculturalidad, ésta ha sido asociada a lo indígena encontrando su expresión más clara en la EIB. En la Constitución del 2008 y en la Ley de Educación Intercultural del 2011 se garantiza el enfoque intercultural en todo el sistema. Existen pocas investigaciones sobre el tema, por una parte, tenemos el aspecto de concreciones didácticas desde los documentos institucionales del Ministerio de Educación y otros estudios sobre la formación de docentes, respecto a los cuales Walsh (2010) comenta: “En la formación docente, la discusión sobre interculturalidad se encuentra en general limitada al tratamiento antropológico de la tradición folklórica” (p. 83).

Un elemento común es la comprensión de la interculturalidad y su relación con la educación como proyecto de toda la sociedad y no solo como discurso del estado dirigido específicamente al sector indígena (Walsh, 2010; Leiva-Olivencia, 2011; Gómez Rendón, 2017y Rodríguez-Cruz, 2018). Aceptar y comprender que la educación intercultural debe trabajarse desde equipos de docentes preocupados por la diversidad cultural, y que estos maestros son un factor prioritario del currículo y de la práctica docente; es lo que propone Leiva (2011).

La LOEI (2011), en su artículo 79, literal d) entiende “la interculturalidad como la coexistencia e interacción equitativa, que fomenta [...] la valoración mutua entre las personas, nacionalidades y pueblos” (p. 61). Para ello es necesario que la sociedad esté a “disposición del otro a través de la formación de la conciencia y la superación del egocentrismo individual y colectivo” (Lara y Herrán Gascón, 2016, p. 46). En este sentido se defiende la interculturalidad como cualidad necesaria de la educación, para que las culturas puedan vivir en armonía, plenitud y en permanente respeto.

Además, en el Ecuador la educación intercultural tiene un interés público adicional, pues se busca la inclusión y equidad social. Dicha educación se encuentra coordinado por distintos sistemas institucionales, siempre bajo la protección del Estado; el cual, en teoría, busca garantizar la protección y el acceso a la educación sin ningún costo. Así mismo, se pretende, por un lado, fortalecer la educación bilingüe con ciertos estándares de calidad, y por otro, estimular los aprendizajes significativos desde las etapas tempranas hasta la educación superior (Alonso-García et al., 2019).

1.3.4. Aspectos a considerar para una educación intercultural

1.3.4.1. *Gestión curricular y pedagógica*

En el Ecuador, el Ministerio de Educación destacó la importancia de una gestión curricular y pedagógica en la escuela, que permitiese establecer vínculos en el desarrollo de los procesos

de enseñanza-aprendizaje. Se consideró que esta debía guiar, dirigir y gestionar el aprendizaje en las instituciones educativas, siempre en estrecha relación con los directivos y profesores de los establecimientos escolares. El objetivo era maximizar las capacidades de aprendizajes y conocimientos de una formación cultural.

La gestión curricular es aquel proceso que ayuda a determinar qué tipo de acciones deben asumir los docentes, la influencia de tales actividades en el nivel académico de los estudiantes, cómo la aplicación de ciertos materiales y recursos modifica los entornos en los que se desarrolla el individuo, y de qué manera cómo la participación activa de familias e instituciones educativas contribuye a la creación de ambientes de aprendizaje propicios para satisfacer las necesidades de aprendizaje (García-Cassaleth y Vargas-Zapata, 2020). Esta gestión curricular suele sufrir cambios en razón de las necesidades holísticas del proceso de aprendizaje. A su vez, y como señalan los autores citados, la gestión curricular también se relaciona con los procesos de liderazgo, eficiencia, desarrollo organizacional y competencia.

La gestión curricular es un proceso que aplican las instituciones educativas con el apoyo de docentes, estudiantes y padres de familia. A su vez, deviene en un complejo proceso de aceptación, rechazo y redefinición, que contribuye a transformar los procesos de enseñanza-aprendizaje, siempre con la finalidad de reforzar el conocimiento docente y alcanzar una relación entre el trabajo colaborativo y los proyectos institucionales.

1.3.4.2. Currículo intercultural

Para Huanan et al. (2021), es necesario que el currículo educativo intercultural responda a varios procesos educativos y a los intereses y necesidades de los sujetos en formación; en tal sentido, debe reaccionar activamente a las problemáticas educativas. Se le considera un constructo histórico, cuya base es la relación entre lo teórico-práctico y la escuela-sociedad. A su vez, cumple un papel fundamental al interior de las entidades educativas, pues describe los métodos, estrategias y contenidos que deben aplicarse.

También se lo define como el conjunto de experiencias implícitas y explícitas que tienen como objetivo el desarrollo de hábitos significativos en los estudiantes. Por ende, condiciona las relaciones que favorecen la participación de los alumnos. Además, consiste en un conjunto de materiales o recursos enseñados por el docente en las instituciones educativas (Fernández-Drogget, 2005).

El Ministerio de Educación del Ecuador (2018) propone en el currículo los lineamientos técnicos y pedagógicos, la metodología de enseñanza aprendizaje y los sistemas de evaluación propuestos por el Sistema Nacional de Educación y el Sistema de Educación

Bilingüe. El currículo intercultural está conformado de los objetivos planteados en el Plan del Buen vivir y las destrezas de desempeño; éstas últimas están organizadas sistemáticamente en bloques curriculares. Dentro del currículo se incluyen los perfiles de salida de los estudiantes; es decir, todas las destrezas y habilidades que estos deben adquirir en un determinado nivel, con el fin de adquirir, posteriormente, nuevos conocimientos y reforzar aprendizajes anteriores (Ministerio de Educación del Ecuador, 2018).

Para una adecuada aplicación del currículo intercultural las instituciones educativas, en conjunto con los docentes, elaboran planificaciones basadas en los criterios de desempeño y en las estrategias de evaluación, considerando las necesidades educativas que se buscan satisfacer. Para ello se crean herramientas flexibles y abiertas de apoyo pedagógico con la finalidad de fortalecer la educación intercultural (Ministerio de Educación del Ecuador, 2018).

Uno de los componentes de la propuesta educativa es el diálogo intercultural. En (Wagner, 2014) el art. 277 numeral 6 de la Constitución del Ecuador (2008) se establece al diálogo intercultural como un sistema nacional de ciencia, tecnología, innovación y saberes ancestrales, que toma en cuenta el ambiente, la naturaleza, las culturas y la soberanía. El diálogo tiene como finalidad: generar y difundir conocimientos científicos y tecnológicos, recuperar y fortalecer los saberes ancestrales, y desarrollar tecnologías e innovaciones con el objetivo de mejorar la calidad de vida. Fornet-Betancourt (2009) agrega la idea de que consiste en una conversación abierta entre la diversidad cultural, el diálogo entre saberes, los conocimientos y las tecnologías. Este diálogo es el camino para que haya un equilibrio epistemológico y para ello es necesario que se tenga identidad (Betancourt, 2009).

Pérez-Ruiz y Argueta-Villamar (2011) identificaron tres tendencias entre las propuestas actuales de diálogo intercultural: 1) la que propone incorporar los saberes tradicionales en los sistemas científicos, buscando franquear las resistencias y retomar la antigua tendencia de validar ciertos conocimientos con el fin de expropiarlos; 2) una búsqueda de romper las fronteras existentes y alcanzar la confluencia mutua de los distintos sistemas de conocimiento, con el objetivo de producir algo novedosos y que a partir de ello, sea universalmente válido; y 3) la pretensión de fortalecimiento y desarrollo de los sistemas de conocimiento indígenas, con el fin de que, únicamente bajo parámetros horizontales e igualitarios, poder dialogar con las ciencias occidentales y de esta manera dar con las soluciones adecuadas a problemas puntuales.

Aguiló-Bonet (2010) señala que el diálogo intercultural tiene una gran importancia, pues ayuda a construir un ambiente que favorece la aparición de experiencias de interacción y reconocimiento humano; las que se sustentan en un *multiculturalismo progresista*. Tal

ambiente se constituye en una zona de encuentro, donde cada cultura escoge cuáles son los elementos que pondrá en contacto mutuo. Un diálogo intercultural abierto contribuye a la inteligibilidad mutua, la cual asegura la existencia de nexos sustentados en el reconocimiento y el respeto. Por tanto, resulta indispensable en la profundización de una democracia participativa y en el fortalecimiento de acciones descolonizadoras.

El diálogo es el primer complemento de la interculturalidad, una necesidad a la condición para superar dificultades sociales y vía para la convivencia (Samanamud Ávila, 2010). Debe ser pensado en profundidad para debatir lo que se pueda mas no unificar las manifestaciones culturales (Muyolema, 2013).

Un diálogo intercultural debe ser “transversal, es decir, debe partir de otro lugar que el mero diálogo entre los eruditos del mundo académico o institucionalmente dominante. Debe ser un diálogo multicultural que no presupone la ilusión de la simetría inexistente entre las culturas” (Dussel, 2005, p. 45). Para Japón (2014) el diálogo intercultural sería la práctica de comunicación o traducción de la diversidad de universos culturales, además permite preparar a las culturas para que se conozcan unas con otras.

La articulación pedagógica y curricular es otro componente interesante para la articulación de varios procesos durante la ejecución de actividades y acciones. En el ámbito educativo, la articulación curricular es una estrategia que favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje, aplicando para ello secuencias graduales, que le permiten conocer el estado actual de las habilidades y conocimientos de los estudiantes. Por tanto, es un proceso pedagógico que favorece el acceso a la educación por parte de los estudiantes, además de que genera un aprendizaje significativo. Así mismo, se constituye en un modelo teórico-práctico para los distintos niveles de educación, y correlación entre las funciones psicológicas y significativas que se dan dentro del campo de aprendizaje (Fernández, 2020).

La articulación curricular potencializa las experiencias ocurridas en un determinado entorno pedagógico y realiza una conexión entre los contenidos propuestos por el docente; de esta manera, desarrolla estrategias complementarias al interior del trabajo cooperativo estudiantil. Busca reconocer la relación entre la teoría y la práctica con el fin de plantear soluciones, siempre considerando las brechas existentes entre la práctica dentro del aula y la teoría (Finnegan y Kurlat, 2020).

Los procesos de articulación son interesantes porque permiten la movilidad estudiantil que va de un conocimiento a otro durante la ejecución de actividades y acciones, además de que promueve experiencias significativas a través de dar respuesta a las necesidades de

crecimiento educativo y de intercambio de aprendizajes. Tales procesos tienen como objetivo el mejoramiento de los niveles de aprendizaje tanto en nivel inicial como en nivel final. Para ello consideran los criterios de desempeño y evaluación del currículo (Garzón y Gómez, 2010). En el caso de la articulación pedagógica, esta se define como un proceso mediante el cual se gestiona y aplica nuevas estrategias metodológicas, que facilitan el proceso de enseñanza aprendizaje (Leiva-Olivencia, 2013).

Ahora, respecto a cuál es la relación que existe entre la articulación curricular y pedagógica con la interculturalidad, esto puede responderse a partir del entendimiento de la interculturalidad al interior de la educación no solo como la aceptación y promoción de las diferencias al interior de los centros educativos, sino como la incorporación de los saberes y conocimientos propios de las diferentes culturas en los procesos de enseñanza aprendizaje; ello incluye los planes curriculares de las diferentes materias, así como las estrategias y actividades didácticas que los maestros organizan. Es ahí cuando la articulación pedagógica se vuelve una estrategia indispensable para otorgar coherencia y sentido a lo que podría estar disperso.

La relación entre inclusión y educación intercultural es un tema de interés. La inclusión se entiende como el conjunto de acciones que permiten que todos los individuos de un grupo determinado tengan similares posibilidades y oportunidades, independientemente de sus características físicas, sociales, cultura, habilidades y capacidades intelectuales (Valvuela, 2015). En educación la inclusión educativa es el proceso de definir los rasgos a construirse, con base en el concepto de educar a todos por igual; ello implica desarrollar la libertad, la autonomía, el respeto y la no discriminación. Contribuye activamente en la formación integral de los niños y niñas desde una perspectiva individual y a partir de la enseñanza personalizada; para lo cual requiere el apoyo incondicional de la sociedad y de los padres de familia. El docente tiene la obligación de concientizar sobre la importancia de la inclusión, y de promover un compromiso en el marco escolar principalmente en las necesidades educativas de los estudiantes, considerando que cada uno es un ser único e irrepetible (Fonseca-Montoya et al., 2020).

Por ende, la educación inclusiva es el derecho a educarse en igualdad y equidad, considerando las diferencias, pero también las responsabilidades de los estudiantes. La inclusión pasa a constituirse en un eje vital que requiere la participación de los grupos humanos, mejorando las relaciones establecidas dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje (Clavijo-Castillo y Bautista-Cerro, 2020).

Para ello, y como señalan Mena et al. (2020), la educación inclusiva promueve la aplicación de nuevas prácticas metodológicas que contengan estrategias y actividades lúdicas apropiadas a las necesidades de los estudiantes. Además, el desarrollo de destrezas y habilidades tienen en cuenta los ritmos y estilos de aprendizaje. Así mismo, para Bello y Guillén (2020) la inclusión educativa es la capacidad del ser humano para conocer y respetar las diferencias de los demás, con la finalidad de adquirir conocimientos, valores, actitudes, a través de la aplicación de estrategias lúdicas, mejorando las relaciones socioculturales y el diálogo intercultural.

En Ecuador se han desarrollado diversas estrategias y metodologías que buscan mejorar la inclusión educativa desde su etapa infantil; para ello se considera a la inclusión como una interacción, cuyo objetivo es el respeto hacia las personas que presentan diversas individualidades, oportunidades sociales y valores culturales (Calderón-Soto, 2003).

A criterio de Sangucho (2020), la inclusión educativa prioriza a las personas con discapacidad, y en tal razón, emplea estrategias metodológicas basadas en las necesidades educativas y el nivel de aprendizaje de estas personas. Emplea, en tal sentido, planificaciones elaboradas bajo parámetros especiales, las cuales incorporan actividades lúdicas que incluyen recursos didácticos y al juego como métodos de experiencias significativas. Todo esto con base en los requerimientos impuestos por el Ministerio de Educación y los currículos de educación vigentes en la actualidad.

Es por ello que el Ministerio de Educación (2011) ordena aplicar los siguientes principios:

- Principio de la igualdad: todos los niños y niñas tienen las oportunidades para acceder a la educación.
- Principio de la comprensividad: mantener la aplicación de un currículo básico para satisfacer las necesidades de los estudiantes.
- Principio de la globalización: visión con la cual el estudiante enfrenta los problemas.

En el caso de la co-enseñanza, esta consiste en una estrategia didáctica que se aplica para el mejoramiento de la educación y la inclusión. Al amparo de este concepto, dos o más personas comparten la responsabilidad de enseñar a un grupo determinado; por tanto, los principales actores son los docentes, quienes aplican nuevas actividades lúdicas con la finalidad de mejorar el desarrollo de las habilidades y conocimientos de forma cooperativa y considerando las necesidades de los estudiantes que presentan alguna dificultad durante el proceso de aprendizaje.

Además, la co-enseñanza está íntimamente relacionada con la integración de profesionales, quienes combinan su conocimiento y aplican metodologías en función de mejorar el nivel académico de los estudiantes. Para ello deben seguirse los siguientes elementos:

- Trabajo con metas comunes
- Todos los estudiantes tienen una idea única
- Definir los roles de profesor y alumno
- Definir el liderazgo
- Proceso cooperativo en base a la co-enseñanza
- Colaboración voluntaria (Rodríguez, 2014).

Diversidad cultural es un componente conceptual y de acción importante para la comprensión y vivencia de la interculturalidad. Diversidad cultural es un concepto que todavía se debate en sociedad; de ahí que no se haya alcanzado una definición satisfactoria. La palabra *diversidad*, por su parte, proviene de la palabra latina *divertere*, que significa “desviarse”, ligada desde sus inicios a la palabra *cultura*. El diccionario de Le Robert (citado en Val Cubero, 2017) registra por primera vez el término *cultura* en 1550, relacionándolo primero al cultivo de la tierra; para más tarde definirlo como el cultivo de la mente. Ayala Mora (2014) entiende a la diversidad cultural como la existencia de mundos diferentes, las culturas, con sus respectivos sistemas de valores, creencias y normas.

Organismos como la UNESCO consideran a la diversidad cultural como un patrimonio común de la humanidad y por ello han definido políticas y estrategias conducentes a la preservación y promoción de las culturas existentes. La diversidad cultural incluye la diversidad étnica, lingüística y religiosa (Álvarez y Urbano, 2013). Cernadas-Ríos y Lorenzo-Meldo (2019), consideran que la diversidad es un tema presente en casi todos los ámbitos de la vida.

En noviembre de 2001, se redactó la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural. En ella se recomendó que los estados y organizaciones reconozcan la diversidad de culturas como parte del patrimonio común de la humanidad. Se reflexionó que la cultura toma diferentes formas en el tiempo y el espacio; tal diversidad se manifiesta en la originalidad y pluralidad de identidades que caracterizan a los grupos y sociedades que componen la humanidad. Fuente de intercambio, innovación y creatividad, la diversidad cultural es tan esencial para la humanidad como lo es la diversidad biológica para los organismos. Por tanto, se constituye en patrimonio común de la humanidad, por lo que debe ser reconocida y consolidada en beneficio de las generaciones presentes y futuras (García-Morato, 2012).

En América Latina son muchas las fuentes de la diversidad. Hay una diversidad estructural que se relaciona a las raíces culturales de la localidad, debido a que convivieron pueblos indígenas con lenguas y tradiciones que permanecen actualmente. A este proceso se unieron los españoles, portugueses y africanos durante la etapa colonizadora que se inició desde el siglo XV. A partir del siglo XIX, en la globalización se dio un proceso migratorio notable, que permitió la llegada de familias provenientes de regiones hasta entonces poco visibles en la región. Esto aceleró los procesos de movilidad entre países vecinos (López, 2016). Desde este punto de vista, se entiende que la diversidad cultural es un aspecto clave para la sostenibilidad humana.

A pesar de la importancia de esta declaración, la UNESCO insiste en que la cultura debe ser el cuarto pilar del modelo de desarrollo sostenible, declarado en Río de Janeiro en la Cumbre de la Tierra celebrada en el año 1992, que definió los tres pilares del paradigma de Desarrollo Sostenible: Crecimiento Económico, Inclusión Social y Equilibrio Ambiental (García-Morato, 2012).

Por otra parte, la diversidad en el aula va más allá de la procedencia de los alumnos o del idioma que hablan. Cuando se trata de adolescentes o jóvenes, se convierte también en un rasgo de diversidad que impregna la clase. Principalmente en los centros urbanos, cada ciudad tiene sus grupos a los que se asocian las nuevas generaciones y que comparten su propio lenguaje y arte. A este conjunto de factores de diversidad hay que sumar la identidad de género (López, 2016).

También con el reconocimiento de la diversidad cultural se confirma el interés de una educación intercultural que es para todos los ciudadanos y que busca promover la transformación de las relaciones sociales desiguales (Comboni-Salinas y Juárez-Núñez, 2020). La diversidad cultural es, por tanto, un conjunto de interpretaciones que puede referirse a la identidad, las minorías, la lengua, la inmigración o la integración, por lo que se estudia y analiza desde campos científicos diferentes.

Relaciones sociales y culturales son parte central del tejido social e íntimamente relacionado con la construcción de la interculturalidad. La socialización es el proceso mediante el cual los individuos desarrollan las formas de pensar, sentir y actuar en sus interacciones con los demás, y que permite su participación activa al interior de la sociedad. Es la forma en que las personas aprenden o adquieren los elementos socioculturales de su entorno a lo largo de su vida; los cuales integran en la estructura de su personalidad bajo la influencia de experiencias y agentes sociales importantes, así como del entorno social que, una vez personalizado, será donde los individuos deben vivir.

Por tanto, la socialización es saber ser y sentirse parte de la sociedad en la que vive el individuo y su familia. La escuela, por ende, abre las puertas del mundo a los niños; les permite a ellos entrar de lleno a un contexto social y cultural amplio. Allí se relacionan e interactúan con sus pares y personas mayores de diferentes procedencias, estratos sociales y estilos familiares, sumergiéndolos en una cultura común que se siente parte de la familia y el barrio (Cabrera, et al., 2016).

1.4. Estrategia para trabajar la interculturalidad

La interculturalidad dentro del proceso educativo debe desarrollarse bajo la promulgación de valores que permitan fomentar la identidad cultural a la par del respeto y la reciprocidad cultural entre quienes conforman una institución educativa. Es por ello que, la interculturalidad en la educación se caracteriza por ser inclusiva y a la vez humanista y democrática. Esta tiene la finalidad de establecer actividades participativas que permitan una manifestación sin discriminación cultural, sustentada en la normativa ecuatoriana. En este sentido Rivera et al. (2020) mencionan que las estrategias educativas interculturales deben estar enfocadas en acciones que den inclusión a todas las culturas que coexisten dentro de una institución educativa para fomentar la convivencia y justicia social, por medio de un enfoque de compatibilidad entre las diferentes culturas y a través de actividades curriculares que permitan clasificar la dependencia y se determinen las siguientes instrucciones:

- El desarrollo de *estrategias pre-instruccionales* que permitan activar las expectativas y objetivos a desarrollar.
- El desarrollo de *estrategias co-instruccionales*, que deben ser desarrolladas con la ayuda de ilustraciones, así como de redes de mapas conceptuales que permitan intercalar conceptos y analogías interculturales.
- El desarrollo de *estrategias post instruccionales*, que se desarrollen bajo analogías y promoción de enlaces para establecer resúmenes redes semánticas y mapas conceptuales.

En tal sentido, se destaca la necesidad de descubrir estrategias transversales de interculturalidad, con la intención de analizar valores como: el respeto, la tolerancia, el reconocimiento de la diversidad, el diálogo cultural, el reconocimiento de la diversidad, el enriquecimiento mutuo y la comunicación empática. Estos aspectos son importantes de reconocer como elementos básicos de las estrategias pedagógicas empleadas para fomentar tanto la interculturalidad en las aulas, un aprendizaje adecuado cuanto un mejor ambiente educativo (Kreisel, 2016).

Se destaca de esta manera a las estrategias didácticas como ejes principales de los métodos en el proceso de enseñanza aprendizaje. No obstante, se desarrolla bajo el principio de las estrategias didácticas de instrucciones, que requieren de la planificación y organización previa para el desarrollo de actividades interculturales mediante la importancia de transmitir información positiva (Vásquez, 2022).

Tabla 1

Estrategias para fomentar la interculturalidad en el aula

No.	Estrategia	Contexto
1	El profesorado y la diversidad cultural	Responsabilidad de docentes e institución educativa para determinar la capacidad de asumir una responsabilidad intercultural. La inclusión de estudiantes de distintos orígenes y culturas orilla a los docentes a plantear nuevas actitudes y estrategias, así como planificaciones, y a evitar discriminación o desventaja entre las actividades.
2	Los docentes deben establecer estrategias para promover valores en el aula.	Papel importante tiene la actitud positiva de los docentes en relación a valores y acciones promulgadas. Establecerse contenidos enfocados en la importancia de manejarse bajo valores sociales Docente debe establecer estrategias de autenticidad y competencia positiva para afrontar situaciones conflictivas. Aceptación incondicional de estudiantes, comprensión y confianza, así como estímulo recíproco entre docentes y estudiantes. Trabajo colaborativo.

Nota. Adaptado de Rojas (2020)

Una educación intercultural requiere trabajar sobre estrategias de convivencia armónica que permitan una relación adecuada para fortalecer el ambiente académico, pues la aplicación de la convivencia armónica en el aula permite consolidar un ambiente de respeto hacia las diferencias culturales, por medio de actividades de cooperación en el proceso de enseñanza aprendizaje (Ormaza, 2022).

1.5. Aprender de la educación rural para alcanzar un modelo intercultural

Las palabras “indígena” y “campesino” se han considerado sinónimos de inferioridad, marginación y pobreza. Es un accidente cultural que nos acompaña desde hace más de cinco siglos. Si se habla de rural, este significado también estará presente, porque la sociedad ha olvidado que los ciudadanos no solo viven en la ciudad, sino que el campo es parte

fundamental del desarrollo de las ciudades. Tal abandono refleja el gran desequilibrio que existe entre la ciudad y el campo; la educación no es una excepción (Lozano Flórez, 2012).

