

UCUENCA

Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación

Carrera de Educación General Básica

Aportes de la interculturalidad al currículo ecuatoriano para la construcción
de sociedades con justicia social.

Trabajo de titulación previo a
la obtención del título de
Licenciado en Educación
General Básica.

Autores:

David Fabián Campoverde Buestán

CI: 0105083612

Correo electrónico:

Davichoc_1791@hotmail.com

Jacqueline Estefanía Sibri Bravo

CI: 0106410962

Correo electrónico:

dcriollosbri@gmail.com

Directora:

Lcda. María Eugenia Verdugo Guamán, Mgst.

C.I: 0102394608

Cuenca Ecuador

25-mayo-2022

Resumen:

El tema de la interculturalidad desde la perspectiva educativa representa un interés significativo en las diferentes dimensiones del contexto social ecuatoriano, considerando que es la escuela el escenario donde se forman los ciudadanos y se reproduce la sociedad que se quiere construir. Es por ello, que la presencia de la interculturalidad en la propuesta curricular vigente, visualiza y proyecta la posibilidad de construir una sociedad más equitativa, igualitaria y justa para todos los habitantes. A partir de este antecedente, surge esta investigación que planteó como objetivo general analizar los aportes de la interculturalidad desde el currículo nacional, intercultural bilingüe y etnoeducación para la construcción de sociedades con justicia social. Para alcanzar el objetivo planteado se procedió a revisar fuentes y documentos científicos que dieron soporte al constructo teórico, se abordó el tema de la cultura vinculado a interculturalidad. Además, se profundizó en la articulación entre el currículo y la justicia social. Para ello, se utilizó un discurso analítico argumentativo que derivó en la comprensión del tema y su interrelación con la historia y el momento actual. La investigación arribó a conclusiones que ubican la interculturalidad desarrollada dentro de los espacios educativos como un enlace fuertemente conectado con los legados ancestrales, desde las luchas fundamentadas el de colonialismo y las luchas que hoy en día permanecen la sociedad ecuatoriana. Asimismo, se plantea la concreción de un conocimiento legítimo que permita la formación de hombres y mujeres libres, con criterio e independencia de pensamiento que coadyuven en beneficio de una sociedad ecuatoriana realmente multiétnica y pluricultural, basada en el respeto, la inclusión y la aceptación de los diferentes y más vulnerables sin distinción alguna.

Palabras claves: Cultura. Sociedad. Educación. Interculturalidad. Justicia social

Abstract:

The issue of interculturality from the educational perspective represents a significant interest in the different dimensions of the Ecuadorian social context, considering that the school is the setting where citizens are trained and the society that they want to build is reproduced. That is why the presence of interculturality in the current curricular proposal visualizes and projects the possibility of building a more equitable, egalitarian and just society for all inhabitants. From this antecedent, this research arises that raised as a general objective to analyze the contributions of interculturality from the national curriculum, bilingual intercultural curriculum and ethnoeducation curriculum for the construction of societies with social justice. To achieve the proposed objective, scientific sources and documents that supported the theoretical construct were reviewed, the issue of culture linked to interculturality was addressed. In addition, the articulation between the curriculum and social justice was deepened. For this, an argumentative analytical discourse was used that led to the understanding of the subject and its interrelation with history and the current moment. The research reached conclusions that locate the interculturality developed within educational spaces as a link strongly connected with ancestral legacies, from decolonial struggles to experiences of freedom and integration that Ecuadorian society remains today. Likewise, the realization of legitimate knowledge is proposed that allows the formation of free men and women, with criteria and independence of thought that contribute to the benefit of a truly multiethnic and multicultural Ecuadorian society, based on respect, inclusion and acceptance of the different and most vulnerable without any distinction.

Keywords: Culture. Society. Education. Interculturality. Social justice

Índice

Índice de Contenidos

Resumen	2
Abstract	3
Índice de Contenidos	4
Índice de Figuras	5
Índice de Cuadros	5
Agradecimiento	11
Dedicatoria.....	13
Introducción	14
Capítulo I	16
Interculturalidad.....	16
1.1 Breve recuperación del concepto de cultura	16
1.2 Definición de Interculturalidad	17
1.3 La interculturalidad desde la historia compartida en América Latina	18
1.4 Interculturalidad crítica y decolonial	20
1.5 Interculturalidad en el Ecuador breve historia	23
1.6 La interculturalidad desde la normativa vigente en el Ecuador	26
1.6.1 La interculturalidad en la Constitución del 2008	26
1.6.2 La interculturalidad en la LOEI	29
Capítulo II.....	31
El Currículo Ecuatoriano y la Justicia Social	31
2.1 Currículo Nacional.....	31
2.1.1 Interculturalidad y la Actualización curricular 2016 (El Currículo Nacional Ecuatoriano)	34
2.1.2 Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB)	35
2.1.3 El currículo para la Etnoeducación	39

2.1.4 Currículos injustos.....	41
2.2 Justicia Social.....	43
2.2.1 Concepto e implicaciones.....	43
2.2.2 Justicia Social principios	47
2.2.3 Interculturalidad como principio de la Justicia Social	49
2.3 Justicia Social breve visión desde Educación	50
2.5 Justicia Social e Interculturalidad	51
Capítulo III	53
Breve Análisis.....	53
3.1. Aportes de la interculturalidad a los currículos educativos ecuatorianos en la construcción de sociedades con justicia social	53
Conclusiones	56
Bibliografía	58

Índice de Figuras

Figura 1. Calendario vivencial de la Educación Intercultural Bilingüe	36
Figura 2. Escenario de un aula Intercultural Bilingüe	37
Figura 3. Flujograma de aplicación del MOSEIB	38

Índice de Cuadros

Cuadro 1. Niveles de concreción curricular	33
--	----

Cláusula de licencia y autorización para publicación en el Repositorio Institucional

David Fabián Campoverde Buestan en calidad de autor/a y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación "Aportes de la interculturalidad al currículo ecuatoriano para la construcción de sociedades con justicia social", de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad de Cuenca una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

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

Cuenca, 25 de mayo de 2022



David Fabián Campoverde Buestan

C.I: 0105083612

UCUENCA

Cláusula de licencia y autorización para publicación en el Repositorio Institucional

Jacqueline Estefania Sibri Bravo en calidad de autor/a y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación "Aportes de la interculturalidad al currículo ecuatoriano para la construcción de sociedades con justicia social", de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad de Cuenca una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

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

Cuenca, 25 de mayo de 2022



Jacqueline Estefania Sibri Bravo

C.I: 0106410962

Cláusula de Propiedad Intelectual

David Fabián Campoverde Buestan, autor/a del trabajo de titulación "Aportes de la interculturalidad al currículo ecuatoriano para la construcción de sociedades con justicia social", certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autor/a.

Cuenca, 25 de mayo de 2022



David Fabián Campoverde Buestan

C.I: 0105083612

UCUENCA

Cláusula de Propiedad Intelectual

Jacqueline Estefanía Sibri Bravo, autor/a del trabajo de titulación "Aportes de la interculturalidad al currículo ecuatoriano para la construcción de sociedades con justicia social", certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autor/a.

Cuenca, 25 de mayo de 2022



Jacqueline Estefanía Sibri Bravo

C.I: 0106410962

Agradecimiento

Al llegar a la conclusión de este sendero, por el cual, nos ha llevado el desarrollo de este trabajo monográfico quiero dejar plasmado mis sinceros y oportunos agradecimientos, empezando al Dador de la Vida, ÉL es quien me ha puesto en este sendero y me acompañó en cada paso, así mismo, a María Auxiliadora, quien con su manto ha protegido mi caminar y de su mano he podido culminar este fructífero trabajo. De igual forma, a mis padres Fabián y Mayra, quienes, con su diaria entrega abnegada, me han encaminado en el sendero correcto, el cual, me ha llevado donde hoy piso con mucha fe.

Con ese mismo ahínco, agradezco a mi esposa, Gabriela Pillco, que durante mi carrera ha permanecido firmemente a mi lado, siendo una fortaleza para sobrellevar todo el trabajo plasmado en esta formación. A mis hijos, que de manera indirecta han sido dos grandes pilares para luchar y ser constante en este proyecto.

Por último, agradezco a cada docente que cruzó por mi camino, puesto que, de una u otra manera han plasmado una experiencia educativa en mí, y, a mi compañera y amiga, Jaqueline Sibri, por haber compartido todo este proceso de formación, en el cual, han existido tropiezos y aciertos, no obstante, hemos llegado al fin de este proceso educativo y espero encontrarnos en la labor pedagógica como grandes colegas y profesionales.

David Fabián Campoverde Buestán

Quiero agradecer a Dios y la Virgen por darme las bendiciones necesarias para culminar mi carrera universitaria, a mi querida tutora la Mg. María Eugenia Verdugo que mediante sus instrucciones hemos llegado a culminar nuestro trabajo de graduación, a mis padres, hermanos, esposo e hija por haberme apoyado durante este tiempo de estudio.

Jacqueline Estefanía Sibri Bravo



edicatoria

Dedico este trabajo monográfico a Dios y María Auxiliadora, por guiarme en la culminación de un arduo proceso formativo. A mis padres Fabián y Mayra, mi esposa amada y mis dos luceros, mis hijos, por no soltar mi mano en cada momento y permanecer aquí, a mi lado, aunque en momentos no lo merezca. Finalmente, a mi abuelita y mi tío, quienes desde un cielo prometido están observando y cuidando de cada miembro de la familia Campoverde.

David Fabián Campoverde Buestán

Dedico mi trabajo de graduación con todo mi corazón a mi madre, que con su apoyo y bendiciones diarias he logrado llegar a mi meta, también a mi padre y hermanos que siempre han estado presentes apoyándome y creyendo en mí. Finalmente, a mi hija y mi esposo que a pesar de las dificultades que han existido nunca me han dejado sola.

Gracias a todos.

Jacqueline Estefanía Sibri Bravo

Introducción

En la sociedad que se configura actualmente dentro del Ecuador se observa un despertar de conciencia hacia el reconocimiento de los valores y legados ancestrales que en algún momento de la historia se inmovilizaron en el pasado, inactivos y lejanos. Sin embargo, las luchas por la visibilización de esta herencia y por la valoración del proceso de descolonización continuaron gestándose desde las clases oprimidas y vulnerables, al mismo tiempo los intelectuales e investigadores sociales hicieron su trabajo profundizando en este conocimiento. Surge una visión intercultural que se manifiesta en la calle, expresada en el ciudadano común que necesariamente en su dinámica se relaciona con diversas culturas de las cuales aprende y también enseña. Los procesos sociales se tornan indetenibles, los pobladores marcan la pauta de este desarrollo que por encima de leyes y normativas se hace presente.

Se plantea entonces una cosmovisión del ciudadano ecuatoriano delimitada por la presencia multiétnica y pluricultural que se transmite en este territorio, se retoma la tradición oral y se registran los legados que han servido como soporte para comprender este fenómeno de intercambio y crecimiento entre diferentes culturas. Es el momento cuando el Estado da cabida a estos planteamientos dentro de la Constitución y las Leyes, se identifica el escenario educativo como la vía expedita para reconstruir la sociedad y el hombre que se quiere formar, modelado por ideales de igualdad, justicia y paz.

Las revisiones y actualizaciones de la propuesta curricular son acciones determinantes para incorporar los elementos que van a cambiar la reproducción de la sociedad que ahora debe responder a intereses inclusivos, equitativos y más justos para todos los individuos. Este cambio paradigmático va de la mano con el currículo, que se ha extendido incluyendo la interculturalidad bilingüe y la etnoeducación como una forma de integralidad educativa, que consecuentemente aporta a la consolidación de una sociedad amplia, sin barreras, donde todos participen con garantía de derechos de justicia social.

A partir de los aspectos anteriores surge el desarrollo de este trabajo monográfico que histórica de los invisibilizados no han sido en vano hoy más que nunca inspiran a conocer en profundidad sus procesos y sus aportes, para ser incluidos en los fines de la educación

ecuatoriana que van a determinar el perfil de los egresados formados en esta propuesta. Este trabajo monográfico planeó un objetivo general para orientar el curso de la investigación, analizar los aportes de la interculturalidad desde el currículo nacional, el currículo intercultural bilingüe y currículo de etnoeducación para la construcción de sociedades con justicia social. De igual manera, se establecieron tres objetivos específicos para alcanzar el general, a) conocer cómo se comprende la interculturalidad en el Ecuador, b) comparar el currículo nacional, currículo intercultural bilingüe y currículo de etnoeducación en el marco de la interculturalidad, c) conocer los aportes de la interculturalidad a los currículos educativos ecuatorianos para la construcción de la justicia social.

Para cumplir con la estructuración monográfica se revisó bibliografía con temas sobre cultura, interculturalidad, educación, legados ancestrales, sociedad y justicia. Se le dio un orden en Capítulo I, que aborda la cultura y la interculturalidad, su definición y la forma como se relacionan y se manifiestan. El capítulo 2 contiene los elementos del Currículo Nacional, el Moseib y al Currículo para la etnoeducación y se describe como tributan a la reconstrucción social. En el capítulo 3, se despliegan los aportes de todo el trabajo realizado y la postura de los investigadores ante el conocimiento abordado, se reflexiona y se argumenta sobre el contenido de la monografía. Finalmente se realizan las conclusiones y recomendaciones producto de este estudio.

