

UCUENCA

Universidad de Cuenca

Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación

Carrera de Pedagogía de las Artes y las Humanidades

Interculturalidad en los diseños curriculares de Filosofía, Sociología y Economía (2013) y Pedagogía de las Artes y las Humanidades (Rediseño)

Trabajo de titulación previo a la obtención del título de Licenciado en Pedagogía de la Filosofía


Autores:

Leslie Karina Paute Lojano

Tatiana Estefanía Vásquez Espinoza

Director:

Blanca Nelcila Pesántez Calle

ORCID:  0000-0002-3041-6395

Cuenca, Ecuador

2023-09-14

Resumen

En la presente investigación se analiza comparativamente, a través del estudio bibliográfico y trabajo de campo (entrevistas), el tema de la interculturalidad en los diseños curriculares de las carreras de Filosofía, Sociología y Economía (2013) y Pedagogía de las Artes y las Humanidades (rediseño 2017) de la Universidad de Cuenca. Este estudio surge ante la necesidad de aclarar el componente “interculturalidad” dentro de las carreras mencionadas y evidenciar si con ello se responde a las necesidades educativas actuales. Para ello, esta investigación adopta el paradigma intercultural crítico de Catherine Walsh, que posibilita el cuestionamiento de las estructuras hegemónicas de la sociedad. Como parte del análisis, se desagregan los elementos centrales de los diseños y estructuras curriculares de las carreras estudiadas (asignaturas, ejes de formación, unidades de organización curricular y núcleos problémicos). Además, se aborda el papel que cumplen los enfoques educativos para hacer realidad este tipo de propuestas y las estrategias que operativizan dicho componente a nivel microcurricular. De esta investigación se concluye la necesidad de trascender la propuesta intercultural meramente discursiva, que ha sido identificada en las autoridades y docentes consultados, hacia una que dé cuenta de su real operativización en tanto las prácticas dentro de las IES.

Palabras clave: diversidad cultural, currículo, educación superior



El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Cuenca ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por la propiedad intelectual y los derechos de autor.

Repositorio Institucional: <https://dspace.ucuenca.edu.ec/>

Abstract

The current research comparatively analyzes the subject matter of interculturality in the curriculum designs of the Philosophy, Sociology, and Economics (2013) programs, as well as the Pedagogy of Arts and Humanities (redesign 2017) program at the University of Cuenca. This analysis is conducted through bibliographic study and fieldwork, which includes interviews. The study arises from the necessity of clarifying doubts about the importance given to this component within the aforementioned programs and establish whether the educational needs, regarding to contemporary intercultural education, are acknowledged. For the intended purpose, this investigation is supported by Catherine Walsh's critical intercultural paradigm, which allows questioning the hegemonic structures of society. In this work, the essential elements of the designs and curricular structures of the studied programs (subjects, training axes, curricular organization units, and problematic cores) are examined. Additionally, the role played by educational approaches in realizing this type of proposal and the strategies that operationalize this component at the micro-curricular level are addressed. From this research, it is concluded that there is a necessity to move from a purely discursive intercultural proposal, as identified in the consulted authorities and professors, to one that accounts for a critical intercultural approach involving its real operationalization within Institutions of Higher Education practices.

Keywords: cultural diversity, curriculum, higher education



El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Cuenca ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por la propiedad intelectual y los derechos de autor.

Repositorio Institucional: <https://dspace.ucuenca.edu.ec/>

Índice de contenido

Resumen.....	2
Abstract.....	3
Índice de contenidos.....	4
Índice de figuras.....	6
Índice de tablas.....	7
Dedicatoria.....	8
Agradecimiento.....	9
Introducción.....	10
Capítulo I: Contextualización de la investigación.....	13
1. 1. Aproximación teórica.....	15
1.2. Modelo Educativo de la Universidad de Cuenca.....	18
1.3. Diseño curricular de la Universidad de Cuenca.....	21
1.4. Comparación de los enfoques sistémicos de las carreras de Filosofía, Sociología y Economía (2013) y Pedagogía de las Artes y las Humanidades (Rediseño).....	23
1.5. La presencia de la interculturalidad en los enfoques curriculares.....	30
Capítulo II: Análisis de las estructuras de las mallas curriculares.....	37
2.1. Metodología de la investigación.....	37
2.2. Elementos a comparar: Sujetos, contextos, conocimientos y saberes, ambientes de aprendizaje.....	40
2.3. Componentes de la malla de la carrera de Filosofía, Sociología y Economía (2013)...	42
2.4. Componentes de la malla de la carrera de Pedagogía de las Artes y las Humanidades (Rediseño).....	49
2.5. Comparación entre los componentes de la Malla de la Carrera de Filosofía, Sociología y Economía y la Malla de Carrera de Pedagogía de las Artes y las Humanidades.....	53
Capítulo III: Enfoque crítico intercultural y estrategias a nivel microcurricular.....	57
3.1. La adopción del enfoque crítico de la interculturalidad.....	57
3.2. Estrategias a nivel disciplinar y temático.....	61
3.2.1. Concreción de estrategias microcurriculares orientadas hacia la interculturalidad.....	64

3.3. Deudas pendientes.....	67
3.4. ¿Responde la nueva malla a las necesidades educativas actuales en relación a las demandas respecto al tema de la interculturalidad?.....	71
Conclusiones.....	77
Referencias.....	80
Anexos.....	90
Anexo A: Guía de entrevista semiestructurada docentes.....	90
Anexo B: Matriz de relación objetivos específicos - preguntas (docentes).....	90
Anexo C: Guía de entrevista semiestructurada autoridades.....	92
Anexo D: Matriz de relación objetivos específicos - preguntas (autoridades).....	93
Anexo E: Consentimiento informado.....	94

Índice de figuras

Figura 1: Paradigmas que integran el modelo pedagógico de la Universidad de Cuenca...	22
Figura 2: Instituciones de Educación Superior Interculturales en el Ecuador.....	34
Figura 3: Publicidad Café Filosófico.....	75
Figura 4: Festejo Inti Raymi.....	75

Índice de tablas

Tabla 1: Cuadro comparativo (récord académico).....	25
Tabla 2: Cuadro comparativo (perfil del futuro profesional).....	26
Tabla 3: Categorías y códigos.....	39
Tabla 4: Asignaturas y ejes de formación en la malla curricular 2013.....	44
Tabla 5: Asignaturas que corresponden a los prerrequisitos y correquisitos.....	47
Tabla 6: Componentes pertenecientes a la Carrera de Pedagogía de las Artes y Humanidades (rediseño).....	50
Tabla 7: Ejes de formación.....	53
Tabla 8: Horas con respecto a ejes de formación y componentes de formación.....	54
Tabla 9: Criterios pedagógicos para el desarrollo de la interculturalidad.....	59

Dedicatoria

Dedico con todo mi corazón este trabajo a mi mami, a mis abuelitos y a mi familia, por el apoyo incondicional que me han brindado durante todo mi proceso de formación y a lo largo de mi vida, por las palabras de aliento y motivación que me han dado para no rendirme y cumplir todas mis metas y mis propósitos. Además, dedico mi tesis a una persona muy especial, mi bisabuelita, que ya no me acompaña, pero sé que siempre me dio la fortaleza para seguir adelante.

Leslie

Dedico este trabajo a mi abuelita y a la Chuchú, pilares fundamentales en mi vida y mi lugar seguro. A mis queridos Kaleidos, fuentes de inspiración diaria en el camino del conocimiento.

Tatiana

Agradecimiento

Agradezco a Dios, a mi mami y a mis abuelitos por el apoyo incondicional, por estar siempre conmigo en mi vida y en mi proceso de formación, por ser mi pilar y ejemplo a seguir, por dedicar su vida a mi educación y a mi formación profesional, por estar ahí noche y día guiándome y siendo mi motivación. Agradezco a mis tíos y tías por ser parte importante en este proceso. A mi compañera y amiga, Tatiana, por ser siempre un ejemplo de perseverancia y por nunca dejarme sola en este proceso. A mis amigos y personas cercanas que me han acompañado y confiado en mí desde el primer momento.

Leslie

Agradezco a mi abuelita y a la Chuchú por ser el principal soporte a lo largo de todo este proceso. A Kaleidos, por brindarme un lugar de pertenencia, inspirar la mitad de mi carrera universitaria e impulsarme a creer en mis capacidades y potencialidades. A mi familia y amigos, especialmente a Leslie, por la realización de este trabajo en conjunto, y a todos quienes me han acompañado de una u otra forma durante este proceso. Y agradezco a mis docentes, por brindarme una formación académica enriquecedora, principalmente a Marcelito, Blanquita y Mireya.

Tatiana

Agradecemos a la Universidad, a la Facultad, a nuestros docentes, y de forma especial a nuestra tutora de investigación, Blanca Pesántez, por habernos brindado su acompañamiento y asesoría en la realización de este trabajo.

Leslie y Tatiana

Introducción

En el contexto actual, frente a las demandas de la sociedad globalizada y el surgimiento y apertura hacia nuevas visiones del mundo, la noción de interculturalidad toma un papel central en el escenario mundial. En los últimos años se puede observar el auge de esta temática en el ámbito educativo, considerado como uno de los escenarios principales para fomentar el cambio social. Sin embargo, el trato que se le ha dado al estudio sobre la presencia, estructuración y puesta en práctica del componente intercultural en los diseños curriculares a nivel de la educación superior ha sido bastante reducido y si bien se ha incluido esta temática en el currículo, no se evidencian experiencias concretas que pongan en práctica dicho componente.

Es por ello que el presente trabajo de investigación tiene como objetivo analizar comparativamente el tema de la interculturalidad en los diseños curriculares de las carreras de Filosofía, Sociología y Economía (2013) y Pedagogía de las Artes y las Humanidades (rediseño 2017), pertenecientes a la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad de Cuenca. Se busca contribuir en la construcción del conocimiento y en el estudio sobre el nivel de integración de dicha propuesta en la educación superior, sin olvidar los retos que esto implica.

La pregunta que guía este trabajo tiene que ver con responder a ¿Cuáles son las diferencias entre los diseños curriculares de las carreras de Filosofía, Sociología y Economía (2013) y de Pedagogía de las Artes y las Humanidades (Rediseño) en relación al tema de la interculturalidad? Para ello se plantean tres objetivos específicos, los cuales van a ser desarrollados a lo largo de los tres capítulos del trabajo monográfico.

1. Comprender cómo los enfoques curriculares facilitan la inclusión de temas transversales como la interculturalidad dentro de la estructuración del currículo educativo.
2. Comparar las estructuras de las mallas curriculares de las carreras de Filosofía, Sociología y Economía y Pedagogía de las Artes y las Humanidades.
3. Identificar las estrategias relacionadas con la interculturalidad, a nivel disciplinar y temático, presentes en los sílabos de las carreras de Filosofía, Sociología y Economía y Pedagogía de las Artes y las Humanidades.

Para el desarrollo de la investigación se consideró el marco constitucional vigente en nuestro país y el hecho de que este responde a las nociones de plurinacionalidad e interculturalidad, entre otras. El desarrollo de la presente investigación supone una

visibilización sobre cuán coherentes están siendo las propuestas dentro de la mencionada área temática en relación al propio enfoque como país y cómo se están llevando a cabo acciones que respondan a la consecución de la propuesta intercultural que encontró su punto de inflexión en la Constitución del 2008.

El nivel de esta investigación fue exploratorio-descriptivo, ya que el análisis de los diseños curriculares relacionados con el tema de la interculturalidad en la educación superior aún es algo que todavía no tiene un gran camino recorrido y por ello es tan importante dar este paso significativo hacia la visibilización de una noción tan fundamental en el contexto actual. Se adoptó el enfoque de la investigación cualitativa, por ello contempla el análisis documental y el trabajo de campo (entrevistas con autoridades y docentes de la carrera).

Este trabajo se estructuró bajo tres capítulos. El primero, de corte más teórico, en el que se contextualiza la investigación y se exponen las definiciones principales a ser manejadas a lo largo del trabajo de modo que el lector tenga claridad en tanto al uso de determinados conceptos como: diseño curricular e interculturalidad; adoptando una visión intercultural crítica que tiene como base a Catherine Walsh.

Además, se analizó el modelo educativo y el diseño curricular de la Universidad, logrando con ello hacer un ejercicio comparativo entre los enfoques de ambos diseños curriculares (2013 y 2017) y analizando la presencia del componente intercultural en los mismos.

El segundo capítulo inicia precisando la metodología empleada, para luego centrarse en los componentes de las mallas curriculares de cada una de las carreras, prestando especial atención a los sujetos, contextos, conocimientos y saberes, y ambientes de aprendizaje. Esto se realizó primero a nivel individual y luego a nivel comparativo de ambas carreras.

Finalmente, en el capítulo tres se detalla a profundidad lo que implica la adopción del enfoque intercultural crítico a nivel educativo. Luego, se identifican las estrategias utilizadas por los docentes a nivel disciplinar y temático para incluir el componente intercultural dentro de las aulas. También, se destacan propuestas para operativizar el componente intercultural, producto de la revisión de la literatura; se señalan las deudas pendientes y en última instancia se responde a la interrogante frente a si la nueva malla responde a las necesidades educativas actuales en torno a las demandas interculturales.

Con esta investigación comparativa se contribuye al análisis de la problemática intercultural y se da cabida a la reflexión sobre la diversidad en la educación, permitiendo a los actores del proceso educativo entender su realidad desde diferentes enfoques. Se trata además de

hacer visible con ello la forma en que se estructuran los diseños curriculares a nivel de las instituciones de educación superior, el papel que tienen en la orientación de las mallas curriculares de las diversas carreras y su aplicación o puesta en práctica en las aulas. Esta investigación se constituye en un antecedente frente a posibles estudios futuros en áreas de afines, visibilizando las estrategias que se han venido adoptando o no en los diseños curriculares para organizar la formación en la universidad.

Capítulo I: Contextualización de la investigación

Esta investigación se enmarca en el afán de comparar dos diseños curriculares correspondientes a las carreras de Filosofía, Sociología y Economía (2013) y Pedagogía de las Artes y las Humanidades (Rediseño). Es menester manifestar que a pesar de que los diseños a analizar se presentan bajo títulos diferentes en realidad la esencia de la carrera es la misma, proyectada a formar profesionales en el área de la filosofía principalmente, aunque con sus respectivas especificidades que serán abordadas más adelante.

A lo largo de este capítulo se contextualizará la investigación con miras a poder ofrecer al lector un panorama general que le permita entender los demás elementos a desagregarse en esta sección. Se inicia con una aproximación teórica para luego dar lugar a lo referente al Modelo Educativo de la Universidad de Cuenca (2015), al diseño curricular, al enfoque de los dos diseños curriculares a compararse y a la presencia del factor intercultural en los mismos; además de brindar las herramientas necesarias para dimensionar el campo en el que se desarrolla la presente investigación.

En lo relacionado a la aproximación teórica se desarrolló los sustentos conceptuales que dan soporte a este estudio y se consideró pertinente realizar un acercamiento al contexto educativo por el que estaba atravesando el Ecuador en los años 2013, 2017 y 2019 principalmente, sin por ello dejar de lado factores sociopolíticos y económicos tan fundamentales a la hora de plantearse políticas y metas educativas de cara al desarrollo del país. El entendimiento de dicho contexto aportará una mayor comprensión al sentido de construcción de los diseños curriculares a analizar.

Para poder iniciar, se destaca que el cambio en la educación superior no se dio hasta la reforma de la Constitución del 2008 como bien se manifiesta más adelante, ya que antes de ese año la educación se regía de acuerdo a la Constitución de 1998 en la cual las instituciones educativas estatales tenían un cobro tarifado por los servicios brindados al alumnado, limitando así el acceso educativo igualitario y equitativo a la población (Quindemil et. al, 2017).

En ese sentido se señala el papel central que tenía la educación por esos años, no por nada se hablaba de la “revolución educativa”, que, de la mano del gobierno de turno en ese entonces perteneciente a la bancada de Revolución Ciudadana, llegó en 2007 por primera vez a la presidencia y se mantuvo hasta el 2017, se volvió uno de los ejes centrales de la propuesta política y de desarrollo, declarándose así la educación como un área prioritaria y asignando recursos a la misma (Guayasamín, 2017).

Es así como se iba consolidando el sistema educativo con miras a la transformación de la realidad y a responder a las demandas de la sociedad del conocimiento sin dejar de lado la noción fundamental del Buen Vivir, promulgada por el mismo gobierno desde el 2007 e institucionalizada mediante la Constitución del 2008. La propuesta educativa vigente en ese entonces vio su punto más elevado el 19 de diciembre de 2013 cuando la Asamblea emitió la Ley de creación de la Universidad Nacional de Educación (UNAE) y la creación del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL) (Ministerio de Educación, 2013).

Entre el 2007 y el 2017 se otorgó un lugar importante a la normativa y leyes para orientar la política educativa nacional, desde el gobierno de ese entonces se asumió la puesta en marcha del nuevo Plan Decenal de Educación (2006) y se promulgó la LOEI (2011). También se vivió el fenómeno de las Escuelas del Milenio, el Bachillerato Internacional y la apuesta por la infraestructura de los centros educativos lo que para algunos autores llevó a concentrarse en el mero aspecto material y a confundirlo con calidad (Torres, 2017). A todo esto se añadió la cuestión meritocrática muy promulgada por aquellos años pero que en palabras de Isch (2011) ignoró ciertas realidades diversas y segregó por ello a determinados sectores de la población.

Ha sido importante destacar estos aspectos relacionados al sistema educativo ecuatoriano en general para entender y exponer brevemente a continuación la situación por la que atravesaba el sistema de educación superior. Desde el 2008 a raíz de la expedición de la nueva Constitución se observa de igual forma un incremento en la ejecución presupuestaria de las Instituciones de Educación Superior (IES) (SENESCYT, 2018). Además, asciende la tasa de matriculación en las IES en el período hasta el 2012 que es cuando se nota un descenso a raíz de la implementación del examen de ingreso (ENES) que además vino acompañado de un proceso de depuración del sistema universitario y con ello el cierre de universidades privadas de mala calidad (Ponce, 2016).

Sin embargo, la otra cara de este proceso de consolidación de la Educación Superior se vio reflejada en el informe de las universidades que se dio en el 2012 de la mano del Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES) que fue creado con la LOES en el 2010 y entró en funciones el 2011 (CACES, 2018). Dicho informe reflejó algunos problemas de fondo relacionados a procesos universitarios internos como la ausencia de investigación, las condiciones precarias de los docentes, la baja formación académica y la no vinculación con la sociedad (Quinatoa, 2019); todos estos elementos centrales para la articulación de una propuesta académica universitaria de calidad.

Abordando ahora lo referente al período de gobierno de Lenin Moreno (2017 - 2021) cabe resaltar algunos elementos del informe titulado “La educación en Ecuador: logros alcanzados y nuevos desafíos. Resultados educativos 2017-2018”. En dicho documento se puede observar de entrada una orientación diferente en cuanto al entendimiento del sistema educativo, es así que se evidencia un enfoque más instrumentalista, resumido en el siguiente fragmento: “El sistema educativo, [...] cumple con fortalecer y potencializar el talento humano del país. A su vez, es un componente fundamental en el crecimiento económico, al ofertar mano de obra calificada, competitiva y productiva” (Hanushek y Woessmann, 2007, como se citó en INEVAL, 2018).

Además, se hace visible la discusión sobre la disponibilidad de fondos y la inversión social. En este sentido empieza a tomar vital importancia los logros de aprendizaje como indicadores del desempeño y calidad dentro del sistema educativo, es así que nos encontramos con una lógica de competencias que los estudiantes deben adquirir conforme vayan avanzando en su formación académica (INEVAL, 2018).

Se espera que con este breve acercamiento al contexto educativo ecuatoriano entre los años 2013 y 2019 se logre una mayor comprensión de los elementos en juego al momento de analizar los diseños curriculares a comparar. Además, se trata de entender desde qué puntos surgen dichas propuestas, bajo qué enfoque de lo educativo y en respuesta a qué demandas determinadas del sector educativo de aquellos años.

Nunca se debe olvidar que toda reforma en lo educativo está conectada con cuestiones de carácter político, económico y social que determinan hacia dónde se debe encaminar dicho sistema y cuáles son los puntos prioritarios que merecen atención, sobre todo de cara a la propia inversión que se hace en la educación de acuerdo a las agendas políticas de determinados grupos.

1. 1. Aproximación teórica

Para asegurar el correcto desarrollo de la presente investigación resulta necesario hacer ciertas aclaraciones conceptuales relacionadas a las categorías de diseño curricular e interculturalidad, puesto que son los elementos centrales sobre los cuales se desarrollará el proceso investigativo, a fin de ofrecer claridad sobre el enfoque o la visión que se está adoptando para entender la problemática de la inserción del componente intercultural en los diseños curriculares en la educación superior.

El diseño curricular es un factor clave en el ámbito educativo ya que permite estructurar y organizar los proyectos curriculares, apuntando al mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje y respondiendo a las necesidades de los sujetos y su contexto. Su construcción implica un proceso de planificación minucioso a fin de que la propuesta elaborada sea coherente con el enfoque que se adopte y debe ser constantemente evaluado y actualizado para garantizar la calidad educativa (Zambrano et al., 2020).

Dentro de la Universidad de Cuenca el enfoque curricular responde a competencias y en concordancia con ello se observa una orientación constructivista en su modelo educativo que persigue la consolidación de una propuesta curricular sistemática, abierta y de carácter complejo que aspira a comprender y transformar la realidad. Es importante destacar estos aspectos ya que a partir de ello se puede comprender con claridad cuál es el propósito del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte, en lo referente a la interculturalidad y sus relaciones con las políticas educativas cabe destacar que esta empieza a ser abordada en la década de los 80 a nivel de América Latina, en el caso ecuatoriano surge además en el seno del movimiento indígena y tiene implicancia directa con las demandas de transformación de la política pública y la concepción misma del Estado (Walsh, 2012). Todo esto ha dado lugar a una diversidad de significaciones del término interculturalidad, frente a lo cual Walsh (2009) propone la siguiente clasificación para el abordaje de dicha problemática:

En primer lugar, la perspectiva relacional, centrada en el contacto e intercambio entre culturas independientemente de que estas interacciones se den en condiciones de igualdad o no.

En segundo lugar, la perspectiva funcional, denominada así por Tubino, que aboga por el reconocimiento de la diversidad cultural y la inclusión del componente intercultural pero dentro de la estructura societal ya vigente.

En tercer lugar, la perspectiva de la interculturalidad crítica, que es la que se adopta en la presente investigación. Dicha propuesta aboga por una lucha que cuestione las estructuras imperantes que han condicionado y limitado el verdadero despliegue de lo diverso y se proyecta hacia ir más allá de reconocer al otro como diferente sino que se trata de integrarlo verdaderamente y repensar las lógicas societales desde y para la apertura hacia los diversos saberes (Walsh, 2009).