La población rural representa actualmente aproximadamente el 40% de la población mundial. A su vez, la disparidad entre las zonas rurales y urbanas es un obstáculo importante para el desarrollo sostenible. Es por ello que tradicionalmente se ha abordado la educación rural con políticas solidarias dirigidas a cerrar la brecha de la pobreza. Sin embargo, las escuelas rurales con aulas multigrado brindan espacios inclusivos que reconoce la individualidad y los ritmos de aprendizaje de los estudiantes y permite a los docentes organizarse en comunidades de aprendizaje con el uso de tecnologías actuales (Peirano, et al., 2015). Muchos de estos aspectos se consideran importantes para un modelo intercultural.

Los habitantes de las zonas rurales, su universo, su territorio, sus prácticas y sus hábitos son elementos de conocimiento que permiten identificar como fueron construidas sus identidades. Además de la historia, las comunidades rurales (indígenas, campesinas y afrodescendientes) dan testimonio de estos hábitos, usos y costumbres sobrenaturales que surgieron de manera diferente a la forma en que se concebía la existencia humana (Gaviria, 2017).

La llegada del siglo XXI, hizo necesario plantearse nuevas estructuras operativas y de intervención, con el fin de garantizar una respuesta a las necesidades derivadas de esta realidad. Tal escenario afectó también al ámbito rural, hoy mucho más diverso y plural. El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) llama a este proceso “nueva ruralidad”. Por su parte, en América Latina y el Caribe existe una disparidad considerable entre la movilidad de las escuelas en las zonas urbanas y rurales (Peirano et al., 2015).

Algunos investigadores argumentan que, aunque las escuelas rurales y urbanas tienen mucho en común en cuanto a niveles de pobreza y falta de recursos, el grueso de la literatura educativa actual se dirige hacia la comprensión de los distritos escolares urbanos, sin considerar que gran parte de las escuelas del mundo se encuentran en zonas rurales; por tanto, es importante atender las necesidades de los profesores y estudiantes rurales (Gallo y Beckman, 2016).

Dentro de este entorno rural de principios del siglo XXI, las TIC son un importante factor del desarrollo, pues contribuyen a romper años de aislamiento al que se enfrentan padres, profesores y comunidades. La literatura sobre desarrollo digital rural apunta a la brecha creciente en infraestructura entre las áreas urbanas y rurales. Se resalta aquella paradoja de que las comunidades rurales necesitan compensar su lejanía y promover su inclusión; por lo que la conectividad resulta necesaria. La relevancia de las escuelas resulta aún mayor en los

municipios más pequeños, puesto que suelen constituirse en el único centro cultural (Morales, 2017).

1.6. Coexistencia de varias culturas en el aula

El multiculturalismo es la coexistencia de “culturas”, bajo una política que reconoce las diferencias, pero que hace poco al respecto; el interculturalismo, en cambio, tiene en cuenta todas las contribuciones de las culturas, al tiempo que pretende ser un modelo constructivo y democrático para alcanzar un propósito (Osuna-Nevado, 2012).

Uno de los resultados de la acogida y el asentamiento de inmigrantes, así como de la presencia de pueblos indígenas es la formación de sociedades culturales. En dichas sociedades, el dominio de relaciones interculturales resulta importante porque proporciona una base de conocimientos para el desarrollo y la aplicación de políticas y programas en la sociedad.

Las relaciones interculturales están matizadas por factores de diversa índole y por toda una gama de formas dialécticas, modos de vida, costumbres, tradiciones y creencias. Estas y otras formas de expresión cultural se oponen a la uniformidad y la estandarización; de ahí que se requiere una visión diversa y plural (Solís, 2012). O, en otras palabras, se requiere adquirir competencias interculturales.

Al respecto, señala Pérez-Aldeguer (2014), que la adquisición de competencias interculturales en la educación constituye un desafío para la convivencia, por ello se busca lugares comunes de interacción y comunicación entre los diferentes actores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El verdadero significado intercultural está dado por la lógica de la inclusión, no de la integración.

Y aunque la solución de las desigualdades básicas no es responsabilidad de la escuela, sí lo es conocer las características internas de los alumnos. La realidad se impone en el aula y desafía a los docentes a diario; es así que la presencia de la diversidad cultural, por un lado, y las diferencias sociales por otro, obligan a los maestros a formar una cierta relación intercultural con sus alumnos (Malegaríe, 2007).

Las aulas interculturales son lugares de convivencia donde se busca generar acciones de inclusión, donde la multiculturalidad puede servir como fuente de oportunidad de autoayuda o recursos. Además, las escuelas interculturales se consideran instituciones independientes, encargadas de atender a sujetos específicos (Hernández, 2013). Un elemento clave al interior

de las aulas interculturales es el tipo de educador que en su interior se necesita. Sobre esta clase de profesional se abordará en el siguiente apartado.

1.7. Educador intercultural

Es evidente que los mejores rasgos de un educador intercultural residen en sus actitudes y un poco menos en sus aptitudes. Desde esta concepción, en la tabla que se muestra a continuación se detallan tanto las principales actitudes habituales como las aptitudes esenciales que un educador intercultural debe poseer.

Tabla 2

Actitudes habituales y aptitudes esenciales del educador intercultural

	Características	Descripción
	Compromiso del educador con las causas de su pueblo	Docente intercultural se compromete a defender la dignidad de su pueblo: derecho a la identidad cultural, al territorio, a la gestión de sus recursos con autonomía, sus valores y costumbres tradicionales.
Actitudes habituales	La tolerancia activa y la estimación de lo diferente	Es un ejemplo viviente de la interculturalidad, es decir, es tolerante con las diferencias culturales.
	La apertura al mundo	Individuo abierto al progreso y a las innovaciones. Actitud difícil de lograr, aunque la única que garantiza la formación de las nuevas generaciones como pueblos capaces de sobrevivir adecuadamente en los tiempos nuevos.
	Competencia profesional con capacitación constante	Con docentes plenamente competentes la educación intercultural tiene posibilidades de éxito.
Aptitudes esenciales	La capacidad de investigación y mejoramiento a partir de la experiencia reflexionada	Esta segunda aptitud se desarrolla en la praxis docente, formando a los futuros docentes interculturales en una práctica intensiva. A nadie se le escapa que la investigación en educación intercultural, en nuestro medio, dista muchísimo de ser suficiente.
	El dominio de la lengua materna de sus educandos y de la segunda lengua, que es la lengua común a todos los ciudadanos	Finalmente, he aquí la aptitud básica para todo educador es el dominio de la lengua materna de los educandos, que debería ser, aunque no necesariamente, la misma lengua del educador, por una parte; y, por otra, el dominio de la segunda lengua, que es la lengua de relación.

Fuente: (Ipiña, 1997)

Por su parte, Japón (2014) concibe al docente (maestro aprendiz) como un mediador; un individuo que funge de detonador de procesos para alcanzar una comunidad de aprendizaje intercultural.

1.8. Desarrollo del pensamiento

La resolución de problemas es una situación de aprendizaje bastante conocida y que suele generar controversia en estudiantes, padres y profesores; en el caso de los primeros, en razón de las dificultades aparentemente insalvables que surgen al momento de resolver un problema; en el caso de los padres, debido a los buenos o malos momentos que pasaron en la escuela y que relacionan con lo que atraviesan sus hijos; en el caso de los docentes, por identificar a la resolución de problemas como el motivo detrás del fracaso escolar en el proceso de enseñanza aprendizaje (Díaz-Lozada y Díaz-Fuentes, 2018). En la resolución de problemas, tanto de índole escolar como en la vida diaria, el pensamiento ocupa un rol fundamental.

El pensamiento es un atributo propio del ser humano; su origen está dado por la intervención sensorial y el razonamiento, la deducción lógica y la demostración. Cada una de estas son capacidades del pensamiento que facilitan entender la realidad, los problemas y las necesidades del sujeto. Según la lógica formal, la organización del pensamiento inicia con el concepto, luego la reflexión, la razón y finalmente la acción (Jara, 2012).

A su vez, y dentro del marco establecido por la teoría de las etapas del desarrollo cognitivo de Piaget, el pensamiento no aparecería, sino hasta que la función simbólica ha comenzado a desarrollarse. A criterio del científico suizo, en ese momento los patrones de acción ya han sido descritos, los que pasan a constituirse en la base para el posterior aprendizaje del lenguaje, que es el período sensorio-motor. En este momento del desarrollo aparece como evento principal la asimilación, que se define como la integración de nuevos objetos o nuevas situaciones en patrones anteriores (Zegarra y García, 2010).

Por otra parte, partiendo de saber que el cerebro humano se utiliza de forma limitada, uno de los objetivos de muchos investigadores es saber cómo surge el pensamiento, qué factores controlan su desarrollo y cómo se logra el pensamiento complejo. No puede pasarse por alto que es necesario que el pensamiento se produzca no sólo para responder a necesidades académicas e intelectuales, sino también para la toma de decisiones, y para dar respuesta a las realidades socioeconómica y política de nuestro entorno, así como en el quehacer cotidiano que se da al interior de un mundo globalizado (Jara, 2012).

Desde otra perspectiva, la social, puede señalarse que el ser humano es sociable por naturaleza; por ello se dice que el pensamiento es un producto social, que refleja la realidad en la que se desenvuelve el sujeto. En tal sentido, el pensamiento tiene conexiones históricas y sociales. Históricas porque se constituye en expresión del ser con el tiempo, de ahí que el pensamiento sea tanto entrada como salida de los productos captados por los sentidos: oído, vista, tacto, gusto y olfato.

La lectura, a la vez, es alimento para el pensamiento y, por ende, factor esencial en su desarrollo. Por tal motivo, a los lectores les resulta más fácil producir conocimiento. Según el nivel cultural, el individuo puede tener ideas simples o complejas, concretas o abstractas, buenas o malas.

CAPÍTULO II METODOLOGÍA

En el presente capítulo se expone el diseño metodológico empleado para el desarrollo de la investigación.

2.1 Enfoque

El presente estudio tuvo un enfoque cualitativo. Se basa en métodos de recolección de datos no estandarizados ni predeterminados totalmente. La recolección permite obtener las perspectivas, experiencias, significados y puntos de vista de los participantes, proporcionando una riqueza interpretativa. El investigador se preocupa en las vivencias y experiencias de los participantes, para lo cual utiliza observaciones, entrevistas abiertas y revisión de documentos. Se extraen los significados de los datos, no se analiza estadísticamente, pero se puede usar el conteo en el análisis (Fernández et al., 2014).

2.2. Alcance

Es un estudio de tipo exploratorio y descriptivo. Descriptivo porque es útil para mostrar y analizar cómo es un fenómeno y sus componentes; y es exploratorio porque permite relacionarse con fenómenos “desconocidos o poco estudiados o novedosos” (Fernández et al., 2014, p. 99). En el presente caso, después de revisar la literatura se ha constatado que hay pocos estudios sobre la interculturalidad en instituciones de educación general básica o antes conocidas como educación hispana.

2.3. Técnicas

Se utilizó la entrevista a profundidad de tipo semiestructurada y el análisis documental como técnicas de recopilación de información. La entrevista, que se define como una interlocución para intercambiar información entre el entrevistador y el entrevistado; como menciona Fernández et al. (2014) tiene el propósito de “obtener respuestas en el lenguaje y perspectiva del entrevistado (‘en sus propias palabras’)” (p. 405). Se aplicó una entrevista semiestructurada que si bien tiene una guía permite introducir preguntas adicionales para obtener mayor información y precisar contenidos (Fernández et al., 2014). Se escogió esta técnica debido a su utilidad y versatilidad para dialogar con los docentes participantes sobre sus concepciones y experiencia con la interculturalidad en su práctica docente.

También se empleó un análisis documental, que según Solís Hernández (2003) citado por Gonzales y Sadier (2019) lo define como "la operación que consiste en seleccionar ideas informativamente relevantes de un documento, a fin de expresar su contenido sin

ambigüedades para recuperar la información en él contenida”. El corpus documental trabajado fue la Constitución del año 2008, La Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) del año 2011, la actualización y fortalecimiento curricular de educación general básica del año 2010, el currículo para la educación básica del año 2016, las guías de aplicación del currículo 2016, instructivos educativos y manual para la implementación y evaluación de los estándares de calidad educativa 2017. Este análisis se desarrolló con la lectura de los documentos en relación a preguntas formuladas para la entrevista y las respuestas de los docentes participantes.

2.4. Instrumento

Para la concreción de la entrevista se propuso un cuestionario. Fernández et al. (2014) recomienda que el instrumento debe tener presente la cantidad de preguntas en relación con la extensión que se busca en la entrevista y el investigador debe anticiparse a las posibles respuestas y reacciones de los entrevistados para conseguir la información necesaria. La propuesta de cuestionario fue validada por tres expertos y se realizó un piloto.

El instrumento está diseñado en tres partes, cada una relacionada con los objetivos del estudio. La primera tiene 10 ítems que indagan los significados que los participantes tienen sobre: la interculturalidad, la diversidad cultural, las relaciones sociales y culturales en la ciudad de Cañar, las características de la interculturalidad, y su apreciación sobre la propuesta de lo interculturalidad en la Constitución y la LOEI. La segunda tiene 14 ítems que averiguan sobre las concreciones didácticas de la interculturalidad, la coexistencia de diversas culturas en el aula, situaciones de discriminación o racismos, el acompañamiento recibido del Distrito de Educación, asesor pedagógico y autoridad institucional las necesidades para la concreción de la interculturalidad en la educación general básica. La parte final tiene 8 ítems que investigan sobre la relación entre desarrollo del pensamiento y educación intercultural.

2.5 Participantes

La población de la presente investigación está constituida por docentes que laboran en instituciones fiscales y fiscomisionales de la ciudad de Cañar, que corresponde a lo que antes se denomina jurisdicción hispana. Para su selección se aplicó una muestra no probabilística o llamada también dirigida “pues logran obtener los casos (personas, objetos, contextos, situaciones) que interesan al investigador y que llegan a ofrecer una gran riqueza para la recolección y el análisis de los datos” (Fernández et al., 2014, p. 190). Los criterios de inclusión fueron los siguientes: a) que sean profesores de aula entre segundo y séptimo año. Es decir, docentes que trabajan en el subnivel básica elemental o básica media a cargo de

un paralelo donde pueden trabajar de forma articulada en todas las asignaturas aprendizajes, actitudes y valores que posibilitan el diálogo de saberes y la comprensión de la diversidad. b) que trabajan en las escuelas fiscales y fiscomisionales del centro urbano de la ciudad de Cañar. c) que tengan una experiencia docente de al menos 5 años, que cubre una temporalidad donde el profesorado trabajó con el currículo vigente. El criterio de exclusión fue que los docentes laboren en el subnivel preparatoria y básica superior, esto por las particularidades que tienen estos niveles en la gestión curricular y de manera especial en el último donde los docentes trabajan en un área.

La muestra está conformada por 14 docentes, 11 mujeres y 3 varones, 2 docentes por cada institución educativa. Entre los títulos que destacan son: seis profesores en educación primaria, tres licenciados en ciencias de la educación y cinco magísteres en educación. Entre los años de experiencia en la docencia son: de 9 a 19 años cuatro docentes, de 20 a 30 siete docentes y de 30 a 40 tres docentes. Se trató de aplicar el criterio de paridad, sin embargo, no fue posible porque los docentes de género masculino en 4 instituciones trabajan con el área de educación física y no eran docentes de aula, según las versiones de las autoridades institucionales.

Las Escuelas de educación básica presentes en la ciudad de Cañar son:

- Escuela de Educación General Básica Simón Bolívar.
- Escuela de Educación General Básica Carlos Cueva Tamariz.
- Escuela de Educación General Básica Ezequiel Cárdenas.
- Escuela de Educación General Básica Luis Roberto Chacón.
- Escuela de Educación General Básica Rigoberto Navas Calle.

Las Unidades educativas fiscomisionales presentes en la ciudad son:

- Unidad Educativa Fiscomisional Calasanz.
- Unidad Educativa Fiscomisional Santa Rosa de Lima.

Para la concreción de la muestra se realizó la siguiente ruta administrativa. Solicitar a la directora del Distrito Educativo Intercultural Bilingüe 03D02 Cañar - El Tambo y Suscal autorización para realizar las entrevistas y los contactos de las siete autoridades institucionales. Luego contactar con las autoridades de cada institución para socializar el proyecto y dialogar sobre los criterios de selección de los docentes que serían parte de la investigación. En todas las instituciones no pudimos tener acceso al listado de profesores para seleccionarlos, fueron las autoridades de cada institución quienes designaron a dos docentes que cumplían los criterios y tenían la voluntad de participar. Finalmente, para

efectuar esta investigación, se realizó un primer contacto con los docentes para socializar el proyecto de investigación y verificar que cumplieran los criterios de inclusión, seguidamente se estableció un cronograma de trabajo, considerando su disponibilidad de tiempo.

2.6 Aspectos éticos

La participación de los docentes fue voluntaria y previa a la exposición individual del proyecto de investigación, se les garantizó la confidencialidad y el anonimato de su participación tanto de forma verbal como por escrito mediante el consentimiento informado. Según Fernández et al. (2014) por ética se debe acoplar al principio de confidencialidad, que consiste en sustituir el nombre verdadero de los participantes por códigos, números, iniciales, apodos u otros nombres. Así, se asignó a cada participante un nombre ficticio que se emplea en la presentación de los datos.

2.7. Análisis de datos

Las entrevistas fueron grabadas en audio y posteriormente transcritas de forma literal. Para el procesamiento y análisis se utilizó el programa ATLAS. ti 22. Fernández et al. (2014) considera que es un programa útil para segmentar y codificar datos, relacionar conceptos, categorías y temas y así construir teoría. Para ello el proceso es que el investigador adiciona documentos primarios en este caso las transcripciones y con la ayuda del programa los codifica de acuerdo a las reglas de codificación del investigador. En la pantalla se ve un conjunto de datos, una o varias transcripciones de entrevistas y si se integraron en un solo documento. Ofrece diversas perspectivas o vistas de los análisis.

El análisis de datos cualitativos tiene como propósito “explorar los datos, organizar en categorías, describir las experiencias de los participantes, descubrir los conceptos y temas de los datos para dar sentido e interpretarlos, comprender en profundidad y vincular los resultados para generar teoría. Consiste en estudiar cada dato en sí mismo y en relación con los demás” (Fernández et al., 2014, p. 418- 419). El tipo de análisis realizado fue temático y pasó por el siguiente proceso: primero se leyó toda la información hasta tener una idea general de lo expresado por los participantes; segundo con base en el cuestionario se definieron las categorías: diversidad cultural, relaciones sociales y culturales, significados de interculturalidad, diálogo intercultural, coexistencias de culturas, interculturalidad en el proceso educativo, aplicación del modelo intercultural, educador intercultural, significados del desarrollo del pensamiento, educación intercultural y prácticas interculturales. “Las categorías son conceptos, experiencias, ideas, hechos relevantes y con significado” “son temas de información básica identificado en los datos para entender el proceso” (Fernández et al., 2014, p. 429).

Con las categorías se codificó cada una de las entrevistas y se generaron informes por cada uno. La información resultante fue base para analizar de forma individual y luego articulada para construir la argumentación correspondiente a cada objetivo que dio lugar a cada capítulo.

2.8 Fortalezas y debilidades

Es importante resaltar la predisposición de las autoridades de las instituciones educativas y los docentes frente a la propuesta de investigación. El aprendizaje metodológico con el diseño y aplicación de un piloto para consolidar el cuestionario de la entrevista, junto al aprendizaje y manejo del programa ATLAS. ti.

La concreción del diseño metodológico se presentó en el tiempo de espera para la validación del instrumento (cuestionario) y el limitado tiempo de los docentes que en algunos casos hizo que las entrevistas se concreten después de tres meses del primer contacto y en un caso fue necesario gestionar el cambio de participante. De otra parte, existen pocas investigaciones que aborden la concreción o prácticas interculturales en educación general básica o lo que antes se llamaba Educación hispana; en comparación a la importante producción de estudios sobre el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe.

CAPÍTULO III

INTERCULTURALIDAD Y CONCRECIONES DIDÁCTICAS: LA EXPERIENCIA DOCENTE EN EGB

En este capítulo se busca responder al primer objetivo del presente proyecto, ello a partir de un conjunto de preguntas que permiten, por una parte, comprender qué se entiende por diversidad cultural, su relación en el proceso educativo, y de qué manera se viven las relaciones culturales en la ciudad de Cañar. Las reflexiones de los docentes se constituyen en el sustrato necesario para luego comprender qué es la interculturalidad, cómo se establece dentro de la Constitución y la LOEI y, finalmente, para saber sobre los significados y aportes del diálogo intercultural.

3.1. Significados y vivencias de la diversidad cultural

El proyecto de Estado nacional instaurado en el país, privilegió la construcción de una identidad blanco-mestiza, que fue cuestionada con la movilización indígena de 1990, que evidenció la vitalidad de la presencia indígena y propuso un horizonte de relaciones nuevas con la propuesta de construir un Estado plurinacional (Quishpe, 2019). La diversidad cultural es una característica histórica del Ecuador, que tomó fuerza en los últimos años y se definió como algo positivo. A partir de ello interesa entonces conocer: ¿cuál es el significado que le otorgan los docentes a la condición del Ecuador como un país diverso culturalmente?

Nueve docentes entrevistados manifiestan que la diversidad cultural hace referencia a la existencia de “diversas”, “varias” o “diferentes” culturas. Otros tres son más precisos y refieren a la existencia de nacionalidades indígenas, afroecuatorianas, mestizas, etnias, grupos o pueblos. Un par de docentes conceptualizan al Ecuador como un país multicultural, multiétnico, multilingüe y plurinacional. Dichas respuestas evidencian que existe la conciencia o reconocimiento de que el Ecuador es un país diverso culturalmente, donde cada una de las culturas que habitan cuenta con ciertas características que las hace diferentes. Sin embargo, ninguno de los docentes entrevistados hizo referencia a otros elementos que también son parte del concepto diversidad, particularmente a lo que tiene que ver con la identidad de género, aspecto que fue referido por López (2016) como componente clave de la diversidad cultural.

Solís (2012) apuntaba, que son varios los factores que matizan a las relaciones interculturales; algunos de estos factores y elementos son referenciados por los docentes. Así, las tradiciones, el idioma, las costumbres, la vestimenta, la religión y la alimentación son nombrados por los maestros. También se realizan puntualizaciones sobre la relación entre culturas, por ejemplo, cuando dicen que: “nadie tiene porqué ser mejor ni peor” (Bertha, 2022),

o que debe “predominar siempre la igualdad”, por lo que cada una de las culturas debe integrarse, considerarse, respetarse, valorarse y convivir; además, señalan que cada individuo es “un mundo diferente” del cual se puede aprender (Ignacio, 2022).

Ahora bien, ¿Cuál es el aporte de la diversidad cultural al proceso educativo? Los docentes ubican como idea central que la diversidad cultural es muy importante, pues aporta al proceso de enseñanza y aprendizaje. Se enlistan sus opiniones:

- La presencia de niños de diferentes culturas en las aulas permite al docente reconocer la diversidad. En tal sentido, consideran su presencia “como algo que llama la atención”, a la vez que enriquece y les fortalece como personas (Erika y Alex, 2022). Coinciden estos docentes con lo expresado por Tobar et al. (2020), respecto a que el escenario idóneo para generar relaciones interculturales es la escuela.
- Es una oportunidad para mejorar y enriquecer el acervo cultural, a partir de conocer cosmovisiones, saberes filosóficos, agricultura, idioma, gastronomía, tradiciones, costumbres y creencias (Daniela, Fátima, Gloria y Nely, 2022). Los criterios de los docentes se manifiestan próximos a lo que establece el Ministerio de Educación (2020), en torno a que los modelos educativos nacionales incorporan los conocimientos y saberes de las diferentes culturas.
- Un aula con diversidad cultural es una “oportunidad para que los niños compartan experiencias de sus formas de vida” y “la vida de los antepasados” (Homero, Ignacio y Keyla, 2022).
- Desde una perspectiva más amplia se considera a la escuela como un espacio para enseñar la diversidad cultural y la realidad “multicultural” del país; de ahí que se declara utilizar esa riqueza en el proceso educativo (Bertha, 2022). Esta perspectiva se alinea a la idea de que la escuela posibilita a los niños introducirse a un contexto social y cultural más amplio (Cabrera, et al., 2016).
- Sin embargo, hay también visiones poco optimistas; desde la perspectiva de Leonor (2022) en las aulas no se logra que “todos seamos un solo país, una sola idiosincrasia, una sola religión”; una visión cercana a la idea de interculturalidad como integración de inmigrantes y minorías étnicas, y que ha tenido gran preponderancia, particularmente en los contextos europeos (Rodríguez-Cruz, 2018).