Capítulo I

Interculturalidad

1.1 Breve recuperación del concepto de cultura

Por la estrecha relación que existe entre los conceptos: cultura e interculturalidad, se ha visto pertinente iniciar el abordaje de este apartado, con una breve revisión cronológica, de diferentes conceptualizaciones propuestas sobre el término cultura y con ello mejorar la comprensión sobre interculturalidad.

En el siglo XVIII, se concibe a la cultura como la expresión del comportamiento humano (Ron, 1997). En el siglo XIX, esta noción se complejiza al relacionarla con la dinámica social. Karl Marx, pensador influyente de este siglo, la concibe como un modo de producción de bienes, a partir de la organización del trabajo y la producción, Marx, también señala que, la cultura se opone a la naturaleza e indica que está compuesta por todos los elementos de la sociedad (Ron, 1997). En el siglo XX, se utiliza el término cultura para describir la manera de vivir y las costumbres de una sociedad (Almeida, 2018).

Posteriormente, Vladimir Ilich Lenin sostiene que, la cultura es un componente del concepto de nación, además argumenta que, dentro de la misma se generan dos tipos de culturas, según el grupo que la impulsa: la clase dominante o la dominada. Siguiendo esta línea, Néstor García Canclini plantea que la cultura puede ser, hegemónica o subordinada de acuerdo a los sectores sociales en los que se desarrolla (Canclini, 1988, como se cita en Almeida, 2018, s.f). Por otra parte, para Ron (1997) la cultura:

No es un todo homogéneo, o, dicho en otras palabras, los rasgos culturales de una sociedad cualquiera que ésta sea (desarrollada o subdesarrollada, "primitiva" o "civilizada") son, ciertamente característicos (propios, originales) pero muy diversos, disímiles, heterogéneos; ahora bien, la interacción de estos rasgos, el predominio de uno o varios de ellos, sería lo que confiere el carácter fundamental a una cultura determinada (p. 28).

Strauss (1971) afirma que, cultura es todo lo que nos viene de la tradición externa (p. 70). Linton (1978) sostiene que "se refiere a la forma de vida de cualquier sociedad, y no simplemente a las zonas que la misma sociedad considera como más elevadas o deseables"

(p. 20) y Lotman (1996) la definió como un cúmulo de significaciones no heredadas, acumuladas, conservadas y transmitidas por diversas colectividades de la sociedad humana que están presentes en las prácticas y discursos sociales (García y Romeu, 2009).

1.2 Definición de Interculturalidad

Lotman (1996) indica que, la interculturalidad hace referencia al acto de pensar y actuar conforme a la cultura y en relación con lo diferente, lo ajeno, lo distinto a uno mismo, por tanto, para el autor, la interculturalidad no hace referencia a una situación estática, sino a una disposición en constante construcción e interacción con lo distinto. Además, resalta que, como proceso de comunicación posee un alto contenido simbólico y por su complejidad genera espacios de diálogos y desencuentros, de allí que, los procesos de interrelación intercultural están basados en la cooperación, que viabiliza el compartir de conocimientos, acciones y saberes.

Walsh (2010) define a la interculturalidad, como la posibilidad de diálogo entre “culturas, personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones distintas, los que podrían darse en condiciones de igualdad o desigualdad” (p. 77). Argumentando que, la interculturalidad debe concebirse como un mandato social articulado, con la dimensión política, epistémica, ética y social, que apuntalan la transformación hacia una sociedad distinta (Walsh, 2010).

En el mismo sentido, Rodríguez y Herrera (2017) indican que, la interculturalidad es la relación entre culturas en conflicto, que concurren en una única y sólida estructura de poder configurada desde la colonia y sostenida por relaciones socioeconómicas y culturales, que se derivan de los modelos de desarrollo impulsados por las clases elitistas, que conforman las sociedades nacionales.

Desde otra mirada Vigil (2007), plantea que, la interculturalidad es al mismo tiempo, un concepto y una realidad, que se comprueba día a día, por lo tanto, urge la valoración de la diversidad cultural, como proceso mutuo y recíproco, entre los pueblos autóctonos y foráneos que cohabitan en una región determinada.

A tono con lo expuesto, se presentan a continuación otras definiciones de interculturalidad presentes en diferentes países latinoamericanos, así, en Colombia, se considera la

interculturalidad, como la convivencia, en un mismo espacio, de personas que poseen culturas variadas (Mendoza, 2010).

En Perú, se concibe la interculturalidad como parte de la complejidad cultural, lingüística y étnica y se promueve el reconocimiento de las diferencias (Salazar, 2009). La postura del Estado peruano se orienta a utilizar la interculturalidad, como la vía de convivencia armónica, que permita la relación de múltiples culturas.

En el contexto boliviano ha tomado fuerza la interculturalidad, desde la mirada política, “la democracia intercultural es la autonomía indígena como diseño institucional de nuevos órganos de auto-gobierno, bajo reglas y prácticas tradicionales de las comunidades indígenas que, en el pasado, convivían con las normas formales” (Mayorga, 2017, p. 4).

1.3 La interculturalidad desde la historia compartida en América Latina

Los hitos de partida para el desarrollo de este tema son los períodos que abarcan el descubrimiento, conquista y colonización de América, en los que, europeos ven al territorio americano, como un escenario atractivo, caracterizado por la diversidad geográfica, histórica, cultural y lingüística, además como entorno proveedor de múltiples alternativas de “extracción de recursos naturales y de la fuerza de trabajo indígena” (Moya, 2009, p. 21). Evidentemente, el interés europeo de este momento, no estuvo en la aceptación de la diversidad, sino en cómo usarla para dar soporte a “un modelo único de relaciones sociales y económicas” (Moya, 2009, p.23).

Este modelo, que se estableció primero por la fuerza y luego de forma legal globalizó las relaciones coloniales en Latinoamérica basadas en la defensa de la “homogeneización” que acentuó la presencia devastadora de las desigualdades de origen étnico, económico y social¹ (Ansaldi, 2005). Sobre estos cimientos se construyó la República de Españoles y la República de Indios en las colonias españolas y apareció el Protectorado de Indios, que

¹ El **habitus** es uno de los conceptos centrales de la teoría sociológica de Pierre Bourdieu. El **habitus** hace que personas de un entorno social homogéneo tiendan a compartir estilos de vida parecidos, pues sus recursos, estrategias y formas de evaluar el mundo son parecidas

Inglaterra se encargó de reproducirlo en sus colonias ubicadas en el sector caribeño (López, 2009).

En la época republicana, en un inicio, la propuesta de ciudadanía preservó las diferencias construidas en el tiempo, como herencia de una historia excluyente, como ejemplo, bastaría citar el caso del Ecuador, que inició su presencia republicana con una ciudadanía restringida y supeditada a los ingresos económicos, a saber leer y escribir, entre otros. Años más tarde, en toda Latinoamérica, las corrientes liberales impulsaron la igualdad de los ciudadanos ante la Constitución, aunque persistieron las diferencias sociales y económicas (Castillo, 2015).

Hacia los años 60, las comunidades indígenas tras protagonizar las luchas agrarias emergen en el escenario político. Su organización y fuerza propició logros importantes, como por ejemplo el reconocimiento al Derecho a la diferencia, a la naturaleza pluriétnica, pluricultural, con variedad lingüística y la educación intercultural (García, 2018).

Este escenario se complejiza a finales del siglo XX, a partir de las olas migratorias mundiales y el advenimiento de la globalización económica y mediática, que visibilizaron a comunidades étnicas, y propiciaron el cambio de la noción de cultura, lo que implicó el alejamiento de los principios universalistas, que guiaron las relaciones históricas, entre los integrantes de las diferentes naciones y con ello se dio paso a la aceptación de las particularidades propias de la diversidad, en un ambiente marcado por desigualdad, inequidad, discriminación y exclusión. Esta nueva visión se inserta en el concepto de multiculturalidad que cobra vigencia en estos momentos (López, 2009).

Castillo (2015) complementa lo expuesto al indicar que el multiculturalismo plantea la existencia de diversas culturas con su carga ideológica. Walsh indica que la multiculturalidad se hace presente desde lo descriptivo y hace referencia a las diversas culturas que se expresan en una sociedad, muchas veces sin que tengan una relación entre ellas (Walsh, 2002).

Esta concepción multicultural está fundamentada en los principios liberales de individualidad, igualdad y tolerancia hacia el otro (Kimlicka, 1996, como se cita en Cruz,

2014, p.247) no obstante, se afirma que, oculta la existencia de desigualdades sociales y deja intactas las estructuras e instituciones que amparan el privilegio (Walsh, 2001).

Como contrapartida a lo expuesto, a mediados de los años 70, surge en Latinoamérica, en el ámbito educativo, el concepto de interculturalidad. Al respecto (Corbetta et al. 2018), explica que la noción de interculturalidad, que se desarrolló en las zonas andinas del Ecuador, Perú y Bolivia, hace referencia al conjunto de relaciones sociales, económicas, lingüísticas y culturales inscritas en un tejido social lleno de contradicciones (Castillo, 2015).

Moya (2009) indica que, desde hace veinte años, en el contexto latinoamericano, la conceptualización de interculturalidad fue asumida por los movimientos y organizaciones indígenas, bajo una visión ideológica y política, y su accionar impactó en la política pública. Un ejemplo de esto es “el desarrollo de normas jurídicas, la creación de instituciones interculturales, la incorporación de líderes indígenas en la gestión pública” (p. 22), así como, el reconocimiento de las minorías indígenas, experiencia vivida en Bolivia, Guatemala y Ecuador (López, 2009). No obstante, de lo expuesto, la autora sostiene que, en Latinoamérica, la concepción interculturalidad no ha evolucionado debido a la influencia de escenarios marcados por el sectarismo indígena, que presentan posturas antagónicas y detractoras de las nuevas visiones (López, 2009).

1.4 Interculturalidad crítica y decolonial

De lo expuesto queda claro, que interculturalidad como concepto, evidencia tensiones, producto de diferentes comprensiones, al respecto, Ferrao (2016) las sintetiza de la siguiente manera:

1. interculturalidad crítica frente a interculturalidad funcional;
2. interculturalidad para algunos y algunas frente a interculturalidad para todos y todas;
3. educación intercultural frente a interculturalidad como proyecto político;
4. interculturalidad (auto-reconocimiento y reconocimiento), y

5. reconocimiento frente a redistribución (p. 10).

Para Ferrao (2016), la mayor tensión estaría dada entre interculturalidad crítica y la interculturalidad funcional, puesto que, la primera plantea la necesidad del reconocimiento de los actores sociales, que tradicionalmente han ocupado un segundo plano, en tanto que, la segunda se refiere, a la preservación de las instituciones y su dinámica minimizando la conflictividad social de los actores interculturales (Ferrao, 2016).

Para Walsh (2010) la interculturalidad crítica tiene su origen en el conflicto estructural colonial-radical y se orienta hacia los cambios de las relaciones sociales incluyendo la transformación de la institucionalidad (Walsh, 2010), por tanto, recoge el sentir de los movimientos sociales, frente a la exclusión o privilegio de grupos y sujetos. (Walsh, 2010). Es decir, la interculturalidad crítica habla de un proyecto necesariamente decolonial, porque “visibiliza y enfrenta la matriz colonial de poder y la trabazón histórica forjada en la idea de raza, como instrumento de clasificación, control social y cuestiona el desarrollo del capitalismo mundial moderno, colonial, que influyó en la construcción histórica de América” (Quijano, 2014, p. 204).

Desde la perspectiva descrita, la interculturalidad crítica puede ser entendida como: proceso, proyecto y estrategia, que intentan construir relaciones de saber, ser y poder radicalmente distintas. Boaventura de Sousa Santos, (2005) argumenta que, “es un proyecto que motiva el cuestionamiento de las ausencias de saberes, tiempos, diferencias, e invita a pensar y a trabajar desde la ampliación simbólica, que generan el accionar de los movimientos sociales” (Sousa Santos, 2005, p. 172).

La Interculturalidad crítica se propone derrumbar las estructuras sociales, políticas y epistémicas de la colonialidad y avanzar con prácticas y estrategias innovadoras de intervención para comprender, (re)aprender y actuar en el presente (Freire, 1996).

Walsh (2009) también remarca que, la interculturalidad crítica plantea diferentes formas de vivir, saber y ser en las que prevalezca la igualdad, equidad y respeto (Walsh, 2009) por tanto, la autora plantea que, debe ser vista, como un proceso político, social, ético y

epistémico, cuyo andamiaje conceptual encuentra correspondencia con la visión pedagógica de Paulo Freire y de la pedagogía decolonial (Walsh, 2009).

Además señala que, las propuestas enunciadas, generan reflexiones y afianzan posiciones, que se expresan bajo el hablar de modos “otros”, lo cual implica asumir el hecho de tomar distancia de las formas de pensar, saber, ser y vivir inscritas en la razón moderno-occidental colonial, y nos aclara que, no se refiere a “otros modos”, ni tampoco a “modos alternativos”, sino a los asentados sobre las historias y experiencias de la diferencia colonial, argumentos que terminan cuestionando la universalidad abstracta y homogeneizante (Walsh, 2009).