Se adopta el enfoque crítico de la interculturalidad en razón de que en él destaca una naturaleza crítica y cuestionadora del quehacer educativo y se evidencia lo oportuno de entender que la inserción de lo intercultural no tiene que ver simplemente con la pretensión de inclusión sino que sobre todo debe ofrecer la posibilidad de cambiar las estructuras societales vigentes de cara a responder a la diversidad presente en el contexto actual. Además, hace posible visibilizar las aristas que se desprenden del fenómeno intercultural y sus implicaciones en el diseño de los modelos educativos.

Una vez ofrecida una breve contextualización y caracterización de la forma de entender el problema de lo intercultural se debe mencionar que si bien la propuesta de Walsh ofrece una perspectiva rica para el entendimiento de lo intercultural y sus relaciones con el fenómeno educativo, constituye sobre todo una visión filosófica y más no curricular, que debe ser complementada por una propuesta que se centre en los vínculos de lo intercultural en la educación superior, que a la final es el campo específico de esta investigación.

Por todos los motivos expuestos con anterioridad se opta por rescatar además la propuesta de Mato (2015) quien mira a la interculturalidad en la educación superior como una problemática con pocos avances y una obligación, es por ello que tiene gran interés en abordarla. Esta debe responder a las necesidades particulares y a los derechos de los pueblos indígenas, permitiendo el fortalecimiento de la propia identidad cultural y la construcción de una sociedad democrática en donde se supere la desigualdad y el etnocentrismo, siendo así el instrumento más eficiente contra el racismo y la discriminación.

Es entonces que para que la interculturalidad en la educación superior tenga una integración positiva, los diseños curriculares, en todo aspecto, deben basarse en la cosmovisión, el pensamiento y la filosofía indígena y enmarcarse en modelos integrales a partir de relaciones estrechas con la comunidad.

Los retos que quedan planteados una vez que se revisaron investigaciones centradas en las categorías de interculturalidad y educación superior tienen que ver con la necesidad de formular propuestas pedagógicas que enfoquen la diferencia desde lo racional y no desde la caridad, que se pregunten por el sentido de lo educativo en un mundo atravesado por profundas desigualdades y que más allá de lo disciplinar, en el escenario de la escuela, se indague y se propongan bases epistémicas, acciones y prácticas en las que no existan unas únicas formas válidas y unos cuantos sujetos válidos. De esta forma se posibilitará el caminar hacia la transformación de los esquemas sociales imperantes, puesto que la educación debe afianzar un proyecto político concreto que vaya más allá de remover

conciencias y buenos corazones y que reconozca la participación activa de todos los sectores involucrados (Lara, 2015).

De igual importancia es superar la limitación en el enfoque de la interculturalidad y el hecho de que se ha terminado vinculando esta categoría únicamente con el mundo indígena y lo étnico, ignorando las otras aristas que aborda como es el caso de la cosmovisión sobre la naturaleza, lo político y demás (Quichimbo, 2019). Además, tenemos estudios que dan cuenta de las relaciones que se van creando entre la interculturalidad, la educación y la ciudadanía y que apelan al papel que juega dicha cosmovisión en la formación de personas críticas, en la creación de políticas públicas y de nuevos espacios que respondan a las realidades de nuestras sociedades fundamentalmente diversas (Suárez, 2022).

Finalmente, debido a que el tema de la interculturalidad se ha trabajado sobre todo en los niveles básicos (Krainer y Chaves, 2021), en el campo de la educación superior no se encuentran estudios a nivel macro ni micro y mucho menos estudios comparados que den cuenta de la inserción de dicho componente en los diseños curriculares.

1.2. Modelo Educativo de la Universidad de Cuenca

La Universidad de Cuenca a lo largo de los años ha venido ofreciendo alternativas variadas para la formación de sus profesionales, es evidente que en medio de su trayectoria han existido múltiples reformas y cambios de enfoque respecto al trato de la cuestión educativa, relacionado sobre todo con los distintos momentos, fenómenos y contextos en los que la misma se ha ido desarrollando. Ante todo siempre es fundamental reconocer a la universidad como una institución que tiene diversas implicaciones en los ámbitos sociales, políticos, económicos y de desarrollo de un país, ya que no puede estar orientada por procesos ajenos a la realidad de su contexto propio y a las necesidades de la población beneficiaria de sus servicios.

A lo largo de este apartado se abordará lo relacionado al diseño curricular en la Universidad de Cuenca, pero para ello es importante en primer lugar dar espacio a una exposición breve y clara sobre el modelo educativo que la orienta, teniendo en cuenta que la construcción de un diseño curricular responde a una afiliación respecto a un enfoque desde el cual se va a entender y trabajar el fenómeno educativo. Todo esto, permitirá conocer de una u otra forma la visión y las metas que se ha planteado la universidad y los ejes epistemológicos y pedagógicos que la orientan, para posteriormente centrar la atención en el trato que se le da a la cuestión intercultural dentro de los diseños curriculares que en este trabajo van a ser analizados.

Para Apodaca et al. (2019) un modelo educativo es aquel que mediante la recopilación de teorías logra sentar las bases para orientar los procesos de enseñanza-aprendizaje y responder a las necesidades de las sociedades, por ende, su naturaleza es adaptativa y de evolución constante. En uno de los apartados iniciales del Modelo Educativo de la Universidad de Cuenca (2015), se explicita la pretensión de que con ello se haga posible:

Direccionar y articular la toma de decisiones sobre la planificación, ejecución y desarrollo de los planes de carrera, la generación y evaluación de los aprendizajes que potencialicen los programas de formación e investigación de acuerdo a políticas internas, regionales y nacionales en la constante búsqueda del mejoramiento de la educación superior de nuestro país. (p.3)

Lo expuesto en el párrafo anterior, efectivamente impacta y determina la construcción, elaboración y diseño de las propuestas curriculares dentro de la universidad puesto que ofrece un eje claro que va a orientar el quehacer educativo dentro de la misma, a la vez que admite los retos que implica proponer un modelo educativo y señala que solo se podrá lograr lo proyectado en la medida en la que se lo consiga implementar de forma correcta, siendo ahí donde se encuentra el verdadero reto.

Tomando como referencia las definiciones anteriores se propone para la presente investigación la siguiente definición de modelo educativo, entendido como aquella especie de guía que ofrece las orientaciones base para llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje y que de una u otra forma integra también las acciones y las estrategias para lograr la consecución de una determinada propuesta educativa relacionada a un contexto específico y a la consecución de metas claras, así como la forma en la que se van a evaluar los logros alcanzados.

El Modelo Educativo de la Universidad de Cuenca (2015) surge una vez que se reconoce un determinado contexto y las situaciones que están impactando en el desarrollo de los procesos educativos, es así que se habla del impacto de los fenómenos globales en la elaboración y construcción de las propuestas educativas. Además, se señala que la naturaleza de las interacciones entre las sociedades actuales ha dado lugar a modelos de desarrollo vinculados estrechamente con temas de sustentabilidad, justicia, equidad e interculturalidad; lo que no hace otra cosa que conducir al desarrollo de procesos diferentes que integren nuevas miradas de la realidad y prácticas en torno a las humanidades, la ciencia y la tecnología.

Por otro lado, en la construcción de dicho documento destaca su naturaleza colectiva y se exponen cuestiones variadas relacionadas con los fines y objetivos, los fundamentos, los ejes, la calidad y la excelencia académica, los dominios académicos, el currículo y la formación profesional, la investigación y gestión del conocimiento, y la vinculación con la colectividad. Respondiendo a los fines de este trabajo investigativo y de esta sección, se enfatizará únicamente en los fundamentos del modelo y lo relacionado al currículo y la formación profesional, lo último toca ya directamente la cuestión de los diseños curriculares.

En lo referente a los fundamentos, se detalla que estos son de carácter epistemológico, filosófico, pedagógico e intercultural. Se juzgó pertinente tratar esto puesto que a la final son las bases que van a dar cuenta de cómo la Universidad de Cuenca está concibiendo la realidad, y ya no solo educativa, sino a modo general, de cara a responder a las demandas que las sociedades de hoy le exigen y afrontar los retos que se presentan dentro de contextos nuevos.

Iniciando por los fundamentos epistemológicos, la Universidad se afilia al enfoque sistémico de la mano con las epistemologías contemporáneas con miras a dar lugar a la diversidad, interculturalidad y complejidad dentro de su organización y en los procesos de construcción del conocimiento. De esta forma entiende la realidad educativa a modo de un sistema en el que sus diferentes elementos interactúan, además comprende que cada parte es importante y tiene implicaciones en el funcionamiento del mismo, sin olvidar al ser humano, resaltando la cuestión de la diversidad como emancipadora y capaz de ofrecer otras respuestas frente a los desafíos que en la cotidianidad se enfrenta.

En los fundamentos filosóficos se reconoce la importancia del cuestionamiento y de las alternativas frente a eso que se quiere cambiar, dando lugar a espacios sociales preocupados por la injusticia, el medioambiente, el trabajo, la distribución de la riqueza, etc., y propiciando formas de entender la realidad que sean alternativas.

Pasando a los fundamentos pedagógicos, se pretende que el estudiante desarrolle sus potencialidades como sujeto central en los procesos educativos, lo que implica el desarrollo del pensamiento crítico y la vinculación con su realidad, todo eso amparado sobre todo bajo la idea de aprender a aprender.

En la fundamentación intercultural se da lugar y apertura al otro en el sentido de afirmación y transformación de los saberes, en un ambiente de respeto, diálogo y escucha mutua, con miras a reformular las formas de aprender y configurar ambientes que den espacio a lo diverso.

Este último fundamento es especialmente relevante para este trabajo de investigación puesto que permite evidenciar, en primera instancia, la presencia del componente intercultural dentro del modelo educativo de la universidad y posteriormente servirá de guía para analizar si en los niveles más específicos de la propuesta curricular y en el trabajo en el aula se está concretando esto que como universidad se ha visionado y se explicita como vital para alcanzar la universidad que se plantea en dicho documento.

1.3. Diseño curricular de la Universidad de Cuenca

Por diseño curricular se entiende al proceso de construcción colectiva de la comunidad educativa que contempla las fases de fundamentación, definición de ejes problemáticos y estructuración de una propuesta orientada a responder de forma integral a las realidades y necesidades propias de un contexto determinado (Tovar y Sarmiento, 2011).

Es así que la Universidad en su modelo educativo reconoce como desafío el configurar en la práctica una propuesta de currículo institucional que oriente a los miembros de la comunidad educativa y se haga visible en los tres niveles en los que se concreta cualquier propuesta curricular. En primer lugar, el nivel macro, relacionado al carácter general de la docencia imbricado en la relación sociedad-política pública-universidad; en segundo lugar, el nivel meso, centrado en el proyecto curricular de las carreras; y en tercer lugar el nivel micro, vinculado principalmente con la práctica pedagógica al nivel del aula.

Cuando se habla a nivel macro curricular se evidencia la confluencia de elementos como la democracia cognitiva, orientada a construir conocimientos mediante la articulación e integración complementaria, plural y abierta de saberes priorizando el respeto a lo diverso y reconociendo que estos son siempre abiertos, cambiantes y flexibles, notando además su relación con la política pública.

Para lograr todo esto se requieren cambios en la organización del conocimiento, en la organización académica y en la organización de los aprendizajes, dominios que ya corresponden formalmente al nivel meso curricular.

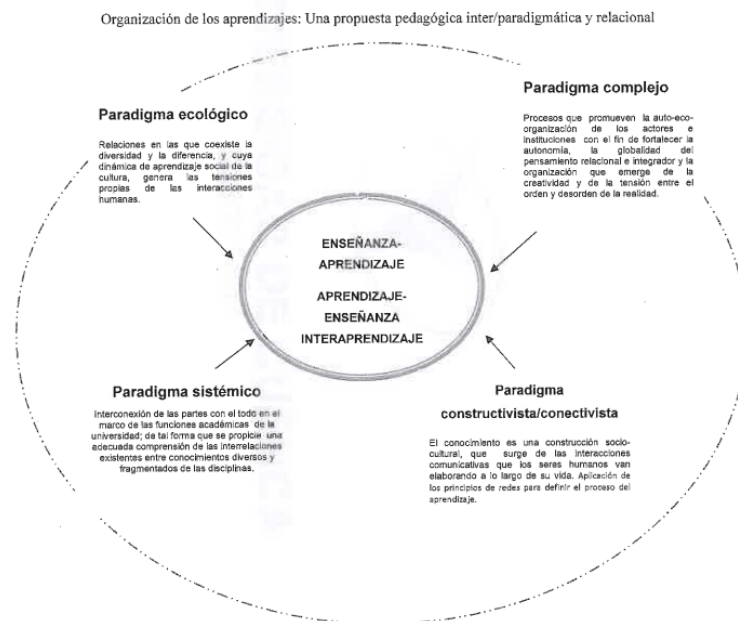
La Universidad en este nivel otorga énfasis a los sujetos reconociéndolos como aquellos que conocen, aprenden, resuelven y construyen sus identidades. En ese sentido de contextualización y complejización de los saberes y aprendizajes apuesta por una propuesta curricular universitaria sistémica, abierta y compleja. Dicha propuesta constituye un encuentro inter y transdisciplinario y ofrece opciones renovadas a los problemas y conflictos sociales y científicos.

Además, se debe destacar que no se deja de lado la cuestión de los espacios y más bien se evidencia lo pertinente de configurar nuevos contextos o ambientes de aprendizaje de cara a consolidar la propuesta curricular presentada. Estos planteamientos se establecieron en correspondencia con el Plan Nacional para el Buen Vivir que por esos años se venía gestando de mano de la Revolución Ciudadana. Así mismo, para la organización de los aprendizajes bajo una propuesta pedagógica se propone recuperar los aportes de las corrientes pedagógicas constructivistas/conectivistas, sistémicas, ecológicas y complejas.

Todo ello se recoge y da lugar a que finalmente el modelo pedagógico propuesto por la universidad se consolide como interparadigmático, de aplicación flexible y contextual. Para entender mejor dicha propuesta hemos considerado pertinente reproducir un esquema gráfico que consta el Modelo Educativo de la Universidad de Cuenca (2015) ya que aporta en la visualización de la propuesta en términos integrales.

Figura 1

Paradigmas que integran el modelo pedagógico de la Universidad de Cuenca



Fuente: Modelo Educativo de la Universidad de Cuenca (2015)

De la mano con el modelo pedagógico se toca el tema de las propuestas curriculares, es así que en la Universidad de Cuenca dichos instrumentos, a nivel de cada carrera, deben consistir en una propuesta sistémica integrada que responda a determinados lineamientos estratégicos, sea dinámica, considere los aprendizajes autónomos, reconozca la necesidad de colaboración en los entornos educativos y de lugar a la creatividad, el diálogo y la

significatividad en los procesos académicos. Es necesario notar que dicha propuesta se organizará pedagógicamente en tres unidades: básica, profesional y de titulación.

En lo que respecta al nivel micro curricular, el modelo educativo de la universidad por su carácter global y orientador no entra en mayores detalles, recordemos que a ese nivel se encuentra lo relacionado a las prácticas pedagógicas dentro del aula.

En síntesis, la revisión detallada de los elementos del currículo, aporta a la comprensión de la propuesta de la institución en torno a la organización pedagógica del proceso de enseñanza-aprendizaje. El objetivo que persigue la Universidad en lo referente a la formación de los profesionales, las relaciones dentro de los espacios y los ambientes de aprendizaje otorga, como se vio, especial énfasis al sujeto como constructor y gestor de su conocimiento y al docente como guía y facilitador de los diversos procesos.

1.4. Comparación de los enfoques sistémicos de las carreras de Filosofía, Sociología y Economía (2013) y Pedagogía de las Artes y las Humanidades (Rediseño)

La cuestión de los enfoques con los que se trabajan los diseños curriculares a analizar resulta pertinente para entender cómo luego se van estructurando las propuestas y acciones más específicas dentro de los ambientes educativos de las carreras de Filosofía, Sociología y Economía (2013) y Pedagogía de las Artes y las Humanidades (Rediseño) de la Universidad.

Para poder comenzar con este apartado se inicia especificando el significado de enfoque educativo. Según Perilla (2018) es aquella impronta que busca justificar los elementos educativos y determinar cuáles son aplicables a cada escenario particular, estos describen, explican, conducen y permiten la comprensión de lo pedagógico ante las exigencias del contexto y pasan a ser referentes que crean contextos sociales y pedagógicos de la escuela; siendo este una orientación que determinará las características de una experiencia de formación desde los elementos curriculares para cumplir con un objetivo en concreto.

En razón de delimitar lo que se entiende por enfoque educativo, se consideró pertinente presentar algunos de los tipos más usuales según Perilla (2018):

- a) **Enfoque Tradicional:** Se centra en los contenidos y surge bajo la necesidad de conservar información del legado cultural.
- b) **Enfoque experiencial:** Se centra en el desarrollo de las habilidades en los estudiantes, se aprende desde el cómo con procesos de repetición constante.

- c) **Enfoque actitudinal:** Se centra en actitudes, para este enfoque lo fundamental es que el estudiante se sienta pleno de sus características personales.
- d) **Enfoque de estructura de las disciplinas:** Se relaciona con los contenidos y las habilidades, consiste en que se deben abordar los fundamentos generales de la experiencia.
- e) **Enfoque conductual:** Conjuga las habilidades con las actitudes, razón por la cual se debe desarrollar una serie de acciones técnicas específicas con estándares actitudinales como la eficiencia.
- f) **Enfoque cognitivo:** Conjuga contenidos con la actitud crítica al generar reflexiones sobre lo que se aprende desde y para la realidad de cada estudiante.
- g) **Enfoque de Aprendizaje Basado en Competencias:** Vincula de manera dinámica los contenidos, habilidades y actitudes.
- h) **Enfoque constructivista:** Tiene de base a todos los enfoques mencionados anteriormente para generar creaciones sociales de conocimiento.

Una vez detallados algunos de los principales enfoques educativos, se procede a definir qué es un enfoque sistémico, que en este caso es el que compete a los diseños curriculares de ambas carreras. Pues bien, según Sanvisens (1972) el enfoque sistémico es aquel que parte de la reducción abstracta de la educación a un sistema, entendido como realidad compleja interconexiónada que tiene carácter dinámico y que está enlazada en relación de dependencia óptica y operativa de tal manera que inserta al hecho educativo en un medio humano sociocultural.

Ya presentadas las definiciones base se puede entender al enfoque sistémico basado en competencias como aquel que comprende a la realidad educativa como un sistema en el que sus múltiples elementos interactúan y en el que se vinculan contenidos, habilidades y actitudes, para la búsqueda de la consecución de determinadas competencias por parte de los estudiantes (Perilla, 2018).

Se procede entonces a ahondar en las características que el enfoque sistémico basado en competencias tiene tanto en la carrera de Filosofía, Sociología y Economía (2013) como en la carrera de Pedagogía de las Artes y las Humanidades (Rediseño), para de esa manera poder contrastar los objetivos que se tienen en cada una de ellas y saber cómo ha influido en la construcción de las mallas curriculares de dichas carreras. Ello permitirá en los apartados posteriores, poder tener claridad y un sustento sólido al momento de realizar el análisis comparativo en relación a la temática de la interculturalidad y responder frente a

cuál ha sido el papel de la misma dentro de las diferentes carreras y si ello ha generado cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para dar paso al análisis se debe mencionar que se ha recurrido a la revisión del récord académico correspondiente a cada una de las dos carreras que van a compararse, en el cual consta información general en relación a la formación profesional que se oferta y algunos elementos clave que se presentan a continuación.

Tabla 1

Cuadro comparativo (récord académico)

Carrera de Filosofía, Sociología y Economía (2013)	Carrera de Pedagogía de las Artes y las Humanidades
<ul style="list-style-type: none"> - Total de asignaturas: 59 - Total de créditos del currículo: 228 - Total de créditos de la carrera: 248 - Horas de práctica pre profesional: 120 - Título de Licenciado/ en Ciencias de las Educación en Filosofía, Sociología y Economía 	<ul style="list-style-type: none"> - Total de asignaturas: 51 - Total de créditos del currículo: 3488 - Total de créditos de la carrera: 5760 - Horas de práctica pre profesional: 288. - Título de Licenciado/da en Pedagogía de la Filosofía

Fuente: Elaboración propia

Luego de haber comparado el número de créditos de las dos carreras, lo que llama la atención es el caso de la carrera de Pedagogía de las Artes y las Humanidades, la cual a pesar de tener menos asignaturas contempladas dentro de su componente curricular tiene más créditos, constituyendo una incógnita a responder en los siguientes capítulos luego de haber analizado e investigado más a profundidad las estructuras curriculares de la misma y evidenciar a qué factores responde este fenómeno.

Para Guffante et al. (2016), una carrera para ser rediseñada debe responder fundamentalmente al criterio de pertinencia el cual consiste en evidenciar la necesidad de desarrollar nuevas competencias enmarcadas en contextos locales, regionales e internacionales, de manera que las instituciones de educación superior oferten una

propuesta académica que responda a las necesidades de formación de los futuros profesionales y esté orientada al desarrollo de capacidades para afrontar la realidad.

Para Tünnermann (2019) el principio de pertinencia también se vincula con el *deber ser* de las instituciones ligado a los grandes objetivos, necesidades y carencias de la sociedad en la que están insertadas y las particularidades del nuevo contexto mundial. Es decir, la pertinencia de la educación superior en la sociedad contemporánea, caracterizada como sociedad del conocimiento y la información, obliga a replantearse creativamente, los objetivos, la misión y las funciones de las instituciones de educación superior para que estén a la altura de las circunstancias actuales y del nuevo milenio.

Por ello la importancia de contar con los respectivos estudios de pertinencia que den cuenta del porqué determinada carrera debería rediseñarse, para lo cual también se requiere presentar la normativa y estructura tanto organizativa como funcional que garantice la existencia de un equipo de trabajo que asuma el liderazgo de dicho proceso. Este equipo líder debe estar vinculado con la gestión académica en la que se determinen los lineamientos que garanticen la calidad de la oferta académica.

Durante el proceso se debe contar con asesoramiento permanente a las carreras para de esa manera garantizar la aplicación de políticas institucionales y asegurar la calidad educativa del rediseño curricular en todas sus fases que son: planificación, implementación y evaluación. Se requiere que la organización de la propuesta considere todos los niveles de concreción curricular (macro, meso y micro) ya que todos ellos se relacionan entre sí (Guffante et al. 2016).