Cuando los maestros identifican al Ecuador con un país diverso culturalmente, se constata que dicha percepción podría influir en el proceso de enseñanza que implementan con los

estudiantes en el aula. Además, es importante señalar que, recurrentemente, cuando se habla de diversidad cultural se lo asocia con los pueblos indígenas; por lo que cabe la pregunta: ¿Qué implicaciones tiene esto? y ¿Cómo los docentes describen las relaciones sociales y culturales en la ciudad de Cañar?

En el cantón Cañar la población originaria alcanza el 38.06%, ello corresponde a 22.145 habitantes indígenas (Guamán, 2016). La ciudad de Cañar surgió durante la época colonial. Hatun Cañar fue una de las zonas centrales del pueblo cañari, la cual dio lugar a la fundación de un pueblo de indios, que paulatinamente se convertiría en un asentamiento mestizo rodeado de comunidades. La tensión sociocultural ha sido constante en las relaciones que se pueden ver expresadas en dos coyunturas recientes. Por un lado, la quema de la Ñucanchi Huasi, sede del movimiento indígena del Cañar, acontecida el 19 de junio de 1994 (Muyulema, 2001). Por otro lado, la presencia política del Municipio Intercultural liderado por el magister Belisario Chimborazo, alcalde del cantón desde el año 2009 hasta el 2019. Ambas son resultado del proceso de lucha y organización indígena emprendidos desde la segunda mitad del siglo pasado y que tomaron fuerza en la lucha por la tierra y educación.

En este punto resulta decisiva la pregunta: ¿Cómo son y cómo se dan las relaciones sociales y culturales en la ciudad de Cañar? Las respuestas de los docentes entrevistados muestran diversas perspectivas que se sintetizan a continuación:

- Se reconoce que, aunque la sociedad local es racista, en años recientes se han operado cambios que apuntan a la valoración de la cultura indígena y rural. En las narrativas de los entrevistados existe una clara diferenciación sobre sí mismos y los otros, a quienes llaman *indígenas, de la zona rural* o se nombran los lugares de origen como Quilloac, Ingapirca o Chorocopte (Bertha e Ignacio, 2022). Esta capacidad para diferenciarse no debe ser vista como algo negativo, sino que, como apuntaba Alavez-Ruiz (2014), permite resaltar lo que hace a cada comunidad, pueblo o nacionalidad distinta, y a partir de ello generar una conciencia de alteridad.
- Así mismo, se reconoce la participación de la cultura cañari en la vida del cantón en ámbitos como: cultural, social, deportivo, educativo y político (Martha, 2022). Por ejemplo, la elección de indígenas como concejales y alcalde resalta que se valora lo que cada ser humano pueda ofrecer o brindar (Alex, Bertha y Jessica, 2022).
- Se aprecia también una visión estática de la cultura, donde el distanciamiento desaparece y se integran las nacionalidades, lo que se expresa en el “acomodo de

los indígenas al mestizaje”; por ejemplo, cuando los pobladores rurales no mantienen la forma de vestir y vivir (Gloria, 2022).

- Hay una visión pesimista que considera que los estereotipos han “existido, existen y existirán” y que estos se reconfiguran en doble vía; es decir, desde los mestizos a los indígenas y viceversa. Se usan como criterios de diferenciación el apellido, la profesión y la posición económica. Se afirma que los indígenas, al momento de acceder a becas para estudiar, generan un sentido de superioridad frente a los mestizos. A su vez, que las prácticas religiosas comunitarias son un vehículo para la borrachera, el baile y las deudas (Bertha, 2022).

Las respuestas evidencian que los docentes consideran que las relaciones socioculturales presentan continuidades y cambios, siendo claros o evidentes entre la población indígena y rural; cambios que generan una suerte de añoranza por los perdidos, en contraste no hay referencias al cambio cultural ocurrido en su interior. La referencia al surgimiento de nuevos criterios de diferenciación evidencia el temor al cambio de las reglas sociales de valoración y jerarquización, así el acceso de la población indígena a espacios de la gestión pública es valorado, pero también una suerte de amenaza que evidencia la permanencia de estructuras de convivencia de origen colonial. Si bien, se ha puesto en práctica algunas actividades en el ámbito educativo y cultural, estas demuestran ser básicas, porque se establecen básicamente en el compartir espacios festivos del cantón y de a poco avanzan a la construcción de relaciones interculturales, desde una perspectiva crítica.

El racismo es una práctica social arraigada en Ecuador, si bien había un sentir que el racismo estaba siendo superado se evidenció lo contrario en muchas de las expresiones vertidas durante los levantamientos populares del año 2019 y del 2022. Estas manifestaciones de racismo tienen su explicación, a criterio de Espinoza-Freire et al. (2019) en las prácticas educativas que, durante muchos años, se otorgó a las comunidades indígenas, lo que ocasionó una asimilación indiscriminada, que coadyuvó a poner barreras a su crecimiento socio-cultural y económico.

En la ciudad de Cañar, los mestizos –en especial los adultos que vivían en el centro del cantón– hacían de menos a la población indígena y ello se transmitió de generación en generación. De broma en broma se siguen utilizando términos discriminatorios hacia los indígenas. Los profesores relatan que en la ciudad existió y existe racismo. Describen en tercera persona situaciones observadas que no comparten, pero que atribuyen mayormente a los adultos y en menor medida a los jóvenes. Consideran que existe una autopercepción de la gente de la ciudad de verse como blancos y superiores. Sobre esto reflexionaba Zúñiga-

Rendón (2016) cuando señalaba que en Ecuador, blancos, mestizos, negros e indígenas viven juntos, pero todavía distanciados por un plano subjetivo que se deriva de las relaciones tradicionales de poder o superioridad.

Se ha podido notar en los bancos, cooperativas, municipio y diversas oficinas cuando a la gente del centro se la trata con más consideración que a la gente indígena o campesina. Se tiene una variedad de términos para referirse a los otros: indios, mitayos, longos, runas y bilingües. Algunas de las experiencias narradas son:

- Una mujer indígena que transitaba por las calles de Cañar y que fue insultada porque rozó a una mujer mestiza, quien le increpó: “¡Oye! ¿Qué te pasa? Ustedes no deben ni siquiera andar por aquí” (Bertha, 2022).
- Pensar y decir que las personas de pollera o que hablan kichwa deben vivir y estar en el campo (Keyla, 2022).
- En la escuela se pensaba que los niños indígenas eran incapaces de atender las explicaciones de los docentes (Carla, 2022).
- En la iglesia los primeros puestos eran para gente de “alcurnia”; por lo que si algún indígena se sentaba hacían que se retirara de la banca escogida (Erika, 2022).
- En las oficinas a los mestizos los tratan con amabilidad, pues les dicen “usted”; mientras que a los indígenas tratan de “vos” (Erika, 2022).
- Existe el temor en ciertas familias de que una hija se case con un “indio”, por el hecho de querer estudiar en Quilloac, que es una institución de educación bilingüe para formar profesores (Erika, 2022).
- Las expresiones de revanchismo se ejemplifican cuando los indígenas, refiriéndose a los 500 años de resistencia, señalan que: “el pueblo ya robó, ahora les toca a los indígenas” (Jessica, 2022).

Las expresiones y experiencias de los docentes dan cuenta de que en el centro de la ciudad de Cañar el racismo está presente y que, en los alrededores la situación es diferente. Según relatan los maestros, el racismo persiste; es decir, no existe un aprecio hacia la diversidad cultural, sino que la población se siente y piensa que vale más que aquellas personas que provienen de fuera de la ciudad. Esto respondería a lo que señalaba Rivas-Jarrín (2011), respecto a que el objetivo de quien practica el racismo es la justificación de su posición jerárquica; para lo cual se convence de que unos son mejores que otros. Tal diferenciación conlleva a que ciertos grupos acepten los privilegios de ciertas personas, en términos de bienes sociales como - el poder, el prestigio y el dinero.

Con esto manifiestan que la diversidad cultural se refiere a la variedad de culturas existentes, las cuales se distinguen por la presencia de expresiones propias. Sin embargo, esta particularidad no incluye el respeto o al menos la tolerancia hacia cada una de las etnias, religiones, valores, cosmovisiones, costumbres y tradiciones propias de las culturas. Es así que, la diversidad dentro de las aulas genera posibilidades que pueden ser aprovechadas o no; por ejemplo, pueden desarrollar el respeto y la igualdad en los niños evitando siempre la discriminación. A su vez pueden ser utilizadas también para reafirmar el racismo.

3.2 Percepciones sobre la interculturalidad

La interculturalidad es un concepto y una práctica en construcción. Walsh (2010) señala la existencia de varias perspectivas: básica, funcional y crítica. La primera refiere al intercambio entre culturas, la segunda busca promover el diálogo, la convivencia y la tolerancia; la última, se constituye en un proyecto construido entre todos para transformar la sociedad. La interculturalidad surge, entonces, como una propuesta del movimiento indígena ecuatoriano que busca establecer nuevas relaciones socioculturales. Nace de la necesidad de que la sociedad ecuatoriana se reconozca como diversa y que valore la calidad de las relaciones históricamente construidas, con el fin de dotarla de una nueva cualidad.

En el cantón Cañar, el término *interculturalidad* se asocia a los indígenas y a la educación bilingüe, lo que da cuenta de un particular tipo de concepción. Por tanto, conocer qué significado otorgan los docentes al término, permite adquirir una base sobre la cual se podrá medir la consolidación de la propuesta de educación básica intercultural.

Ocho docentes, para definir a la interculturalidad utilizan términos como: “relación”, “encuentro”, “compartir”, “convivencia” o “intercambio entre diversas culturas”. Otras acepciones individuales hacen referencia a “mezcla”, “conjunto de culturas” o “raíces” presentes en cada persona. Incluso hay entrevistados, dos, que refieren que ésta solo es una palabra y nada más. Se constata que los términos empleados por los docentes entrevistados están próximos a los que incorpora Walsh (2010) a su definición de interculturalidad, al establecerla como la búsqueda del diálogo, la convivencia y la tolerancia entre las diferentes culturas. De otra parte, el término *cultura* hace referencia a: “costumbres, tradiciones, religión, saberes, idioma, vestimenta, fiestas y actividades” (Fátima, 2022).

Ahora bien, para alcanzar la interculturalidad se debe, según los docentes, respetar la diversidad, enseñar y aprender mutuamente, tomar lo positivo de las diferentes culturas y acoger o ser empáticos con la persona que maneja otro tipo de creencias. Solo ello cambiará la educación, el mundo y la sociedad, pues debe establecerse que las culturas, aunque

diversas son iguales (Ignacio, 2022). Los docentes definen a la interculturalidad, de manera unánime, como la relación existente entre las culturas.

La interculturalidad tiene relación directa con la forma de interacción que presentan las distintas culturas. Se hace hincapié en el respeto, la equidad y la igualdad; así como en la generación de ayuda para asegurar la integración y la convivencia. También en la conexión, las relaciones, los movimientos y las formas de comunicación de los distintos integrantes de las culturas. Las características que presenta la interculturalidad tienen relación con el valor que se le otorga a las lenguas y culturas. Además, por medio de la interculturalidad se desarrollan habilidades relacionadas con la cognición, la sociedad y el afecto; esto permite superar los prejuicios y estereotipos existentes.

La interculturalidad, al ser un proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre las culturas, es también un intercambio entre saberes y conocimientos; siempre en el marco de un trato igualitario y de reconocimiento mutuo (Walsh, 2005). Es por ello importante conocer qué responden los docentes a una pregunta como: ¿Cuáles son las características o los aspectos centrales de la interculturalidad?

Al respecto, se observan dos perspectivas: la primera, concibe a la interculturalidad como la diversidad de culturas (Bertha, 2022); relación entre culturas y saber “aprovechar” de cada una de “esas culturas [lo que] saben” (Carla, 2022); algo que se basa en el respeto y la empatía (Erika, 2022); el valor y respeto que debe haber a “esas” culturas (Fátima, 2022); “igualdad, la comprensión, el respeto tanto de uno como del otro” (Jessica, 2022); y respeto, tolerancia e interrelación personal (Martha, 2022).

Para otros, lo intercultural hace referencia a: saberes ancestrales y conocimientos de la naturaleza que “nosotros ya no tomamos en cuenta” (Carla, 2022); formas de vestir, el idioma, las costumbres, tradiciones, lugares turísticos, religión y formas de pensar (Homero, Ignacio, Leonor y Nely, 2022).

Ahora bien, las características principales de la interculturalidad se relacionan de manera directa con los rasgos culturales de un pueblo o nacionalidad indígena, particularmente en lo que corresponde al idioma, las costumbres y la vestimenta. Y aunque cada cultura presenta relaciones muy distintas a las demás, no obstante, prevalecerán siempre el respeto, la empatía y la solidaridad. En tal sentido, las respuestas de los docentes sobre dichas características estarían ligadas a ciertas manifestaciones culturales.

Todos los docentes coinciden en que existen diversos conceptos de interculturalidad, los cuales responden a la comprensión de cada persona. Con esto se constata que ellos asumen

aquella posición ya referida en el apartado teórico, respecto a que las distintas comprensiones sobre la interculturalidad gravitan entre lo funcional y lo crítico (Pérez-Paredes, 2016). Es así, que algunas de las apreciaciones recopiladas en torno a lo intercultural se expresan a continuación.

Desde una perspectiva básica, hay docentes que señalan que lo intercultural sólo se manifiesta al “ponerse poncho o pollera” en el desfile del 26 de enero, que es cuando se celebra la declaración de Cañar como Capital Arqueológica y Cultural del Ecuador (Alex, 2022). Para otros, desde una visión funcional aluden a la participación de los indígenas en la política y que ocupen cargos como: alcaldes, concejales y ministros; lo cual implica “la valoración de las culturas, el aprendizaje que nos dejan nuestras culturas” (Erika y Keyla, 2022). Finalmente, hay docentes con la percepción que no se ha profundizado en el tema o que desconocen sobre el mismo (Bertha, 2022).

Es importante ratificar que, al interior de la ciudad del Cañar, la definición de interculturalidad depende directamente de la persona que la conceptualiza. Algunos aspectos recurrentes son asociar lo intercultural a lo indígena, representar la diversidad cultural en las festividades de la ciudad, tal es el caso de la vestimenta, música y gastronomía. Además de la participación o presencia de indígenas en nuevas esferas de la sociedad local como la política. Como resulta obvio, estas apreciaciones corresponden a la visión meramente funcional de la interculturalidad. Como se ha constatado en la conceptualización sobre interculturalidad por parte de los docentes que trabajan en instituciones de educación básica intercultural se aprecia que hay mucho trabajo para conseguir que la interculturalidad sea conceptualizada y trabajada como un proyecto que se construye con todos para transformar el sistema educativo y la sociedad en sí, y no solo pensando en cómo integrar a los indígenas y campesinos que han llegado a vivir o rodean la ciudad de Cañar.

3.3 La interculturalidad como mandato constitucional

En Ecuador, la Constitución del 2008 declaró al Estado como intercultural y pluricultural; mientras que, la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, 2011) creó el Sistema Nacional de Educación. En teoría, esta reforma da fin al doble sistema de educación que existía: Educación intercultural *bilingüe* que atendía a la población indígena y Educación *hispana* que atendía al resto de la población (blancos, mestizos, afros y montubios) (Quishpe, 2019). Esta división se originó con la oficialización de la Educación Bilingüe Bicultural en 1982 y la institucionalización de la Dirección Nacional de Educación Indígena Intercultural Bilingüe. El mandato constitucional en el art. 27 garantiza una educación holística, democrática e intercultural centrada en el ser humano y en el art. 28 como derecho de toda persona y

comunidad interactuar entre culturas y promover el diálogo intercultural (Constitución del Ecuador, 2008).

La apreciación de los docentes participantes sobre la concreción de la normativa arriba citada en la última década es concluyente: la interculturalidad no se ha concretado. Compartimos varios argumentos: la constitución “es un parapeto porque no se cumple”, queda como letra muerta (Alex, 2022); la interculturalidad es una propuesta creada por algún político, quien solo priorizó sus intereses (Carla, 2022); “no hay voluntad de la cultura dominante” (Alex, 2022) para impulsarla ni de las personas adultas, debido a que mantienen la discriminación (Leonor, 2022).

Desde otra perspectiva se considera que la no concreción de lo intercultural se relaciona con prácticas sociales donde “no hay una voluntad política y personal”. Hay un cambio en la “vivencia de la cultura” entre la población indígena, el cual se asocia a la migración y a la falta de transmisión de la cultura en las familias.

Respecto al afianzamiento de lo intercultural en el ámbito educativo, los docentes manifiestan que la existencia de dos currículos afecta tanto a la EGBI como a la educación intercultural bilingüe (en adelante EIB) (Gloria, 2022). Esto se relaciona con lo expresado por Rodríguez-Brochado (2020) que al dividir al sistema en hispanos y bilingües y separar los currículos implica un proceso discriminatorio. De otra parte, se reconocen los esfuerzos individuales de comprender lo intercultural como el eje transversal para la aceptación de las otras “personas” y de “nosotros mismos, como somos” (Homero, 2022). Así mismo, destacan su contribución a la idea de que las personas del sector rural y urbano “somos iguales” (Ignacio, 2022), y de la promoción en las aulas de ciertas costumbres y tradiciones. También sugieren que la enseñanza del kichwa debería ser factible para ambos currículos, pues así se atendería adecuadamente a los niños kichwa hablantes, quienes hoy se ven impedidos de hacerlo (Jessica, 2022).

Cada una de las respuestas dadas por los docentes denota una posición pesimista y desconfiada, respecto a la incorporación de la interculturalidad en la normativa constitucional ecuatoriana. Esto coincide con lo planteado por Gómez-Rendón (2017), en torno a que la interculturalidad en Ecuador surgió como un proyecto político, luego se constituyó en principio constitucional, para finalmente devenir únicamente en palabra muerta.

Sin embargo, los docentes afirman que existen esfuerzos para enseñar a los niños (Erika e Ignacio, 2022) sobre interculturalidad, lo que significa que esta se concreta en el aula cuando se respetan y valoran los derechos de las culturas, y cuando se pone énfasis en la igualdad

entre los miembros de las culturas. Se afirmó que la interculturalidad se aplica como eje transversal (Homero, 2022).

Las causas esgrimidas para explicar por qué el mandato constitucional no se aplica son las siguientes: falta de empoderamiento del pueblo; existencia de cambios culturales y migratorios; desconocimiento de la Constitución; escasa transmisión de saberes y conocimientos culturales; desconocimiento del idioma; el currículo es copiado de otro país; falta de integración entre las culturas; existencia de dos currículos, uno “hispano y otro kichwa” (Gloria, 2022); y, por último, discriminación de parte de las personas adultas hacia los indígenas.

La interculturalidad se encuentra establecida de manera explícita en la Constitución del año 2008, y debería garantizar una educación intercultural tanto en EGBI como en la EIB, donde por ejemplo incorpore los idiomas oficiales: el castellano, el kichwa y el Shuar (Constitución del Ecuador, 2008), o siendo menos optimistas promueva el respeto hacia los derechos de la ciudadanía, comunidades, pueblos y nacionalidades. Las respuestas de los docentes evidencian un conocimiento básico de la Constitución, en concreto de las implicaciones de la definición del Estado como intercultural, poco optimismo sobre su concreción y esfuerzos puntuales para llevarlo al aula.

3.4 Interculturalidad componente central de la LOEI

En el artículo 11, literal “q” de la LOEI, se establece la obligación que tienen los docentes de “promover la interculturalidad y la pluralidad en los procesos educativos”. Las leyes, en términos generales, delimitan comportamientos, establece normas o define la prestación de un servicio o hacer alguna por cuenta o encargo de otra. Entonces resulta de interés conocer ¿qué opinan y qué cambios han generado los maestros en cada una de sus instituciones, luego que se incluyó a la interculturalidad como un componente central de la LOEI?

Cuatro docentes entrevistados coinciden en señalar que la institución educativa ha dado apertura a todos los estudiantes sin importar el lugar o grupo étnico al que pertenecen; es decir, se los han incluido. Una docente manifiesta que la interculturalidad se daría muy poco en escuelas del centro urbano, pues ella solo tiene estudiantes mestizos; mientras que, en las escuelas rurales, sí hay presencia de mestizos e indígenas (Fátima, 2022). Se evidencia la insistencia de lo intercultural como política y práctica exclusiva de los indígenas; es decir, algo que solo se aplica cuando ellos están presentes.

Otros docentes manifiestan que en la institución existe libertad y permisividad para usar la vestimenta que deseen. Así mismo, destacan que hay participación de actores educativos,

padres de familia, estudiantes y docentes indígenas en los eventos sociales, culturales y deportivos organizados por la escuela y el municipio de Cañar (Alex, Ignacio, Jessica, Keyla, 2022). Señalan que la interculturalidad se incrementó como una materia que busca conocer las culturas, tradiciones y costumbres; mientras que, actualmente, se trabaja interdisciplinariamente en todas las áreas, en especial la de educación cultural y artística. Por último, se apunta al hecho de que los estudiantes participan en proyectos educativos de música, tradición o costumbres (Gloria, 2022).

Por otro lado, en el caso de que en la escuela haya estudiantes indígenas y no se logre entenderles, se solicitará la presencia de un docente indígena que apoye con el idioma (kichwa) a la docente de grado; en esta situación concreta solicitaron el apoyo a la dirección bilingüe (Erika, 2022). La docente Leonor (2022) señala que los cambios se basan en la figura ejemplar del patrono de su institución educativa, dar acogida a todos y recibirlos con el mismo afecto.

Cuando los docentes mencionan el libre acceso de los niños a la escuela, se refieren únicamente a disposiciones ministeriales; mas no, a un cambio generado en la institución educativa que contribuya a implementar la interculturalidad. Por tanto, no se ha dado un cambio real. Además, vale la pena hacerse la siguiente pregunta: ¿Cómo puede darse un cambio si los docentes continúan entendiendo la aplicación de la interculturalidad relacionada como la presencia de indígenas exclusivamente? O al hecho de que al ser parte de una escuela rural, que aprenda palabras en kichwa o música hay más apertura para trabajar la interculturalidad. Parece ser un aspecto bastante limitado a lo que los docentes deberían aplicar en sus instituciones en relación a lo estipulado en la Ley Orgánica de Educación Intercultural sobre la responsabilidad de promover la interculturalidad en los procesos educativos.

3.5 Diálogo intercultural

La interculturalidad tiene como elemento principal al diálogo intercultural. Fue definido como un sistema de ciencia, tecnología, innovación y saberes ancestrales, y cuya finalidad es la generación y difusión de conocimientos científicos y tecnológicos, así como la recuperación y fortalecimiento de los saberes ancestrales, además del desarrollo de tecnologías e innovaciones con el objetivo de mejorar la calidad de vida (Pérez-Ruiz y Argueta-Villamar 2011 y Samanamud, 2010). Resulta importante conocer si las perspectivas de los docentes se acercan a esta concepción o difieren significativamente. Es por ello que se les preguntó: ¿Qué entienden los docentes por diálogo intercultural? algunas de las definiciones obtenidas son:

- Conversación, intercambio y relación de ideas entre las culturas, a partir de las cuales se extrae lo positivo de cada una, se llega a consensos, se comparten experiencias y se resuelven dificultades.
- Mesas de diálogo o mesas redondas, así como una reunión entre actores mestizos, indígenas y afros, quienes participan, comparten y aprenden las experiencias educativas poniéndose en el lugar del otro después de conocerse a sí mismos.
- Interacción, intervención y participación de todas las etnias que conviven en el país, con base en la comunicación, el respeto y la integración; todo lo cual apunta al progreso del país.
- Se concluye destacando el carácter beneficioso de la interculturalidad ya que hay más población indígena (Nely, 2022).