Siguiendo estos planteamientos, Franz Fanon (1973) propone ampliar la mirada sobre esta problemática y al igual que Sousa Santos (2010) reflexionan que, los fundamentos de una apuesta intercultural no se encuentran en la mínima vinculación entre grupos y pensamientos culturales, ni en la inclusión de los tradicionalmente excluidos, tampoco en el desarrollo de programas de educación normal y universal que reproducen las prácticas y pensamientos racializados y excluyentes (Sousa Santos, 2010) sino en la transformación de estructuras e instituciones que posicionan grupos, prácticas y pensamientos dentro de un orden y lógica que, todavía mantienen profundas diferencias. Asumir esta tarea implica un trabajo de orientación decolonial, muy arduo, porque conlleva quitar las cadenas de suposiciones y falsas concepciones que aún están arraigadas en las mentes de las personas y ancladas en patrones históricos de dominio, se trata de desesclavizar las mentes, desaprender lo aprendido para volver a aprender. (García , 2014).

Lo expuesto demanda una praxis pedagógica crítica, intercultural y de-colonial que supere el anclaje sectario histórico fundantes de las miradas uninacionales y monoculturales, para en su lugar dar paso al encuentro “con” sujetos, conocimientos y modos distintos de estar, ser y vivir, que a decir de Walsh (2009) sería el camino a la humanización y decolonización (Walsh, 2009) postura que también la defiende Fanon (1973) cuando habla de la necesidad de una nueva humanidad (Fanon, 1961, p. 30).

Con base a lo expuesto, el pensamiento decolonial confronta la conquista y colonización del pensamiento impulsada por los países del primer mundo, “la colonialidad del saber es solo una de las esferas que permite entender la dinámica de la colonialidad como eje estructurador de las relaciones sociales que han permitido el dominio de occidente sobre el resto del mundo”(Walsh, 2007, p.55). En este cometido jugaron un rol muy importante las instituciones creadas en su momento, los marcos jurídicos y las prácticas desarrolladas, pues posibilitaron que, indígenas y afros desecharan sus creencias y su esencia para adoptar la cultura europea (Lander & Castro, 2000).

No obstante “estas prácticas no han concluido, porque se continúa invalidando todo pensamiento distinto al eurocéntrico y este dispositivo de control sobre el conocimiento es bautizado por Lander como la colonialidad del saber” (Baquero et al. 2015, p. 3) que desde la mirada de Walsh se explica mediante la creencia de la superioridad eurocéntrica, y su imposición hacia el resto del mundo. “El mito moderno es consecuentemente la justificación que permite la existencia de la colonialidad del saber expresada en el rechazo absoluto a caminos civilizatorios diferentes al moderno” (Baquero et al. 2015, p. 4).

1.5 Interculturalidad en el Ecuador breve historia

El Ecuador es un país heterogéneo y diverso, no solo por las condiciones físicas, sino por la presencia de distintos pueblos y nacionalidades que, si bien tienen un origen común, poseen características particulares que les identifican y diferencian y que convierten al país en una nación plurinacional y pluricultural (Ayala, 2011).

Es a partir de esta diversidad que, se ha configurado la historia intercultural ecuatoriana, cuya trayectoria da cuenta de tiempos de invisibilización, e intentos de silenciarla, así como de espacios de reivindicación.

A decir de Ayala (2011) la ubicación de los pueblos indígenas en el territorio ecuatoriano fue fundamental, para la configuración de interculturalidad ecuatoriana, porque fortaleció su visibilización. En este punto, viene bien recordar que, en la Sierra se asentaron los quichuas, en el Oriente los siona- secoya, cofanes, huaorani, shuar-achuar y los quichuas amazónicos y en la región de la Costa los chachis, tsachilas y awas. (Ayala, 2011). Por lo

expuesto, los pueblos indígenas son sujetos históricos, sociales y políticos vinculados a un territorio determinado, con una propia organización, cultura e identidad.

Walsh (2002) indica que, en Ecuador, la conceptualización y uso del término interculturalidad surgió en el seno del movimiento indígena, que lo utilizó “como símbolo de lucha contra la hegemonía, colonial e imperial, dominante” (Walsh 2002, p.3), y destaca que, el primer escenario que propicia su visibilización, es el educativo y desde allí se buscó generar cambios hacia la consolidación del estado plurinacional (Walsh, 2002).

Es en el año 1968, cuando el Estado ecuatoriano asume “la responsabilidad de promover la interculturalidad, por lo menos discursivamente, oficializando e incorporándola dentro del aparato institucional” (Walsh, 2002, p. 3) y si bien este hecho puede ser considerado un avance importante, su construcción fue un proceso difícil, que se fortaleció al amparo de la fuerza que adquiere la ideología de izquierda en los años 90 y se expresó, a través de, demandas ante el Estado, las cuales exigían su transformación y la generación de políticas públicas que posibiliten el ejercicio de derechos, de los diferentes pueblos y nacionalidades (Walsh, 2002), de ahí que las Reformas de la Constitución en el año 1998 pueden ser vistas, como expresiones de lo expuesto.

Posteriormente, en la Constitución del 2008, se reconoce al país como un Estado plurinacional e intercultural. En este momento los avances interculturales fueron incorporados a la política y a partir de allí la interculturalidad en Ecuador ha sido motivo de conflictos, desencuentros y reencuentros. Vale señalar que el sector educativo visibiliza el reconocimiento de la interculturalidad a partir de la creación de la Secretaría del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, con independencia administrativa, financiera, pedagógica y operativa.

Sin perder de vista lo expuesto, es necesario reconocer que, la historia de los componentes humanos del país es harto compleja, más aún cuando, a ésta, se ha sumado las inmigraciones de ciudadanos del mundo, que incrementan significativamente la diversidad ya existente, consecuentemente esta movilidad humana ha determinado una importante influencia en la sociedad ecuatoriana. Todo este encuentro y amalgamiento de creencias,

costumbres y tradiciones se expresa hoy en día, en el término interculturalidad, que ha evolucionado en el devenir de una cosmovisión globalizadora (Ayala, 2011).

Sin embargo, el esfuerzo por la construcción de la interculturalidad no ha sido equitativo porque entre sectores diversos de la sociedad, se observa que, las relaciones generalmente se dan en medio de la fuerza de posiciones de no reconocimiento al otro, pobreza y exclusión social. Es por ello que, un gran inicio para avanzar en el camino de la interculturalidad sería tomar en consideración esas contradicciones y diferencias como lo plantea Ayala:

Una sociedad intercultural es aquélla en donde se da un proceso dinámico, sostenido y permanente de relación, comunicación y aprendizaje mutuo. Allí se da un esfuerzo colectivo y consciente por desarrollar las potencialidades de personas y grupos que tienen diferencias culturales, sobre una base de respeto y creatividad, más allá de actitudes individuales y colectivas que mantienen el desprecio, el etnocentrismo, la explotación económica y la desigualdad social (Ayala, 2011, p. 17)

En esta misma línea, vale reflexionar y puntualizar que, la interculturalidad no debe concebirse como la tolerancia entre las partes, sino como la construcción de puentes de relación apoyados en una institucionalidad que, garanticen la diversidad, ello va más allá del reconocimiento al otro, pues debe comprenderse, como la relación que enriquece a todo el conglomerado social generando espacios para la construcción de una nueva realidad común.

En el momento histórico actual, la interculturalidad en el Ecuador, representa una oportunidad para enriquecer la cultura, considerando la interrelación horizontal y el diálogo de saberes entre los distintos grupos que conforman la sociedad ecuatoriana (Krainer, 2019).

Desde la visión de Krainer (2019) la construcción de sociedades interculturales amerita la consolidación e implementación de políticas públicas interculturales, para lograr una verdadera transformación. Frente a esto, se tiene la certeza, que muchos espacios académicos están apoyando este proceso de cambio, y las diferentes investigaciones que se han impulsado, de seguro, aportarán insumos para apuntalar la toma de decisiones desde las

instancias de poder. En el mismo sentido, se conoce, sobre los esfuerzos que desde el territorio se vienen desarrollando para avanzar en el reconocimiento de la interculturalidad.

Así, por ejemplo, en el año 2017 se propuso la conceptualización del proceso intercultural como diverso, innovador y complejo, también se expuso la necesidad de abrir un espacio que gestione la diversidad social (Valarezo, 2019, p. 152).

Se aspira la construcción de una interculturalidad legítima y pertinente, que se visibilice en el plano normativo, en las políticas públicas, en las relaciones entre las sociedades y en las prácticas culturales, ello, sin desconocer que, los logros alcanzados hasta ahora son el producto del reconocimiento de los pueblos indígenas como entidades culturales y políticas con identidad y derechos. En este sentido merece indicar el aporte que brindó la tesis de los derechos colectivos, de las nacionalidades indígenas y de la plurinacionalidad defendida y adoptada por varias organizaciones y sectores de izquierda (Valarezo, 2019).

Otra arista de la interculturalidad dentro del contexto ecuatoriano, es el desarrollo de la práctica pedagógica fundamentada en la propuesta de la educación intercultural que considera elementos históricos y epistemológicos hasta ahora inhabilitados y discriminados pero que bien podrían generar nuevos posicionamientos pedagógicos que lleguen al aula a través de metodologías descolonizadoras (Walsh, 2007).

Se cree que, en el momento presente, lo más importante para el pueblo ecuatoriano es la superación de las ambigüedades, contradicciones y avanzar en la comprensión de los riesgos que implica la visión etnocentrista de la plurinacionalidad, por tanto, es importante, asumir una visión incluyente y positiva para la patria, en pro de una legítima interculturalidad. Ésta se construye mediante un esfuerzo expreso y permanente de todos, porque su alcance va más allá de la coexistencia entre culturas diversas, implica “la superación de prejuicios, racismo, desigualdades, asimetrías que caracterizan y están presentes en el Ecuador, bajo condiciones de respeto, igualdad y desarrollo de espacios comunes” (Ayala, 2011, p. 16).

1.6 La interculturalidad desde la normativa vigente en el Ecuador

1.6.1 La interculturalidad en la Constitución del 2008

El marco legal vigente recoge el resultado, no solo de reflexiones realizadas en el ámbito nacional, sino también en diferentes cumbres internacionales. En este sentido, después de los años 90, la consideración de la Interculturalidad en las leyes latinoamericanas, es una constante, y ello, no desconoce las discusiones generadas en el país, sobre este tema, del cual se ha hablado en acápite anteriores.

Sin duda, el abordaje de la interculturalidad ha motivado un reordenamiento de la vida social, política y cultural, que se levanta sobre la base de la equidad, el respeto y la convivencia solidaria, entre culturas diferentes, recogidos en la máxima norma del Estado, la Constitución del 2008.

Resulta interesante constatar que, el preámbulo de esta Carta Magna, inicia con el reconocimiento de las raíces milenarias y sabiduría de culturas pasadas, integradas y forjadas por mujeres y hombres de distintos pueblos, que han conformado la sociedad ecuatoriana. Estas declaraciones, indudablemente crean la antesala, para la incorporación del principio de interculturalidad y con ello, el desafío de asumirla como el principio de convivencia entre culturas diversas, con miras a superar la visión de un Estado homogeneizante y monocultural, que para muchos investigadores constituía la característica del Estado mestizo.

Dentro de los tópicos desarrollados en la Carta Magna, podemos mencionar que, en el Título I, Elementos Constitutivos del Estado, Principios fundamentales, se indica que el Ecuador se proclama como un Estado Constitucional de derechos y justicia social, democrático, soberano, independiente, unitario, intercultural, plurinacional y laico. En el Título II Derechos, capítulo segundo Derechos del Buen Vivir, sección tercera, Comunicación e información, su numeral 16 expresa que, todas las personas, en forma individual o colectiva, tienen derecho a una comunicación libre, intercultural, incluyente, diversa y participativa, en todos los ámbitos de la interacción social, por cualquier medio y forma, en su propia lengua y con sus propios símbolos (Constitución Nacional del Ecuador, 2008).

Y, en la sección de Educación, numeral 27 establece que, la educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos

humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia; será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez; impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz; estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa individual y comunitaria, y el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar.

Y deja expreso, en el siguiente artículo que, la educación responderá al interés público y no estará al servicio de intereses individuales y corporativos, y que es derecho de toda persona y comunidad interactuar entre culturas y participar en una sociedad que aprende. El Estado promoverá el diálogo intercultural en sus múltiples dimensiones (Huayamave, 2017).

Los principios expuestos han orientado cambios profundos y transformaciones de las relaciones de poder. Puente (2005) indica que, ha sido un proceso complejo y conflictivo, que ha generado reacciones desde sectores que se ven amenazados, ante la posibilidad de perder el control y el poder (Puente, 2005) . Además, García y Tuasa (2007) consideran que el punto más álgido gira, en torno al debate, sobre la aplicación de la justicia. Para los autores citados la fluidez entre las leyes positivas y el derecho indígena ha sido un camino difícil, porque la interpretación constitucional y legal debía guardar correspondencia con otros contextos académicos y científicos como son: la antropología y la sociología, que, a su criterio son espacios preferenciales para la investigación que daría respuesta a los desencuentros entre lo cultural y lo étnico (García & Tuasa, 2007).

De otra parte, también indican que, “la justicia indígena delimitó y estableció pautas de acuerdo con sus propias normas, que son expresadas por sus representantes, respaldadas por la sociedad que las asume y orientadas hacia la disciplina de comportamientos aceptables y no aceptables” (García & Tuasa, 2007, p. 24). Estas pautas y normas se refieren, directamente a su sistema de vida e incluye asuntos civiles, penales, patrimoniales, contractuales “con mecanismos muchas veces diferentes a los del positivismo jurídico, pero de gran efectividad para resolver los casos” (García & Tuasa, 2007, p. 24)

De lo expuesto debemos indicar que, en los últimos años este debate se ha ampliado y existen algunas propuestas concretas sobre la asimilación del elemento intercultural y pluriétnico como un eje que transversaliza la política y la legislación dentro del Ecuador.