Tabla 2

Cuadro comparativo (perfil del futuro profesional)

<p>Carrera de Filosofía, Sociología y Economía (2013)</p>	<p>Carrera de Pedagogía de las Artes y las Humanidades</p>
--	---

<ul style="list-style-type: none"> - Afrontar los nuevos retos y cambios que demanda la realidad. - Tener capacidad de análisis crítico sobre las situaciones nacionales e internacionales. - Ser investigador de campo social educativo, capaz de intervenir en el desarrollo social y construir un pensamiento crítico que permita cuestionar y orientar la transformación de la realidad - Ser escultor, administrador y líder de procesos de reflexión filosófica en la enseñanza, investigación y vida cultural, contribuyendo a la capacitación de ciudadanos éticamente comprometidos. - Ser un sujeto crítico capaz de responder las demandas surgidas de la sociedad. - Diseñar, planificar ejecutar, evaluar y retroalimentar el proceso de enseñanza-aprendizaje basado en criterios de pertinencia, integralidad y significatividad del aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> - Diseñar, ejecutar y evaluar procesos educativos de enseñanza de la Filosofía. - Diseñar, ejecutar y evaluar procesos educativos que promuevan la inclusión y el desarrollo de la comunidad. - Diseñar, planificar y evaluar programas y propuestas de aprendizaje en base al conocimiento disciplinar, el desarrollo de los estudiantes y las visiones de la comunidad de los objetivos planteados en el currículo. - Analizar los fundamentos y estructuras del currículo como medio para realizar propuestas educativas pertinentes e innovadoras en la enseñanza de la Filosofía.
--	---

Fuente: Elaboración propia

Lo mencionado anteriormente se plantea a fin de que los futuros profesionales puedan responder satisfactoriamente a los problemas que surjan dentro de la sociedad tanto en el ámbito social, educativo y cultural, buscando crear en el alumno un pensamiento crítico.

Luego de la comparación realizada se puede manifestar que en la carrera de Pedagogía de las Artes y las Humanidades (rediseño) se observan cambios relacionados a la búsqueda de una mayor creatividad en los futuros docentes, así como el dominio de nuevas estrategias que puedan implementar cuando ejerzan su labor. En la misma línea, lo que refleja dicho rediseño es una transformación radical en las formas de producción a través de la investigación e innovación con miras a tener un cambio tajante en la matriz productiva,

logrando cumplir así con la propuesta político-ideológica del Estado sistematizada en el Plan Nacional del Buen Vivir (2006).

Asimismo, se trata de identificar aspectos en el contexto jurídico y político del país con miras a cumplir el art 107 de la LOES, el cual trata sobre el principio de pertinencia desarrollado con anterioridad. El Art 27 de la Constitución (2008) en el que se hace referencia a una educación centrada en el ser humano y la democracia, que impulse la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz, estimulando el sentido crítico. Y por último cumplir con el artículo 3 del Reglamento de Régimen Académico (RRA) del Consejo de Educación Superior (CES) en relación a “garantizar una formación de alta calidad que propenda a la excelencia y pertinencia del Sistema de Educación Superior, mediante su articulación a las necesidades de la transformación y participación social, fundamentales para alcanzar el Buen Vivir”.

Cabe también señalar el cambio que se da en la carrera de rediseño en lo relacionado al principio de pertinencia. Vemos entonces que el objetivo de la misma ahora se ve orientado a aportar en la transformación del sistema educativo ecuatoriano y de la matriz cognitiva del país a través del desarrollo de un alto grado de pensamiento crítico y reflexivo en los miembros educativos. Frente a todo esto se vuelve importante la adquisición de competencias cognitivas innovadoras, así como el trabajo colaborativo y cooperativo apoyado en la aplicación de las tecnologías de la comunicación e información y considerando los diferentes saberes, identidades y culturas del país y del mundo aplicando los principios del Buen Vivir.

Lo que se pretende con detallar estos elementos constituyentes del diseño curricular de ambas carreras es presentar cuestiones fundamentales de dichos diseños y visibilizar los cambios, que en función de los enfoques que se adoptan, se dan en los procesos educativos y su relación con la estructuración de determinadas propuestas. Es así que se puede notar a breves rasgos que evidentemente ambos diseños corresponden a un enfoque sistémico basado en competencias pues tienen una visión de la realidad como un sistema en el que se dan múltiples interacciones, pero ello no ha significado que se asemejen en todos los aspectos, puesto que si algo se ha visto en lo relacionado a propuestas curriculares y cuestiones que implican redacción de documentos oficiales, modelos y demás, es que una cosa es lo que se propone y otra diferente es lo que pasa en la realidad cuando se aplican dichas propuestas. Pero para extendernos en esos elementos se cuenta con los siguientes apartados.

Por otra parte, en los diseños presentados es visible el cómo se integran los diferentes tipos de contenidos actitudinales, procedimentales y conceptuales para la consecución de determinadas competencias en los estudiantes, las que a la final son evaluadas en base a unos determinados criterios y un perfil que se pretende alcancen los estudiantes que egresan de estas carreras.

Luego de la revisión detallada de algunas investigaciones sobre las nuevas reformas educativas en varios centros educativos y universidades dentro del Ecuador es que se les llega a entender como instrumentos para el mejoramiento de la calidad educativa y la solución de problemas preexistentes en las IES. Con ello se han visibilizado cambios que, aunque no a grandes rasgos, han contribuido a la mejora del sistema educativo

En este punto se señala el caso de la UNAE (Universidad Nacional de Educación), la cual a partir del 2016 tiene como misión “Contribuir a la formación de talento humano del sistema educativo para la construcción de una sociedad justa, equitativa, libre y democrática, generando modelos educativos de excelencia, caracterizados por rigor científico, enfoque de derechos y de interculturalidad”. Se persigue por consiguiente un currículo que permita integrar contenidos, métodos, objetivos y destrezas idóneas para la formación de ciudadanos conscientes que sean capaces de responder a las necesidades y demandas sociales, culturales, políticas y educativas del país. Entonces el currículo se vuelve flexible y adaptable a las diferentes realidades educativas (Morquecho y Castro, 2019).

Por otro lado, se destaca una investigación de la Universidad Técnica de Babahoyo (UTB) en la cual se tenía como objetivo el proponer un modelo conceptual para la gestión de la calidad en dicha universidad desde la propia concepción de los diseños y rediseños curriculares. Para esta investigación se utilizaron dos instrumentos la primera era una entrevista dirigida para las autoridades de diferentes universidades del país y la segunda una encuesta realizada a los docentes y autoridades de la UTB; primero se procedió a la construcción de la entrevista que sería utilizada para obtener información acerca de los logros, dificultades, problemas de presupuesto, existencia de personal capacitado, entre otros. Dicho instrumento fue aplicado a rectores, vicerrectores académicos de diferentes universidades del Ecuador. Luego de analizar la información se tuvo como resultado que el 83,33% de la población a la que se le aplicó el instrumento considera que se han cumplido con los requerimientos exigidos para el fortalecimiento de la calidad de la educación superior ecuatoriana y tienen una valoración positiva frente a los rediseños efectuados, mismos que tomaron en cuenta variables como la pertinencia, la equidad, la excelencia y la eficiencia. Además, se realizó una encuesta de 12 preguntas a docentes responsables del

rediseño y autoridades de la UTB en la cual se destaca que este segmento poblacional considera que los rediseños garantizan la pertinencia, equidad, excelencia y eficiencia. Además, concuerdan en que las reformas educativas para la formación académica profesional basadas en la investigación, ciencia y tecnología y el consecuente desarrollo del país en base a los cambios que se han ido suscitando en la sociedad han fortalecido el sistema educativo. Es entonces que se considera que las nuevas reformas dentro del sistema educativo han logrado tener cambios, pero que, sin embargo para lograr tener esta nueva perspectiva en la mayoría de las universidades del país se necesita tener un modelo conceptual para lograr una transformación radical en la educación superior.

Finalmente se puede decir que en el país se van gestando cambios en el tema de reformas curriculares que se adaptan a la realidad de a poco, sin embargo, en relación con otros países, específicamente en el caso de República Dominicana, los cambios aún no se logran evidenciar. Rosario et al. (2022) manifiesta que es un camino por recorrer porque, aunque ya se sepa de la realidad educativa y se haya establecido que se tiene que realizar una actualización curricular que se adapte a las necesidades de la sociedad aún no se han tomado cartas en el asunto y esto sucede no solo en el caso de este país sino en varios más.

1.5. La presencia de la interculturalidad en los enfoques curriculares

Históricamente a nivel de la región la interculturalidad como propuesta de lucha y reivindicación empieza a tomar fuerza en los años noventa, en el caso del Ecuador, de la mano del movimiento indígena. Luego, en la Constitución de 1998 se la reconoce como política de Estado y finalmente se consolida en la Constitución del 2008 y la posterior promoción de la propuesta del Buen Vivir, sumada a la promulgación de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) en el 2010 y la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) en el 2011 (Espinoza y Ley, 2020), estos últimos eventos son fundamentales puesto que permiten visibilizar cómo es que la interculturalidad empezó a conectarse de manera más directa con lo educativo en todos los niveles: básica, bachillerato y educación superior.

Por todo esto hoy se ha vuelto casi cotidiano notar su presencia en los discursos que en el ámbito educativo se dan, sin ignorar los otros espacios en los que también tiene interés. En razón de ello se vuelve vital analizar lo que en contextos más concretos sucede respecto a esta temática, puesto que pareciera que es una lucha pendiente aún. Es por eso que en este capítulo se abordará la presencia de la interculturalidad en los enfoques curriculares y

la importancia de integrar esta temática dentro de los mismos con miras a lograr igualdad y equidad dentro del sistema educativo.

Teniendo en cuenta lo anterior, Rolón (2016) entiende por enfoque curricular al énfasis teórico adoptado en un determinado sistema educativo para caracterizar y organizar internamente los elementos que constituyen el currículo, con lo que se busca que los educandos sean sujetos y no objetos de la educación y que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea desarrollado con elementos que ayuden a los alumnos a conectarse con su realidad y que estos sepan enfrentarse a la misma.

Los enfoques curriculares tienen vital importancia ya que cada uno de ellos orienta el currículo en todas sus partes, son una forma de estructurar, organizar y ejecutar el proceso educativo. Por ende son necesarios si se desea dar coherencia al proceso educativo, de manera que se enfatice en la transformación del proceso de enseñanza-aprendizaje y se formen ciudadanos, hombres y mujeres, conscientes de su realidad. Esto promueve a la vez el desarrollo y consolidación de un sistema educativo de excelencia, equitativo e igualitario que permite el acceso de toda la población a una educación de calidad, centrada en el desarrollo integral de las personas (Jiménez, 2008).

Es destacable el hecho de que el enfoque curricular se centra en la persona, es decir, enfatiza en la realización personal como eje que debe orientar el proceso educativo en términos de las necesidades de cada individuo para alcanzar su propio desarrollo en base a experiencias personales integradoras y altamente satisfactorias para su aprendizaje.

Es así que para Giraldo et al. (2017) las demandas de las transformaciones curriculares están abocadas a ser más claras y promover mayores niveles de participación de estudiantes y egresados, y de acuerdo a Marsh y Willis (2017) deben incluir una forma de entender el currículo y su proceso de desarrollo, un sistema de valores y principios, y sobre todo una conciencia crítica.

En el caso específico de la educación superior, los entes que la regulan son el Consejo de Educación Superior (CES), la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT) y el Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES). Dichas entidades se encargan de planificar, regular, coordinar, fortalecer, articular, construir colectivamente e impulsar la educación superior en el país, respondiendo sobre todo a estándares de calidad que con el paso de los años han sido establecidos.

Dichos estándares surgen de cara a superar las problemáticas originadas debido a la proliferación de lo académico durante la década de los noventa hasta el 2010, cuando poco importaba la calidad, la pertinencia y la formación consolidada de los profesionales y por ello se abandonó a la universidad en manos del mercado, lo que derivó en la venta de títulos y prácticas de dudoso carácter dentro de diferentes centros (Goetschel, 2009).

Para dar paso a los cambios suscitados en el Sistema de Educación Superior (SES) se debe tener en cuenta que los entes antiguamente encargados de la regulación del mismo eran el Consejo Nacional de Educación Superior (CONESUP) vigente desde el 94 hasta el 2010 y el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (CONEA) vigente desde el 2010 hasta el 2013. En el caso del primero, integrado principalmente por los rectores de las universidades y escuelas politécnicas, representantes de los docentes, trabajadores y estudiantes. Esto dio paso a una cuestión problemática puesto que en cualquier proceso emprendido respecto a estas entidades las mismas terminaban haciendo de juez y parte lo cual desembocó en el empañamiento de los procesos y contribuyó a la pérdida de credibilidad en el sistema educativo superior (Ramírez, 2010).

Frente a este contexto se da paso a ciertas reformas a nivel de la educación superior de la mano del Plan Nacional del Buen Vivir impulsado por el gobierno de ese entonces. León (2015) rescata cuestiones como el hecho de que se optó por orientar el sistema de educación superior hacia la promoción de la investigación, la generación de nuevo conocimiento y la formación de profesionales investigadores. En ese sentido se atendieron a criterios de evaluación y acreditación de las instituciones de educación superior y se dio la revalorización de la profesión docente de la mano con la mejora del nivel de formación y el tiempo de dedicación, entre otros (CES, 2014).

Para Tarqui (2022) la formulación de la Ley de Discapacidades (2012) logró un fuerte impacto en tanto incluir a esta minoría y asegurar su inserción en el sistema de educación superior, hecho destacable, suprimiendo desigualdades y la exclusión que por años venía sufriendo este segmento poblacional. Es entonces que se enfocó desde una mirada humanista, ética y comunitaria a la población universitaria, logrando una reestructuración de todo el ensamblaje educativo debido a la importancia que se otorgó a los estándares de calidad, infraestructura y a los procesos de gestión interna y pertinencia que se llevaron a cabo dentro de las universidades (Cevallos y Romero, 2017).

La evaluación que tomó un papel central en relación a las IES sentó sus bases en base a criterios como la investigación, la organización, la vinculación con la colectividad, la

academia y los estudiantes (Véliz, 2018). Aunque a pesar de todo el esfuerzo se critica la cuestión meritocrática que en palabras de Tarqui (2022) terminó segregando a ciertos grupos de la sociedad.

Las fuentes referidas previamente dan cuenta del nuevo horizonte que se iba divisando para el sistema educativo superior, de cara a superar las desigualdades e inconvenientes acaecidos en épocas pasadas en las que la universidad terminó sirviendo a los intereses de grupos particulares. También, buscando dotarla de sentido a fin de responder a las necesidades y demandas de la sociedad que en ese entonces se iba gestando, deuda pendiente desde hace años debido a la poca pertinencia de la oferta educativa con la realidad ecuatoriana. Con todo lo expuesto anteriormente, la interculturalidad debería tener un papel fundamental dentro de los enfoques curriculares ya que esta busca la integración de todos los ciudadanos en el sistema educativo de manera equitativa y respetuosa, propiciando el aprendizaje mutuo y teniendo en cuenta que todas las personas tienen el mismo derecho de acceso a la educación. Es por ello que educar para la interculturalidad tiene por fuerza un componente ético y de responsabilidad, motivo por el cual dentro de los enfoques es necesario desarrollar en los individuos la capacidad de pensar y actuar autónomamente a partir de los criterios de justicia y equidad.

Además, de una u otra forma obliga a los sujetos a ponerse en el lugar del otro para comprenderlo desde la responsabilidad, teniendo como objetivo que los alumnos aprendan a desarrollar sus capacidades de pensamiento crítico de manera que aplique esta capacidad de juicio en la historia personal y de lograr así en el proceso de enseñanza-aprendizaje una convivencia a través de la reflexión y el diálogo, valorando la diversidad y enriqueciendo las diferentes identidades (López et al. 2006).

En este punto es importante observar que a nivel del país únicamente existen cinco Instituciones de Educación Superior (IES) interculturales que aportan con los saberes ancestrales a la construcción del conocimiento y desarrollo del país según el Plan de Desarrollo del Sistema de Educación Superior 2022 - 2026. La diferencia entre universidades indígenas e interculturales radica en que en el primer caso se busca formar netamente a la población indígena y en la segunda se trata de dar apertura a la diversidad cultural en igualdad de condiciones (Sandoval y Guerra, 2007).

Figura 2

Instituciones de Educación Superior Interculturales en el Ecuador

Nro.	Nombre de la IES	Tipo de IES	Provincia
1	Instituto Superior Pedagógico Intercultural Bilingüe Jaime Roldós Aguilera	Pública	Chimborazo
2	Instituto Superior Pedagógico Intercultural Bilingüe Quilloac	Pública	Cañar
3	Instituto Superior Pedagógico Intercultural Bilingüe Canelos	Pública	Pastaza
4	Instituto Superior Pedagógico Intercultural Bilingüe Macac	Particular autofinanciada	Pichincha
5	Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi	Pública	Pichincha

Fuente: Coordinación de Monitoreo e Información del SES. Base de estructura institucional, con corte 31 de diciembre de 2021 (como se citó en el Plan de Desarrollo del Sistema de Educación Superior 2022-2026).

Se procede a destacar el caso de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi (UINPI-AW) que constituye una propuesta que tiene como base a la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE), por lo cual no responde a una iniciativa estatal. Dicha institución ha avizorado varias dificultades y un cierre en el 2013 debido al incumplimiento de estándares delimitados por las políticas estatales lo que según Krainer et al. (2017) da cuenta de la dificultad de desarrollar programas educativos que desarrollen integralmente la propuesta intercultural puesto que las métricas propuestas por las entidades oficiales no concuerdan con esas otras epistememes y formas de llevar a cabo los procesos educativos de la población indígena.

Todo esto se vuelve un punto crítico a analizar y evidencia la atención que se le da al componente intercultural en el Sistema de Educación Superior (SES). Claro, desde las otras IES que no tienen tan formalizado este punto no es que sean nulos los avances en esta materia o que sus propuestas educativas no estén atravesadas por la interculturalidad sino que la incluyen desde otras perspectivas y no como propuesta central que orienta la construcción de la propuesta educativa. Parte de este trabajo pretende al menos alcanzar a detallar dicha cuestión en el caso específico de la Universidad de Cuenca y aún más concretamente en el caso de los diseños curriculares de las carreras a estudiar.

Cabe señalar que en la carrera de Pedagogía de las Artes y las Humanidades (Rediseño) se puede observar que dentro del objetivo de la carrera sí se tiene en cuenta que los

docentes deben contar con una formación en la que estén presentes los diferentes saberes, identidades y culturas de nuestro país y del mundo, vinculados fundamentalmente con la propuesta del buen vivir. Es por ello que más adelante analizaremos la presencia de la misma en las mallas curriculares, puesto que como vimos en el apartado anterior, el modelo educativo de la universidad sí contempla ese elemento en la formación de sus profesionales y en la construcción de su cultura institucional.

Recordar entonces lo también enunciado en el Modelo Educativo de la Universidad y de forma mucho más específica en los diseños curriculares de las carreras estudiadas, relacionado con la pretensión de formar profesionales dotados de pensamiento crítico. La interculturalidad entendida desde la perspectiva crítica tal y como la propone Walsh (2009) es clave para la consecución de estos objetivos planteados, puesto que nos permite cuestionar las estructuras que por años han institucionalizado la segregación de determinados grupos de la población y han impedido el desarrollo pleno y el trato justo y equitativo de todos los que habitan un espacio determinado. Por esto sería vital que se integre lo intercultural de forma central en los planes de carrera estudiados en esta investigación.

Centrando la atención en el caso que nos compete y en base a las fuentes revisadas hasta este punto, se puede notar de plano alguna especie de inconsistencia entre el Modelo Educativo de la Universidad de Cuenca (2015) y los diseños curriculares de las carreras de Filosofía, Sociología y Economía (2013) y Pedagogía de las Artes y las Humanidades (Rediseño) puesto que como dimos a notar en los acápites previos, en el modelo educativo se promueve de forma no poco sustancial la incorporación del componente intercultural como fundamento de la propuesta de la universidad hacia la comunidad en general, pero en los diseños curriculares y planes de carrera revisados no se nota realmente que se le dé mayor lugar a esta temática, claro, en el caso de la carrera de rediseño al menos se puede visibilizar una alusión, a la que tal vez por inferencia podemos llegar, respecto a la inclusión del componente intercultural, pero no es sustancial y eso es motivo de reflexión y hasta de especulación respecto a lo que sucede con las propuestas que a nivel general promueve la universidad y lo que sucede cuando se van analizando elementos más específicos que de una u otra forma se integran y están orientados en base a lineamiento más globales.

En los próximos acápites la atención estará centrada en elementos más específicos que configuran las propuestas de las dos carreras y en el análisis de la estructuración de las asignaturas en las mismas. Se ofrecerá entonces una perspectiva del plan de tratamiento de esta temática, el conocimiento sobre cómo se la trabaja desde las experiencias

concretas en el aula, pero sobre todo lo que interesa es cómo los diversos elementos presentes en los diseños curriculares de las carreras antes mencionadas aportan a la comprensión de la ejecución de una propuesta como lo es la educación intercultural y los cuestionamientos que de su implementación pueden o no surgir, así como los desafíos que esta enfrenta en medio de la complejidad del mundo y de las sociedades actuales.

Capítulo II: Análisis de las estructuras de las mallas curriculares

A lo largo del primer capítulo se ofreció una contextualización de la presente investigación atendiendo a la exposición de elementos de mucho peso al momento de emprender la discusión sobre la temática intercultural en la educación superior, siendo mucho más específicos en la Universidad de Cuenca en los diseños curriculares de las carreras a ser comparadas.

Es así que se ofreció un acercamiento a las categorías fundamentales sobre las que se sostiene esta investigación, así como al Modelo Educativo de la Universidad de Cuenca, al diseño curricular de la misma, a los enfoques que orientaron dichos diseños en el caso de las dos ofertas curriculares (2013 y 2017 respectivamente) y se atendió a la presencia de la interculturalidad en los enfoques curriculares.

En este sentido, a lo largo del presente capítulo se abordará en primer lugar la metodología a ser empleada. Luego, se presentará un análisis sustancial de las estructuras de las mallas curriculares involucradas en la presente investigación, con el objetivo de destacar determinados elementos considerados relevantes por su aporte al trabajo a desarrollarse en el próximo capítulo sobre el enfoque crítico intercultural y las estrategias a nivel microcurricular.

Además, con lo desarrollado en el presente capítulo se clarificará la importancia y pertinencia del análisis de las estructuras curriculares de cara al cumplimiento del objetivo específico dos, pero además, se intenta sostener metodológicamente y enriquecer e iluminar algunos cambios específicos y notorios entre las dos mallas curriculares involucradas logrando concretar un análisis de las cuestiones en común y las disidencias.

2.1. Metodología de la investigación

Este apartado se centrará en presentar la metodología de investigación, tipos, técnicas e instrumentos empleados durante el desarrollo del presente estudio. Para concretar la propuesta metodológica de la presente investigación se ha tomado como referencia la clasificación propuesta por Hernández Sampieri (2014) en su libro titulado Metodología de la investigación que fue publicado el mismo año.

El enfoque de la presente investigación es cualitativo debido a que no existe procesamiento de datos estadísticos; descriptivo-exploratorio ya que se señalan las características y rasgos principales del tema a tratar y que ha sido remotamente investigado; y contempla el análisis

documental y una fase de estudio de campo.