El diálogo intercultural, por tanto, se define como una manera de compartir saberes, ideas o perspectivas sobre algo, con el fin de promover el entendimiento profundo de las prácticas y perspectivas de una cultura específica. Aunque los docentes propusieron diferentes significados, diez de ellos relacionaron al diálogo intercultural con las conversaciones, intercambios y relaciones entre las culturas, pero ninguno hizo referencia a cómo se opera o concreta ese diálogo intercultural en el ámbito educativo.

Las respuestas de los docentes se aproximan a aquella tendencia identificada por Pérez-Ruiz y Argueta-Villamar (2011), que consiste en una búsqueda por romper las fronteras existentes y alcanzar la confluencia mutua de los distintos sistemas de conocimiento, con el fin de producir algo novedoso y, a partir de ello, alcanzar algo universalmente válido. Una de las características indispensables para que se dé la interculturalidad es el diálogo intercultural con el propósito de comunicar y traducir lo que cada cultura es y sabe. Frente a esto los docentes demuestran tener escaso conocimiento del tema.

A su vez, en un segundo momento se procedió a indagar respecto a: ¿Cómo ese diálogo aportaría a nuestra sociedad? Frente a lo cual, los docentes dieron las siguientes respuestas:

- Evita o elimina la discriminación o los estereotipos propios de la gente del campo y de la ciudad; ello a través del respeto, valoración, consideración y aceptación a las culturas (Carla y Keyla, 2022).
- Permite a cada cultura aportar con ideas, ideologías y experiencias (Bertha, 2022).
- Cumple con el derecho de cada cultura a la intervención política, social, económica y educativa (Erika, 2022).

No obstante, la docente Leonor (2022) manifestó que el diálogo intercultural no aporta, pues esto solo ocurriría si la gente fuese bilingüe funcional. Tanto esta docente como sus colegas, no se aproximaron a aquella concepción de Aguiló-Bonet (2010) que define al diálogo intercultural como una zona de encuentro, que contribuye a la inteligibilidad mutua, y que asegura la existencia de nexos sustentados en el reconocimiento y el respeto. Una herramienta clave para la consolidación de una democracia participativa y el fortalecimiento de acciones descolonizadoras. Todo lo cual permite concluir que los docentes tienen un conocimiento limitado respecto al diálogo intercultural, de ahí los aportes superficiales, que solo quedan en teoría y no asumen una solidez práctica.

Una idea que queda gravitando al final de este capítulo es que un auténtico diálogo intercultural sólo puede darse, a criterio de varios docentes, si tanto el español como el kichwa se practican con cierto dominio básico, para quienes desean ser parte de dicho coloquio. Cabe establecer que la transmisión mutua de todo ese conjunto de saberes, experiencias, conocimientos y afectos podrá cumplirse a cabalidad, únicamente si el instrumento fundamental para dicha comunicación es compartido por todos los participantes; caso contrario, se mantendrá una brecha infranqueable que impide a la interculturalidad ser una realidad y no un simple devaneo teórico.

CAPÍTULO IV

SIGNIFICADOS Y CONCRECIONES DE LO INTERCULTURAL EN LA EDUCACIÓN BÁSICA

En este tercer capítulo se busca responder al segundo objetivo a partir de un conjunto de preguntas: ¿qué se entiende por la coexistencia de diversas culturas en el aula?; ¿cómo se manifiestan el racismo y la discriminación?; ¿cuáles han sido las orientaciones por parte del distrito, asesor y autoridades de la institución para concretar un proceso intercultural?; ¿cuáles son las estrategias, técnicas y actividades de abordar la interculturalidad?; ¿cómo se recupera el saber y conocimiento local?; ¿cómo se aplica el diálogo intercultural?; ¿qué recursos se necesitan para la implementación del modelo de educación intercultural? y ¿cómo debe ser un educador intercultural?. Las respuestas constituyen el sustrato para comprender las concreciones didácticas de los docentes sobre la educación intercultural.

4.1 Coexistencia de diversas culturas en el aula

Ecuador es un país intercultural y pluricultural (Constitución de la República del Ecuador, 2008). Conviven en su interior una gran diversidad de culturas, las cuales comparten saberes, conocimientos y experiencias. En las instituciones educativas confluye tal diversidad cultural; pues estudiantes, padres de familia y docentes son portadores de cultura. Basados en esta situación, se pretende comprender de qué manera coexisten las diversas culturas en el aula.

Un grupo de docentes entrevistados afirma que existen dos tipos de cultura: la hispana y la bilingüe, cuya coexistencia permite un enriquecimiento educativo. Desde su perspectiva los distintos proyectos deben trabajarse en las aulas, siempre buscando generar una conciencia que respete a las distintas culturas. Con ello, agregan los docentes, se podrá ratificar que cada uno de los seres humanos, independientemente de su cultura, posee similares derechos. Es decir, la coexistencia de diversas culturas corresponde a una experiencia muy importante donde los estudiantes aprenden a respetar cada una de las características de las culturas (Alex, Erika, Homero, Ignacio y Jessica, 2022). Esta percepción de los docentes entrevistados está próxima a la planteada por Alarcón-Puentes et al. (2020), quienes apuntaban al respeto entre las sociedades como una de las características esenciales de la interculturalidad, que permite la erradicación de la exclusión.

Carla (2022) señala que la coexistencia de culturas al interior del aula tiene como propósito el aprendizaje de todos, el enriquecimiento mutuo, la convivencia entre diferentes etnias, el conocimiento de la cosmovisión de los pueblos, el respeto a los demás, el acogimiento de los niños del campo y la ciudad, el entender la diversidad y la satisfacción de contar con estudiantes de diferentes culturas. Se trata, agrega la docente, de comprender que no hay

culturas superiores ni inferiores. Algunos de los beneficios apuntados han sido referidos por Ortiz-Granja (2015), particularmente aquellos que refieren al respeto y el aprecio por las culturas distintas, así como a la promoción de un acercamiento diáfano a los saberes y conocimientos de las otras etnias. La coexistencia de diversas culturas explora lo que traen los niños, profesores y padres de familia a las instituciones, lo cual constituye un conjunto de conocimientos y saberes propios de cada grupo cultural para ser compartidos y transmitidos de generación en generación. Esta convivencia cultural de mundos diferentes según la docente y el autor enriquecen los procesos educativos.

El diálogo mantenido con los docentes permitió identificar que en las aulas coexisten mestizos, indígenas y afroecuatorianos (estos en menor cantidad). A su vez, se pudo determinar que en las escuelas urbanas no se ha trabajado con culturas diferentes, pues la mayoría de los estudiantes pertenecen a la cultura mestiza. Es así que Fátima (2022) señaló: “en mi grado por suerte no tengo tanta diversidad cultural, casi todos pertenecen al mismo grupo”. En tal caso, en esta coexistencia se han presentado algunas dificultades, por ejemplo: el etiquetamiento que se hace a estudiantes que vienen de otros países (Venezuela, por ejemplo); el deslindamiento de los niños respecto a sus raíces culturales; diferencias en el acceso a la tecnología entre los niños que vienen del campo y los que provienen de la ciudad; y el rechazo percibido por aquellos niños que salen de sus comunidades.

Las respuestas de los docentes dan cuenta de que la coexistencia en el aula es una experiencia no exenta de dificultades, y que, por tanto, se requiere continuar analizando las particularidades que ésta presenta en los distintos contextos educativos y culturales. En el caso de los docentes entrevistados la coexistencia no se aplica en su totalidad y son pocos los maestros que incorporan la diversidad cultural presente en sus aulas a sus procesos educativos y que las aprovechan para enseñar y aprender.

4.2 Diversidad cultural en la escuela

Cañar es un lugar diverso culturalmente. Según datos proporcionados por el Instituto Nacional de Patrimonio Cultural (INPC, 2022) el 40% de la población es indígena. A su vez, los procesos históricos de conquista, resistencia y mestizaje a los que han sido sometidos sus habitantes se han expresado a través de la vida material e ideológica que caracteriza a este cantón. Se constata una capacidad de creación y recreación cultural. En la cabecera cantonal de Cañar existen alrededor de 5 escuelas de educación básica, 2 unidades educativas fiscomisionales y un colegio particular.

En las distintas aulas se observan niños pertenecientes a culturas diferentes, aunque en cantidades pequeñas. Muchos se visten como mestizos, hablan el castellano e incluso niegan

hablar kichwa. Los docentes entrevistados refirieron a los estudiantes a los que consideran diversos: Carla (2022) refiere a un indígena de San Rafael que no ha dejado su moñito, Fátima (2022) señala a un indígena de la provincia de Chimborazo y a una niña venezolana. Gloria (2022), por su parte, nombra a una niña de la costa, mientras que Leonor (2022) señala a indígenas de Quilloac y San Rafael, así como a mestizos de Citacar, Chorocopte y Honorato Vásquez. Por último, Alex y Nely (2022) establecen que más del 90% de estudiantes son indígenas.

Doce docentes entrevistados manifiestan que los niños indígenas ocupan el menor porcentaje. Alex y Nely (2022) manifiestan que en la institución donde ellos trabajan la mayoría de los niños son indígenas, y que entre el 1 y el 2% son mestizos. Nely (2022) ve esto como algo positivo, pues, a su criterio, la diversidad permite la transmisión de los saberes propios de cada cultura. La perspectiva de esta maestra coincide con aquella tendencia identificada por Pérez-Ruiz y Argueta-Villamar (2011) que se propone la integración de los saberes tradicionales en los sistemas educativos y académicos, aunque esto implique enfrentar ciertas resistencias.

En tal caso, el diálogo mantenido permite constatar que, en Cañar, la mayor parte de los estudiantes son mestizos; no obstante, también se evidencia que muchos de los profesores entrevistados no conocen lo suficiente a sus estudiantes, por lo que solo ofrecen un aproximado de los porcentajes de indígenas y mestizos. Son pocos los que conocen a cabalidad a sus estudiantes y que ofrecen más detalles. Se aprecia, así mismo, que en las unidades educativas fiscomisionales existen pocos estudiantes indígenas y que son ellos quienes deben adaptarse a la cultura mestiza. Al respecto, los docentes opinan que: al haber indígenas y mestizos en las escuelas, la interculturalidad se da, caso contrario no. Es decir, que solo la presencia de indígenas hace posible un contexto para la interculturalidad.

Lo que piensan los docentes sobre la coexistencia de culturas en el aula hace ver conceptualizaciones poco comprensibles sobre este tema, pues si no hay dos culturas o más no hay interculturalidad, un aspecto muy lamentable sabiendo que cada uno de los estudiantes traen consigo saberes y conocimientos propios de sus localidades y que ello hace que se conviertan las aulas en comunidades de interaprendizajes. Espacios donde se generen diálogos interculturales, aprendizajes de ida y vuelta.

4.3 Situaciones de racismo en la escuela

Uno de los más importantes beneficios que se derivan de la implementación de la interculturalidad en los procesos educativos, a criterio de Pedrero-García et al. (2017, citados en Espinoza-Freire y Ley-Leiva, 2020) es su contribución a evitar el racismo y otras formas

de discriminación. En tal sentido, si nos atenemos a las respuestas dadas por los docentes entrevistados, la implementación de prácticas interculturales podría haber ejercido algún tiempo de influencia en las escasas (o nulas manifestaciones de racismo) que, según ellos, ocurren en sus respectivas escuelas.

Nueve docentes relatan que, en las instituciones educativas de la ciudad de Cañar no se dan situaciones de racismo. Ignacio (2022) comenta que, acaso, han ocurrido pequeños conflictos entre estudiantes durante los recreos, los que han sido solucionados oportunamente. Este docente recalca que racismo no ocurre porque se trabaja con los niños en valores como el respeto y las interrelaciones dentro y fuera del aula. A su vez, en las instituciones fiscomisionales se trabaja con base al lema del Santo Patrono quien invita a acoger a los niños del campo de bajos recursos y darles el mismo trato. A su vez, los docentes, según el maestro entrevistado, siempre se preparan psicológica y pedagógicamente; lo que les permite acoger a todos los estudiantes, sin importar su origen.

Tres docentes afirmaron desconocer si ha existido racismo dentro de la escuela, pues llevan poco tiempo trabajando en la institución. Únicamente, solo un par de docentes señalan haber visto muestras de racismo. Gloria (2022) refiere a una estudiante de piel blanca, que se cree superior a sus compañeros; mientras que Jessica (2022) señala a ciertos docentes racistas, quienes hacen a lado a los niños de las zonas rurales diciéndoles que son tontos.

En torno a la presencia de prácticas racistas entre los docentes, son pocos los estudios que han abordado dicho fenómeno; entre las excepciones está un estudio en el contexto colombiano (Valencia-Salas, 2017) que identificó como elementos que se constituyen en prácticas racistas a la naturalización que hacen ciertos docentes respecto al bajo desempeño de aquellos estudiantes que pertenecen a ciertas minorías étnicas. Entre los docentes entrevistados no se dejan entrever tales actitudes o prejuicios; sin embargo, son necesarios futuros estudios que indaguen más profundamente en ciertas prácticas.

En tal caso, los docentes que señalan haber presenciado manifestaciones de racismo en sus instituciones, señalan que la reacción fue inmediata. Algunas entidades recurrieron a psicólogos educativos y clínicos para erradicar tales comportamientos. A su vez, y en razón de que la educación se enfoca directamente en la interculturalidad, se han coordinado varias presentaciones con el fin de revivir las culturas del Ecuador. El departamento de consejería estudiantil (DECE) es el encargado de generar soluciones frente a las distintas formas de discriminación y racismo.

Por su lado, dos docentes narran sus experiencias en torno al racismo entre profesores. Alex (2022) señala que, cuando él trabajaba en la jurisdicción bilingüe, los profesores indígenas no estaban de acuerdo con que los mestizos trabajasen ahí, pues ellos los habían tratado mal antes. Ignacio (2022), así mismo considera que existen manifestaciones de racismo de mestizos a indígenas y viceversa.

En tal caso, parecería que las respuestas de los docentes tratan de no hacer quedar mal a sus instituciones frente a otras. Los docentes, pese a que su accionar se enfoca en la interculturalidad, no están lo suficientemente capacitados para identificar problemas de racismo y discriminación, y enfrentarlos; por lo que muchas de las veces los estudiantes se vuelven inseguros y dudan de manifestarles su inconformidad con ciertos tratos. De ahí la importancia de implementar estrategias educativas que capaciten a los docentes en una visión que promueva la integración y que evite cualquier atisbo de racismo, tal como propone Valverde (2008) en su investigación en el entorno formativo de docentes.

Frente a este tema, en la ciudad de Cañar todavía se presentan escenas de discriminación de parte del personal de las escuelas hacia los padres de familia que pertenecen a la cultura indígena o viven a los alrededores de la ciudad, expresiones como ¡vos!, que claro esta se repite con los hijos; en cambio a los representantes de los estudiantes que son mestizos del centro urbano, que tienen algún cargo en instituciones del estado o son profesionales los tratan de ¡usted!, es decir que el trato es diferenciado y hay menos consideración. Muchos de los padres de familia han notado y sentido ese tipo de trato. Muchos los han hecho notar y otros lo han asimilado como algo normal. Para que se concrete un proceso intercultural en la educación es necesario que la discriminación y el racismo dejen de actuar primeramente en la mente humana y luego en las formas de relación entre la gente de Cañar y sus alrededores.

4.4 Orientaciones para concretar el proceso educativo intercultural

Rivera et al. (2020) mencionaba que el proceso educativo intercultural debía sustentarse en estrategias y en acciones que incluyesen a todas las culturas que coexisten al interior de una institución educativa; ello con el fin de fomentar la convivencia y la justicia social, por medio de un enfoque de compatibilidad entre los diferentes saberes. A través del diálogo con los docentes se pudo determinar cuáles fueron las orientaciones planteadas desde el distrito que posibilitaron un proceso educativo intercultural.

En el diálogo desarrollado con los docentes, doce de ellos mencionan no haber recibido el acompañamiento necesario por parte del distrito. Carla (2022) expresó que los textos son hojeados por los docentes, pero “desde el distrito no creo que se ha tomado ninguna iniciativa

diría yo para la interculturalidad”. Por su parte, Daniela (2022) señala: “no hemos tenido capacitación sobre la interculturalidad, dirigida por parte del distrito ni por ningún asesor”. Keyla (2022), en cambio, afirma: “la ley establece la obligatoriedad de la educación intercultural, pero eso muchas veces solo queda en papeles”. Erika (2022) comenta que cuando el director distrital era indígena los invitaban a practicar la interculturalidad, y les proporcionaban folletos, trípticos y dípticos.

Un par de profesores entrevistados, en cambio, expresan que sí han existido orientaciones. Es el caso de Homero (2022), quien comenta que el hecho de que el Distrito y el Ministerio de Educación creasen “escuelas interculturales o que estableciesen instituciones como interculturales ya es un gran paso”. Además, agrega este docente, haber ofrecido pautas e indicaciones generales para la implementación de la interculturalidad evitó que ésta se quede únicamente en texto. Esto se refuerza con charlas dadas por la psicóloga, recomendaciones en el correo institucional, reuniones y seminarios.

Los docentes entrevistados, al respecto, apuntaron ciertas líneas de acción, como dedicar más tiempo a la revisión de textos; es decir, no hacer dicha actividad de manera superficial. Así mismo, proponen continuar delegando a los docentes con más experiencia para que sean ellos quienes realicen las revisiones de las planificaciones (Alex y Gloria, 2022). Esta acción referida por los maestros, deja entrever el valor que le otorgan a los colegas competentes y con más años de experiencia; lo que se aproxima a lo que planteaba Ipiña (1997) respecto a la importancia que en los procesos educativos interculturales se da a quienes demuestran mayor competencia en la ejecución de las diversas actividades.

Otro hallazgo importante identificado a partir de las entrevistas, es que todos los docentes no han recibido orientaciones sobre interculturalidad por parte del asesor pedagógico. Ello se debe, según Ignacio (2022), a las características de las visitas, que se han visto limitadas por la pandemia. Este docente refiere que él suele comunicar a la directora, y la funcionaria se encarga de transmitir la información. No obstante, tanto la directora como el docente suelen estar muy ocupadas solucionando otros temas: situaciones con los estudiantes, impartir clases, planificaciones, evaluaciones, asesoría de lineamientos sobre PEI, pruebas y código de convivencia o comunicación de las fechas de los cursos.

En definitiva, los docentes son tajantes cuando señalan: “en interculturalidad al momento nada” (Fátima, 2022); “interculturalidad, le soy sincera, no lo he escuchado” (Carla, 2022); “los maestros, hace muchos años que no tenemos algún tipo de asesoramiento de lo que son directamente los asesores” (Alex, 2022). Estas perspectivas negativas difieren de las de los

dos docentes, quienes afirman que sí existe orientación mediante reuniones virtuales, pues manejan la LOEI y la educación bilingüe (Erika, 2022).

Fátima (2022) agrega que las orientaciones se han dado a través del plan curricular anual, proyectos, lineamientos y réplicas dadas por el Distrito Educativo. De igual manera, por medio de capacitaciones y reuniones. Estas orientaciones han hecho hincapié, al interior de la planificación, en el eje transversal, en el trato a los estudiantes, la concientización sobre el Ecuador como país intercultural y demás llamadas de atención y charlas. Empero, manifiesta la docente, que estas orientaciones buscan simplemente “cumplir lo que viene o lo que dispone el Ministerio” (Fátima, 2022).

Así como los docentes destacan la falta de orientación por parte de las instituciones coordinadoras y de los asesores pedagógicos, estudios recientes han llegado a conclusiones similares. Una evaluación al modelo actual de supervisión a la gestión educativa ecuatoriana; fue realizada por Caicedo-Hurtado et al. (2021), quienes, a través de una investigación de campo, con diseño no experimental, y dirigida a directivos y docentes de los centros de educación primaria, evidenciaron la existencia de una labor supervisora deficiente. A criterio de estos investigadores, los supervisores no ejecutan las acciones pertinentes, no brindan asistencia técnica ni monitorean o evalúan a las instituciones en el marco de los procesos de innovación establecidos para la mejora continua.

En el caso de la población docente analizada, resulta relevante conocer sus necesidades, y a partir de esto concretar el proceso intercultural. En cambio, la realidad es que las autoridades no ofrecen orientaciones sobre la interculturalidad, evidenciándose más bien desconocimiento o escaso interés sobre el tema, y un accionar que se reduce a compartir documentos emitidos por el Ministerio de Educación. Orientaciones para un proceso educativo intercultural por el momento nada, debido a que el tema intercultural sólo se ve plasmado en documentos mas no se da paso a la concreción. Según relatan los docentes, y con base en otras experiencias, la asesoría se centra en leer o explicar a vuelo de pájaro algunos lineamientos, textos o acuerdos ministeriales. La asesoría hoy en día solo ha quedado en palabras y muchos de los temas se comparten mediante correos electrónicos o en grupos de WhatsApp. No ha habido un análisis sobre los mismos o si lo hacen solo es al inicio o final del año escolar. Más que una asesoría es una revisión de documentos que la institución ha ejecutado o falte por hacerlo.

4.5 Interculturalidad en la institución y rol de las autoridades

Ocho de los profesores expresaron durante el diálogo que la interculturalidad consta dentro de sus planificaciones como un eje transversal de materias como lengua y literatura, estudios

sociales, matemáticas, ciencias naturales y educación cultural y artística. A su vez, las temáticas abordadas son: lenguas kichwas, pueblos y nacionalidades indígenas, día de la interculturalidad, tradiciones y costumbres de los antepasados, el Inti Raymi, el idioma, los números en kichwa y los valores. Además, el tema de interculturalidad se compagina con las destrezas con criterio de desempeño, al tiempo que consta en el Código de Convivencia cuando se apunta a la importancia de “aceptar a los niños que vienen de otras culturas con su vestimenta” (Carla, 2022).

A su vez, todos los docentes entrevistados señalan que el rol principal que cumplen las autoridades es revisar planificaciones y concientizar sobre el buen trato a los estudiantes; mas no abordan el tema de la interculturalidad. Es decir, a criterio de los docentes entrevistados, las autoridades de sus instituciones no estarían cumpliendo lo establecido en el art. 26 de la LOEI, que estipula que, entre las funciones de las máximas autoridades, están transversalizar la interculturalidad para la construcción de un Estado plurinacional y garantizar una educación con pertinencia cultural y lingüística.

Respecto a las dificultades en la aplicación de la interculturalidad, Erika y Fátima (2022) señalan que en la planificación la interculturalidad se define como un eje transversal pero no se lo aplica. De igual manera, cuando se festeja a la familia sale a relucir un poco el tema, sea porque se emplea un disfraz o porque se hace la representación de alguna cultura; sin embargo, estas docentes afirman que en la práctica no se está realizando realmente nada significativo.

Por tanto, según lo manifestado por los docentes parece que no se planifica nada sobre la interculturalidad. Lo más común es ver y escuchar que alguien se ha vestido de tal o cual cultura, que se pronuncian ciertas palabras en kichwa y que a esos actos un tanto irrelevantes se los asocia a la interculturalidad. Solo ha quedado como una palabra en la planificación y que no se da apertura a actividades interculturales en la práctica docente pues es un tema que pasa desapercibido a causa de los demás contenidos que tiene que avanzar cada año de básica. Pues en realidad el eje transversal ha quedado de lado, no se lo toma en cuenta. Revisado también en sus micro planificaciones no hay nada de actividades donde se plantee la interculturalidad, se presentan contenidos curriculares que debe trabajarse en tal o cual año de básica.

4.6 La concreción de la interculturalidad en las diferentes áreas

Señalaban Begoña-García et al. (2011), que la interdisciplinariedad es una perspectiva de trabajo, la cual permite a docentes e investigadores atravesar las fronteras metodológicas y cognoscitivas, cuestionando el sentido y la existencia de los distintos saberes y

conocimientos. En tal sentido, las fronteras disciplinares o curriculares definen al mismo tiempo que diferencian a los maestros. Por tanto, es importante que los docentes, al momento de trabajar la interculturalidad, incorporen la interdisciplinariedad en su acción educativa.