En consecuencia, se visualiza la incorporación plena de estos elementos, en los espacios de desarrollo, en los proyectos y programas donde tienen cabida las minorías indígenas, los mestizos y afro ecuatorianos. En base a lo expuesto, volvemos a resaltar que la Constitución del 2008 orientó una nueva forma de mirar y tolerar el reconocimiento y la aceptación de esas minorías.

1.6.2 La interculturalidad en la LOEI

Para el desarrollo de esta temática es necesario tener en cuenta, la Constitución del 2008 como norma máxima, que orienta el quehacer político de todas las Carteras del Estado, en correspondencia con lo expuesto, el Ministerio de Educación, a través de la LOEI, busca desarrollar lo estipulado en la sección quinta de la Constitución, en donde se plasma los principios orientadores de la Educación.

Al respecto merece destacar el reconocimiento que la Constitución hace de la educación como un derecho de todos los ciudadanos y un deber ineludible e inexcusable del Estado, y en referencia a la interculturalidad se habla de fomentarla desde la educación, en este sentido el numeral 28 consagra el derecho de interactuar entre culturas en una sociedad que aprende... El Estado promoverá el diálogo intercultural en sus múltiples dimensiones” (Constitución Nacional de la República del Ecuador, 2008, p. 17), y en el numeral 343 se dice que “El sistema nacional de educación, integrará una visión intercultural acorde con las características geográficas, culturales y lingüísticas del país, y el respeto a los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades” (Constitución Nacional de la República del Ecuador, 2008, p. 106). Por lo citado, queda claro que, la cartera de Educación, asume una responsabilidad muy grande en referencia al ejercicio de la interculturalidad como un precepto fundamental de la educación (Asamblea Nacional, 2011).

Responsabilidad que se legitima a través de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), instrumento legal que fue promulgada en el 2011 y regula las políticas públicas en lo concerniente a materia educativa. Romero (2019) observa que, su vigencia conllevó a una reestructuración del sistema educativo bajo la visión intercultural. A decir del autor citado, el espíritu de este marco jurídico promueve el respeto y aceptación de diferentes culturas, pueblos y nacionalidades (Romero, 2019).

Rodríguez (2017) también plantea que, la aplicación de esta normativa dentro del contexto escolar ha generado importantes transformaciones que permean hacia todo el ámbito de la educación, y dan respuesta desde la norma, a algunas demandas históricas, como la educación intercultural bilingüe (Rodríguez, 2017).

Para Krainer y Guerra, (2016) “la incorporación oficial, en el sistema educativo de la interculturalidad como eje transversal es una oportunidad que posibilita el encuentro entre actores educativos diversos, que bajo otros marcos normativos no se reconocían” (p. 44).

Desde otra mirada, Benito (2016) valida el principio de interculturalidad presente en el marco normativo, sin embargo, su cuestionamiento gira en torno a la posibilidad real de su ejercicio, pues para el autor, el reconocimiento que se hace de la diversidad, de la interculturalidad debe concretarse en acciones visibles, ya sea procesos formativos o de comunicación, interacción y socialización entre las personas, donde no prevalezcan culturas dominantes sobre otras recesivas (Benito, 2016)

Sin duda las demandas planteadas son pertinentes y se aspira que, quienes hacen política pública generen las estrategias más apropiadas para que el principio de interculturalidad presente en el marco normativo encuentre su concreción, empero de las interpelaciones Saforcada (2017) reconoce el aporte del marco normativo a nivel latinoamericano, pues a su decir es una de las pocas leyes que asume la interculturalidad desde su nominación e incorporan la posibilidad de su ejercicio en varios acápite.

Capítulo II

El Currículo Ecuatoriano y la Justicia Social

2.1 Currículo Nacional

Consideramos pertinente, recordar algunos conceptos sobre currículo para mejorar la comprensión sobre el tema a tratar.

De Alba (1991) sostienen que, el currículo es una propuesta política que se articula en un contexto histórico, social, económico y cultural determinado, de igual manera incluye líneas del pensamiento de las personas que lo crearon. Gimeno (2007), lo define como “una praxis, antes que un objeto estático emanado de un modelo coherente”(p. 16). Para el autor, este proceso “tiene lugar dentro de unas condiciones concretas en un mundo de interacciones culturales y sociales” (p. 23). En tanto que para, Díaz-Barriga, (2003) el proceso curricular se desarrolla a partir de prácticas sociales que se dan en el mundo de vida.

Así también, en los documentos de soporte de la Actualización del Currículo 2016, se sostiene que, el currículo es la expresión de los fines de la educación. Sus fundamentos intentan corresponder a los grandes principios constitucionales y artículos de la LOEI, los cuales están orientados a la consecución del perfil de salida del Bachiller ecuatoriano estructurado en torno a la justicia, innovación y solidaridad (Ministerio de Educación , 2019). Herrera (2016) indica que, se trata de un perfil amplio, que incluye la construcción de un proyecto de vida real, con claridad en las fortalezas y debilidades personales y busca contribuir a que los estudiantes sean mejores seres humanos. Además, señala que el estudiante de bachillerato debe tener la capacidad de movilizarse e interesarse en los temas de actualidad nacional e internacional emitir opiniones, juicios y fijar una postura personal ante diferentes situaciones (Herrera, 2016).

La construcción de la Actualización Curricular 2016 se realizó considerando los diferentes niveles de concreción curricular expresados en el siguiente cuadro:

Cuadro 1. Niveles de concreción curricular

Niveles de concreción curricular		
Macrocurrículo	Mesocurrículo	Microcurrículo
Corresponde al currículo nacional obligatorio que fue elaborado por el Ministerio de Educación en acuerdos y consensos entre especialistas, pedagogos, psicólogos, antropólogos, empresarios y representantes de los docentes; estableciendo los objetivos generales, destrezas a desarrollar, los contenidos, las orientaciones metodológicas y su evaluación.	Corresponde al currículo Institucional elaborado por los directivos y docentes de las instituciones educativas. Contiene dos elementos fundamentales: la Propuesta Pedagógica Institucional (PPI) y la Planificación Curricular Institucional (PCI). Tomando como base el estudio del nivel macro curricular y el contexto educativo. Es flexible porque se adapta conforme a las necesidades educativas y a las demandas sociales.	Corresponde al currículo de aula, es elaborado por el docente. En este nivel se encuentran las planificaciones anuales y las planificaciones de unidad microcurricular, articulando los elementos del Currículo Nacional con los de la institución.
Es prescriptivo.		Es flexible.

Fuente: (Ministerio de Educación, 2016)

Así también, para su elaboración se consideró, los aportes de docentes que trabajaban en diferentes niveles educativos, bajo la coordinación de expertos en materia educativa (Herrera, 2016).

Vale reflexionar que, varios documentos ministeriales citan la búsqueda y contribución al desarrollo de una educación de calidad, como uno de los motores para el accionar de esta cartera de Estado es por ello que, la actualización curricular 2016, también propone los lineamientos para conseguirla. En este sentido, la propuesta está estructurada en bloques de contenidos a desarrollarse desde el primer año de la educación obligatoria y terminan en el último año del bachillerato. Los lineamientos sugieren considerar las necesidades de cada contexto educativo, por tanto hablan de una propuesta flexible que se apoya en la clasificación de los contenidos en dos grandes grupos: “imprescindibles y deseables” (Coll, 2006, p. 8). Asimismo, propone una secuenciación de los contenidos e incorporan criterios de evaluación acompañados, para su desarrollo, de indicadores y sugerencias

metodológicas y resaltan la continuidad del trabajo organizado en destrezas con criterio de desempeño, así como la incorporación de los estándares educativos, cuyos descriptores orientan las evaluaciones internas y externas.

2.1.1 Interculturalidad y la Actualización curricular 2016 (El Currículo Nacional Ecuatoriano)

De acuerdo con Martínez (2019) el Currículo Nacional Ecuatoriano del año 2016, se propone contribuir al desarrollo de la pedagogía intercultural, como una posibilidad para cumplir con los objetivos del buen vivir, así como los de justicia social, que se encuentran expresados en los fines del currículo ecuatoriano vigente, documento en el que también se plantea la necesidad de la participación activa del docente, quien debe estar sólidamente formado, de tal manera que, pueda usar sus conocimientos para desarrollar la interculturalidad dentro del aula de clases. Visto de esta manera, recae sobre el docente y su desempeño la gran responsabilidad de operacionalizar las propuestas curriculares articuladas con los elementos interculturales.

Herrera y Cochancela (2020) reconocen que, una de las bondades de la propuesta curricular del año 2016, es la distribución de las responsabilidades en la construcción del currículo y el encargo que se dio a muchas instituciones educativas y docentes para implementarlo en los diferentes contextos. En el mismo orden de ideas se cita a Villón (2014) quien expresa que, el Currículo Nacional Ecuatoriano posee un enfoque teórico que da soporte al accionar educativo poniendo en práctica el reconocimiento de los estudiantes, como seres humanos únicos e irrepetibles con sus propias particularidades y ritmos de aprendizaje. A partir de esta idea, se fundamenta la creación de un espacio escolar pertinente en consonancia con la interculturalidad, no basada en la tolerancia sino en el encuentro respetuoso de diferentes culturas, que no deben homogenizarse, sino convivir de manera armónica en un contexto común (Krainer & Guerra, 2016).

Por lo expuesto, se entiende, que existe una relación esencial entre el Currículo Nacional y el desarrollo de la interculturalidad y corresponde al docente desarrollar estrategias activas de reencuentro cultural (Villón, 2014).

2.1.2 Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB)

La Constitución del 2008, reconoce que, el Ecuador es un “Estado constitucional de derechos y justicia social, democrático, soberano, independiente, unitario, intercultural, plurinacional y laico” (Constitución Nacional de la República del Ecuador, 2008, p. 16). en el que conviven e interactúan pueblos identificados como mestizos, catorce nacionalidades y dieciocho pueblos indígenas.

Uno de los contextos de interrelación de estos grupos humanos diversos, es el educativo, bajo esta premisa, es posible entender que la educación jugó un rol muy importante en el proceso de reconocimiento de la realidad intercultural y fue, como se ha indicado en otros acápite, el espacio en donde nació su conceptualización, a través de la educación intercultural bilingüe.

La historia de la educación intercultural bilingüe se remite según Conejo (2008) a los años 40. Las primeras experiencias educativas indígenas, se localizaron en Cayambe provincia del Pichincha, bajo el liderazgo de Dolores Cacuango. En la década, de los años 50 la educación intercultural bilingüe recibió el impulso del Instituto Lingüístico de Verano y la Misión Andina en la provincia de Chimborazo. En los años 60, continúa la promoción de la educación bilingüe, a través de la educación radiofónica y destaca, en estos años, la Escuela Radiofónica Popular del Ecuador (ERPE), bajo el liderazgo de Monseñor Leonidas Proaño. En los años 70, se amplía la presencia de escuelas radiofónicas en el oriente, y sierra centro norte, así por ejemplo la Escuela radiofónica Shuar-achuar, Escuelas Indígenas de Simiatug, Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi (SEIC) Escuelas bilingües de la Federación de comunas “Unión de Nativos de la Amazonía Ecuatoriana (FCUNAE) (Conejo, 2008)

Todo este recorrido educativo, encontró su legitimación, en diferentes Constituciones, así por ejemplo, en la de 1982, se oficializó la educación bicultural , en 1983 se promovió que en espacios geográficos con población indígena se utilice como lengua principal de educación, el kichwa o la lengua de la cultura respectiva y el castellano como lengua de relación intercultural. En 1988, se creó la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB), en el año 1992, el Congreso Nacional reforma la Ley de Educación y

reconoce la educación intercultural bilingüe, en el año 1998 la Constitución garantiza el sistema de educación intercultural bilingüe. (Conejo, 2008), En el año 2018 La Constitución acoge la interculturalidad como un principio que transversaliza el accionar del Estado y en el año 2011 entra en vigencia la Ley Orgánica de Educación Intercultural y el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB).

De lo expuesto se puede colegir que, en la propuesta curricular intercultural vigente, se resume un transitar histórico que recoge las aspiraciones de pueblos y nacionalidades, que ven en la educación una posibilidad de ejercicio de derechos.

Para dar cumplimiento al MOSEIB, la LOEI establece que el currículo educativo estará conformado por el Currículo Nacional y el Currículo de Educación Intercultural Bilingüe y en el año 2017, el Ministerio de Educación expide los Currículos Nacionales Interculturales Bilingües, que están fundamentados en el Currículo Nacional y acogen las especificidades culturales de las nacionalidades y pueblos, atendiendo a sus características históricas, culturales y territoriales de las 14 nacionalidades ecuatorianas (Ministerio de Educación, 2019).

Esta estructura educativa ha permitido dar atención a estas minorías, que en muchos casos se encontraban fuera del Sistema Educativo, sin embargo, el Ministerio de Educación reconoce que, se hace indispensable avanzar en propuestas innovadoras, que fortalezcan la calidad de la educación con pertinencia cultural y lingüística (Ministerio de Educación, 2019).