En lo correspondiente al análisis documental se recurrió a técnicas como la lectura crítica, el subrayado y el fichaje (Bernal, 2010).

Por el carácter de esta investigación se recurrió al método analítico-descriptivo y comparativo en tanto se analiza los diseños curriculares de dos carreras y para ello se puso énfasis en la cuestión de la interculturalidad.

En lo que comprende la fase de trabajo de campo relacionada directamente con el objetivo específico tres, se recurrió a entrevistas estructuradas con quienes en diferentes momentos han ejercido y ejercen el rol de directores de carrera y con los docentes. En primera instancia se pensó en calidad de informantes únicamente a los docentes en cuyas asignaturas se identificaran contenidos y estrategias vinculadas a lo intercultural tanto a nivel disciplinar como temático. Sin embargo, en vista de que la muestra podía ser poco significativa y no se corría el peligro de saturación de información se optó por realizar las entrevistas a seis docentes y a tres directores de carrera que han ejercido a la vez su rol de docentes universitarios, dando un total de nueve entrevistas, lo cual aportó con elementos para el análisis y discusión de la temática tratada.

Para el proceso de análisis de la información obtenida se utilizó procesamiento de análisis de datos cualitativos divididos en tres fases: codificación de datos, ordenamiento de datos en función de la codificación y establecimiento de las relaciones de las codificaciones y categorías.

Es importante mencionar que una vez que se contó con los datos de las entrevistas y sus respectivas transcripciones, se procedió a codificar las mismas para luego ubicarlas dentro de su respectiva categoría.

En total se generaron 14 códigos agrupados bajo tres categorías: diseños curriculares, interculturalidad y contexto político. Los códigos que corresponden a cada categoría se encuentran detallados en la siguiente tabla:

Tabla 3

Categorías y códigos

Categorías	Códigos	Descripción	
Diseños curriculares	Concepción Malla Curricular 2013 (CM2013)		
	Concepción Malla Curricular 2017 (CM2017)		
	Inconsistencias en el proceso (IP)	Continuidad	
		Reprogramación	
		Plazos	
		Cumplimiento	
	Carácter de las reformas (CR)	Asignaturas suprimidas (AS)	
		Asignaturas nuevas (AN)	
		Procesos intermedios (PI)	
	Ejes transversales (ET)		
Criterio base del rediseño (CBR)	Pertinencia (CBR)		
Interculturalidad	Inserción del componente intercultural (ICI)		
	Interculturalidad frente a otros componentes (IFOC)		
	Operativización del componente intercultural (OCI)		
	Asignaturas vinculadas con la interculturalidad (AVI)		
	Concepción personal sobre la interculturalidad (CPI)	Perspectiva relacional	
		Perspectiva funcional	
		Perspectiva crítica	
Deudas pendientes (DP)			
Contexto político	Políticas/iniciativas/inserción estatal (PE)		

	Restricción de la libertad (RL)	
--	---------------------------------	--

Fuente: Elaboración propia

Posterior a ello se compararon ambos diseños para visibilizar la integración o no del componente intercultural dentro de dichas propuestas curriculares y se ahondó en la concreción del enfoque crítico intercultural y lo que esto supone, así como en las estrategias que a nivel microcurricular se implementan o no para trabajar la interculturalidad.

Una vez que se ha dejado clara la metodología del presente trabajo, la atención se enfocará en destacar ciertos elementos que se han considerado relevantes al momento de estudiar y analizar las mallas curriculares involucradas en esta investigación.

Se detalla para ello los elementos a comparar a los cuales se les va a prestar especial atención dentro del presente análisis para luego, atendiendo a dichos criterios, destacar determinados componentes correspondientes a las mallas curriculares objeto de nuestra investigación.

2.2. Elementos a comparar: Sujetos, contextos, conocimientos y saberes, ambientes de aprendizaje

El análisis desagregado de los diseños curriculares permite atender a elementos que, tomando como referencia el trabajo de Larrea (2015), hacen parte de la visión ecológica del currículo de educación superior y estructuran las interacciones sistemáticas dentro de los mismos. Dichos elementos serán desarrollados a continuación con el fin de ofrecer claridad frente a qué se entiende por sujetos, contextos, conocimientos y saberes, y ambientes de aprendizaje dentro de las propuestas curriculares a nivel universitario.

Vale la pena señalar que, la visión ecológica reconoce la necesidad de participación consciente y responsable por parte de los sujetos que interactúan en el contexto educativo, y en ese mismo sentido, el entender la educación desde esta visión implica una comprensión del aula como un sistema vivo en la que además de la interacción previamente mencionada, los componentes se alinean constructivamente para la consecución de resultados de aprendizaje (Biggs, 2005).

En el caso de los sujetos dentro del sistema educativo existen dos fundamentales: el estudiante y el docente. En el caso del estudiante, es el sujeto activo dentro del proceso, el iniciador y responsable de todo acto de conocer que elabora su propia construcción pues es

el que selecciona y transforma información como válida o no de tal manera que logra conocer mediante la construcción de su propia representación de la realidad y de formas personales y estratégicas de aprender (Hernández, 2008).

Por otro lado, está el docente como sujeto encargado de brindar herramientas al estudiante durante su proceso de aprendizaje, haciendo de este algo estructurado, continuo y dirigido a las particularidades de cada individuo, abocado al desarrollo de actitudes y valores sociales y culturales. Es entonces que su rol no se reduce a transmitir conocimientos sino que gira en torno a ser facilitador y promotor de una participación activa en el estudiante y en la producción de sus conocimientos en la interacción con el otro (Gutiérrez y Rada, 2012).

Hay que tener en cuenta que los papeles que cumplen los sujetos en el ámbito educativo son de carácter relevante en el proceso de enseñanza-aprendizaje ya que para que este funcione se requiere de la participación activa e igualitaria de ambos, puesto que, independientemente de la tarea que cumplan, el involucramiento posibilitará que ellos resuelvan problemas y respondan a las necesidades del contexto conjuntamente.

En lo relacionado con los contextos, son una construcción dinámica a partir del aporte activo de cada uno de los individuos, de sus tradiciones sociales y culturales, parte de la vida cotidiana del sujeto, de su entorno familiar, sus amistades, su cultura, su relación de aprendizaje con los demás y por ende de sus condiciones materiales. Es aquello que se resume como el conjunto de circunstancias o factores sociales que rodean a un individuo (Amú y Pérez, 2019). En el ámbito educativo no se relacionan sólo con espacios físicos, sino que tiene que ver con la construcción que cada sujeto tiene desde sus propias realidades.

En cuanto a los conocimientos y saberes es importante dimensionar, según Vivas (2008), cómo el conocimiento en el ámbito educativo es producto de la continua interacción que el educando tiene con el medio, de ahí que el individuo pueda tener dominio o conocimiento de algunas cosas. Es decir, el conocimiento es apropiarse del mundo para transformar la realidad presente, dicha apropiación hace que el individuo responda a la situación del saber a través de identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas del contexto.

De otro lado se debe entender que dentro de la educación intercultural los saberes son los conocimientos propios que han desarrollado las culturas que conforman el contexto comunitario y dentro de los cuales se encuentran también las vivencias de cada cultura que tiene una propia construcción y valoración de su identidad con miras a compartir, respetar y

estimar dichos saberes que se crean según los cambios que se gestan dentro de la sociedad (Salgado et al. 2018).

Además, desde otro punto, los saberes tienen relación con los conocimientos puesto que, desde un diálogo teórico de la interculturalidad, dicha relación implica la construcción de nuevos marcos conceptuales, analíticos, teóricos en los cuales se van creando nuevos conceptos, categorías y nociones bajo el marco de las propias culturas y de la comprensión de la alteridad (Walsh, 2001).

Luego de ver estas dos definiciones relacionadas con el conocimiento y saberes, es importante decir que ambas se complementan pues se vinculan con la forma de vida, experiencias y aprendizajes de cada sujeto dentro de su propio contexto.

Es solo a partir de lo mencionado que se visibiliza la complementariedad entre el conocimiento y el saber incluidos tanto estudiantes, docentes y comunidad educativa quienes aprenden unos de otros, pero desde su propia postura y con un propio criterio.

Por otra parte, ambientes de aprendizajes son aquellas construcciones diarias en donde tiene lugar el proceso de enseñanza-aprendizaje, no necesariamente son espacios físicos, pero posibilitan la relación con el otro sostenida en la solidaridad, la comprensión, el apoyo mutuo y la interacción social, se instauran en las dinámicas que constituyen los procesos educativos y que involucran acciones, experiencias y vivencias de cada uno de los participantes (Duarte, 2003).

Los ambientes de aprendizaje son de vital importancia dentro del proceso de formación del alumno puesto que se trata de crear espacios en donde los estudiantes se sientan libres de interactuar y dialogar.

Tener claridad frente a dichos elementos predispone a un mayor y mejor entendimiento de lo que se considera fundamental al momento de referirse a los componentes de la malla de la carrera de Filosofía, Sociología y Economía (2013) y de Pedagogía de las Artes y las Humanidades (rediseño) en estricta correspondencia con las directrices a nivel nacional sostenidas durante los periodos correspondientes a dichas reformas curriculares.

2.3. Componentes de la malla de la carrera de Filosofía, Sociología y Economía (2013)

Este apartado se centra en hacer hincapié en determinados aspectos considerados importantes dentro de la malla curricular 2013. En razón de ello resulta pertinente señalar que la estructuración de dicha malla y siendo más específicos, la organización de las

asignaturas, responde a determinados ejes de formación: humanísticos, básicos, profesionales, optativos y de libre elección.

Con respecto al eje humanístico, este tiene relación con el desarrollo integral de la persona, en qué aspectos se pretende formar al futuro profesional ya sea desde la ética o la práctica de valores. Este eje enmarca ideales en la formación de comunidades democráticas, responsables y libres con el fin de desarrollar el respeto a la individualidad, a la diferencia y al trabajo en equipo a través del diálogo y de experiencias (Aizpuru, 2008).

En tanto el eje básico de formación, está compuesto por asignaturas de carácter general que responden a los contenidos indispensables que el estudiante debe adquirir, aprender, comprender y analizar para su formación como futuro profesional (UNED, 2021).

En el caso de las asignaturas correspondientes al eje profesional, son aquellas encargadas de formar al estudiante como futuro docente, ingeniero, arquitecto, etc., responden a las diferentes formaciones a la cual el estudiante debe acoplarse para tener conocimiento sobre la temática en la que se encuentra sumergido.

Por otra parte, tenemos las asignaturas consideradas bajo el eje de optativas que son aquellas que no están determinadas explícitamente en el plan de estudios de una carrera y las cuales el estudiante puede elegir si él considera fructífero hacerlo (Universidad de Buenos Aires, 2003). Estas asignaturas, aunque no estén de manera obligatoria dentro de una malla curricular en determinados ciclos quedan a elección del estudiante sin ninguna restricción puesto que son materias que la universidad considera que le podrían servir al estudiante durante su formación, ya sea de manera directa o indirecta, teniendo en cuenta que sí se debe cumplir un número requerido de créditos en estas asignaturas para poder acceder a ciclos superiores.

Finalmente, las pertenecientes al eje de libre elección son aquellas que el alumno puede escoger de entre las ofertas que ofrecen las distintas dependencias dentro de la propia universidad pues estas permiten potenciar el carácter interdisciplinar del alumno. Es decir, este puede configurar de manera personalizada su currículum para obtener conocimientos y experiencias que considere le contribuyan en su formación en lo que respecta a las experiencias de aprendizaje con relación a otros ámbitos (Martín y Atín, 2008).

Luego de haber visto cada uno de los ejes de formación detallaremos las asignaturas que forman parte de cada uno de ellos para tener claridad sobre su distribución a lo largo de la

maña curricular. Cabe recalcar que la información a continuación se encuentra en documentos oficiales de la carrera.

Tabla 4

Asignaturas y ejes de formación en la maña curricular 2013

Carrera de Filosofía, Sociología y Economía					
Ciclo	Ejes de Formación				
	Humanístico	Básico	Profesional	Optativas	Libre Elección
I	Vocabulario Filosófico Grecolatino I. Cultura Física I	Historia de la Filosofía Antigua. Informática básica. Fundamentos de la Sociología. Fundamentos de la Economía. Pedagogía			
II	Vocabulario Filosófico Grecolatino II. Cultura Física II	Historia de la Filosofía Medieval y Renacentista. Lógica Clásica. Psicología Educativa.	Sociología Clásica Economía Política		
III		Historia de la Filosofía Moderna. Psicología Social de la Adolescencia. Metodología y Técnicas de la Investigación Social	Lógica No Clásicas. Teoría del Conocimiento. Economía Contemporánea. Sociología Estructural Funcionalista.		
IV		Historia de la Filosofía Contemporánea. Inglés I	Historia de las Ciencias. Currículo. Sociología Latinoamericana y Ecuatoriana. Tendencias Actuales de la Economía. Tecnología Educativa Multimedia		

V		Estadística Social. Inglés II	Historia del Pensamiento Latinoamericano. Epistemología de las Ciencias Físicas. Ontología. Desarrollo del Pensamiento Filosófico. Didáctica General		
VI		Inglés III	Historia del Pensamiento Ecuatoriano. Epistemología de las Ciencias Humanas. Filosofía del Lenguaje. Evaluación Educativa Didáctica de la Filosofía.		
VII		Taller I: Formulación de la Propuesta del Trabajo de Titulación	Filosofía de la Historia. Metafísica Espacial. Gestión y Legislación Educativa. Corrientes contemporáneas de educación. Investigación como Estrategia Didáctica	Optativa I	
VIII		Taller II: Métodos y Técnicas de Recopilación Análisis de la Información	Seminario de Filosofía Latinoamericana. Educación para la Ciudadanía.	Optativa II Optativa III Optativa IV	
IX					Libre elección I

Fuente: Elaboración propia

Una vez elaborado el cuadro de ejes de formación es de interés detallar que cada eje tiene horas y créditos dentro de la malla de la Carrera de Filosofía, Sociología y Economía. En relación con eje humanístico tiene un total de 336 horas y 21 créditos; el eje de formación básica cuenta con un total de 1344 horas y 84 créditos; al eje de profesionalización le corresponde 1728 horas y 108 créditos; en cuanto al eje de formación optativa tiene 192 horas y 12 créditos; y por último el eje de libre elección cuenta con un total de 32 horas y 2 créditos. Se tiene así un total de 363 horas, además de 120 horas de prácticas pre profesionales y de trabajo de titulación 320, lo que da un total de 4210 horas a lo largo de la carrera.

Ahora bien, algo que salta a la vista es que en los ejes de básica y profesional es en donde se concentran más horas de formación. Esto se debe a que las asignaturas correspondientes a dichos ejes se imparten desde primer ciclo y van cumpliendo o cubriendo la necesidades o aprendizajes que deben ir adquiriendo los estudiantes de manera progresiva hasta lograr cumplir con el objetivo en lo que corresponde a adquisición de aprendizajes hasta lograr su formación profesional. Sin embargo, hay que tener en cuenta que también el eje humanístico es abordado desde primer ciclo, pero cada que se sube de nivel las asignaturas correspondientes a este eje disminuyen.

Por otro lado, los ejes que tienen menos horas son los de optativas y de libre elección en razón de que las asignaturas que se amparan bajo ellos se imparten, en el caso del eje de optativas, solo en octavo ciclo y las de libre elección únicamente en noveno ciclo. Pero sobre todo porque estas son asignaturas que la carrera oferta ya que considera que le podrían servir de apoyo durante el proceso de formación del futuro profesional. El elegir estas asignaturas ya dependerá solamente del criterio del estudiante y sus inclinaciones pues se trata de que escoja de entre las opciones de asignaturas, aquellas que considere oportunas para potenciar su educación.

Con todo lo ya expuesto es preciso decir que todos los ejes de formación se complementan y ayudan al estudiante en su proceso de enseñanza-aprendizaje, y como se mencionaba anteriormente, aunque existan algunos ejes que tienen menos créditos eso no implica que no aporten al proceso de formación del estudiante, sino que, al contrario, lo hacen más fructífero y le dan otras herramientas para que pueda desenvolverse cuando ejerza su profesión, es entonces que complementan su formación.

Otro elemento importante a destacar en la malla 2013 es que los estudiantes debían cumplir con determinados prerrequisitos y correquisitos, cuestión que como veremos más adelante, no tiene tanto peso en la malla 2017.

Por prerrequisitos se entiende a todo lo referido a los contenidos, habilidades y competencias que el estudiante debe desarrollar de forma previa, mediante la obtención de una determinada calificación de aprobación que le posibilite matricularse en una determinada actividad curricular. Por otro lado, los correquisitos hacen alusión a los contenidos, habilidades o competencias con las que el estudiante debe estar apenas familiarizado para poder matricularse en otra actividad de su interés (Martínez et al., 2016).

En otras palabras, la diferencia radica en que por un lado los prerrequisitos deben ser aprobados previamente para poder continuar con los estudios mientras que los correquisitos son aquellos contenidos con las que el alumno ya debe estar familiarizado para que de esa manera pueda seguir con sus estudios sin ningún problema u obstáculo. A continuación, se detallan las asignaturas que se integran bajo esta mirada.

Tabla 5

Asignaturas que corresponden a los prerrequisitos y correquisitos

Prerrequisitos	Correquisitos
Ciclo I	Ciclo II
Cultura Física I	Cultura Física II
Ciclo IV	Ciclo V
Inglés I	Inglés II
Ciclo V	Ciclo VI
Inglés II	Inglés III
Ciclo VII	Ciclo VIII
Taller I: Formulación de la propuesta de Investigación	Taller II: Métodos y Técnicas de recopilación y análisis de información
Ciclo VIII	Ciclo IX
Métodos y Técnicas de recopilación de análisis de información	Taller III: Estructuración, Escritura del informe final.

Fuente: Elaboración propia

En el caso de las asignaturas que entran bajo la categoría de prerrequisitos se observa que esto sucede porque son materias que los estudiantes deben aprobar para poder continuar a un siguiente nivel de formación. Además, porque estas son una ayuda para el mismo, pues como podemos observar hay materias que le sirven al estudiante para poder realizar su diseño monográfico o como es el caso del inglés, que es un idioma fundamental, que se debe aprender para poder conseguir una plaza de trabajo. Además, se debe a que estas son exigencias que cada una de las carreras dispone para que los estudiantes tengan facilidad de desenvolvimiento en todas las áreas.

Con respecto a los correquisitos es lo que le sigue a los prerrequisitos pues una vez que los estudiantes tengan apenas conocimientos de determinadas asignaturas estos deberán seguir instruyéndose en las mismas hasta poder tener conocimiento verdadero de lo que se trata cada una pero en distintos niveles, como podemos observar en el cuadro en el caso de inglés tenemos Inglés I y por ende se debería seguir al II y al III hasta poder tener un conocimiento completo.

Luego de observar detalladamente las asignaturas correspondientes a los prerrequisitos cabe mencionar que dentro de la malla curricular también hay que cumplir 120 horas de las prácticas profesionales que los estudiantes deben realizar como parte de su formación.

Otro de los componentes correspondientes a esta malla también es el trabajo de titulación que según la LOES, en su artículo 87, sobre los requisitos previo a la obtención del título dicta que “los estudiantes deberán acreditar servicios a la comunidad mediante programas, proyectos de vinculación con la sociedad, prácticas preprofesionales con el debido acompañamiento pedagógico en los campos de su especialidad” (p.38).

Las líneas de investigación constituyen otro de los componentes clave, estas son delimitadas por los profesores investigadores de la carrera y dentro de ellas se intenta orientar los trabajos de graduación de los estudiantes, las líneas de la malla 2013 son: Pensamiento Crítico y Latinoamericano, Migración y Buen Vivir.

Finalmente, todos estos componentes son lo que hacen que la malla del 2013 tenga un claro horizonte de en qué sentido se pretende formar al estudiante, respetando cada uno de los aspectos que este debe adquirir durante todo su proceso de aprendizaje, desde el ámbito de contenidos y cuál sería la función del mismo dentro de la sociedad, sin olvidar que este proceso se guía respondiendo a las nuevas necesidades de su contexto.

2.4. Componentes de la malla de la carrera de Pedagogía de las Artes y las Humanidades (Rediseño)

Luego de haber revisado los componentes de la malla correspondiente a la carrera de Filosofía, Sociología y Economía, ahora se procederá a ver de manera detallada cada uno de los componentes pertenecientes a la carrera de Pedagogía de las Artes y las Humanidades, mismos que por su importancia aportarán en el siguiente acápite para la visibilización clara y detallada de los cambios que se han gestado entre las dos mallas curriculares.

Para poder conocer dichos componentes primero se deberá conocer qué es lo que se pretende con este nuevo diseño curricular. Pues bien, lo que se busca es que el futuro profesional sea capaz de resolver los problemas que existen a su alrededor. En razón de esto los componentes pertenecientes a las carreras rediseñadas deben responder a las siguientes preguntas: ¿a quién se enseña?, ¿qué se enseña?, ¿cuándo se enseña y cómo se enseña?, y, por último, ¿qué, cómo y para qué se evalúa?

A partir de lo mencionado el plan curricular adopta un enfoque de competencias de tal manera que asume una manera de organizar la formación del estudiante que esté dotada de sentido, de forma que este entienda por qué tiene que aprender ciertos contenidos y desarrollar ciertas habilidades. Esto implica a su vez que estudiantes y profesores asuman las actividades de enseñanza-aprendizaje en términos distintos pues lo importante no es solo que los estudiantes aprendan los contenidos de cada asignatura sino también cómo y cuándo pueden utilizar esos contenidos para resolver problemas del mundo real y profesional (Cornejo et al. 2021).

En esa línea los componentes del rediseño curricular responden a un currículo genérico propuesto como iniciativa estatal a modo de unificar las estructuras curriculares de las carreras de educación, específicamente. Estos están centrados en la experiencia histórica y reflexiva de los sujetos que aprenden pues esta reforma académica está articulada al desarrollo de la innovación educativa proveniente de transformaciones en la organización del conocimiento, los aprendizajes y la gestión académica (CES, 2015).

Luego de haber señalado a qué responde la malla se detalla que los componentes pertenecientes a la carrera de rediseño giran en torno a dos ejes fundamentales: el básico y el profesional. Además, se distribuyen en torno a campos de formación mismos que responden a núcleos problémicos, entendidos como las categorías de problemas que direccionan el aprendizaje como hilos conductores, es decir, posibilitan plantear y organizar

la estructura curricular del programa conformado a partir de la problematización (Rincón, 2013).

En la siguiente tabla se presenta de manera detallada las asignaturas que corresponden respectivamente a los nuevos campos de formación que ya se han mencionado anteriormente, para de esa manera poder tener una mejor comprensión y orientación a que campo corresponde cada unidad de organización curricular (UOC) y a qué núcleo problémico responde:

Tabla 6

Componentes pertenecientes a la Carrera de Pedagogía de las Artes y Humanidades (rediseño)

Componentes de la malla de la Carrera de Pedagogía de las Artes y Humanidades							
Campos de formación							
Unidad de Organización Curricular (UOC)	Núcleo problémico	Fundamentos teóricos	Praxis Profesional	Epistemología y metodología de la investigación	Integración de Saberes	Comunicación	
Básicas	¿Cómo se aplica la política educativa y del Buen Vivir en el BGU?	Fundamentos de la Filosofía Política. La educación como hecho social. Cátedra Integradora: Políticas educativas y legislación educativa ecuatoriana		Métodos de la Investigación	Contextos socioeconómicos, políticos ecuatorianos	Manejo del lenguaje	Ciclo I
	¿Cómo se usan los paradigmas educativos en el BGU en el área de Filosofía?	Pensamiento Filosófico Antiguo. Cátedra Integradora: Pedagogía Psicología del Aprendizaje		Introducción a la epistemología	Filosofía Oriental	Lógica Clásica	Ciclo II
	¿Cómo se usan las estrategias y técnicas didácticas en filosofía en	Desarrollo del pensamiento. Neuropedagogía. Pensamiento		Investigación Socioeducativa		Las Tics aplicadas a la investigación socioeducativa y	Ciclo III

	instituciones educativas específicas?	o Filosófico Medieval y Renacentista. Cátedra Integradora: Teoría curricular contextualizada				filosófica Lógica Alternativas	
Profesional I	¿Cómo se usan las estrategias y técnicas didácticas en filosofía, en instituciones educativas específicas, así como las didácticas alternativas?	Teoría del Conocimiento. Pensamiento Filosófico Moderno. Cátedra Integradora: Didáctica de los aprendizajes	Prácticas Laborales I	Investigación participativa		Vocabulario Filosófico Greco Latino	Ciclo IV
	¿Cómo se realiza la evaluación institucional y de los aprendizajes en instituciones educativas específicas?	Pensamiento Filosófico Contemporáneo. Cátedra Integradora: Evaluación del proceso de aprendizaje Educación para la Ciudadanía	Prácticas Laborales II Prácticas de Servicio Comunitario	Epistemología contemporánea	Pensamiento Filosófico Latinoamericano		Ciclo V
	¿Cómo se usan las estrategias y técnicas didácticas en filosofía, en instituciones educativas específicas, así como las didácticas alternativas?	Filosofía de la Historia. Pensamiento Sociológico Contemporáneo. Cátedra Integradora: Didáctica de la Filosofía en el BGU y aula invertida	Prácticas Laborales III Prácticas de Servicio Comunitario II	Diseño de Investigación Protocolo	Pensamiento Filosófico ecuatoriano	Seminario de Filosofía y Género	Ciclo VI
	¿Cómo se usan los procedimientos didácticos de la Filosofía adaptados a las necesidades de aprendizaje (ritmos y estilos de	Ontología. Cátedra integradora: Modelos, ambientes y estilos de aprendizaje . Ética	Prácticas laborales IV Prácticas de Servicio Comunitario III	Unidad de Integración Curricular I	Filosofía de la Educación	Seminario de lectura y escritura de textos filosóficos	Ciclo VII
		Estética Cátedra Integradora: Gestión del	Prácticas laborales V	Unidad de Integración Curricular II		Filosofía del lenguaje	Ciclo VIII

	aprendizaje ; capacidades diversas) y culturales (integraciones históricas y socioculturales)?	docente y comunidad es de aprendizaje					
	¿Cómo contribuye la investigación a la solución de problemas socioeducativos?						

Fuente: Elaboración propia.

Una vez observado, es importante resaltar que también en esta malla curricular algo nuevo es que se tiene en cuenta el trabajo del estudiante mismo que se divide en: Aprendizaje en contacto con el docente (ACD), Aprendizaje práctico-experimental (APE) y Aprendizaje Autónomo (AA) mismas que deben cumplir con 720 horas en cada ciclo de manera que se consigue durante todo el proceso de formación un total de 5760 horas de aprendizaje entre todas estas.

De igual manera, en la malla del rediseño se suman como asignaturas Prácticas Laborales, Prácticas de Servicio Comunitario y la Unidad de Integración Curricular. En estas tres asignaturas se debe cumplir con un total de horas tal que, 288 horas pertenecen a Prácticas Laborales, 144 horas a Prácticas de Servicio Comunitario y 384 horas corresponden a la Unidad de Integración Curricular (UIC).

Finalmente, dentro de esta malla se puede observar que existen varios componentes que se integran, entre ellos, materias relacionadas con lo pedagógico, es el caso de Prácticas Laborales y de Servicio Comunitario. Además, se ha evidenciado que esta malla cuenta con 8 ciclos para la formación del futuro docente y en ese sentido se otorga mayor prioridad a lo pedagógico y se logra complementar lo teórico con lo práctico en un solo proceso.

2.5. Comparación entre los componentes de la Malla de la Carrera de Filosofía, Sociología y Economía y la Malla de Carrera de Pedagogía de las Artes y las Humanidades

En este apartado veremos de manera minuciosa los cambios que se ven reflejados en la malla denominada de rediseño en comparación con la malla del 2013, teniendo en cuenta la información que fue presentada en las secciones anteriores. Para ello se utilizará cuadros comparativos en donde se vean reflejados de manera más clara elementos semejantes y diferentes.

Tabla 7

Ejes de formación

Carrera de Filosofía, Sociología y Economía	Carrera de Pedagogía de las Artes y Humanidades (rediseño)
Los ejes se desprenden en los siguiente: <ul style="list-style-type: none"> - Básico - Humanístico - Profesional - Optativas - Libre Elección 	Se basa en unidades de organización curricular: <ul style="list-style-type: none"> - Básico - Profesional Se organiza según campos de formación: <ul style="list-style-type: none"> - Fundamentos teóricos - Praxis profesional - Epistemología y metodología de la investigación - Integración de saberes y contextos - Comunicación y Lenguajes

Fuente: Elaboración propia

Lo que salta a primera vista es que en el caso de la carrera de Filosofía, Sociología y Economía las asignaturas responden a 5 ejes fundamentales que son: básico, humanístico, profesional, optativo y de libre elección. En cuanto a la carrera de rediseño las asignaturas simplemente se rigen por dos unidades de organización curricular que son: básico y profesional. Este cambio se da porque en la lógica del rediseño se busca que la carrera responda a las necesidades que van surgiendo en el contexto educativo, es decir, a lo que se apuntó fue a la pertinencia como criterio base del rediseño, así lo ratifica un docente de la carrera:

Las carreras tenían que responder a las necesidades de las necesidades del Estado. Es decir, tenían que ser pertinentes. Con la aprobación de la Constitución en el 2008

se busca que las universidades respondan a lo que establece el mandato constitucional (EAJG7).

Es por ello que lo que se pretende es que la organización académica tenga nuevos enfoques y horizontes epistemológicos ligados a la interdisciplinariedad, la innovación de tecnología, la interculturalidad y la ecología de saberes y para ello es fundamental que los escenarios y ambientes de aprendizaje sean las instituciones educativas en el marco de los principios de integralidad, pertinencia y calidad educativa (CES, 2015).

Además, con respecto a la malla de la Carrera de Pedagogía de las Artes y Humanidades, las asignaturas de Prácticas Laborales y Prácticas de Servicio Comunitario que corresponden a la praxis, y UIC, que se encuentran dentro del campo de formación de Epistemología y Metodología de la Investigación; constan como asignaturas dentro del proceso de formación, mientras que en la malla de la Carrera de Filosofía, Sociología y Economía, las prácticas preprofesionales y el trabajo de titulación son considerados como requisitos a cumplir.

Otro elemento a comparar son los números de horas correspondientes en caso de la carrera de Filosofía, Sociología y Economía a los ejes de formación, y a las horas correspondientes a las unidades curriculares de la carrera de Pedagogía de las Artes y las Humanidades.

Tabla 8

Horas con respecto a ejes de formación y componentes de formación

Carrera de Filosofía, Sociología y Economía	Carrera de Pedagogía de las Artes y Humanidades (rediseño)
Básico 1344 Humanístico: 336 Profesional: 1728 Optativas: 192 Libre Elección: 32 Prácticas Laborales 120 Trabajo de titulación: 320 Total de horas de formación: 4210	Teórico: 183 Praxis 27 Investigación: 63 Integración:33 Comunicación: 54 Prácticas Laborales: 288 Prácticas de servicio comunitario: 144 UIC: 384 Total de horas de formación: 5760

Fuente: Elaboración propia.

El incremento de horas que se da en la carrera rediseñada responde a una formación organizada en base a la demanda social de profesionales que cuenten con las competencias requeridas para enfrentarse al campo laboral.

Además, existe un incremento de horas que no se refleja en un incremento de los ciclos de estudio, esto debido a que se incorpora un tiempo de trabajo autónomo del estudiante que también se contabiliza, así como el aprendizaje con el docente y aprendizaje práctico-experimental.

En lo que respecta a la asignatura de Prácticas de Servicio Comunitario del rediseño, se observa que esta tiene relación directa con uno de los ejes centrales en la educación superior, Vinculación con la Sociedad. Es así que esta forma parte de las funciones sustantivas que debe desarrollar el futuro profesional y tiene como finalidad la formación integral de los estudiantes, ya que, a través de la ejecución de la misma se logra complementar como se mencionada en párrafos anteriores la teoría con la práctica, promoviendo así espacios de experiencia vivencial y reflexión crítica, permitiendo que el estudiante se vaya relacionando con su medio (CES, 2019).

Una vez conocidos los cambios que se han dado en estas dos mallas, se puede decir que existe un diferencia radical en relación con las horas de formación y las horas que corresponden a prácticas laborales, de servicio comunitario y trabajo de titulación, puesto que por un lado en la malla del 2013 el trabajo de titulación tiene un total de 320 horas y de prácticas preprofesionales 120, y en la malla de rediseño con respecto a estos dos sube la cantidad de horas puesto que el UIC tiene un total de 384 horas y las prácticas laborales 288 horas.

En cuanto a la concepción de la malla curricular 2013 esta no otorgaba un gran peso a las horas prácticas para el ejercicio docente y la dirección que tomaba tenía que ver más con darle peso a la formación filosófica a pesar de que el título finalmente se encontraba relacionado con la educación.

En síntesis, se puede notar que existen elementos que entre la malla 2013 y 2017 son comunes como el hecho de la formación de profesionales para el campo de la educación, el rol del estudiante en el proceso y el nivel de inserción estatal que jugó un papel central en cómo se orientaron, estructuraron y llevaron a cabo las propuestas teniendo como eje rector en ambos casos la filosofía del Buen Vivir promovida por el gobierno de ese entonces.

Por otro lado, se tiene también las divergencias relacionadas a la carga horaria en tanto a las prácticas laborales y la inserción de las prácticas de servicio comunitario en el rediseño, además de los procesos específicos como el tema de los currículums genéricos y cómo se gestó el cambio en las estructuras curriculares.

Es así que se concluye que mayoritariamente existen diferencias que merecen ser reconocidas en tanto a la malla del 2013 con la del 2017, resaltando la apuesta por la pedagogización de la carrera y el tema de dar cabida a lo transversal como propuesta para el desarrollo de las estructuras curriculares aunque claro, ya en la realidad se empieza a reconocer una falta de concreción de la propuesta lo que será abordado en el siguiente capítulo de cara más a la cuestión de la inserción de la interculturalidad en los diseños curriculares de ambas carreras.

Capítulo III: Enfoque crítico intercultural y estrategias a nivel microcurricular

Una vez presentada la metodología y desarrollado el análisis de las estructuras de las mallas curriculares del 2013 y del 2017 se procede con el abordaje para la concreción del enfoque crítico intercultural y las estrategias que a nivel microcurricular se plantean para el trabajo intercultural en las aulas.

En el desarrollo de este capítulo se profundizará en la operativización y despliegue del enfoque intercultural crítico dentro de las instituciones de educación superior. Para ello, se ahondará en algunos elementos que pueden enriquecer aún más dicha visión, lo que ha sucedido dentro de las aulas a lo largo de la ejecución de los dos diseños curriculares estudiados y se destacarán experiencias concretas de contextos diversos en los que se ha desarrollado un proceso de ese tipo.

De esa forma, se destacan alternativas específicas para materializar dicha propuesta y se evidencian los retos y tareas pendientes para la efectivización del componente intercultural en las propuestas curriculares.

3.1. La adopción del enfoque crítico de la interculturalidad

En el primer capítulo ya se abordó el enfoque del interculturalismo crítico como una corriente de los estudios interculturales que busca trascender más allá de la mera tolerancia y respeto del otro hacia una verdadera inclusión de individuos de todas las culturas (Walsh, 2012). Esta se sostiene sobre una convivencia armónica y un reconocimiento con miras a romper las estructuras dominantes que por siglos han mantenido a unos como subalternos frente a otros, imposibilitando el cuestionamiento de estructuras hegemónicas de relacionamiento dentro de nuestras sociedades y de una verdadera apertura a lo diverso.

En este acápite lo que se trata es de dar cuenta de lo que desde la experiencia de los dos diseños curriculares ha sucedido en torno al componente intercultural y su inserción en las estructuras curriculares, ahondando en este punto en las prácticas o estrategias específicas que a nivel microcurricular se han pensado, propuesto y en algunos casos implementado.

¿Qué exigencias se deben cumplir si se adopta un enfoque crítico de la interculturalidad? Esta es la interrogante en torno a la que gira este apartado. Al situar esta investigación bajo dicho enfoque se adopta un compromiso, en primer lugar, sentado en la diferenciación clara entre pluri, multi e interculturalidad.

En el caso de la pluriculturalidad, entendida como la presencia de dos o más culturas dentro de un mismo territorio y la multiculturalidad, que aborda lo referente a compartir espacios entre diferentes culturas, pero ello no implica la convivencia o el establecimiento de lazos relacionales entre sus miembros (Bernabé, 2012). Todo esto frente a lo que el Mintel (2018) comprende por interculturalidad:

La interculturalidad implica que se reconoce a todas las culturas como iguales y con los mismos derechos de expresarse e interactuar y que el Estado debe garantizar que esto se haga realidad en la vida de todas y todos sus ciudadanos. (p.13)

En otras palabras, la pluriculturalidad responde a algo a lo que todos se encuentran expuestos en su cotidianidad, la existencia de un otro, diverso, que habita un espacio; la multiculturalidad que implica que se comparten espacios con sujetos provenientes de otras culturas, pero ello no implica relaciones, interacciones y convivencia; y finalmente, la interculturalidad, que consiste en una apuesta por reconocer al otro y respetarlo, sustentado en valores como la igualdad y los derechos.

En segundo lugar, implica un entendimiento del sistema educativo como el entorno idóneo para la construcción y consolidación de prácticas interculturales que asuman la diversidad cultural desde el respeto y la equidad social (Walsh, 2005).

Teniendo en cuenta que la escuela es el lugar donde el ser humano pasa la mayor parte de su vida y es una de las primeras instancias de socialización si se recuerda a sociólogos como Durkheim, se vuelve clave que los procesos de desarrollo de prácticas interculturales sean promovidos en dicho espacio. Además, la necesidad de consolidar la propuesta intercultural dentro del sistema educativo es imperante si pensamos en la lógica de las sociedades actuales expuestas cada vez más a entornos mega diversos.

Y, en tercer lugar, se debe entender que ninguna práctica y menos la intercultural puede partir de contextos ajenos a los que se desarrollan los sujetos (Walsh, 2005), esa sería la principal razón por la que fracasan los intentos de trabajar educativamente desde el paradigma de la interculturalidad, sumado a la visión parcializada que se tiene de la misma lo que no favorece a un trato integral de la propuesta y al compromiso de todos quienes intervienen en los espacios educativos.

Es entonces que la propuesta intercultural crítica se presenta como “una práctica político-educativa” que pretende tener incidencia en todas las esferas de la vida social, cultural y política, y construir desde aquellos subalternizados y excluidos una práctica

intercultural que cuestione las estructuras y que se instaure en el seno de la cotidianidad, de cara a la naturalización verdadera de la diferencia y al reconocimiento, pero sobre todo, al respeto e inclusión efectiva de lo diverso dentro de los múltiples contextos, abriendo un nuevo horizonte de comprensión que permita la inserción de nuevos saberes y una visión alternativa de la realidad que finalmente no segregue sino que integre todas esas posibilidades (Walsh, 2009).

En la misma línea Viaña (2008, como se citó en Kreisel, 2016) entiende al enfoque intercultural crítico como aquel que gira en torno a la necesidad de interrelación, diálogo y respeto entre las culturas que trascienda de la coexistencia, la tolerancia y la convivencia hacia la construcción de una comunidad de ciudadanos.

Es de esta forma como las visiones de Walsh (2009) y Viaña (2008) coinciden en tanto apuestan por una verdadera inclusión de lo diverso como fortaleza frente a la lucha contra las hegemonías instauradas y el paso de tolerar al otro hacia la convivencia con él en un diálogo basado en el respeto y la construcción colectiva de saberes que dé lugar a todas las formas y posibilidades de pensar la realidad y las problemáticas acuciantes que atraviesan a la sociedad actual.

Con miras a ese objetivo en común se destacarán los criterios pedagógicos para el desarrollo de la interculturalidad propuestos por Walsh (2005) mismos que sirven para orientar y repensar la praxis educativa en términos mucho más concretos, ofreciendo una perspectiva integral.

Tabla 9

Criterios pedagógicos para el desarrollo de la interculturalidad

Criterios	Sentido
La autoestima y el reconocimiento de lo propio	Promover la valoración pública de la identidad cultural propia sin categorizar ni estereotipar, con miras a la autenticidad y responsabilidad con los otros y con el mundo.
Los conocimientos, los saberes y las prácticas locales	Como elementos que otorgan identidad y pertenencia mediante conexiones y construcciones colectivas.
La identificación y el reconocimiento de las diferencias y la “otredad”	Mirar lo distinto como una riqueza y desarrollar un entendimiento de lo diverso fundamentado en la crítica a lo hegemónico

	y la atención a las estrategias y formas de relación con él y los otros.
Conocimientos y prácticas de otros	Explorar lo desconocido para conocer, reconocer e intercambiar prácticas y conocimientos diversos, estableciendo un diálogo de saberes sustentado en el desarrollo de una perspectiva crítica.
La problemática de conflictos culturales, racismo y relaciones culturales negativas	Desarrollar un entendimiento crítico sobre los conflictos apremiantes en las sociedades con miras a tomar acción frente a ello y visibilizar las inequidades existentes.
Unidad y diversidad	Encontrar el equilibrio entre lo individual y lo colectivo para lograr una verdadera convivencia democrática
La comunicación, interrelación y cooperación	Consiste en el esfuerzo de comunicarse, interrelacionarse y cooperar solidariamente mediante iniciativas colaborativas en beneficio de todos.

Fuente: Elaboración propia

Para lograr todo esto se debe tener en cuenta que las distintas acciones que se quieran implementar tienen que estar acorde a los distintos contextos, algunos más favorables que otros. Lo que aquí se vuelve fundamental es que las propuestas y prácticas respondan a las necesidades de quienes se encuentran involucrados en las diferentes comunidades educativas y a sus especificidades. Si no se cuenta con ello difícilmente las propuestas van a cobrar sentido y muy posiblemente terminen siendo vistas como imposiciones estatales o institucionales.

Respecto a este punto, es lo que ha terminado sucediendo con los dos diseños curriculares analizados en este trabajo que de la mano de políticas estatales como la adopción de la filosofía del Buen Vivir que orientó los planes de desarrollo, la LOES y la LOEI, bajo el paraguas de la reforma constitucional del 2008 y la estructuración estatal del gobierno de ese entonces; terminó condicionando los planes educativos en materia de educación superior.

[...] empezamos por un cambio de paradigma y ahí hablamos de transformaciones radicales en el Ecuador sobre todo a partir de la Revolución Ciudadana, en dónde se adopta el paradigma del Buen Vivir que representa [...] un punto de inflexión para que se empiecen a trabajar temas como la interculturalidad (EBPC9).

Es cierto que se reconoce la apuesta intercultural, sin embargo, de la mano de ese reconocimiento se encuentra también la aceptación de una filosofía que en términos prácticos no se ha materializado. Y como se presentó previamente, pareció responder a adopciones de modelos externos que de cara al contexto del país terminaron debiendo mucho. Es así que las propuestas parecen haberse quedado en meras idealizaciones y no lograron su concreción y articulación en la cotidianidad.

Dichos frentes y cuestiones de carácter más específico son tratados en el siguiente apartado apostando por el abordaje de las experiencias suscitadas a nivel microcurricular frente a la concreción de la propuesta intercultural, otorgando especial énfasis a lo sucedido a nivel microcurricular.

3.2. Estrategias a nivel disciplinar y temático

En lo referente a este apartado por estrategias a nivel disciplinar y temático se hace alusión a la operativización en términos de prácticas áulicas del componente intercultural.

En los apartados anteriores se ha presentado la normativa de sustento, las bases desde las que se propone la reformulación de los diseños curriculares de las carreras estudiadas y los principales puntos de convergencia y divergencia de ambas propuestas curriculares. Es así que ahora se presentará lo que a nivel de concreción microcurricular sucede con la propuesta intercultural. En primer lugar, se tocará lo referente a la relación que los docentes establecen entre asignaturas e interculturalidad.

En el caso de la malla 2013, mayoritariamente se reconoce la ausencia del componente intercultural como propuesta consolidada y promovida dentro de la carrera. Si bien se cuenta con asignaturas como Sociología Latinoamericana y Ecuatoriana, Historia del Pensamiento Latinoamericano y el Seminario de Filosofía Latinoamericana el profesorado no necesariamente las vincula con lo intercultural reconociendo que ese no fue el espíritu de la carrera ni de esas asignaturas durante ese periodo.

Otra cuestión sucede en la malla 2017 donde los docentes reconocen la adopción de la apuesta formal por la propuesta intercultural promovida sobre todo de forma estatal. En este sentido las asignaturas del rediseño que mayormente a criterio del profesorado se vinculan con el eje intercultural son: Filosofía Africana y Oriental y las Cátedras Integradoras; y en menor medida: Pensamiento Filosófico Latinoamericano y el Seminario de Género y Desarrollo.

Caso especial es el de las Cátedras Integradoras, donde mayoritariamente se reconoce la posibilidad de trabajar temas interculturales y se observa mayor apertura al desarrollo de los mismos por el carácter propio de las asignaturas que se amparan bajo la Cátedra, como casos puntuales se menciona Políticas Educativas y Legislación Educativa Ecuatoriana, Didáctica, Pedagogía y Evaluación. Asignaturas que a criterio de los docentes inclusive dan apertura al trabajo sobre lo diverso.

[...] he dado cátedras integradoras y me parece que realmente la que más directamente se vincula con el tema de la interculturalidad es la que tiene que ver con Política Educativa y Legislación Educativa Ecuatoriana y en esa medida pues resalto como en el país se empieza hacer esfuerzos por establecer un marco legal que posibiliten la inclusión de la interculturalidad en el ámbito educativo (EBPC9).

Entonces mi posición siempre en el campo educativo ha sido siempre hacer evidente la diversidad. Obviamente. Hacer evidente la necesidad de una posición crítica frente al proceso ¿no? Tanto en las materias que era pedagogía, didáctica, evaluación. Una vez di filosofía antigua también me acuerdo. Entonces siempre ha sido poner esa posición crítica (enfatisa) [...] y debatir esa diversidad. Diversidad cognitiva, diversidad cultural, ¿sí? Las diversidades de los aprendizajes, hemos hablado de por ejemplo, inteligencias múltiples, ahí estamos hablando de la diversidad cognitiva (EAJG7).

Frente a esto también es importante acotar que los docentes reconocen la importancia de transversalizar el enfoque intercultural de forma que sea un tópico que cruce las diferentes asignaturas. Sin embargo, lo curioso es que en el rediseño ya se plantea la cuestión de la transversalización de lo intercultural, es entonces que se puede inferir que realmente dicha cuestión quedó meramente en el plano formal.

Se relaciona la concepción personal sobre la interculturalidad (CPI) que tienen los docentes y la operativización del componente intercultural (OCI) por parte de los mismos. Esto aporta con las directrices para entender cómo se está dando la inserción del componente intercultural a nivel microcurricular, así como la coherencia o no con el discurso de quienes llevan a cabo la práctica educativa en las aulas.

Es así que se observa una falta de congruencia respecto a lo que se predica y a lo que se hace a nivel de estrategias para trabajar las diversas asignaturas.

En el caso de las percepciones personales en su mayoría giran en torno a entender la interculturalidad como un proceso y una práctica dialógica, igualitaria, basada en el respeto y el compromiso frente a la construcción del conocimiento y el compartir experiencias y saberes. En ese sentido se observa una alineación al enfoque crítico de la interculturalidad puesto que supone ir más allá del reconocimiento.

Está íntimamente relacionada con la igualdad y la equidad de todos, no es únicamente el reconocimiento del otro sino que es el momento en el que dos culturas dialogan y se respetan, aprendiendo unas de otras (ECSO6).

Es un término presente que no ha sido respetado ni valorado y está un poco mal entendido. Tiene dos dimensiones fundamentales: el encuentro respetuoso de culturas y el quiebre de paradigmas para que en el aula se viva la verdadera interculturalidad y se reduzcan las brechas (EMPC4).

Sin embargo, en el contexto práctico y en la cotidianidad de las aulas no se puede realmente evidenciar que se esté materializando la interculturalidad como se la entiende y maneja a nivel discursivo. Es así que se tiene únicamente tres docentes que son precisos en cuanto a detallar las estrategias que emplean durante sus clases para trabajar este componente.

Mi posición siempre ha sido hacer evidente la diversidad desde las distintas asignaturas, fomentando una posición crítica frente al proceso. En mis asignaturas siempre se ha dado un proceso de indagación y una construcción colectiva (EAJG7).

Hay que insistir y darle una mirada crítica a las epistemologías y los planteamientos de la filosofía occidental, y yo en clases lo hago. Trato sobre Descartes, el racionalismo, el empirismo y debate al respecto con los estudiantes (ECSO6).

Yo lo intento porque me parece fundamental, aunque no sé si siempre lo logro. Lo abordo desde autores, análisis de situaciones, por ejemplo, tratando situaciones reales en las que existan problemas de discriminación para analizar desde ahí el tema de la diversidad, la convivencia y la interculturalidad (EVCC3).

En cambio, la gran mayoría sostiene que no ha realizado esto en sus asignaturas ya sea porque no se le han otorgado cátedras relacionadas, no se ha hecho el esfuerzo suficiente, ha existido poca conciencia sobre la importancia de la temática o no lo tienen tan delimitado. Algunas de las vivencias dan cuenta de la existencia de ambigüedad al referirse a las estrategias empleadas.

No se hizo un tratamiento especial y tampoco se avanzó en el uso de estrategias que aportaran al enfoque intercultural. Ciertos contenidos, sobre todo relacionados con las Cátedras Integradoras permiten incorporar al eje intercultural como esencial dentro del sistema educativo, aunque desde una mirada normativa y no como esfuerzo por llevar verdaderamente a cabo un enfoque intercultural. (EBPC9).

Con todo ello se puede inferir que la brecha entre narrativa-praxis aún persiste, pero, sobre todo, que la lógica en la que se piensa el trato de lo intercultural no viene desde una cuestión de transversalidad sino de buscar que existan asignaturas específicas que den lugar al trato de determinados contenidos.

Yo no vi que tenga mucha importancia, no tenemos una materia que sea como tal educación intercultural y saberes (EMPC14).

Esto en términos de lo propuesto por Walsh, no resulta adecuado si se quiere realmente instaurar lo intercultural dentro del sistema educativo. Es entonces que se debe trascender de identificar como meras limitaciones el tema de las imposiciones estatales o la apertura de asignaturas específicas y apostar por lo intercultural como elemento esencial de toda propuesta educativa.

En busca de evidenciar las potencialidades del trato y transversalización de lo intercultural en contextos educativos, es que en el siguiente apartado se destacarán determinadas experiencias concretas que dan cuenta del esfuerzo de docentes, en diversos contextos, por incorporar lo intercultural en su práctica áulica.

3.2.1. Concreción de estrategias microcurriculares orientadas hacia la interculturalidad

Frente a las realidades observadas sobre las disidencias presentes entre el discurso que a nivel del profesorado y de la propia Universidad se maneja y lo que sucede en las prácticas cotidianas respecto a la operativización del componente intercultural, se ha considerado pertinente destacar algunas experiencias concretas acontecidas en diferentes contextos que pueden servir como orientación para replantearse la praxis docente en las aulas.

La sistematización de dichas experiencias es resultado de una búsqueda bibliográfica en Scopus de acuerdo a las siguientes palabras clave: *educación superior+interculturalidad*. En total surgieron 38 artículos de los cuales se procedió a dar lectura al abstract para ver su pertinencia. Luego de ese proceso únicamente se destacan cinco en razón de que

responden a los objetivos de la revisión de ofrecer estrategias y experiencias sobre la operativización de la interculturalidad en diferentes contextos.

El artículo de Veliz et al. (2019) consiste en un aporte desde el área de la salud y desde ese lugar reconoce la necesidad de una educación intercultural con enfoque global, integrador y transdisciplinario que permita responder a las demandas surgidas por la migración y la presencia de diferentes cultural en los diversos espacios sociales. Propone entonces que se debe dotar del talento humano suficiente y preparado en atención de la salud con un enfoque intercultural para disminuir las brechas existentes que marginan y segregan a determinadas poblaciones. Es así que la formación de pregrado debe verse orientada hacia la preparación acorde a los contextos y las necesidades de los grupos a los que se van a enfrentar los profesionales que se formen, todo esto sustentado en un enfoque por competencias que dote a los estudiantes de las herramientas necesarias.

Se debe además apostar por una fusión de los saberes en el aula de forma que se fomente el desarrollo de competencias interculturales que generen un impacto que trascienda del mero currículo y educación formal hacia una formación para la vida. Lo que se concreta en estrategias pedagógicas como el juego de roles, el estudio de casos, el voluntariado y la formación en el idioma de las comunidades ancestrales.

Por otro lado, para Didou (2018), otra forma de asegurar y promover la educación intercultural es realizar un seguimiento a graduados pertenecientes específicamente en este caso a poblaciones indígenas, esto en respuesta a la baja tasa de presencia de este segmento poblacional en la educación superior. Por ello con la investigación y el seguimiento de su inserción en el sistema de educación superior, se pueden plantear alternativas que sustenten la creación y promoción de políticas de acción afirmativa para dichos grupos minoritarios. Además, esto hace posible el visualizar en qué ambientes se terminan insertando estos profesionales y si inciden o no en la lucha por una consolidación de lo intercultural desde cada uno de sus lugares de desarrollo profesional.

En Estrada et al. (2018) se aborda la transdisciplinariedad como alternativa para fomentar la equidad en las IES y en ese sentido destacan acciones como la inclusión de los saberes ancestrales en las estructuras curriculares. En este caso específico se trabajó con población perteneciente a tres universidades ecuatorianas diferentes: la Universidad Nacional de Educación, la Universidad Nacional de Chimborazo y la Universidad Técnica de Manabí. En esta experiencia concreta se destacan las potencialidades del currículo como ente orientador de la formación de los profesionales que por ende debe responder a una

construcción colectiva producto de la participación de toda la comunidad educativa y se reporta una incidencia negativa de la parte estatal cuando se involucra en cuestiones educativas.

Consideramos pertinente rescatar también la propuesta de Martínez (2018) quien desde la carrera de Literatura Inglesa V de la Universidad de Alicante presenta cuatro alternativas prácticas para introducir la competencia intercultural en la educación superior. Ella opta por la adopción de una metodología cooperativa en respuesta al número de estudiantes matriculados y propone un formato de clase dividido en tres momentos: teórico, práctico (ejercicios gramaticales) y de confrontación (debates).

Las propuestas específicas de este estudio tienen que ver, en primer lugar, con trabajar con temas globales y en ese sentido se habla del género y de lo étnico, por poner un caso. En segundo lugar, postula la presentación oral cooperativa que necesariamente debe girar en torno a elementos interculturales y con lo que se fomenta la creatividad del grupo.

En tercer lugar, está la aproximación a la gramática visual y al ensayo académico para profundizar en el aspecto multimodal referente a la lectura de textos y posteriormente aplicar dichos principios en un ejercicio consistente en analizar las diferentes representaciones de las mujeres en distintos contextos únicamente mediante imágenes, lo que también da lugar al aprendizaje por descubrimiento de los estudiantes respecto a realidades diversas de otras latitudes.

Como cuarto punto se encuentra lo referente al aprendizaje de vocabulario a través de textos de prensa y libros. El sentido de esto es que el alumnado trabaje con textos que den cuenta de la realidad circundante para que los aprendizajes trasciendan el contexto áulico y se aproveche eso para enlazarlo con temas interculturales como criterio de selección de los textos y concluir con la elaboración de un glosario que diera cuenta de conceptos vinculados a lo intercultural.

La importancia de la apertura hacia otros saberes y su integración en el contexto educativo lo encontramos en el artículo de Morales (2018) quien da cuenta de una experiencia de estudiantes universitarios en formación para ser profesionales parvularios y su interacción producto de una práctica etnográfica con población mapuche en la Araucanía, Chile. Realizar este tipo de prácticas da cuenta de las posibilidades que surgen al relacionarse con otras culturas. En cuanto a saberes educativos se identifican cuatro categorías relacionadas con el respeto de la familia, la persona integral, las normas de convivencia y la relación con la naturaleza; lo que en palabras de los estudiantes se traduce como una ampliación de la

comprensión de la realidad que al no estar expuestos a contextos diversos termina siendo condicionada.

Además, luego de vivir dicha experiencia se observa en los estudiantes el desarrollo de competencias formativas vinculadas al cambio paradigmático, la planificación contextualizada y la investigación e indagación. Se reconoce el impacto que todo esto tiene en la formación de los estudiantes y cómo les dota de nuevas herramientas para enfrentarse a los retos de la práctica docente, permitiéndoles concebir otros elementos tan importantes a la hora de crear sentido sobre lo que se aprende en las aulas y logrando expandir la visión de los estudiantes sobre lo intercultural, rompiendo con las asociaciones meramente radicadas en el indigenismo.

Sin embargo, se reconoce como aspecto a fortalecer la comunicación y relación con las familias en tanto prácticas educativas interculturales desarrolladas, entendiendo el peso que estos actores muchas veces considerados como externos tienen dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado.

Luego de la revisión de estos artículos es como se despliegan nuevas aristas a considerar cuando de operativizar el componente intercultural en las aulas se trata. Se observa cómo la comunidad tiene un impacto importante en llevar a cabo esos procesos y la necesidad de que las estructuras curriculares respondan a los contextos específicos en los que se desarrollan los estudiantes como el profesorado en proceso de formación. En esa medida se ahonda en lo imperante de formar a las comunidades educativas (directivos, estudiantes, docentes, administrativos) en competencias interculturales al reconocer cómo dicha realidad cruza todos los escenarios hoy presentes, teniendo en cuenta la sociedad globalizada en la que nos desarrollamos.

Se reconoce entonces que la competencia intercultural no es algo que pueda desplazarse o que deba seguir ocupando un espacio subordinado cuando de reformas e iniciativas educativas se trata.

3.3. Deudas pendientes

Después de observar las limitaciones, desencuentros, pero también estrategias para la operativización del componente intercultural en los diversos niveles de ejecución curricular, se da paso a los retos o deudas pendientes que se reconocen desde el profesorado frente a una adecuada inserción de lo intercultural en las prácticas educativas cotidianas.

En primer lugar, existe un fuerte sentimiento de que falta aún mucho camino por recorrer en relación a la inserción y operativización de lo intercultural a nivel microcurricular. Se reconoce la apuesta estatal por transversalizar lo intercultural en todas las esferas, una de ellas, la educativa. Pero, se observa que se ha quedado únicamente en el plano discursivo y que se requiere de una materialización real de la propuesta que involucre a todos los actores, a los docentes, a la universidad en este caso específico y a los propios estudiantes.

Yo creo que se requiere ya no solo dejarle elementos descriptores [...] sino realmente generar en la práctica [...] o sea que haya como una coherencia y congruencia de los actores educativos y administrativos, en todos los actores de la misma carrera y que sea realmente visibilizado con procesos que estén establecidos y que den lugar a que ya en la práctica se establezcan instructivos, reglamentos y procesos que se tengan claros (EMSS8).

El punto de partida inicial es el reconocimiento de las problemáticas existentes cuando una propuesta como la interculturalidad se plantea como eje transversal. En este caso, y en razón de la experiencia vivenciada, se observa cómo dicha propuesta no trasciende lo formativo. Es entonces que se tergiversa y cae en un reduccionismo que lleva a pensar que con emitir un discurso oficial es suficiente para subsanar las inequidades que podrían ser disminuidas mediante una práctica intercultural efectiva.

[...] si es que lo manejamos como transversal no nos engañemos, no va tener sentido, o sea, un poquito de lo transversal ya es demasiado superficial (EMPC4).

Frente a esto se propone como algo esencial la formación del profesorado para lograr una verdadera apertura y sensibilización hacia otras realidades lo cual derivará en una práctica áulica que naturalice la diferencia y que en torno a ella se gesten nuevos procesos de enseñanza aprendizaje que permitan cuestionar y contraponer lo naturalmente dado frente a nuevas concepciones e interpretaciones producto de un ejercicio de pensamiento propio y crítico con lo ya establecido.

[...] los procesos de capacitación que siguen los docentes es una de las cuestiones importantes para llevar a la práctica [...] Entonces yo pienso que esos procesos, por ejemplo, han estado ausentes en nuestro sistema educativo y creo que hemos entendido que trabajar la interculturalidad es solamente respetar la diversidad (EBPC9).

Se habla además de la necesidad de apertura de los actores para pensar la realidad y el mundo desde perspectivas diversas pero a la vez enriquecedoras, que den cabida al diálogo y la convivencia intercultural, entendiendo a los actores como protagonistas de los procesos educativos y en manos de los cuales queda la convivencia escolar y las pautas que para ella se tracen.

Además, se manifiesta la posibilidad de recurrir a otra reforma curricular en la que, si bien se añadan asignaturas que aborden lo intercultural, también se establezcan prácticas que atraviesen a todas las asignaturas y facultades para que de esa forma lo intercultural sea algo inherente en la formación de los profesionales. En ese sentido se reconoce que si en la carrera y en el área misma que es afín a dichas prácticas no se ha posibilitado su trato, entonces el trabajo se vuelve mucho más titánico en tanto otras áreas del conocimiento como las ingenierías.

[...] y tienen que haber materias específicas (enfatisa) que hablen del tema pero sin olvidarse que igual si estamos hablando de filosofía occidental, europea, por qué no relacionar eso también con conocimientos nuestros o cómo esa filosofía ha afectado por ejemplo [...] a las cosmovisiones que existen aquí (EVCP3).

Por otra parte, se vuelve consistente como en otros estudios revisados previamente, la necesidad de abandonar esa mirada de lo intercultural asociada netamente al folklor y lo indígena, y que determinados colectivos no deben ser los únicos que apuesten por el cambio de las lógicas relacionales societales, sino que es una cuestión que compete a todos. Aquí también se reconoce que en sociedades en las que los índices migratorios son verdaderamente altos como es el caso de Estados Unidos y España, la interculturalidad se ha convertido en algo vital de cara a la convivencia pacífica y el diálogo respetuoso entre personas de diferentes culturas.

Otra cuestión pendiente es la lógica del trabajo hacia una misma dirección. Se observa entonces que no se tiene una noción de interculturalidad común, en tanto compartida por todos los entrevistados. Se entiende su sentido polisémico y se lo respeta, pero para trabajarlo a nivel de organización y operativizarlo en la práctica cotidiana es importante que se compartan pautas base. Caso contrario, se corre el riesgo de que se identifique a cualquier cosa con interculturalidad y que los esfuerzos terminen siendo aislados y no logren concretarse en prácticas permanentes de lo intercultural.

También cuando existe una ausencia de objetivos, metas, lógicas comunes y una adopción plena de la propuesta se generan más trabas puesto que no todo el profesorado, en este

caso, considera que el trabajo intercultural deba atravesar todas las esferas, es así que cada quien se inclina de forma individual por determinadas prácticas. Esto evidentemente no es corresponsal con la lógica de insertar el componente intercultural en las mallas de las carreras porque se trata ante todo de un trabajo colectivo en el que como grupo el profesorado debe procurar la operativización de lo intercultural en lógicas que sean coherentes y compartidas por todos.

[...] comprender qué es la interculturalidad o operativamente como entendemos la interculturalidad, porque está enunciada ¿no?, pero yo creo que tenemos diferentes visiones de lo que es la interculturalidad entonces nunca vamos... o tal vez vamos en algún punto pero no vamos a construir realmente la interculturalidad en la carrera y quizás no es que tenga que ver con una sola forma una sola visión, es un concepto totalmente polisémico, pero hay elementos nucleares que conllevan a ese diálogo, a ese vernos como iguales y a propiciar una humanidad (EMSS8).

Se nota también la ausencia de la discusión propositiva de cara a plantear nuevas alternativas para el abordaje de lo intercultural en los diseños curriculares, se reconoce entonces la carencia de espacios para discutir este tipo de problemáticas imperantes y en esa medida se plantea inclusive la posibilidad de que se cree una carrera dedicada a esta área en específico. Esto no fragmenta el trabajo intercultural sino que lo enriquece y en esa medida contribuiría a la formación de profesionales que cuenten con las herramientas necesarias para plantear la propuesta intercultural en los diferentes espacios educativos como resultado de un esfuerzo colectivo y no de grupos determinados.

Destacan también cuestiones relacionadas al idioma ya que en la Universidad se promueve la formación en inglés como requisito en todos los planes de carrera, pero actualmente no existe oferta respecto al quechua u otros idiomas de los pueblos ancestrales del Ecuador, lo que de realizarse, sería un paso para promover las lenguas ancestrales y el compromiso con la apropiación de lo nuestro, sin desmerecer la apertura a otras culturas.

Es entonces como quedan evidenciados los retos y cuestiones pendientes de cara a lograr la verdadera inserción y una presencia consistente de lo intercultural en las propuestas curriculares. No se puede decir que no se haya avanzado en absoluto, ya que el reconocer su importancia constituye un paso fundamental pero no el único, es así que los elementos señalados se prestan a consideración para el desarrollo o reformas curriculares futuras con el objetivo de efectivizar el componente intercultural en las mismas.

Además, entendiendo que el desarrollo de competencias interculturales es realmente una demanda que requiere ser solventada en todos los ámbitos y niveles educativos en vista de que sigue siendo invisibilizada. Se reconoce que a pesar de que ha existido presión estatal no se observa un verdadero compromiso y coherencia por parte del profesorado, de los directivos y de la propia Universidad en torno a desplegar el componente intercultural en todos los entornos y situaciones que acontecen en el contexto universitario.

3.4. ¿Responde la nueva malla a las necesidades educativas actuales en relación a las demandas respecto al tema de la interculturalidad?

Después de todas las instancias de análisis y de los elementos fundamentales destacados a lo largo de los capítulos se puede observar que en términos de propuesta normativa la malla del rediseño no responde a las demandas respecto al tema de la interculturalidad, puesto que los cambios que en ella se han gestado han terminado divisándose como soluciones parche frente a grandes problemáticas.

Parche en el sentido en que se pensó que se cumplía con la inserción del componente intercultural y con lo promovido desde los entes estatales bajo la influencia del paradigma del Buen Vivir meramente insertando una asignatura, que es el caso de Filosofía Africana y Oriental dentro de la malla curricular del rediseño.

Ahora, nosotros resolvimos simplemente añadiendo una materia de Filosofía Africana y Oriental, con eso creíamos que ya (risas), estamos cumpliendo, pero la realidad es que si quisiéramos nosotros asumir toda esta preocupación por la interculturalidad deberíamos hacer mucho más (enfatisa) (EMVC1).

Por lo demás, en tanto instancias prácticas, operativización y aplicación de estrategias de corte intercultural a nivel microcurricular, se observa que hay grandes deudas, reconocidas por los docentes. Frente a dichas cuestiones pendientes, se señala la dificultad o la voluntad misma de integrar este tipo de contenidos en sus asignaturas, por la flexibilidad también de las mismas y al carácter segmentado con el que se divide a la interculturalidad.

Se evidencia además el manejo y discusión de lo intercultural meramente al nivel discursivo y por lo cual realmente se puede afirmar que, si bien las visiones de los docentes respecto a lo intercultural se orientan más bajo la perspectiva crítica, terminan quedándose ya a nivel de lo práctico en un enfoque funcionalista que reconoce lo diverso pero que no da cuenta de un trabajo por cuestionar las estructuras que han instaurado la segregación y el rechazo hacia lo diverso.

Por otra parte, a pesar de que al inicio se observa una intención de dar mayor peso a lo intercultural y de promover otros espacios catedráticos para discutir sobre dicha problemática, se observa que a la hora de hacer recortes o eliminar asignaturas, las primeras que han sido desplazadas y juzgadas como menos importantes han tenido relación directa con temáticas interculturales.

[...] la malla cambia completamente y generalmente que donde fueron mochas la mayoría fueron el itinerario intercultural [...] ¿Por qué? Porque era lo más fácil de quitar. Lo demás era lo más importante. Entonces nos olvidamos del principio fundamental o sea, ¿cuál era el principio?! (EAJG7).

Con esto se evidencia que el peso que el componente intercultural tiene frente a otros como el género y las cuestiones del medioambiente no resulta verdaderamente significativo y por ello no existe una adecuada internalización de la lucha pendiente por dar el lugar que se merece a la agenda intercultural.

En términos de formación académica de los profesionales, la nueva malla tampoco responde ante la necesidad de implementar dicha temática, puesto que lo que se pretende con el rediseño de las carreras es que los futuros profesionales estén articulados a partir de la propuesta teórico-metodológica de la profesión con las necesidades, tensiones y visiones estratégicas y prospectivas que plantean los colectivos sociales, productivos, culturales y académicos. De tal manera que se redimensione el principio de pertinencia, de forma que la educación superior deberá planificarse tomando en cuenta los llamados núcleos potenciadores del Buen Vivir (Larrea, 2014).

Esto no se ve reflejado a nivel micro curricular dentro de la carrera, pues en entrevistas realizadas a docentes estos han manifestado que, aunque la carrera está rediseñada en ese sentido, con la lógica de pertenencia, esta aspiración no se cumple.

Entonces yo lo que creo es que todavía es necesario hacer un proceso de revisión de nuestros pensums y de los sílabos y articularlos a lo que realmente necesitan [...] a veces estudiamos muy fuera y no vemos nuestra propia realidad (EAJG7).

En esa medida es que la nueva malla no responde como debería frente a la supuesta transversalización del enfoque intercultural, sobre todo en términos de operativización de la propuesta.

Y yo creo que igual aquí en la universidad tal vez sí tendrían que existir, no materias (enfatisa), sino transversalizar la interculturalidad digamos, en toda la malla. O sea

como que se debería repensar en que finalmente la Ley de Educación Intercultural es nuestra realidad, somos un país que constitucionalmente está reconocido en su diversidad, entonces [...] debe ser como un eje transversal que todas las asignaturas de alguna manera toquen el tema [...] o se puedan ir integrando a otros conocimientos (EVCP3).

En relación con lo mencionado anteriormente, en la formación académica de los profesionales dentro del PNBV estos núcleos potenciadores se dividen en realidades locales y nacionales a través de la integración de tres componentes: el conocimiento, los contextos de desarrollo y la participación de los actores.

Es así que se busca en los estudiantes el reconocimiento de su identidad cultural y su diversidad mediante la participación activa en varios espacios y la transmisión de los conocimientos que tienen sobre lo suyo de manera que se fomenten de forma mutua habilidades, pero desde una visión crítica, apreciando el lugar en el cual se habita y conviviendo precisamente en torno a esa diversidad.

Mas no se logra evidenciar que la formación del futuro profesional se centre de manera activa en relación a lo intercultural puesto que como hemos venido viendo, lo que se pretende con esta nueva malla es que el estudiante conozca su realidad desde su propia experiencia y que este sea capaz de ser crítico, desarrollando así sus capacidades de análisis, de reproducción, de aplicación y distribución de sus conocimientos de manera abierta. Pero, las asignaturas usualmente se centran en lo otro y no en la realidad propia del país, siendo que los diseños y las prácticas siguen tratándose en los contenidos desde un enfoque occidental.

Si bien es cierto se tratan temas relacionados con la realidad del país, la cultura y los problemas políticos en determinadas asignaturas, se puede mencionar que no representa un gran peso a la hora de articular las propuestas curriculares. Además, algo que se reconoce es que dichos temas se abordan desde lo político antes que propiamente desde lo cultural entonces el interés no se origina verdaderamente desde una preocupación por lo intercultural.

Finalmente, se reconoce que la falta de respuesta frente a las necesidades educativas actuales en relación a las demandas respecto al tema intercultural es algo no exclusivo de la Universidad de Cuenca y en esa medida se invita a propiciar nuevos espacios que permita realmente un diálogo plural, interdisciplinar y diverso en torno a generar nuevas alternativas y saldar las deudas pendientes frente a este tema.

Esto sucede porque se sigue sin entender a la interculturalidad como una necesidad educativa actual a pesar de que vivimos en un mundo cada vez más diverso y en el que se apuesta, en el caso de la Universidad, por una internacionalización explicitada en su Plan Estratégico 2022-2027, pero no se reconoce la trascendencia y rol central que juega el componente intercultural en la apertura hacia el otro y los otros mundos.

Para poder efectivizar todo esto es necesario que las acciones que se ejecuten se encaminen hacia un mismo objetivo, porque los esfuerzos aislados son valiosos, pero a la final no logran trascender si no cuentan con una adecuada orientación y espacios en los que se compartan experiencias referentes a prácticas aúlicas que fomentan la diversidad.

Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente se resaltan dos eventos específicos llevados a cabo en la Universidad y que se consideran como pequeños pasos hacia la interculturalización de la misma, es el caso del Inti Raymi de las Universidades y las Diversidades, edición 2022, que tuvo como priostes a la Universidad Central del Ecuador (sierra norte), a la Universidad Nacional de Chimborazo (sierra centro) y a la Universidad de Cuenca (sierra sur); y la celebración del Café Filosófico, en su edición número 21, el pasado 29 de junio de 2023, como iniciativa de la carrera de Pedagogía de las Artes y las Humanidades.

En lo que respecta al Inti Raymi de las Universidades y las Diversidades, es relevante destacar que es una iniciativa que se viene gestando desde hace 14 años en los campus universitarios y que inicialmente surge de mano de la Universidad Andina Simón Bolívar (Universidad Central del Ecuador, 2022). Para el año 2022 la Universidad de Cuenca asumió a nivel de la sierra sur el priostazgo de esta celebración y con ello evidenció un compromiso por reconocer los aportes epistemológicos que las visiones ancestrales ofrecen a las problemáticas que permean a las sociedades actuales y dar lugar a la discusión, pero sobre todo, al enriquecimiento desde perspectivas diversas de la realidad que permitan responder ante las cuestiones imperantes que surgen desde los grupos históricamente excluidos (Arteaga y Japón, 2022).

Producto de este encuentro surgió *Raymikuna en los Andes* (2022), en estrecha colaboración con la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación y el Departamento de Estudios Interculturales de la Universidad de Cuenca. Una obra que da cuenta del esfuerzo de unificar distintas propuestas, con miras a fortalecer la discusión y la apertura hacia la materialización de lo intercultural en las prácticas educativas y de

reconocer la importancia de los aportes de los pueblos ancestrales en la construcción del conocimiento.

En lo referente al XXI Café Filosófico denominado “Los Raymis en la universidad: retos y desafíos”, fue un programa en el que se involucraron no solo miembros de la carrera sino también autoridades de la Facultad. En razón de ello se puede decir que se evidencia el paso que se da a la interculturalidad dentro de los espacios académicos, con programas como estos.

Figura 3

Publicidad Café Filosófico



Fuente: Carrera de Pedagogía de las Artes y las Humanidades

Figura 4

Festejo Inti Raymi



Fuente: Elaboración propia

Por otra parte, durante este festejo, dirigido por un docente de la carrera y que contó con el involucramiento de algunos estudiantes, pero que convocó a miembros de distintos espacios de la comunidad universitaria, no solo se relaciona la Interculturalidad de manera teórica sino también práctica, ya que esta consiste en una actividad de conexión con otras culturas y de respeto a la diversidad. Fue un espacio en donde no solo se realizaron rituales sino que además fue posible conocer las diferentes perspectivas de estudiantes, docentes y personas invitadas sobre la concepción de la interculturalidad en la educación superior.

Es así como se observa que el destacar este tipo de iniciativas da cuenta de ciertos avances que en el campo de los estudios y de la educación intercultural se vienen dando, teniendo en cuenta que el otorgar espacios dentro de la Universidad para la discusión de este tipo de temáticas se vuelve algo que en otros contextos no sería posible. En esa medida se reconoce también que lo que se ha logrado es producto del impacto de la normativa estatal respecto al reconocimiento de lo diverso. Pero que sin embargo, es una temática que se debe trabajar mucho para llegar a otorgarle la importancia que merece, teniendo en cuenta que el camino a transitar aún es largo, a nivel de la Carrera de Pedagogía de las Artes y las Humanidades (rediseño) y a nivel general de la Universidad y no solo verle, como se manifestaba anteriormente, como algo que simplemente le corresponde a las diversas culturas o a las minorías que coexisten en nuestro país sino no a todos los ecuatorianos.

Conclusiones

El trabajo monográfico desarrollado ha girado en torno a la pregunta sobre cuáles son las diferencias entre los diseños curriculares de las carreras de Filosofía, Sociología y Economía (2013) y Pedagogía de las Artes y las Humanidades (rediseño) en relación al tema de la interculturalidad.

En esa medida se considera que se ha cumplido con el objetivo general de analizar comparativamente la cuestión intercultural en ambos diseños curriculares. A continuación, se dará cuenta de los resultados a nivel de objetivos específicos planteados.

En tanto al objetivo específico uno, relacionado con comprender cómo los enfoques curriculares facilitan la inclusión de temas transversales como la interculturalidad dentro de la estructuración del currículo educativo, se concluye que el enfoque curricular que se adopta es determinante en tanto orienta la estructuración curricular y otorga las directrices para la acción educativa.

En ese sentido, se reconoce la presencia del enfoque sistémico en la malla del rediseño, corroborado por el testimonio de los docentes de la carrera, lo cual ha permitido entender el proceso educativo y la propuesta curricular como integrada, amparada bajo una visión holística y con una mirada integral que reconoce la importancia de los diferentes elementos, actores y contextos que convergen en la práctica educativa; y en esa misma línea, ha posibilitado la inserción del componente intercultural como algo transversal en la carrera, por supuesto, reconociendo las limitaciones que la transversalización ha tenido en tanto parece limitarse a lo meramente discursivo.

Sin embargo, respecto al enfoque del 2013, se reconoce que no existe claridad y delimitación del enfoque adoptado, esto después de la consulta documental y la información obtenida a raíz de las entrevistas. Es por ello que inclusive se puede señalar que a pesar de la presencia transversal del componente intercultural en el récord académico, en cuestiones prácticas lo avanzado es mínimo y en esa medida cuando se les consultó a los docentes ellos supieron mencionar dicha ausencia en términos de prácticas aúlicas.

Respecto al objetivo específico dos, vinculado con comparar las estructuras curriculares de las carreras de Filosofía, Sociología y Economía y Pedagogía de las Artes y las Humanidades se concluye que en la malla 2013 no existe una orientación fuerte hacia la pedagogización como sí sucede en la del rediseño. Esta cuestión se vuelve notoria en tanto en el rediseño se añade una carga significativamente grande de horas para prácticas laborales.

Además, por parte de los docentes se reconoce el cambio de visión de la carrera y en ese sentido se resalta la inserción de las Cátedras Integradoras como ejes articuladores de la práctica docente y como una apuesta por dotar a los estudiantes de las herramientas necesarias para enfrentarse al campo laboral, posibilitando que estos se acerquen de forma temprana a las prácticas áulicas.

Sobre el tercer objetivo específico consistente en identificar las estrategias relacionadas con la interculturalidad, a nivel disciplinar y temático, presentes en los sílabos de ambas carreras; se señala que el profesorado no reconoce la apertura de espacios para la operativización o el trato de lo intercultural a nivel microcurricular. En el caso de la malla del 2013 eso es casi nulo porque no se considera que se le haya otorgado un papel al componente intercultural dentro del proceso de estructuración de la propuesta de la carrera y por ello mucho menos es visible en la malla o en las aulas.

Por otro lado, en el caso del rediseño, sí es visible la presencia de lo intercultural dentro de la propuesta educativa, por una parte, en razón de que se añadió la asignatura de Filosofía Africana y Oriental, que es la que mayoritariamente los docentes relacionan con ese componente. Por otra parte, el discurso de los docentes en relación al trabajo realizado en el rediseño da cuenta de una conciencia más clara en torno a la necesidad de incorporar el componente intercultural, sin embargo, hace falta trascender hacia la adopción del enfoque crítico. En razón de ello, lo que ha terminado sucediendo es que en la práctica se sigue señalando la falta de espacios, cátedras e iniciativas que ofrezcan apertura a un trato profundo de lo intercultural y por ello no se logra la trascendencia de la propuesta y su operativización a nivel microcurricular.

Sin embargo, entre algunas estrategias mencionadas por los propios docentes se señala el recurrir a autores de otras latitudes para la enseñanza de la filosofía y la posibilidad que brindan las cátedras integradoras de conocer todo el sustento normativo que a favor de las prácticas interculturales se encuentra en la Constitución, la LOES y la LOEI. Aun así, se reconoce que existe mucho trabajo por hacer si se quiere materializar la propuesta.

Abordando otros puntos también es importante señalar el peso que los entes estatales han tenido sobre el curso de las políticas educativas. Las reformas y el cambio de enfoque impulsado por la Revolución Ciudadana, abrieron puertas al trato de la temática ya que fue una apuesta política fundamental de ese entonces y esos son los aspectos positivos que se le reconoce. Pero también queda la reflexión sobre el efecto que dichas políticas de inserción estatal tuvieron a nivel de la libertad de maniobra de las IES.

En ese sentido el profesorado reconoce una especie de coerción acontecida durante esos años y en ellos se encuentra latente esa sensación de falta de libertad y de imposiciones que muchas veces se dieron desde actores alejados de la realidad educativa. Esto ha terminado significado desencuentros en cuanto se ha querido ejecutar las propuestas, porque se asumió que todos estaban capacitados para ejecutarlas y que las directrices que se dieron fueron suficientes, tal es el caso de los currículos genéricos, que hasta el día de hoy siguen siendo motivo de futuras reformas en las estructuras curriculares de las carreras.

Finalmente, se debe repensar la ejecución de la propuesta intercultural, sobre todo en términos de materializarla a nivel microcurricular y de no limitarse al discurso de la ausencia de espacios. Además, abrir las posibilidades a tomar como referencia otras experiencias educativas exitosas en otros contextos y en base a ello plantear la discusión sobre la operativización de lo intercultural.

No se puede desconocer el camino recorrido, pero es necesario observar lo que falta por hacer. Se busca concretamente la formulación de estrategias y acciones que permitan visibilizar a la propuesta educativa intercultural como fundamental dentro del contexto educativo actual diverso y con miras a ofrecer a los futuros profesionales las herramientas idóneas para que puedan enfrentarse a su práctica educativa desde una visión más amplia de la realidad o de las realidades distintas que convergen en un mismo entorno.

Referencias

- Aizpuru, M. (2008). La persona como Eje Fundamental del Paradigma Humanista. *Acta Universitaria*, (18), 33-40. <https://www.redalyc.org/pdf/416/41601804.pdf>
- Amú, M. y Pérez, M. (2019). La significación del contexto para la formación y asimilación de conceptos matemáticos: principios básicos. *Universidad y Sociedad*, 11(5), 33-41. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v11n5/2218-3620-rus-11-05-33.pdf>
- Apodaca, G., Ortega, L., Verdugo, L., y Reyes, L. (2017). Modelos educativos: Un reto para la educación en salud. *Ra Ximhai*, 13(2), 77-86. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46154510006>
- Arteaga, M. (Ed.) y Japón, A. (Ed.). (2022). *Raymikuna en los Andes*. <https://editorial.ucuenca.edu.ec/omp/index.php/ucp/catalog/view/58/151/282>
- Báez, F., Zagalaz, M., Martínez, A., y Zurita, F. (2018). Aportaciones didácticas desde los temas transversales para la resolución de conflictos en el aula "Proyecto borramos las barreras". *ESHPA - Education, Sport, Health and Physical Activity*, 2(2), 162-176. <http://hdl.handle.net/10481/51754>
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación*. Pearson Educación. <http://librodigital.sangregorio.edu.ec/librosusgp/B0061.pdf>
- Bernabé, M. (2012). Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente. *Revista Educativa Hekademos*, 5(11), 67-76. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4059798.pdf>
- Biggs, J. (2005). *Construir el aprendizaje alineando la enseñanza: alineamiento constructivo*. *Calidad del aprendizaje universitario*, 29-53.
- CES. (2022). *Plan de Desarrollo del Sistema de Educación Superior 2022-2026*. https://www.ces.gob.ec/wp-content/uploads/2022/10/plan_de_desarrollo_ses_2022-20260068811001663958711.pdf
- CES. (2015). Propuesta del currículo genérico de las carreras de educación. https://www.ces.gob.ec/doc/Talleres_Carrera_de_Educacion/Curriculo_Generico/curriculo%20genrico%20de%20las%20carreras%20de%20educacin.pdf

- CES. (2019). Reglamento del régimen académico. *Lexisfinder*.
<https://www.gob.ec/sites/default/files/regulations/2020-02/Reglamento%20de%20R%C3%A9gimen%20Acad%C3%A9mico.pdf>
- Cevallos, N., y Romero, A. (2017). Mejoramiento de la calidad de la educación superior desde la comparación de estándares. *INNOVA Research Journal*, 2(7), 13–33.
<https://doi.org/10.33890/innova.v2.n7.2017.223>
- Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. (2018). Política de evaluación institucional de universidades y escuelas politécnicas en el marco del sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior.
https://www.caces.gob.ec/documents/20116/152061/44/4436.afsh/4436_1.0.afsh
- Consejo de Educación Superior. (23 de enero de 2014). *Comisión interventora presenta Plan de Excelencia para la UTE.LVT*. CES Consejo de Educación Superior.
https://www.ces.gob.ec/?te_announcements=comision-interventora-presenta-plan-de-excelencia-para-la-ute-lvt-23-01-2014
- Consejo Universitario de la Universidad de Cuenca. (2015). Modelo Educativo de la Universidad de Cuenca[Archivo PDF].
<http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/22863>
- Constitución de la República del Ecuador. (2008).
https://www.defensa.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/02/Constitucion-de-la-Republica-del-Ecuador_act_ene-2021.pdf
- Copelli, G. (2018). La globalización económica del siglo XXI. Entre la mundialización y la desglobalización. *Estudios Internacionales*, 50(191), 57-80.
<https://doi.org/10.5354/0719-3769.2018.52048>
- Cornejo, V., Sidanelia, S., Norka, B. (2021). Formulación de planes curriculares basados en el enfoque por competencias y el desarrollo de proyectos. *LACCEI*.
https://laccei.org/LACCEI2021-VirtualEdition/full_papers/FP539.pdf
- Del Arco, I. (1999). La formación del profesorado desde la perspectiva intercultural. [Tesis Doctoral, Universidad de Lleida].
<https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/8303/Tidb4de10.pdf?sequence=5&isAllowed=y>

- Didou, S. (2018). La educación superior indígena e intercultural en México en 2018: incógnitas, interrogantes y resultados. *Revista de la Educación Superior*, 47(187), 93-109. <https://doi.org/10.36857/resu.2018.187.420>
- Duarte, J. (2003). Ambientes de Aprendizaje: Una aproximación Conceptual. *Estudios pedagógicos*, (29), 97-113. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514130007>
- Espinoza, E. y Ley, N. (2020). Educación Intercultural en el Ecuador: Una revisión sistemática. *Revista de Ciencias Sociales*, XXVI(2), 275-288. <https://doi.org/10.31876/rsc.v26i0.34127>
- Estrada, A., Collado, J., Del Río, J., y Tubay, F. (2021). La transdisciplinariedad del currículo para fomentar la equidad social en Instituciones de Educación Superior del Ecuador. *Práxis educativa*, 16, 1-15. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.16.18336.076>
- Giraldo, E., Flórez, S., y Cadavid, A. (2017). Enfoques curriculares: orientaciones y perspectivas en las propuestas de formación de maestros/as. *Revista Educación y Pedagogía*, 24(63-64), 74-90. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/328562>
- Goetschel, A. (2009). *Perspectivas de la educación en América Latina*. <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/42243.pdf>
- Guffante, T., Vanga, M., Fernández, A. (2016). Metodología para el diseño curricular de carreras en la educación superior: Caso Unach. *Revista San Gregorio*, 14, 60-73. <https://revista.sangregorio.edu.ec/index.php/REVISTASANGREGORIO/article/view/239>
- Gutiérrez, I., Rada, C. (2012). El pensamiento constructivista como ideal en la universidad. *Arte y Diseño*, 10(2), 23-27. <http://ojs.uac.edu.co/index.php/arte-diseno/article/view/127/112>
- Guayasamín, M. (2017). Aciertos, críticas y desafíos pendientes de la política educativa durante la presidencia de Rafael Correa Ecuador 2007-2017. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 8(14), 9-30. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v8i14.24
- Hernández, G. (2008). Los constructivismos y sus implicaciones para la educación. *Perfiles Educativos*, XXX (122), 38-77. <https://www.redalyc.org/pdf/132/13211181003.pdf>

- Hernández, J. Rodríguez, J. (2015). La pertinencia de la educación desde la perspectiva de los estudiantes de la universidad pública mexicana. *Cuadernos de Investigación educativa*, 6 (1), 33-51. <https://revistas.ort.edu.uy/cuadernos-de-investigacion-educativa/article/view/6/4>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2018). *La educación en Ecuador: logros alcanzados y nuevos desafíos. Resultados educativos 2017-2018*. https://www.evaluacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/02/CIE_ResultadosEducativos18_20190109.pdf
- Isch, E. (2011). Las actuales propuestas y desafíos en educación: el caso ecuatoriano. *Educação & Sociedade*, 32(115), 373-391. <https://www.scielo.br/j/es/a/gT5CRsXn8DKcmTj6twqKxJJ/?format=pdf&lang=es>
- Jiménez, L. (2008). Enfoque curricular centrado en la persona. *Revista Educación*, 32(1), 63-76. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44032106>
- Krainer, A., Aguirre, D., Guerra, M., y Meiser, A. (2017). Ensino superior intercultural e diálogo sobre o conhecimento: o caso da Universidade Amawtay Wasi no Equador. *Journal of Higher Education*, 46(184), 55-76. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.11.002>
- Krainer, A., y Chaves, A. (2021). Interculturalidad y Educación Superior, una mirada crítica desde América Latina. *Revista de la Educación Superior*, 50(199), 27-50. <http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/1798/470>
- Kreisel, M. (2016). El enfoque intercultural en el currículo de telesecundaria –Elementos para una reflexión crítica. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (46), 1-18. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99843455005>
- Larrea, E. (2014). El currículo de la educación superior desde la complejidad sistémica. *CES*. https://www.ces.gob.ec/doc/regimen_academico/propuesta_reglamento/presentacion%20plan%20excelencia%20luis%20vargas%20torres.pdf
- León, L. (2015). Reformas en la educación superior del Ecuador y su incidencia en la planificación de contratación docente. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2015/02/reformas-educacion.html>

Ley Orgánica de Educación Superior. (2010).
<https://www.ces.gob.ec/documentos/Normativa/LOES.pdf>

López, J., Crispín, M., Rodríguez, B., Trinidad, A., Gallardo, A., González, I., Berumen, G. Badillo, A., Jiménez, J., Gómez, T., y Lara, J. (2006). El enfoque Intercultural en Educación: Orientaciones para maestros de primaria. Secretaria de Educación Pública.
<https://docplayer.es/378748-El-enfoque-intercultural-en-educacion-orientaciones-par-a-maestros-de-primaria.html>

Martín, P y Atín, M. (2008). El campus virtual como herramienta clave en las asignaturas de libre elección: Experiencia en ergonomía en ciencias de la salud. Universidad Complutense de Madrid, 74-79.
<https://eprints.ucm.es/id/eprint/7794/1/campusvirtual80-86.pdf>

Martínez, J., Torres, M., Hader, G y Ocampo, C. (2016). Aproximación Cuantitativa para Valorar los Requisitos Curriculares en un Plan de Estudios. *Formación Universitaria*, 9(2), 41-48. <https://www.scielo.cl/pdf/formuniv/v9n2/art05.pdf>

Martínez, M. (2018). La importancia de introducir la competencia intercultural en la educación superior: Propuesta de actividades prácticas. *Revista Electrónica Educare*, 22(1), 1-19. <https://doi.org/10.15359/ree.22-1.3>

Mato, D. (2015). *Educación superior y Pueblos Indígenas en América Latina: contextos y experiencias (1ed.)*. Editorial de la Universidad Nacional de Tres de Febrero. <http://untref.edu.ar/sitios/ciea/wp-content/uploads/sites/6/2015/05/Educacion-Superior-y-Pueblos-Indigenas-en-Am%C3%A9rica-Latina.pdf>

Mendoza, J., Vélez, M., Mendoza, H., y Vélez, M. (2020). Diseño curricular como factor determinante para mejorar la calidad educativa en educación secundaria del Ecuador. *Dominio de las Ciencias*, 6(2), 261-275.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7491410>

Ministerio de Educación. (2013). *Rendición de cuentas 2013*.
<https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/06/Rendicion-de-cuentas-2013.pdf>

- Mintel, Mineduc y Senescyt. (2018). *Ecuador Intercultural*. <https://www.telecomunicaciones.gob.ec/wp-content/uploads/2018/10/Libro-Ecuador-Intercultural.pdf>
- Morales, S., Quintriqueo, S., Uribe, P., y Arias, K. (2018). Interculturalidad en educación superior: experiencia en educación inicial en La Araucanía, Chile. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, (77), 55-76. <https://doi.org/10.29101/crcs.v25i77.4706>
- Morquecho, J., y Castro K. (2019). La Transformación del Currículo de la Educación Básica y Superior. Universidad Nacional de Educación, 151-159. <http://repositorio.unae.edu.ec/bitstream/56000/517/1/Capitulo%20III-%204.pdf>
- Perilla, J. (Ed.). (2018). *Aprendizaje basado en competencias: un enfoque educativo ecléctico desde y para cada contexto*. Universidad Sergio Arboleda. <https://repository.usergioarboleda.edu.co/bitstream/handle/11232/1523/Las%20competencias%20como%20un%20enfoque%20educativo.pdf?sequence=1>
- Perilla, J. (Ed.). (2019). *Diseño curricular y transformación de contextos educativos desde experiencias concretas*. Universidad Sergio Arboleda. <https://repository.usergioarboleda.edu.co/bitstream/handle/11232/1276/Dise%C3%B1o%20curricular%20y%20transformaci%C3%B3n.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ponce, J. (2016). *Educación superior en Iberoamérica. Informe 2016. Informe Nacional: Ecuador*. <https://cinda.cl/wp-content/uploads/2019/01/educacion-superior-en-iberoamerica-informe-2016-informe-nacional-ecuador.pdf>
- Quichimbo, F. (2019). La comprensión de la interculturalidad en el Ecuador: retos y desafíos. *Revista Andina de Educación*, 2(2), 15-23. <https://doi.org/10.32719/26312816.2019.2.2.2>
- Quindemil, E; Intriago, S y Rumbaut, F. (2017). La educación superior en el Ecuador en el período 2008-2016. Oportunidades para la Universidad Técnica de Manabí. *Revista Cognosis*, 2. <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Cognosis/article/view/859/754>
- Quinatoa, I. (2019). Análisis de la política de acceso a la educación superior pública en Ecuador, periodo 2012-2017. [Tesis de Maestría, Universidad Andina Simón Bolívar].

<https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/7203/1/T3110-MGD-Quinatoa-Analisis.pdf>

Ramírez, R. (2010). *Transformar la universidad para transformar la sociedad*. <https://www.educacionsuperior.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/12/Transformar-la-Universidad-para-Transformar-la-Sociedad.pdf>

Rodríguez, M. (2016). Interculturalidad, plurinacionalidad y sumak kawsay en Ecuador. La construcción de un nuevo modelo de Estado a través de la educación intercultural bilingüe: discurso y realidad. *Perfiles Educativos*, 39(157), 70-86. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v39n157/0185-2698-peredu-39-157-00070.pdf>

Rolón, V. (2016). Enfoques curriculares en la Educación Superior. *Academo Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, 3(1). <https://revistacientifica.uamericana.edu.py/index.php/academo/article/view/38/36>

Rosario, J., Sánchez, E., García, M., García, L., Ramón, S., y Turbí, L. (2022). Política de Desarrollo Curricular en el Nivel Universitario. *Fipcaec*, 8(1), 92-106. <https://www.fipcaec.com/index.php/fipcaec/article/view/781/1424>

Salinas, M., Rodríguez, M., y Portela, R. (2020). La pertinencia social: una dimensión esencial en un currículo crítico de formación inicial docente. *Revista Lusófona de Educação*, (50), 79-93. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/7544/4470>

Salgado, R., Ulrike, K., Ruiz, G. (2018). Conocimientos y saberes locales en tres propuestas curriculares para educación indígena. *Sinéctica*, (50), 1-18. <https://www.redalyc.org/journal/998/99859284003/99859284003.pdf>

Sánchez, T., Mayorga, H., Medina, A. Ricardo, H.(2022). Modelo conceptual de Gestión de la calidad desde el Diseño Curricular. Universidad Técnica de Babahoyo. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(3), 11-21. <https://revistas.uide.edu.ec/index.php/innova/article/view/108>

Sandoval, E., y Guerra, E. (2007). Interculturalidade no ensino superior no México. *Ra Ximhai*, 3, 273-288. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46130203.pdf>

Sanvisens, A. (1972). Métodos Educativos. *Revista Española de Pedagogía*, 30(118), 137-168.

<https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2018/04/2-M%C3%A9todos-Educativos.pdf>

Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación. (2018). *Boletín analítico de educación superior, ciencia, tecnología, innovación y saberes ancestrales*.

https://www.educacionsuperior.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/01/Boletin_Analitico_SENESCYT_Diciembre-2018.pdf

Suárez, C. (2022). Estudios sobre educación intercultural en Colombia: tendencias y perspectivas. *Memorias*, (10), 358-375.

<https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/memorias/article/view/478/255>

Tarqui, L. (2022). Síntesis de las principales reformas educativas universitarias ecuatorianas generadas desde la Revolución Ciudadana al presente. *Anales de la Academia de Ciencias de Cuba*, 12(3).

<https://revistaccuba.sld.cu/index.php/revacc/article/view/1228>

Torres, R. (2017). *Ecuador: una revolución educativa sobrevalorada*.

<http://otraeducacion.blogspot.mx/2017/06/ecuador-una-revolucion-educativa-sobrevalorada.html>

Tovar, M., y Sarmiento, P. (2011). El diseño curricular, una responsabilidad compartida.

Colombia Médica, 42(4), 508-517.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28321543012>

Tünnermann, C. (2019). Pertinencia social y principios básicos para orientar el diseño de políticas de educación superior. *Revista Educación superior y sociedad*. 11(1 y 2), 181-196.

<https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/138>

UNED. (2021). Grados: preguntas frecuentes. Madrid Sur, 1-17.

https://www2.uned.es/madrid-sur/pdfs/diagnosticos/faqs_grados_2021_2022.pdf

Universidad Central del Ecuador. (2022). *Universidad Central prioste del Inti Raymi*, (10).

https://repositorio.uce.edu.ec/archivos/npsilva/Boletines2022/Marzo2022/Bolet%C3%ADn_10_UniversidadCentralpriostedelInt_Raymi.pdf

Universidad de Buenos Aires. (19 de Noviembre de 2003). Resolución CS N 2210-03. <http://academica.filo.uba.ar/sites/academica.filo.uba.ar/files/Resoluci%C3%B3n%20CS%20N%C2%BA%202210-03%20-%20Asignaturas%20Optativas.pdf>

Universidad Veracruzana. (12 de Mayo de 2022). *Proyecto Curricular*. <https://www.uv.mx/dgdaie/guia-diseno/pc-ec-presentacion/>

Vázquez, R., y Porto, A. (2020). Temas transversales, ciudadanía y educación en valores: de la LOGSE (1990) a la LOMLOE (2020). *Innovación Educativa*, (30), 113-125. <https://revistas.usc.gal/index.php/ie/article/view/7092>

Veliz, L., Bianchetti, A., y Silva, M. (2019). Competencias interculturales en la atención primaria de salud: un desafío para la educación superior frente a contextos de diversidad cultural. *Cadernos De Saúde Pública*, 35(1). <https://doi.org/10.1590/0102-311X00120818>

Véliz, V. (2018). Calidad en la Educación Superior. Caso Ecuador. *Atenas*, 1(41), 165-173. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478055151011>

Vivas, J. (2012). Educación y conocimiento: el problema del conocer en la escuela. *Sophia*, (13), 231-250. <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846102010.pdf>

Walsh, C. (2001). ¿Qué conocimiento(s)? Reflexiones sobre las políticas del conocimiento, el campo académico y el movimiento indígena ecuatoriano. *Revista del Centro Andino de Estudios*, (2), 65-77. <https://revistas.uasb.edu.ec/index.php/comentario/article/view/228/232>

Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en la educación*. https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/La%20interculturalidad%20en%20la%20educacion_0.pdf

Walsh, C. (2009). Hacia una comprensión de la interculturalidad. *Tukari*, 6-7. <https://onedrive.live.com/redir.aspx?cid=f7451eddb7d4ee77&resid=F7451EDDB7D4EE77!364&parId=F7451EDDB7D4EE77!258>

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: In-surgir, re-existir y re-vivir. *Entrepalabras. Revista de Educación en el Lenguaje, la Literatura y la Oralidad*. <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/13582/13582.PDFXXvmi...>

Walsh, C. (2012). *Interculturalidad crítica y (de)colonialidad. Ensayos desde Abya Yala*. Ediciones Abya-Yala.

https://books.google.com.ec/books/about/Interculturalidad_cr%C3%ADtica_y_de_colonial.html?id=WuNZEAAAQBAJ&source=kp_book_description&redir_esc=y

Wences, I. (2021). Interculturalidad crítica y decolonialidad epistémica. Propuestas desde el pensamiento latinoamericano para un diálogo simétrico. *Methodos. Revista de Ciencias Sociales*, 9(11), 152-165. <http://dx.doi.org/10.17502/mrcs.v9i1.448>

Anexos

Anexo A: Guía de entrevista semiestructurada docentes

Universidad de Cuenca
Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación
Carrera de Pedagogía de las Artes y las Humanidades

ENTREVISTA

1. En términos generales nos puede comentar sobre su trayectoria profesional dentro y fuera de la universidad.
2. ¿Cuánto tiempo lleva trabajando en la universidad?
3. ¿Usted experimentó el cambio en los diseños curriculares de las carreras de Filosofía, Sociología y Economía (2013) y Pedagogía de las Artes y las Humanidades (Rediseño)? De haber experimentado las dos reformas, ¿qué elementos relacionados con la estructura de las mallas o estrategias puede destacar de dicho proceso?
4. ¿Cómo evalúa la inserción del componente intercultural dentro del diseño curricular de la carrera de Filosofía, Sociología y Economía (2013) /Pedagogía de las Artes y las Humanidades (2017)?
5. En el tiempo que ejerce su rol de docente, ¿las asignaturas que ha impartido le han posibilitado el trato de la temática intercultural? ¿Qué estrategias ha empleado de ser el caso?
6. ¿Qué peso ha tenido el contexto político nacional en la puesta en marcha de estos procesos vinculados a la incorporación de ejes transversales como la interculturalidad, el género, el medio ambiente?
7. ¿Qué retos divisa frente a la inserción de la interculturalidad en los programas académicos y específicamente en los diseños curriculares de las carreras?
8. ¿Considera usted que la interculturalidad se aborda en las aulas o hay tareas pendientes al respecto?

Anexo B: Matriz de relación objetivos específicos - preguntas (docentes)

Matriz de relación objetivos específicos - preguntas	
Entrevista a docentes	
Objetivos Específicos	Preguntas

<p>1. Comprender cómo los enfoques curriculares facilitan la inclusión de temas transversales como la interculturalidad dentro de la estructuración del currículo educativo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué peso ha tenido el contexto político nacional en la puesta en marcha de estos procesos vinculados a la incorporación de ejes transversales como la interculturalidad, el género, el medio ambiente? - ¿Qué retos divisa frente a la inserción de la interculturalidad en los programas académicos y específicamente en los diseños curriculares de las carreras?
<p>2. Comparar las estructuras de las mallas curriculares de las carreras de Filosofía, Sociología y Economía y Pedagogía de las Artes y las Humanidades.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Usted experimentó el cambio en los diseños curriculares de las carreras de Filosofía, Sociología y Economía (2013) y Pedagogía de las Artes y las Humanidades (Rediseño)? De haber experimentado las dos reformas, ¿qué elementos relacionados con la estructura de las mallas o estrategias puede destacar de dicho proceso? - ¿Cómo evalúa la inserción del componente intercultural dentro del diseño curricular de la carrera de Filosofía, Sociología y Economía (2013) /Pedagogía de las Artes y las Humanidades (2017)?
<p>3. Identificar las estrategias relacionadas con la interculturalidad, a nivel disciplinar y temático, presentes en los sílabos de las carreras de Filosofía, Sociología y</p>	<ul style="list-style-type: none"> - En el tiempo que ejerce su rol de docente, ¿las asignaturas que ha impartido le han posibilitado el trato de la temática intercultural? ¿Qué

<p>Economía y Pedagogía de las Artes y las Humanidades.</p>	<p>estrategias ha empleado de ser el caso?</p> <p>- ¿Considera usted que la interculturalidad se aborda en las aulas o hay tareas pendientes al respecto?</p>
---	---

Anexo C: Guía de entrevista semiestructurada autoridades

Universidad de Cuenca

Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación

Carrera de Pedagogía de las Artes y las Humanidades

ENTREVISTA

1. ¿De dónde surge la idea de rediseñar la Carrera de Filosofía, Sociología y Economía?
2. ¿Qué nos puede decir usted sobre los cambios planteados a nivel de la Educación Superior por parte del estado ecuatoriano que incidieron para que se proponga el rediseño de las carreras?
3. ¿Cuándo se realizó el rediseño de la carrera desde su experiencia puede especificar qué cambios hubo relacionados con el eje de interculturalidad u otros ejes transversales en la carrera de Filosofía, Sociología y Economía (2013) y/o Pedagogía de las Artes y las Humanidades (2017)?
4. ¿Cómo se está llevando a la práctica el eje de la interculturalidad u otros ejes transversales dentro de la carrera rediseñada desde su perspectiva como director?
5. ¿Ha evidenciado alguna dificultad para operativizar el tratamiento del componente de interculturalidad ya a nivel microcurricular?
6. ¿Qué importancia considera usted que se le asignó al tema de la interculturalidad dentro de los diseños curriculares en relación con otros componentes?
7. ¿Encuentra diferencias que valen la pena mencionar con respecto al tratamiento que se le dio al tema de interculturalidad en las reformas de la carrera de Filosofía, Sociología y Economía y las reformas en Pedagogía de las Artes y las Humanidades?
8. ¿En su rol de docente usted llegó a vincularse con estos ejes y cómo operativizó el eje de interculturalidad? (si corresponde)

Anexo D: Matriz de relación objetivos específicos - preguntas (autoridades)

Matriz de relación objetivos específicos - preguntas Entrevista a autoridades	
Objetivos Específicos	Preguntas
<p>1. Comprender cómo los enfoques curriculares facilitan la inclusión de temas transversales como la interculturalidad dentro de la estructuración del currículo educativo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - ¿De dónde surge la idea de rediseñar la Carrera de Filosofía, Sociología y Economía? - ¿Qué nos puede decir usted sobre los cambios planteados a nivel de la Educación Superior por parte del estado ecuatoriano que incidieron para que se proponga el rediseño de las carreras? - ¿Qué importancia considera usted que se le asignó al tema de la interculturalidad dentro de los diseños curriculares en relación con otros componentes?
<p>2. Comparar las estructuras de las mallas curriculares de las carreras de Filosofía, Sociología y Economía y Pedagogía de las Artes y las Humanidades.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuándo se realizó el rediseño de la carrera desde su experiencia puede especificar qué cambios hubo relacionados con el eje de interculturalidad u otros ejes transversales en la carrera de Filosofía, Sociología y Economía (2013) y/o Pedagogía de las Artes y las Humanidades (2017)? - ¿Encuentra diferencias que valen la pena mencionar con respecto al tratamiento que se le dio al tema de interculturalidad en las reformas de la carrera de Filosofía, Sociología y Economía y las reformas en

	Pedagogía de las Artes y las Humanidades?
3. Identificar las estrategias relacionadas con la interculturalidad, a nivel disciplinar y temático, presentes en los sílabos de las carreras de Filosofía, Sociología y Economía y Pedagogía de las Artes y las Humanidades.	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo se está llevando a la práctica el eje de la interculturalidad u otros ejes transversales dentro de la carrera rediseñada desde su perspectiva como director? - ¿Ha evidenciado alguna dificultad para operativizar el tratamiento del componente de interculturalidad ya a nivel microcurricular? - ¿En su rol de docente usted llegó a vincularse con estos ejes y cómo operativizó el eje de interculturalidad? (si corresponde)

Anexo E: Consentimiento informado

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Título de la investigación: Interculturalidad en los diseños curriculares de Filosofía, Sociología y Economía (2013) y Pedagogía de las Artes y las Humanidades (Rediseño).

	Nombres completos	Cédula	Institución
	Leslie Karina Paute Lojano	0106651300	Universidad de Cuenca
Investigador Principal	Tatiana Estefanía Vásquez Espinoza	0107154999	Universidad de Cuenca

¿De qué se trata este documento?

Usted está invitado(a) a participar en este estudio que se realizará en la Universidad de Cuenca. En este documento llamado "consentimiento informado" se explican las razones por las que se realiza el estudio y cuál será su participación. También se explican los beneficios y sus derechos en caso de que usted decida participar. Después de revisar la información en este consentimiento y aclarar todas sus dudas, tendrá el conocimiento para tomar una decisión sobre su participación o no en este estudio.

Introducción

Como parte de la investigación sobre Interculturalidad en los diseños curriculares de Filosofía,

Sociología y Economía (2013) y Pedagogía de las Artes y las Humanidades (Rediseño) correspondiente a la fase del trabajo de titulación se realiza esta investigación cuyo fin es realizar un análisis comparativo del tema de la interculturalidad en los diseños curriculares de las dos carreras antes mencionadas.

La importancia de este trabajo radica en indagar sobre las vías posibles para la inclusión de la temática de la interculturalidad en el ámbito educativo respondiendo a la pregunta sobre ¿Cuáles son las diferencias entre los diseños curriculares de las carreras de Filosofía, Economía y Sociología (2013) y Pedagogía de las Artes y las Humanidades (Rediseño)?

Objetivo del estudio

Analizar comparativamente el tema de la interculturalidad en los diseños curriculares de la carrera de Filosofía, Sociología y Economía y Pedagogía de las Artes y las Humanidades.

Descripción de los procedimientos

Al contactarle a usted hemos propiciado buscar representatividad de acuerdo a los objetivos de este proyecto.

Nos interesa conocer sus experiencias respecto al papel que ha tomado (o no) la noción de interculturalidad dentro de la estructuración de los diseños curriculares para de esa forma poder tener más elementos que nos permitan identificar los retos que existen en relación al tema de estudio y entender el tratamiento que se le ha dado, así como los factores que propiciaron o no los espacios para la inserción de la interculturalidad en el ámbito educativo superior, específicamente en la Universidad de Cuenca en las carreras previamente mencionadas.

Para ello queremos realizarle una entrevista semiestructurada con un tiempo de duración aproximado de 1 hora, una vez que usted lo permita. En cualquier caso, usted puede decidir si participar o no. Durante las entrevistas los investigadores estarán tomando nota, con su expreso consentimiento además grabaremos el audio de dichas entrevistas y eventualmente llevaremos un registro visual de alguna de ellas (fotografías).

Riesgos y beneficios

El trabajo que se propone dentro del estudio no representa ningún riesgo para la persona participante.

Los datos que se recojan serán anonimizados para resguardar la confidencialidad de la persona participante, mediante un código o nombre ficticio, según sea el caso.

Esta investigación ayudará a sentar las bases para el estudio del componente intercultural dentro de los diseños curriculares a nivel de la universidad además de ofrecer un acercamiento a los elementos clave que se deben tomar en cuenta para la formulación de propuestas que se vean atravesadas por la interculturalidad y plantear incógnitas respecto al camino que queda por recorrer para su consolidación.

Otras opciones si no participa en el estudio

Usted tiene la libertad de no participar en el estudio, en dicho caso no se le consultará sobre ningún tipo de información.

Derechos de los participantes

Usted tiene derecho a:

- 1) Recibir información del estudio de forma clara.
- 2) Tener la oportunidad de aclarar todas sus dudas.
- 3) Tener el tiempo que sea necesario para decidir si quiere o no participar del estudio.
- 4) Ser libre de negarse a participar en el estudio, y esto no traerá ningún problema para usted.
- 5) Ser libre para renunciar y retirarse del estudio en cualquier momento.
- 6) El respeto de su anonimato (confidencialidad).
- 7) Que se respete su intimidad (privacidad).

- 8) Recibir una copia de este documento, firmado y rubricado en cada página por usted y el investigador.
- 9) Tener libertad para no responder preguntas que le molesten.
- 10) No tendrá que pagar absolutamente nada por participar en este estudio.

Información de contacto

Si usted tiene alguna pregunta sobre el estudio por favor llame al siguiente teléfono 0985552904 que pertenece a Tatiana Vásquez Espinoza o envíe un correo electrónico a tatiana.vasquez01@ucuenca.edu.ec

Nombres completos del/a participante

Firma del/a participante

Fecha

Nombres completos del/a investigador/a

Firma del/a investigador/a

Fecha

Si usted tiene dudas sobre este formulario puede contactar a la Mgtr. Blanca Pesántez, Tutora del presente trabajo de titulación, al siguiente correo: blanca.pesantez@ucuenca.edu.ec