En el caso de los docentes investigados, en su totalidad, manifiestan trabajar la interculturalidad de modo interdisciplinar en las siguientes áreas: Ciencias Sociales, Lengua y Literatura, Educación Cultural Artística y Matemáticas y muy poco en las asignaturas de Proyectos Escolares, Desarrollo Humano Integral y Ciencias Naturales. Los temas tratados dependen del subnivel de educación básica donde se proponen. En tal sentido, se abordan aspectos como culturas, grupos étnicos, costumbres, tradiciones, vestimentas, cultura cañari, diversidad cultural, maquetas del sector rural y urbano, magnitudes, idioma kichwa, lenguas nativas, valores culturales, actitudes y las luchas del movimiento indígena.

No obstante, y puesto que los maestros no especifican las particularidades de ese proceso interdisciplinar ni cómo la interculturalidad se concreta en cada asignatura, queda la sospecha de que tal diálogo de saberes se realiza superficialmente. En tal sentido, puede establecerse que los docentes, al decir que la interculturalidad se aplica en todas las áreas confirman la presencia de cierta interdisciplinariedad que alcanza un nivel básico, porque solo incluye temas específicos que no profundizan en la interculturalización del currículo.

En el apartado teórico del presente estudio, se estableció la necesidad de que las estrategias educativas interculturales se enfocan en acciones que incorporen a todas las culturas coexistentes dentro de una institución educativa, de modo que se fomente la convivencia y la justicia social, ello por medio de acciones curriculares como: la activación de las expectativas y objetivos a desarrollar, la implementación de mapas conceptuales que intercalan conceptos y analogías interculturales y la promoción de enlaces para establecer resúmenes y redes semánticas.

En el contexto estudiado, para trabajar la interculturalidad con sus estudiantes los docentes realizan actividades como: juegos tradicionales, dramatizaciones, dinámicas grupales, danzas, bailes, pampa mesa, festival gastronómico, investigación y representación en torno a las culturas, uso de palabras kichwas en el aula, lectura de pictogramas, prácticas musicales, pintar imágenes y mándalas sobre el contexto abordado, uso de material concreto (ábacos y taptanas) (Alex, Bertha, Daniela, Gloria, Homero, Jessica, Keyla, Leonor y Martha, 2022). Se evidencia que, en teoría, existe una gran variedad de acciones ejecutadas.

Otros maestros realizan actividades teóricas como: investigar sobre la pampa mesa y la minga, organizar conferencias y charlas sobre interculturalidad, costumbres, minga e idioma.

Así mismo, se abordan valores como el respeto o la vestimenta de las personas del sector rural y urbano; se reflexiona sobre la conservación étnica y se analiza al Ecuador como un país multicultural y multiétnico (Carla, Erika, Fátima, Homero, Ignacio, Martha y Nely, 2022).

La mayoría de profesores, once, aplican temas, recursos o actividades, como pueden ser presentar varios personajes; por ejemplo, “un indiecito” que dialoga con base en preguntas y que narra el origen de los indígenas. También se lleva a cabo la lectura de pictogramas, la ejecución musical, actividades lúdicas, dramatizaciones, elaboración de artesanías con mullos y tejidos, así como diálogos en kichwa. Tres docentes aplican actividades como: narrar leyendas, intercambiar ideas y tradiciones, incentivar a los padres para que hagan conocer las propias comunidades, por ejemplo, Quilloac y Huayrapungo.

Aplicar estas actividades y temas según los docentes tiene como propósito enriquecer, impulsar y concientizar sobre el respeto a las otras culturas, así como valorar aspectos como tradición, igualdad y equidad. A su vez, contribuye a habituar al niño a que comparta, reflexione, inculque y rescate ciertas dinámicas, juegos y vestimentas; al tiempo que se recuerdan las costumbres, el idioma, y se comprende lo que es la interculturalidad. Pero la mayoría de acciones docentes se encamina a invitar la presencia de lo indígena al convirtiéndose así en una interculturalidad funcional.

Los docentes, respecto a la aplicación de las actividades y temas, tienen varias apreciaciones. Por un lado, consideran que los estudiantes tienen una imaginación que llega “de aquí al espacio”; que es necesario que se mantengan vivas las costumbres, tradiciones y vestimentas, pues con el tiempo éstas podrían desaparecer. Es una visión anecdótica de la cultura que los rasgos que ellos consideran claves de los indígenas no cambien. Finalmente, que la práctica de la interculturalidad debe considerarse clave para afianzar el respeto y la consideración entre la propia comunidad de Cañar, provincia muy rica en tradiciones.

Consultados sobre cuándo las actividades y estrategias suelen ser desarrolladas, los docentes refirieron momentos como las festividades organizadas dentro de la institución educativa, los días lunes (en el denominado *minuto cívico*) o durante los desfiles del cantón. También refirieron que estas suelen realizarse a través de los trabajos de investigación que se les asignan. En el caso de las actividades diarias, estas se ejecutan de acuerdo al currículo y a las destrezas en las diferentes áreas: Educación Cultural y Artística, Estudios Sociales, Ciencias Naturales y Matemáticas. En este sentido Rivera et al. (2020) mencionan que las estrategias interculturales deben estar encaminadas a la inclusión de todas las culturas que coexisten dentro de una institución educativa para fomentar la convivencia entre las mismas,

mediante actividades curriculares que permitan activar las expectativas y objetivos a desarrollar.

Cabe señalar que la mayoría de actividades y estrategias referidas por los docentes y que, según ellos, aplican en sus clases, no se ven expresadas en la planificación. Esto permite establecer que las realizan ocasionalmente. Respecto a los desfiles, parece que las presentaciones se limitan a constituirse en simples actos folclóricos y no en verdaderas expresiones de interculturalidad.

Las actividades, estrategias y técnicas interculturales deben ir creándose según vayan trabajando con la diversidad existente en las aulas, pero si los docentes no manejan prácticas interculturales y no se ven reflejadas en las planificaciones es muy difícil que puedan explicar qué se usa y cómo lo hacen. Se analizó que todas estas actividades son parte de los temas que constan en las áreas, mas no son aspectos interculturales. Sería muy importante fortalecer las actividades mencionadas por los docentes para lograr el camino hacia la interculturalidad.

4.7 Saberes y conocimientos locales

Respecto a los saberes locales del cantón Cañar, existen estudios como los de Inga-Aguallo et al. (2021), que han destacado su riqueza en conocimientos alimentarios; los cuales han sido transmitidos y practicados por los habitantes de mayor edad. Tales ancestros, refieren los autores, poseyeron gran saber respecto a este tema; no obstante, actualmente son escasos los individuos, particularmente adultos mayores, que conservan tales conocimientos. A su vez, los saberes medicinales, culinarios y culturales, con el transcurrir de los años, han dejado de ser valorados por las generaciones actuales y, por ende, su transmisión ha ido mermando, y con ella, su desaparición se vuelve inminente.

Lo anterior se ve ratificado por los relatos de los maestros; los cuales permiten constatar la falta de un ejercicio constante y sistemático de recuperación, uso y cultivo de los conocimientos locales. Nueve docentes señalan que tal ejercicio lo hacen únicamente en ciertos eventos, cuando existe la posibilidad de contar con estudiantes que no son de la ciudad. En tal sentido, la celebración cada 26 de enero de la declaratoria de Cañar como Capital Arqueológica y Cultural del Ecuador, así como el Inti Raymi (durante el mes de junio), se aprovecha para el trabajo en clases o para participar como observadores. Fátima (2022) asegura que comenzó a apreciar el valor de la Pachamama cuando participó en el Inti Raymi de Guantug.

Entre los saberes y conocimientos que aplican los docentes en sus respectivas aulas están: narrar anécdotas, historias, fábulas o leyendas; lo que a criterio de Alex (2022) “era algo hermoso”. Otros aspectos que se abordan son los relacionados a la vestimenta, la Mama Killa, la comida típica y local, los idiomas y la Pachamama. También los problemas cotidianos de los estudiantes, las ocupaciones de sus padres, el valor que se le debe dar a la tierra, los beneficios y cuidados de las plantas medicinales, la importancia del agua, de la propia etnia, de la medicina ancestral y de la agricultura en general, son cuestiones que se comentan en clases. A su vez, los sitios arqueológicos de la zona, las habilidades de los ancestros, la celebración del Inti Raymi, las leyendas de la provincia de Cañar o la cruz cuadrada, son los variados temas que estos docentes tratan con sus estudiantes.

Los docentes señalan varias estrategias de cómo se transmiten los saberes y conocimientos. Se suele invitar a los abuelos o padres de los niños para que aporten con ideas y temas (Alex, 2022). También se emplea la recreación-representación de las distintas profesiones de los padres, o se plantean problemas que se adaptan a la cotidianidad de los estudiantes; estos pueden relacionarse al cuidado y reproducción de animales (Bertha, 2022) o al uso de plantas medicinales, remedios caseros y su utilidad frente a las diferentes enfermedades. Esto le permite a la docente “mantener y sostener creencias, costumbres y tradiciones que son parte de nuestra cultura” (Carla, 2022), sembrar plantas y solicitar a expertos para que expliquen cómo es el proceso de la siembra. Los expertos suelen relacionar los contenidos con la vida real, para lo cual motivan al estudiante a conservar su esencia, raíces étnicas, idioma y vestimenta (Erika, 2022). También se recurre a dramatizaciones y exposiciones sobre las riquezas de Cañar, su agricultura y gastronomía (Gloria, 2022), así como a historias que concientizan sobre la madre tierra y los beneficios que ésta da.

Las acciones implementadas por los docentes entrevistados se aproximan a lo que proponían Moreno-López et al. (2020), sobre la necesidad de reconocer y preservar la tradición oral de los pueblos y comunidades latinoamericanas con el fin de recuperar los saberes populares. De ahí que es importante para estos autores, destacar los beneficios que trae consigo el ejercicio de recuperación de las narraciones orales, como factor que potencia el vínculo familiar transmitido desde las generaciones antiguas. Hay que recordar lo señalado por Moreno-López et al. (2020): “la promoción del amor por la cultura [...] sentimiento importante que se forja desde temprana edad [...] en la construcción de nuevos conocimientos a partir de la sabiduría ancestral”. A lo mencionado por el autor y las expresiones de los docentes, los saberes y conocimientos siempre han sido parte del ser humano porque están presentes en la mente y en el corazón de todas a aquellas personas que hoy en día están en la tercera edad, quienes de una u otra manera han contado, quieren contar, dan ejemplo y solicitan que

no se pierda lo que ellos han vivido. Actualmente y por las múltiples tareas que desarrollan las personas y por el poco interés en los conocimientos ancestrales, muy poco se puede recuperar en las instituciones educativas, lo que cuenta es hoy la tecnología y lo que se presente en ella.

Los docentes entrevistados hacen un intento por incorporar la tradición oral. A propósito de esto, Recuerda Carla (2022), que antes de la era de los celulares los abuelos contaban historias y leyendas; algo que a su parecer resultaba hermoso. Así mismo, en las festividades del Inti Raymi se observaba a las culturas realizar el agradecimiento a la madre tierra. Una de las docentes entrevistadas refiere que le gustaba la vestimenta indígena y por ello todavía conserva con cariño algunas prendas (Erika, 2022). Otra señala que en la institución donde antes trabajaba había una compañera que sabía de remedios naturales para curar enfermedades, de quien aprovechaba sus experiencias (Fátima, 2022).

Así mismo, se refirió que en una de las instituciones investigadas se realizó la exposición de las comidas locales con el propósito de rescatar lo propio de cada sector de Cañar, para lo cual se aprovechó la experiencia de una señora en la elaboración de sombreros de paja toquilla (Gloria, 2022). Finalmente, consideran que antes papás y abuelitos narraban leyendas, y que los estudiantes se interesaban por estas; por lo que planteaban interrogantes sobre las plantas medicinales (Homero y Leonor, 2022).

Entre las causas para no aplicar saberes locales, los docentes señalan las siguientes: nadie los ilustra en el tema de plantas medicinales, los espacios para sembrar plantas son limitados, existe una desconexión entre los docentes y el calendario indígena, no hay una valoración del saber indígena en el aprendizaje escolar, han desaparecido ciertos saberes, no se invita a expertos para que hablen de temas ancestrales y, por último, no existen razones de peso para aplicar saberes y conocimientos locales. En lo expuesto por los maestros se confirma una visión básica de lo intercultural, donde hay momentos específicos que convoca u obliga a representar o trabajar temas indígenas. No se reconoce que los estudiantes y sus familias tienen conocimientos y saberes. Se aprecia que los docentes del centro cantonal en su labor docente dan más uso a los contenidos curriculares de los textos y que los conocimientos locales no son tomados en cuenta para el trabajo en las aulas, aprovechan esto cuando hay invitaciones a desfiles de manera especial en lo relacionado a la vestimenta y la gastronomía, actos que se han reducido un mero folclorismo.

Reconocer a los actores educativos como portadores de saberes y conocimientos socioculturales es una oportunidad para construir el diálogo intercultural en el aula. Pérez-Ruiz y Argueta-Villamar (2011) definen al diálogo intercultural de saberes como aquella

actitud que implica un interés por parte de los individuos para escuchar a los otros y para actualizarse en saberes. En tal sentido, no consiste en vencer o influir por medio de la presión a que los demás acepten un saber ajeno; por el contrario, consiste en un intercambio de conocimientos. Lo clave es que se ponga en funcionamiento la racionalidad humana.

Sin embargo, las actividades y estrategias que utilizan los docentes en la aplicación del diálogo intercultural no responden a esta concepción tan rigurosa de diálogo intercultural. Para ellos, las estrategias varían según la experiencia en cada institución, sin embargo, algunos docentes no aplican estrategia alguna, esto en razón de la pandemia y debido a que optaron por priorizar los contenidos del currículo (Fátima, 2022), o porque no conocen el kichwa (Keyla y Leonor, 2022).

Entre las actividades aplicadas están: coordinar con los padres de familia para la organización de eventos; trabajar en la representación de culturas, costumbres y tradiciones; hacer la pampa mesa y a través de ella el intercambio de productos y diálogos de rasgos culturales (Carla, 2022). Otra acción referida es elogiar a aquellos estudiantes que visten su traje típico o que hablan el kichwa. La lectura de cuentos, leyendas, experiencias propias, así como el desarrollo de actividades lúdicas se ejecutan ocasionalmente y en fechas específicas; por ejemplo, en el programa del día de la familia (Homero, 2022).

Las dificultades que se presentaron y que impidieron la aplicación del diálogo intercultural son: la falta de capacitaciones, lo que obliga al maestro a arreglárselas solo; el hecho de que la interculturalidad haya quedado como un disfraz o un accesorio. A criterio de varios docentes, todavía existe rechazo hacia los indígenas y hacia los mestizos. Ese rechazo proviene del resentimiento cultivado en años anteriores (Alex, Daniela, Fátima, Homero y Leonor, 2022). Con base en las respuestas, puede deducirse que los docentes no aplican el diálogo intercultural; más bien, sus acciones parecen estar más ligadas a resaltar algunas manifestaciones culturales. No hay un diálogo intercultural en las aulas de clase porque se piensa que la conversa de algún tema es dialogar interculturalmente, se debe concebir mejor para practicarlo, no está adecuada las acciones frente a esta aplicación en el ámbito educativo, porque se debe comprender que el diálogo es un elemento indispensable para lograr la interculturalidad, debido a que es el medio de traducción de cada cultura.

4.8 Necesidades de la práctica intercultural

Entre las necesidades que todavía subyacen a la práctica intercultural, los docentes refieren a las políticas. A criterio de Carla (2022), no se estaría concretando el mandato constitucional que establece al Ecuador como un país intercultural; por tanto, el gobierno debería crear los

espacios que permitan a las culturas revivir y que la interculturalidad se incremente en el currículo, para de este modo cambiar el proceso de enseñanza aprendizaje en las aulas.

Entre los recursos materiales que resultan indispensables, los docentes mencionan: medios audiovisuales, carteles, cuentos, leyendas, computadoras, videos, dibujos, libros de interculturalidad e historias sobre las nacionalidades (Jessica, Keyla y Nely, 2022). Cuando los maestros identifican a ciertas herramientas tecnológicas como recursos indispensables para desarrollar la interculturalidad, aproximan sus concepciones a lo que planteaban Hernández-Martín y Iglesias-Rodríguez (2017), respecto al gran interés que han despertado las fortalezas de las tecnologías al interior de los procesos educativos interculturales; sin embargo, estos investigadores también destacan la exigencia que se les hace a los docentes al momento de trabajar con las TIC, ellos sean los primeros en demostrar competencia digital.

Otros docentes complementan que otras necesidades son: capacitaciones; al tiempo que se alude a la importancia de que exista un mayor acceso a la información, de que se ejecute el eje transversal, que se conozca la cosmovisión de los pueblos, que exista un autoaprendizaje sobre la educación intercultural, que el currículo trabaje la interculturalidad, el idioma kichwa y que se desarrollen lecturas con los estudiantes y un mayor diálogo con los representantes (Daniela, Erika, Fátima, Gloria, Leonor y Martha, 2022). Las necesidades para que se den las prácticas interculturales son varias, pero la principal debe ser que el estado garantice la educación intercultural en todos los centros educativos, que no solo esté escrito en los mandatos constitucionales o se los mencione en diferentes documentos curriculares y de planificación que desarrollan los docentes. Primero sería necesario comenzar en el aula, con el apoyo de la familia, con la predisposición de los docentes, quienes son el ente mediador de los conocimientos que traen los estudiantes y los que él desde su experiencia y ciencia sabe enseñar, también se necesita el apoyo de las autoridades. Una vez que el docente se convence de la importancia de la interculturalidad la pondrá en práctica permanente y a pesar que no haya un apoyo externo estará convencido de que está por el camino correcto.

Desde el año 2016, la Subsecretaría de Desarrollo Profesional del Ministerio de Educación del Ecuador implementó la Plataforma Virtual Moodle “Mecapacito”, por medio de la cual se efectuaron procesos de formación docente. A través de esta plataforma (<https://mecapacito.educacion.gob.ec/>) se busca maximizar los procesos de formación docente, por medio de cursos en línea que permiten a los maestros acceder a programas puntuales y adaptarse a las necesidades del sistema educativo.

Sin embargo, diez docentes entrevistados no realizaron el curso de interculturalidad ofertado. Sus razones: tener cuarto nivel de estudios (Alex, 2022), no manejar la tecnología (Carla,

2022), no estar obligada a seguir el curso (Daniela, 2022), no le llama la atención el tema (Fátima, 2022), el quehacer docente y la atención a la familia son limitantes (Ignacio, 2022), elegir cursos de corta duración y menor complejidad, los cursos son cansados, teóricos y no presentan resultados (Leonor, 2022). En vez del curso, optaron por temas como: inclusión, ambiente, violencia y currículo.

En cambio, los cuatro docentes que realizaron el curso, manifiestan que la temática fue buena, enriquecedora, interesante y dieron alternativas para aplicar la interculturalidad en el aula. Entre los aspectos que destacan del curso y que les parecen positivos, están el que toman en cuenta a los indígenas de la sierra, del oriente y los grupos de la costa, la igualdad, el respeto, la consideración para todos los niños, la bibliografía y la experiencia o alternativas para fomentar el tema (Erika, Homero, Jessica y Keyla, 2022). Señalan que el curso rescata las particularidades y conocimientos de cada hermano indígena, trata por igual a todos, además de que usa la taptana y otras herramientas audiovisuales, así como la observación directa.

Puesto que más de la mitad de los profesores evidenciaron poco interés en el curso sobre interculturalidad, cabe la pregunta sobre cómo se pretende implementar dicho enfoque en el aula si no existe afán por conocerlo, apropiarse y manejarlo. Dicho vacío se manifiesta en el hecho de que el docente no concreta su planificación. Por otro lado, los docentes que sí participaron tienen apreciaciones superficiales sobre el tema; de ahí que su implementación sea casi nula. La falta de interés de más de la mitad de docentes de seguir el curso de interculturalidad muestra la escasa aplicación de procesos interculturales dentro del aula. Esto nos lleva a pensar ¿de qué maneras se puede incentivar a los docentes a capacitarse en temas interculturales?

4.9 Modelo de educación intercultural

La LOEI (2011) constituye una apuesta al cambio del modelo y en su nombre incluye una cualidad: lo intercultural. Cuando se habla de un modelo de educación intercultural, se debe entender a un modelo no orientado solo en las minorías, sino que se dirige a toda la sociedad; es decir, se constituye en un principio que orienta a todo un proyecto político pedagógico. Por tanto, cuando se divide el sistema en hispano y bilingüe, y se separan los currículos, se da origen a un proceso discriminatorio; así lo establece Rodríguez-Brochado (2020).

Frente a la importancia de la cabal implementación de este tipo de sistema educativo, se les consultó a los docentes si es que consideran que en sus instituciones educativas se implementó el modelo de educación intercultural, a lo cual, la mitad respondió afirmativamente. Esta respuesta debe ser matizada. Bertha (2021) refiere que se ha hablado

algo de interculturalidad; Gloria (2022), que tal implementación se ha realizado en un 50%. De otra parte, un grupo de docentes consideran que el modelo de educación intercultural debió aplicarse en razón de que existen estudiantes provenientes del sector rural y urbano (Homero, Ignacio y Jessica). Coincide Keyla (2022) con esta percepción, cuando señala que, por una parte, todas las instituciones acogen a niños del campo y de la ciudad, y por otra, en los desfiles los niños se visten con ropa autóctona.

En cambio, hay docentes con perspectivas distintas. Señalan que no se aplica el modelo de educación intercultural, pese a existir predisposición y voluntad por parte de profesores y estudiantes. A criterio de los maestros, son: la saturación de estudiantes en escuelas y colegios del casco urbano, así como la imposibilidad de corregir a los estudiantes (Alex, 2022); el modelo de educación intercultural se enfoca más en conocimientos y en las presentaciones artísticas para fiestas tradicionales (Carla, 2022); existe un desconocimiento sobre el tema, al tiempo que dicho eje está plasmado en palabras; y, por último, la discriminación existente.

En tal sentido, el modelo de educación que se está implementando en estas instituciones, a criterio de ciertos docentes, no se alinea a lo que planteaba Burga-Cabrera (2013), respecto a que el desarrollo de una verdadera educación intercultural significa un cambio en las actitudes de los actores educativos, sus roles y la visión de concebir la escuela; pues, señalaba este autor, con el reconocimiento de la diversidad cultural se confirma el interés de una educación intercultural que incluye a todos los ciudadanos, y que promueve la transformación de las relaciones sociales desiguales (Comboni-Salinas y Juárez-Núñez, 2020). Parecería que estos fines no están cumpliéndose de ninguna manera en el contexto estudiado y algunos docentes son conscientes de ello.

En tal caso, ante la situación descrita, los docentes proponen acciones que permitan concretar el modelo intercultural:

- Innovar y tener mentalidad clara (Bertha).
- Implementar un currículo relacionado con la interculturalidad, que posibilite el trabajo libre, espontáneo y satisfactorio. Además, que el gobierno se preocupe por valorar las culturas (Carla).
- Conocer sobre la interculturalidad (Daniela y Leonor).
- Los docentes deben poner énfasis en aplicar el eje transversal (Erika).
- Reformar las leyes y que exista voluntad por parte del gobierno para concretar el tema (Fátima).

- Autoridades deben otorgar mayor énfasis al tema; mientras que el idioma kichwa debe incluirse como un área más (Gloria).
- Fomentar diálogos entre campesinos e instituciones sobre temas relacionados a manifestaciones culturales (Homero).
- Apoyo del GAD municipal, a través de charlas y recorridos por lugares turísticos (Ignacio).
- Respetar e incrementar todos los saberes para futuras generaciones (Martha).
- Diseñar un material didáctico (libro), que sea acorde a las necesidades de los estudiantes (Nely).