Al revisar el contenido curricular del currículo intercultural bilingüe, destaca la incorporación del calendario de saberes ancestrales que articula vínculos entre las vivencias culturales cotidianas que forman parte de la identidad de los diversos pueblos y nacionalidades, con la educación formal escolarizada. Este calendario se convierte en una herramienta para el desarrollo de la didáctica intercultural (Ministerio de Educación, 2019).

Figura 1. Calendario vivencial de la Educación Intercultural Bilingüe



Fuente: Ministerio de Educación (2016)

El Currículo Intercultural bilingüe ha incorporado diferentes temáticas del calendario vivencial y los agrupan en “ unidades de aprendizajes que están vinculadas con los ejes vivenciales de la familia y la comunidad: ciclo agrícola; ciclo de vida; ciclo cósmico; ciclo astral” (Ministerio de Educación, 2019, p. 24). Y las unidades de aprendizaje están agrupadas en lo que se denominan armonizadores de saberes que son:

- Territorio, vida y tierra - Madre naturaleza
- Existencia comunitaria, social y familiar
- Cosmovisión y pensamiento
- Tecnología, ciencia y producción
- Huertos para la escuela y la comunidad

Es muy importante destacar que, cada nacionalidad y pueblo posee conocimientos peculiares que los distinguen, esta condición ratifica la no homogeneización de los diversos saberes y el respeto por las diferentes culturas.

Figura 2. Escenario de un aula Intercultural Bilingüe

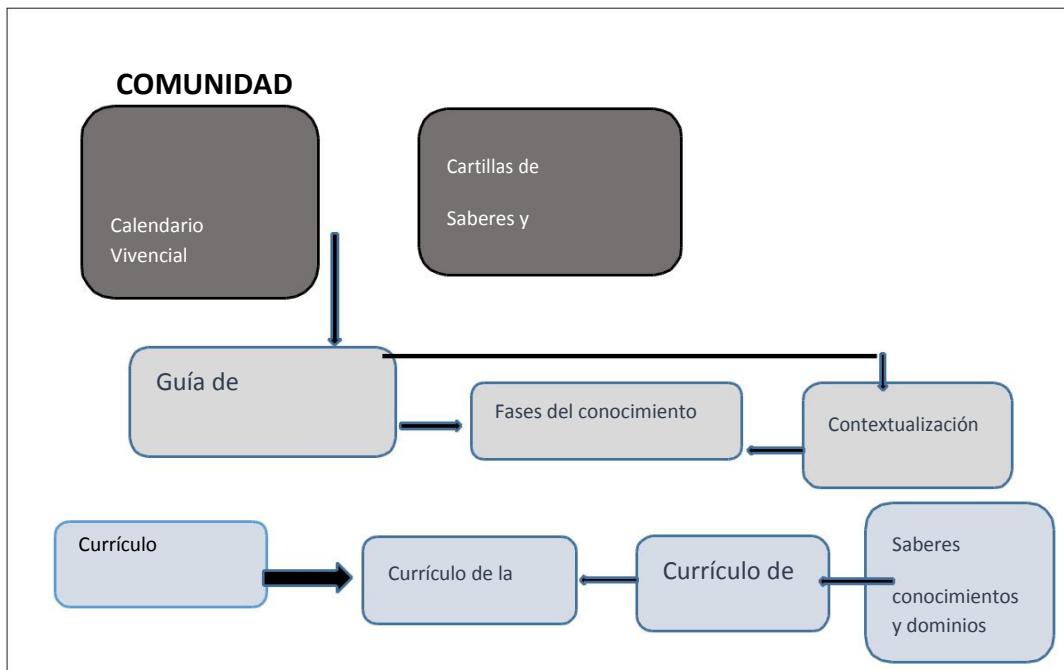


Fuente: Ministerio de Educación (2016)

El currículo intercultural Bilingüe, incorpora los Huertos Vivenciales Educativos Comunitarios, como un espacio de aprendizaje vital, que posibilita la interacción equilibrada del ser humano con la naturaleza respetando siempre, la concepción que cada pueblo y nacionalidad tiene del mundo.

En el mismo orden de ideas, las orientaciones del modelo con relación a la aplicación de los elementos anteriormente descritos, canalizan de forma eficiente el hecho educativo que se desarrolla en el aula intercultural, donde deben estar presentes la lengua materna, los saberes culturales y el legado ancestral de los pueblos (Conejo, 2008). Para la mejor comprensión de estas premisas se presenta el siguiente esquema:

Figura 3. Flujograma de aplicación del MOSEIB



Elaboración propia

En la figura 3 se observa la vía de articulación entre los diferentes componentes que participan en la puesta en práctica del MOSEIB, el calendario vivencial educativo comunitario conlleva a la contextualización de las actividades escolares, que responden a las características de su comunidad o barrio. Las cartillas son un apoyo al docente para apropiarse de los saberes y conocimientos propios de la localidad; y el Currículo Nacional Intercultural

Bilingüe aporta los saberes de la nacionalidad, la finalidad consiste en que el educando desarrolle conciencia de la importancia de su sabiduría, su identidad cultural, sus conocimientos, sus prácticas, su idioma ancestral que engloban su cosmovisión y que contribuya a la consolidación de un Estado Plurinacional y una sociedad intercultural (Ministerio de Educación, 2019).

2.1.3 El currículo para la Etnoeducación

Vera (2017) afirma que, la incorporación de la Etnoeducación y su incidencia en las leyes y en las políticas públicas es el resultado de un camino recorrido por la sociedad civil afroecuatoriana desde finales de los 70, a consecuencia de su invisibilización, y consideran

que el principal espacio de lucha es precisamente el educativo. Para la comunidad afrodescendiente afincada en el país, la etnoeducación es: “un proyecto político y epistémico afroecuatoriano, que se constituye en una herramienta para acceder al conocimiento propio y en un instrumento para llegar a la interculturalidad en igualdad de condiciones y conocimientos” (Pabón, 2011, p. 28) y a decir de Vera (2017)

“se constituye en un lugar de enunciación en donde lleva implícito un proceso de desprenderse de lo ajeno, es decir, de todas las construcciones esencialistas, negativas y estereotipadas que se ha construido sobre ellos bajo la colonialidad del poder, para reappropriarse de lo propio a través las narrativas, historias, memorias, sentidos, saberes y conocimientos del pueblo afroecuatoriano”. (Vera, 2017, p 94)

Por su parte el Ministerio de Educación reconoce que, “Históricamente la negación y racismo han estado presentes en las estructuras sociales, en los discursos jerárquicos y de poder, lo que ha producido una matriz de colonización” (Ministerio de Educación, 2020, p. 9). Al respecto Walsh (2009) establece que, esta situación procede de un componente histórico de negación, ocultamiento y minimización con el pueblo afroecuatoriano que ha operado desde la violencia implícita de la colonia y ha influenciado culturalmente a nivel subjetivo e intersubjetivo al sobre humanizar al “otro mestizo” que no es afroecuatoriano ni indígena.

Revisado el marco legal, se puede constatar que tardíamente, la Constitución del Ecuador de 1998 reconoce por primera vez la presencia de los descendientes de africanos, bajo la denominación de pueblo afroecuatoriano, sin embargo, la situación de la comunidad afrodescendiente es de exclusión, Al respecto, el Ministerio de Educación sostiene que “la población afroecuatoriana tiene problemas en el acceso, permanencia y culminación de estudios, así como en los niveles de logro académico” (Ministerio de Educación, 2020, p.17).

No obstante de esta realidad, en el año 2016, el Ministerio de Educación emite el acuerdo Nro. MINEDUC-ME-2016- 00045-A, para el reconocimiento e implementación de la Etnoeducación Afroecuatoriana en el Sistema Nacional de Educación y en este documento se establece que, “la etnoeducación es un proceso educativo, epistémico, cultural, político y

social que fortalece la cultura del pueblo afroecuatoriano, mediante el reconocimiento de los valores y saberes propios” (Proyecto para la Etnoeducación, 2016, p.2).

El Ministerio de Educación expresa de forma explícita que cuando todos reconozcamos la memoria colectiva, la verdadera historia y los aportes histórico-culturales ancestrales, se avanzará hacia la consolidación de un país equitativo, intercultural e igualitario (Ministerio de Educación, 2018).

Finalmente se indica que, la Etnoeducación debe concebirse como un espacio de construcción para el aprendizaje mediante la permanente discusión-reflexión, en definitiva, debe ser “Un momento para pensar de manera colectiva, en un proyecto educativo nacional, desde y para los pueblos afrodescendientes del Ecuador” (Ministerio de Educación, 2018, p.7). y ello implica desarrollar un proceso de aprender y enseñar desde lo propio, desde lo auténtico incorporando memorias, historias y sensibilidad histórica. En el mismo orden de ideas se propone que la implementación de la etnoeducación tiene que ser integral y horizontal, a partir de contenidos liberadores que eliminen en su ejecución prácticas pedagógicas opresoras (Ministerio de Educación, 2018).

La comunidad afrodescendiente ha desarrollado propuestas curriculares que consideran la cosmovisión del pueblo afroecuatoriano e incluye “frases, cuantos, leyendas, deidades, décimas, canciones, bailes, saberes puestos en práctica permite un aprendizaje de cómo relacionarse entre sí y con su entorno” (Congo, 2018 p.50). Para Walsh (2013) la propuesta es una posibilidad para el reencuentro “con nosotros mismos, con lo que somos y sobre todo con lo que hemos dado y aportado a la construcción de cada una de las naciones donde nos tocó vivir” (Walsh 2012, p. 253).

2.1.4 Currículos injustos

Se entiende que la propuesta curricular de los sistemas educativos son una herramienta fundamental y un poderoso instrumento que posibilita ver la educación de forma globalizada e integral, usando un discurso teórico-práctico con sello político, axiológico, ideológico y epistemológico, considerando que el currículum debe reflejar decisiones políticas, que tienen una intencionalidad (Inostroza, 2021).

En el contexto global social se observan desigualdades e injusticias importantes relacionadas con el currículum educativo, que contribuye de forma muy eficaz a reproducir y legitimar las diferencias sociales. La educación inclusiva como propuesta educativa se ha constituido, en una de las bases fundamentales de las políticas educativas mundiales, y tiene por objetivo “enfrentar la exclusión, discriminación y desigualdad en las que se ven envueltos múltiples colectivos de personas” (Blanco, 2006, p. 12).

Existe, una nueva concepción sobre la educación relacionada con la democracia, y las prácticas inclusivas, que deberían enmarcarse en el contexto de la justicia social (Echeitía, 2006). De igual manera, la educación inclusiva está fundamentada en un ideal de sociedad, que pretende derribar las barreras para el aprendizaje que, limitan la relación de los individuos con sus contextos, para ello es determinante la participación de todos, y generar las condiciones sociales y económicas ideales. (Echeitía, et al. 2013, p. 50).

Las escuelas inclusivas son parte de un proceso de transición que va desde una educación segregada hacia una educación más justa, para la diversidad y contribuyen con su accionar al ejercicio de la justicia social.

En la actualidad, se considera de suprema importancia la justicia social, que se presenta “como un término altamente complejo, político y cambiante” (Inostroza, 2021, p. 10).

El concepto de justicia social en educación está asociado al currículo y se vincula con tres componentes básicos, la redistribución, el reconocimiento y la representación. La redistribución se refiere al uso equitativo de recursos materiales y culturales. Puesto que, para que exista justicia social en la educación hay que partir de la premisa que todos los individuos deben tener las mismas oportunidades, desde que inician su proceso de escolaridad.

Asimismo, se entiende que la educación que avanza en la justicia social redistribuye los recursos materiales y culturales de manera que la igualdad de oportunidades sea real.

Otra de las características de la Justicia Social, hace referencia al reconocimiento y el respeto cultural, que alude a las relaciones basadas en la justicia donde cada ser humano es aceptado sin discriminación alguna, aseveración que se convierte en un llamado para que desde educación se abra un espacio a los grupos minoritarios que tradicionalmente han sido ignorados y marginados, reconociendo que, estos grupos ameritan un currículo pertinente con su cultura, que dé respuesta a sus particulares procesos de enseñanza y aprendizaje y que “reconozcan y valoren su cultura, sus historias particulares y sus estilos de vida” (Tikly & Barrett, 2011, p. 10).

2.2 Justicia Social

2.2.1 Concepto e implicaciones

La Asamblea General de las Naciones Unidas reconoce que el desarrollo social y la justicia social son indispensables para la consecución y el mantenimiento de la paz y la seguridad en las naciones, asegura que el desarrollo social y la justicia social no pueden alcanzarse si no hay paz, seguridad o si no se respetan todos los derechos humanos y las libertades fundamentales. Esta declaratoria permite entender porque se habla de “Estado social de derecho, dignidad humana y la igualdad de oportunidades o material, como condiciones básicas para la materialización de la Justicia Social, categorías presentes en diversos marcos jurídicos” (Pérez, 2019, p. 99). Lo relevante es que la expresión justicia social, ya consagrada constitucionalmente en múltiples escenarios a nivel global, no quede inerte, sino por el contrario se convierta en un ideal alcanzable.

La búsqueda de la justicia social no es un ideario que solo le pertenece a América Latina, sino al mundo, pues, la presencia de personas vulnerables y desprotegidas es un rasgo que identifica a sociedades deshumanizadoras en las que se ejecutan políticas económicas propias del sistema capitalista, que provoca la presencia de personas excluidas Sgró (2019) indica que, ahora más que nunca se observa que la pobreza se acrecienta, en la misma

medida que, la riqueza se concentra en pocas personas, de manera desvergonzada sin respeto alguno (Sgró 2019).

En este escenario, la esperanza se cifra en la Educación y la posibilidad que tiene, en tanto es concebida como un acto político, de procurar la renovación de la sociedad, por ello se torna imprescindible la actualización constante del currículo y la incorporación en la práctica educativa de estrategias dialógicas que abran paso a la expresión de culturas diversas (Sgró, 2019).

Además, plantea que, la justicia social es “el problema político más importante de los sistemas democráticos contemporáneos” (Sgró, 2019, p. 323), en tanto cuestiona prácticas que no contribuyen a alcanzar la justicia social. Esto provoca “tensión entre las acciones burocráticas y deshumanizantes y las prácticas de solidaridad y responsabilidad” (Sgró, 2019, p. 324).

En materia de Justicia Social, los planteamientos de Rawls (1995) a través de la Teoría de la Justicia, son significativos, el autor citado plantea que la búsqueda del ejercicio de la Justicia Social es la primera virtud de las instituciones sociales, considerando que sus acciones deben procurarla, para el beneficio de las personas, de no ser así, el autor propone que las instituciones deben transformarse o eliminarse. También agrega que la justicia social tiene su origen en la forma como está estructurada la sociedad y en la manera como administran los derechos y deberes de los ciudadanos.

Rawls (1995) introduce, la concepción de justicia asociada respaldada en argumentos teóricos e históricos, que sustentan los ideales progresistas del Estado Liberal, y plantea la necesidad de impulsar una sociedad democrática, con equidad y reconocimiento de derechos, fundamentada en el bienestar y el reconocimiento de sus ciudadanos.

Rawls (1995) fundamenta la importancia de la estructura de la sociedad y alude a las responsabilidades de todas las instituciones que la conforman, y del marco jurídico que las regula. Entre estas instituciones están: la familia monogámica, la constitución política, las leyes, la protección jurídica de libre pensamiento y de la propiedad privada de los medios de producción, por ello define la sociedad “como una asociación de personas que reconocen

ciertas reglas o pautas públicas de conducta, de orden obligatorias que permiten relacionarse y actuar” (Rawls, 1995, p. 85). Por lo tanto, el bienestar de los individuos en la sociedad depende de la posibilidad de generar una práctica cooperativa en beneficio de todos los individuos.

El modelo propuesto por Rawls reconoce la tensión que se produce en la cooperación y hace alusión a dos principios: identidad de intereses y conflicto de intereses. El primero caracterizado por la búsqueda compartida de ideales comunes y el segundo que se fortalece en el momento de la distribución de responsabilidades y deberes de corte individualista.

Por ello, para el autor la concepción de justicia otorga el criterio para evaluar todos los aspectos referentes a la distribución de beneficios en función del bienestar de todos.

Rawls (1995) reconoce que, hay diferencias de concepción sobre justicia y para resolver este problema propone una serie de principios así: el principio de imparcialidad que está atado al reconocimiento de condiciones objetivas y subjetivas. Las primeras vinculadas con las semejanzas de capacidades de los sujetos y las posibilidades de vulnerabilidad, así como a las condiciones del entorno, y las segundas en relación con consideraciones individuales y particulares de los sujetos. En este contexto para lograr la justicia acude al uso del término equidad que priorizará ciertos principios que se vuelven generales, universales, de carácter público ordenatorio y definitivo.

En consecuencia, para Rawls el primer principio gira en torno a la igualdad en la repartición de deberes y derechos básicos, en tanto que, el segundo principio “mantiene las desigualdades sociales y económicas siempre y cuando éstas, sólo producen beneficios compensadores para todos y especialmente para los sujetos menos aventajados de la sociedad” (Rawls, 1995, p. 300). Se entiende que se acepta que, una minoría obtenga mayores ventajas que derivarían hacia un crecimiento de los beneficios de todos, donde cada quien tenga acceso a un sistema extenso de libertades.

Sin embargo, la teoría de Rawls exige más allá de la construcción de una equitativa forma de distribución y demanda una real innovación en las estructuras de producción y de distribución. El punto débil de esta teoría lo representa la creencia en que dentro del

capitalismo puede establecerse la justicia, eliminando la explotación a pesar de las estructuras desiguales (Vidal, 2011). Es por ello, que la concepción de una sociedad justa, se desarrollaría en el contexto capitalista, afrontando las consecuencias de un sistema hegemónico excluyente, desigual y discriminatorio.

De otra parte, Dubet (2011) señala que, la justicia social se enmarca en un debate que abarca dos posiciones, la igualdad de posiciones y la igualdad de oportunidades. La primera alude a, las posiciones que ocupan las personas en la sociedad, la segunda es la correspondencia

en las probabilidades que las personas tienen de lograr esas posiciones. Ambas posturas están determinadas por los intereses políticos y sociales que imperan en las sociedades.

En los países identificados con una tendencia ideológica de izquierda, la justicia social forma parte importante del entramado social, es una virtud considerada como objetivo consagrado en los programas de atención a la población y busca que se minimicen las grandes diferencias en lo económico y social. (Dubet, 2011). Mientras que en los países anglosajones se maneja la segunda concepción, es decir, persiguen la posibilidad de que las personas accedan a posiciones favorables sin importar su origen, porque lo importante es el esfuerzo que han realizado para alcanzar su meta. Para Dubet, las desigualdades están presentes y a medida que crezcan crecerá también la incompatibilidad y el desengaño en la sociedad. (Dubet, 2011).

Con relación a la igualdad de oportunidades, Dubet (2011) argumenta que, todos los individuos deben distribuirse proporcionalmente en todos los niveles de la estructura social sin importar su origen, sin intervenir en las jerarquías de las posiciones, para exemplificar se podría decir que es la delimitación del punto de partida igual para todos. De allí que la igualdad se ubica exclusivamente al inicio, “en el punto de partida, se equilibran las desigualdades; después, dado que las desigualdades producidas por el uso de estos recursos dependen sólo de los individuos y de su libre arbitrio, ya las desigualdades son perfectamente justas” (Dubet, 2011, p. 63). Para el autor, la igualdad de oportunidades es una concepción distorsionada de justicia social, que trae más injusticia y más desigualdad.

Finalmente se indica que el término Justicia Social, se ha convertido en un principio que está presente en muchas Constituciones en Latinoamérica y su consecución está asociada a la promoción de sociedades solidarias que procuran espacios para el desarrollo de una vida en condiciones de dignidad.

2.2.2 Justicia Social principios

Kumashiro (2020) establece cuatro aproximaciones de la justicia social en el contexto de la educación anti-opresiva. Estas cuatro aproximaciones se han descrito así: Educación para los otros, Educación sobre los otros, Educación que es crítica con el reparto de privilegios y las diferenciaciones, y Educación que cambia a los estudiantes y la sociedad. Este autor profundiza en la realidad de los maestros que se ven forzados a trabajar en contextos caracterizados por diferencias sociales.

Kumashiro presenta estrategias concretas para ser incorporadas en el contexto del aula, con un enfoque novedoso que conduzca a un modelo teórico-práctico de abordaje de las diferencias sociales y culturales dirigidas hacia el cambio social.

Por su parte, Hackman (2005) propone un concepto de Justicia Social fundamentado en la noción de empoderamiento y cambio. Para el autor, una educación orientada a la Justicia Social promueve y estimula a los estudiantes para que se apropien de un rol protagónico en su propia educación, además ofrece soporte a los docentes para que generen ambientes de aprendizaje democráticos, críticos y de empoderamiento.

De acuerdo con North (2006) la concepción de Justicia Social debe centrarse en su carácter dialógico y dinámico. La Justicia Social en el contexto educativo se caracteriza por ser controvertida y cambiante, necesariamente aborda componentes de distribución, principios de justicia curricular, fija su atención en componentes no materiales de equidad y empoderamiento, se focaliza principalmente en los menos aventajados y más vulnerables. Es una perspectiva dialógica que se desarrolla en el contexto comunicacional e invita a la reflexión sobre los valores que contienen las abundantes teorías que sostienen la Justicia Social como ideario.

En el mismo orden de ideas (Carlisle et al. 2006) elaboraron un marco teórico fundamentado en cinco principios de Educación con Justicia Social (Social Justice Education in School), con la finalidad de ofrecer un modelo amplio para ser aplicado en múltiples espacios educativos, además se lo puede usar como herramienta para la reflexión y la evaluación. La intención de estos principios es que, sean soporte para la reflexión y permitan evaluar las fortalezas y debilidades del contexto escolar con relación a la Justicia Social.

- Inclusión y Equidad

La inclusión y la equidad son valores que deben formar parte de la escuela y de la comunidad, contrapuestos a las múltiples formas de opresión social como el sexism, racismo, clasismo, homofobia, discriminación por discapacidad, opresión de género. Se pretende que este principio minimice las conductas discriminatorias dando paso a la integración de los grupos (Carlisle, et al. 2006).

- Altas expectativas

Se refiere a la práctica reflexiva que usa la escuela con relación al currículum multicultural y la pedagogía participativa, de manera tal que, apoyen el desarrollo de los estudiantes, además, busca mantener altas expectativas de todos los estudiantes y su empoderamiento. Para lograr la realización de este principio, se proponen ambientes de aprendizaje cónsonos con las exceptivas de los estudiantes relacionados con el multilingüismo y lo multicultural, fomentando sólidas relaciones armónicas al interior de la institución y en la relación con la comunidad (Carlisle et al. 2006).

- Relaciones recíprocas con la comunidad.

Las interrelaciones entre la escuela y la comunidad son reconocidas y fomentadas considerando los beneficios que derivan en asuntos de equidad y Justicia Social. Participan las familias, las agencias locales y las organizaciones comunitarias que en conjunto trabajan en pro de los objetivos planteados por la escuela (Carlisle et al. 2006, p. 59).

- Aproximación sistémica.

Se considera la escuela como un sistema donde interactúan las estructuras, las políticas, los procedimientos y el espacio físico. Se espera que se produzca la concreción de un ambiente socialmente justo para los grupos que forman parte del sistema, en esta propuesta se necesita el accionar de todo el sistema (Carlisle et al. 2006, p. 60).

- Educación e intervención en Justicia Social en forma directa.

Los protagonistas del hecho educativo están llamados a implementar un plan de estudios para toda la escuela, fundamentado en la enseñanza y comprensión la naturaleza, con estrategias dirigidas a eliminar la opresión, en un ambiente que promueva el aprendizaje guiado por un pensamiento liberador (Carlisle et al, 2006). Se plantea enseñar directamente Justicia Social como un área de contenido de manera que los estudiantes se involucren activamente y establezcan conexiones con las comunidades donde habitan.

2.2.3 Interculturalidad como principio de la Justicia Social

Desde la perspectiva intercultural inclusiva se plantea la reivindicación de la diversidad como característica esencial del ser humano bajo este principio se impulsa la promoción de aprendizajes que naturalicen la diversidad en el marco del respeto con miras a evitar que "los sistemas educativos sean en sí mismos, la primera fuente de exclusión social" (2006, p. 79).

Al asumir lo expuesto, la intervención social y educativa ha de estar atenta a las oportunidades de participación e implicación de los protagonistas del hecho educativo, y debe procurar mecanismos que, trabajen para asegurar la equidad en acceso, procesos y resultados, poniendo especial énfasis en la inclusión (Echeitía, 2006).

El modelo intercultural inclusivo, promueve la transformación social hacia valores de igualdad, respeto y autonomía bajo el objetivo común de alcanzar la justicia social y luchar contra la exclusión de los grupos más vulnerables (Lorente & Sales, 2017). Este modelo, determina la visibilización de los involucrados, como sujetos capaces de relacionarse para tomar decisiones en pro en la construcción de una sociedad más justa e incluyente (Lorente y Sales, 2017).

2.3 Justicia Social breve visión desde Educación

En la Constitución del 2008, la Justicia Social está presente como principio y motivará el accionar gubernamental, aunque la forma como lo operacionalicen dependerá, de las visiones presentes en quienes lo impulsen. Así, en el ámbito educativo, varias investigaciones indican que, en el currículo que se desarrolla en el Ecuador, se han incorporado contenidos sobre diferentes aspectos de los pueblos y nacionalidades indígenas, con el objetivo de preservar su cultura y legado, a través de posicionarlos en el imaginario de los estudiantes y minimizar los estereotipos negativos, que aún existen (Sanhueza et al. 2019).

En el mismo sentido, Battiste y Youngblood (2018) afirman que la verdadera “transformación del sistema educativo debe procurar la justicia cognitiva para la revitalización de la cultura, los idiomas, la espiritualidad y la historia de los pueblos” (p. 575). Entonces, se plantea la urgencia de trabajar en contra de la exclusión, el racismo y la neocolonización, utilizando como argumento los legados de los pueblos originarios dentro de una concepción educativa diferente que establezca dentro de sus fines la justicia social.

Quichimbo y Méndez (2020) proponen como aporte, el desarrollo de un currículo centrado en el diálogo reflexivo, con fundamentos en justicia social, en la filosofía de la liberación y la descolonización del saber, lo que permea hacia los currículos de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y la etnoeducación. Para los autores, ambos currículos permiten “el reconocimiento de saberes de las diferentes manifestaciones cognitivas, históricas, culturales y lingüísticas de las nacionalidades y pueblos que conviven en el país” (Quichimbo, 2019, p.23). Asimismo, la propuesta considera los tres principios de justicia curricular que propone Connell (2006) estos son: los intereses de los menos favorecidos, la participación y escolarización común, la producción histórica de la igualdad; todos ellos mediatizados por la interculturalidad.

Los autores, señalan que, en ocasiones, los docentes reducen el significado de interculturalidad y hay una tendencia muy fuerte a asociar el principio de interculturalidad a expresiones folklóricas, entonces es común observar programaciones caracterizadas por bailes, comidas, juegos ancestrales y trajes típicos sin ningún enlace reflexivo que genere

conciencia, es por esto que, los autores piensan que, es el momento de analizar y repensar la concepción de interculturalidad. Es necesario abordarla desde la crítica y la reflexión con el fin de “desarrollar procesos de inclusión, valoración, interacción y respeto, para construir sociedades en el marco de la justicia social” (Quichimbo y Méndez, 2020, p. 26).

Para Quichimbo y Méndez (2020) es imperativo que los docentes implementen un trabajo con enfoque realmente intercultural, que aporte a la construcción de una sociedad ecuatoriana con justicia social y justicia cognitiva y consideran que el MOSEIB y la etnoeducación son soporte para avanzar hacia la transformación educativa, con la convicción de que es un camino largo, de lucha permanente para derrumbar prácticas que se han asumido como correctas y se avance hacia una verdadera justicia social (Sanhueza et al, 2019).

2.5 Justicia Social e Interculturalidad

El entorno escolar intercultural es el espacio en donde se desarrolla la educación intercultural cuya fundamentación se encuentra atravesada por el principio de justicia social, no obstante, su ejercicio articula otros principios como equidad e igualdad.

Como vimos en acápitos anteriores, en el Ecuador, la propuesta curricular de educación intercultural busca respetar la cosmovisión de los diferentes pueblos y nacionalidades, sin embargo, no hay que perder de vista que es un proceso en construcción y que su implementación puede convertirse en una oportunidad para evidenciar toda situación objetiva y simbólica que provoca la desigualdad, exclusión y nociones que terminan legitimando visiones construidas en torno a una identidad nacional excluyentes, que niegan la pluralidad. (Plá, 2016, p. 73)

Los contextos decoloniales asumen los momentos históricos desde la perspectiva de las minorías tradicionalmente marginadas, dan cabida a las identidades plurales y generan su característica plurinacional, como una forma de visibilizar las minorías históricamente subyugadas, como los indígenas y los afrodescendientes.

Capítulo III

Breve Análisis

3.1. Aportes de la interculturalidad a los currículos educativos ecuatorianos en la construcción de sociedades con justicia social

Es pertinente considerar que la historia de la interculturalidad en el Ecuador, está cobijada con la fuerza que impregnó la lucha de los movimientos y organizaciones indígenas, y que visibilizó su situación de inequidad y exclusión, por lo tanto, el hito histórico de su inicio bien podría estar situado en los esfuerzos desarrollados por la maestra Dolores Cacuango en los años 50, aunque la legitimidad de su lucha se alcance 30 años más tarde.

Detrás de la acción de los docentes que impulsaron la educación intercultural y de los esfuerzos de la educación intercultural radiofónica, sin duda está la búsqueda del ejercicio del principio de justicia social que, consideramos es el motor de la interculturalidad.

Bajo esta aseveración, es necesario reflexionar el papel que jugó la educación intercultural bajo el principio de la justicia social, y ello nos lleva a mirarla como herramienta para lograr la visibilización del otro, el indígena explotado, silenciado por un Estado estructurado bajo un modelo colonial.

Luego de este preámbulo, nos preguntamos, ¿Cuál es el aporte de la Interculturalidad al currículo?, a no dudarlo, creemos que, el mayor aporte es haber logrado la visibilización del otro, que, en nuestro caso, en un primer momento es el indígena y su cosmovisión, y en un segundo momento es el afrodescendiente y su cosmovisión.

De otra parte consideramos que el reconocimiento a la interculturalidad que se hace en diferentes marcos legales constitucionales, no son menos importantes, pues traslucen el resultado de la organización, convicción y lucha constante de ecuatorianos que no descansaron, hasta lograr ver cristalizados sus sueños en la legitimidad que otorga las diferentes Constituciones y leyes y en este sentido merece destacar el abordaje que se hace en la Constitución del 2008, en la cual, el principio de interculturalidad motiva varios

articulados e impulsa nuevos marcos normativos, en los que también está presente como un eje transversal.

Sin duda, para muchos analistas, lo expuesto puede verse como una ruptura a la dinámica histórica expuesta, que pone en relevancia la transformación social hacia valores de igualdad, respeto y autonomía.

En ese mismo sentido, a decir de analistas internacionales, la nominación de Ley Orgánica de Educación Intercultural también puede considerarse un gran aporte. Sin embargo, no porque conste el término interculturalidad en diferentes marcos normativos podemos hablar de un ejercicio pleno.

De otra parte, cuando se revisa el Currículo Intercultural Bilingüe, se constata el rescate de la interacción equilibrada del ser humano con la naturaleza, de ahí que cobra sentido la consideración del calendario vivencial y la presencia de los huertos vivenciales educativos comunitarios, que dan cuenta de los saberes y prácticas ancestrales , a las cuales, no solo se las reconoce, sino se las revaloriza como prácticas alternas que rompen con la presencia de prácticas homogeneizantes, y sin duda esto constituye otro aporte de la interculturalidad crítica .

Además, la característica expuesta anteriormente, también provoca una vinculación de la comunidad educativa con la naturaleza, en el marco de su reconocimiento y respeto, constituyendo uno de los aportes que hace la interculturalidad crítica al currículo.

El principio de interculturalidad crítica rompe con la visión individual, para en su lugar impulsar la visión de comunidad y solidaridad y ello, también se traslada al currículo, cuando se acoge el calendario vivencial como dinamizador de aprendizajes. Las actividades presentes en el calendario promueven el encuentro comunitario y la noción de la existencia con el otro, con quien se comparte lo que se sabe, lo que se produce, lo que se tiene.

Los aportes de la interculturalidad crítica expuestos, también se aplican al currículo de etnoeducación, sin embargo, hay que reconocer que su proceso de construcción curricular es reciente, aunque no menos importante, hasta que se consolide el currículo etnoeducativo fundamentado en sus saberes ancestrales.

Contrariamente a lo expuesto, cuando se revisa la Actualización curricular 2016, se puede ver que, aunque acoge el principio de interculturalidad crítica, existe una clara tendencia homogeneizante marcada por la presencia de un currículo único y con carácter prescriptivo, con estándares como posibilidades referenciales únicas, que desconocen el proceso y la incidencia de los contextos; entonces nos preguntamos: ¿este es el escenario donde se respetan las diferencias? de seguro que no, porque sujetos diversos no pueden alinearse con las tendencias homogeneizantes y parafraseando a Walsh (2010) la homogeneización oculta problemas estructurales como la desigualdad, y si bien la flexibilidad hace alusión a la posibilidad de adaptar el currículo a la realidad, no se evidencia el diálogo de saberes propio de una mirada intercultural.

A modo de cierre se puede concluir indicando que, la interculturalidad crítica, hoy por hoy tiene un camino andado, que sin duda no está concluido y esperamos que el gran ideal de justicia social siga siendo su faro en el camino que falta por andar.

Conclusiones

Finalizamos este aporte investigativo con las siguientes conclusiones:

En relación con el primer objetivo propuesto que es: conocer cómo se comprende la interculturalidad en el Ecuador, podemos afirmar que hay diferentes visiones alrededor de la comprensión de la interculturalidad en nuestro país, que han sido develadas en este trabajo investigativo, así la primera denominada descriptiva es aquella que promueve la interrelación de culturas, Atmann (2017) es muy claro al indicar que es un concepto vacío, un concepto que no problematiza y que no promueve una posición frente a las interrelaciones de culturas. La segunda está representada por la interculturalidad prescriptiva, que se la vincula con la legitimación respaldada por normativas. Esta visión la encontramos reflejada en todos los marcos normativos y acciones afirmativas que promueven el reconocimiento de los pueblos y nacionalidades, no obstante, del aporte que conlleva esta visión, es pertinente resaltar que no se libra de provocar tensiones a consecuencia de posicionamientos ideológicos o contradicciones de quienes elaboran estos marcos normativos. La tercera visión es la funcional, que responde a la lógica del modelo neoliberal, por tanto, reconoce la diversidad impulsa el diálogo no problematizador, pues no interesa cambio de estructuras. Esta visión ha sido hábilmente utilizada para generar procesos de negociación que terminan reforzando posturas excluyentes. Y finalmente la visión de la interculturalidad crítica, que es considerada como herramienta, proceso y proyecto Walsh (2010) y la vemos reflejada en los procesos de lucha y cuestionamiento a todas las situaciones, acciones y relaciones que impiden la consecución de una vida en términos de dignidad. Quizá esta visión es la que ha generado las grandes transformaciones y reconocimientos en nuestro país.

El segundo objetivo estaba encaminado a comparar el currículo nacional, currículo intercultural bilingüe y currículo de etnoeducación en el marco de la interculturalidad. Al respecto podemos concluir indicando que la interculturalidad provoca mayor tensión cuando se analiza la Actualización curricular del 2016, porque en ella se evidencian algunas contradicciones que pueden resumirse en: la tendencia homogeneizante tras un currículo

prescriptivo y único que está organizado para procurar resultados medibles en base de estándares que aleja los principios que sostienen la interculturalidad.

El currículo intercultural bilingüe en vigencia y el de etnoeducación presentan menos contradicciones porque impulsan procesos y actividades que procuran el ejercicio de varios principios que sustentan la interculturalidad como el reconocimiento a la diversidad, igualdad, solidaridad, justicia social, el reconocimiento al otro y de lo otro (naturaleza).

En relación con el tercer objetivo: analizar los aportes de la interculturalidad a los currículos educativos ecuatorianos para la construcción de sociedades con justicia social, resulta evidente que la justicia social es el principio más importante de la interculturalidad, y claro está que el currículo intercultural bilingüe así como el de etnoeducación y la Actualización curricular 2016, plantean en su metas, la construcción de una sociedad con justicia social. A no dudar que los aportes han sido muy significativos, y quizá el mayor valor que tienen la interculturalidad es haber provocado, en el entorno educativo, procesos de reflexión acción, que concluyeron en la transformación de muchas estructuras de dominación, exclusión, injusticia y desigualdad y también cambios significativos en el currículo vigente cuya construcción no ha concluido, más aún, cuando el currículo en su esencia es una propuesta política que se articula en un contexto histórico, social, económico y cultural determinado, y que refleja los posicionamientos ideológicos, muchas veces contradictorio de los actores que intervienen en su elaboración DeAlba (1991) .

Finalmente conviene afirmar que todavía no vivimos el ejercicio total de la interculturalidad, pero el deseo porque esto se dé le convierte en una utopía y parafraseando a Galeano, diríamos la interculturalidad está en el horizonte y aunque regresemos más que avancemos, ella nos alienta a caminar.

Bibliografía

- Almeida, I. (2018, noviembre 18). Marcha por el agua y la vida. La Linea de Fuego Revista Digital. Retrieved Agosto 20, 2020, from Recuperado:<https://lalineadefuego.info/2018/11/18/marcha-por-el-agua-y-la-vida-por-ileana-almeida/>
- Ansaldi, W. (2005). La democracia en América Latina. Buenos Aires: Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología.
- Arango, F. (2012). Paradigmas estatales de inclusión y exclusión ante la alteridad en América Latina y Europa: la encrucijada de la diversidad cultura. In N. L. (coord), Equidad educativa y diversidad cultural en América Latina (pp. 29-70). Buenos Aires Argentina: UNESCO.
- Ayala, E. (2002). La nación ecuatoriana, unidad en la diversidad. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.
- Ayala, E. (2011). Interculturalidad en el Ecuador. Quito: Ediciones Tierra.
- Baquero, S., Caicedo, J., & Rico, J. C. (2015). Colonialidad del saber y las ciencias sociales: una metodología para aprehender los imaginarios colonizados. Análisis Político, 28(85), 76-92.
- Barabas, A. (2014). Multiculturalismo, pluralismo cultural y interculturalidad en el contexto de América Latina: la presencia de los pueblos originarios. Configuraciones Revista de Sociología (1), 1-14. doi:DOI: 10.4000/configuracoes.2219
- Benito, V. (2016). Las políticas públicas de educación en Ecuador como una de las manifestaciones e instrumentos del Plan Nacional para el Buen Vivir. Alicante: Universidad de Alicante.
- Carlisle, I., Jackson, B. W., & George, A. (2006). Principles of Social Justice Education: The Social Justice Education in Schools Project. Equity & Excellence in Education, 39(1), 55-64. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/248929862_Principles_of_Social_Justice_Education_The_Social_Justice_Education_in_Schools_Project/link/546221830cf2837e fdafee09/download
- Castillo, M. d. (2015). Interculturalismo e interculturalidad en América Latina. In A. B. (coord.), Multiculturalismo e interculturalidad en América Latina (pp. 89-91). México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Coll, C. (2006). Lo básico en la educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo de educación básica. Revista Electrónica de

Investigación Educativa, 8(1), 1-17. Retrieved from
<https://redie.uabc.mx/redie/article/view/139>

Coll, C. (2006). Lo básico en la educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo de educación básica. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 8(1), 1-17. Retrieved from
<https://redie.uabc.mx/redie/article/view/139/239>

Concha, M. (2017). Asesoramiento a centros educativos para la justicia social. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid [Tesis Doctoral].

Conejo, A. (2008). Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador. La propuesta educativa y su proceso. ALTERIDAD. Revista de Educación, 3(2), 64-82.

Congo, M. (2018). Propuestas y prácticas etnoeducativas afrodescendientes con enfoque. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.

Constitución Nacional de la República del Ecuador. (2008). Retrieved from
https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4_ecu_const.pdf

Constitución Nacional de la República del Ecuador. (2008). Retrieved from
https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4_ecu_const.pdf

Constitución Nacional del Ecuador. (2008). Congreso Nacional. Retrieved junio 30, 2020, from Recuperado: https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4_ecu_const.pdf

Corbetta, S., Bonetti, C., Bustamante, F., & Vergara, A. (2018). Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos. Avances y Desafíos. Santiago: Publicación de las Naciones Unidas.

Dfensoría del pueblo. (2019). El derecho a la igualdad y no discriminación de las personas en movilidad humana. Retrieved from Recuperado:
<http://repositorio.dpe.gob.ec/bitstream/39000/2345/1/AD-DPE-006-2019.pdf>

Fanon, F. (1961). Los condenados de la tierra. México: Fondo de Cultura Económica.

Fanon, F. (1973). Piel blanca máscaras negras. Buenos Aires: Abraxas. Ferrao, V. M. (2016). Cotidiano escolar e prácticas interculturais. Cadernos e

Pesquisa, 46(16), 4-19.

Freire, P. (1996.). Pedagogia da autonomia. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Garcés, F. (2007). Las políticas del reconocimiento y la colonialidad lingüística y epistémica. In Castro, El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana.

- García, F., & Tuasa, L. (2007). Estudio sobre legislación intercultural en el Ecuador. Retrieved septiembre 23, 2020, from Recuperado: <https://cebem.org/cmsfiles/archivos/derechos-ecuador.pdf>
- García, J. (2014). Cartillas de Etnoeducación afroecuatoriana. Esmeraldas: Ministerio de Educación.
- García, M., & Romeu, V. (2009). Fronteras Sociales. In L. Escudero, Interculturalidad y fronteras internas. Una propuesta desde la comunicación y la semiótica (pp. 47-54). Buenos Aires: La Crujía Ediciones. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6067220>
- García, S. (2018). Interculturalidad e indigenismo: reto de las políticas educativas ante la diversidad cultural de México y Perú. Revista Científica sobre Diversidad Cultural, 2(3), 49-70.
- Gómez, J. (2017). Repensar la Interculturalidad. (U. EDICIONES, Ed.) Arte Ediciones.
- Guerrero, A. (1990). "De sujetos indios a ciudadanos étnicos: de la manifestación de 1961 al levantamiento de 1990. In E. v. autores, Democracia, etnidad y violencia y política en los países andinos. Lima: IEP, IFEA.
- Hackman, H. W. (2005). Five essential components for social justice education. *Equity & Excellence in Education*, 38(2), 103–109. doi:10.1080/10665680590935034
- Herrera, M. (2016). Presentación General del Currículo. Quito, Pichincha, Ecuador.
- Herrera, M., & Cochancela, M. (2020). Aportes de las reformas curriculares a la educación obligatoria en el Ecuador. *Revista Scientific*, 5(15), 362-383. Retrieved from http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai
- Hopenhayn, M. (1998). Nuevas relaciones entre cultura política y desarrollo en América Latina. *Políticas Sociales*, IV(14), 1-25.
- Huayamave, G. (2017). La Constitución ecuatoriana entre el multiculturalismo y la interculturalidad. Un análisis de su orientación. *INNOVA Research Journal*, 2(6), 22-34.
- Inuca, J. (2017). Convergencia y confrontación de saberes "entre culturas". Quito, Ecuador: Artes Ediciones y Ensayo.
- Krainer, A. (2019). Interculturalidad y su aporte para el desarrollo. In G. Valarezo, Territorio, identidad e interculturalidad (pp. 25-47). Quito: Ediciones Abya- Yala.
- Krainer, A., & Guerra, M. (2016). Interculturalidad y educación. Desafíos docentes. Quito: FLACSO.

- Krainer, A., Aguirre, D., Guerra, M., & Meiser, A. (2017). Educación superior intercultural y diálogo de saberes: el caso de la Amawtay Wasi en Ecuador. Revista de Educación Superior. Obtenido de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0185276017300699?via%3Dihub>
- Kumashiro, K. K. (2002). Troubling education: Queer activism and antioppressive pedagogy. Nueva York : Routledge Falmer.
- Lander, E., & Castro, S. (2000). La Colonialidad del saber: Eurocentrismo y Ciencias Sociales: Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: CLASCO.
- Ley Orgánica de Educación Intercultural. (2011, marzo 31). Asamblea Nacional. Quito, Ecuador: Registro Oficial, Gobierno del Ecuador. Retrieved from https://oig.cepal.org/sites/default/files/2011_leyeducacionintercultural_ecu.pdf
- Linton, R. (1978). Cultura y personalidad. Retrieved septiembre 5, 2020, from Recuperado:<https://medicinaysociedad.files.wordpress.com/2014/05/linton-individuo-cultura-y-sociedad.pdf>
- López, L. (2009). Interculturalidad educación y ciudadanía. Quito, Ecuador:
- Lotman, L. (1996). La seniósfera I. Semiótica de la cultura y el texto. Madrid:
- Manco, A. (2000). Competence interculturelles: at strategies identitaries. Agora debats jeunesse (22), 49-60.
- Martínez, Y. (2019). La interculturalidad y su relación con el currículo nacional. Machala: Universidad de Machala.
- Mayorga, F. (2017). Estado plurinacional y democracia intercultural en Bolivia. Revista Brasileira de Ciências Sociais, 32(94), 2-14. Retrieved from Recuperado:https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69092017000200301&script=sci_abstract&tlang=es
- Mendoza, C. (2010). La educación indígena ika, kankuama, nasa, wayúu y mokaná fortalecen la interculturalidad en Colombia. Revista Educación y Humanismo, 12(19), 148-176.
- Mignolo, W. (2009). La idea de América La idea de América la derecha y la izquierda y la opción decolonial. C y E(2), 251-257.
- Ministerio de Educación. (2019). Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria. Retrieved from <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/09/EGB-Eelemental.pdf>

Ministerio de Educación. (2019). Subsecretaría de Fundamentos Educativos. Retrieved from Instructivo para planificaciones curriculares para el Sistema Nacional de Educación: https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/06/Instructivo_planificaciones_curriculares-FEB2017.pdf

Ministerio de Educación. (2020). Proyecto Fortalecimiento de la Etnoeducación Afroecuatoriana. Retrieved from <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/06/PROYECTO-DE-INVERSION-Etnoeducacion.pdf>

Ministerio de Educación. (2016). Currículo. Retrieved from Recuperado: <https://educacion.gob.ec/curriculo/>

Ministerio de Educación. (2018). Material complementario para el desarrollo curricular. Obtenido de Experiencias de aprendizaje sobre la cultura afroecuatoriana: <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2018/04/curriculo/LIBRO-AFRO.pdf>

Ministerio de Educación. (2019). Orientaciones pedagógicas para el fortalecimiento de la implementación del MOSEIB. Quito: Secretaría del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe. Retrieved from Recuperado:

Monteluisa, L. (2010). Interculturalidad desde la Práctica. Obtenido de <http://openbiblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/55524.pdf>

Moya, R. (2009). Interculturalidad para todos en América Latina. In L. López, Interculturalidad Educación y Ciudadanía (pp. 21-57). La Paz Bolivia: Plural Editores. Muylema, A. (2019). Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador (1989_2007): Voces. Revista Andina de Educación, Volumen 2 Número 1. Obtenido de

<https://revistas.uasb.edu.ec/index.php/ree/issue/view/26312816.2019.2.1/2>

North, C. E. (2006). More than words? Delving into the substantive meaning(s) of “Social Justice” in education. *Review of Educational Research*, 76(4), 507–535. doi:10.3102/00346543076004507

Portocarrero, G. (2002). Comentarios. In N. F. (editora), Interculturalidad y Políticas: desafíos y posibilidades, (pp. 201-205). Lima Perú: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales.

Proyecto para la Etnoeducación. (2016). Ministerio de Educación. Retrieved from Acuerdo Nro. MINEDUC-ME-2016-00045-A, <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/05/MINEDUC-ME-2016-00045-A.pdf>

Puente, E. (2005). El Estado y la interculturalidad en el Ecuador. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.

Quichimbo, F. (2019). La e comprensión de la interculturalidad en el Ecuador: retos y desafíos. Revista Andina de Educación. Retrieved from <https://revistas.uasb.edu.ec/index.php/ree/article/view/1127>

Quichimbo, F., & Méndez, N. (2020). Currículo y justicia social: un abordaje desde la interculturalidad. Revista Ciencia e Interculturalidad, 27(2), 22-29. Retrieved from <https://www.camjol.info/index.php/RCI/article/view/10427/12069>

Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder y clasificación social. Buenos Aires: CLASCO.

Rodríguez, M. (2017). Construir la Interculturalidad. Políticas Educativas, Diversidad Cultural y Desigualdad en Ecuador. Iconos Revista de Ciencias Sociales N

60. Obtenido de file:///C:/Users/CARMEN/Downloads/2922-Texto%20del%20art%C3%ADculo-11236-1-10-20180108.pdf

Romero, M. (2019). Análisis de las políticas públicas educativas con un enfoque. Quito: Universidad San Francisco de Quito.

Ron, J. (1997). Sobre el concepto de cultura. Quito, Ecuador: IDAP Cuadernos culturales.

Rodríguez, A., & Herrera, L. (2017). El derecho a la educación intercultural bilingüe: lucha e institucionalidad. Entrevista a Ruth Moya Torres. institucionalidad. Entrevista a Ruth Moya Torres1, 5(9), 23-35.

Salazar, M. (2009). Multiculturalidad e interculturalidad en el ámbito educativo. Costa Rica: Instituto Interamericano de Derechos Humanos.

Sousa Santos, B. (2005). El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura.

Madrid: Editorial Trotta.

Sousa Santos, B. (2010). Descolonizar el saber, reinventar el poder.

Montevideo: Ediciones Tricle.

Strauss, L. (1971). Raza e Historia. Revista de la Universidad Nacional (8), 68-108.

Theológica Latinoamericana. (2017). Institucional. Retrieved from http://teologicalatinoamericana.com/?page_id=120

- Tubino, F. (2004). La impostergable alteridad: del conflicto a la convivencia intercultural. In M. Castro, Los desafíos de la interculturalidad: identidad, política y derecho. Santiago: Universidad de Chile.
- Valarezo, G. (2019). La construcción de la interculturalidad en los gobiernos subnacionales del Ecuador. In G. Valarezo, Territorio, identidad e interculturalidad (pp. 139-163). Quito: Ediciones Aby-Ayala.
- Vélez, C. (2008). Trayectoria de la educación intercultural en Ecuador. Revista Educación y Pedagogía, vol. XX, núm. 52, Septiembre - Diciembre de 2008 103, XX(52), 103-112.
- Vigil, N. (2007). El concepto de inteculturalidad. Retrieved junio 19, 2020, from Recuperado: <https://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/bibliotheca/100406.pdf>
- Villagómez, M. (2017). Educación intercultural en el currículo nacional, desafíos para la formación y el trabajo docente. In M. Ortiz, E. Fabara, M. Villagómez, & L. (Hidalgo, La formación y el trabajo docente en el Ecuador (pp. 133- 155). Cuenca: Universidad Politécnica Salesiana.
- Villagómez, M. (2018). Otra Pedagogía: La Experiencia de la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe-UPS. Alteridad. Obtenido de <http://scielo.senescyt.gob.ec/pdf/alteridad/v13n1/1390-325X-Alteridad-13-01-00030.pdf>
- Villón, A. (2014). Análisis del currículo ecuatoriano de educación inicial. Illari, 28-33.
- Walsh, C. (2012). Etnoeducación e Interculturalidad en perspectiva decolonial . In 2. Catherine Walsh, Interculturalidad crítica y (de)colonialidad: Ensayos desde Abya Yala (pp. 250-260). Quito: Abya Ayala.
- Walsh, C. (2013). Introducción: Lo pedagógico y lo decolonial; Entretejiendo caminos. In C. Walsh, Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir (pp. 545-560). Quito: Abya- yala.
- Walsh, K. (2001). Interculturalidad en la Educación. Lima: Ediciones FORTE-PE.
- Walsh, K. (2002). Construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad los movimientos indígenas y negros en el Ecuador. In N. Fuller, Interculturalidad y Política (pp. 1-23). Red de Apoyo de las Ciencias Sociales.

- Walsh, K. (2007). ¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales Otras? Reflexiones en torno a las Epistemología Decoloniales. *Nómadas* (26), 102-113.
- Walsh, K. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. y Pedagogía, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación Revista Educación, XIX(48), 25-35.
- Walsh, K. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 1-18.
- Walsh, K. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 75-96.

A partir de esta página colocar el contenido del trabajo de titulación