Cuando se les planteó la interrogante sobre si consideran que debería regresar al modelo anterior de educación hispana y bilingüe, los docentes se mostraron reacios a tal posibilidad, y dieron las siguientes razones:

- Las culturas no se enriquecerán y seguiría firme el monopolio bilingüe (Alex).
- Las culturas deben unir sus fuerzas, con el fin de valorarse y relacionarse (Carla).
- Puesto que aquí viven dos culturas, se debe trabajar conjuntamente (Daniela).
- Implicaría no dar las mismas oportunidades a todos los estudiantes (Homero).
- Se daría la señal de que no todos somos iguales (Ignacio).
- Se estaría yendo en contra de la igualdad (Jessica).
- Se afianzaría aquel estereotipo que señala: “los del campo para el campo y los de la ciudad para la ciudad” (Keyla).
- Habría un rechazo de parte de indígenas a mestizos; estos últimos no tendrían igual libertad para actuar (Leonor). Las culturas deben integrarse y, a su vez, desarrollar una educación con calidad y calidez, sin discriminación (Nely).

En cambio, tres profesores están de acuerdo en regresar al modelo bilingüe e hispano. Sus razones son las siguientes: en primer lugar, en escuelas y colegios tienen al kichwa como idioma central (Bertha); a su vez, sueño de los líderes indígenas era que Ecuador fuera como Bolivia y Perú, cuyos idiomas oficiales son el kichwa y el español (Erika); por último, un docente nativo de la cultura de los estudiantes tendrá más facilidad para trabajar (Fátima). Frente a lo expuesto más de la mitad de docentes son conscientes de la existencia del modelo de educación intercultural en el país. Pero al mismo tiempo demuestran no estar trabajando mucho en ello, piensan que desfilas, hacer comidas típicas, vestirse de indígenas o hacer una que otra actividad que viene en los textos ya se implementa prácticas interculturales. Se nota conocimiento superficial.

4.10 Característica del educador intercultural

Ipiña (1997) estableció, en líneas generales, qué características del educador intercultural eran: estar comprometido con las causas de su comunidad, manifestar una tolerancia activa hacia lo diferente, ser abierto al mundo, poseer una competencia profesional fraguada en una capacitación constante, tener una capacidad investigativa y dominar la lengua de sus estudiantes. Japón (2014) agrega a estas características el constituirse un mediador con la capacidad de generar procesos al interior del contexto del aprendizaje intercultural. A continuación, se podrá conocer si las definiciones de los docentes entrevistados encuentran cercanías con la literatura académica.

Según la percepción de los docentes, el educador intercultural debe estar debidamente capacitado, pues ello le permitirá trabajar en sus planificaciones y recibir los aportes de sus estudiantes. Es importante que ponga mucho énfasis en las costumbres y tradiciones; de ahí, que resulta decisivo que domine temas relacionados a cultura, pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, diversidad y realidad de la niñez. Debe ser, a criterio de los docentes entrevistados, un individuo que, además de poseer ética, ame su profesión. Alguien que tratará a todos por igual, que respetará, comprenderá, apoyará y acogerá a todos con el mismo cariño y que será flexible, accesible y amistoso con sus estudiantes.

El educador intercultural, al tiempo que sujeto crítico, poseerá una mente abierta; ésta le permitirá resolver problemas de la institución. Compartirá sus saberes y tendrá la habilidad de generar experiencias en sus estudiantes. Para ello, agregan los docentes, debe convivir en el mismo lugar que sus estudiantes, ser especialista en la interculturalidad y conocer los dos idiomas.

Como puede constatarse, existen muchas coincidencias entre la concepción que tienen los docentes de las características del maestro intercultural y las características referidas en la teoría. Se pueden identificar particularmente tres: 1) el docente como individuo de mente abierta ante la realidad que le circunda, 2) el dominio de, al menos, dos idiomas, y 3) la capacidad para generar experiencias interculturales en sus estudiantes. Sus respuestas ratifican que lo intercultural se asume como un tema de los o relacionado con los indígenas. No se comprende que el sistema educativo es intercultural independientemente de la presencia de indígenas. Que desde cada grupo cultural y la escuela debe construir esa nueva perspectiva de educación.

CAPÍTULO V

EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO Y DE LA PRÁCTICA INTERCULTURAL

El capítulo busca responder al tercer objetivo y tiene como finalidad, comprender la visión que tienen los docentes sobre el desarrollo del pensamiento y su relación con la interculturalidad. Indagamos sobre las concepciones que tienen los maestros sobre la relación, el apoyo de la entidad rectora para su concreción y las prácticas interculturales identificadas por los docentes.

5.1 Desarrollo del pensamiento

El pensamiento es un atributo propio del ser humano y su origen está dado por la intervención sensorial y el razonamiento, la deducción lógica y la demostración; siendo cada una capacidad del pensamiento que facilita entender la realidad, los problemas y las necesidades del sujeto. Según la lógica formal, la estructura del pensamiento es la siguiente: concepto, reflexión, razón y acción (Jara, 2012). A su vez, el estado ecuatoriano garantiza, en el currículo que se fomente una metodología centrada en la actividad y participación de los estudiantes para que favorezca en el pensamiento racional y crítico y de paso a un trabajo individual y cooperativo en el aula, la investigación, la lectura y la expresión. Es decir, los estudiantes desarrollaran procesos cognitivos (Currículo, 2010).

Ocho docentes señalan que el desarrollo del pensamiento tiene relación con alcanzar los siguientes objetivos: que el niño piense, razone, reflexione y resuelva problemas de la vida diaria, sin importar los ámbitos en que se desenvuelva. Esto se hará de acuerdo a sus conocimientos, habilidades, destrezas, energía, realidad, pensamientos, experiencias. Lo importante, según los maestros entrevistados, es que lo haga en las diferentes áreas y con plena libertad y mente abierta, de modo que pueda aprender, receptar, mejorar y crecer como persona. Tal crecimiento no debe darse solo en lo intelectual, sino que debe propender a que el estudiante aprenda a quererse y respetarse a sí mismo.

Puntualizando en las respuestas, los docentes definen al desarrollo del pensamiento como “el proceso mismo del saber actuar y del saber pensar; es decir, que el niño sea capaz de razonar de forma acertada y concreta” (Carla, 2022); “inculcar a los estudiantes a ser críticos, reflexivos y pensadores... no a repetir como loros” (Alex, 2022). Nely (2022), por su parte, conceptualiza tal acción como la capacidad para “aflorar todos los conocimientos científicos adquiridos a través de muchísimas estrategias de descubrimiento; lo cual incentiva al desarrollo.”

Dos docentes coinciden en que desarrollar el pensamiento está relacionado a la posibilidad de desarrollar la inteligencia a un nivel elevado; esto es, que el estudiante sepa y tenga la

posibilidad de dar razones para llegar a un exitoso desarrollo del aprendizaje (Daniela y Nely, 2022). Por su parte, un docente manifiesta que esta acción significa la manera en que el docente desarrolla, actúa, procede frente a los estudiantes (Ignacio, 2022).

De acuerdo a las significaciones dadas por los docentes, el desarrollo del pensamiento sirve para: aprender la criticidad; practicar habilidades, destrezas y energías propias; saber actuar y pensar; mejorar el pensamiento con base en la observación, clasificación y planteamiento de preguntas; aflorar sentimientos y reflexiones propias; que los estudiantes hagan lo que les gusta; que piensen, razonen y reflexionen; ayudar al alumno a que crezca como persona y ser humano; construir y preparar el terreno para enseñar; descubrir e incentivar el desarrollo y, finalmente, desarrollar las múltiples inteligencias.

Sin embargo, el diálogo con los docentes trae a colación ciertas dificultades durante el desarrollo del pensamiento, muchas de las cuales se derivan de la intromisión de los padres. Así, en palabras de los maestros, los padres de familia “les dan pensando, les dan razonando, los papás les limitan el razonamiento” (Carla, 2022). Por su parte, Alex (2022) menciona que los profesores ya no pueden corregir a sus estudiantes, por lo que estos se están criando inseguros, debido a las muchas leyes que terminan por sobreprotegerlos.

Así, se pudo constatar que las definiciones propuestas por los maestros dejan entrever distintas perspectivas y actitudes en torno a lo que debe ser el desarrollo del pensamiento al interior de los salones de clase. Ello implica –en caso de existir un verdadero afán por potenciar adecuadamente los distintos tipos de pensamiento de los alumnos–, que las metodologías y las técnicas que se utilicen difieran entre sí, pues no son las mismas estrategias las que deben emplearse en el desarrollo de pensamiento crítico, que las que se utilizarán en el pensamiento creativo, por ejemplo.

5.2 Desarrollo del pensamiento crítico y apoyo por parte de autoridades

El pensamiento crítico en la escuela permite, a criterio de Bezanilla-Albisua et al. (2018), innovar, mejorar, crear y comprometerse de manera personal y social; esto, siempre y cuando, se base en procesos y estrategias. Además, promueve una educación para la vida, ya que implica un debate abierto que inicia desde los primeros años de vida en el que cada uno se cuestiona, se pregunta y reflexiona, para a partir de ello, emitir opiniones y contrastarlas con los demás. De ahí lo decisivo que las autoridades de los centros educativos sean los primeros preocupados en fomentar este tipo de pensamiento en las comunidades.

A partir de la propia experiencia de los docentes, se le consultó respecto al apoyo que han recibido del distrito para el desarrollo del pensamiento crítico. A lo cual, más de la mitad respondió no haber recibido ningún apoyo. Por ejemplo, una de las docentes señaló que la escuela fiscomisional donde ella trabaja cuenta con sus propios asesores (Bertha, 2022); otra

maestra refirió que suele dársele más importancia al contenido científico en las aulas (Fátima, 2022); mientras que una tercera señaló que, puesto que no existe socialización se debe averiguar respecto al uso de los libros (Nely, 2022).

En cambio, otros docentes afirman que el distrito sí cumple con los mandatos constitucionales, que señalan que debe compartirse información a las autoridades institucionales (Alex y Erika, 2022); mientras que los docentes Daniela y Homero (2022) mencionan que desde el Ministerio de Educación se dan cursos y capacitaciones que contribuyen a que los maestros se actualicen respecto a las estrategias que desarrollen el pensamiento; sin embargo, destacan que lamentablemente tales cursos tienen un alcance únicamente teórico.

Así, seis docentes expresan que sí han recibido cursos y talleres de manera virtual, charlas de profesionales del distrito, capacitaciones por el asesor del distrito y cursos cargados con demasiada teoría. Las dificultades que se han presentado en los cursos virtuales han limitado la participación de los docentes, principalmente porque son muy teóricos; a su vez, aunque el distrito entrega los textos, nadie explica su uso (Alex y Leonor, 2022).

Respecto a la necesidad surgida en torno al tema tratado, es que los docentes necesitan conocer sobre el desarrollo del pensamiento. Así, Fátima (2022) señala: “para mí sería fundamental, pues eso es lo que necesitamos; es más, antes no había ese término *desarrollo del pensamiento*; sin embargo, se hacían razonamientos matemáticos, razonamientos lógicos, entre otros”. Según Tamayo et al. (2015) se necesita de un desarrollo del pensamiento crítico porque dinamiza el conocimiento y se encarga de la formación a los individuos. Además, se centra en desarrollar la argumentación, la metacognición y la solución de problemas. Debe convertirse en un proceso educativo permanente.

Al respecto de lo manifestado por los docentes, se deja entrever que, según su criterio, no hay apoyo de parte del Distrito educativo, a pesar de que esta es una competencia que está obligado a cumplir. Lamentablemente, el distrito se encarga solo de compartir documentos a los correos de los directivos institucionales y que se dé cumplimiento a los mismos. Mucha de esta información refiere a acuerdos ministeriales que nada o poco tienen que ver con la concreción pedagógica y didáctica del desarrollo del pensamiento.

También, se consultó a los docentes respecto a cuál es el apoyo que han recibido de la autoridad de su institución para el desarrollo del pensamiento; a lo que la mayoría de docentes manifestó que tal apoyo consistió en incentivar y dar facilidades para acceder a cursos y capacitaciones, así como en revisar las planificaciones y compartir correos emitidos por el Ministerio de Educación (Alex, Carla, Daniela, Fátima, Gloria, Homero e Ignacio, 2022). El

apoyo también se traduce en sugerencias por parte de la autoridad, cómo, por ejemplo, solicitar que se coloquen preguntas que obliguen a los estudiantes a razonar, hasta proponer métodos, incentivar mediante experiencias y conocimientos. La autoridad también suele estar pendiente de que se aplique la teoría constructivista, e invita al equipo docente a que hagan reflexionar a los estudiantes, ya que el Ministerio está bombardeando con aquello del desarrollo del pensamiento. Bertha (2022), al respecto, menciona:

En cierta ocasión trajeron a un ingeniero para que hable sobre interculturalidad y para que dé charlas explicando ejercicios que potencian desarrollo intelectual y creatividad. En mi institución, la propia rectora pagó para que se les dicten cursos a los docentes. Esta es una actividad que consta en el plan de trabajo de la vicerrectora.

Las respuestas de los docentes resultan preocupantes, pues el desarrollo del pensamiento implica el involucramiento de toda la comunidad educativa, incluidos distritos, rectores, directores y demás personal. Lo contrario es dejar la responsabilidad en manos exclusivas de los docentes, y permitir que los procesos educativos dirigidos a dicho fin puedan verse truncados por falta de respaldo institucional, de liderazgo pedagógico y didáctico para su concreción.

5.3 Contribución de la educación intercultural al desarrollo del pensamiento

Salmon (2017) no sólo definía al desarrollo del pensamiento como un asunto social, sino que a partir de ello promulgaba que era deber de la educación implementar rutinas de pensamiento que ayuden a los niños a “escuchar, interpretar, predecir, hacer conexiones y otras destrezas cognitivas esenciales para comprender un texto” (p. 11). En tal sentido, la educación intercultural no debe estar exenta de tal compromiso formativo, sino que debe ser la primera interesada en potenciar las habilidades de pensamiento de los estudiantes. A partir de ello, se evidencia la importancia de conocer si los propios docentes son conscientes de si la educación intercultural contribuye al desarrollo del pensamiento.

Según lo que relatan los docentes, la educación intercultural sí contribuye al desarrollo del pensamiento, fundamentalmente en lo relacionado a la filosofía de cuidar y valorar los elementos de la naturaleza. Homero (2022) señala que, gracias al agua y la tierra se producen los alimentos. Para él, todo esto es parte del desarrollo del pensamiento. También son parte de este desarrollo las manifestaciones culturales transmitidas de generación en generación. Se trata de conocer y respetar la existencia de aquella diversidad cultural que ha desarrollado la inteligencia (Carla, Keyla, Leonor y Nely, 2022) y ampliado el pensamiento de acuerdo a su propia cultura, sus raíces y lugar de residencia (Daniela y Jessica, 2022). A su vez, “permite

al estudiante desarrollar su pensamiento desde sus propias raíces y su propia cultura” (Erika, 2022). Admite compartir lo que se aprende (Gloria, 2022), así como aceptarme y aceptar a los demás (Ignacio, 2022). En el caso de Fátima (2022), no expresa una clara definición de lo que es el desarrollo del pensamiento; a lo sumo, llegan a señalar que simplemente es necesario que se dé.

En tal caso, es necesario asegurar la consolidación de un pensamiento que enriquezca y tome en cuenta la diversidad de saberes existentes en las aulas. Esto es lo que llamaríamos un pensamiento intercultural ¿Qué quiere decir esto? Son saberes que surgen de varias fuentes de conocimiento, de varias culturas, pues no existen saberes superiores o inferiores, sino diversos; esto genera la denominada diversidad del pensamiento. Así, la interculturalidad permite descolonizar los aprendizajes y contribuye a entender que lo común se construye desde la diversidad. Y como menciona Sáez Alonso (2006) el ser humano está lleno de valores, pensamientos, conocimientos, emociones, experiencias de toda una vida, lo cual puede compartir para enriquecer la diversidad de saberes y conocimientos. Compartiendo el criterio del autor desde una perspectiva intercultural, implica que la escuela en conjunto acepte que todos los niños tienen saberes y saberes hacer que son resultado de múltiples aprendizajes que suceden fuera de la escuela, que tienen raíces culturales que son diferentes y también similares a los escolares. La Escuela debe ser un espacio donde puedan compartirlos, enseñarlos y aprenderlos, es decir sea un espacio de ecología de saberes, donde los saberes escolares son uno más. De otra parte, cosa similar debería pasar con las formas de pensamiento y racionalidad encaminadas a comprender, valorar y apreciar la diversidad epistémica, el relativismo y la contextualización de los fenómenos sociales.

5.4 Prácticas y destrezas interculturales

Tal como se estableció en el apartado teórico, la interculturalidad dentro del proceso educativo debe desarrollarse bajo el amparo de valores que fomenten la identidad cultural, a la par que el respeto y la reciprocidad cultural entre toda la comunidad. Por tal razón, la interculturalidad en la educación se caracteriza por ser inclusiva y a la vez humanista y democrática; su finalidad es establecer actividades participativas que permitan una manifestación sin discriminación cultural, sustentada en la normativa ecuatoriana. Rivera et al. (2020), al respecto mencionan que las estrategias educativas interculturales debían estar enfocadas en acciones que otorgasen inclusión a todas las culturas y de este modo fomentar la convivencia y justicia social.

Con base en lo anterior se resalta la importancia de conocer cómo, entre las instituciones educativas urbanas del cantón Cañar, los estudiantes llevan a cabo ciertas prácticas

interculturales. Los docentes refieren algunas de las prácticas desarrolladas por sus estudiantes que son valoradas como interculturales: a) implementación de valores como el respeto, la interrelación, la disciplina, la tolerancia, la solidaridad y el compañerismo (Alex, Bertha, Daniela, Fátima y Gloria, 2022); b) involucramiento en programas donde pueden usar sus propias manifestaciones culturales, a la manera de vestimenta, idioma, costumbres, fechas importantes, leyendas, pampa mesa, baile, danza y comida tradicional (Erika, Homero, Ignacio, y Nely, 2022); c) la incorporación de las experiencias tanto de los niños que provienen del campo como de la ciudad, y de libros con temas variados (por ejemplo, números en inglés, en español o en kichwa) (Jessica y Keyla, 2022). Por su parte, Carla (2022) expresa que sus estudiantes no ponen en práctica la interculturalidad, debido a que han adoptado nuevas costumbres y formas de vestirse.

Es necesario recordar que las relaciones interculturales están matizadas por factores de diversa índole y por toda una gama de formas dialécticas, modos de vida, costumbres, tradiciones y creencias. Tal como señalaba Solís (2012), estas y otras formas de expresión cultural se oponen a la uniformidad y la estandarización; de ahí que se requiere una visión diversa y plural. Es decir, se vuelve indispensable adquirir competencias interculturales. A su vez, como señala Japón (2014), para que haya interculturalidad son necesarias diferentes entradas al conocimiento; por tanto, se requiere que el aprendizaje intercultural cambie la estructura de las aulas desde la verticalidad hacia la horizontalidad, así como hacia el diálogo y al interaprendizaje.

En otro orden de ideas, desde la perspectiva de los docentes, las destrezas que deben desarrollar los estudiantes para establecer relaciones interculturales son, en primer lugar, aquellas que se encaminan a crear, practicar y fomentar valores como la tolerancia, la prudencia, el amor a la lectura, la empatía, el respeto al lenguaje y la incorporación de experiencias y modo de vivir (Carla, Daniela, Jessica y Martha, 2022). En segundo lugar, deben desarrollar destrezas relacionadas a ciertas manifestaciones culturales: idioma, vestimenta, saberes, costumbres y conocimiento de las raíces culturales (Bertha, Homero, Ignacio, Keyla y Nely, 2022). Por último, aquellas destrezas relacionadas a las áreas de ciencias naturales y estudios sociales, a los ejes transversales, a las habilidades de hablar, conversar, compartir, escuchar, observar y pensar (Erika, Fátima y Gloria, 2022). Sin embargo, las destrezas que mencionan los docentes no están acordes a las destrezas indispensables para establecer relaciones interculturales. A lo sumo, se refieren a los valores y manifestaciones culturales que, de una u otra manera, se trabajan en todas las áreas para una formación integral de los estudiantes.

Señalaba Ormaza (2022), que para la consolidación de una educación intercultural es indispensable trabajar sobre estrategias de convivencia armónica que posibiliten una relación adecuada para fortalecer el ambiente académico, pues la aplicación de la convivencia armónica en el aula permite consolidar un ambiente de respeto hacia las diferencias culturales, por medio de actividades de cooperación en el proceso de enseñanza aprendizaje. Pero una cosa es lo que se plantea en la literatura científica y otra lo que realmente ocurre en las aulas del cantón Cañar. De ahí que resulta indispensable conocer al respecto.

Los docentes consideran que los estudiantes en clase expresan acciones interculturales como: el respeto, la valoración de los otros y la apreciación hacia la propia cultura y las diversas manifestaciones culturales. También ubican valores como la generosidad, la amistad, la solidaridad, el amor propio, el amor al prójimo, la autoestima y la motivación. La manifestación de uno de aquellos valores se observa en el siguiente ejemplo: “Compartir en una pampa mesa ha traído muchos beneficios a los niños; principalmente permitió consolidar aquellas relaciones de amistad entre los niños indígenas y los mestizos” (Carla, 2022). Por su parte, Homero (2022) señala que “vestirse de una u otra manera demuestra la interculturalidad y el respeto”. A través de las respuestas dadas por los docentes, se confirma al respeto como el valor mayormente identificado entre los estudiantes. Las prácticas interculturales que ejecutan los educandos dan a conocer que hay una tolerancia y respeto hacia los otros, pero para que se dé una interculturalidad crítica hace falta trabajar más profundamente entre todos los actores educativos.

La escuela es una poderosa maquinaria cultural que abre puertas a los niños, permitiéndoles entrar de lleno en un contexto social y cultural más amplio. Es en su interior donde se relacionan e interactúan con sus pares y personas mayores de diferentes procedencias, estratos sociales y estilos familiares, sumergiéndolos en una cultura común que se siente no solo en los lazos familiares o en el barrio.

Pérez-Aldeguer (2014) considera que la adquisición de competencias interculturales en el ámbito educativo es un reto para la convivencia, por lo que la búsqueda de lugares comunes de interacción y comunicación entre los diferentes agentes que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje deviene en condición necesaria. A su vez, la realidad se impone en el aula y desafía a los docentes a diario; es así que la presencia de la diversidad cultural, por un lado, y las diferencias sociales por otro, obligan a los maestros a formar una cierta relación intercultural con sus alumnos (Malegaríe, 2007).

Indagados los docentes sobre cómo son las relaciones interculturales que tejen con sus estudiantes y los padres, madres o representantes de los niños y niñas manifestaron que se caracterizaría por mantener el respeto, la igualdad, la integración y la empatía.

Respecto a la segunda relación –la que existe entre el docente y los representantes de los estudiantes–, Gloria (2022) dice que es una relación basada en el amor, la consideración y la autoestima. Ella, por ejemplo, les dice “mi amor” a muchos de los padres de familia. A su vez, refiere Fátima (2022), en el caso de existir dificultades entre un padre de familia y un docente, la directora trata de mediar en la solución de las diferencias.

Por último, y respecto a la relación intercultural que existe entre los propios docentes, las respuestas de los participantes dejan entrever valores como la empatía, la integración, la igualdad, la tolerancia y el compañerismo. Bertha (2022) ofrece un dato interesante, que ratifica varios de los rasgos señalados: en su institución se realiza el bautizo de los docentes nuevos, con el fin de que tengan buenas vibras durante su paso por la institución.

Lo expuesto por los docentes evidencia que los rasgos descritos no son necesariamente propios de las relaciones interculturales, sino más bien característicos de cualquier relación sana y cordial que se da entre individuos que laboran en una misma situación. Es decir, los atributos positivos que los participantes identifican deberían estar presentes en cualquier conglomerado, más allá de su condición intercultural. Es importante recordar que el respeto es un valor social indispensable al interior del ámbito educativo; sin embargo, las relaciones interculturales van más allá del simple respeto y tolerancia, pues se trata de abordar cómo las culturas conviven, comparten, aprenden e interactúan.

5.5 Aportes de la educación básica intercultural

Los programas de educación intercultural son el resultado de un complejo ensamblaje, donde intervienen diferentes métodos, dispositivos y procesos que datan de la antigüedad y que han sido adecuados para establecer mejores alianzas al interior de la sociedad de la actualidad (Lepe, 2018). Rego (2011), al respecto, agrega que la educación básica intercultural es la construcción del individuo a través de las relaciones e interacciones con los otros; en este caso, con sus compañeros de aula. La LOEI (2011) definió un nuevo modelo educativo en el que todo el sistema es intercultural y ya no existe educación hispana ni bilingüe como tal (Art. 6, literal c). En ese contexto se preguntó a los docentes sobre los aportes de esta reforma al sistema educativo.

En primer lugar, debe referirse a la existencia de una verdadera inclusión en todas las instituciones educativas, señalando que en la escuela los niños juegan sin diferenciación

alguna; es decir, se ha logrado consolidar el respeto, la consideración y la igualdad al interior de las instituciones (Bertha, 2022). Otro beneficio identificado es que se ha generado una mezcla entre niños urbanos y rurales, quienes aprenden al mismo tiempo sobre las manifestaciones culturales de sus compañeros (Daniela, Homero y Jessica, 2022). También cinco docentes mencionan que sus colegas lo consideran un aspecto positivo, pues permite que los niños sean aceptados en cualquier institución educativa. Así mismo, trae consigo un trato igualitario, que se expresa en dar las mismas oportunidades a todos los estudiantes. Por último, agregan estos docentes, posibilita que se cultiven los saberes y la interculturalidad. Ello conlleva a que se enriquezcan con los saberes, a que se rescaten sus respectivas culturas y a que se fortalezcan los lazos de interculturalidad.

Un punto de vista distinto lo tienen cuatro docentes, quienes no encuentran beneficio alguno y consideran que todo sigue siendo lo mismo. Desde su punto de vista la Reforma de la LOEI solo ha servido para dar más trabajos a los docentes el llenado de matrices y documentos va en aumento (Alex y Leonor 2022). A su vez, los docentes señalan que solo se cambió el nombre puesto que libros y áreas son distintas; por tanto -afirma- sería necesario que se fusionen las dos y que de esta manera haya mejores resultados. Fátima (2022) manifiesta que son necesarias más escuelas bilingües para que el estudiante aprenda su propio idioma y cosmovisión. Con esto la docente da a entender que es necesario más instituciones donde se hable kichwa y español, y donde los niños pueden expresar su forma de vida, costumbres, manifestaciones y más; es decir que en las escuelas de educación básica de los centros urbanos no se puede realizar ello debido a la escasa presencia de niños indígenas. Con esto se sigue entendiendo que lo intercultural se activa cuando existe la presencia de indígenas en los centros educativos.

En el diálogo emergieron otras ideas que es interesante compartir y dan cuenta de preocupaciones y tensiones. Una de ellas es la necesidad de que los docentes se formen y conozcan las culturas para no despreciarlas. Carla (2022) cuenta la anécdota de una profesora hispana que trabajaba en el sector rural, quien a punto de finalizar sus prácticas decía: “no puedo creer que ya me llevan, al fin me sacan de este medio, ya no estaré metida en medio de tanto mitayo”.

En cambio, existe un grupo de cuatro docentes que se sienten molestos porque no existe un rendimiento aceptable por parte de los niños. Consideran que el currículo es confuso y que, por ende, la educación intercultural termina expresándose solo en papeles y no en la realidad (Alex, 2022). Así mismo, se señala que los cursos han resultado de un nivel superficial y exclusivamente teóricos (Leonor, 2022). Por último, una docente manifestó que es muy bueno

por la facilidad en la realización de trámites y porque ya no es necesario ir a Azogues (Keyla, 2022). En este sentido la docente se refiere a que antes las instituciones del centro urbano de la ciudad de Cañar pertenecían a la dirección de Educación hispana y para cualquier trámite se tenía que acudir a la ciudad capital de la provincia de Cañar. Pues en la ciudad de Cañar funcionaba la dirección de educación bilingüe, lugar al que acudían docentes que trabajan en centros educativos bilingües.

Con base en las respuestas descritas, se constata que el beneficio mayor que se deriva de la Educación Intercultural a criterio de ocho docentes, es que aseguró la inclusión de los estudiantes en cualquier institución educativa. Sin embargo, eso no es un beneficio de la aplicación del modelo, sino una garantía educativa establecida en la Constitución. Por tanto, se constata que las opiniones de los colegas se reducen a apreciaciones generales sobre la educación. En tal sentido, no se enfocan en el tema abordado.

CONCLUSIONES

A partir de la realización de cada uno de los apartados del presente estudio, y estrechamente relacionados con los objetivos específicos, se establecen las siguientes conclusiones:

A través del diálogo mantenido con los docentes de Educación General Básica de la ciudad de Cañar, se pudo conocer y sistematizar los significados que ellos otorgan a la interculturalidad. Así, parten de concebir a la diversidad cultural como esa variedad de culturas con expresiones particulares; entre las cuales, a criterio de los participantes, están el respeto y la tolerancia hacia las distintas etnias, religiones, valores, cosmovisiones, costumbres y tradiciones. Tal diversidad, agregaron, genera posibilidades que son aprovechadas para afianzar el respeto y la igualdad en los niños, o en su defecto, para reafirmar el racismo.

En Cañar, a principios fue un pueblo de indios y luego se convirtió en asentamiento mestizo rodeado por comunidades campesinas e indígenas. Las relaciones sociales y culturales en Hatun Cañar han sido constantes y se ven caracterizadas por el racismo, una expresión fáctica y simbólica de aquello fue la quema de la Ñucanchi Huasi, sede del movimiento indígena provincial. Sin embargo, es importante anotar que las relaciones socioculturales presentan continuidades y cambios entre la población indígena, rural y urbana, así como el surgimiento de nuevos criterios de diferenciación. Uno de ellos es la presencia política de las organizaciones indígenas y su acceso a los gobiernos seccionales, que es reconocido como un logro de su lucha y organización; pero que también se perciben como una amenaza o desplazamiento de la población urbana.

La concepción de interculturalidad está íntimamente asociada a lo indígena y a la educación intercultural bilingüe; imagen que se representa como la diversidad cultural, de manera especial en las festividades de la ciudad, al realizarse el desfile el 26 de enero declarado al cantón Cañar como Capital Arqueológica y Cultural del Ecuador. En tal sentido, se pudo constatar que el entendimiento de los docentes sobre el tema se limita a una visión meramente funcional, porque definen a la interculturalidad, de manera unánime, como la relación existente entre las culturas, y sus características principales son los rasgos culturales de un pueblo o nacionalidad indígena.

De las respuestas de los docentes respecto a la aplicación de las normativas legales durante la última década, se concluye que no se ha concretado la interculturalidad, ni como proyecto político, principio constitucional y eje transversal en la educación. Los docentes tienen un conocimiento limitado respecto a la diversidad sociocultural, el diálogo y la interculturalidad.

Sin embargo, las entrevistas también permitieron identificar un hallazgo: un auténtico diálogo intercultural sólo puede darse si tanto el español como el kichwa se practican en los centros educativos, y si esto se da con cierto dominio básico.

Las concreciones didácticas de los docentes de EGB sobre la educación intercultural fue nuestro segundo tema de indagación y reflexión. El punto de arranque fue establecer la coexistencia de culturas en el aula como una experiencia actual no exenta de dificultades, y que las autoridades, al día de hoy, no ofrecen orientaciones sobre la interculturalidad, evidenciándose un accionar que se reduce a compartir documentos emitidos por los distintos niveles de gestión de la institución Rectora de la educación. A su vez, son pocos los maestros que incorporan la diversidad cultural presente en sus aulas a sus procesos educativos para enseñar y aprender; mientras que es casi inexistente la planificación en torno a la interculturalidad, a pesar que muestran interés en algunas transmisiones de saberes y conocimientos de manera interdisciplinar que hasta ahora alcanza un nivel básico. La práctica de la interculturalidad en los centros educativos se reduce a ciertas manifestaciones en el vestir, en el hablar y en las tradiciones, que se aplica solo en temas específicos que no profundizan en la interculturalización del currículo.

Más de la mitad de docentes son conscientes de la existencia del modelo de educación intercultural en el país, pero no demuestran estar trabajando en su concreción. La mayoría de las actividades referidas por los docentes no se ven expresadas en la planificación a pesar que con ellas buscan enriquecer, impulsar y concientizar el respeto a las otras culturas; lo que permite deducir que se realizan en pocas ocasiones. Cabe concluir que en la práctica se confirma lo mismo que en lo teórico: una visión básica y funcional de lo intercultural, expresada en actividades y estrategias aplicadas durante el diálogo intercultural que no corresponden a la concepción compleja y rica. Una debilidad importante es que los docentes no han recibido orientaciones sobre cómo aterrizar la interculturalidad en el aula por parte de la autoridad distrital, asesor pedagógico y autoridad institucional, así no se cumplen con el Art. 26 de la LOEI que es transversalizar la interculturalidad para construir un estado plurinacional que garantice educación con pertinencia cultural y lingüística.

Finalmente, al dialogar con los docentes sobre como los significados y concreciones interculturales que ellos aplican, contribuyen al desarrollo del pensamiento y práctica intercultural en los estudiantes permitió, en primer lugar, constatar que no hay apoyo por parte del Distrito Educativo para el desarrollo de pensamiento intercultural, entidad que solo se encarga de compartir documentos a los correos de los directivos institucionales y exigir su cumplimiento. En segundo lugar, aunque los docentes están convencidos de que la educación

intercultural sí contribuye al desarrollo del pensamiento, las prácticas interculturales desarrolladas por docentes y sus estudiantes resultan limitadas. Estas se reducen a implementar valores como el respeto, la igualdad, la inclusión, la interrelación, la disciplina, la tolerancia, la solidaridad, generosidad, el compañerismo y la empatía, o a participar en programas donde pueden usar sus propias manifestaciones culturales, característicos de una relación sana y cordial entre individuos que laboran o se desenvuelven en un mismo contexto, pero no necesariamente propios de relaciones interculturales.

La investigación cubre un vacío en la investigación educativa sobre cómo se concreta la educación intercultural en la Educación General Básica, es decir en Instituciones educativas que NO están en la jurisdicción de la Secretaría de EIB donde se aplica el MOSEIB y el Currículo de las Nacionalidades. Su carácter exploratorio evidencia que la concreción de la política pública en un contexto particular como los subniveles de elemental y medio de escuelas de la ciudad de Cañar tiene pocos avances o concreciones, que responde a factores diversos. Otros trabajos podrán explorar en contextos urbanos que se caracterizan por una mayor diversidad sociocultural en aulas (población indígena, mestiza, afroecuatoriana, montubia, migrantes extranjeros, pensado solo en autoidentificación) o escuelas rurales EGB donde la población indígena es mayoritaria. También, investigaciones que se aborden desde otros enfoques y técnicas aportarán datos para complejizar la comprensión del tema.

RECOMENDACIONES

A partir de las conclusiones obtenidas se proponen las siguientes recomendaciones:

La concreción del mandato constitucional que define al Estado como intercultural demandó varias políticas públicas que tomaron forma en un conjunto de leyes, reglamentos y disposiciones. En el caso de la educación intercultural el alcance es limitado, una de las formas de impulsarlo es la capacitación a todos los docentes que trabajan en los diferentes niveles de educación. Formación que debería considerar lo siguiente: comprensión de diferentes conceptos sobre la interculturalidad y la discusión existente; conocer para apreciar la diversidad cultural del país y el mundo y de manera específica investigar la realidad sociocultural del cual es parte la institución educativa; el diálogo intercultural no solo como una definición sino como estrategia y técnica que posibilite las relaciones interculturales; incluir los saberes y conocimientos de las diferentes culturas y superar la visión limitada de lo intercultural a la población indígena. Proceso que requiere de acciones coordinadas y concreciones desde el Ministerio de Educación sus entes desconcentrados (Coordinación Zonal y el Distrito Educativo), con personal formado y con predisposición para realizar acompañamientos prácticos.

Se recomienda a futuros investigadores ampliar el campo de estudio intercultural. Las futuras investigaciones podrán desarrollar el campo de estudio considerando: a) trabajar en instituciones educativas de EGB rurales y urbanas, b) considera la participación en la investigación de los diversos actores educativos, c) considerar otros enfoques, alcance e instrumentos y d) relacionar el Desarrollo del Pensamiento y la Interculturalidad. Los resultados aportaran a la generación de concreciones de la educación intercultural a través de acciones concretas de las autoridades educativas, docentes, padres de familia y estudiantes.

Se recomienda que los procesos de evaluación del sistema de educación como Ser estudiante debería incluir variables que midan la concreción de lo intercultural y su relación con el rendimiento escolar. Esto con el fin de discutir seriamente si todo el bagaje intelectual y filosófico detrás de la interculturalidad se concreta en las prácticas áulicas en los rendimientos académicos de los estudiantes, o, por el contrario, no es más que una nueva moda intelectual con poca efectividad en los contextos educativos reales, por ejemplo, un registro y análisis de las prácticas áulicas o diseños experimentales que incluya la formación docente o la investigación acción.

Referencias

- Aguado, T., y del Olmo, M. (2009). *Educación Intercultural: perspectivas y propuestas*. programa ALFA. https://www2.uned.es/grupointer/interalfa_book+espanol.pdf
- Aguiló-Bonet, J. (2010). Hermenéutica diatópica, localismos globalizados y nuevos imperialismos culturales: orientaciones para el diálogo intercultural. *Cuadernos Interculturales*, 8(14), 145-163. <https://www.redalyc.org/pdf/552/55217005009.pdf>
- Alarcón-Puentes, J., Fernández-Soto, Z., y Leal-Jérez, M. (2020). La Interculturalidad y el reconocimiento de los múltiples otros en la convivencia educativa. *Boletín Antropológico*, 38, 458-484. <https://www.redalyc.org/journal/712/71266664009/71266664009.pdf>
- Alavez-Ruiz, A. (2014). *Interculturalidad*. Cámara de Diputados. Mesa Directiva. <https://rm.coe.int/1680301bc3>
- Alonso-García, S., Roque-Herrera, Y., y Juárez-Ramos, V. (2019). La educación intercultural en el contexto ecuatoriano de educación superior: un caso de innovación curricular. *Tendencias Pedagógicas* (33), 47-58. doi:10.15366/tp2019.33.004
- Álvarez, C., y Urbano, D. (2013). Diversidad cultural y emprendimiento. *Revista de Ciencias Sociales*, 19(1), 154-169. <https://www.redalyc.org/pdf/280/28026467004.pdf>
- Anson, J. (2012). Universidad e Interculturalidad en el Perú. En Tubino, F y Mansilla, K. (Eds.), *Universidad e interculturalidad: desafíos para América Latina* (pp. 87- 105). RIDEI.
- Ayala Mora, M. (2014). *Historia, tiempo y conocimiento del pasado: estudio sobre periodización general de la historia ecuatoriana; una interpretación interparadigmática*. Quito: Corporación Editora Nacional, CEN; Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.
- Begoña-García, P., Giménez-Adelantado, A., y Juncal-Caballero, G. (2011). Interculturalidad e interdisciplinariedad. Experiencias de investigación e intervención. *Recerca: revista de pensament i anàlisi*, 11, 7-10. doi:DOI: <http://dx.doi.org/10.6035/Recerca.2011.11.1> - pp. 7-9
- Bello, J., y Guillén, G. (2020). *Educación inclusiva. Un debate necesario*. Universidad Nacional de Educación del Ecuador, Quito. <https://unae.edu.ec/wp-content/uploads/2020/03/EducacionInclusiva.pdf>

- Bezanilla-Albisua, M., Poblete-Ruiz, M., Fernández-Nogueira, D., y Arranz-Turnes, S. y.-C. (2018). El pensamiento crítico desde la perspectiva de los docentes universitarios. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 44(1), 89-113. doi:<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000100089>
- Burga-Cabrera, E. (2013). *Interculturalidad desde el aula*. Lima: Ministerio de Educación de Perú. <https://www.educatolerancia.com/wp-content/uploads/2016/12/apoyo5.pdf>
- Cabrera, V., Lizarazo, F., y Medina, D. (2016). Necesidades de relaciones sociales de niños y niñas con discapacidad intelectual en la familia y en la escuela. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 86-101.
- Caicedo-Hurtado, C., y Chere-Quiñónez, B. (2021). Nuevo modelo nacional de supervisión a la gestión educativa ecuatoriana. *Dominio de las Ciencias*, 7(1), 1106-1118. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8385897.pdf>
- Calderón-Soto, R. (2003). La inclusión educativa: Una tarea que le compete a toda una sociedad. *Actualidades Investigativas en Educación*, 3(1), 1-10. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44730104.pdf>
- Cernadas-Ríos, F., y Lorenzo-Meldo, M. (2019). Diversidad cultural y escenarios migratorios. Un estudio sobre formación de profesores. *Educar*, 55(1), 19-37. <https://www.raco.cat/index.php/Educar/article/view/v55-n1-cernadas-lorenzo-santos>
- Clavijo-Castillo, R., y Bautista-Cerro, M. (2020). La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana. *Alteridad*, 15(1), 113-124. doi:<https://doi.org/10.17163/alt.v15n1.2020.09>
- Coba, E. (2011). Mejorar la escuela: perspectivas didácticas y organizativas. *Revista de Educació*n(353). <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re356/re356.pdf>
- Comboni-Salinas, S., y Juárez-Núñez, J. (2020). *Interculturalidad y diversidad en la educación: concepciones, políticas y prácticas*. Universidad Autónoma Metropolitana, México. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/dcsh-uam-x/20201118022700/Interculturalidad-Educacion.pdf>
- De Bernal, C. Q. (2012). Diversidad Cultural e Interculturalidad en el marco de la educación formal en Paraguay. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 8(1), 7-23.

- Díaz-Lozada, J., y Díaz-Fuentes, R. (2018). Los Métodos de Resolución de Problemas y el Desarrollo del Pensamiento Matemático. *Bolema*, 32, 57-74. doi:10.1590/1980-4415v32n60a03
- Dietz, G., Cortés, M., y Selenecoaut, L. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. SBN 978-607-9116-04-0.
- Dussel, E. (2005). Transmodernidad e interculturalidad (Interpretación desde la Filosofía de la Liberación). *México City: UAM*.
- Escalante Rivera, C., Fernández Obando, D., y Gaete Astica, M. (2014). Práctica docente en contextos multiculturales: Lecciones para la formación en competencias docentes interculturales. *Revista Electrónica Educare*, 18(2), 71-93.
- Espinoza-Freire, E., Herrera-Montero, L., y Castellano-Gil, J. (2019). La dimensión intercultural en la formación docente en Ecuador. *Psychology, Society y Education*, 11(3), 341-354. doi:10.25115/psye.v10i1.2253
- Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P., y Hernández Sampieri, R. (2014). Metodología de la Investigación. *Editorial McGraw Hill*.
- Fernández Nistal, M. T., Torres Arenas, E., y García Hernández, C. (2016). Creencias sobre la educación intercultural y prácticas de enseñanza de profesores de secundaria de la población indígena yaqui. *Perfiles educativos*, 38(152), 109-127.
- Fernández, R. (2020). La articulación existente entre la educación escolar básica y la educación media y el resultado académico de los alumnos del colegio nacional San Lorenzo de la ciudad de Pilar, periodo 2019-2020. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinaria*, 4(2), 1480-1496. doi:https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v4i2.167
- Fernández-Drogget, F. (2005). El currículum en la educación intercultural bilingüe: algunas reflexiones acerca de la diversidad cultural en la educación. *Cuaderno Interculturales*, 3(4), 7-26. <https://www.academia.edu/download/78106727/55200402.pdf>
- Finnegan, F., y Kurlat, S. (2020). Los procesos de articulación de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos con la Formación Profesional: algunos hallazgos de estudios e investigaciones recientes. <https://oei.int/downloads/disk/eyJfcmFpbHMiOmsibWVzc2FnZSI6IkJBaDdDRG9JYTJWNVNTSWhkR0UwZEhvMGVYUnRialpwYkdOck1tWnljSE5tZUhobFkzQnpIUvK2Q>

mtWVU9oQmthWE53YjNOcGRHbHZia2tpQWdBQmFXNXNhVzVsT3ICbWFXeGxib
UZ0WlQwaVRHOXpJSEJ5YjJObGMyoXpJR1JsSUdGeWRHbGpkV3hoWTJsdmJp

- Fonseca-Montoya, S., Requeiro-Almeida, R., y Valdés-Fonseca, A. (2020). La inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales vista desde el desempeño de los docentes de la educación básica ecuatoriana. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(5), 438-444. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v12n5/2218-3620-rus-12-05-438.pdf>
- Fornet-Betancourt, R. (2009). La pluralidad de conocimientos en el diálogo intercultural. *Interculturalidad crítica y descolonización. La Paz, Bolivia: III-CAB*, 9-20.
- Gallo, J., y Beckman, P. (2016). A Global View of Rural Education: Teacher Preparation, Recruitment, and Retention. *Global Education Review*, 3(1), 1-4. <https://ger.mercy.edu/index.php/ger/article/view/249/163>
- García-Cassaleth, C., y Vargas-Zapata, J. (2020). Gestión curricular en tiempos de crisis: un escenario fenomenológico disruptivo. *Revista Arbitrada del centro de investigación y estudios gerenciales*, 47, 209-221. [https://www.grupocieg.org/archivos_revista/Ed.47\(209-221\)%20Garcia%20-%20Vargas_articulo_id724.pdf](https://www.grupocieg.org/archivos_revista/Ed.47(209-221)%20Garcia%20-%20Vargas_articulo_id724.pdf)
- García-Morato, M. V. (2012). *Gestión de la Diversidad Cultural en las empresas*. Club de Excelencia en Sostenibilidad.
- Garzón, O., y Gómez, J. (2010). Diálogos entre la articulación curricular y la formación investigativa. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 8(2), 85-99. <https://www.redalyc.org/pdf/1053/105316833007.pdf>
- Gaviria, J. (2017). Problemas y retos de la educación rural colombiana. *Revista educación y ciudad*, 53-62.
- Gómez Rendón, J. (2017). Aproximaciones semióticas a la interculturalidad. En J. Gómez Rendón (Ed.), *Repensar la Interculturalidad* (pp. 109-157). UArtes Ediciones.
- Guamán, W. (2016). *Cañar: Cultura y tradición* (Bachelor's thesis).
- Hernández, R. (2013). Identidad cultural o aculturación: el dilema de una escuela indígena en un contexto urbano. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 4(6), 19-24. <https://www.redalyc.org/pdf/5216/521652344003.pdf>

- Hernández-Martín, A., y Iglesias-Rodríguez, A. (2017). La importancia de las competencias digitales e informacionales para el desarrollo de una escuela intercultural. *Interacções*, 13(43), 1-12. doi:<https://doi.org/10.25755/int.12038>
- Huanan, A., Loaiza, Z., Callo, H., Roca, T., Loayza, E., y Carrión, L. (2021). Gestión curricular en el desarrollo de las competencias transversales de los estudiantes en una universidad pública. *Ciencia Latina*. file:///C:/Users/hp/Downloads/1205-Texto%20del%20art%C3%ADculo-4608-1-10-20211202.pdf
- Inga-Aguagallo, C., Avilés-Peñañiel, C., y Garrido-Patrel, A. (2021). Saberes ancestrales alimentarios y desarrollo del turismo gastronómico en el Cantón Cañar. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 6(9), 1679-1691. doi:DOI: 10.23857/pc.v6i9.3133
- Ipiña, E. (1997). Condiciones y perfil del docente de educación intercultural bilingüe. *Revista Iberoamericana de Educación*, 13(1), 99-109. <https://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/100511.pdf>
- Japón, M. (2014). La uniculturalidad del pensamiento frente al pensamiento diverso, intercultural en la educación ecuatoriana. *Ecuador Intercultural* (65), 177-194.
- Jara, V. (2012). Desarrollo del pensamiento y teorías cognitivas para enseñar a pensar y producir conocimientos. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación* (12), 53-66. <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846101004.pdf>
- Kreisel, M. (2016). En busca de estrategias para la educación intercultural. Un compromiso para contribuir a la equidad. *Revista Electrónica Sinéctica*, 1(29), 67-73. doi:<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815739010>
- Lagos, P., y Zapata, B. (2020). Estudiantes extranjeros/as en la representación de los docentes en una escuela de Santiago: elementos para una educación intercultural. *Polis. Revista Latinoamericana*, (56).
- Lara, F., y de la Herrán Gascón, A. (2016). Reflexiones sobre la educación del sumak kawsay en Ecuador. *Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, 18(36), 41-58.
- Leiva Olivencia, J. (2011). La educación intercultural en una encrucijada de caminos: reflexiones pedagógicas para la construcción de una escuela intercultural. *Espiral*.

Cuadernos del Profesorado [en línea], 4(7), 43-56.
<http://www.cepcuevasolula.es/espisal>.

Leiva-Olivencia, J. (2013). De la integración a la inclusión: evolución y cambio en la mentalidad del alumnado universitario de educación especial en un contexto universitario español. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3), 605-630.
https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032013000300025

León, A. (2007). Qué es la educación. *Redalyc*, 11(39), 595-604.
<http://ve.scielo.org/pdf/edu/v11n39/art03.pdf>

LOEI. (2011). Ley Orgánica de Educación Intercultural. Quito: Editora nacional.

López, N. (2016). Inclusión educativa y diversidad cultural en América Latina. *Revista española de educación comparada* (27), 35-52. <http://e-spacio.uned.es/fez/view/bibliuned:reec-2016-numero27-5010>

López-Soria, J. (2009). *Interculturalidad y universidad*. Compartiendo: estudios, ensayos, apuntes: Interculturalidad y universidad

Lozano Flórez, D. (2012). Contribuciones de la educación rural en Colombia a la construcción social de pequeños municipios y al desarrollo rural. *Revista de la Universidad de la Salle*, 117-136.

Malegarie, J. (2007). Estrategias docentes para abordar las relaciones interculturales en el aula. *VII Jornadas de Sociología*. Buenos Aires. <https://cdsa.academica.org/000-106/415.pdf>

Mena, E., Rendel, K., Constante, M., Molina, M., y Riera, M. (2020). *Inclusión educativa en los procesos pedagógicos*. Universidad Técnica de Cotopaxi.
<https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1087>

Mineduc, Mintel y Senescyt. (2018). *Ecuador Intercultural*.
<https://www.telecomunicaciones.gob.ec/wp-content/uploads/2018/10/Libro-Ecuador-Intercultural.pdf>

Ministerio de Educación del Ecuador. (2018). *Procesos Educativos*. Ministerio de Educación del Ecuador, Quito. <https://www.educacionbilingue.gob.ec/wp-content/uploads/2021/01/CURRICULO-EIB-288-PAGINAS.pdf>

- Morales, N. (2017). Las TIC y los escolares del medio rural, entre la brecha digital y la educación inclusiva. *Bordón. Revista de pedagogía*, 69(3), 41-56. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/140684/LasTICYLosEscolaresDelMedioRuralEntreLaBrechaDigit-6049717.pdf?sequence=1>
- Moreno-López, N., Sánchez-Torres, A., Pérez-Raigoso, A., y Alfonso-Solano, J. (2020). Tradición oral y transmisión de saberes ancestrales desde las infancias. *Panorama*, 14(26), 184-194.
- Muyolema, A. (2013). Interculturalidad, Sumak Kawsay y diálogo de saberes. *Estado y comunes: Revista de políticas y problemas públicos*, 1(1), 8.
- Muyulema Calle, A. (2001). *La quema del Ñucanchic Huasi (1994): los rostros discursivos del conflicto social en Cañar*. Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador; Corporación Editora Nacional.
- Ormaza, P. M. (2022). La educación intercultural y estrategias y creativas en el subnivel bachillerato del circuito C05 del cantón Chone. 8(2). doi:La educación intercultural y estrategias y creativas en el subnivel bachillerato del circuito C05 del cantón Chone
- Ortiz-Granja, D. (2015). La educación intercultural: el desafío de la unidad en la diversidad. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación* (18), 91-110. doi:10.17163/soph.n18.2015.05
- Osuna-Nevado, C. (2012). En torno a la educación intercultural: una revisión crítica= Intercultural education: a critical review. *Equidad y diversidad en la Educación Obligatoria*, 358, 38-58. https://www.researchgate.net/profile/Encarnacion-Carrasco-Perea/publication/299392022_Fiche_de_lecture_de_Familia_y_escuela_en_la_tarea_de_educar_Un_modo_de_superar_la_incomunicacion_Oliver_Vera_C_Coord_2010_Barcelona_Davinci_126_pp_isbn_978-84-92651-26-9
- Pedrero-García, E., Fernández, O. M., y Crespo, P. A. M. (2017). Educación para la diversidad cultural y la interculturalidad en el contexto escolar español. *Revista de ciencias sociales*, 23(2), 11-26.
- Peirano, C., Puni, S., y Astorga, M. (2015). Educación rural: oportunidades para la innovación. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 6(1), 53-70. <http://www.scielo.edu.uy/pdf/cie/v6n1/v6n1a04.pdf>

- Pereira, J. (2010) Consideraciones básicas del pensamiento complejo de Edgar Morin, en la educación. *Revista Electrónica Educare*, 14(1), 67-75
- Pérez-Aldeguer, S. (2014). La música como herramienta para desarrollar la competencia intercultural en el aula. *Perfiles educativos*, 36(145), 175-187. doi:[https://doi.org/10.1016/S0185-2698\(14\)70644-0](https://doi.org/10.1016/S0185-2698(14)70644-0)
- Pérez-Paredes, M. (2016). La Educación Intercultural. *Revista Cientific*, 1(2). doi:<https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2016.1.2.10.162-180>
- Pérez-Ruiz, M., y Argueta-Villamar, A. (2011). Saberes indígenas y diálogo intercultural. *Cultura y representaciones sociales*, 5(10), 31-56. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-81102011000100002yscript=sci_arttext
- Perkins, D. (1997). *¿Cómo hacer visible el pensamiento?* https://www.academia.edu/download/33407540/Como_hacer_visible_el_pensamiento_David_Perkins.pdf
- Quintriqueo, S., y Arias, K. (2019). Educación intercultural articulada a la episteme indígena en Latinoamérica. El caso mapuche en Chile. *Diálogo andino*, (59), 81-91.
- Quishpe, J. (2019). Educación superior, pueblos indígenas e interculturalidad: la Escuela de Educación y Cultura Andina. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.
- Raesfeld, L., y Durán, R. (2019). La formación docente en Competencia Intercultural, el caso de en Profesores de Educación Básica en el Estado de Hidalgo. <https://www.comecso.com/ciencias-sociales-agenda-nacional/cs/article/view/299/1387>
- Rego, M. (2011). Sostenibilidad y educación intercultural. El cambio de perspectiva. *Bordón: Revista de pedagogía*, 63(4), 123-135.
- Rivas-Jarrín, G. (2011). *El racismo y su incidencia en el multiculturalismo ecuatoriano*. (Tesis de grado. Pontificia Universidad Católica del Ecuador) <https://www.repositoriointerculturalidad.ec/jspui/bitstream/123456789/2333/1/T-PUCE-3752.pdf>
- Rivadeneira M. (2017). *Diálogo intercultural: por un nuevo pacto social en la educación superior*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/11032/1/Dialogo%20intercultural%20>

por%20un%20nuevo%20pacto%20social%20en%20la%20educacion%20superior.pdf

- Rivera, A., Galdós, S., y Espinoza, E. (2020). Educación intercultural y aprendizaje significativo: un reto para la educación básica en el Ecuador. *Scielo*, 16(75), 7-13. Recuperado el 2022, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1990-86442020000400390yscript=sci_arttextylng=en
- Rodríguez, F. (2014). La co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), 219-233. https://educrea.cl/wp-content/uploads/2017/08/DOC1-co_ensenanza.pdf
- Rodríguez-Brochado, A. (2020). Derecho a la educación e interculturalidad. La lucha por la educación en la sierra ecuatoriana: SEEIC y Jatari Unancha. Voces y silencios. *Revista Latinoamericana de Educación*, 11(2), 135-157. doi:<https://doi.org/10.18175/VyS11.2.2020.8>
- Rodríguez-Cruz, M. (2018). Construir la interculturalidad. Políticas educativas, diversidad cultural y desigualdad en Ecuador. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales* (60), 217-236. doi:<https://doi.org/10.17141/iconos.60.2018.2922>
- Rodríguez-Izquierdo, R. (2009). La investigación sobre educación intercultural en España. *Education Policy Analysis Archives*, 17, 1-29. Archivos Analíticos de Políticas Educativas: <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275019727004.pdf>
- Rojas, G. (2020). *Estrategias para fomentar actitudes interculturales positivas en el aula*. Universidad de Granada, Recuperado el 2022, de <https://educrea.cl/estrategias-para-fomentar-actitudes-interculturales-positivas-en-el-aula/>
- Román, R. (2017). *Narrativas acerca de la interculturalidad en los futuros profesores de historia y ciencias sociales* [Tesis doctoral, Universidad Viña del Mar de Chile]. dialnet.unirioja.es. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=157733>.
- Salmon, A. (2017). El desarrollo del pensamiento en el niño para escuchar, hablar, leer y escribir. *Revista electrónica leer, escribir y descubrir*, 1(2), 1-12. <https://digitalcommons.fiu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1001ycontext=led>
- Samanamud Ávila, J. (2010). Interculturalidad, educación y descolonización. *Revista integra educativa*, 3(1), 67-80.

- Sangucho, I. (2020). *El concepto de inclusión en políticas educativas en el Ecuador en el periodo 1996-2016*. Universidad Andina Simón Bolívar, Quito. <https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/7462/1/T3259-MIE-R%C3%ADos-El%20concepto.pdf>
- Solís, L. (2012). La enseñanza de la competencia intercultural en el aula de E/LE. *Revista Nebrija* (11), 174-192. <http://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/download/181/151>
- Tamayo, O. E., Zona, R., & Loaiza, Y. E. (2015). El pensamiento crítico en la educación. Algunas categorías centrales en su estudio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11(2), 111-133.
- Tobar, S., Mancheno, L., y Andaluz, J. (2020). Educación Intercultural: conceptualización. *Magazine de las ciencias*, 5, 151-165. <https://revistas.utb.edu.ec/index.php/magazine/article/view/1113/803>
- Valdés-Norambuena, C. (2017). *Posibilidades y Utopías. Hacia una universidad intercultural*. Ediciones UCSH.
- Valencia-Salas, A. (2017). *Prácticas racistas en la escuela: un análisis de las prácticas de maestros y maestras de matemáticas*. (Tesis de maestría. Universidad Pedagógica Nacional) <http://upnblib.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/9888/TO-21995.pdf?sequence=1&isAllowed=y#page=164&zoom=100,92,96>
- Valverde, R. (2008). Preparando a los futuros maestros contra el racismo: una experiencia formativa en la Universidad de Almería. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 11(3), 1-12. <http://upnblib.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/9888>
- Valvueda, W. (2015). La inclusión: una historia de exclusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. *Cuadernos de Lingüística Hispánica* (30), 211-230. doi: <https://doi.org/10.19053/0121053X.n30.0.6195>
- Vásquez, L. (2022). Estrategias Didácticas Para Fortalecer La Interculturalidad En La Unidad Educativa Once De Noviembre, Con Los Estudiantes De 8vo, Año Lectivo 2020-2021. Universidad Nacional De Chimborazo. Recuperado el 2022, de <http://dspace.unach.edu.ec/bitstream/51000/9753/1/V%C3%A1squez%20Lituma%20C%20K%20%282022%29%20Estrategias%20Did%C3%A1cticas%20Para%20Fortal>

ecer%20La%20Interculturalidad%20En%20La%20Unidad%20Educativa%20Once%
20De%20Noviembre%2C%20Con%20Los%20Estudiantes%20

Véliz Catalán, N. (2020). La educación intercultural en la Guatemala del siglo XXI: una crítica desde la Historia. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 22(34), 45-72.

Villavicencio Gárate, E. (2013). *Manual de formación intercultural desde la cosmovisión andina* (Bachelor's thesis).

Wagner, J. (2014). *Manual de Diálogo y acción colaborativa*. Quito: Flacso.
<https://library.fes.de/pdf-files/bueros/quito/11349.pdf>

Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en educación*. Perú. Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural.

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En Viaña y Tapia (Eds.), *Construyendo interculturalidad crítica* (75-96). Instituto Internacional de Integración, Convenio Andrés Bello.

Zegarra, C., y García, J. (2010). *Pensamiento y Lenguaje: Piaget y Vygotsky. Trabajo final del pensamiento sobre Piaget*.
https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/52794919/UNIDAD_3_-_Pensamiento_y_lenguaje_Piaget_y_Vigotsky-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1667342045&Signature=Fv3XMnK8m3pXEMcwOwJ5GMGWL5TDc~VJ2PwRGub2kmtDgUlabd6PzW4~yamzl3PLk30qhqdKxZZTupJbOSHtCZ9jVKGaHoiXvaun9Ldc

Zúñiga-Rendón, C. (2016). Algunas consideraciones del racismo en Ecuador. *Alternativas*, 17(2), 79-90.

Anexos

Anexo A. Guía de entrevista semiestructurada profesores

1. Fase Introductoria

2. Guía de preguntas

Objetivo 1: Entender los significados de la interculturalidad de los docentes que trabajan en instituciones de Educación General Básica.

1. Para usted ¿qué significa la expresión Ecuador es un país con diversidad cultural?
2. ¿Cómo contribuye la diversidad cultural al proceso educativo?
3. ¿Describa cómo usted mira las relaciones sociales y culturales en la ciudad de Cañar?
4. ¿Qué entiende usted por interculturalidad?
5. Para usted ¿Cuáles son las características o los aspectos centrales de la interculturalidad?
6. Desde su perspectiva ¿en la ciudad de cañar existe un solo significado o varios significados de interculturalidad?
7. La interculturalidad está incorporada en la constitución y se plantea como reto al país, desde su experiencia ¿cómo este mandato constitucional se ha concretado? ¿Qué ha pasado en la última década?

Si la respuesta apunta a nulas contribuciones, indagar sobre las causas.

8. En el ámbito escolar la LOEI (2011) incluyó a la interculturalidad como un componente central ¿en esta década que ha transcurrido qué cambios se han generado en la institución educativa para implementar la interculturalidad?
9. Desde diversos sectores de la sociedad y el Estado se propone el diálogo intercultural. ¿Qué entiende usted por diálogo intercultural?
10. ¿Cómo ese diálogo aportaría a nuestra sociedad?

Objetivo 2: Describir las concreciones didácticas de los docentes de EGB sobre la educación intercultural

1. ¿Qué opinión tiene sobre la coexistencia de diversas culturas en el aula? ¿Cuál es la diversidad cultural que usted tiene en su aula? ¿Describa la diversidad cultural de su aula? / ¿De qué manera aporta la diversidad cultural en el aula?
2. En el aula o en otros espacios de la Institución se presenta situaciones de discriminación o racismo ¿cómo ha actuado usted en esas situaciones? y ¿cómo actúan sus compañeros frente a esas situaciones?

3. Desde el distrito ¿Cuáles han sido las orientaciones para concretar un proceso educativo intercultural?
4. ¿Cómo el asesor pedagógico orienta la aplicación de la interculturalidad? Puede poner un ejemplo de cómo le ha orientado
5. En la elaboración del currículo institucional y de la planificación curricular anual ¿cómo se aborda la interculturalidad en su institución? / ¿Y cuál es el rol de las autoridades de la escuela? (dependiendo del tipo de institución)
6. En su planificación de las asignaturas a su cargo ¿cómo se concreta la interculturalidad? Se trabaja en todas las áreas o en algunas, ¿por qué? Usted trabaja en todas las áreas o en algunas
7. ¿Podría dar ejemplo (s) de estrategias, técnicas y actividades planteadas a sus estudiantes para trabajar la interculturalidad?
8. ¿Cómo en su práctica docente recupera el saber y conocimiento local? detalle uno o varios ejemplos.
9. ¿Cómo recupera los saberes y conocimientos locales? ¿cuándo? ¿dónde? detalle uno o varios ejemplos.
10. La LOEI propone que en la escuela se debe promover el diálogo intercultural, cuéntenos ¿Cómo usted aplica diálogo intercultural en su aula?
11. Para mejorar su práctica intercultural ¿qué conocimientos, recursos o medios requiere? Dar ejemplos para que puedan ellos dar ejemplos
12. ¿Usted realizó el curso sobre interculturalidad que viene desarrollándose desde el año 2018 en diferentes promociones? ¿Cuál fue su apreciación sobre las temáticas del curso y cómo ha aplicado en su aula?
13. Desde su experiencia, ¿considera que en las escuelas de la ciudad de Cañar se ha implementado el modelo de educación intercultural?
 - a. ¿Qué deberíamos hacer para que se concrete el modelo?
 - b. ¿Usted cree que debemos regresar al modelo anterior de educación hispana y bilingüe? ¿Por qué?
14. De acuerdo a su criterio ¿Cómo debe ser un educador intercultural?

Objetivo 3: Identificar cómo los significados y concreciones interculturales de los docentes de EGB contribuyen al desarrollo del pensamiento y práctica intercultural en los estudiantes.

1. Con sus propias palabras podría explicar ¿qué es el desarrollo del pensamiento y para qué sirve en la educación?
2. Desde su experiencia, ¿cuál es el apoyo que han recibido del distrito para el desarrollo del pensamiento crítico?

- Y ¿cuál es el apoyo que ha recibido de la autoridad de su institución para el desarrollo del pensamiento crítico?
3. Cuénteme un poco ¿Cómo la educación intercultural contribuye en el desarrollo del pensamiento?
 4. ¿De qué maneras sus estudiantes ponen en práctica la interculturalidad?
 5. ¿Qué destrezas deberían desarrollar los estudiantes para poder establecer relaciones interculturales?
 6. Si a usted le pidieran que indique ¿cuáles son las prácticas interculturales que realizan los niños de su aula ¿Qué acciones o valores usted identifica y rescataría?
 7. ¿Cómo sería una relación intercultural entre docentes y alumnos, docentes y padres y madres de familia?
 8. En los últimos 10 años pasamos de un modelo que era educación hispana y educación bilingüe, ahora tenemos el modelo de educación básica intercultural. Este cambio ¿qué beneficios ha traído? ¿Cuál es la opinión de sus colegas sobre este cambio?

Anexo B. Validaciones al instrumento



UNIVERSIDAD DE CUENCA
FACULTAD DE FILOSOFÍA, LETRAS Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE POSGRADOS
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN MENCIÓN DESARROLLO DEL PENSAMIENTO
COHORTE II

VALIDACIÓN

Quien suscribe, Armando Muyolema, con título de PhD en Hispanic Languages and Literatures por la Universidad de Pittsburgh, a través de la presente, manifiesto que he valido el modelo de entrevista diseñado por Rosa Alba García Arizaga con CI.: 0302284757, estudiante de la Maestría en Educación mención Desarrollo del Pensamiento, cuyo trabajo de grado tiene por objetivo "Explorar los significados y las concreciones de la educación intercultural que manejan los docentes de Educación General Básica, de la ciudad de Cañar, para contribuir al conocimiento y debate de la problemática en perspectiva de aportar insumos para la definición de políticas públicas y acciones concretas que posibiliten una educación intercultural". Considero que el instrumento presentado guarda coherencia con los objetivos de la investigación y posibilita la obtención de la información pertinente.

Cuenca, diciembre 20, 2021

Una firma manuscrita en tinta azul sobre un fondo gris, que parece leer "Armando Muyolema".

Armando Muyolema
 C.I. 0300890910



UNIVERSIDAD DE CUENCA
FACULTAD DE FILOSOFÍA, LETRAS Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE POSGRADOS
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN MENCIÓN DESARROLLO DEL PENSAMIENTO
COHORTE II

VALIDACIÓN

Quien suscribe, Fanny Tubay Zambrano, con título de PhD en Educación – Estudios Interculturales en Educación por la Universidad Nacional de Educación UNED a través de la presente, manifiesto que he validado el modelo de entrevista diseñado por Rosa Alba García Arízaga con CI.: 0302284757, estudiante de la Maestría en Educación mención Desarrollo del Pensamiento, cuyo trabajo de grado tiene por objetivo “Explorar los significados y las concreciones de la educación intercultural que manejan los docentes de Educación General Básica, de la ciudad de Cañar, para contribuir al conocimiento y debate de la problemática en perspectiva de aportar insumos para la definición de políticas públicas y acciones concretas que posibiliten una educación intercultural”. Considero que el instrumento presentado guarda coherencia con los objetivos de la investigación y posibilita la obtención de la información pertinente.

Cuenca, enero 3 de 2022

Fanny Tubay Zambrano
1309744082



UNIVERSIDAD DE CUENCA
FACULTAD DE FILOSOFÍA, LETRAS Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE POSGRADOS
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN MENCIÓN DESARROLLO DEL PENSAMIENTO
COHORTE II

VALIDACIÓN

Quien suscribe, María Fernanda Acosta Altamirano, con título de PhD en Antropología por la Universidad Cote d'Azur, a través de la presente, manifiesto que he validado el modelo de entrevista diseñado por Rosa Alba García Arízaga con C.I.: 0302284757, estudiante de la Maestría en Educación mención Desarrollo del Pensamiento, cuyo trabajo de grado tiene por objetivo "Explorar los significados y las concreciones de la educación intercultural que manejan los docentes de Educación General Básica, de la ciudad de Cañar, para contribuir al conocimiento y debate de la problemática en perspectiva de aportar insumos para la definición de políticas públicas y acciones concretas que posibiliten una educación intercultural". Considero que el instrumento presentado guarda coherencia con los objetivos de la investigación y posibilita la obtención de la información pertinente.

Cuenca, 14 de enero del 2022



firmado electrónicamente por:
MARÍA FERNANDA
ACOSTA
ALTAMIRANO

María Fernanda Acosta Altamirano
C.I. 1711582211

Anexo C. Consentimiento informado

Estimado/a Señor/a docente:

Mi nombre es Rosa Alba García Arizaga y soy estudiante de la Maestría de Educación mención Desarrollo del Pensamiento de la Universidad de Cuenca.

Usted ha sido invitado/a a participar en la investigación “Significados y prácticas interculturales de los docentes de Educación General Básica en la ciudad de Cañar”, dirigido por el Msc. Jorge Marcelo Quishpe Bolaños, docente de la UNAE, y que es autofinanciada. El objetivo de la investigación es: Explorar los significados y las concreciones de la educación intercultural que manejan los docentes de Educación General Básica, de la ciudad de Cañar.

Su participación es voluntaria y consiste en participar de una entrevista semiestructurada que tendrá una duración aproximada de 60 minutos. Su colaboración no involucra ningún daño o peligro para su salud física o mental. Usted puede negarse a participar, hacer una pausa o dejar de participar total o parcialmente en cualquier momento del estudio sin que deba dar razones para ello ni recibir ningún tipo de sanción. Su aporte a la investigación no tiene costos para usted y tampoco contempla ningún tipo de compensación o beneficio. El medio que se utilizará para el registro será una grabadora (porque resulta difícil tomar nota de todo lo que usted diga) y el diario de campo.

Cabe destacar que la información obtenida en la investigación será confidencial y anónima, será custodiada por el investigador y se utilizará para el desarrollo del trabajo de grado y productos académicos derivados del mismo. Su participación será totalmente confidencial, ni su nombre ni ningún dato personal que pueda identificarla aparecerá en los productos de la investigación, ya que se utilizarán códigos, elaborados y almacenados por la entrevistadora. Si Ud. desea, se le entregará un informe con los resultados de los datos obtenidos una vez finalizada la investigación.

Si durante la investigación usted tiene preocupaciones relacionadas con la conducción de la investigación o preguntas sobre sus derechos al participar en el estudio puede manifestarlo.

Agradezco desde ya su colaboración en la investigación:

Yo, con C.C. No., docente de la Institución Educativa, acepto participar voluntaria y anónimamente en la investigación “Significados y prácticas interculturales de los docentes de Educación General Básica en la ciudad de Cañar”.

Declaro haber sido informado/a de los objetivos y procedimientos del estudio; que la participación no involucra ningún daño o peligro para mi salud física o mental, que puedo negarme a participar o dejar de participar en cualquier momento sin dar explicaciones o recibir sanción alguna

Declaro saber que la información entregada será **confidencial y anónima**. Entiendo que la información será analizada por la investigadora y que no se podrán identificar las respuestas y opiniones de modo personal. Por último, la información que se obtenga será resguardada por la investigadora y sólo se utilizará para los fines académicos del estudio.

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando uno en poder de cada una de las partes.

Nombre:

Participante

Rosa Alba García A.

Investigadora

Fecha: