

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Departamento de Historia y Filosofía de la Ciencia, la Educación y el Lenguaje

TESIS DOCTORAL

**(RE)PENSANDO LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL DESDE ECUADOR:
EL CAMINO HACIA EL DIÁLOGO INTERCULTURAL
Y EL ALCANCE DEL BUEN VIVIR**

LIDIA ESTHER ARMAS MARTÍN

2017

**DIRECTORAS: MARÍA INMACULADA GONZÁLEZ PÉREZ
 REMEDIOS GUZMÁN ROSQUETE
 RUTH MOYA TORRES**

Doctora María Inmaculada González Pérez del Departamento de Historia y Filosofía de la Ciencia, la Educación y el Lenguaje de la Universidad de La Laguna, Doctora Remedios Guzmán Rosquete del Departamento de Didáctica e Investigación Educativa de la Universidad de La Laguna y Doctora Ruth Moya Torres de la Universidad Nacional de Educación. UNAE, , como directoras de la tesis doctoral presentada por Lidia Esther Armas Martín, titulada "*(Re)pensando la educación intercultural desde Ecuador: el camino hacia el Diálogo Intercultural y el alcance del Buen Vivir*"

CERTIFICAN

Que el trabajo realizado por la doctoranda reúne los requisitos necesarios de interés académico, rigor científico, coherencia estructural, documentación pertinente y exposición clara y ordenada, de manera que puede procederse a su defensa pública, según establece el Reglamento de Enseñanzas Oficiales de Master y Doctorado de la Universidad de La Laguna (resolución de 17 de enero de 2013, BOC, nº 17 de 25 de enero), así como los criterios establecidos por la Comisión Académica del Programa de Doctorado de Educación para su presentación, lectura y defensa pública.

Y para que conste a los efectos oportunos, expide este certificado, en San Cristóbal de La Laguna a 9 de junio de 2017

Fdo.: María Inmaculada González Pérez
Directora de la Tesis

Fdo.: Remedios Guzmán Rosquete
Co-Directora de la Tesis

Fdo.: Ruth Moya Torres
Co-Directora de la Tesis

A mi padre, *in memoriam*,
que desde el 31 de enero de 2012
me guía para navegar en este mar de caos.

AGRADECIMIENTOS

A los hombres y mujeres, que inspirados en la riqueza de la diversidad cultural, asumen el desafío intercultural para seguir evolucionando...

Llevar a cabo la presente investigación ha supuesto un antes y un después en mi vida, y mi gran escuela de vida. A raíz de un trabajo como voluntaria en una escuelita de una comunidad del pueblo kichwa Saraguro, en el sur de Ecuador, se me ocurrió la idea de darle un giro a la tesis de psicología que había comenzado a trabajar hacía años y me estaba costando continuar, para enmarcarla en el escenario de la interculturalidad, en concreto, de la interculturalidad ecuatoriana.

Deseaba descubrir y saber más sobre esas culturas ricas y diversas de la Amazonía, los Andes y de la costa del Pacífico de ese maravilloso y amado país. Mezclarme así con sus pueblos originarios, escuchar sus voces y apreciar su sentir en un contexto de cambios y transformaciones profundas tanto a nivel social como educativo, donde empezaba a despertar una educación intercultural para todos/as. Eso implicaba que debía trabajar muy duro, dejar mi vida en este lado del mundo para, con mis propios medios, habilidades y recursos, afrontar dicho desafío. Me enfrentaba a realizar un estudio que abarcaba todo un país, sola y sin conocimiento alguno a lo que en el otro lado me podía encontrar, pero con muchas ganas e ilusión de hacer realidad un sueño.

Por lo que este trabajo ha requerido gran apoyo y colaboración y son muchísimas las personas que, de una forma u otra, han contribuido a mis pasos para ir avanzando en este objetivo.

Primeramente, agradecer a Inma, por creer en mi proyecto y aventurarse conmigo en esta obra que, apasionadas por las culturas, la cooperación y la educación, nuestro instinto romántico hizo que nuestra imaginación volara queriéndonos comer el mundo y, sin tener certeza de lo que podía ser, lo hicimos. Gracias, Inma, por confiar en mí y arriesgarte.

A todo este idealismo, se unió Meyo que, con una visión más pragmática nos hizo aterrizar y darle forma. Mi otra directora, la cual me ha enseñado que aprender y errar son nociones inseparables y que, con el trabajo duro y constante, viene el progresivo asentamiento del conocimiento, de los conceptos e ideas que ayudan al florecimiento de la

ocurrencia y la creatividad. Gracias, Meyo, por tus enseñanzas, ayuda, entrega y dedicación.

A Ruth Moya, mi directora del lado ecuatoriano, por quererse subir a este barco y emprender conmigo esta aventura, apoyándome y motivándome siempre desde la distancia sin permitir que me hundiera, y por sus grandes y sabios aportes y gran calidad humana. Gracias, mi querida Ruth.

A Sol Mena, por contar en todo momento con tu cariño, apoyo, tu inestimable ayuda, tu optimismo y tu humanidad... ¡Gracias, querida amiga! Igual a sus compañeras de batalla, Anita y Macarena Moscoso, por su amistad, ayuda y momentos compartidos. Las tres profesionales en la UASB y buenas amigas que fueron un apoyo importante en momentos difíciles durante mi estancia en el país.

A Santiago Peñaherrera, por su confianza, apoyo y ayuda para dar empezar a navegar.

A la Universidad Andina Simón Bolívar, por acogerme como investigadora asociada dándome la oportunidad de permanecer en Ecuador el tiempo que necesité para culminar el trabajo de campo y la ayuda que me brindó. Gracias a todas las personas de esta Universidad que me ayudaron de alguna u otra manera: Al rector Enrique Ayala Mora, Jorge Oviedo, Graciela, Mónica, Verónica, Sonia, Franklin, Renato Landín y Virginia Rosero y el resto del personal de la Universidad que tuve la oportunidad y gusto de conocer.

A Alberto Conejo, Subsecretario de EIB, por su ayuda, apoyo y facilitarme el camino, abriéndome las puertas de su realidad.

A Enrique Contreras, por su amistad, apoyo y ayuda, facilitándome el camino en algunos momentos en los que parecía imposible continuar.

A Freddy Peñafiel, Viceministro de Educación en el periodo en el que tuvo lugar la estancia en Ecuador, por autorizarme y ayudarme en la conexión con algunos de los participantes.

A todas aquellas personas de diversos ámbitos de relevancia relacionados con la Educación Intercultural que, amable y voluntariamente, participaron como informantes aportándonos su visión rica en saberes y experiencias. Especialmente a Catherine Walsh

(docente en la UASB e investigadora especializada en EIB y Estudios Culturales Latinoamericanos), a Ariruma Kowi (ex -Subsecretario de EIB y docente en la UASB), a Sebastián Granda (director de la carrera de EIB en la Universidad Salesiana), a Juan García (Historiador de Cultura Afroecuatoriana) Ismenia Iñiguez Romero (técnico asistente del Programa de educación en UNESCO) Juan Bustamante (Especialista en Educación en UNICEF), Natalia Armijo (Directora y representante permanente de la OEI en el Ecuador) y María Elena Porras (técnica de la OEI), Jaime Mecías Gayas (Director Distrital de la Zona 3), Alicia Yuquilema, Directora distrital de la DIPEIB de Guayas, Johana Regalado Pinto (responsable de la gestión cultural en el Ministerio de Cultura y Patrimonio), Laura Garrido (Directora de la Oficina de Educación Provincial de Chimborazo), Mattías Abraham (lingüista especialista de lenguas indígenas del Ecuador), Pamela Arcos Gómez (Directora Distrital de Latacunga –Cotopaxi-), Ruth Limaico Vaca (Directora de Desarrollo Profesional y apoyo a la EIB desde la etapa inicial hasta el bachillerato en la Coordinación Zonal 3), Mayra Ruiz Ruiz (Coordinadora del área técnica de la DIPEIBI de Imbabura), Paola Solórzano Muñoz (Directora Distrital en Santo Domingo de los Tsáchilas), Rubén Alejandro Calapucha Tapuy (Director Distrital zona Tena), José Francisco Calazacón (Director de EIB en Santo Domingo de los Tsáchilas), Pedro de Jesús (Secretaría de Pueblos, Movimientos Sociales y Participación Ciudadana), Roberto Añapa (Coordinador del equipo técnico pedagógico zonal de los CEEIB de Esmeraldas), Nicolás Pineida Tacuri, Lucila Castro, Luz Samaniego, Víctor Manuel Logroño Rodríguez, Viviana Almeida, Rafael Vera, Marco Macao, (técnicos del Ministerio de Educación y de las diferentes Direcciones Zonales y Distritales), Luis Antonio Gualán, Cristóbal Lorenzo Quishpe, Julio Agualongo y Luis Paucar (técnicos de la DINEIB y de las diferentes Direcciones Zonales y Distritales bilingües), a todos, muchas gracias por su colaboración y ayuda.

A Ampam Karakras por su participación, amistad e inestimable ayuda y colaboración.

A Carlos Duche, antropólogo y asesor de la Dirección Distrital de Educación Intercultural Bilingüe de la zona amazónica, por brindarme su tiempo y grato acogimiento, ayuda y colaboración.

A Mario Kuna por su participación, amabilidad, complicidad y colaborar para que las cosas fueran más fáciles... ¡gracias compa!

A mi amigo Polo Minga por su ayuda, participación y actitud colaboradora siempre. Y a mi querida familia saragura Sicre conformada por Benigno, Luz y Tanya, por su nobleza, cariño, ayuda y hospitalidad...gracias por abrirme las puertas de vuestro hogar.

A la familia Serrano Arauz, David, Verónica y Cuca, por su cariño y hospitalidad y, en parte, motivadores iniciales que formaron parte del impulso a emprenderme en este episodio de mi vida.

A mi querida Lola, amiga, maestra y directora emblemática de un CEEIB en Riobamba que me abrió tantas veces las puertas de su casa y con la que viví experiencias que jamás olvidaré.

A mi querida amiga Maritza, por dejarme formar parte de su vida y por sus valiosas enseñanzas de vida y al centro Hare Krishna de Riobamba que me abrieron las puertas de su templo para darme cobijo cuando más lo necesitaba.

Gracias por su amistad, acogimiento, ayuda y colaboración:

A Jeaneth, Chari y toda la familia Vercoutère en Ibarra. A Mariuxi Maldonado y Esperanza, a Marcela Frugone, Rosita, Esther Jacqueline y Evelyn en Guayaquil. A Rosita Álvarez, su familia y Byron Calazacón y toda la comunidad Tsa'chila en Sto. Domingo. A Claudia Rocío, María Mariela Tambonero y toda la comunidad Chachi en Esmeraldas. A Sandra Espinosa y su familia, en el Puyo y Latacunga por la ayuda brindada y dejarme formar parte de su familia durante unos días. A Pedro Andy y su familia en el Tena por abrirme las puertas de su hogar. A Ramiro Viteri por abrirme las puertas del Quinche. A Elsa Romero y su familia, a Jacqueline Serrano y a Rita por su amistad y ayuda. A todos ellos GRACIAS por su cariño, apoyo y hospitalidad.

A todas las personas que formaban parte de los centros educativos que participaron: Amawta Ñampi, Provincia de Pastaza, Unidad Nacional del Tena, Intillacta, Rosa María Baca, Tránsito Amgüaña, Inty Raymi, Fray Cristóbal Zambrano, Peguche, Jatun Kuraka, Cacique Tumbalá, Fernando Daquilema, Corazón de la Patria, Santo Domingo de los Tsa'chilas, Puruhá, Réplica Guayaquil, Santiago de Guayaquil, Roberto Luis Cervantes Montaña, Batalla de Tarqui; a las comunidades, a las oficinas distritales y provinciales, a los profesionales de la Subsecretaría de EIB y del Ministerio de Educación del Ecuador. A todos, GRACIAS porque sin ayuda, participación y colaboración esta investigación no

hubiera sido posible.

Y en este lado del charco...

A mi madre y hermano que, aunque en sus inicios concibieron la idea como producto de una enajenación dudando de que pudiera afrontarlo y llegara a su fin, ahora sé que en el fondo están orgullosos de mi trabajo y se alegran tanto como yo. ¡Gracias por todo familia! Y en estas gracias quiero incluir a mi abuela Gloria, tan presente aunque, lamentablemente, tan ausente...y mi tía Fina. Les quiero.

A Carmen Rizo, por su corazón inmenso, apoyo y ayuda incondicional a pesar de todos los pesares...muy agradecida por ser y estar! Te quiero.

A todos aquellas amigas y amigos que, con valiosas muestras de amor, me han apoyado y animado siempre para proseguir y alcanzar esta meta, mi mayor agradecimiento en este sentido a Natalia, Domi, Sara, Chángeles, Tati, Fátima, Nuria, Teresa, Jose, Ruth, Eduardo, Marisa, Marga, Paula, Rafa, Ángeles, Carlos, Mapi, Zeydi, Andrea, Arantxa, Blanca, Patty, Cristina, Déborah, Felisa, Luisi, Karin, Kristina, Jorge, Alex y Ananías.

A Abraham, Francis, Inma y Verónica Alemán por orientarme cuando me encontraba a la deriva en alguna de las numerosas encrucijadas.

Y, con especial agradecimiento, a Nico, Maiki y Ricardo en su apuesta por, de una forma u otra, echarme un cable en los momentos de apuro durante la fase final de este trabajo. ¡GRACIAS mi gente!

Y en general, a todas las personas que me facilitaron y allanaron el camino cuando emprendí mi aventura en Ecuador ¡que fueron muchas! y a las que no olvidaré jamás.

Aventura de casi dos años que realicé, con mis propios medios y que fue posible culminar gracias a la fuerza y empuje que me dio el conseguir un sueño y luchar por mundo más justo. La ilusión con la que me enfrenté fue tan grande que era más fuerte que las peripecias de todo tipo, enfermedades y contratiempos que me acompañaron durante toda la travesía pero que, gracias a todas esas personas maravillosas que me encontré por el camino y que, de una forma u otra, me ayudaron a superar obstáculos y a aportar su pequeño grano de arena de una forma u otra, creyendo en mí y en mi proyecto.

A continuación les presento el fruto de un trabajo inspirado en el amor a esa América Latina rica y diversa y, específicamente, a Ecuador, a su gente y sus culturas diversas, trabajo que se ha basado en el amor, en el compartir y en el convivir juntos/as, base fundamental de la educación y los aprendizajes.

MUCHAS GRACIAS.

Entendiendo el hecho de ser con el otro...

(...) nadie acaba en sí mismo,

un todo es cada uno

en otro todo,

en otro uno.

El otro está en el uno,

el uno es otro:

somos constelaciones (...).

(Cuentos de dos jardines, Octavio Paz, 1914-1998).

ÍNDICE

ÍNDICE GENERAL

PARTE I

CAPÍTULO I. POLÍTICAS INTERNACIONALES ANTE LA DIVERSIDAD CULTURAL **35**

- 1.1. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y los Objetivos del Programa de Educación para Todos 35
- 1.2. La Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura (OEI) y las Metas Educativas 2021 36
- 1.3. Las Naciones Unidas (NNUU) y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) 39

CAPÍTULO II: DIVERSIDAD CULTURAL Y EDUCACIÓN **43**

- 2.1. Introducción 43
- 2.2. Concepciones fundamentales en torno a la cultura 43
 - 2.2.1. Origen y evolución del concepto de cultura 43
 - 2.2.2. Cultura estática versus cultura dinámica 46
 - 2.2.3. Cultura como fin versus cultura como medio 53
- 3.3. Diversidad Cultural 57
 - 2.3.1. Hacia el encuentro con lo diverso 57
 - 2.3.2. Asimilacionismo 59
 - 2.3.3. Multiculturalismo 60
 - 2.3.4. Interculturalismo 65
 - 2.3.5. Diálogo Intercultural 68
 - 2.3.6. Filosofía del “Buen Vivir” y el “Sumak Kawsay” como ejes centrales de las buenas prácticas de la interculturalidad 73
- 2.4. Educación y diversidad cultural 80
 - 2.4.1. Educación Asimilacionista 81
 - 2.4.2. Educación Multicultural 84
 - 2.4.3. Educación Intercultural 89
- 2.5. La Educación Intercultural Bilingüe... recuperando las voces silenciadas 105
 - 2.5.1. Origen de la Educación Intercultural Bilingüe 105
 - 2.5.2. Objetivos de la Educación Intercultural Bilingüe 108
- 2.6. Diálogo Intercultural en el ámbito educativo 111
- 2.7. El Diálogo Intercultural en el marco de la Educación y del Buen Vivir 114

CAPÍTULO III. ECUADOR: CARACTERÍSTICAS SOCIALES, DEMOGRÁFICAS, ECONÓMICAS, POLÍTICAS Y CULTURALES 119

3.1. Introducción	119
3.2. Población y contexto socioeconómico	120
3.3. Contexto político	122
3.3.1. Iniciativas económicas basadas en la equidad	122
3.3.2. Iniciativas educativas basadas en la igualdad de oportunidades	126
3.4. Desigualdad Social	127
3.5. Desigualdad Educativa	132
3.6. Rasgos culturales en un país plurinacional	137
3.6.1. Conceptos clave referentes a la diversidad cultural ecuatoriana	137
3.6.2. Pueblos, nacionalidades y movimientos indígenas en Ecuador	139

CAPÍTULO IV: ¿HACIA DÓNDE SE DIRIGE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN ECUADOR? 147

4.1. Educación Intercultural en América Latina	147
4.1.1. Origen de la Educación Intercultural Bilingüe en Abya Yala	148
4.1.2. Situación actual de la Educación Intercultural Bilingüe en Abya Yala	150
4.2. Educación Intercultural en Ecuador	153
4.2.1. Origen de la Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador	154
4.2.2. Experiencias educativas desde la interculturalidad	160
4.3. El Sistema Educativo Ecuatoriano	175
4.3.1. Marco legal y políticas de Estado en materia de Educación Intercultural	175
4.3.2. Estructura del Sistema Educativo Nacional	186
4.3.3. Organización administrativa e institucional	199
4.3.4. Gestión del Sistema Educativo	214
4.4. Buen Vivir, principio rector de la educación ecuatoriana	255

PARTE II

CAPÍTULO V: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN 265

5.1. Justificación y delimitación del problema de investigación	266
5.2. Cuestiones de la investigación	280
5.3. Finalidad de la investigación	281
5.4. Objetivos	281
5.4.1. Generales	282

5.4.2. Específicos	282
CAPÍTULO VI: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	285
6.1. Método	285
6.1.1. Paradigma de investigación	286
6.1.2. Tipo de estudio	289
6.2. Proceso y fases de la investigación	290
6.2.1. Fase preparatoria	292
6.2.2. Trabajo de campo	294
6.2.3. Fase analítica	295
6.3. Contexto de la investigación	296
6.3.1. Participantes	299
6.4. Técnicas, instrumentos y procedimiento de recogida de información	314
6.4.1. La observación	316
6.4.2. La entrevista semiestructurada	320
6.5. Análisis de contenido	330
6.5.1. Categorización de los datos	331
6.5.2. Codificación de los datos	332
6.5.3. Recursos para el análisis de los datos	333
6.5.4. Proceso seguido en el análisis de contenido	334
6.5.5. Triangulación de los datos	356
6.5.6. Saturación de los datos	358
6.6. Dimensión ética de la investigación	359
6.6.1. Consentimiento informado	360
6.6.2. El engaño	361
6.6.3. Privacidad y confidencialidad	361
6.6.4. Fidelidad	362
6.6.5. Técnicas de validación de los datos	362
CAPÍTULO VII. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	367
7.1 Codificación abierta de los datos en torno al desarrollo de la EI	368
7.1.1. Conceptos subyacentes en las relaciones educativas interculturales	368
7.1.2. Propuestas legales y políticas educativas	417
7.1.3. Acciones educativas en las diferentes dimensiones curriculares	475
7.1.4. Limitaciones y propuestas de mejora	552

7.2. Codificación axial de los datos en torno al desarrollo de la EI	596
7.2.1. Codificación axial de las categorías: Visión sobre la cultura y su relación con el DI, la diversidad cultural en la escuela y los enfoques educativos predominantes en las relaciones entre los diferentes grupos culturales	596
7.2.2. Codificación axial de las propuestas legislativas con respecto a las actuaciones educativas desarrolladas en contextos escolares interculturales	610
CAPÍTULO VIII. DISCUSIÓN DE RESULTADOS	621
8.1. Visión que tienen los actores sociales y educativos sobre la cultura y las consecuencias que se derivan de ellas en las relaciones que se dan entre los diferentes grupos en el ámbito educativo	623
8.1.1. Diferentes visiones de la cultura y su relación con el diálogo intercultural	623
8.1.2. La Diversidad Cultural en la escuela	633
8.1.3. Enfoques educativos desde los que se entienden las relaciones entre las diferentes culturas	635
8.2. Opinión que tienen los actores sociales de ámbitos intelectuales e institucionales sobre la legislación y políticas llevadas a cabo en EI	642
8.2.1. Opinión sobre la LOEI.	642
8.2.2. Opinión sobre las Metas 2021	648
8.2.3. Opinión sobre el Bilingüismo	650
8.2.4. Opinión sobre el Plan Nacional del Buen Vivir	653
8.3. Opinión del profesorado (directivos y docentes) sobre la incorporación de las propuestas legales y políticas en los centros educativos	654
8.3.1. Opinión sobre la LOEI	654
8.3.2. Opinión sobre las Metas 2021	657
8.3.3. Opinión sobre el Bilingüismo	658
8.3.4. Opinión sobre el Plan del Buen Vivir	659
8.4. Opinión de las familias sobre la incorporación de las propuestas legales y políticas en los centros educativos	660
8.4.1. Opinión sobre la LOEI	660
8.4.2. Opinión sobre el Bilingüismo	663
8.5. Perspectiva intercultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las diferentes dimensiones curriculares (planes educativos, currículo, materiales didácticos, evaluación, actividades, etc...)	665
8.6. Acciones que llevan a cabo los docentes para favorecer las relaciones interculturales en el proceso de enseñanza-aprendizaje y cómo éstos se relacionan con las familias y otros actores sociales comunitarios en beneficio del desarrollo de la EI	673

8.7. Prácticas educativas desarrolladas con objeto de identificar actuaciones, estrategias/procedimientos y actitudes referidos a la atención educativa dada a la diversidad cultural y lingüística del alumnado y sus familias, y la respuesta de éstos en pro de favorecer dicha diversidad	679
8.8. Desarrollo de las competencias interculturales que tiene el alumnado	687
8.9. Similitudes y diferencias entre el profesorado que imparte docencia en el SEIB con el resto del profesorado, en relación a formación y competencias interculturales	689
8.9.1. Formación	690
8.9.2. Competencias interculturales.	692
8.9.3. Estrategias públicas para la formación	694
8.10. Limitaciones y avances para el desarrollo de la Educación Intercultural y el alcance de las Metas 2021	696
8.10.1. Limitaciones para el desarrollo de la Educación Intercultural	697
8.10.2. Avances en la educación ecuatoriana y sus repercusiones en la Educación Intercultural	698
CAPÍTULO IX: CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN	705
9.1. Conclusiones	705
9.1.1. Pilares conceptuales que subyacen en las relaciones educativas dialógicas entre culturas y sus consecuencias en las relaciones que se dan entre los diferentes grupos en el ámbito educativo	705
9.1.2. Percepción que tienen diferentes actores sociales y educativos sobre las propuestas legales y políticas en EI	707
9.1.3. Adecuación de las actuaciones educativas desarrolladas en contextos escolares pluriculturales a las propuestas legislativas y al modelo vigente de Educación Intercultural	710
9.2. Limitaciones de la investigación	713
9.3. Propuestas y retos	716
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	723

ÍNDICES ESPECÍFICOS

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1. Protocolo seguido para cumplir con el compromiso ético de la investigación.	759
Anexo 2. Entrevista a directores/as.	760
Anexo 3. Entrevista a profesorado.	763
Anexo 4. Entrevista a alumnado.	766
Anexo 5. Entrevista a padres y/o madres.	769

Anexo 6. Entrevista a actores sociales y educativos de relevancia en el ámbito de la Educación Intercultural.	774
Anexo 7. Registro de observación de centro.	778
Anexo 8. Registro de observación de aula.	787
Anexo 9. Compromiso para investigar en el Sistema Educativo de la República del Ecuador.	797
Anexo 10. Consentimiento y autorización de la Subsecretaría de EIB del Ministerio de Educación del Ecuador para la realización de la investigación.	798
Anexo 11. Certificación de estancia en la Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador.	799
Anexo 12. Certificación de la participación en la actualización del actual Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe.	800
Anexo 13. Glosario de términos kichwa utilizados en los discursos.	801
Anexo 14. Muestra de simbología con pertinencia cultural y lingüística en los centros educativos.	804

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Metas Educativas 2021.	38
Tabla 2. Definiciones conceptuales.	67
Tabla 3. Objetivos de la Educación Intercultural.	103
Tabla 4. Propuesta curricular de Educación Intercultural Bilingüe.	110
Tabla 5. Resumen de indicadores socioeconómicos en Ecuador.	121
Tabla 6. Desigualdad en Ecuador.	131
Tabla 7. Distribución de las nacionalidades y pueblos del Ecuador.	145
Tabla 8. Utilización de las diferentes lenguas del proceso educativo.	160
Tabla 9. Número de IE, docentes y estudiantes, 2011-2012 en educación escolarizada ordinaria y extraordinaria.	213
Tabla 10. Número de IE por sostenimiento 2011-2012 en educación escolarizada ordinaria y extraordinaria.	213
Tabla 11. Número de IE por jurisdicción en educación escolarizada ordinaria.	213

Tabla 12. Recursos destinados a Educación en el PI.	216
Tabla 13. Descomposición en distintos factores de la variación del gasto por Estudiante público, periodo 2008-2012.	220
Tabla 14. Descomposición en distintos factores de la variación del gasto por estudiante público, período 2008-2012.	220
Tabla 15. Avances Metas educativas 2021.	243
Tabla 16. Ubicación socio-geográfica y características de los centros educativos.	298
Tabla 17. Participantes de la investigación en función de los contextos profesionales.	301
Tabla 18. Características de los/as directores/as en función de los centros.	303
Tabla 19. Características Sociodemográficas del profesorado en función de los centros.	304
Tabla 20. Características del alumnado en función del tipo de centro.	307
Tabla 21. Características de las familias en función de los centros.	309
Tabla 22. Relación de actores socioeducativos y cargos profesionales.	311
Tabla 23. Características de los actores socioeducativos de relevancia en el ámbito de la EI.	312
Tabla 24. Técnicas, instrumentos de recogida de información, participantes.	330
Tabla 25. Herramienta de registro (1): Sistema de categorías conceptual.	340
Tabla 26. Herramienta de registro (2): Sistema de categorías sobre la realidad escolar.	349
Tabla 27. Triangulación de la información considerando los informantes y técnicas utilizadas.	358
Tabla 28. Comparación de criterios de validez entre dos paradigmas: Aspecto, Positivismo y Naturalismo.	363
Tabla 29. Relación entre categorías (1, 2 y 3) y sus correspondientes códigos.	597
Tabla 30. Códigos relacionados en los discursos del profesorado (directivos y docentes).	598
Tabla 31. Códigos relacionados en los discursos del alumnado.	602

Tabla 32. Códigos relacionados en los discursos de los actores socioeducativos de relevancia en el ámbito de la EI.	605
Tabla 33. Resumen sobre los diferentes enfoques educativos que asumen los participantes en las relaciones culturalmente diversas en el ámbito escolar.	610
Tabla 34. Códigos que representan relaciones entre las propuestas legislativas y las actuaciones educativas desarrolladas en CEEI.	614
Tabla 35. Códigos que representan relaciones entre las propuestas legislativas y las actuaciones educativas desarrolladas en CEEIB.	615

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Evolución del concepto “cultura”.	44
Figura 2. Estructura del Sistema Educativo	187
Figura 3. Distribución de asignaturas por grado de la EGB	189
Figura 4. Estructura orgánica Estructura orgánica de la Subsecretaría de Educación del Distrito Metropolitano de Quito/ Subsecretaría de Educación del Distrito de Guayaquil/ Coordinaciones Zonales	204
Figura 5. Estructura orgánica de las Direcciones Distritales	205
Figura 6. Evolución del rendimiento educativo en Ecuador según evaluaciones internacionales.	234
Figura 7. Horas netas de docencia al año Primaria 2010	249
Figura 8. Horas netas de docencia al año Secundaria inferior 2010	250
Figura 9. Interacción del Buen Vivir y la Educación	261
Figura 10. Fases y etapas de la investigación	293
Figura 11. Proceso de triangulación de la discusión de los resultados de la investigación	621

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Población excluida del sistema educativo según el nivel educativo e identidad étnica.	133
--	-----

Gráfico 2. Tasa neta de asistencia a la Educación Básica por etnicidad y sexo: 2001 y 2010.	135
Gráfico 3. Tasa neta de asistencia a la educación básica por etnicidad y sexo: 2001 y 2010.	136
Gráfico 4. Porcentajes de población por autodefinición.	142

ÍNDICE DE MAPAS

Mapa 1. División Política Administrativa de la República del Ecuador	119
Mapa 2. Pueblos y Nacionalidades de Ecuador	143
Mapa 3. Nivel administrativo de planificación zonal	201

GLOSARIO DE ACRÓNIMOS

- **ACCD** Agencia Catalana de Cooperación al Desarrollo.
- **AECID** Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo.
- **ALKI** Academia de la Lengua Kichwa Amawta Kamachi.
- **AMEIBA** Apliquemos el Modelo de Educación Intercultural Bilingüe en la Amazonía.
- **BGU** Bachillerato General Unificado
- **BGUIB** Bachillerato General Unificado Intercultural Bilingüe.
- **CDC** Centros de Desarrollo Curricular.
- **CEAACES** Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.
- **CECEIB** Centro Educativo Comunitario de Educación Intercultural Bilingüe.
- **CECIB** Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe.
- **CEEI** Centro Educativo de Educación Intercultural
- **CEEIB** Centro Educativo de Educación Intercultural Bilingüe.
- **CEPAL** Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- **CIEI** Centro de Investigaciones para la Educación Indígena.
- **CINE** Clasificación Internacional Normalizada de la Educación.
- **CODAE** Corporación de Desarrollo Afroecuatoriana.
- **CONAFIPS** Corporación Nacional de Finanzas Populares y Solidarias.
- **CONAIE** Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador.
- **CONAMUNE** Coordinadora Nacional de Mujeres Negras.
- **CONESUP** Consejo Nacional de Educación Superior.
- **CONFENIAE** Confederación de Nacionalidades Indígenas de la Amazonía Ecuatoriana.
- **CPV** Common Procurement Vocabulary (Vocabulario Común de Adquisiciones).
- **DECE** Departamentos de Consejería Estudiantil.
- **DDTE** Desarrollo de las Destrezas y Técnicas de Estudio.
- **DEDS** Década de la Educación para el Desarrollo Sostenible.
- **DI** Diálogo Intercultural
- **DINEIB** Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe.
- **DINEIBR** Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe y Rural.

- **DNEDBV** Dirección Nacional de Educación para la Democracia y el Buen Vivir.
- **DNP** Plan Nacional de Desarrollo.
- **DUDH** Declaración Universal de los Derechos Humanos.
- **ECUARUNARI** Asamblea Extraordinaria de la Confederación de los Pueblos de la Nacionalidad Kichwa del Ecuador.
- **ECV** Encuestas de Condiciones de Vida.
- **EDS** Educación para el Desarrollo Sostenible.
- **EEUU** Estados Unidos de América.
- **EGB** Educación General Básica.
- **EI** Educación Intercultural.
- **EIB** Educación Intercultural Bilingüe.
- **EIBAMAZ** Educación Intercultural Bilingüe para la Amazonía.
- **EIFC** Educación Infantil Familiar Comunitaria.
- **ENEMDU** Encuesta Nacional de Empleo y Desempleo.
- **EPT** Educación Para Todos
- **ERPE** Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador.
- **ETP** Educación Técnico-Profesional.
- **FCAP** Fortalecimiento Cognitivo, Afectivo y Psicomotriz.
- **FCUNAE** Federación de Comunas Unión de Nativos de la Amazonía Ecuatoriana.
- **FEI** Federación Ecuatoriana de indios
- **FEINE** Consejos de Pueblos y Organizaciones Indígenas Evangélicas del Ecuador.
- **FENOCIN** Confederación Nacional de Organizaciones Campesinas, Indígenas y Negras.
- **FLACSO** Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- **FUN** Foro Urbano Internacional.
- **GAD** Gobiernos Autónomos Descentralizados.
- **GINI** Índice que mide la desigualdad de los ingresos entre la población.
- **GTZ** Agencia Alemana de Cooperación Técnica (Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit).
- **HABITAT** Programa de la Naciones Unidas para los Asentamientos Humanos.
- **IDH** Índice de desarrollo Humano.
- **IE** Instituciones Educativas.
- **IESME** Instituto de Evaluación y Seguimiento de las Metas Educativas

- **INEC** Instituto Nacional de Estadística y Censos.
- **INEE** Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- **INEVAL** Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- **IPEB** Instituto Pedagógico de Educación Bilingüe.
- **IPM** Índice de Pobreza Multidimensional.
- **IPS** Inserción a Procesos Semánticos.
- **IPS** Inserción a los Procesos Semióticos.
- **LAEB** Licenciatura de Educación Bilingüe.
- **LEI** Ley de Educación Intercultural.
- **LOEI** Ley Orgánica de Educación Intercultural.
- **MEC** Ministerio de Educación y Ciencia.
- **MCDS** Ministerio Coordinador de Desarrollo Social.
- **MDG** Metas de Desarrollo del Milenio.
- **MIES** Ministerio de Inclusión Económica y social.
- **MinEduc** Ministerio de Educación de Ecuador.
- **MOSEIB** Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe.
- **NEE** Necesidades Educativas Especiales.
- **NAU** Nueva Agenda Urbana.
- **NBI** Necesidades Básicas Insatisfechas.
- **NNUU** Naciones Unidas.
- **OBI** Organización del Bachillerato Internacional.
- **OCDE** (PISA) Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos.
- **ODM** Objetivos de Desarrollo del Milenio.
- **ODNA** Observatorio Derechos Niñez y Adolescencia.
- **ODS** Objetivos de Desarrollo Sostenible.
- **OEI** Organización de Estados Iberoamericanos.
- **OI** Organización Internacional
- **OIT** Organización Internacional del Trabajo.
- **OMS** Organización Mundial de la Salud.
- **ONG** Organización No Gubernamental.
- **ONU** Organización de las Naciones Unidas.
- **OPHI** Oxford Poverty and Human Development Initiative
- **OREALC** Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.
- **PAC** Programa Académico Cotopaxi.

- **PAEBIC** Plan en la Amazonía de Educación Bilingüe Intercultural Comunitaria.
- **PAI** Plan Anual de Inversiones.
- **PAI** Proceso de Aprendizaje Investigativo.
- **PANACEA** Plan Andino Amazónico de Comunicación y Educación Ambiental.
- **PEC** Proyectos Etnoeducativos Comunitarios.
- **PEI** Proyecto Educativo Institucional.
- **PIB** Producto Interior Bruto.
- **PDE** Plan Decenal de Educación.
- **PLACEA** Programa Latinoamericano y del Caribe de Educación Ambiental.
- **PNBV** Plan Nacional para el Buen Vivir.
- **PNEPI** Plan Nacional de Educación para la Población Indígena.
- **PNDE** Plan Nacional Decenal de Educación.
- **PNUD** Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo.
- **PNUMA** Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente.
- **PLEIB** Programa de Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe.
- **POA** Plan Operativo Anual.
- **PPE** Programa de Participación Estudiantil.
- **PREAL** Promoción de la Reforma Educativa en América Latina.
- **PRODEIB** Proyecto de Desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe para las Nacionalidades Indígenas.
- **PUCE** Pontificia Universidad Católica del Ecuador.
- **PUSEIB** Programa Universitario del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe.
- **SEIB** Sistema de Educación Intercultural Bilingüe.
- **SEIC** Escuelas Indígenas de Cotopaxi.
- **SENESCYT** Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación.
- **SENPLADES** Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo.
- **SER** Sistema de Evaluación y Rendición Social de Cuentas.
- **SERCE** Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo.
- **SETEP** Secretaría Técnica para la Erradicación de la Pobreza.
- **SERBISH** Sistema de Educación Radiofónica Bilingüe Intercultural Shuar.
- **SIDENPE** Sistema de Indicadores de las Nacionalidades y Pueblos.
- **SIME** Sistema de Información del Ministerio de Educación.
- **SÍPROFE** Sistema Integral de Desarrollo Profesional Educativo.

- **SISEMOE** Sistema de Seguimiento, Monitoreo y Evaluación.
- **SITEAL** Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina.
- **TERCE** Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo.
- **TIC** Tecnologías de la Información y Comunicación.
- **UASB** Universidad Andina Simón Bolívar.
- **UC** Universidad de Cuenca.
- **UE** Unión Europea.
- **UECIB** Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe.
- **UNAE** Universidad Nacional de Educación.
- **UNASUR** Unión de Naciones Suramericanas.
- **UNESCO** Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- **UNICEF** Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia.
- **UNORCA** Unión de Organizaciones Campesinas.
- **UNRISD** Instituto de Investigación de las Naciones Unidas para el Desarrollo Social.
- **UPS** Universidad Politécnica Salesiana.
- **USD** Dólar americano.
- **UTPL** Universidad Técnica Particular de Loja.

RESUMEN

La presente tesis doctoral surge con el propósito de analizar la situación actual de la Educación Intercultural en la República del Ecuador y la intención de colaborar en propuestas de acción para su mejora a través del incremento de oportunidades y la respuesta educativa que se da al alumnado de los distintos pueblos y nacionalidades en el marco de su legislación vigente. Principalmente, en lo recogido al respecto en su Constitución (2008) y la Ley Orgánica de Educación Intercultural de 2011 y los reglamentos que la concretan. Atendiendo, a su vez, al escenario internacional donde la Educación Intercultural se hace sentir y tiene un peso importante.

En este sentido se ha contemplado como marco referencial el Programa de Educación para Todos (EPT) de 1990 promovido desde la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), y las Metas educativas 2021 propuestas por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura (OEI) y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) promovidos por las Naciones Unidas (NNUU) para el presente milenio.

A medida que se iba avanzando en este propósito inicial y adentrándonos en la realidad del país, se decidió investigar sobre qué estaba ocurriendo con el diálogo que se establece entre las culturas que lo cohabitan y si su construcción se encaminaba hacia el alcance del Buen Vivir; entendiendo que éste es la matriz conceptual que articula la Constitución (2008), donde se refunde el Estado y la nación sobre la base de las formas de vida ancestrales de los pueblos y nacionalidades indígenas y afroecuatorianos que forman la sociedad ecuatoriana.

Fue a partir de este momento, cuando se amplió la contextualización del presente trabajo añadiendo como otro marco de referencia el Plan Nacional para el Buen Vivir, eje de todas las políticas educativas. Esto implicó ampliar y especificar nuestro objeto a investigar desde el análisis de un modelo educativo que se desarrolla bajo el paradigma de la interculturalidad, plurinacionalidad, identidades culturales diversas y la filosofía del Sumak Kawsay (Buen Vivir), con la finalidad de acercarnos a las prácticas educativas desarrolladas en el Sistema de Educación Nacional a la luz de sus políticas educativas interculturales vigentes a través de las opiniones y valoraciones de los actores educativos que están insertos en el mismo.

Análisis que nos lleva a la necesidad de repensar la Educación Intercultural y las relaciones dialógicas que se establecen a raíz del desarrollo de la misma de acuerdo con el sentido que adquiere la diversidad cultural y el diálogo que se establece en ella con el objetivo de alcanzar el Buen Vivir.

Ecuador se caracteriza por ser un país plurinacional e intercultural, la presencia en su territorio de catorce nacionalidades con tradiciones diversas y su propia cosmovisión así lo pone de manifiesto. Estas culturas se encuentran presentes en todo el territorio nacional, ubicándose en las tres zonas destacadas del país. En el Amazonía, las nacionalidades indígenas amazónicas más conocidas son: Huaorani, Achuar, Shuar, Cofán, Siona-Secoya, Shiwiari y Záparo. Los tagaeri, parientes de los huaorani, conforman otro pueblo de la zona pero este fue declarado como “intangible” por el Estado, en respeto a su voluntad de vivir alejados de la civilización. En la sierra, en los Andes y en el austro, están los kichwas de la sierra de los pueblos de Otavalo, Salasaca, Cañarís, Panzaleo, Puruhá y Saraguro. En la parte norte se encuentra la comunidad de los awá. En la costa del Pacífico están las nacionalidades: Chachi, Tsa’chila, Huancavilca, Montubia y Afroecuatoriana, ésta última se concentran más en la costa norte, en la provincia de Esmeraldas y en el Valle del Chota, entre las provincias de Imbabura y Carchi, aunque habitan en todas las regiones del país, con especial concentración en Esmeraldas y en la sierra norte.

Riqueza y diversidad cultural que ha generado que Ecuador asuma el debate sobre la interculturalidad desde múltiples perspectivas. En dicho debate se ha cuestionado la creación de una sociedad intercultural plenamente asumida por todos sus miembros, entendiéndola desde el arraigo y la pertinencia cultural, debido a que la realidad pluricultural del país refleja cierto distanciamiento de ese sentir y entender en sus prácticas culturales.

Partiendo de esta premisa, consideramos que la interculturalidad es un proyecto en (re)construcción constante, donde juegan un papel crucial los procesos de enseñanza-aprendizaje desde la formación y capacitación docente, la producción de materiales pedagógicos, la asistencia técnica y financiera a instituciones educativas y comunidades, el otorgamiento de ayudas al estudio y la creación de redes interinstitucionales de apoyo.

Desde este escenario, pretendimos aportar una mirada a las políticas interculturales que se han venido desarrollando en los últimos tiempos, contrastándose con las distintas

visiones, valoraciones, acciones y propuestas de los actores sociales y educativos que forman parte de las bases que conforman el engranaje que mueve el sistema educativo ecuatoriano. Para ello se incluyó la visión los actores miembros de las comunidades educativas: directivos, docentes, alumnado y familias, así como de diversos actores sociales, intelectuales y miembros de instituciones académicas y organismos relacionados con la Educación Intercultural. Todo ello, con el objetivo de conocer su percepción sobre la educación y el diálogo intercultural, cómo se concreta en la práctica educativa y los obstáculos que se encuentran en la misma, con el fin último de posibilitar la detección de iniciativas educativas pioneras que, a su vez, viabilicen abrir nuevas líneas de trabajo en dicho marco contextual.

Dada la enorme variedad de poblaciones existentes en el país fue necesario proceder a una selección de los centros a investigar que posibilitara tener una visión amplia, heterogénea y lo más representativa posible del contexto educativo ecuatoriano. Para tal efecto se observaron centros educativos bilingües y no bilingües de las tres regiones que conforman el país en su territorio continental (Sierra, Costa y Amazonía).

Partiendo de las premisas anteriores, esta tesis doctoral se estructura en dos partes fundamentales: el marco conceptual y el marco empírico.

La primera parte, correspondiente al marco conceptual o teórico, se organizó en cuatro capítulos. En el primer capítulo, se revisan las políticas internacionales ante la diversidad cultural. El segundo, se refiere a la relevancia que adquiere la Diversidad Cultural en el marco de la Educación, haciendo especial hincapié en las concepciones fundamentales en torno a la cultura que la definen. El tercer capítulo, se intenta dar una visión general del país, describiendo las características socio-demográficas, políticas, económicas y culturales más relevantes de Ecuador. Y, el cuarto capítulo, referido a la Educación Intercultural, se hace un breve recorrido de su situación por la región con el fin de contextualizar el término desde la perspectiva latinoamericana para, posteriormente, describir la educación ecuatoriana, su sistema educativo y las políticas que lo rigen, así como su relación con la filosofía del Buen Vivir.

La segunda parte, la conforman el marco empírico, integrado por cinco capítulos. En el quinto, se expone el planteamiento del problema, la finalidad de la tesis y los objetivos generales y específicos. En el sexto, se describe la metodología de investigación,

la cual ha sido eminentemente cualitativa. El séptimo, recoge los resultados derivados de la codificación abierta y axial. El capítulo ocho, se destina a la discusión de los resultados en función de los objetivos planteados. Se finaliza esta parte con el capítulo nueve en el que se presentan las principales conclusiones, seguidas de las limitaciones de la investigación, las cuales dan paso a propuesta y retos como posibles acciones que pueden contribuir a la mejora de la Educación Intercultural en Ecuador. Se finaliza el trabajo con las referencias bibliográficas y los anexos.

“Yo sé que los ejemplos de tortura física y mental, de crímenes cotidianos, son más o menos conocidos .Pero hay otra forma de tortura o crimen oficial, menos visible, menos conocida, pero más devastadora, que apunta al mismo objetivo: la destrucción de nuestros pueblos, aniquilando nuestra cultura, convirtiéndolos en consumidores de productos y conceptos elaborados miles de kilómetros de nuestros países, en esa guerra total que el fascismo ha declarado, una vez más, a la cultura”.

(Oswaldo Guayasamin, 1919-1999).

PARTE I

CAPÍTULO I. POLÍTICAS INTERNACIONALES ANTE LA DIVERSIDAD CULTURAL

La presente tesis es un trabajo que en última instancia pretende contribuir al logro de diversas iniciativas internacionales que pretenden hacer efectivo el derecho a la educación en el mundo. Por ello, en el presente capítulo se expondrá el marco internacional que fundamenta y ampara este trabajo, indicando tanto la normativa vigente, como los objetivos establecidos y metas a alcanzar.

1.1. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y los Objetivos del Programa de Educación para Todos

En 1990, los representantes de casi todos los países del mundo reunidos en Jomtien (Tailandia) subscribieron la *Declaración Mundial sobre la Educación para Todos* con el fin de cumplir el compromiso establecido en la *Declaración de los Derechos Humanos*: toda persona tiene derecho a la educación (art.26).

Diez años después se acordó en Dakar (UNESCO, 2000a), un Marco de Acción para el cumplimiento de los seis objetivos de la Educación para Todos:

1. Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos.
2. Velar para que antes del 2015 todos los niños y niñas, sobre todo aquellos que se encuentran en situaciones difíciles así como los que pertenecen a minorías étnicas, tengan acceso a una Enseñanza Primaria gratuita, obligatoria, de buena calidad y que la culminen.
3. Velar para que sean atendidas las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa.
4. Aumentar hasta el año 2015 el número de jóvenes y adultos alfabetizados en un 50% con especial hincapié en las mujeres y facilitar a todos los adultos el acceso equitativo a la educación básica y a la educación permanente.
5. Suprimir las disparidades entre géneros en la Educación Primaria y Secundaria

antes de 2005 y lograr antes de 2015 la igualdad entre los géneros en relación a la educación, con especial cuidado a los progresos educativos de las niñas.

6. Mejorar los aspectos cualitativos de la educación para lograr mejores resultados de aprendizaje, especialmente en lecto-escritura, aritmética y competencias prácticas básicas (UNESCO, 2000b:15-17).

La OEI asume los Objetivos EPT como propios y dedicará el máximo esfuerzo a que todos los países los alcancen, uno de ellos es estableciendo y apostando por el cumplimiento de las Metas Educativas para 2021.

1.2. La Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura (OEI) y las Metas Educativas 2021

Con el propósito de dar respuesta a los retos actuales, desde la OEI, Marchesi (2010a) destacaba que urge un cambio en las políticas públicas tanto nacionales como internacionales; siendo la solidaridad y la cooperación entre Estados clave para ello y para evitar más efectos indeseados de la globalización. Apremia tener en cuenta qué necesita la humanidad realmente y cuáles son sus verdaderas demandas y, sobre todo, prestar especial atención a los ciudadanos y poblaciones más discriminadas y perjudicadas por los fallos del sistema y sus condiciones de habitabilidad. Desde la OEI se otorga un papel relevante a la educación para una ciudadanía activa, democrática, multicultural, solidaria y responsable; manifestándose que:

(...) en una sociedad tan desigual como la iberoamericana, la formación de ciudadanos libres, cultos y solidarios constituye una de las estrategias principales que pueden conducir, por el compromiso colectivo de los diferentes sectores sociales, a superar la pobreza, la marginación y la inequidad. (OEI, 2011, p.13).

La OEI plantea que la educación tiene que ser uno de los propósitos primordiales en las acciones y políticas gubernamentales, formulando el *Proyecto Metas 2021*. El hilo argumental que siguió este organismo fue proponer un proyecto colectivo que conectara “con las ilusiones y las esperanzas de los pueblos” y que orientara “hacia la educación la fuerza transformadora de las sociedades” (Marchesi, 2010a, p.88).

Con tal objeto se establecen una serie de metas para alcanzar a través de la educación iberoamericana en el año 2021. Estas son tomadas como referencia y estímulo “para el esfuerzo solidario y el compromiso colectivo de los países iberoamericanos en el marco de la integración cultural, histórica y educativa que ha de estar cimentada en la unidad dentro de la diversidad” (Marchesi, 2010a, p.11).

Se trata de un trabajo colectivo, con acción de todos los Estados de la región iberoamericana, propuesto para realizar en el plazo de una década con el objetivo final de alcanzar lo siguiente:

(...) una educación que dé respuesta satisfactoria a demandas sociales inaplazables: lograr que más alumnos estudien, durante más tiempo, con una oferta de calidad reconocida, equitativa e inclusiva y en la que participen la gran mayoría de las instituciones y sectores de la sociedad. Existe, pues, el convencimiento de que la educación es la estrategia fundamental para avanzar en la cohesión y en la inclusión social (Marchesi, 2010a, p.11).

La consecución de estas Metas guardan estrecha relación con nuestro estudio porque el proyecto defiende que este período “ha de suponer un impulso definitivo para garantizar los derechos de las mujeres y de los colectivos durante tanto tiempo olvidados, en especial las minorías étnicas, las poblaciones originarias y los afrodescendientes” (Marchesi, 2010a, p.11). Para el logro de estos objetivos es imprescindible incluir “la necesaria participación social, los programas de acción compartidos para reforzar el esfuerzo de cada país con la cooperación entre todos ellos, y el compromiso solidario de los países con mayores recursos para contribuir al logro de las metas de aquellos países con menos posibilidades” (Marchesi, 2010a, p.11).

De forma detallada, en la siguiente tabla (Tabla 1) se presenta la relación de cada una de las Metas generales y específicas que definen dicho proyecto:

Tabla 1
Metas Educativas 2021

METAS GENERALES	METAS ESPECÍFICAS
META GENERAL PRIMERA. Reforzar y ampliar la participación de la sociedad en la acción educadora.	Meta específica 1. Elevar la participación de los diferentes sectores sociales y su coordinación en proyectos educativos: familias, universidades y organizaciones públicas y privadas, sobre todo aquellas relacionadas con servicios de salud y promoción del desarrollo económico, social y cultural.
META GENERAL SEGUNDA. Lograr la igualdad educativa y superar toda forma de discriminación en la educación.	Meta específica 2. Garantizar el acceso y la permanencia de todos los niños en el sistema educativo mediante la puesta en marcha de programas de apoyo y desarrollo de las familias para favorecer la permanencia de sus hijos en la escuela. Meta específica 3. Prestar apoyo especial a las minorías étnicas, poblaciones originarias y afrodescendientes, a las alumnas y al alumnado que vive en zonas urbanas marginales y en zonas rurales, para lograr la igualdad en la educación. Meta específica 4. Garantizar una Educación Intercultural Bilingüe de calidad a los alumnos pertenecientes a minorías étnicas y pueblos originarios. Meta específica 5. Apoyo a la inclusión educativa del alumnado con necesidades educativas especiales mediante las adaptaciones y las ayudas precisas.
META GENERAL TERCERA. Aumentar la oferta de Educación Inicial y potenciar su carácter educativo.	Meta específica 6. Aumentar la oferta de Educación Inicial para niños de 0 a 6 años. Meta específica 7. Potenciar el carácter educativo de esta etapa y garantizar una formación suficiente de los educadores que se responsabilizan de ella.
META GENERAL CUARTA. Universalizar la Educación Primaria y la Secundaria básica y ampliar el acceso a la Educación secundaria superior.	Meta específica 8. Asegurar la escolarización de todos los niños en la Educación Primaria y en la Educación Secundaria básica en condiciones satisfactorias. Meta específica 9. Incrementar el número de jóvenes que finalizan la Educación Secundaria superior.
META GENERAL QUINTA. Mejorar la calidad de la educación y el currículum escolar.	Meta específica 10. Mejorar el nivel de adquisición de las competencias básicas y de los conocimientos fundamentales por parte de los alumnos. Meta específica 11. Potenciar la educación en valores para una ciudadanía democrática activa, tanto en el currículo como en la organización y gestión de las escuelas. Meta específica 12. Ofrecer un currículo que incorpore la lectura y el uso del computador en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en el que la Educación artística y la Educación física tengan un papel relevante, y estimule el interés por la ciencia, el arte y el deporte entre los alumnos. Meta específica 13. Mejorar la dotación de bibliotecas y de computadores en las escuelas. Meta específica 14. Ampliar el número de las escuelas de tiempo completo en primaria. Meta específica 15. Extender la evaluación integral de los centros escolares.
META GENERAL SEXTA. Favorecer la conexión entre la educación y el empleo a través de la Educación técnico-profesional (ETP).	Meta específica 16. Mejorar y adaptar el diseño de la Educación técnico-profesional de acuerdo con las demandas laborales. Meta específica 17. Aumentar y mejorar los niveles de inserción laboral en el sector formal de los jóvenes egresados de la Educación técnico-profesional.
META GENERAL SÉPTIMA. Ofrecer a todas las personas oportunidades de educación a lo largo de toda la vida.	Meta específica 18. Garantizar el acceso a la educación a las personas jóvenes y adultas con mayores desventajas y necesidades. Meta específica 19. Incrementar la participación de los jóvenes y adultos en programas de formación continua presenciales y a distancia.
META GENERAL OCTAVA. Fortalecer la profesión docente.	Meta específica 20. Mejorar la formación inicial del profesorado de primaria y de secundaria. Meta específica 21. Favorecer la capacitación continua y el desarrollo de la carrera profesional docente.
META GENERAL NOVENA. Ampliar el espacio iberoamericano del conocimiento y fortalecer la investigación científica.	Meta específica 22. Apoyar la creación de redes universitarias para la oferta de posgrados, la movilidad de estudiantes e investigadores y la colaboración de investigadores iberoamericanos que trabajan fuera de la región. Meta específica 23. Reforzar la investigación científica y tecnológica y la innovación en la región.
META GENERAL DÉCIMA. Invertir más e invertir mejor.	Meta específica 24. Aumentar el esfuerzo económico de cada país para el logro de las Metas 2021. Meta específica 25. Incrementar la solidaridad internacional con los países que manifiestan mayores dificultades.
META GENERAL DÉCIMA PRIMERA. Evaluar el funcionamiento de los sistemas educativos y el Proyecto “Metas educativas 2021”.	Meta específica 26. Fortalecer los sistemas de evaluación de cada uno de los países. Meta específica 27. Asegurar el seguimiento y la evaluación del proyecto Metas Educativas 2021. Meta específica 28. Fortalecer la participación de los distintos sectores sociales en el desarrollo y en la supervisión del proyecto Metas Educativas 2021.

Fuente: OEI, 2010, pp.147-160.

Según plantea la OEI, probablemente, el objetivo más ambicioso que este proyecto se plantea, es el logro de doce años de Educación para Todos (CEPAL, UNESCO, 2005). Se ha asegurado en que recibir entre 11 y 12 años de educación formal es la mejor opción para contar con claras posibilidades de salir de la pobreza, o para no caer en ella evitando el acceso a empleos precarios, inestables o con escasa remuneración, o para disponer de las competencias suficientes para encontrar nuevos empleos a lo largo de la vida (OEI, 2009). Reconociendo la realidad multicultural y multilingüe de gran riqueza con la que cuenta la región iberoamericana, es importante que se considere necesario avanzar hacia

(...) una ciudadanía multicultural, que defienda el derecho de cada una de las personas a vivir su cultura y su lengua propia. Es preciso cuidar especialmente a aquellos colectivos tradicionalmente olvidados, como las minorías étnicas, las poblaciones originarias y afrodescendientes (...) situaciones de diversidad, pero también de desigualdad, son un reto y una exigencia a las políticas públicas y al conjunto de la sociedad. (Marchesi, 2010b, p.13).

En este marco centramos nuestro estudio, concretamente en la Meta general 2: *Lograr la igualdad educativa y superar toda forma de discriminación en la educación* y en sus metas más específicas como son: *Prestar apoyo especial a las minorías étnicas, poblaciones originarias y afrodescendientes, a las alumnas y al alumnado que vive en zonas urbanas marginales y en zonas rurales, para lograr la igualdad en la educación y garantizar una Educación Intercultural Bilingüe (EIB) de calidad a las alumnas y alumnos pertenecientes a pueblos originarios¹ y grupos culturales minoritarios*. Porque consideramos que no son sólo “razones socioeconómicas las que desencadenan los fenómenos de exclusión. El acceso a la educación para las minorías étnicas y culturales no significa solamente el ingreso en el sistema escolar, sino también una forma de inclusión social, siempre que se adopte una perspectiva intercultural” (OEI, 2010, p.57).

1.3. Las Naciones Unidas (NNUU) y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)

En el marco de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, en la Cumbre para el

¹ Dentro del marco de este trabajo define a los pueblos originarios como aquellas poblaciones que comparten ciertos rasgos culturales y habitan dentro de una nación-estado desde una época previa a su fundación pero que, sin embargo, ocupan una posición subalterna dentro de ella. Este es el caso los campesinos Kichwa (en Ecuador), Quechua y Aymara (en Bolivia) hablantes y de los indígenas amazónicos en América Latina (Fuller, 2003).

Desarrollo Sostenible que se llevó a cabo en septiembre de 2015, surgen los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) para poner fin a la pobreza, luchar contra la desigualdad y la injusticia, y hacer frente al cambio climático en el planeta. Los Estados Miembros de la ONU aprobaron dicha Agenda incluyendo 17 Objetivos y 169 metas, también conocidos como Objetivos Mundiales y basados en los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) contra la pobreza, adoptados en 2000 y que el mundo se comprometió a alcanzar en 2015. Debido a que la indignidad de la pobreza no se ha terminado para todos, se han planteado los ODS intentando abordar las causas fundamentales de la pobreza y cubrir la necesidad universal de desarrollo, preservando nuestro planeta.

Ecuador fue uno de los países que participó en el Grupo de Trabajo en el marco de la consecución de los ODM-ODS (GTODS), aportando una visión alternativa al modelo actual de desarrollo, a través de una visión integral promotora de un crecimiento socioeconómico inclusivo en armonía con la naturaleza, bajo un enfoque de derechos y con medidas concretas y medibles que incluyen la identificación y provisión solidaria de los respectivos medios de implementación para que la comunidad internacional y, muy en particular, los países en desarrollo puedan cumplir con todos los objetivos y metas planteadas.

En la 69ª Asamblea General de NNUU que se celebró en Nueva York, del 23 al 27 de marzo de 2015, sobre el Proceso de Negociación Intergubernamental hacia la Agenda de Desarrollo Post-2015, la Misión Permanente del Ecuador ante NNUU, manifestó no estar satisfecha con los resultados conseguidos hasta el momento con respecto a los ODM:

De acuerdo a los mandatos de la Declaración del Milenio, el documento “El Futuro que Queremos”, el Documento Final de la Reunión de Alto Nivel de la Asamblea General para dar seguimiento a la labor realizada para lograr los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) y las resoluciones pertinentes, la agenda de Desarrollo Post-2015 deberá estar sustentada en la base conceptual y programática de los ODM y deberá servir para “concluir la labor inacabada y responder a los nuevos retos (...) los medios de implementación deberán ser concretos y medibles para que puedan aterrizar a las realidades y capacidades de los países y sobre todo para que reflejen esa transformación conceptual y

estructural que los países estamos buscando en materia de desarrollo” (Misión Permanente del Ecuador ante NNUU, 2015, pp.1-2).

Tampoco los resultados alcanzados hasta el momento respecto a la formulación de los ODS son plenamente satisfactorios “como lo demuestran las reservas presentadas por los distintos países, incluido el Ecuador, así como la intervención realizada por el G77 más China al cierre del Grupo de Trabajo, especialmente en relación a la falta de compromisos concretos y medibles en materia de medios de implementación. Sin embargo, reconoce que “el conjunto de los 17 objetivos acordados en el marco del GTODS, sobre la base de la agenda de los ODM y de otros objetivos y compromisos acordados internacionalmente, sí representa un avance importante respecto de las agendas anteriores” (Misión Permanente del Ecuador ante NNUU, 2015, p.2) mostrando el balance político de lo que como comunidad internacional pudieron lograr durante los quince meses de debate y tres de negociación.

Respecto al avance realizado por Ecuador en los Objetivos y Metas del Milenio destacan dos Informes Nacionales (elaborados por el Gobierno Ecuatoriano y Naciones Unidas). El primero, publicado en el 2005 con un despliegue amplio de diagnósticos sectoriales y el segundo de finales del 2007, prioriza analizar las políticas existentes para alcanzar las Metas. A fecha de hoy, la única Meta de los ODM que no se ha cumplido en Ecuador es la referida a la desnutrición infantil, aunque se mejoraron los indicadores y se redujo dicha la desnutrición.

En el contexto educativo, en América Latina, según refiere el Informe Regional de EPT (2015) en América Latina y El Caribe, se lleva tiempo trabajando en el ámbito específico de la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) a través de políticas, estrategias y planes regionales, subregionales y nacionales. Aunque una revisión amplia en este campo concluye que pocos países de la región han diseñado instrumentos de política explícitamente referidos a la EDS (Salgado, 2009)².

Así, a partir del escenario posibilitado por la agenda internacional, han existido diversos hitos en la implementación de la EDS en la región (UNESCO, 2007). Entre ellos

² En la gran mayoría de los países de la región, se utiliza el término educación ambiental, aunque países como Ecuador, han adoptado paulatinamente el de educación ambiental para el desarrollo sustentable (Salgado 2009).

destaca el *Congreso Iberoamericano sobre el Desarrollo Sostenible* (Río de Janeiro, Brasil, 2005), donde se lanzó a nivel regional y subregional del Decenio de la Educación para el Desarrollo Sostenible (DEDS). A este le siguieron la reunión *Educación Para el Desarrollo Sostenible: Nuevas Estrategias Para el Futuro* (Kingston, Jamaica, 2005); y el *Encuentro Latinoamericano: Construyendo una Educación para el Desarrollo Sostenible en América Latina* (San José, Costa Rica, 2006), donde se elaboró la versión preliminar de la Estrategia Regional *Construyendo una Educación para el Desarrollo Sostenible en América Latina y el Caribe* (UNESCO, 2007, pp. 41-42). Ecuador, como el resto de Estados de la región, ha participado de forma activa en la estrategia que buscó elaborar y consensuar un documento estratégico de compromiso y lineamientos para establecer metas y prioridades comunes de toda la región para alcanzar los Objetivos del DEDS en los próximos años (UNESCO-Santiago, 2014).

Destaca en este sentido, el trascendental *Compromiso por una Educación para la Sostenibilidad*, impulsado por la OEI y el “*Programa Latinoamericano y del Caribe de Educación Ambiental*” (PLACEA), el cual, según Salgado (2009), ha tenido gran difusión en los Foros de Ministros de Medio Ambiente del Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA) y en los Congresos Iberoamericanos de Educación Ambiental. Existen también iniciativas de alcance subregional, entre las que aparece el Plan Andino-Amazónico de Comunicación y Educación Ambiental (PANACEA), del que participa Ecuador, junto a los otros países que conforman la región Andino-Amazónica (Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Perú y Venezuela). Dicho Plan es definido como una iniciativa de articulación de los países Andino-amazónicos, en el tema de educación ambiental para el desarrollo sostenible en el marco del PLACEA (UNESCO-Santiago, 2014).

En Ecuador, en el marco educativo, las metas y objetivos planteados equivalen a algunos de los que se plantean en la legislación y políticas educativas ecuatorianas (Modelos, Planes, etc...) y que, a su vez, se relacionan con los fines y principios que persiguen las variables estudiadas en esta investigación: la Educación Intercultural, el Diálogo Intercultural, las Metas 2021 y el Buen Vivir. Los logros respecto a los ODS aún están por ver pero diversas son las mejorías ya logradas en las políticas, propuestas educativas, planes y proyectos que se han desarrollado en los últimos años en Ecuador, los cuales se exponen a lo largo de la presente tesis.

CAPÍTULO II: DIVERSIDAD CULTURAL Y EDUCACIÓN

2.1. Introducción

(...) no es posible concebir a la cultura sin relación con las demás, la identidad nace de la toma de conciencia diferenciada de la propia diferencia; además, una cultura no evolucionará si no es a través de los contactos que se establezcan con los demás (Antón et al., 1995, p.16).

En este capítulo, se expone un acercamiento a los principales conceptos que definen esta investigación.

Primeramente, se presenta la revisión de lo que ha sido el desarrollo histórico de las concepciones fundamentales en torno a la cultura, atendiendo a sus dos dimensiones más notorias, cultura estática vs cultura dinámica y cultura como fin vs cultura como medio. A continuación, se realiza una descripción de las relaciones entre culturas, analizando los términos de asimilación cultural, multiculturalismo e interculturalismo intentando clarificar las diferentes perspectivas que han ido surgiendo en las últimas décadas en torno a estos términos. Todo ello para, posteriormente, centrarnos en el Diálogo Intercultural y su relación con la filosofía del “Buen Vivir”.

Debido al gran abanico que nos ofrece este ámbito de estudio y las definiciones existentes, así como su complejidad, intentaremos definir con la mayor claridad posible los términos y despejar algunas ideas sobre su demarcación, ayudándonos del análisis de varias perspectivas que nos facilitan diferentes enfoques y disciplinas e intentando clarificar y simplificar aquellas dimensiones que nos permitan establecer relaciones en el marco educativo, de forma general y, concretamente, en la Educación Intercultural, así como concretar los fundamentos y principios que orienten la práctica educativa.

2.2. Concepciones fundamentales en torno a la cultura

2.2.1. Origen y evolución del concepto de cultura.

Ayus (2013) nos aporta cinco grandes tendencias en las concepciones sobre “cultura” que se han dado desde el siglo XVIII hasta los inicios del siglo actual. El autor lo expresa dentro de un continuo donde ninguna concepción anula a la anterior, siendo muy

útil para realizar un análisis desde diferentes enfoques, según lo que se pretenda analizar. A través del siguiente esquema se puede observar la evolución de este concepto según el autor:

Cultura como:

S. XVII: “Modelo de enaltecimiento” (F.Schiller y M. Arnold)



1973: “Sistemas simbólicos de interacción/contexto interpretativo/
dispositivo de control social” (Geertz)



1979: “Distinción o jerarquización de las clases sociales” (Bourdieu)



1981: “Estilo de vida integral” (Williams)



2002: “Recurso” (Yudice).

Fuente: Ayus (2013, p.30).

Figura 1. Evolución del concepto de cultura.

Durante el siglo XXI, sin lugar a dudas, uno de los organismos responsables de que cada vez se haya dado mayor importancia a la cultura como elemento vital del desarrollo ha sido la UNESCO a través de diversos documentos internacionales, entre los que destacan: Nuestra Diversidad Creativa publicado por la Comisión Mundial sobre la Cultura y Desarrollo en 1996 y el primer Informe Mundial sobre la Cultura editado por la UNESCO

en 1998. Ambos documentos dieron lugar a un interesante debate sobre la cultura y sus indicadores.

Con frecuencia estos debates han girado en torno a la visión antropológica que entiende la cultura como el conjunto de rasgos distintivos que caracterizan el modo de vida de un pueblo o de una sociedad. Para algunos antropólogos, como Harris (2007) la cultura consiste en los “valores, motivaciones, normas y contenidos ético-morales dominantes en un sistema social”. Sin embargo, declara que para otros, “abarca no sólo los valores y las ideas, sino todo el conjunto de instituciones por las que se rigen los hombres” (p.17).

Por otro lado, el mismo autor, refiere que “algunos antropólogos consideran que la cultura consiste exclusivamente en los modos de pensamiento y comportamiento aprendidos, mientras que otros atribuyen mayor importancia a las influencias genéticas en el repertorio de los rasgos culturales” (Harris, 2007, p.17). Incluso, apunta, que los hay que opinan que “la cultura consiste exclusivamente en pensamientos o ideas, mientras que otros defienden que consta tanto de los pensamientos e ideas como de las actividades anejas a los mismos”. Sin embargo, la postura personal del autor es que la cultura “es el modo socialmente aprendido de vida que se encuentra en las sociedades humanas y que abarca todos los aspectos de la vida social, incluidos el pensamiento y el comportamiento” (Harris, 2007, p.17).

En otro orden, al igual que la mayoría de los antropólogos contemporáneos, Durham (1991) ha respaldado la teoría ‘ideacional’ de la cultura, considerando conveniente establecer una distinción entre cultura y comportamiento humano y defendiendo que la cultura se basa en entidades ideacionales o mentales compartidas que son transferidas socialmente, como son los valores, las ideas, las creencias y otras afines “a los espíritus de los seres humanos” (p.3).

García-Canclini (2004) muestra una concepción sociosemiótica de la cultura, en la que esta abarca “el conjunto de los procesos sociales de significación” entendiendo a lo cultural como “el conjunto de procesos sociales de producción, circulación y consumo de la significación en la vida social” (p.34).

Desde esta perspectiva, la unión de lo cultural con lo social, en tanto constructos de identidad, adquiere particularidades dependiendo de los contextos. El autor propone cuatro

vertientes contemporáneas para analizar esta relación: 1) la cultura como la instancia en la que cada grupo organiza su identidad; 2) la cultura, vista como una instancia simbólica de la producción y reproducción de la sociedad; 3) la cultura como una instancia de conformación del consenso y la hegemonía; y 4) la cultura como dramatización eufemizada de los conflictos sociales (García- Canclini, 2004).

Como podemos observar, el término cultura da y ha dado mucho juego a lo largo de la historia y adquiere variedad de significados dependiendo del sentido que se le otorgue o según el paradigma desde el que se interprete.

En la presente investigación hemos optado por centrarnos en dos dimensiones concretas que nos sirven para entender la cultura en el ámbito educativo. Debido a su relevancia, ambas dimensiones se analizan a continuación.

2.2.2. Cultura estática versus cultura dinámica.

Coincidiendo con García-Canclini (2004) en la idea de que la cultura se encuentra extraviada en sus definiciones y que se trata de un término impreciso³, arriesgándonos, en ocasiones, a no saber con precisión de qué hablamos debido a sus múltiples referencias. Partimos de la distinción que realiza dicho autor cuando plantea que en las sociedades contemporáneas existen dos maneras claras y diferentes de entender la cultura; concibiéndola, por un lado, desde una perspectiva dinámica, enfoque en el que, además de conocer y planificar, interesa también transformar e innovar. Y, por otro lado, se piensa la cultura desde el estatismo, interpretándola como “el saber que ha hecho posible entender ‘lo real’ con cierta objetividad, desarrollar tecnologías de comunicación globalizadas, medir los consumos de las industrias culturales y diseñar programas mediáticos que amplían el conocimiento masivo y crean consenso social” (García-Canclini, 1999, p.11).

2.2.2.1. Cultura estática.

Desde la dimensión estática de la cultura, ésta se concibe como un conjunto más o menos implícito de características inmutables, atribuibles a grupos diferentes de personas. Atendiendo a esta dimensión, haremos referencia a lo que testificaron Arizpe, Jelin y

³ En 1952 dos antropólogos, Alfred Kroeber y Clyde k. Klukhohn, recolectaron en un libro célebre casi 300 maneras de definir el término “cultura” y Melvin J. Lasky recoge en *The Republic of Letters* (2001) 57 usos distintos del mismo (García-Canclini, 2004, p.29).

Mohan-Rao en el Informe Mundial de la Cultura (2000-2001) de la UNESCO, los cuales expresan que, aunque originariamente, la palabra “cultura” implica una actividad de “cultivo”, esta acepción se pierde cuando se toma como algo fijo o inanimado, manteniendo la idea de que la cultura es la base, el contexto social y el verdadero objetivo del desarrollo, concibiendo así una dimensión estática y finalista del término.

Para expresar con más claridad qué queremos decir cuando hablamos de cultura en el sentido estático e inmutable podemos seguir la clasificación realizada por Díaz-Couder (1998), en la cual aporta cuatro nociones de la cultura desde esta perspectiva (Díaz-Couder, 1998).

Una de ellas sería la “cultura material” que se refiere a los objetos tangibles producidos por una población determinada para la realización de las actividades cotidianas y ceremoniales, como pueden ser las casas, los instrumentos de trabajo, la artesanía, los vestidos tradicionales, etc. Otra es la “cultura como saber tradicional” que está muy relacionado con la anterior, puesto que también representa la adaptación al medio ambiente regional; la cultura entendida de esta manera enfatiza los conocimientos tradicionales que permiten el aprovechamiento de los recursos naturales disponibles (fitoterapia, tecnologías tradicionales, etc.).

También se refiere a la “cultura como instituciones y organización social”, es decir a las instituciones sociales que rigen la vida colectiva (sistemas de parentesco, mecanismos que rigen la justicia, elección de líderes o autoridades, tipos de jerarquía y prescripciones de ascenso en las mismas, etc.). Una última noción es la de “cultura como visión del mundo”, que es lo que se denomina cosmovisión, puesto que este nivel de la cultura atiende a los principios básicos y filosóficos que dan sentido a las creencias, saberes y valores de una comunidad. Se refiere a los valores éticos individuales de la comunidad y la relación de ésta con los mundos natural y sobrenatural. Es la mitología que explica y ordena el «cosmos».

Muy esclarecedora también es la concepción estática del término que plantean Mason y De la Torre (2001) cuando consideran una relación tensa entre la diversidad y la cultura, suponiendo que “toda cultura ha de caracterizarse por su unidad y coherencia interna (opuestas a la diversidad), basándose en la idea de que una cultura sólo es discernible si puede distinguirse de las demás” (p.170).

Esta concepción de la cultura desde su dimensión estática es la que prevalecía desde mediados del siglo XX, como se refleja en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH) de las NNUU (1948) que “toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten” (art. 27.1). Igualmente queda reflejada en otra normativa internacional, en la que se defiende la necesidad de afirmación de la identidad, de la autenticidad y de la dignidad, debiendo los Estados “proteger, salvaguardar y rehabilitar todas las formas de expresión culturales como las lenguas nacionales o regionales, los dialectos, las artes y tradiciones populares, pasadas y presentes, así como las culturas campesinas y obreras y las de otros grupos sociales” (II.4.g) (UNESCO, 1976). En esta línea, autores como Lynch, Modgil y Modgil (1992) indican que cada estructura política “posee su cultura propia distintiva, que incluye normas, valores, ideologías, asunciones, símbolos, significado, lenguaje y otro capital cultural compartido que hace posible que funcione como una unidad coherente, sin desintegrarse” (p.9).

García-Castaño (1992), partiendo de Kroeber y Kluckhohn, establece que “la cultura es la totalidad de las creencias aprendidas, herramientas y tradiciones compartidas por un grupo de humanos para dar continuidad, orden y significado a sus vidas; consta de las experiencias y productos acumulados por un grupo” (citado en García-Castaño, Pulido y Montes, 1997, p. 9).

Respecto a la relación entre educación y cultura, el *Committee on Multicultural Education* (1979) adoptaba el enfoque igualador de educación con cultura entendida como la herencia de un grupo, esto es, referido a sus tradiciones, su historia, su lengua, etc. Desde este enfoque, Strivens (1992) aporta otra definición de cultura estática:

(...) aquellos fenómenos que crean un sentido de identidad común entre un grupo particular: un lenguaje o dialecto, fe religiosa, identidad étnica y localización geográfica. Se trata de factores subyacentes que dan lugar a comprensiones, reglas y prácticas compartidas que gobiernan el desarrollo de la vida diaria. El comportamiento cultural es comportamiento aprendido, pero tan profunda y completamente aprendido que pasa a ser en gran medida inconsciente (p.212).

En este marco imperante donde la cultura se percibe de forma estática, empiezan a

vislumbrarse cambios hacia una perspectiva más dinámica, como se refleja en la Recomendación sobre la salvaguardia de la cultura tradicional y popular de la UNESCO (1989), documento internacional que hizo presente la importancia de la lengua propia de las culturas y el énfasis en los intentos de establecer diálogos entre ellas.

2.2.2.2. Cultura dinámica.

A finales de los años '60 y en paralelo a esta dimensión predominante que hemos venido describiendo, la noción de cultura presentada por el Libro IV de la *Royal Commission* de Canadá (1969) dio un giro relevante a las definiciones de cultura expuestas por la misma época, entendiéndose ésta como “una forma de ser, pensar y sentir. Es una fuerza rectora que anima a un grupo significativo de individuos unidos por una lengua común que comparten las mismas costumbres, hábitos y experiencias” (Moodley, 1986, p.69).

En la Recomendación de la UNESCO (1976) relativa a la participación y la contribución de las masas populares en la vida cultural se manifiesta lo siguiente:

(...) la cultura ha dejado de ser únicamente una acumulación de obras y de conocimientos que produce, compila y conserva una minoría selecta para ponerlos al alcance de todos, o que un pueblo rico por su patrimonio ofrece a otros como modelo del que les hubiese privado la historia; que la cultura no se limita al acceso a las obras de arte y a las humanidades sino que es a la vez adquisición de conocimientos, exigencia de un modo de vida, necesidad de comunicación (Preámbulo).

Taboada hace referencia a una serie de aportes en el marco de esta perspectiva dinámica de la cultura. Concibiendo que, en la tradición antropológica anglosajona, la cultura aparece como “un todo estructurado de manera de actuar, pensar y creer que proporciona a los grupos respuestas a los problemas que presenta el entorno, y asegura la cohesión de aquéllos” (1992, 155). Esta autora, a su vez, explica las dificultades creadas por la concepción estática de la cultura, insistiendo, sobre todo, en el carácter de esta totalidad, en sus aspectos integradores y funcionales, defendiendo la idea de que la cultura no se trata de un regalo que el individuo recibe en un grupo, sino que surge como una elaboración colectiva en constante transformación que está determinada en gran medida

por el entorno y las condiciones materiales.

La cultura entendida desde una perspectiva dinámica se mueve, fluye y se comunica. Esta idea se manifiesta en la mencionada clasificación del concepto que realizó Díaz-Couder (1998, p.7), donde plantea igualmente el concepto desde el dinamismo y la interacción, denominándola “cultura como prácticas comunicativas”, siendo estas prácticas, quizás, uno de los aspectos más recientemente formulados respecto a la cultura. La cultura es, por tanto, considerada desde una perspectiva interaccional y comunicativa, como una praxis y no como un sistema. Desde este punto de vista, la cultura estaría constituida por prácticas comunicativas que nos permiten entender la producción y transacción de significados en la interacción social según defiende el mismo autor.

La definición de cultura, que se ha ampliado considerablemente desde la Conferencia Mundial sobre las Políticas Culturales celebrada en la Ciudad de México en 1982, se ha encaminado hacia una posición más dinámica que posteriormente va a quedar reflejada en la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural (2001), donde se recordaba que: “la cultura adquiere formas diversas a través del tiempo y del espacio (...) esta diversidad se manifiesta en la originalidad y la pluralidad de las identidades que caracterizan a los grupos y las sociedades que componen la humanidad (art. 1).

Igualmente, en el artículo 4 la Declaración de los principios de la cooperación cultural internacional de la UNESCO (proclamada en 1966 y ratificada en 1994), ya se reconocía el valor de las culturas en sí mismas, el valor de la influencia mutua, el derecho de las culturas a conocer las aportaciones realizadas por todas ellas y la obligación de compartir sus conocimientos.

Arizpe entiende que la cultura siempre se ha considerado como “una actividad consensual incuestionable” (2001, p.15) y se refiere a ella como “un lugar de contestación (en el caso del arte) y como un lugar de negociación que crea nuevas y excitantes oportunidades”. Siguiendo esta orientación, Echeverría señala que “la dimensión cultural de la existencia social está presente en todo momento y es capaz de frenar o de promover procesos históricos” (2001, p.24). Este reconocimiento de la dimensión dinámica de la cultura implica ver a la cultura basada en un proceso creativo que fomenta la evolución y el progreso. Observamos que, desde esta perspectiva, diversos autores y disciplinas coinciden que la cultura es un proceso social o un conjunto de ellos, donde se trata de

transmitir y recrear concibiendo el mundo a través de valores, creencias y comportamientos específicos de una sociedad, tratando de plasmarlo en una práctica social. Por lo tanto, esta visión va más allá de aquella que entiende a la cultura como lo que la sociedad hereda y crea en relación a sus valores materiales y espirituales exclusivamente.

En 1983, la UNESCO a través del Segundo Plan a Medio Plazo (1984-1989), ya apuntaba que la cultura es un proceso en constante cambio donde lo cultural

(...) no podría limitarse a un patrimonio petrificado o a un conjunto estático de contenidos objetivos. Aparece mucho más como el principio dinámico que permite a una sociedad transformarse sin perder su configuración original, aceptar el cambio sin alienarse, continuando así el proceso continuo de su propia creación, según una dialéctica incesante de la tradición y de la novedad, de la continuidad y de la ruptura, del patrimonio y de la innovación (pp. 243-244).

Desde el punto de vista de las antropologías de las diferencias, García-Canclini (2004), que identifica a la cultura con la “pertenencia comunitaria y contraste con los otros”, hace una diferenciación con la óptica que se plantea desde algunas teorías sociológicas de la desigualdad que consideran el estatismo de la cultura, exponiendo que “la cultura es algo que se adquiere formando parte de las élites o adhiriendo a su pensamiento y sus gustos” y que las diferencias culturales surgen de la “apropiación desigual de los recursos económicos y educativos”, contrastándolo con una visión más dinámica que, con frecuencia consideran los estudios comunicacionales, refiriéndose al hecho de que “tener cultura es estar conectado”. Por tanto, desde este punto de vista, el autor refiere que no se da un proceso evolutivo donde se sustituyen unas teorías por otras, sino que se desencadena un problema tratando de averiguar de qué manera coexisten, chocan o se ignoran la cultura comunitaria, la cultura como distinción y la cultura como unidad de análisis que el autor utiliza cuando se puntualiza la pertenencia a algún lugar dentro de las complejas redes de la tecnología de la información que da lugar a la cibercultura o a las tecnoculturas.

Asimismo, otros autores han redefinido la cultura, no entendiéndola como entidad o paquete de rasgos que diferencian a una sociedad de otra, sino concibiendo lo cultural como un sistema de relaciones de sentido que identifica “diferencias, contrastes y

comparaciones” (Appadurai, 1996, pp.12-13) o “el vehículo o medio por el que la relación entre los grupos es llevada a cabo” (Jameson, 1993, p.104).

De igual manera, autores como Donald y Rattansi (1992) también aluden a una definición de cultura desde una perspectiva dinámica, dejándola de entenderse como “aquello que expresa la identidad de una comunidad, refiriéndose a los procesos, categorías y conocimientos a través de los cuales las comunidades son definidas como tales, es decir, de la forma en que se las representa, de forma específica y diferenciada” (p.4).

En relación con esto, Aguado (2009) nos explica que “las culturas son conceptos dinámicos y este dinamismo siempre nos resulta difícil de visualizar, de comprender, de manejar” (p.16). Para la autora, esta idea de lo cultural se impone al explicar los cambios actuales, obteniéndose un esclarecimiento del concepto de cultura cuando es definida a partir de sus condiciones de producción y de emergencia, puesto que los escenarios culturales son cambiantes y abiertos.

Los rasgos culturales son utilizados en la comunicación, en las interacciones, en la puesta en escena de la vida cotidiana. No deberíamos definir a un individuo al margen de él mismo, al margen de cualquier relación con él, es necesario que se entienda que reconocer la diversidad cultural implica reconocer también al otro, huyendo de adscripciones previas, fijas y categorizadoras. (p.17).

Desde diferentes corrientes, disciplinas o autores, se han ido elaborando definiciones de cultura que han ido enriqueciendo su concepto desde la dimensión dinámica de la misma. Asumimos la cultura desde esta última conceptualización, ya que la entendemos como un proceso de transformación social y manifestación que identifica a una sociedad: la comunicación ha marcado las relaciones entre la humanidad y el entorno en el que habita. La cultura concebida desde este carácter dinámico, nos hace concordar con García-Canclini (2004) cuando señala que la definición de cultura se trata:

(...) de una definición operativa, diferente a entender la cultura como una relación de objetos materiales cargados con signos y símbolos, entendiéndose mejor como la transformación de objetos a través de los usos y reapropiaciones sociales y también como, al relacionarnos los unos con los otros, aprendemos a ser interculturales (p.34).

2.2.3. Cultura como fin versus cultura como medio.

En este apartado insistiremos en una dimensión distinta desde la cual se puede definir el término de cultura, moviéndonos en un continuo de dos extremos: por un lado, la cultura como el fin o la meta a la que se quiere llegar, entendiéndose como producto acumulativo causante del “desarrollo” de un pueblo o una comunidad, y, por otro, la cultura como un medio o instrumento para alcanzar el desarrollo.

2.2.3.1 Cultura como fin.

Autores como Alegret (1992) nos ayudan a entender esta concepción de ‘cultura meta’, aclarándonos el proceso asimilacionista en el que surge. Dicho autor afirmó que “la asimilación es la acción que tiene como objetivo hacer desaparecer una cultura siendo sustituida por la cultura dominante⁴, teniendo como resultado la aculturación, es decir, la pérdida de parte de la cultura de un individuo o grupo” (p.15). Se enfatiza las relaciones de dominación/hegemonía de una cultura sobre otras, culturas consideradas como “superiores” (culturas meta) que son modelos a seguir por las culturas consideradas como “inferiores”. Para acceder a la meta, las culturas no hegemónicas tienen que apropiarse de los productos culturales de la cultura hegemónica. Para ello es importante acumular y aprehender sus saberes y conocimientos que le otorgaran prestigio y sabiduría.

Esta corriente de pensamiento que se dio, sobre todo, en las décadas de los ‘50 y ‘60 donde, debido a la desigualdad social y cultural existente, predominaba la idea de que sólo había un tipo de desarrollo válido y al que todas las sociedades debían aspirar si querían seguir el ritmo del mundo y considerarse “desarrolladas”. La cultura modelo a la que se debía aspirar era la cultura hegemónica occidental, considerada como la única cultura válida para llegar al desarrollo. Se la concebía como una cultura homogénea, sin tener en cuenta las diferentes culturas que conformaban la propia cultura occidental. Se consideraban de la misma índole a todas las culturas pertenecientes a los países desarrollados y la unión de todas ellas formaban la cultura hegemónica occidental con

⁴ Consideramos importante aclarar que, en esta investigación, cuando hacemos referencia a la sociedad o cultura dominante, no aludimos a la población mayoritaria únicamente, sino a aquella sociedad o cultura que, por cuestiones de poder se ha convertido en hegemónica, la cual es percibida como la norma y como poseedora de estándares de validez universal o de referencia. Más concretamente, se entiende en el contexto latinoamericano como cultura dominante a la sociedad colonial hispánica, primero y nacional, después. En el contexto ecuatoriano, se refiere a la sociedad mestiza, mayoritaria y dominante.

conocimientos, valores y creencias propias que constituirían la meta a alcanzar por los países “subdesarrollados” o en “vías de desarrollo” para poder prosperar y evolucionar.

En documentos internacionales, como la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966), ya se contemplaba la cultura como meta o producto a conseguir por los individuos; se consideraba que la cultura estaba compuesta, principalmente, por el conjunto de obtenciones y elaboraciones que el mundo occidental había generado a lo largo de la historia. Se trataba del mismo producto que iba aumentando en cantidad pero no en calidad (entendiéndose ésta como enriquecimiento por influencias de otras culturas o interacción con las mismas). Esto implicaba que las relaciones que se daban eran jerárquicas y de subordinación, las cuales derivaban en desigualdad e imposición cultural. Por lo tanto, la tendencia era la homogeneización cultural, sin importar el intercambio ni la riqueza de la influencia mutua de las diferentes culturas.

Un ejemplo de ello también se puede observar en el Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales de 1957, de la Organización Internacional del Trabajo (OIT)⁵, el cual constituyó un primer intento de codificar las obligaciones internacionales de los Estados en relación con los pueblos indígenas y tribales. Dicho Convenio menciona entre su articulado que “incumbirá principalmente a los gobiernos desarrollar programas coordinados y sistemáticos con miras a la protección de las poblaciones en cuestión y a su integración progresiva en la vida de sus respectivos países (...) con exclusión de cualquier medida tendente a la asimilación artificial de esas poblaciones” (art. 2.1) y que “(...) dichas poblaciones podrán mantener sus propias costumbres e instituciones cuando éstas no sean incompatibles con el ordenamiento jurídico nacional o los objetivos de los programas de integración” (art.7).

La idea de asimilación cultural subyace en esta propuesta: las culturas pertenecientes a países considerados subdesarrollados o en vías de desarrollo deben

⁵ Posteriormente, en la década de 1970, fue objeto de cuestionamientos, modificándose y siendo sustituido, en 1989 por el Convenio 169. Sin embargo, 18 países (con alto índice de población indígena), de los 27 países por los que fue ratificado, continúan manteniéndolo en vigor. Consultado el 20 de noviembre de 2015 en www.ilo.org

asimilar los conocimientos, valores y creencias de la cultura occidental hegemónica, referente mundial del desarrollo. El paradigma asimilacionista, predominante en esta época, suponía que la vía del progreso era la uniformidad cultural y el modelo cultural occidental como el único lícito.

De Sousa (2006) cuestiona la idea de la cultura como meta sosteniendo que “resulta imposible pensar que los países menos desarrollados pueden ser más desarrollados en algunos aspectos que los países llamados desarrollados” (p.24).

2.2.3.2 Cultura como medio.

En otro orden, y en contraposición al enfoque estático y finalista al cual se refería Fukuda-Parr (2001), que entendía que la cultura es la base social y el verdadero objetivo del desarrollo, surge una nueva forma de analizar la cultura: como un medio para el desarrollo, como una forma de vida con reglas y normas. La cultura es entendida como un medio, en vez de los logros materiales e intelectuales a alcanzar. La cultura se define como instrumento del desarrollo que permite la interacción con el mundo y a través de la cual se alcanzan los niveles de desarrollo óptimos en el marco de una realidad determinada; visión que está estrechamente relacionada con la cultura interpretada desde el dinamismo que vimos en el apartado anterior.

En la línea de entender la cultura como un medio, Jordán (1992) manifestó que la cultura es “un conjunto de categorías simbólicas que dan sentido o filtran el significado de la realidad física, social y aún metafísica” (p.24). Esta visión nos aleja del reduccionismo anterior e interpreta la cultura desde una perspectiva más abierta, que facilita alcanzar la plenitud del desarrollo a todos los niveles. La cultura constituye parte integrante de toda persona o grupo y en interrelación con su entorno, da sentido a una realidad determinada.

La Declaración sobre la raza y los prejuicios raciales de 1978 ya promulgaba en su art. 5 que:

(...) la cultura, obra de todos los seres humanos y patrimonio común de la humanidad, y la educación, en el sentido más amplio de la palabra, proporcionan a los hombres y mujeres medios cada vez más eficaces de adaptación, que no sólo les permiten afirmar que nacen iguales en dignidad y derechos, sino también reconocer que deben respetar el derecho de todos los grupos humanos a la identidad

cultural y al desarrollo de su propia vida cultural en el marco nacional e internacional, en la inteligencia de que corresponde a cada grupo el decidir con toda libertad si desea mantener y, llegado el caso, adaptar o enriquecer los valores que considere esenciales para su identidad.

Una visión más cercana a nuestro planteamiento de cultura dinámica y pensada como medio, es la que interpreta a la cultura desde la participación y el empoderamiento cultural, donde se consideran las relaciones entre culturas como un aspecto importante y necesario para el logro de sociedades plurales democráticas. Se entiende que para llegar al desarrollo se deben construir nuevas formas de relacionarse, siendo clave el intercambio cultural. Para sociedades como las latinoamericanas, conformadas por una gran diversidad cultural, la participación social de las diferentes culturas conlleva necesariamente la apertura de espacios de intercambio donde se establezca un diálogo intercultural que favorezca el desarrollo de la sociedades y fomente las condiciones de igualdad (González-Pérez, 2004).

Antes de concluir este apartado, haremos referencia a las seis dimensiones que apunta Fukuda-Parr (2001) y que consideramos relevantes para operativizar el concepto de cultura y su relación con el desarrollo. Todas ellas son visiones que, por un lado, determinan a la cultura como una forma de vida sostenida por valores e instituciones sociales y, por otro lado, establecen las posibilidades de la “cosificación” de la cultura, donde priman los logros materiales de las actividades creativas.

Aunque somos conscientes de que, en cierta manera, la cultura material representa a la creatividad y la identidad colectiva, en este trabajo pretendemos alejarnos de ese concepto, con la intención de identificar la cultura desde el dinamismo y como el instrumento que permite alcanzar el desarrollo de una forma más flexible y plural. Dicho concepto de cultura dinámica y en interacción con el medio, “fomenta el carácter del universalismo y de los derechos humanos universales reflejando unidad en la diversidad, una ética común en un mundo formado por 10.000 sociedades distintas, cada una con su propia cultura y establecidas en unos 200 países” (Fukuda-Parr, 2001, p. 280).

Esta concepción abierta, dinámica y plural de la cultura es la que defendemos en el marco del presente trabajo, entendiendo que los escenarios culturales actuales son cambiantes y abiertos. Permittiéndonos así afrontar el hecho pluricultural con una

perspectiva más positiva y esperanzadora. En sintonía con la afirmación de Juliano (1993), diríamos que “el desafío consiste en ver la diferencia cultural, no como un obstáculo a salvar sino como un enriquecimiento a lograr” (p.14).

3.3. Diversidad Cultural

(...) fuente de intercambios, de innovación y de creatividad, la diversidad cultural es, para el género humano, tan necesaria como la diversidad biológica para los organismos vivos. (Declaración Universal de la UNESCO sobre Diversidad Cultural, 2002, art.1).

La diversidad cultural se expresa en la existencia de sociedades multiculturales en todas las regiones del mundo, ya que esta es “como el agua al pez”, este no la cuestiona ni rechaza, es su universo natural. Así es y ha sido siempre, forma parte de nuestro universo, un universo donde las transformaciones más recientes hacen tambalear las arquitecturas de la multiculturalidad, y esto hace que cada vez sea más difícil estudiar en este campo, puesto que hay tantas rutas multi e interculturales como obstáculos políticos, sociales, económicos o comunicacionales para llegar a entender las relaciones complejas que se dan en el marco de la diversidad cultural.

2.3.1. Hacia el encuentro con lo diverso...

*“Lo que es diverso no está desunido,
Lo que está unificado no es uniforme,
Lo que está igual no tiene que ser idéntico,
Lo que es diferente no tiene que ser injusto”.*

(De Sousa, 2009).

Tal como defiende Aguado (2009), asumimos que “la diversidad es una constante humana y forma parte de la vida misma”. Según esta autora la diversidad cultural se define más como proceso que como categoría, siendo un hecho claro, real y evidente, por lo que la heterogeneidad es considerada la norma, “lo que debería preocuparnos, lo que debería hacer saltar las alarmas es la homogeneidad. Ésta siempre es producto de una acción deliberada de ordenar, clasificar, controlar (política, social, psicológica o educativamente)” (p.15).

De la misma manera, Bokova (2010) concibe “la diversidad cultural como una riqueza considerable, un recurso inherente al género humano, que debe percibirse y reconocerse como tal” (p.3). Dicha autora señala que todas son iguales en dignidad y derecho, sin existir escalas de valores entre ellas, independientemente de su magnitud territorial o en relación al número de personas que las representan, entendiendo que el “mundo es una sincronía de culturas, cuya coexistencia y pluralidad forman la humanidad” (p.3), por lo que apremia dar respuesta a las mismas en el marco del desarrollo global.

En el Seminario Internacional de UNESCO/UNRISD celebrado en 1996⁶, se propuso la diversidad cultural como acceso, participación e igualdad, enfatizando así el papel que juegan las minorías en el mundo y apostando por incluir la protección de sus derechos y representación en los foros políticos mundiales. Gracias al dispositivo normativo en este ámbito, la diversidad cultural es interpretada como una fuerza motriz para el desarrollo, enriqueciendo nuestras vidas a nivel intelectual, afectivo, moral y espiritual. Las propuestas internacionales promueven el diálogo entre civilizaciones y culturas (a través del respeto y la comprensión mutua) y señalan la diversidad cultural como un componente indispensable para reducir la pobreza y alcanzar la meta del desarrollo sostenible (UNESCO, 2001).

(...) Desde la óptica del desarrollo sostenible, las expresiones materiales e inmateriales del patrimonio cultural -en tanto que indicadores de identidad cultural y expresiones de la diversidad cultural- son la piedra angular de la construcción de un mundo más armonioso, polifónico y pluralista (...) (UNESCO, 2010, p.24).

Nos acercamos al planteamiento que se hace desde perspectivas dinámicas y ecológicas, dónde se defiende la necesidad de la diversidad, entendiéndose que las culturas se diversifican a medida que se adaptan a distintas circunstancias medioambientales, sociales y políticas. Se insiste en la conveniencia de fomentar las diversas culturas frente a las fuerzas homogeneizantes y represivas de las culturas occidentales dominantes (UNESCO, 2001).

⁶ Publicado en 1997. *Towards a World Report on Culture and Development: Constructing Cultural Statistics and Indicators*. París: UNESCO/UNRISD, 1997.

2.3.2. Asimilacionismo.

Ya antes de la Revolución Liberal (de 1895 que supuso una transformación radical del Estado, sustentada en el respeto a las libertades individuales de pensamiento, religión y enseñanza), el programa de los Gobiernos apuntaba sin titubeos a la asimilación. Los indios tienen un espacio dentro del país, con tal que acepten entrar en el cauce del progreso: que vistan y hablen como la gente, vayan a la escuela, hagan la conscripción, produzcan y consuman como todo buen ecuatoriano. En otras palabras: “que dejen de ser indios y se conviertan en ciudadanos genéricos” (Bottasso, 2006, p.21).

El origen del concepto de “asimilación”, como perspectiva ideológica, se asocia a la expansión de los grandes imperios, pero su reconocimiento y uso en el ámbito socioeducativo fue en el s. XIX, donde surge en relación a las creencias de la superioridad de la raza blanca y a la raciología científica. El concepto fue utilizado por primera vez en la investigación de las relaciones raciales en EEUU para describir el proceso por el cual los grupos de inmigrantes se integraban en la cultura blanca dominante (Malgesini y Giménez, 2000).

El asimilacionismo, de gran vigencia en la década de los 50 y 60, implica un proceso de pérdida de la propia cultura con respecto a los grupos minoritarios, pretendiendo que éstos se asimilen al grupo dominante, y conforme con Serrano (2002) implica olvidar “sus rasgos culturales originarios y adquiriendo los rasgos culturales dominantes para poderse incorporar a las estructuras sociolaborales, políticas, etc. (p.9).

En las teorías asimilacionistas se tiende a confundir el significado de la igualdad social y educativa con la homogeneización cultural. Esta corriente de pensamiento está encuadrada en un enfoque que supone la integración de los grupos étnicos minoritarios cuando conviven con otras culturas más extendidas, como una afirmación hegemónica de la cultura mayoritaria. Se espera que las personas pertenecientes a una minoría étnica o cultura diferente a la dominante, se comporten y asuman la cultura más extendida en la sociedad en la que vive, prescindiendo o anulando su cultura de origen.

Bello y Rangel (2000), en una publicación de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), postulan que la discriminación o la implementación de políticas asimilacionistas bajo el argumento de la unidad y homogeneidad nacional han

intentado “borrar” a quienes sustentan y defienden una identidad propia, sean o no mayoría en términos de población. Se considera que la cuantía de la población indígena no es sinónimo de una mayor o menor equidad⁷, independientemente de su peso poblacional, los pueblos indígenas son excluidos y marginados sin considerar el porcentaje que representan en los contextos nacionales.

Según Gall, Vitale y Schmelks (2005) el asimilacionismo era la lógica de la que partía el binomio mestizaje-indigenismo. Éste era “el resultado de una ideología de mezclas de sangre en la que el blanqueamiento progresivo era el objetivo inmediato y la disolución de las identidades diferenciadas la meta de largo plazo” (p.25). De igual modo, afirmaba que el asimilacionismo propio de las políticas indigenistas tiene un lado racista y ha sido un fracaso desde el punto de vista de la solución a los problemas de estos pueblos y de sus relaciones interculturales.

Díaz-Polanco (2006a) nos ilustra este proceso asimilacionista con la etnofagia que engulle a las diversas identidades culturales, siendo el “marketing multicultural” (p.167) una de las expresiones más visibles de esta maniobra, entendiéndose éste como un síntoma propio de la globalización que no crea diversidad, sino que la integra a sus objetivos lucrativos. Para De Sousa (2012, p.22) los problemas que existen a la hora de “reconocer y valorar la diversidad intercultural tiene un nombre viejo pero igualmente válido: se llama colonialismo”.

El colonialismo es todo sistema de naturalización de las relaciones de dominación y de subordinación basadas en diferencias étnicas o raciales. El Estado moderno es monocultural y es colonial en ese sentido, porque sus instituciones siempre han vivido a partir de una norma, que es una norma eurocéntrica que no celebra sino, al contrario, oculta la diversidad. (pp. 22-23).

2.3.3. Multiculturalismo.

Ante la necesidad de la defensa de la diversidad cultural, frente a los intentos de asimilación y uniformidad en torno a la cultura hegemónica propuestos por el asimilacionismo cultural, surgió en EEUU el término multiculturalismo con el fin de

⁷ Es importante distinguir la igualdad de la equidad. Cuando se intenta llevar a las culturas minoritarias la misma educación u oferta educativa (basada en la cultura dominante) que al resto de la población, podemos hablar en términos de igualdad, pero eso no significa que sea equitativa.

promover políticas de desarrollo y promoción de grupos étnicos que, a lo largo de la historia, habían sufrido mucha opresión racial. Esta propuesta apuesta por la defensa de la coexistencia pacífica de diversas culturas, exigiendo "igualdad de oportunidades y de trato y posibilidades reales de participación en la vida pública y social para todas las personas y grupos con independencia de su identidad cultural, etnoracial, religiosa, o lingüística" (Malgesini y Giménez, 2000, p. 291).

Esta línea de pensamiento, surge como expresión del pluralismo cultural, que promueve la no discriminación por razones étnicas o culturales, la valoración, reconocimiento y respeto a la diversidad cultural, así como el derecho a ella y de la necesidad de la creación y desarrollo de políticas destinadas a gestionar la diversidad cultural de una sociedad formada por grupos étnicos oprimidos. Esta corriente de gran vigencia en los años '70, se desarrolla por la influencia de una concepción de la cultura que se planteaba desde el relativismo cultural y cuya propuesta parte, básicamente, de la idea de que todos los sistemas culturales son esencialmente iguales en cuanto a su valoración.

Se germinó como un modelo de políticas públicas dentro de un paradigma pluralista con la intención de proteger la variedad cultural. Pero, realmente, se centraba en las frecuentes relaciones de desigualdad de los grupos o sociedades minoritarias respecto a las culturas mayoritarias, dominantes o hegemónicas. Hay que señalar que, tanto en su génesis como en su expansión, fueron especialmente influyentes las corrientes seguidas en Norteamérica y en algunos países de Europa Occidental, particularmente en el Reino Unido, y no así en América Latina. Desde las propuestas latinoamericanas se han sumado importantes consideraciones pluri y multiculturales, en relación con la autonomía y autodeterminación de los pueblos indígenas, como veremos más adelante.

Las ideas multiculturalistas fueron asumidas por diversos organismos internacionales, promoviéndolas en los marcos estatales. Ya en el proyecto de la Declaración sobre los derechos de pueblos indígenas de las NNUU (1994)⁸, en el art.7, se

⁸ La Declaración fue aprobada por mayoría de la Asamblea General, en Nueva York, el 13 de septiembre de 2007, por 144 votos a favor, 4 en contra y 11 abstenciones. NNUU (2007). Los pueblos indígenas en sus propias voces. Extraído de http://www.un.org/es/events/indigenoustday/pdf/indigenousdeclaration_faqs.pdf, el 20 de mayo de 2017.

defendía la identidad cultural indígena y se denunciaba cualquier proceso de asimilación e integración de sus culturas en otras:

Los pueblos indígenas tienen el derecho colectivo e individual a no ser objeto de etnocidio y genocidio cultural, en particular a la prevención y la reparación de: a) todo acto que tenga por objeto o consecuencia privarlos de su integridad como pueblos distintos o de sus valores culturales o su identidad étnica (...); d) toda forma de asimilación e integración a otras culturas o modos de vida que les sean impuestos por medidas legislativas, administrativas o de otro tipo.

A pesar del significativo avance frente al asimilacionismo, el multiculturalismo ha sido cuestionado desde posiciones políticas y teóricas de fuerte calado crítico-ideológico.

McLaren (1995) apunta que el multiculturalismo no deja de lado la complejidad de las relaciones entre las distintas culturas, indicando que va más allá del etnocentrismo y colabora con la transformación cultural, moviéndose desde las posiciones más conservadoras-liberales, que pretenden una cultura más igualitaria, hasta posturas más críticas que exploran la identidad de cada una de ellas dentro de contextos complejos relacionados con el poder, el discurso, la experiencia o la especificidad histórica. Este autor, además, propone el concepto de multiculturalismo revolucionario, sacando a la luz lo contradictorio del concepto multiculturalismo, el cual, según refiere, nos obliga a vivir una cultura aparente, expresada en la idea de “estar presente pero no ser visible, ser visible pero no estar presente (...), dejando al descubierto la vida periférica de los sectores subalternos de la sociedad” (Macedo y Bartolomé, 1998, p. 304).

Coincidiendo con Torres (2009) creemos que, tácitamente, no se rechaza a los grupos minoritarios por ser inferiores, sino por pertenecer a culturas diferentes y que ponen en peligro la supervivencia de “lo autóctono y hegemónico”. Argumento que frecuentemente sustentan los ideólogos conservadores, que exponen que quienes defienden compromisos multiculturalistas, amenazan los estilos de vida dominante y tradicional que tratan de subvertir el orden establecido y que desean degradar la “verdadera” cultura que tiene valor.

En contraposición a la ideología más conservadora, Talavera-Fernández (2011) puntualiza que argumentos como el precedente deben entenderse

(...) como concepción que se limita a tolerar y reconocer los diferentes planteamientos culturales, no es en absoluto deseable porque supone recalar en un inaceptable relativismo [el cual] pretende negar la existencia de valores universales (en particular, de valores morales) y, por consiguiente, la posibilidad de formular juicios de valor dotados de objetividad. (p.23).

El mismo autor plantea que cuando este relativismo “se proyecta sobre la diversidad cultural, sostiene la imposibilidad de enjuiciar no ya las diferentes culturas, sino incluso los fenómenos culturales concretos, esto es, las distintas prácticas, instituciones, actitudes y orientaciones vigentes en un momento dado en una determinada cultura” (p.23).

Estos planteamientos encierran una lucha de poder, una defensa de posiciones hegemónicas que quieren defender su situación de ventaja en la sociedad. Sin embargo, otras críticas parecen más atinadas al considerar que el multiculturalismo, aunque en cierta medida es una reacción positiva al modelo asimilacionista, reconociendo las particularidades, valores y derechos de cada cultura, no aporta una propuesta de convivencia común.

Por otro lado, es importante distinguir los conceptos multiculturalismo y multiculturalidad, entendiendo el primero como una corriente teórica que propone una perspectiva de integración; y, el segundo, aquello que presupone la coexistencia de varios grupos culturales en una sociedad determinada. Para Ferré (2003) tampoco es lo mismo multiculturalismo que multiculturalidad, refiriéndose a esta última como “la mera presencia de multiplicidad y diversidad cultural en una sociedad”, mientras que el primero apunta más bien a “un tipo de orientación política” y que, a su entender, “debe ser es un modelo que trata de dar acomodo a la diversidad cultural reconociéndola de manera explícita y pública” (p.1).

Otra diferenciación interesante entre ambos conceptos nos la plantea García-Canclini (2004), el cual entiende a la multiculturalidad como “la abundancia de opciones simbólicas [que] propicia enriquecimientos y fusiones, innovaciones estilísticas tomando prestado de muchas partes” (p.22), y el multiculturalismo lo define como “el programa que prescribe cuotas de representatividad en museos, universidades, parlamentos, como exaltación diferenciada de los aciertos y penurias de quienes comparten la misma etnia o el mismo género, arrinconado en lo local sin problematizar su inserción en unidades

sociales complejas a gran escala” (p. 22).

Otra de las limitaciones que presenta esta corriente de pensamiento se encuentra en el hecho de no considerar la necesidad, conveniencia o importancia de las relaciones entre culturas pero, a pesar de ello, introduce una actitud básica relevante a la hora de afrontar el reto de la diversidad, y esto es la tolerancia y el respeto. El multiculturalismo, como refiere Díaz-Polanco (2006a), promueve una “visión ‘positiva’ de la diversidad y exaltación de la ‘tolerancia’ en la era neoliberal” (p.168). Además entiende la cultura como un mecanismo o instrumento que enriquece y ayuda al desarrollo de la especie humana, constituyendo un sistema de comprensión, interpretación e interrelación con el mundo. Ello implica que la cultura, en realidad, no se adquiere, sino que forma parte integrante de toda persona, la cual le dota de identidad como individuo y como grupo (González-Pérez, 2007).

Antes de concluir este apartado, es conveniente clarificar que entender el multiculturalismo como sinónimo de pluralismo, no es correcto, puesto que ambos no son términos semejantes (Palladino y Latorre, 2002; Bueno, 1998). Es más, autores como Sartori (2001) señalan que es un error considerar que el pluralismo encuentra una continuación y su ampliación en el multiculturalismo puesto que éste es, en realidad, “una política que promueve las diferencias étnicas y culturales” (p.7) sosteniendo que “pluralismo y multiculturalismo son concepciones antitéticas que se niegan la una a la otra” (p.8).

Además, hay que tener en cuenta que en América del Sur el concepto de pluralidad adquiere otra connotación diferente a la que hemos estado refiriéndonos. Autoras como Moya (2009), refiere que en esta parte del continente “más bien se ha empleado el concepto de ‘pluriculturalidad’ y ‘plurilingüismo’. La noción de ‘pluriculturalidad’ por su parte se distancia de la de ‘multiculturalidad’ porque no se aplica a los migrantes sino a los pobladores originarios o mestizos “y en términos lingüísticos, señala que “la noción de ‘multiculturalidad’ tiene su correlato en la de ‘multilingüismo’” (pp. 36-37).

Por otro lado, con la intención de diferenciar adecuadamente los significados que se asocian al ‘multiculturalismo’ y la ‘plurinacionalidad’ (esta última propia de Ecuador y Bolivia donde se entienden como la coexistencia de dos o más grupos nacionales dentro de un mismo gobierno, estado o constitución), Walsh (2008) especifica que

El ‘multi’ tiene sus raíces en países occidentales, en un relativismo cultural que obvia la dimensión relacional y oculta la permanencia de desigualdades e inequidades sociales. Actualmente es de mayor uso global, orientando políticas estatales y transnacionales de inclusión dentro de un modelo de corte neo-liberal que busca inclusión dentro del mercado. El ‘pluri’ es término de mayor uso en América del Sur; refleja la particularidad y realidad de la región donde pueblos indígenas y negros han convivido por siglos con blanco-mestizos y donde el mestizaje y la mezcla racial han jugado un papel significativo. Mientras que lo ‘multi’ apunta una colección de culturas singulares sin relación entre ellos y en un marco de una cultura dominante, lo ‘pluri’ típicamente indica una convivencia de culturas en el mismo espacio territorial aunque sin una profunda interrelación equitativa. (p.140).

El ex presidente ecuatoriano, Rafael Correa, en sus discursos presidenciales definió el plurinacionalismo como la coexistencia de varias nacionalidades diferentes en un estado amplio, donde diferentes personas, culturas y puntos de vista existen y se reconocen mutuamente (Kintto, 2008). Por su parte, Schavelzon, (2016) respecto a la plurinacionalidad sostiene que ésta es “una idea repleta de aristas, propias de las particularidades andinas, orientada a entenderla como una descolonización y un reconocimiento de minorías, pero que es a la vez pluralista, aunque en sentido muy distinto al multiculturalismo liberal ya que invoca una interculturalidad abierta” (p.10).

2.3.4. Interculturalismo.

El interculturalismo trata de superar los límites del multiculturalismo, profundizando respecto a las relaciones entre culturas. A continuación analizaremos los aportes de diversos autores y autoras, los cuales nos permitirán definir la posición conceptual que adoptaremos en esta investigación. Un autor destacado a este respecto es García-Canclini (2004), que nos clarifica lo siguiente:

Bajo concepciones multiculturales se admite la diversidad de culturas, subrayando su diferencia y proponiendo políticas relativistas de respeto, que a menudo refuerzan la segregación. En cambio, la interculturalidad remite a la confrontación y el entrelazamiento, a lo que sucede cuando los grupos entran en relaciones e intercambios. Ambos términos implican dos modos de

producción de lo social: multiculturalidad supone aceptación de lo heterogéneo; interculturalidad implica que los diferentes son lo que son en relaciones de negociación, conflicto y préstamos recíprocos. (pp. 14-15).

En esta línea, para autores como Moya (2009) y Bello (2009), el hecho de que no se dé un análisis en profundidad de las relaciones posibilita que en algunos países se hable de multiculturalismo o de diversidad cultural, sin influir esto en sus estructuras y mecanismos de dominación basados en la cultura y las diferencias identitarias. En este contexto, el multiculturalismo tiene como objetivo el abordaje de las diferencias culturales a través del reconocimiento simple y la tolerancia sin afectar los mecanismos que producen desigualdades y pretende convertirse en “una versión renovada del paradigma de la aculturación, un neo-indigenismo” (Bello, 2009, p.63). Sin embargo, la interculturalidad pretende la transformación de dichos mecanismos a través del desarrollo de una ciudadanía diferenciada, así como “la valorización de las diferencias culturales concediéndole un lugar central dentro de las nuevas formas de convivencia política” (Bello, 2009, p.63).

Siguiendo esta perspectiva, Bergesio (2013) nos dice que el término multiculturalidad expresa una realidad culturalmente diversa y el término interculturalidad designa la dinámica de relaciones de esa diversidad cultural y que “la multi y la pluriculturalidad sirven para caracterizar una situación mientras que la interculturalidad describe un tipo específico de relación entre culturas” (p.2). De modo que se entiende que la interculturalidad no puede existir sin la multiculturalidad, pues aquélla es el movimiento de ésta. Ambos, pues, son conceptos complementarios que, en su conjunto, expresan el complejo fenómeno de la diversidad cultural y su dinámica de relaciones, la cual puede ser justa o injusta, ya que, en muchas ocasiones, se ha interpretado el multiculturalismo como fenómeno que separa y enfrenta a las partes, mientras que el interculturalismo las une en los puntos de articulación de las mismas.

Visto esto, tenemos que decir que, aunque con frecuencia dichos términos tiendan a confundirse, el enfoque considerado más adecuado para hablar de la convivencia e integración entre las diferentes culturas en un mismo espacio territorial es el interculturalismo. Puesto que, como establece Bueno (1998), no sólo se trata de una mera yuxtaposición de culturas que comparten territorio y conforman una identidad nacional, sino que se propicia la interacción, favoreciendo un diálogo entre las mismas donde se preserve la identidad y la diferencia existente en cada una de ellas. Así mismo, también

apunta a la defensa de la tolerancia y la flexibilidad con una reformulación permanente entre las culturas y los programas de acción cultural. Describe la interacción entre culturas de un modo horizontal y sinérgico que favorece la integración y la convivencia armónica. Y, aunque se respeta la diversidad, los conflictos son inevitables, por lo que desde el enfoque interculturalista estos tienden a resolverse a través del acercamiento entre culturas y el diálogo, principal diferencia con respecto al multiculturalismo y el pluralismo.

Es más, tal y como indica Pérez (2009) respalda que la interculturalidad en América Latina, “no busca sólo el reconocimiento cultural y el diálogo para lograr mayores cuotas de poder y/o acciones de discriminación positiva, sino que la interculturalidad desde los movimientos indígenas exige una nueva sociedad justa, diversa, democrática e incluyente” (citado en Antolínez, 2011, p.24). A continuación, sintetizaremos las concepciones más relevantes para nuestro estudio: interculturalidad, multiculturalidad y pluriculturalidad, sumándonos así a las posturas que defienden la necesidad de clarificar y distinguir su significado (Walsh, 2002; García-Canclini, 2004; Gundara y Portera, 2008).

Tabla 2
Definiciones conceptuales

INTERCULTURALIDAD	MULTICULTURALIDAD	PLURICULTURALIDAD
Referido a procesos de interacción, negociación, comunicación y conflicto en “deseables” condiciones igualitarias entre diferentes grupos culturales.	Término puramente descriptivo que recoge la multiplicidad de grupos culturales en un contexto dado sin que haya una interacción necesaria entre ellos.	Varias culturas comparten un espacio territorial y conforman una identidad nacional.

Nota: Recuperado de Antolínez (2011, p.3).

Por último, convendría mencionar la diferenciación que realiza Antolínez (2011) entre los conceptos de “interculturalidad” y “multiculturalidad” frente a “interculturalismo” y “multiculturalismo”. La autora, siguiendo a Dietz (2007), refiere que “los dos primeros responderían al plano fáctico de los hechos que se dan mientras que los segundos se ubicarían en el plano normativo y de propuestas sociopolíticas y éticas” (Antolínez, 2011, p.3) y determina que el “multiculturalismo se basaría en el mero reconocimiento de la diferencia según los principios de igualdad y diferencia, y el

interculturalismo en la búsqueda de la convivencia en la diversidad según los principios de igualdad, diferencia e interacción positiva” (p.3).

2.3.5. Diálogo intercultural.

La interculturalidad (...) es como el caleidoscopio, en el que se mezclan colores y formas, se cambian las estructuras y se abren los límites para construir nuevas figuras, nuevas formas, diversas, irrepetibles, estéticas, en una interacción real, compleja. Cada figura “afecta” a la otra y no hay entre ellas jerarquías, sino una interacción esencial para formar una nueva figura, guardando su propia forma y color” (Venegas, 2012, p. 104).

Podemos decir que la interculturalidad hace referencia no sólo a la coexistencia de culturas, sino que implica la construcción de una relación positiva entre ellas basada en la interacción, la solidaridad y la reciprocidad. Es decir, implica una cooperación entre todos los grupos culturales, pueblos, nacionalidades o etnias que buscan y quieren mantener sus propias identidades dentro de los esquemas de pertenencia a una sociedad. Atendiendo a esta noción, Zavala puntualiza que hace referencia a “un ideal, a un deber ser o a un proyecto utópico que busca mejorar las relaciones asimétricas entre las culturas para generar intercambios más dialógicos” (Zavala, Cuenca y Córdova, 2005, p.6).

La interculturalidad lleva implícita una actitud comunicacional que pasa del “o tú o yo” al “tú y yo”, enfatizando tanto lo que tenemos de diferentes como matiz enriquecedor, como lo que tenemos en común y que nos ayuda a un mejor entendimiento, todo ello con la finalidad de compartir yendo más allá de lo particular y lo personal.

Por tanto, siguiendo a Bergesio (2013) debe considerarse como un proceso permanente de exponer diversos enfoques y perspectivas, sin tratar de imponer ninguno sobre otro, sino de encontrarse en diálogos y relaciones de doble vía donde prima el interés común. Se trata de impulsar activamente procesos de intercambio y establecer diálogos que parten del reconocimiento de la diversidad de sus contextos, prácticas y saberes; “donde cada una de las partes se puede dar el permiso de cambiar reflexivamente opiniones, valores y prácticas, lo cual constituye la base para pensar los derechos ciudadanos y la posibilidad de convivir en y con heterogeneidad” (p. 2).

2.3.5.1. Diálogo Intercultural y desigualdad.

(...) en vez de comparar culturas que operarían como sistemas preexistentes y compactos, con inercias que el populismo celebra y la buena voluntad etnográfica admira por su resistencia, se trata de prestar atención a las mezclas y los malentendidos que vinculan a los grupos. Aunque tampoco se trata de pasar de la diferencia a las fusiones, como si las diferencias dejaran de importar, se trata de complejizar el espectro, considerando junto con diferencias e hibridaciones, las maneras en que las teorías de las diferencias necesitan articularse con otras concepciones de las relaciones interculturales: las que entienden la interacción como desigualdad, conexión/desconexión, inclusión/exclusión. (García-Canclini, 2004, p. 21).

Alegret (1992), nos habla de la interculturalidad desde un plano de igualdad pero también de desigualdad. Plantea que en la realidad en la que vivimos se hace muy difícil establecer relaciones en un plano de igualdad en el que se dé enriquecimiento mutuo, ya que la desigualdad social y hegemonía cultural existente, por lo general, implican asimetría en las relaciones que se establecen entre las culturas, quedando la interrelación limitada, resultando favorecida la cultura dominante o hegemónica. Y el prisma cambia también cuando se ve desde un lado u otro de la relación establecida, puesto que no es igual la perspectiva que tienen las culturas dominadas, minoritarias o más desfavorecidas (consideradas de esta última manera desde el punto de vista del desarrollo occidental) que la visión que se tiene cuando se está en el lado de la cultura dominante o hegemónica, o de otro modo, si la relación se establece entre culturas minoritarias.

En este marco de desigualdades y diversidad cultural han surgido dos enfoques para el trato de las mismas (Arizpe, Jelin y Mohan-Rao, 2001). Uno de ellos procura reparar las desigualdades que se dan en el pluralismo cultural existente en las sociedades actuales a través de políticas de redistribución y de la asistencia social, económica y/o sanitaria directa a las personas necesitadas. Desde el segundo enfoque, la desigualdad se entiende en términos de conocimientos y acceso a oportunidades. Dichos autores defienden que, tanto para las políticas distributivas como para poner en marcha medios que transfieran el conocimiento, se necesita de acciones eficaces que reparen la discriminación y exclusión que sean llevadas a cabo a través de las instituciones públicas, permitiendo el acceso a los diferentes servicios más básicos, como son el acceso a la educación y a la sanidad u ofreciendo oportunidades que permitan que las personas se adapten mejor al medio en el

que viven, como puede ser facilitar el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.

Ante las dos alternativas anteriormente expuestas, creemos que se deberían reducir las diferencias y las desigualdades, es decir, disminuir las diferencias en conocimientos y acceso a la información. En sociedades latinoamericanas, tan marcadas por la desigualdad, no se puede pensar en el diálogo intercultural sin considerar los procesos de dominación. Se hace imprescindible plantear estrategias claras de reconocimiento de la diferencia y de la diversidad que a la larga conduzcan a generar cambios estructurales en las sociedades.

García-Castaño et al. (1997) plantean que la construcción de las diferencias nos lleva a la necesidad de aclarar aún más las razones que tenemos para pensar que la creación de estas encierra una práctica de generación de desigualdad. Sin embargo, Arizpe apunta que “si la diversidad cultural es una manifestación irreprimible de la creatividad del espíritu del hombre, la creación de diferencias es igualmente inexorable, y no se debe de tratar de apagar o reprimir” (2001, p.15). La forma en que dichas diferencias se definan y sean manejadas por los gobiernos y las costumbres sociales, es lo que determinará que transfieran a una mayor “creatividad social” o, por el contrario, “a la violencia y la exclusión”; es lo que posibilitaría o impedirá la existencia de diálogo intercultural.

Por tanto, sea bienvenida la diversidad y aprendamos a reconocer, respetar, tolerar, intercambiar, fomentar y a dialogar con las diferencias para ponerlas al servicio de la humanidad y no en detrimento de ésta, generando desigualdad y la discriminación.

3.3.5.2. *Diálogo Intercultural y equidad.*

(...) ninguna cultura es autosuficiente, ni mucho menos perfecta. Cada cultura significa una construcción de lo humano, al modo de un experimento. Significa la opción por unas determinadas formas de vida en detrimento de otras. Y siempre contando con los “préstamos” de otras culturas en contacto (Talavera-Fernández, 2011, p. 23).

En el marco de la comunidad internacional se ha planteado que el fomento de la diversidad cultural, “patrimonio cultural de la humanidad” y su corolario, el diálogo, constituyen un verdadero reto en el mundo de hoy (Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural, 2001). Para dicho organismo, el diálogo intercultural es un

intercambio equitativo entre civilizaciones, culturas y pueblos, basado en la mutua comprensión, en el respeto y en la igual dignidad de las culturas. Una condición *sine qua non* para la construcción de la cohesión social, de la reconciliación entre los pueblos y de la paz entre las naciones. En la misma línea, en el Libro Blanco sobre el Diálogo Intercultural (2008), “Vivir juntos con igual dignidad”, se define el diálogo intercultural

(...) como un proceso que abarca el intercambio abierto y respetuoso de opiniones entre personas y grupos con diferentes tradiciones y orígenes étnicos, culturales, religiosos y lingüísticos, en un espíritu de entendimiento y respeto mutuos. La libertad y la capacidad para expresarse, pero también la voluntad y la facultad de escuchar las opiniones de los demás, son elementos indispensables (...) contribuye a la integración política, social, cultural y económica, así como a la cohesión de sociedades culturalmente diversas. Fomenta la igualdad, la dignidad humana y el sentimiento de unos objetivos comunes. Tiene por objeto facilitar la comprensión de las diversas prácticas y visiones del mundo; reforzar la cooperación y la participación (o la libertad de tomar decisiones); permitir a las personas desarrollarse y transformarse, además de promover la tolerancia y el respeto por los demás. (Consejo de Europa, 2008, p. 21).

Autores como Fuller o De Sousa consideran que el diálogo intercultural es una postura donde nos posicionamos en el lugar del otro y lo entendemos desde su visión del mundo y su jerarquía de valores, aceptando que los diferentes grupos culturales y etnias “están interrelacionados, se influyen mutuamente y tienen un proyecto conjunto” (Fuller, 2003, p.2). Se trata de “asumir positivamente la diversidad cultural, de generar formas y canales para entablar un diálogo horizontal que permita negociar las diferencias, aun cuando ello suponga, en ocasiones, poner de lado las convicciones heredadas para aceptar el punto de vista y dar lugar a los intereses de los otros” (Fuller, 2003, p.2).

En el diálogo intercultural, el intercambio no es únicamente entre conocimientos diferentes sino entre culturas diferentes; como manifiesta De Sousa (2002) “entre diferentes universos de sentido o cosmovisiones (...) que consisten en constelaciones de topoi fuertes”, refiriéndose a los lugares comunes preeminentes de una cultura dada y que funcionan como “premisas de argumentación, haciendo posible de esta manera la producción e intercambio de argumentos” (p.70). Para este autor, esos topoi fuertes, o lugares comunes de una cultura dada, se hacen altamente vulnerables y problemáticos cada

vez que son empleados, usados o aplicados en una cultura distinta, lo cual explica la total imposibilidad de entender una cultura determinada desde el topoi de otra cultura y es entonces cuando entra en juego la “traducción cultural”.

Según se expone en el ya mencionado Libro Blanco de UNESCO sobre el Diálogo Intercultural (2008), en las democracias modernas contemporáneas, todos podemos enriquecer nuestra identidad, optando por pertenecer a múltiples sistemas culturales. Por lo que no se debería confinar a nadie, contra su voluntad, ni a un grupo, comunidad, sistema de pensamiento o visión del mundo particulares. Asimismo, se plantea que dicho diálogo ayuda a “evitar los escollos de las políticas de identidad y a permanecer abiertos a las exigencias de las sociedades modernas” (p.22). Es un instrumento fundamental para gestionar la pertenencia a varias culturas en un entorno multicultural que permite conseguir un “nuevo equilibrio de la identidad, respondiendo a nuevas aperturas y experiencias, e incorporando nuevas dimensiones a la identidad sin renunciar a las raíces propias” (p.22).

Para De Sousa (2002) esta aprehensión cultural “no se puede obtener a través de la canibalización cultural” (p.70). Si una cultura dada se considera completa, argumenta el autor, no encuentra ningún interés en entrar en diálogos interculturales y si, contrariamente, adentrara en dicho diálogo “sin el sentido de su propia incompletud, se hace vulnerable y, definitivamente, se ofrece a la conquista cultural” (p.70). La forma de salir de esto es “elevando los estándares del diálogo intercultural a un umbral lo suficientemente alto para minimizar la posibilidad de la conquista cultural, pero no tan alto para disminuir del todo la posibilidad del diálogo (en cuyo caso se retornaría al cierre cultural y, por tanto, a la conquista cultural)” (De Sousa, 2002, p.78).

Como refiere Antolínez (2011), el diálogo intercultural en los movimientos latinoamericanos, a diferencia de los desarrollados en Europa, “se fundamenta en el fortalecimiento de las identidades culturales tendiendo a una especie de esencialismo estratégico que, aunque compartido con algunas propuestas multiculturales de autosegregación, se confronta a las nociones de hibridismo (García-Canclini, 2001) que están presentes en las propuestas asociadas a la interculturalidad” (p. 24-25).

Una ideología más conservadora que asegura el *status quo* es aquella que establece parámetros, estableciendo que unas culturas están sobre otras y que las minoritarias deben seguir a las mayoritarias. Eso no funciona cuando se quiere conseguir un diálogo desde la

equidad donde se realicen aportaciones recíprocas de los dialogantes. Ante esta idea, Fornet (2000) plantea que el diálogo intercultural asimétrico favorece los intereses creados de la civilización dominante, al no tener en cuenta la asimetría de poder que impera en el mundo. Por tanto, la equidad (entendida en términos de igualdad de condiciones y equilibrio justo entre las partes) debe estar implícita en el diálogo intercultural puesto que se trata de aprender a vivir juntos desde la igualdad y la comprensión del “otro”, en un contexto de diversidad cultural que respeta los derechos humanos y las libertades fundamentales. Citando a Fuller (2002), Hirmas (2008) propone que “para crear relaciones de equidad entre las culturas es necesario partir de una reflexión sobre las condiciones que la hacen inviable en la práctica, revisar las raíces de las desigualdades sociales en el acceso a recursos materiales y simbólicos y de una propuesta para superar estas desigualdades” (pp.22-23).

No podemos cerrar este apartado sin mencionar la importancia que adquiere en este marco el bilingüismo o multilingüismo, aspectos fundamentales que debemos considerar, puesto que el desarrollo de la interculturalidad con base en el diálogo intercultural reconoce el respeto y la práctica de los mismos. Y en el ámbito que nos ocupa, el asunto del tratamiento de lenguas indígenas es fundamental para propiciar el diálogo intercultural.

2.3.6. Filosofía del “Buen Vivir” y el “Sumak Kawsay” como ejes centrales de las buenas prácticas de la interculturalidad.

(...) no se trata de proponer un retorno al pasado, sino de redefinir una nueva modernidad, implicando un cambio de paradigma, con aplicaciones concretas y procesos de transiciones, para responder a las necesidades de la humanidad y del planeta, en el caso, aplicadas a la situación del Ecuador, lo que se puede llamar el Bien Común de la Humanidad o también el “Buen Vivir” (Houtart, 2015, pp. 12-13).

El concepto del Buen Vivir ha tenido una creciente popularidad en los últimos años, “resistiendo durante siglos en el seno de las culturas andinas latinoamericanas, siendo transmitida de generación en generación, hoy reemerge posicionándose en la agenda política mundial” (Toledo, 2013, p.3).

Kawsay (en Kichwa de la región ecuatoriana o Quechua de la región boliviana) y Suma Qamaña (en Aymara) significan “vida en plenitud, en armonía y equilibrio con la naturaleza y en comunidad” (Rodríguez-Salazar, 201). Se trata de un pensamiento ancestral, procedente de los pueblos indígenas andinos (Ecuador, Perú y Bolivia), cuya traducción más simple es el “Buen Vivir” en Ecuador y “Vivir Bien” en Bolivia. Se plantea como una forma de vida plasmada en la práctica cotidiana del respeto, la relación armónica y el equilibrio con todo lo que existe. Dichos países han realizado planes estatales enmarcados en este concepto como ya veremos más adelante en el caso de Ecuador.

Aunque los términos *sumak kawsay*-*suma qamaña* se han traducido como Buen Vivir-Vivir Bien, lo más acertado es hablar de Vida Plena como el significado más acertado, en tanto permite una mejor comprensión del contenido paradigmático de estas palabras que expresan otra forma de vida en plenitud, en el aquí y el ahora, y no solo como una búsqueda o ideal al cual llegar. (Rodríguez-Salazar, 2016, p.355)

Dávalos (2014) refiere que la noción de *Sumak Kawsay* “parte del discurso político de los movimientos indígenas del continente, en especial del movimiento indígena de Ecuador y de Bolivia, y, en tal virtud, forma parte de su proyecto político e histórico” (p.255).

El concepto del Buen Vivir o *Sumak Kawsay* también es definido como “el paradigma andino de la vida, al igual que en occidente establece al progreso y al desarrollo como la realización última de la vida, en la visión andina *Sumak Kawsay* es la plenitud de la vida, entendiendo la plenitud como el proceso continuo de incompletitud y acompañamiento de la totalidad comunitaria” (Tasiguano, Yamberla, Karkras, Cachiguango y Lema, 2014, p.19).

De Sousa destaca la “presencia conceptual” de los pueblos indígenas a partir de las nociones andinas de la *Pachamama*⁹ y *Sumak kawsay* o Buen Vivir,

⁹ Tasiguano, Yemberla *et al.*, (2014) refieren que la noción de *Pachamama*, término kichwa, presenta la noción de un ser vivo de género femenino. Pacha= totalidad, cosmos, tiempo-espacio y realización. Mama =madre. Partiendo de esta aproximación, *Pachamama* sería el Tiempo Espacio femenino de la totalidad. *Pachamama* se entiende como la articulación de tres comunidades básicas: la comunidad de la naturaleza, la comunidad humana y la comunidad de los espíritus. La vinculación de estas tres comunidades implica nociones espirituales, culturales, económicas, políticas y éticas. En lo espiritual, tiene que ver con sentir-

(...) cómo podríamos pensar que los pueblos olvidados, los pobres “ignorantes”, “inferiores”, como eran los indígenas, tendrían una presencia conceptual en nuestra Constitución de Ecuador, una presencia tan fuerte que es orgullo de los ecuatorianos, que es orgullo de todos los progresistas del mundo. ¿De dónde viene la palabra Pachamama, de dónde viene el Sumak Kawsay que nos apropiamos y aprendemos de ellos? Esa es la gran riqueza de este debate civilizatorio. (De Sousa, 2010a, p.21).

Crespo (2012) defiende la idea de que la noción de Buen Vivir es, en rigor, otro paradigma. Siguiendo a Lizarazo, (2011) lo plantea como

(...) otro modo de ver, comprender, aprehender el mundo (otro lugar epistemológico); otro modo de convivir, vincularse, construir colectivamente (otro lugar ético-político); otro modo de situarse, ubicarse, ‘colocarse’ en el mundo (otro lugar social). Guarda la memoria de nuestras culturas originarias y sus más profundos modos de pensar, de pensarse, de crear y organizar su vida colectiva. Pero es también memoria de futuro, porque guarda dentro de sí las mejores aspiraciones de un futuro definitivamente más humano (Crespo, 2012, p. 66).

El concepto de Buen Vivir se basa en la idea de que en la vida todo está interconectado, es interdependiente y está interrelacionado. Una cosmovisión emergente que representa la vida en equilibrio y en armonía, aquella con la que convivieron nuestros ancestros y que nos hace sentir en equilibrio y armonía con la Madre Tierra y el Cosmos, concibiéndonos parte de ello (Huanacuni, 2010).

De acuerdo al Plan Nacional del Buen Vivir del Ecuador, 2013-2017, en este paradigma se enmarcan las políticas sociales y educativas desarrolladas en países como Bolivia y Ecuador en los últimos tiempos. Estas políticas han visto la necesidad de basarse en la filosofía de los pueblos ancestrales de las regiones andina y amazónica, principalmente, y de algunos principios filosóficos universales (aristotélicos, marxistas,

pensar lo existencial. En lo económico, con el usufructo para el beneficio de la totalidad comunitaria. En lo cultural, con el acto de reciprocidad y el encariñamiento entre la totalidad comunitaria. En lo político, con la forma de organizar las comunidades y sus relaciones, en tanto que la ética busca la crianza mutua o el acompañamiento recíproco. (como se cita en Crespo, 2015, p.559).

ecológicos, feministas, cooperativistas, humanistas, etc.) para dar un giro a las nuevas sociedades que quieren construir, sociedades que consideran que tienen que alejarse de los principios hegemónicos que marca la cultura occidental a la que consideran insensible y no sostenible con los ritmos de la naturaleza y que está fundamentada en las leyes que marca el mercado mundial, el desarrollo económico, el capitalismo y el consumismo. Consideran que en este llamado bienestar de las sociedades occidentales y su sistema capitalista, existen grandes inequidades económicas, sociales y ambientales.

Se sustenta la idea de vivir promoviendo la solidaridad entre las personas y pueblos, la plenitud de la realización individual y colectiva, la complementariedad (a diferencia de la competitividad que se promueve en gran parte del mundo), el respeto y la reciprocidad manteniendo una relación armónica entre los seres humanos y con la naturaleza. Esta cosmovisión ancestral parte de la idea del bien común y de la comunidad como una unidad, abogando por el trabajo global y la unidad y entendiendo que el progreso tiene que ir acorde a los principios que rigen los sistemas naturales, a los criterios de respeto a la dignidad humana y a la mejoría de la calidad de vida de las personas.

Esta filosofía de vida trata de exponer al mundo sus principios como modelo a alcanzar, consiguiendo ser básico en la vida de la población mundial y planteándose como el gran reto de la humanidad. Se plantea como una nueva forma de organizar la vida y las relaciones entre las culturas, reconociendo los límites naturales y asegurando una sustantiva y sustentable mejoría de las condiciones de vida de los grupos más empobrecidos.

No se trata solamente de dejar a un lado el capitalismo y desarmar sus políticas neoliberales, sino de recuperar los discursos contra hegemónicos y otorgarles la importancia y el reconocimiento que merecen los pueblos y las culturas minoritarias y más desfavorecidas con el fin de aumentar sus derechos y reducir los efectos perversos del individualismo extremo y del consumismo depredador. Para ello, es necesario aprovechar todos los conocimientos disponibles y los avances de la ciencia para encontrar soluciones globales a partir del reconocimiento de los diversos valores culturales existentes en el mundo y del respeto a la naturaleza.

En la Cumbre de la Tierra Rio+20, que se desarrolló en 2011, se presentó un documento donde se plantea la desconexión cada vez mayor que existe entre el ser humano

y la naturaleza, alejado de su esencia humana y todo lo que nos rodea. Se realizan reflexiones sobre los pilares éticos del Buen Vivir, planteándose como una oportunidad para construir otra sociedad partiendo de la sostenibilidad y de una redistribución de bienes más justa que genere más equilibrio y armonía. En líneas generales, este modelo de sociedad y filosofía de vida apuesta por la diversidad cultural y aboga por el fortalecimiento de las identidades y el reconocimiento de la diversidad como parte sustancial de la generación de una sociedad unida en los conceptos de plurinacionalidad e interculturalidad.

No obstante, existen posturas que no lo consideran viable, ya que su relación con la interculturalidad es cuestionable cuando ésta no es real sino una falacia o se queda sólo en el discurso. Respecto a este reto, cabe mencionar algunas reflexiones de académicos y pensadores que destacan en este ámbito. Un autor relevante es Dávalos (2014), el cual recalca la relación entre el Buen Vivir y el Estado plurinacional y la interculturalidad refiriéndose a que

(...) la plurinacionalidad y Sumak Kawsay, van de la mano y expresan las demandas y utopías de un sujeto histórico, que amplían el horizonte de posibles humanos a la emancipación (...). Esta noción solamente puede tener sentido al interior de esa demanda de Estado plurinacional, es decir, como una contractualidad que incorpore las alteridades radicales y como parte de las propuestas de interculturalidad, en la perspectiva de abrir la sociedad al reconocimiento y diálogo de las diferencias radicales que la atraviesan y la conforman (p.256).

Dicho autor plantea que “desde un Estado plurinacional y una sociedad intercultural, puede comprenderse y construirse una forma diferente de relación entre la sociedad y la naturaleza y la sociedad y sus diferencias” (Dávalos, 2014, p.256).

Tal y como señalamos en apartados anteriores, autores como Acosta (2011), Venegas (2012) y Walsh (2008), relacionaban la interculturalidad con la convivencia y conexión con la naturaleza que plantea el Buen Vivir. En esta línea, Schavelzon (2015) nos dice que para De Sousa (2010b) el debate del Vivir Bien y el Buen Vivir sería un debate civilizatorio que, “impulsado especialmente en los últimos treinta años y con presencia en todo el continente”, implica diferentes cosmovisiones, concepciones de desarrollo y de Estado. Conlleva un nuevo diálogo “que pasa por el constitucionalismo transformador del

continente” y está relacionado con la conquista y la diversidad cultural, considerándolo diferente a lo que significa “la transición entre capitalismo y socialismo” (pp. 244-245).

El mismo De Sousa (2010a) considera que no es trivial la diferencia cuando se habla de socialismo del siglo XXI y socialismo del Buen Vivir, considerando que este último combina las “dos transiciones: del capitalismo al socialismo, de colonialismo a descolonización, al fin del racismo, al fin del exterminio” (p.23). El propio autor recalca un nuevo concepto que se relaciona con nuestro objeto de estudio, “la ecología de saberes”, la cual “expande el carácter testimonial de los saberes para abrazar también las relaciones entre conocimiento científico y no científico, por lo tanto expandir el rango de la intersubjetividad como inter-conocimiento es el correlato de la intersubjetividad y viceversa” (De Sousa, 2010c, p. 54). Coincide con este planteamiento Acosta (2011), define el Buen Vivir como el “diálogo permanente y constructivo de saberes y conocimientos ancestrales con lo más avanzado del pensamiento universal, en un proceso de continuada descolonización de la sociedad” (p. 29) o Dussel (2014) cuando refiere que:

(...) resulta imperante el despojarse de cierto eurocentrismo (...) y pensar más seriamente en la responsabilidad de la ciencia y la tecnología para el desarrollo cualitativo de la vida concreta de nuestra población, donde el hambre, la desnudez, la falta de habitación, de cultura, de educación, son negatividades que deberíamos erradicar con ciencia y tecnología concretas. (p.493).

En el marco del planteamiento del Buen Vivir intercultural como horizonte civilizatorio en un ejercicio activo de descolonización del saber, Crespo (2014) defiende la idea que esta ecología de saberes ya existe en las prácticas diarias de vida de los diversos pueblos de Ecuador y que no se trata de una “utopía ilusoria”, sino que “es una realidad tangible y empírica viva en la actualidad”. Está en continuo cambio y cuestionamiento y abarca respuestas inconclusas y con facultades tanto internas como externas. En esta línea el autor refiere que no se puede “idealizar ni plantearse como una respuesta mágica”, pero reconoce que “la articulación entre descolonización e interculturalidad no es nada fácil, de modo que un *ethos* crítico, que se interroga sobre los alcances y limitaciones del diálogo intercultural, resulta fundamental para construir un verdadero dispositivo des-colonizador” (Crespo, 2015, p.581).

En el marco de la Cumbre del “Buen Conocer”, celebrada en 2014, dicho autor recoge en un documento síntesis las propuestas resultantes de los debates que allí se plantearon como los “caminos a seguir para gestionar los saberes y conocimientos ancestrales, tradicionales y populares para construir una sociedad con una ecología de saberes que contribuirán al Buen Vivir de todas y todos” (2014, p.1). Y la estrategia que se plantea es la consolidación de un diálogo de saberes desde la horizontalidad y la democracia con el fin de construir esta ecología de saberes, “proposición constituyente que emerge con mucha fuerza e impulso desde el Sur”, desde los propios pueblos ancestrales y tradicionales de Abya Yala. Como señala Crespo (2014),

(...) estos saberes nos permiten tener una visión completa del aprendizaje y evolución de nuestros pueblos y nos marcan claramente los desafíos y los caminos para alcanzar el llamado *Buen Conocer, Sumak Yachay*” que a su vez es el medio y el camino hacia un *Buen Vivir*, o mejor dicho un *Sumak Kawsay*, comprendiendo este concepto desde los pueblos que lo han imaginado, construido y lo practican. (p.2).

El concepto ha tenido tanto defensores como detractores. Gudynas (2015), manifiesta que “hay quienes consideran que el Buen Vivir es esencialmente una idea indígena, e incluso entienden que los gobiernos se han apoderado de esas palabras, para legitimar estrategias convencionales que nada tienen que ver son los significados originales. Incluso hay quienes postulan renunciar al rótulo del Buen Vivir, considerándola inevitablemente contaminada” (pp.10-11).

Alejados de este último planteamiento, en este trabajo nos acogemos a la idea de diálogo nuevo que transforma, un diálogo que busca la armonía, el equilibrio, la corresponsabilidad, la complementariedad y el consenso y que, en el contexto diverso e intercultural de América Latina, contribuye a la interrelación entre los pueblos o culturas, complementándose desde la igualdad de condiciones. Es muy importante esta corresponsabilidad de los unos con los otros, ya que si se diera en condiciones de inferioridad, no se podría establecer un diálogo efectivo y, por lo tanto, no se podría Vivir Bien y fracasaría dicha filosofía de vida.

La situación actual que estamos viviendo en todo el mundo, marcada por la desigualdad, los conflictos, la violencia, la pobreza, los daños naturales irreversibles a la

Pachamama, entre otros, hace que nos replanteemos la educación y qué educación necesitamos. Dicha situación nos reta a dar respuesta a cuestiones que están enfocadas a la capacidad que tiene la educación para inculcar valores y actitudes que estén orientados hacia la convivencia. Cuando en el contexto internacional se plantea ¿cuál es la educación que queremos para el siglo XXI?

Bokova nos recuerda lo siguiente:

(...) no existe una fuerza transformadora más poderosa que la educación para promover los derechos humanos y la dignidad, erradicar la pobreza y lograr la sostenibilidad, construir un futuro mejor para todos, basado en la igualdad de derechos y la justicia social, el respeto de la diversidad cultural, la solidaridad internacional y la responsabilidad compartida, aspiraciones que constituyen aspectos fundamentales de nuestra humanidad común (2015, p.4).

2.4. Educación y diversidad cultural

Educación, del latín, “educere” significa guiar, conducir y extraer lo que el educando acumula dentro de sí, no limitándose únicamente a la transferencia de conocimientos, el desarrollo de habilidades y aptitudes o al logro de altos niveles de destreza en herramientas útiles para la vida, también es importante el aspecto psicológico, en los cuales se incluye la capacidad para vivir de forma armónica y adaptativa con el medio que nos rodea.

Es importante puntualizar que en el ámbito educativo, tanto en los discursos educativos oficiales como en las manifestaciones del profesorado, se da una confusión con respecto a la idea de diversidad cultural y la de culturas diferentes. Como defiende Aguado (2009) es importante saber distinguir las dos nociones, así como conocer la finalidad y las consecuencias de esa distinción. Sabemos que no es útil delimitar la realidad cultural de las personas y sus grupos de referencia estableciendo como punto de partida estructuras o rasgos aislados (lengua, religión, nacionalidad, tradiciones, etc.) y es preciso reconocer que ningún individuo está familiarizado con toda la cultura de la que forma parte, aunque algunas condiciones y características culturales le influyan modulando su conducta y su interpretación de la realidad.

Igualmente, tampoco tiene sentido asociar lo intercultural con la celebración de fiestas gastronómicas, exposiciones de tradiciones y costumbres, vestimenta y bailes típicos, etc. (algo muy común en nuestras sociedades), puesto que corremos el riesgo de ofrecer una visión superficial y folclórica de lo cultural. Eso implica retroceder y anclarnos en la noción estática de cultura, entendiendo a las culturas diferentes como entes estancos, analizándolas como territorios fijos y cerrados ya que “definir características propias de una cultura como si fueran normas fijas, es un error, es un enfoque caducado (...) no son realidades ni conceptos operativos” (Aguado, 2009, p.16).

Defiende Aguado (2009) que esta perspectiva “no nos permitiría comprender las realidades actuales y, en el marco de la educación nos dificultaría lograr las metas educativas que pretendemos aceptando ideales de justicia social y de igualdad de oportunidades educativas” (p.16). Y refleja que, aunque somos conscientes de que este dinamismo no nos resulta fácil de visualizar, e incluso de comprender y manejar, es importante que no entendamos a “las culturas como entes independientes al margen de su actualización social, política y comunicativa” (p.16). La autora plantea la diversidad cultural debe ser un concepto central en todo estudio sobre lo cultural en el ámbito educativo, refiriéndose a que “lo esencial no es describir las culturas sino analizar lo que sucede entre los individuos y grupos que dijeron pertenecer a culturas diferentes; analizar sus usos culturales y comunicativos” (p.17).

A partir de este momento, dejaremos abierto el debate de la relación entre educación y diversidad cultural para analizarlo desde las diferentes comprensiones de las relaciones entre culturas, centrándonos en las tendencias o enfoques considerados en la primera parte de este capítulo, realizando un recorrido por las tres corrientes que consideramos claves: partiendo de la educación asimilacionista, la educación multicultural hasta llegar a la Educación Intercultural.

2.4.1. Educación Asimilacionista.

En este apartado trataremos de hacer un recorrido de cómo se han aplicado las teorías asimilacionistas al ámbito educativo y cómo se llegó a configurar un enfoque educativo de gran extensión con una visión monocultural desde la asimilación. La idea

fundamental que subyace a este enfoque se basa en que los educandos adopten como propia la cultura dominante en la sociedad en la que viven y se eduquen, al mismo tiempo que van abandonando su identidad cultural diferenciada.

Esta tendencia al etnocentrismo propone una educación con una cosmovisión unilateral del mundo, de la historia, de la cultura,...que supone, a su vez, una deslegitimación de lo diverso y una comprensión cerrada, pasiva, monolítica del hecho cultural (García-Castaño y Pulido, 1994; Jordán, 1996).

En esta dirección, Lerena (1989, p.88) afirma que “la función primaria del sistema de enseñanza, base de todas las demás funciones, es la de imponer la legitimidad de una determinada cultura, lo que conlleva implícito declarar al resto de las culturas ilegítimas, inferiores, artificiales, indignas”.

Existen diversos enfoques en el marco de las teorías asimilacionistas dependiendo de los criterios a los que se acojan a la hora de clasificarlas. Por ejemplo, una distinción bastante sugerente es la que realizan autores como Bartolomé (1994, 1997a, 1997b, 2001), que utiliza como criterio su finalidad última, García-Castaño et al. (1992, 1997), que toma como referencia el concepto de cultura y Muñoz-Sedano (1993, 1997, 2001, 2003), que lo enfoca desde las políticas de actuación, que ya habían sido revisadas por Sales y García-López (1997).

Bartolomé (1994, 1997a, 1997b, 2001), entiende el asimilacionismo, junto con las teorías compensatorias de la educación y las segregacionistas, como el intento de mantener a flote a la cultura hegemónica.

García-Castaño (1992, 1997) realiza la siguiente identificación: Educar para igualar es igual a la asimilación cultural, entendiendo que el alumnado bajo este paradigma debe adquirir los valores y las conductas de la cultura dominante (Banks, 1986). Hace referencia a las corrientes que se dirigen hacia una privación cultural, donde el alumnado también debe ser objeto de una educación compensatoria (Banks, 1986). Y considera que los sistemas de enseñanza para los culturalmente diferentes funcionan como sistemas de compensación educativa que permiten al “diferente” acceder con cierta rapidez a la competencia en la cultura dominante (Sleeter y Grant, 1988).

Muñoz-Sedano (1993, 1997, 2001, 2003) manifiesta que el asimilacionismo, junto a

las teorías segregacionistas y compensatorias, se dirige hacia la afirmación hegemónica de la cultura dominante. En este marco refiere que el alumnado perteneciente a minorías debe ser liberado de su cultura de origen y distingue este enfoque del segregacionista, que lo que hace es generar dificultades a aquel alumnado perteneciente a minorías para acceder al sistema educativo de la cultura dominante o, el compensatorio, que intenta compensar el déficit sociocultural que presentan este tipo de alumnado a través de programas específicos elaborados según los criterios establecidos por la cultura dominante.

Es interesante la observación de cada uno de estos enfoques donde, a pesar de darse en sociedades multiculturales, la realidad se interpreta de forma dicotómica y desde la dominancia de una cultura superior hacia el resto. Por lo tanto, entendemos que dentro de esta tendencia, la escuela surge como un espacio hegemónico que no ayuda a la construcción de posibilidades, donde es preciso que el alumnado de culturas diferentes a la cultura dominante reniegue de su cultura de origen y asimile dicha cultura (considerada, a su vez, mayoritaria en el hábitat donde vive), con el fin de ser aceptado en ella y llegar a tener las mismas oportunidades que el resto de miembros de esa sociedad.

Hay que ser conscientes de que las personas que sufren este tipo de educación sufren una desventaja considerable, ya que sus aprendizajes se desarrollan en un ambiente que les exige una adaptación a las demandas de un contexto con características diferentes a las que están acostumbrados desde su origen, perdiendo sus valores culturales originarios y, en muchas ocasiones, renegando de su lengua materna o costumbres ancestrales propias de su cultura de origen. Ello, además, perjudica gravemente a la supervivencia de muchas de las culturas minoritarias o pueblos ancestrales y al aprendizaje, puesto que las generaciones venideras heredan este tipo de actitudes y comportamientos donde la identidad cultural ya se ha convertido en una mixtura de muchas culturas, influenciada considerablemente por la cultura mayoritaria o imperante en ese momento y muy alejada de la propia esencia cultural de la que provienen.

Por otro lado, en la Guía de Conocimiento sobre Educación Intercultural del Instituto de Estudios Políticos para América Latina y África, se recoge que:

El elemento fundamental escolar ha sido el aprendizaje rápido e intensivo de la lengua oficial del país; la identidad cultural de origen no es tenida en cuenta e incluso supone un obstáculo o dificultad en el proceso de integración escolar. Se

piensa que las sociedades avanzadas tienden hacia el universalismo, más que al particularismo, mientras que un fuerte sentimiento étnico provoca divisiones, separatismos y “balcanización”. La diversidad étnica, racial y cultural se concibe como un problema que amenaza la integridad y cohesión social. Hasta los años setenta que comienzan a lanzarse teorías y prácticas que valoran positivamente la diversidad cultural y la necesidad de una educación intercultural, todos los países del entorno occidental son abiertamente asimilacionistas (Serrano, 2002, p.8).

Esta corriente educativa tiene objetivo lograr la compatibilidad entre la dinámica del aula y de la cultura de origen de los grupos de personas “diferentes” al grupo cultural dominante que sirve como referencia en la escuela. Para ello, se diseñan propuestas educativas mediante las cuales, los “culturalmente diferentes” (Sleeter y Grant, 1988) tienen la posibilidad de acceder al desarrollo de las competencias de la cultura dominante y es la escuela la que facilita este “tránsito” de una cultura a la otra. Por lo tanto, este primer enfoque se sustenta bajo la “teoría del déficit cultural” y se educa desde un etnocentrismo encubierto, debido a que entiende que las culturas minoritarias no son igual de válidas que las mayoritarias para el desenvolvimiento social y evitando que se eduque en, desde y hacia la diversidad (García-Castaño et al., 1997).

Normalmente, la sociedad que asume este modelo en su sistema educativo es una sociedad que rechaza los valores que no comprende, que no conoce y que no valora (Soriano, 2010).

2.4.2. Educación Multicultural.

En relación a la génesis del multiculturalismo y la educación multicultural, Antolínez (2011) refiere que diversos autores destacan la importancia del movimiento temprano de los Estudios Étnicos que respondía a las necesidades y demandas de la población afroamericana en Estados Unidos y, citando a Banks (1995), la autora indica que dicho movimiento hizo que se tomaran medidas donde autores como Williams, Woodson o Du Bois, se unieron “con el fin de destinar medidas para la creación de conocimientos sobre la realidad afroamericana susceptibles de ser incorporados en los currículos escolares” (Antolínez, 2011, p.5).

Por otro lado, en el momento de la creación de los Derechos Humanos ya se

abogaba por una educación multicultural y posteriormente en la Convención relativa a la lucha contra la discriminación en la esfera de la enseñanza de la UNESCO (1960) se defendía el reconocimiento de las culturas y la lucha contra la discriminación que producían las diferencias entre las mismas, no apelando únicamente al respecto, a la tolerancia y adhesión entre los grupos culturales, sino que va más allá, apostando por la demanda de espacios propios para las culturas tradicionalmente silenciadas, valorándose aquellos grupos culturales que se consideran minorías nacionales de cada Estado. Por lo tanto, ya se reconocía la existencia de las diferentes culturas cuando se refiere a la educación, manifestando la necesidad de que la misma contribuya al respeto entre ellas, apelando a una educación favorable a “la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y los grupos étnicos o religiosos” (art. 26 y 13 respectivamente). Esta propuesta surgía en un período caracterizado:

(...) por la reivindicación de lo ‘propio’, antes que el posible valor de lo ‘ajeno’, ya que éste se presentaba como imposición y no como opción. Ante el miedo de las culturas silenciadas a la pérdida de identidad, éstas realizaron un arduo trabajo en los OIG [Organismos Internacionales Gubernamentales] dirigido al reconocimiento de lo propio, tratando de perdurar en un marco donde los Estados escasamente atendían sus reivindicaciones. (González-Pérez, 2007, pp. 202-203).

Hasta los años ’80 predominó la concepción estática de la cultura. En la mayoría de los enfoques sobre educación multicultural se hallaba implícita esta noción, contemplándose la cultura como un “conjunto más o menos implícito de características inmutables atribuibles a grupos de diferentes de personas. Estas son usadas para identificar a la gente y, a menudo, para producir estereotipos” (Moodley, 1986, p.69).

Evitando el reduccionismo de los estereotipos, en un marco de entendimiento cultura que atiende al conocimiento de lo diverso, destacan autores como García-Castaño et al. (1997) que conciben a la educación multicultural como el hecho de “aprender acerca de los diversos grupos culturales, ahondando en las diferencias culturales y, con el mismo énfasis, en el reconocimiento e identificación de las similitudes culturales” (p.21). Asimismo, refiere que, en esta línea, diversos autores (García, 1978; Seifer, 1973; Solomon, 1988; Wynn, 1974) consideran que “hay que preparar a los estudiantes para que vivan armoniosamente en una sociedad multiétnica, y para ello habrá que abordar en el

aula las diferencias y similitudes de los grupos, con objeto de que los alumnos comprendan esa pluralidad” (García-Castaño et al., 1997, pp. 226-227).

En la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (1990) de la UNESCO¹⁰ se promueve que la educación pueda:

(...) desarrollar la capacidad de reconocer y aceptar los valores que existen en la diversidad de los individuos, los géneros, los pueblos y las culturas, y desarrollar la capacidad de comunicar, compartir y cooperar con los demás. Los ciudadanos de una sociedad pluralista y de un mundo multicultural deben ser capaces de admitir que (...) no hay un solo individuo o grupo que tenga la única respuesta a los problemas, y puede haber más de una solución para cada problema. Por tanto, las personas deberían comprenderse y respetarse mutuamente y negociar en pie de igualdad con miras a buscar un terreno común. Así, la educación deberá fomentar la identidad personal y favorecer la convergencia de ideas y soluciones que refuercen la paz, la amistad y la fraternidad entre los individuos y los pueblos” (anexo II. II. 8.).

Más allá de las posiciones de la asimilación cultural encontramos concepciones, como las mencionadas por Bueno (1997), representativas de todo el espectro de la multiculturalidad. Una de ellas es la que nos proporciona la American Association of Colleges for Teacher Education en su documento "No One American Model" (1973), la cual ya proponía que desde la educación multicultural se valorara el pluralismo cultural, aunque no debiera limitarse a él. De igual manera, se exponía el reconocimiento de las diferencias culturales como recurso útil y planteaba que:

(...) se sostiene el enriquecimiento cultural de todos los niños, las niñas y los jóvenes mediante programas fundados en la conversación y extensión de las alternativas culturales. La Educación Multicultural reconoce la diversidad cultural como un hecho de la vida de la sociedad, y se afirma que esta diversidad cultural constituye un valioso recurso que debe conservarse y extenderse.

¹⁰ Aprobada por la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje, celebrada en Jomtiem, Tailandia, del 5 al 9 de marzo de 1990.

Además, las principales instituciones educativas deben luchar para conservar y realizar este pluralismo cultural. (p. 264).

Bueno (1997, párr.3) contempla que la educación multicultural no es vista como un concepto unitaria ni entendida como “una exótica adición de contenidos al currículo”¹¹, sino como un concepto complejo que abarca una variedad de creencias, políticas y prácticas educativas que acometen el fin de aportar “conocimientos y actitudes en una sociedad pluricultural y multirracial”. Haciendo referencia al planteamiento de Cohen y Cohen (1986), el autor remarca que, al ser una “consideración sistemática de los efectos perversos del racismo” se debe implementar “el pluralismo y la diversidad en todas las propuestas educativas, recogiendo las profundas raíces que el multiculturalismo presenta en la sociedad”. Para ello consideraba que es importante dotar al alumnado de competencias multiculturales y, siguiendo a Richards (1993) que entiende a la educación multicultural como un agente de cambio que dignifica la naturaleza multicultural de la sociedad examinando las conexiones entre el poder y el conocimiento, coincide que su fin último es “proporcionar a los niños y niñas las habilidades necesarias para que puedan funcionar competentemente dentro de las múltiples culturas” (Bueno, 10997, párr.5).

Desde la práctica educativa, observamos que se aboga por hacer visible el pluralismo cultural. Siguiendo a Roman (1993), Bueno (1997) subraya que el objetivo del multiculturalismo es la inclusión de la representación de las minorías en los textos pedagógicos y en las propuestas educativas, así como en la representación del profesorado y en los grupos de alumnos. Respecto al pluralismo cultural, Banks (1986) plantea que ha de entenderse como la promoción de la identificación étnica y las características culturales del alumnado, donde la diferencia cultural adquiere énfasis incluyendo contenidos curriculares relacionados con la diversidad cultural con el objetivo de favorecer así el respeto hacia la misma.

¹¹ Cuando en el texto hacemos referencia a la noción de currículo, lo entendemos en el sentido más tradicional y de uso común, es decir, como un conjunto de planes y programas de estudio organizados por disciplinas. Adoptamos como referente la noción amplia y globalizada del término que nos ofrece la UNESCO, en “*Un Currículo Para El Siglo XXI: Desafíos, Tensiones y Cuestiones Abiertas. Investigación y Prospectiva en Educación. Documentos de Trabajo*” de 09 de septiembre de 2014. En dicho documento se refiere al currículo como el producto de un proceso orientado a definir cuáles son los conocimientos indispensables, las capacidades esenciales y los valores más importantes que la escuela tiene que privilegiar y cuáles son en efecto los aprendizajes fundamentales que son necesarios asegurar a fin que las nuevas generaciones estén efectivamente preparadas para vivir en la sociedad que se aspira construir.

Bartolomé (1994, 1997a, 1997b y 2001) y Muñoz-Sedano (1997) reconocen la existencia de una sociedad multicultural y entienden el currículo multicultural como una modificación parcial o total del currículo general por el que se rige la cultura dominante, donde se introducen contenidos multiculturales con el fin de que las diferentes culturas estén presentes en la actividad escolar. Por otra parte, Dickerson (1993) introduce la noción de igualdad social, concibiendo a la educación multicultural como un complejo sistema de educación que incluye además la promoción de la misma. Esta autora nos habla de que los programas educativos multiculturales deben reflejar la diversidad en todas las áreas del currículo y que los profesionales de la educación deben actuar acorde con la diversidad existente. Asimismo, aboga por la imparcialidad del currículo y la equidad de los recursos en los programas y en los resultados de los mismos para todo el alumnado. Así, Perry y Fraser (1993) añaden que no es una nueva materia que aporte material novedoso al currículo, sino que es una revisión, los autores refieren que se trata de un “cambio profundo, de las relaciones entre la escolaridad y una sociedad democrática” (p.3).

Murillo, Greñeras, Sagalerva y Vázquez (1995) presentan una conceptualización más actualizada y más cercana a la interculturalidad, al hablar del intercambio y la comunicación como elementos claves señalando que

La educación multicultural es la educación de todos los aspectos que están relacionados con la convivencia en una sociedad multicultural, en la que el intercambio y la comunicación son piezas fundamentales en todo el proceso de educación, valores y actitudes que deben ser objeto de conocimiento y de aprendizaje por parte de toda la población escolar (p. 211).

Una concepción más innovadora es la que incluye a la educación multicultural dentro del marco de transformación de la sociedad y pretende, según McLaren (1995), la especificación de la diferencia y de la diversidad dentro de un currículo multicultural que permita la construcción de una ciudadanía heterogénea y solidaria desde la multiculturalidad. McCarthy (1993) añade que, además de representar un esfuerzo por reconocer la diversidad cultural que existe en el currículo, “también debe ser una propuesta de política educativa” (p. 295).

Bajo esta concepción de la educación multicultural, se tiene una concepción dinámica y cambiante de la variedad cultural que se manifiesta en los distintos grupos que

participan en el entramado social y se percibe la realidad social multicultural y plural como un signo de enriquecimiento y como un hecho deseable que puede potenciar el marco de relaciones, especialmente en situaciones educativas. Específicamente, se entendería como el reconocimiento por cada cultura del valor de las otras con la garantía de los derechos de las diferencias culturales por parte del Estado y de las instituciones educativas. Consideramos que para que esto se dé, se tendrían que reconocer sus derechos civiles, políticos y sociales.

A su vez, las sociedades deberían hacer verdaderos esfuerzos por comprender al “otro” y tomar lo mejor de ella o él. Ahora bien, los diferentes países y las políticas, tanto nacionales como internacionales, que se han desarrollado hasta el momento con el fin de ordenar la coexistencia de la humanidad en sus respectivos territorios, son insuficientes ante la expansión del mestizaje cultural existente. Estamos en una época en que los diferentes se entremezclan y se hace más difícil la gobernabilidad y la educación, puesto que las regiones geográficas ya no marcan la diferencia y hay demasiados cambios que desfiguran el paisaje (García-Canclini, 2004, p.17), lo que hace que aumente la confrontación y los conflictos ¿desventaja de un mundo intercultural globalizado?

Siguiendo esta dirección de reflexión y actuación, se entiende que hay que ir más allá de la mera inclusión, generando acciones que atiendan a los problemas que presentan los grupos culturales minoritarios, acciones que den respuesta a los conflictos y favorezcan así el diálogo intercultural, dando la misma importancia tanto a lo que une como a lo que diferencia a los sujetos diversos.

2.4.3. Educación Intercultural.

(...) Si de lo que se trata es de transformar las estructuras de la sociedad y hacer que éstas sean sensibles a las diferencias culturales, la problemática de la interculturalidad también reside en las poblaciones no indígenas -es decir en todos los sectores sociales-, pues los actores subalternos de la sociedad no son los únicos que están en la obligación de conocer la cultura de los actores dominantes. (Zavala et al., 2005, p.14).

2.4.3.1. Origen de la Educación Intercultural.

Nieto (2009, p.84) plantea que el uso del término educación intercultural empezó a utilizarse, por primera vez, en Estados Unidos en la década de los años '20 cuando empezó a germinarse un movimiento provocado por el aumento de población inmigrante que duró hasta los años '50 y que generó tensiones y enfrentamientos entre grupos étnicos, sobre todo en la escuela. Fue en este contexto donde se creó el Service Bureau for Intercultural Education en 1934, como uno de los primeros servicios institucionales que desarrolló medidas destinadas a toda la población para reducir los prejuicios hacia los grupos minoritarios (mayoritariamente afroamericanos) y de generar aceptación entre los diferentes grupos culturales a partir del desarrollo de materiales y currículos educativos creados para este fin.

En este marco, la escuela aparece como un lugar de encuentro donde se cruzan y se enriquecen los diversos modelos culturales, como un espacio privilegiado donde, frente a las desigualdades, se ofrece la posibilidad de reconocer la igual dignidad de todos. Consecuentemente, la escuela debe pasar de ser una reproductora de la cultura mayoritaria, o dominante, a ser generadora de construcción cultural (Aja, Carbonell, Pereda, Actis, De Prada, Funes, y Vila (1999); Jordán, 1996). Con el fin de contribuir a la formación de una verdadera ciudadanía democrática y solidaria, el sistema educativo tiene que conceder a la escuela “el deber de dotar a las personas de las actitudes y capacidades necesarias para vivir en esas sociedades plurales, complejas, en continuo cambio y conflicto” (López-López, 2002, p.20).

Otra de las tesis sobre el origen de la educación intercultural plantea que el nacimiento de la misma está estrechamente relacionada con la evolución del multiculturalismo (Dietz, Mateos, Jiménez y Mendoza, 2009). Según refiere Antolínez (2011), atendiendo a la perspectiva de varios autores, el término evolucionó desde su génesis como “multiculturalismo” en los años '70 hasta su aterrizaje “intercultural” en la Europa continental de donde se traslada a América Latina en el último cuarto del siglo XX. Como ya hemos visto, como crítica al etnocentrismo surgió el multiculturalismo, corriente a favor del reconocimiento positivo de toda cultura en sí misma, fundamentada en el relativismo cultural. Evolucionando, y en aras de contribuir a un mayor progreso social y cultural, surgió el interculturalismo optando por “educar conjuntamente a personas de

diferentes culturas posibilitando un espacio cultural común que no suponga pérdidas de identidad sino enriquecimiento de ésta y apertura mental y vital a lo diferente” (González-García, 2011, p.702).

En cambio, Antolínez (2011), reseña que “(...) la noción de interculturalidad apareció casi simultáneamente en América Latina y en Europa (...) aunque como es obvio, desde perspectivas e intereses diferentes” (López, 2004, p. 247). La autora manifiesta que, según defienden autores como Tubino (2001, p.186), en el caso de Europa estaba vinculada con la presencia de minorías inmigrantes recién llegadas, mientras que, para el caso latinoamericano, ésta nació en los primeros proyectos de educación en los que los estudiantes indígenas entraban en contacto con la cultura oficial hegemónica. Surgió, en algunas ocasiones, un rechazo a la imposición cultural y la conciencia de que los Estados nacionales modernos eran incapaces de gestionar los conflictos de las identidades culturales minoritarias (Antolínez, 2011). Asimismo, la interculturalidad en América Latina, inicialmente se interpretó como una propuesta educativa de atención a población indígena, pero uno de sus mayores retos en la actualidad es conseguir su extensión al resto de la población (López, 2004; Schmelkes, 2006).

Pérez (2009), desde los aportes de varios autores latinoamericanos, defiende que la educación intercultural surgió de manera simultánea (tanto en el contexto indígena como en el contexto de la cultura hegemónica) a partir del análisis realizado desde diferentes los movimientos sociales. En este sentido, se señala que:

(...) los movimientos indígenas no caben dentro del análisis de los movimientos sociales asociados al multiculturalismo norteamericano ya que, por una parte, estaríamos hablando de un conjunto de actores muy definidos, esto es, pueblos indígenas y otros grupos de apoyo, con fuerte sentido anticolonial, que exigen transformar todo el sistema social y el Estado, a diferencia de los movimientos multiculturalistas los cuales eran heterogéneos, multclasistas y sin mantener un proyecto de transformación societal (citado en Antolínez, 2011, p.24).

2.4.3.2. *Conceptualizaciones*

El debate político, académico y pedagógico en torno a la “educación intercultural” (...) peca de un ostensible desequilibrio (...) Este abismo existente entre lo normativo-prescriptivo y lo descriptivo-empírico (...) persiste *en* el desequilibrio entre los discursos acerca de “lo intercultural” en educación y la evaluación de las prácticas interculturales. (Dietz, 2003, p.129).

Como bien señala la UNESCO (2010) una de las principales dificultades a las que debe hacer frente la educación a lo largo de toda la vida reside en nuestra capacidad para aprender a vivir y a convivir. Por consiguiente, la educación que se desarrolla en una sociedad diversa y plural debe avanzar hacia una educación intercultural que eduque en la lucha contra los puntos de vista rígidos y unilaterales, ayudando a una mejor adaptación al entorno social diversificado culturalmente y a una mejor respuesta a los retos del diálogo intercultural. Para ello es necesario un aprendizaje enraizado en la cultura, la lengua, los valores, la visión del mundo y el sistema de conocimientos de quien aprende pero que, al mismo tiempo, es receptivo, abierto y estima otras formas de saber, valores, culturas y lenguas con las que convive.

Diversas han sido las aportaciones realizadas en torno a esta noción general. A continuación describiremos diferentes enfoques desde los cuales se lleva a la práctica la educación poniendo énfasis en un aspecto concreto de la interculturalidad y que consideramos importantes en nuestro marco de estudio.

Desde el enfoque inclusivo

De forma integral, referimos que el fin último de la Educación Intercultural (en adelante, EI) es aprender a convivir. Esto nos ayuda a entender que la EI nutre e impregna los principios de una educación inclusiva¹², donde el referente pedagógico por excelencia es la vivencia y convivencia de la diferencia cultural y social como factor de

¹² Existe una relación dialéctica entre educación inclusiva y social, porque si bien la educación puede contribuir a la igualdad de oportunidades para insertarse en la sociedad, también es necesaria una mínima equidad social para lograr la democratización en el acceso al conocimiento de forma que todas las personas desarrollen las competencias necesarias para participar en las diferentes áreas de la vida social

enriquecimiento educativo (Leiva, 2011). Por tanto, se busca promover, de forma intencional, la aceptación y la valoración de las diferencias para aprender a vivir juntos, lo que implica la comprensión sin prejuicios ni estereotipos raciales o étnicos del “otro” y el desarrollo de nuevas formas de convivencia basadas en el pluralismo, el entendimiento mutuo y las relaciones democráticas. Es importante situarnos, para no perder la perspectiva, sabiendo que la EI no sólo asume el compromiso de respetar los derechos humanos y las libertades fundamentales de las minorías y de los pueblos autóctonos, sino de toda la población (UNESCO, 2001).

El término inclusión tiene diferentes interpretaciones en los países. De manera general, podemos pronunciarnos por la definición que aporta la UNESCO (2008a), la cual especifica que la educación inclusiva es un proceso orientado a responder a la diversidad del alumnado aumentando su participación y disminuyendo la exclusión “en y desde la educación”. La relaciona con la presencia, la participación y los logros de todos los alumnos y alumnas, con especial énfasis en aquellos que, por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados, constituyendo un impulso fundamental para avanzar en la agenda de la EPT. Se manifiesta que dicho concepto de EPT no lleva implícito el de inclusión, pero sí comparte con éste el objetivo de asegurar el acceso a la educación ya que, según dicho Organismo Internacional,

La inclusión implica el acceso a una educación de calidad sin ningún tipo de discriminación, ya sea dentro o fuera del sistema escolar, lo cual exige una transformación profunda de los sistemas educativos. Sin inclusión es muy posible que ciertos grupos de estudiantes sean excluidos por lo que ésta debe ser un principio orientador de las políticas y programas educativos, con el fin de que la educación sea para todos y no sólo para una mayoría (UNESCO, 2008a, p.7).

Por tanto, defiende que una escuela inclusiva es “aquella que no tiene mecanismos de selección ni discriminación de ningún tipo, y que transforma su funcionamiento y propuesta pedagógica para integrar la diversidad del alumnado favoreciendo así la cohesión social que es una de las finalidades de la educación” (UNESCO, 2008a, p.5). Se trata de instaurar en una sociedad diversa y plural esa escuela incluyente que atiende a su alumnado reduciendo al máximo la desigualdad de oportunidades, cualquiera que sea su condición cultural o social y tendiente a la inclusión plena de la lenguas y las culturas presentes en

múltiples contextos, reconociéndolas como atributos positivos para la vida, en la cual estriba la riqueza de las tradiciones de los pueblos originarios y minoritarios.

Partiendo de esta idea, debemos de considerar que cuando hablamos de EI no nos limitamos a describir una situación particular, sino que atendemos a una educación enmarcada en un enfoque, procedimiento, proceso dinámico de naturaleza social en el que los participantes son positivamente impulsados a ser conscientes de su interdependencia e interculturalidad. Aguado (2002), siguiendo a Leurin (1987) manifiesta que lo intercultural se refiere a “una filosofía, política y pensamiento que sistematiza tal enfoque (...) sin dejar lado la perspectiva de la diversidad cultural” (Cordero y Aguado, 2015, p.47).

Al igual que tampoco puede ser un simple “añadido” al currículo oficial o a la programación educativa ordinaria como refiere la UNESCO (2006), sino que debe abarcar el entorno pedagógico como un todo. Debe estar implícita en todas las dimensiones de la vida escolar: los procesos de toma de decisiones; la formación y capacitación de los docentes; los proyectos y programas educativos; las lenguas utilizadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la metodología; los materiales pedagógicos; las interacciones entre los miembros de la comunidad educativa... Por tanto, debe englobar todo el entorno educativo.

Desde el enfoque resolutivo

Otro enfoque desde el que se conceptualiza el término es aquel que entiende a la educación intercultural como una solución educativa a la pluralidad y diversidad cultural y que produce un intercambio enriquecedor desde un clima de igualdad, tolerancia y respeto.

Desde este enfoque nos acercamos a las ideas que defienden diversos autores que denominan la EI como “una tendencia reformadora en la práctica educativa y variada en sus metas, con la que se intenta responder a la diversidad provocada por la confrontación y convivencia de diferentes grupos étnicos y culturales en el seno de una sociedad dada” (Aguado, 1991, p.90). En esta línea, la autora Díaz-Aguado (2002a) lo plantea como

(...) una propuesta de acción educativa teórico-práctica donde prevalece el reconocimiento de la existencia de los “Otros” como sujetos poseedores de una cultura diferente y el conocimiento de lo que esto significa en términos de semejanzas y diferencias con la propia cultura escolar -caracterizada por

múltiples influencias-, promoviendo un intercambio de valores, conocimientos y principios para la emergencia de una situación más democrática y solidaria. (p.68).

Igualmente, Hirmas (2008, pp.21-22) plantea que educar desde este enfoque intercultural no sólo se trata de enseñar sobre otras culturas, sino de apreciar la diversidad cultural como una estrategia de igualdad educativa “con foco en la convivencia y propiciar mecanismos y normas de participación efectivas, colaborativas y solidarias” entre los estudiantes, los miembros de la comunidad educativa y sus estamentos institucionales.

Para Muñoz-Sedano (2001) la EI responde a la formación sistemática del alumnado para comprender la diversidad cultural, aumentar la capacidad de comunicación entre personas de diversas culturas, generar actitudes favorables ante la diversidad cultural e incrementar la interacción social entre personas de diferentes grupos culturales. El mismo autor refiere que desde esta perspectiva dejará de ser percibida “como una necesidad marginal de las escuelas que atienden inmigrantes y minorías, y adquirirá la relevancia de ser considerada una de las dimensiones básicas de la educación general de los individuos, los grupos y las comunidades” (p.19).

Desde el enfoque de interacción positiva

Se entiende como un modelo educativo en el que domina la interacción pluralista y activa entre personas de diferentes culturas, las cuales se relacionan desde un plano de igualdad, de equidad, respeto, tolerancia y, al mismo tiempo, se enriquecen de esa interacción. Destacan en este enfoque autores como Amorós y Pérez (1993), Antón, Lluch, Roda, Ros y Salinas (1995), Bueno (1997), Juliano (1993), Rodríguez (1995), García-Garrido (1995), Puig (1995), Díaz-Aguado (1995), Murillo, Grañeras, Segalerva y Vázquez (1995) y Da Silva (1995), los cuales parten de una concepción de enriquecimiento mutuo.

Esta propuesta educativa trata de desarrollar el derecho a la diferencia cultural, la cual es entendida como un hecho positivo y se fundamenta resaltando las relaciones y los valores individuales y grupales que se establecen, además de las formas y los múltiples símbolos que, consciente o inconscientemente, acompañan a las personas en su vida cotidiana. Desde este enfoque se asume que “el conflicto provocado por el choque cultural,

en lugar de ser reprimido e ignorado, es positivo y enriquecedor, ya que los procesos resultantes de esta relación y contacto englobarían cambios de actitud hacia una sociedad igualitaria” (Da Silva, 1995, p.8).

En esta línea, la educación intercultural apunta una solución al problema que se plantea en las sociedades multiculturales, ya que se refiere a una relación activa entre las culturas para llegar a desarrollar una sociedad intercultural, basándose en la situación de

(...) igualdad de todas las culturas sin llegar a homogeneizarlas; desarrolla el derecho a la diferencia cultural, y ésta es entendida como un hecho positivo; propugna la justicia en la actuación frente a las desigualdades; fomenta el desarrollo de las culturas minoritarias y promueve su conocimiento; sostiene el derecho a la diferencia y el enriquecimiento mutuo como uno de los pilares en que se sustenta este tipo de educación. Aunque todo ello parte de una premisa: que las relaciones tienen que ser en un clima de aceptación recíproca y de igualdad, cosa que en la mayoría de las ocasiones no ocurre de este modo. (Bueno, 1997, p.6).

Desde el enfoque de la integración y la utopía.

Este enfoque conceptual de la educación intercultural la concibe como un fenómeno integral y un camino para avanzar hacia la utopía. Son diversos autores los que consideran la interculturalidad como algo inexistente y utópico. Zavala et al. (2005) señalan que no existe en realidad un marco de referencia suficientemente desarrollado y compartido acerca de la interculturalidad y Walsh (2007) sostiene que la interculturalidad no puede reducirse a un simple concepto de interrelación sino que

(...) la interculturalidad señala y significa procesos de construcción de conocimientos “otros”, de una práctica política “otra”, de un poder social “otro”, y de una sociedad “otra”; formas distintas de pensar y actuar con relación a y en contra de la modernidad/colonialidad, un paradigma que es pensado a través de la praxis política. Este uso de “otro” no implica un conocimiento, una práctica, un poder o un paradigma más, sino un pensamiento, una práctica, un poder y un paradigma de y desde la diferencia,

desviándose de las normas dominantes y a la vez desafiándolas radicalmente.
(pp. 175 - 176).

Desde esta posición se plantea que la educación que hemos estado describiendo, la cual parte del respeto y tolerancia de las sociedades, no es tan frecuente como desearíamos en este tiempo de injusticias que estamos viviendo, el cual hace que la educación intercultural, en muchas ocasiones y contextos, sea inalcanzable e incluso algo utópico. O como describe Abdallah-Pretceille (2001):

(...) la educación intercultural está aún rodeada por un halo semántico determinado por las incertidumbres, las dudas, las resistencias y las dificultades que supone imaginar una educación en el marco de una sociedad marcada por la pluralidad, pero también anclada en una fuerte tradición educativa fundamentalmente homogeneizadora. (p.58).

Al ser una realidad que comprobamos día a día, se nos evidencia el hecho de que la cuestión real no es el esclarecimiento de los conceptos, sino la dificultad de gestionar democráticamente (en términos de igualdad e inclusión política) las manifestaciones del pluralismo (De Lucas, 2003).

Desde dicho enfoque, se considera que el respeto y la tolerancia son los pilares fundamentales en los que se tiene que basar cualquier tipo de educación, sea intercultural o no, para que, a partir de ahí, consigamos la simetría entre las relaciones de las diferentes culturas y la equidad entre las personas que las conforman. Sáez-Alonso (2006) defiende que es una utopía necesaria, el autor considera esta utopía:

(...) realmente vital si queremos salir de un círculo vicioso sostenido por el asimilacionismo, la segregación o la marginación culturales para saltar a un círculo virtuoso, sostenido por la educación intercultural y por la diversidad creativa (...) se trata de plantear actuaciones globales que tengan en cuenta y favorezcan el desarrollo de valores, actitudes, sentimientos y comportamientos, que se enfrenten a los estereotipos y prejuicios, que respeten la riqueza de la diversidad y la variedad cultural de una sociedad plural. (p. 876).

La interculturalidad, como objetivo de la educación, tiene el desafío de formar a personas con un tipo de conciencia y de relaciones que apuesten por el compartir y dialogar. Se trata de promover planteamientos dialógicos que ayuden a mejorar los procesos y contextos que influyen en la interacción de las personas, grupos o entidades. “Este es el gran reto de todas las sociedades contemporáneas, exigencia de la globalización y respuesta coherente a ella” (Revista de Fomento Social, 2001, p.550).

Autores como Fuller (2002) proponen ir más allá de la coexistencia pasiva y lograr un modo de convivencia sostenible en sociedades multiculturales, se plantea propiciar la instauración del “conocimiento mutuo, el respeto, la tolerancia y un diálogo real y enriquecedor (desde la equidad)” entre los diferentes grupos culturales. Estos aspectos de igualdad o preponderancia son los que caracterizan a la “utopía” a la que queremos llegar...“(...) para crear relaciones de equidad entre las culturas es necesario partir de una reflexión sobre las condiciones que la hacen inviable en la práctica, revisar las raíces de las desigualdades sociales en el acceso a recursos materiales y simbólicos y de una propuesta para superar estas desigualdades” (citado en Zavala et al., 2005).

Y a esto habría que añadir que en cuanto las políticas educativas garanticen que esto se haga una realidad de forma práctica y tangible (no quedando reflejado solamente en una constitución o leyes que no se apliquen o se respeten) entonces es cuando podremos decir que la interculturalidad dejará de ser una utopía.

Una definición de educación intercultural que recoge todas estas ideas y demuestra la grandeza de la misma, describiéndola de forma exhaustiva como un concepto comprensivo y coherente con la filosofía de estos argumentos, enfatizando la idea de interacción, comunicación, negociación, reciprocidad, diálogo, enriquecimiento mutuo entre culturas, es la que la aporta Aguado (1996) refiriéndose a la EI como un:

(...) enfoque educativo basado en el respeto y valoración de la diversidad cultural, dirigido a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto, que propone un modelo de intervención, formal e informal, holístico, integrado, configurador de todas las dimensiones del proceso educativo en orden a lograr la igualdad de oportunidades/resultados, la superación del

racismo en sus diversas manifestaciones, la comunicación y competencia interculturales. (p.54).

Desde el enfoque institucional

Al mismo tiempo, esta definición que nos aporta Aguado (1996) se enmarca en el modelo holístico que plantea Banks (1986, 1989) y al que nos acogemos. Modelo que aborda la EI en la escuela desde un enfoque institucional, incorporando elementos de denuncia y lucha contra la discriminación y el racismo, defendiendo el uso de elementos y contenidos étnicos en el currículo escolar con el objetivo de aumentar el autoconcepto del alumnado de minorías culturales. Lo fundamental de este modelo es que considera un deber de la escuela, luchar contra las desigualdades; implicando a toda la institución educativa en el análisis de la realidad social y en la realización proyectos a favor de la igualdad.

De la misma manera, el autor ha insistido en la dimensión crítica del currículo que debe ayudar a los estudiantes a desarrollar el conocimiento y habilidades necesarias para examinar críticamente la estructura política y económica actuales, así como los mitos e ideologías usados para justificarlas; al igual que habilidades de pensamiento crítico, los modos de construcción del conocimiento, las asunciones básicas y los valores que subyacen a los sistemas de conocimiento y cómo construyen el conocimiento ellos mismos (Banks,1991).

Por último, y a modo de resumen, cerramos este apartado apoyando la postura de López (1997) cuando afirma que, en materia educativa,

(...) la interculturalidad comienza a ser considerada como la mejor opción de política educativa, la interculturalidad constituye una alternativa a los enfoques homogeneizadores (...) y propende a la transformación de las relaciones entre sociedades, culturas y lenguas desde una perspectiva de equidad, de pertinencia y de relevancia curricular; (...) considerada en la construcción de una ciudadanía que no se base en la exclusión del otro y de lo diferente. Como estrategia pedagógica, constituye un recurso para construir una pedagogía diferente y significativa en sociedades pluriculturales y multilingües. Como enfoque metodológico, se basa en la necesidad de repensar la relación conocimiento, lengua y cultura en el aula y en la

comunidad, para considerar los valores, saberes, conocimientos, lenguas y otras expresiones culturales de las comunidades étnicas y culturalmente diferenciadas como recursos que coadyuven a la transformación sustancial de la práctica pedagógica. (p.57).

2.4.3.2. Principios y objetivos de la Educación Intercultural.

Principios fundamentados en los Derechos Humanos.

Desde una perspectiva general, debemos considerar algunos de los documentos normativos internacionales fundamentales para delimitar los principios fundamentados en los DDHH por los que se rige la educación intercultural.

La Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) de las NNUU ha sido esencial y determinante en las relaciones entre las personas en las diversas culturas y sociedades, estipulando dos funciones básicas de la educación que, a su vez, también son primordiales para la educación intercultural, como son: declarar que la educación “tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales”, y que “favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz” (art. 26.2).

Igualmente, en la constitución de la UNESCO (1945), modificada por la Conferencia General en su última reunión 31^a, se rescata este segundo principio cuando establecen como primordial “desarrollar e intensificar las relaciones entre sus pueblos, a fin de que éstos se comprendan mejor entre sí y adquieran un conocimiento más preciso y verdadero de sus respectivas vidas” (p.1).

El Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966) de las NNUU, el cual añade una disposición básica que favorece las relaciones entre culturas: “la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos, y promover las actividades de las Naciones Unidas en pro del mantenimiento de la paz” (art. 13.1) .

La Convención sobre los Derechos del Niño (1989) de las NNUU, la cual indica que la educación del niño deberá estar encaminada a: “(...) preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena” (art. 29). Aborda las complejas responsabilidades culturales de la educación, afirmando que “la educación del niño deberá estar encaminada a (...) inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país del que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya” (art. 29).

Además de esta normativa de carácter general, correspondiente a los DDHH de primera y segunda generación; existen otros documentos de temáticas específicas (de tercera generación) que afectan a la EI, como son:

La Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial (1965) de la UNESCO que recoge que “los Estados partes se comprometen a tomar medidas inmediatas y eficaces, especialmente en las esferas de la enseñanza, la educación, la cultura y la información, para (...) promover la comprensión, la tolerancia y la amistad entre las naciones y los diversos grupos raciales o étnicos” (art. 7).

Y la Declaración sobre la eliminación de todas las formas de intolerancia y discriminación fundadas en la religión o las convicciones (1981) que en su art. 5 señala que “se (...) educará (*al niño*) en un espíritu de comprensión, tolerancia, amistad entre los pueblos, paz y hermandad universal”.

Principios pedagógicos generales y específicos

Los objetivos que se plantean en el marco de la interculturalidad deben fundamentarse en principios pedagógicos que rigen la educación intercultural. De acuerdo a lo que plantea la UNESCO, los principios por los que debe regirse cualquier política y plan de estudios son la justicia social, económica, igualdad y responsabilidad medioambiental, los cuales constituyen los pilares del desarrollo sostenible, siendo los planes de estudio aquellos instrumentos con los que se alcanzarán los objetivos educativos y se organizarán los procedimientos correspondientes. Para que esos planes tengan

legitimidad, el proceso de diálogo previo a la determinación de los objetivos de la educación debe ser participativo e inclusivo (UNESCO, 2015a). Dicho Organismo Internacional plantea una serie de principios generales sobre los que se formula y desarrolla este enfoque educativo intercultural, sintetizándose como sigue según recoge Jiménez (1991, pp.89-104):

1. Promover el respeto por todas las culturas coexistentes y condenar las medidas políticas designadas a asimilar a los emigrantes y minorías culturales a la cultura mayoritaria (Borrelli y Essinger, 1989).

2. La Educación Intercultural es relevante para todos los alumnos, no sólo para los emigrantes o minorías étnicas y culturales (Leurin, 1987).

3. Ninguno de los problemas planteados por la diversidad étnica y cultural de la sociedad tiene una solución unilateral. Las medidas educativas son sectoriales dentro de un modelo de sociedad global (Galino, 1990).

4. Se basa en la percepción de la mutua aceptación de culturas en contacto, está más cercano a la forma de vida y costumbres de sociedades con un pobre contexto cultural que a las de sociedades con uno más rico -mayor estructuración del tejido social y alto grado de control social.

5. Es preciso desarrollar un esquema conceptual transcultural cuya expresión en la práctica educativa demuestre que el conocimiento es la propiedad común de todas las personas (Walkling, 1990).

Y de forma más específica, los autores Merino y Muñoz-Sedano recogen en su texto “Ejes de debate y propuestas de acción para una pedagogía intercultural” (1998) los siguientes principios específicos:

1. Formación y fortalecimiento en la escuela y en la sociedad de los valores humanos de la igualdad, respeto, tolerancia, pluralismo, cooperación y responsabilidad social.

2. Reconocimiento del derecho personal de cada estudiante a recibir la mejor educación diferenciada, con cuidado especial de la formación de su identidad personal.
3. Reconocimiento positivo de las diversas culturas y lenguas y de su necesaria presencia y cultivo en la escuela.
4. Atención a la diversidad y respeto a las diferencias, sin etiquetar ni definir a nadie en virtud de éstas.
5. No segregación.
6. Lucha activa contra toda manifestación de racismo o discriminación.
7. Intento de superación de los prejuicios y estereotipos culturales.
8. Mejora del éxito escolar y promoción de los estudiantes de los grupos étnicos diferentes al predominante.
9. Comunicación activa e interrelación entre todos los estudiantes.
10. Gestión democrática y participación activa de las madres y padres en la escuela e incremento de las relaciones positivas entre los diversos grupos étnicos.
11. Inserción activa de la escuela en la comunidad local.

Objetivos de la Educación Intercultural

A su vez, Aguado (2003) distingue los siguientes objetivos de la Educación Intercultural tal y como sigue en la siguiente tabla:

Tabla 3

Objetivos de la Educación Intercultural

OBJETIVOS BÁSICOS PARA LA PRÁCTICA Y LA INVESTIGACIÓN EN LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL	OBJETIVOS PRIORITARIOS PARA LA PRÁCTICA Y LA INVESTIGACIÓN EN LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL
<p>- La meta última a lograr es la reforma de la educación, prioritariamente la escuela y otras instituciones educativas que permitan a los alumnos de diversos grupos experimentar una educación equitativa en igualdad de oportunidades (de entrada y de salida del sistema educativo).</p>	<p>- Promover el respeto por todas las culturas coexistentes aceptando modos de pensar y formas de vida válidas y alternativas y condenar las medidas políticas destinadas a asimilar a las minorías culturales a la cultura mayoritaria (Borrelli y Fessinger, 1989; Leicester, 1986). - La educación intercultural es relevante para todos los alumnos, no sólo para las minorías étnicas y culturales (Leurin, 1987).</p>

<ul style="list-style-type: none"> - Los cambios del sistema educativo deben incluir cambios no sólo en el currículo, sino en todas las dimensiones del proceso: actitudes y formación del profesorado, estrategias de enseñanza, motivación y comunicación, materiales y recursos, agrupamientos y evaluaciones, metas y normas del centro (Bennett, 1992; Sleeter y Grant, 1987). - Atender a la integración de contenidos y a los procesos mediante los que construye el conocimiento. Lo primero implica el uso de ejemplos, datos, informaciones, de los diversos grupos y culturas con los que ilustrar conceptos básicos, principios, generalidades y teorías. Lo segundo supone considerar la forma en que las asunciones culturales implícitas, los marcos de referencia, perspectivas y sesgos dentro de una disciplina influyen en las formas en que el conocimiento se construye (Harding, 1991; Banks, 1996). - La educación recibida debe garantizar no sólo la igualdad de oportunidades de acceso a la educación, sino la igualdad de experiencias eficientes y potenciadoras. Esto implica la utilización de técnicas y métodos que faciliten el éxito académico de los alumnos de diversos grupos sociales, raciales y culturales (Cummins, 1986; Grant y Tate, 1995). - La superación del racismo y la discriminación exige el análisis de las actitudes raciales de alumnos y profesores para sugerir estrategias que ayuden a desarrollar actitudes y valores democráticos y el desarrollo de la competencia necesaria para desenvolverse en medios socioculturales diversos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ninguno de los problemas planteados por la diversidad étnica y cultural de la sociedad tiene una solución unilateral. Las medidas educativas son sectoriales dentro de un modelo de sociedad global (Galiano y Escribano, 1990). - Es preciso desarrollar un esquema conceptual intercultural cuya expresión en la práctica educativa demuestre que el conocimiento es la propiedad común de todas las personas. - Introducir innovaciones en todos los niveles y dimensiones educativas, formales e informales. Supone adoptar una perspectiva intercultural en toda decisión y acción pedagógica a la vez que elaborar diseños de intervención diferenciada adecuados a situaciones específicas. - Aplicar los principios democráticos de justicia social favoreciendo la participación democrática. Analizar las desigualdades sociales entre los estudiantes. Ofrecer a los estudiantes la oportunidad de ser críticos y productivos miembros de una sociedad democrática. - Facilitar los contactos e interacciones entre grupos culturales diversos, dentro y fuera de la escuela, para desarrollar la capacidad de funcionar eficazmente en medios multiculturales. Propiciar la adquisición de estrategias interculturales en todos los procesos de enseñanza-aprendizaje y contribuir a la formación de profesores multiculturales. - Atender preferentemente a la calidad de las relaciones más que a los medios y apoyos puestos en juego. Introducir nuevas estrategias didácticas y organizativas, tanto en las situaciones escolares como en la formación del profesorado y en las relaciones con los padres y la comunidad.
--	---

Fuente: (Recuperado de Aguado, 2003).

Concretamente, atendiendo al contexto latinoamericano al que se refiere este estudio, consideramos que la educación intercultural, además de lo mencionado, debe

garantizar el derecho constitucional de los pueblos originarios a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica que les permita un desempeño activo en un mundo plural e intercultural y una mejor calidad de vida. Asimismo, este tipo de educación debe promover un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes, propiciando el reconocimiento y el respeto a tales diferencias. De igual manera, entendemos que la educación intercultural bilingüe es, además, aquella que se desarrolla en dos lenguas o varias, por un lado, las lenguas maternas propias de las culturas a las que se dirige y, por otro, la lengua oficial del país y que, a su vez, se propone enraizada en la cultura de los educandos indígenas junto a otros contextos culturales.

2.5. La Educación Intercultural Bilingüe... recuperando las voces silenciadas

Ajustándonos en nuestro contexto de estudio, en este apartado nos centraremos en la concepción del término y el modelo de Educación Intercultural Bilingüe (en adelante, EIB) que se ha desarrollado en América Latina. Realizaremos una breve descripción a grandes rasgos, ya que en el siguiente capítulo se retratará de manera más exhaustiva y con mayor profundidad.

2.5.1. Origen de la Educación Intercultural Bilingüe.

Será con el auge del movimiento indígena en los años sesenta cuando surja un nuevo modelo de educación bilingüe, basado en “un enfoque educativo dirigido a consolidar el manejo de la lengua materna de los educandos a la vez que se propicia el aprendizaje de la segunda lengua” (López, 2001, p.7). Los diferentes sistemas y modelos educativos que se dieron en las décadas de los años '60 y '70 en la región latinoamericana generaron diferentes denominaciones respecto a la educación bilingüe, un ejemplo de ello fue el sistema de Educación Bilingüe en México y Guatemala o la Educación Bilingüe-Bicultural o Bilingüe-Intercultural en Ecuador, Perú y Bolivia. Pero ha sido más recientemente cuando se ha acordado la denominación de Educación Intercultural Bilingüe en casi toda la región, generando múltiples debates en el ámbito de las políticas públicas, programas educativos, creación de centros educativos de educación básica y superior, así como en congresos y espacios de encuentros académicos nacionales como internacionales (Cuenca, 2007; Mato, 2008; Nucinkis, 2007; Zavala, 2007a).

No obstante, es en la década de los '80 cuando surge en América Latina y Canadá el término interculturalidad, el cual nace asociado a la Educación Bilingüe e introduce el componente relacional en este modelo educativo que hasta ese momento no se consideraba (Chiodi, 1990, p. 227; Degregori y Sandoval, 2008). En 1982, en México durante la “Reunión Regional de Especialistas sobre Educación Bilingüe”, Walsh (2009) refiere que se acordó recomendar el cambio de la denominación hasta ese entonces utilizada de “educación bilingüe bicultural” por la de “educación intercultural bilingüe”, reconociendo que una colectividad humana nunca llega a ser bicultural debido al carácter global e integrador de la cultura y a su carácter histórico y dinámico, siempre capaz de incluir nuevas formas y contenidos, en la medida en que nuevas condiciones de vida y necesidades así lo requieran (Instituto Indigenista Americano, 1982).

Pero no es hasta el II Congreso Lingüístico Nacional de Guatemala en 1984, cuando se sume el concepto intercultural al término, con el fin de aportar una concepción relacional y alejarse del modelo asimilacionista que marcaba a la Educación Bilingüe Bicultural (Chiodi, 1990; Moya, 2007a).

Igual que con las anteriores concepciones, también se ha discutido el problema teórico que implica la multiplicidad conceptual asociada al término de EIB, ya que, con frecuencia, surgen divergencias alrededor del debate que se genera en torno al mismo y los enfoques que adquiere (Aikman, 1997; Chiodi, 1990; McLaren, 1998).

En este sentido Moya (2007a) también debate el concepto de naturalidad cultural que subyace en algunos enfoques relacionados con la EIB, planteando que tienden a concebir los hechos culturales como naturales, en tanto son vividos y experimentados, influyendo así en la selección y la sistematización de determinados contenidos culturales originarios a la hora de educar. La autora refiere que esto sucede cuando la selección de contenidos culturales se realiza en función de “sus vivencias, de conceptos y experiencias acerca de la especificidad cultural, o si son el fruto de estereotipos de la sociedad dominante” (p.252).

La autora indica que estos enfoques plantean un problema, ya que delegan a la escuela la responsabilidad de reproducir y transformar la cultura propia de los pueblos originarios “como si fuera la escuela y no la sociedad, el ámbito en que la cultura se reproduce de manera fundamental” (Moya, 2007a, p.251-252), advirtiendo que la

responsabilidad y los espacios de reproducción cultural corresponden a los miembros de los pueblos originarios y no a escuela. Asimismo, ve necesario la capacidad de diálogo y negociación de los modelos educativos, tanto de los procedentes de la pedagogía occidental como de los modelos propios de los pueblos originarios (Godenzzi, 1996; Trapnell, 1996). Ante esta situación, Moya (2007a) propone un enfoque formativo-reconstrutivo de la EIB, en el cual los contenidos culturales originarios deben responder a propósitos de re-elaborar y/o re-asumir la identidad étnico-cultural de las nuevas generaciones de las sociedades originarias en la situación contemporánea (Durán, 1986).

Y, de otro modo, se discute el enfoque remediador con que se practica la EIB (Cuenca, 2007), enfoque que se genera una vez que los gobiernos asumen las reivindicaciones de los colectivos indígenas e institucionalizan el discurso de la interculturalidad, desarrollando modalidades educativas compensatorias “dirigidas a la solución de carencias” (López y Küper, 1999), fundamentadas en enfoques multiculturalistas de “discriminación positiva” hacia dichos colectivos (Tubino, 2001).

Indispensable ante la propuesta de EIB es reflexionar sobre los aportes que se realizan desde la educación bilingüe. Existen concepciones diferentes dependiendo de cuales sean sus objetivos y desde donde se planteen.

Para algunos actores sociales se identifica con el apoyo a las culturas indígenas y, para otros, se trata de un instrumento más refinado y eficaz de aculturación (Chiodi, 1990); esto es debido a que adquiere una connotación diferente dependiendo desde donde se programa. Frecuentemente, cuando se plantea a nivel estatal, es con el fin de mejorar y ampliar el programa del castellano, resultando ser una estrategia para dotar al alumnado indígena y monolingüe del “conocimiento necesario para la comprensión y utilización del idioma español” (pp. 220 y 250).

Citarella (1990) plantea que la intención del Estado frente a las sociedades indígenas es dominarlas y subordinarlas con el fin de uniformar la nación para el desarrollo económico y social. Sin embargo, si parte desde el movimiento indígena, este sistema educativo “persigue el mantenimiento y desarrollo de las lenguas y culturas vernáculas y que, consiguientemente, se sitúa estratégicamente en el marco de las demandas del movimiento indígena” (p. 400).

No obstante, autores como Amadio y Zúñiga (1990), nos ofrecen un modelo dialógico que entiende la educación bilingüe como un espacio de “mantenimiento total y desarrollo permanente de la lengua y cultura nativa paralelamente al aprendizaje y desarrollo de la comunicación nacional y la cultura universal” (p. 281).

Todas estas experiencias y debates sobre la Educación Bilingüe han generado el marco empírico-teórico que ha configurado las bases para EIB que se ha venido desarrollando en los últimos años y ha llegado a implantar políticas educativas dirigidas a los pueblos originarios en diversos países latinoamericanos (Cuenca, 2007; López, 2006; Mato, 2008; Nucinkis, 2007; Zavala, 2007a).

La base social de la EIB está en el movimiento indígena, formando parte de su estrategia política para avanzar en el reconocimiento de sus derechos y mejorar sus condiciones de vida a nivel económico, social y cultural. Este hecho se produjo con el apoyo de sectores pro-indigenistas de las sociedades nacionales, apoyados por lingüistas, antropólogos y otros intelectuales del ámbito académico, científico y social, los cuales han contribuido teórica y empíricamente a su desarrollo e implementación.

2.5.2. Objetivos de la Educación Intercultural Bilingüe.

Los objetivos principales que se han perseguido en la trayectoria de aplicación de la EIB, han sido el uso de lenguas de los pueblos originarios, la planificación lingüística y la oficialización de sus alfabetos, un desarrollo curricular con autonomía, la creación de modelos pedagógicos de acuerdo a sus intereses y necesidades, elaboración de textos específicos, capacitación y formación docente, etc. Moya (2007b) expone una serie de propuestas lingüísticas que se han promovido desde este modelo educativo, como son

(...) el reconocimiento del pluri/multilingüismo, el derecho a no ser discriminado por razones lingüísticas, el reconocimiento de las lenguas indígenas para la educación y la administración de la justicia, el fomento del bilingüismo y la literalidad en lenguas indígenas y del castellano, el fomento de la estandarización de las lenguas indígenas y la recuperación y revitalización de las lenguas indígenas amenazadas (p.17).

En la práctica educativa del contexto latinoamericano, muchos son los autores que han trabajado en propuestas curriculares. Un ejemplo de propuesta curricular concreta ya

nos la proporcionaba en 1998 Díaz-Couder cuando planteaba que en el proceso educativo era conveniente que cada una de las dimensiones de la diversidad reciba una atención diferenciada puesto que, en la mayoría de los proyectos o programas educativos subyace una concepción estática y material de la cultura que, principalmente, enfatiza el folklore, la tradición y la costumbre, es decir, los aspectos más pintorescos de la cultura como son los vestidos festivos, las máscaras, las artesanías y/o las tradiciones y costumbres (fiestas, danzas, música, cocina típica), siendo menos frecuente encontrarse con proyectos que incluyan otros aspectos de las culturas, como son sus instituciones sociales, su cosmovisión o las prácticas comunicativas.

Algo muy importante, que plantea dicho autor es considerar la Historia como el área privilegiada de la enseñanza para el fortalecimiento de las identidades étnicas, ofreciendo una interpretación de los sucesos históricos desde el punto de vista de los pueblos indígenas, sin menospreciar los hechos que cuentan las historias oficiales. Refiere que en las historias oficiales no es común que se refleje el origen étnico de los “héroes” nacionales, ocultándose así la participación de líderes y caudillos de origen indígena. Sin embargo, cuando algún líder o caudillo indígena orienta sus lealtades cívicas hacia su pueblo, es presentado como un enemigo de la patria.

(...) los (héroes) indígenas que han luchado por la nación son tratados como ciudadanos genéricos desprovistos de su origen étnico, ocultando así la participación de los pueblos indígenas en las historias nacionales. En cambio los (héroes) indígenas que lucharon por sus propios pueblos son tratados, ellos sí, como indígenas rebeldes, subversivos y delincuentes. En general, los indígenas suelen aparecer como una amenaza a la nación y no como parte sustantiva de ella (...). (Díaz-Couder, 1998, p.9).

El autor planteaba su propuesta de la siguiente manera:

Tabla 4

Propuesta curricular de Educación Intercultural Bilingüe.

	Aplicación curricular
Lengua	a) Dos lenguas de instrucción. b) Mejorar el aprendizaje y promover el empoderamiento. c) Ampliar las funciones comunicativas.
Cultura	a) La compatibilidad cultural en la escuela no es cuestión de contenidos sino de estrategias pedagógicas. No se trata de hacer un plan de estudios distinto, sino un diseño e implementación pedagógicas particulares. b) No existen dos sistemas culturales. Es un continuo cultura india-cultura nacional. Adecuarse a los patrones culturales locales. c) Cultura material. Solo para materiales didácticos. d) Saberes sobre el mundo natural. Complemento a los contenidos en ciencias naturales. e) Instituciones y organización social. Contenidos en ciencias sociales pero principalmente deberían regir la relación escuela-comunidad. f) Valores y creencias. Difícil incluirlos como contenidos (mitos y folklore), aunque deberían regir la relación maestro-alumno y formar parte del "currículo oculto". Interacción comunicativa. No puede formar parte de los contenidos. Dominio de las reglas no explícitas, de lo no dicho. Estrategias comunicativas interculturales.
Identidad Étnica	a) Fortalecer los vínculos primordiales, la pertenencia al grupo. b) Enseñanza de la historia étnica. c) Práctica de un "civismo" étnico.

Fuente: (Recuperado de Díaz-Couder, 1998, pp.8-9).

Igualmente importante es que los estudiantes indígenas aprendan su historia en su propia lengua, ya que el efecto es aún mayor. Es de suma importancia que en el ámbito de la EIB se utilicen las lenguas ancestrales como herramienta pedagógica para la enseñanza de diversos conocimientos, siendo fundamental si queremos fortalecer la identidad cultural. Pero esto no sólo se consigue en la escuela, también debemos ampliarlo al ámbito familiar. Por lo que consideramos de suma relevancia propiciar intercambios entre la escuela y las familias, con el fin de consolidar lo aprendido y extrapolarlo a su cotidianidad.

López (2006, p.104), reseña “que, periódicamente, la educación intercultural bilingüe se renueva y reinventa en el continente en un movimiento que parece ir de abajo hacia arriba”. El autor nos habla sobre el surgimiento de propuestas alternativas de líderes y organizaciones indígenas que se desarrollan al margen de la EIB estatal en busca de mayor pertinencia cultural, ya que se ha comprobado que en los currículos oficiales, se le ha restado mucha importancia a los conocimientos indígenas.

Por lo que, como muestra de desacuerdo a esta praxis y con el fin de relacionar lo propio con lo ajeno, de forma autónoma y soberana, han emergido propuestas educativas culturales propias que proponen formulando que la educación que se imparte en los territorios y comunidades indígenas esté bajo el control y la gestión indígena, aunque con financiamiento del Estado.

Sin embargo, en la actualidad, se sigue apostando por la integración de la EIB en las políticas estatales que permitan generar situaciones y experiencias de calidad, flexibles y pertinentes a la diversidad de los pueblos indígenas de cada país de la región. Como fue expuesto en el VIII Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe de 2008: “La prioridad actual es hacer realidad la letra de esos derechos reconocidos, entre ellos el de una Educación Intercultural Bilingüe de calidad, desarrollada en el marco del sistema educativo formal” (UNICEF, Argentina, 2008, p.10).

2.6. Diálogo Intercultural en el ámbito educativo

*“(...) la riqueza cultural del mundo es su diversidad dialogante.
Cada cultura se nutre de sus propias raíces, pero sólo se
desarrolla en contacto con las demás culturas”*
(Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural, 2001).

Creemos que “la educación es esencial para combatir la ignorancia y la desconfianza que provocan los conflictos humanos” y dado que los prejuicios se basan en lo que no sabemos o en ideas preconcebidas erróneas, estamos de acuerdo con que “favorecer la apertura cultural es clave para promover el diálogo intercultural y luchar contra el choque de ignorancias” (UNESCO, 2010, p.17).

Como ya hemos mencionado, en estas sociedades cada vez más plurales que forman nuestro mundo, no basta solamente con hablar o pretender el derecho a la educación en el sentido de acceso a la misma sino, además, hay que hacer todo lo posible porque ésta sea de calidad, entendiendo dicho término desde una perspectiva alejada de la que postulan las políticas neoliberales y refiriéndonos en este estudio al hecho de que los educandos tengan el derecho a aprender y desarrollar competencias para la vida, así como participar activamente en ella en igualdad de condiciones.

Ya nos recordaba Freire (2004, 2006) que enseñar exige disponibilidad para el diálogo, un diálogo que se muestra sensible a las diversas señales del entorno natural, social y cultural, “(...) es en mi disponibilidad permanente a la vida a la que me entrego de cuerpo entero, pensar crítico, emoción, curiosidad, deseo, es así como voy aprendiendo a ser yo

mismo en mi relación con el contrario” (2004, pp.128-129). En esta línea, el autor entiende la “educación como práctica de la libertad”, fundada en un diálogo que se da de forma bidireccional entre el educador y el educando. No basta con el encuentro de los actores educacionales y preguntar únicamente con respecto a la programación académica (ya que ésta suele ser la preocupación del “educador anti-diálogo”), “es fundamental que el educador se pregunte acerca de qué dialogará con el educando, inquietud del contenido pragmático de la educación” (1994, p.107). .

Por ende, el diálogo intercultural también nos ayuda a permanecer abiertos a las exigencias de las sociedades modernas, ya que en aras de ofrecer una educación con más calidad y eficacia, permite la posibilidad de fomentar la participación activa y el compromiso cívico, previniendo la desventaja educativa y propiciando la inclusión. Por lo tanto, es fundamental integrarlo en el contexto educativo, tanto en la educación formal como no formal, puesto que ayudará en el aprendizaje y la enseñanza de competencias interculturales esenciales para la construcción de una cultura democrática que facilite la cohesión social, la participación activa y el compromiso cívico.

Entendiendo que la cultura tiene múltiples manifestaciones (como la lengua, el lenguaje, los idiomas y los dialectos originarios) que posibilitan el diálogo intercultural es necesario garantizar el derecho a los pueblos culturales y nacionalidades de conservar, promover e incluso exigir a los Estados el reconocimiento y uso oficial de dichas lenguas, principalmente, en el ámbito educativo (Venegas, 2012, p.107-108). Y dado que la visibilización, el conocimiento, la valoración y el intercambio con las diversas culturas es un elemento crucial en una educación intercultural, no se puede seguir contemplando la enseñanza de lenguas originarias como algo meramente mecánico o instrumental. Es trascendental que se reconozca que detrás de cada una de ellas, hay una cultura, pueblos con historia y forma de vida propia, símbolos identitarios, ritos, cosmovisiones, saberes únicos e irrepetibles, los cuales todos los países y sociedades estamos llamados a defender, promover y proteger (Venegas, 2012, p.108).

Hasta ahora las competencias lingüísticas interculturales en el proceso de enseñanza y aprendizaje no han sido muy notable, ya que las autoridades públicas y las instituciones educativas no se han implicado de lleno. No han proporcionado definiciones claras de las competencias esenciales para la comunicación intercultural en los planes de estudios para

brindar al alumnado la oportunidad de mejorar sus competencias lingüísticas y culturales, al mismo tiempo que aprender de otras culturas con las que convive.

Leiva (2008) considera que la escuela intercultural tiene que ser planteada como “aquella que apuesta por una actitud de diálogo, de cooperación y de intercambio como base para el enriquecimiento cultural y educativo mutuo” (p.3). Nos recuerda un argumento del profesor Jordán (2007), el cual refiere que es necesario indagar en la cultura del diálogo y de la participación, refiriéndose con esto al hecho de hacer y vivir la democracia en la escuela, planteando que de esta manera la convivencia entre el alumnado está regulada por relaciones de apertura a la participación en la resolución de los conflictos, ayudando a establecer canales para la discusión de los problemas que les afectan e influyen en la convivencia y en el clima escolar, tanto del centro educativo en general como de cada aula concreta.

Por tanto, es importante que el diálogo intercultural sea un eje canalizador del currículo que responda a las demandas y necesidades de un alumnado culturalmente diverso, atendiendo a sus diversos niveles competenciales marcados por diferentes ritmos y estilos de aprendizaje, intereses, motivaciones y procesos culturales. Se trata de ver la otredad desde una visión equitativa donde no hay posiciones de superioridad y el intercambio informacional fluye de forma bidireccional. Implica enseñar que existen distintos puntos de vista, estilos comunicativos e interpretaciones de la realidad...enseñar a resolver conflictos que surgen de las diferentes posiciones...enseñar a reconocer los derechos de los otros como los propios, sin diferenciar su origen, raza, etnia o condición social...y enseñar cómo han sido las relaciones entre culturas a lo largo de la historia, favoreciendo una actitud crítica y constructiva al respecto.

Siguiendo a Sáez-Alonso (2001) compartimos su visión sobre que el desarrollo humano sostenible ofrece una visión sistémica del hombre y una visión holística de la persona, de la naturaleza y del universo y que la educación intercultural presenta, también, una forma holística de relacionarse con los otros, culturalmente distintos, partiendo de un reconocimiento, un respeto y una promoción de sus culturas y teniendo como resultado educativo la adquisición de competencias interculturales. Competencias que ayudarán a una mejor comunicación en este mundo diverso y globalizado y que ayudarán a que las relaciones sean más sostenibles y ecológicas haciendo que las personas se manifiesten tal

y como son, en paz y libertad. Es evidente que la promoción de estas competencias no debe limitarse a las aulas, sino que debe extenderse a la “universidad de la vida” como plantea la UNESCO, debiéndose alentar la adopción de un enfoque integrador en las aulas y en el entorno escolar en general, llevando a cabo acciones participativas conjuntas con las familias y las comunidades locales (UNESCO, 2010).

2.7. El Diálogo Intercultural en el marco de la Educación y del Buen Vivir

Para la nueva educación acorde con la sostenibilidad que se plantea en esta nueva era y la evolución de nuestra vida en este planeta, se necesita progresar en el diálogo intercultural que reconozca las diferentes cosmovisiones existentes. Para ello, ha sido importante escuchar a las voces del Sur en los debates internacionales sobre la educación. Atendiendo a nuestra materia de estudio, nos interesa recalcar el papel que han jugado en este ámbito las comunidades andinas de América Latina aportando la concepción del “Buen Vivir”, como concepción de desarrollo y que ha pasado a formar parte de la Constitución de países como Ecuador y Bolivia.

Una auténtica educación es aquella que forma los recursos humanos que necesitamos para ser productivos, seguir aprendiendo, resolver problemas, ser creativos y vivir juntos y con la naturaleza en paz y armonía. Cuando las naciones toman medidas para que una educación así sea accesible a todos a lo largo de toda su vida, se pone en marcha una revolución tranquila: la educación se convierte en el motor del desarrollo sostenible y la clave de un mundo mejor. La educación puede y debe contribuir a un desarrollo sostenible mundial (UNESCO, 2015a, p.32).

En este marco, autores como Venegas (2012) defienden la idea de que el enfoque de la educación que se desprende de la interculturalidad crítico-liberadora no es funcional, sino más bien crítico al modelo económico y societal vigente y se ajusta a un “modelo de democracia auténtica (p.105). Con esto se refiere a que se trata de una “democracia inclusiva de la diversidad que nuestros pueblos (...) necesitan para poder hacer realidad el desarrollo humano integral, propio, como el buen vivir (sumak kawsay) (...)”. Y defiende la idea de que “sin diálogo intercultural auténtico, en igualdad de condiciones, no es posible un desarrollo integral ni un Estado intercultural y plurilingüe” (p.105).

Somos conscientes de que trazar las políticas resolutorias que den respuesta a todas las necesidades que la humanidad plantea no es fácil, mostrándose verdaderamente complejo ante las sociedades pluralistas existentes. Sin embargo, no permanecemos ajenos al hecho de que es clave la capacidad de los gobiernos para lograr la equidad en la vida pública y social siendo un factor fundamental para “educar a ciudadanos abiertos al diálogo intercultural y tolerantes para con las formas de ser y de pensar de los demás” (UNESCO, 2006, p.8).

En la Declaración de Aichi-Nagoya sobre Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) de la UNESCO (2014) se invitó a todos los gobiernos “a reforzar la integración de la EDS en las políticas de educación, formación y desarrollo sostenible”. Ante esta idea, dicha organización expone que, desde la sostenibilidad, “es preciso reconsiderar la finalidad de la educación a la luz de una concepción renovada del desarrollo humano y social que sea a la vez justa y viable”, teniendo en cuenta “las dimensiones sociales, medioambientales y económicas del desarrollo humano y las diferentes formas en que se relacionan con la educación” (p.32).

Relacionar el aprendizaje y la transformación social a través del diálogo intercultural y la filosofía que implica el Sumak Kawsay, requiere que la educación se dirija a realizar un cambio importante en la mentalidad y cosmovisión de las sociedades. Ésta es un factor fundamental para el desarrollo de las competencias necesarias que ayudarán a acrecentar las oportunidades que se requieren para vivir con mayor armonía en la diversidad social y natural. Esto implica un cambio de rumbo y una visión renovada de la educación, la cual debe comprender la formación en las capacidades que permitan establecer un diálogo intercultural que atienda a las necesidades de aprendizaje que presenta cada sociedad, pueblo o comunidad.

Para ello es preciso escuchar las voces de los que no han sido escuchados y que pueden aportar mucho en la construcción de una educación para un bien común. Siguiendo a De Sousa (2010a), Minteguiaga (2012) expone que “la educación tiene un papel relevante en el debate de los enemigos internos, en las relaciones con otras personas, con la naturaleza. Para ello, la educación debe revalorizar el debate civilizatorio y visibilizarlo” (p.45). La misma autora nos indica que “en el marco del buen vivir, la naturaleza no es

considerada como un objeto, un recurso natural, sino como un sujeto, un ser vivo indispensable para la vida de todas las especies de este planeta” (Minteguiaga, 2012, p.44).

Este concepto, como ya se ha indicado, se refiere a la Madre Tierra o Pachamama que está relacionado con una cosmovisión constituida por interrelaciones complejas. Minteguiada (2012) se planteó que la educación debería revalorizar el debate civilizatorio, visibilizarlo y formar en estas cuestiones a sus participantes dado su papel esencial en la reforma del pensamiento. Es clave la recuperación de las lenguas no coloniales, analizar cómo se construye el pensamiento en los distintos grupos sociales y estudiar cómo las personas aprehenden lo que se denomina realidad. Para ello, la autora señala que la clase política tradicional debe prepararse para ceder el control del debate al conjunto de la ciudadanía. En este contexto se defiende que lo importante es formar a la ciudadanía hacia un desarrollo sostenible, “construir la noción de ciudadanía universal, de la Tierra; enseñar a vivir y reconocer que el aprendizaje involucra relaciones con otras personas” (p.47). Minteguiada retoma el posicionamiento de De Sousa (2010c) cuando dice que “este diálogo supone una traducción intercultural en tanto procedimiento que permite crear inteligibilidad recíproca entre las experiencias del mundo tanto las disponibles actualmente como las posibles a futuro” (citado en Minteguiada, 2012, p. 48).

Por tanto, es reconociendo la existencia de esta sabiduría invisibilizada y olvidada cómo construimos acciones educativas desde las vivencias y experiencias educativas de los propios actores que han permanecido en silencio a lo largo de la historia. Como vemos, no se habla de competencias educativas que hasta ahora se entendían desde un punto de vista más individualista y competitivo, ahora hablamos de competencias educativas para vivir desde la complementariedad, la equidad y la interdependencia, en armonía con toda forma de existencia, sin diferenciaciones y con el fin último de resolver problemas globales de vida. Minteguiada (2012) cree que este tipo de educación implica un cambio “revolucionario”, tanto en “el sistema de educación oficial”, como en “la educación popular, comunitaria y no formal” (p.46).

(...) debe crear un nuevo tipo de inconformidad y rebeldía que sepa fluir entre la identidad de donde vienen las raíces y la desidentificación de donde vienen las opciones, es decir, una rebeldía más competente y consistente que la que nos trajo aquí, una rebeldía capaz de crear un nuevo sentido común intercultural. (De Sousa,

2010d, pp. 295-296).

Crespo (2012), basándose en ideas de Lizarazo (2011), añade que, en este momento histórico de cambio de época, el desafío de llegar a hacer realidad el paradigma del buen vivir “nos obliga, necesariamente, a ir hacia las personas y no solo hacia las cosas, es decir, cambiar las personas que cambian las cosas” (p.70). De forma simultánea, y que “[q]uienes sostienen las transformaciones son las personas, es indispensable “mover” los modos de ver, de comprender, de hacer (...) y, especialmente, de ser, para que el esfuerzo de transformación (...) sea relevante y sostenible” (p.70).

“El sumak kawsay en educación conlleva a descolonizar la educación que tiene como fundamento la supuesta civilización del conocimiento, las retóricas del mejoramiento de la calidad de vida, la historia, la visión del futuro” (Morocho, 2012, pp. 93-94). Por lo tanto, apostar por construir una sociedad del buen vivir supone cambiar los paradigmas, y la educación juega aquí un papel importante, ya que es necesario mejorar oportunidades mediante el aumento del acceso y permanencia en el sistema educativo y disponer de contenidos curriculares y metodología didáctica oportunos para esa nueva sociedad y las relaciones que se establecen en ella, y esto implica mejorar la calidad de la educación.

Consideramos importante mencionar aquí aspectos claves que destaca Crespo (2012) cuando relaciona el Buen Vivir con la Educación, tomando en cuenta que para el autor es una gran apuesta que se basa en un concepto que conecta con una educación que se traduce en el fortalecimiento de las capacidades de las personas y contribuye a su calidad de vida. Extendiéndose “más allá de mediciones y estándares”, ya que los valores, comportamientos y actitudes de los que estamos hablando, aunque son fundamentales en el proceso formativo, “no pueden ser medidos bajo los esquemas de pruebas estandarizadas”.

Dichas circunstancias requiere que se amplíen los “modelos de evaluación y sus instrumentos y se contextualicen sus resultados” (p.69). El autor piensa que “esta perspectiva del buen vivir implica repensar la relación entre el sistema educativo y las instituciones educativas” (p. 69). Las escuelas son entendidas como agentes de cambio, de revisión permanente de la práctica educativa y de análisis de la experiencia de aprendizaje, que juega un papel fundamental de conexión con la comunidad educativa, etc. y “no niega

la importancia de verse (y sentirse) como parte de una unidad, de un esfuerzo mancomunado hacia objetivos generales y compartidos ligados a un proyecto de país” (p. 69).

Es necesario concluir con la idea de que, como mencionamos anteriormente, tenemos que tener claro que no puede darse un verdadero diálogo intercultural en condiciones asimétricas (debe ser entre iguales, en igualdad de condiciones, derechos y dignidad), por ello este paradigma del buen vivir que fomenta la equidad y las relaciones justas en igualdad de condiciones, remarca la importancia del fortalecimiento intracultural para que se dé el diálogo en igualdad de condiciones en todos los ámbitos de la vida. Educar en la diversidad y aprender desde lo diverso, lo entendemos desde la perspectiva que implica enseñar a generar en las personas nuevas estrategias adaptativas para coexistir en contextos nuevos y diferentes y que, sobre todo, nos permita aprender a vivir juntos, aprovechando esas diferencias para enriquecernos y evolucionar hacia seres humanos más íntegros y virtuosos. Entendiendo a este aprendizaje del saber convivir, desde la perspectiva de poder seguir siendo distintos pero dejando de ser desiguales por el mero hecho de ser diferentes. Esta es la idea que subyace en la base de este trabajo, entendiendo que el diálogo intercultural no contribuye a la desigualdad sino que, a través del intercambio de esas diferencias, se contribuye a una interacción enriquecedora e igualitaria en derechos, condiciones y oportunidades.

Debemos tender hacia la convivencia y las nuevas formas hegemónicas, aquellas que se dan desde la horizontalidad, siguiendo a De Sousa (2009), también creemos que, en el marco del Buen Vivir y dentro del concepto del Sumak Kawsay que persigue el Estado plurinacional ecuatoriano, “los derechos de la Pachamama contienen mayores y nuevas formas de hacer gobierno, de hacer Estado, de hacer política” (citado en Crespo, 2012, p.73), de hacer educación.

CAPÍTULO III. ECUADOR: CARACTERÍSTICAS SOCIALES, DEMOGRÁFICAS, ECONÓMICAS, POLÍTICAS Y CULTURALES

3.1. Introducción

La República del Ecuador es un país multicultural y plurinacional, ubicado en el noroccidente de América del Sur, con una superficie de 281.341 km². Cuenta con variedad de ambientes geográficos: Litoral del Pacífico, Sierra de Los Andes, Amazonía e insular como las islas Galápagos (Ver Mapa 1).



Mapa1. División Política Administrativa de la República del Ecuador. Fuente: www.forosecuador.ec (2016)

A continuación, se exponen algunos datos generales sobre su población y datos significativos que nos ayudarán a contextualizar el nivel de desarrollo del país y la situación política en los años en el periodo en el que se llevó a cabo esta investigación. Se profundizará sobre la situación de la población respecto a la igualdad y sobre las políticas educativas favorables a la equidad.

También exponemos una serie de conceptos de suma relevancia para entender el trato que se da a la diversidad cultural en Ecuador y describimos su rica diversidad cultural, las principales características y rasgos culturales a nivel nacional.

3.2. Población y contexto socioeconómico

Según los datos del registro oficial del Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC, 2014) de Ecuador, en la actualidad, el país tiene una población total de 16.567.415 habitantes distribuidos en las 22 provincias, donde cohabitan 14 nacionalidades y 18 pueblos indígenas. De acuerdo a dicho informe, Ecuador cuenta con una densidad de población moderada de 63 habitantes por Km² y, en 2014, la población masculina fue ligeramente superior a la femenina, con 7.951.528 hombres frente a las 7.951.388 mujeres, lo que supone el 50% respecto al total.

Uno de los aspectos más significativos de su actual gobierno es la estabilidad y el crecimiento económico que se ha generado en el país, ya que, a pesar de la crisis del capitalismo mundial, Ecuador creció en promedio del PIB con 4,3% entre 2007 y 2014, frente al 3,2% que presentó en total la región Latinoamérica de acuerdo con los datos oficiales de la Comisión de Estudios para América Latina (CEPAL) de diciembre de 2014. Esta situación ha permitido que el gobierno haya destinado el 11% de su PIB para inversión pública, destacando el destinado a la gestión de las políticas educativas (CEPAL, 2014a).

El INEC presenta anualmente un informe que refleja los datos sobre los niveles de desarrollo y pobreza del país, considerando que la pobreza por ingresos es sinónimo de carencia y privación, y que limita a una persona para alcanzar un mínimo nivel de vida. En dicho documento se exhiben los resultados obtenidos en el cálculo de pobreza y desigualdad por ingresos a partir de la ENEMDU 2015 que es elaborada por el propio INEC. Los datos que reflejan variaciones estadísticas significativas se refieren a la pobreza a nivel rural que sufrió una variación significativa de 4,0 puntos porcentuales (variando de 35,29% en 2014 a 39,33% en 2015). En el área rural la pobreza extrema sufre un cambio estadísticamente significativo (varió de 14,33% en diciembre de 2014 a 17,03% en diciembre de 2015).

En los últimos datos presentados por el INEC (2015), se exhiben a modo de resumen los resultados obtenidos en el cálculo de pobreza por ingresos a partir de la

ENEMDU. Este último estudio (realizado antes de que el país viviera la catástrofe ocasionada por el seísmo que ha sufrido durante el mes de abril de 2016), registra que en el área urbana la pobreza extrema varió de 3,90% en marzo de 2015 a 5,60% en marzo de 2016, una variación estadísticamente significativa de 1,70 puntos porcentuales.

Como podemos observar, en diciembre de 2015, el 35,0% de la población a nivel nacional es pobre multidimensional, los cuales están privados en el 48.77% de cubrir sus necesidades, ubicándose el IPM en 0.17041, el IDH en 0.73, el Índice de Pobreza total es del 23.28%, la esperanza de vida al nacer en años es de 75.9, el índice GINI es de 0.47 y la cuantía por canasta básica familiar son de 673.21 USD.

Por otro lado, de acuerdo a los datos que presenta el Informe de Desarrollo Humano 2014 del PNUD *Sostener el Progreso Humano: Reducir Vulnerabilidades y Construir Resiliencia*, Ecuador se encuentra entre los países con un índice de desarrollo humano alto en la clasificación que presenta dicho informe según el IDH (se interpreta como un índice compuesto que mide el rendimiento promedio en las tres dimensiones básicas del desarrollo humano: vida larga y saludable, conocimientos y nivel de vida digno). Los datos más destacados que se han explicado anteriormente respecto a la pobreza y al IDH se muestran en la siguiente tabla (Tabla 5):

Tabla 5

Resumen de indicadores socioeconómicos en Ecuador.

Pobreza Multidimensional	35% Población
Índice de Pobreza total	23.28%
Privación de las necesidades	48.77% Población
IPM	0.17041
Índice GINI	0.47
IDH y sus componentes (2000-2013)	
Índice de Desarrollo Humano (IDH) en el año 2012	0,708
Esperanza de vida al nacer en el año 2013	76,5 (años)
Media de años de escolaridad en el año 2012	7,6 (años)
Ingreso Nacional Bruto (INB) per cápita en el año 2013	9.998 (2011 PPA en USD)

Nota: Recuperado del Instituto Nacional de Estadística del Ecuador (INEC). Banco Mundial, Informe sobre Desarrollo Humano, 2015.

Ante esta realidad, nos encontramos que, entre las políticas para orientar el destino de la inversión, el Plan Nacional de Desarrollo y Para el Buen Vivir (2009-2013)

recomienda “(...) expandir la cobertura y elevar la calidad en la provisión de bienes y servicios esenciales para el Buen Vivir: seguridad y soberanía alimentaria, salud preventiva y de atención primaria, educación básica, vivienda y saneamiento (...)”. Ello tendrá por objeto construir realidades que permitan “iniciar una redistribución social y territorialmente equilibrada” y que, a su vez, den la posibilidad de “desarrollar las capacidades y ejercer las libertades de la gran mayoría de ciudadanos que han sido privados de sus derechos” por la falta de estos servicios básicos y fundamentales. Así, refiere que la “redistribución se convierte en la plataforma para la construcción de una nueva estructura económica, más justa y digna, que permita generar un nuevo modo de distribución de los beneficios económicos que potencie las capacidades humanas” (SENPLADES, 2009).

3.3. Contexto político

3.3.1. Iniciativas económicas basadas en la equidad

Al igual que en otros países de Abya Yala, el Estado Nación ecuatoriano se funda desde una tradición liberal eurocéntrica caracterizada por un modelo conservador de raíz, donde primaba la distinción de estatus y de clase entre la ciudadanía, de etnicidad, de raza, de género y, cómo no, de educación, así como el monopolio de la riqueza y los recursos, la discriminación racial, la desigualdad y la pobreza. Por supuesto, las élites de la población mestiza criolla eran la más beneficiadas en este escenario dominado por un sistema social racial excluyente (Antón, 2014, p.92). Este modelo de Estado perduró desde hasta finales del siglo XX, cuando se empezaron a escuchar las voces de los “sin voz” hasta ese momento. Fue el 28 de mayo de 1990 cuando se hicieron oír, quedando esa fecha marcada por un hecho histórico crucial, ya que ese día un grupo de indígenas y campesinos tomaron la iglesia de Santo Domingo del centro histórico de Quito, reivindicando sus derechos en las políticas agrarias. Así comenzaron a desestabilizarse los pilares que regían el modelo neoliberal dominante.

A partir de ese momento, emergieron nuevos movimientos sociales de toda índole y el sistema de gobierno impuesto empezó a debilitarse. Durante ese tiempo se dieron muchas revueltas y marchas populares hacia las principales urbes en cada una de las provincias. La Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) se vio presionada por las comunidades y convocó un levantamiento en contra del gobierno socialdemócrata de la

época, por la falta de cumplimiento de promesas legislativas, como la reforma agraria demandada por las comunidades indígenas (Cruz-Rodríguez, 2012).

Tras siete presidentes entre 1996 y 2006, comienza la legislatura del gobierno que presidió Rafael Correa, con la intención de desmarcarse claramente de la ideología neoliberal que azotaba el país en los últimos tiempos y que había conseguido que obtuviera un crecimiento negativo (-14% de PIB) durante las décadas de los años '80 y '90, la conocida como la “edad dorada del neoliberalismo”. Las políticas económicas y sociales que han definido este gobierno, han tenido como base principal una política económica basada en el desapego de la ortodoxia neoliberal, enfrentándose, al mismo tiempo, a una de las peores crisis económicas de su historia que le había hecho perder su soberanía monetaria, asumiendo el dólar como moneda oficial del país.

Todas estas medidas financieras han contribuido, como delatan los datos e informes presentados por el INEC (2015), a una reducción importante en los niveles de pobreza en los últimos 10 años (tal y como indicamos anteriormente). Además han contribuido operaciones como la generación de empleo a través de obras públicas, el incremento del monto de subsidios a los más necesitados, facilitar el crédito para producción, conceder viviendas con tasas preferenciales y a largo plazo y programas dirigidos a la financiación de los presupuestos familiares de los sectores más vulnerables. Estas iniciativas se han puesto en marcha a través del Bono de Desarrollo Humano, concerniente a un subsidio que recibe la población más pobre y vulnerable del país. Asimismo, las políticas de redistribución de las riquezas que se han aplicado, basadas en el crecimiento que se fundamenta a través de una fuerte demanda o en los salarios, han influido en la disminución de la tasa de desempleo nacional.

Esta filosofía política y económica implica un Estado del bienestar desarrollado que redistribuye las riquezas, crea una demanda fuerte y estable a largo plazo y reduce las desigualdades. Para ello la educación ha constituido un foco de inversión importante. A través del Plan Decenal de Educación 2006-2015 elaborado por el Consejo Nacional de Educación (MinEduc, 2005), se incrementó sustancialmente el gasto en educación y se ha logrado duplicar el gasto y superar la media (esta equivale al 2% del PIB, hasta el 2016-2017). Otros planes de suma relevancia han sido el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2010 (SENPLADES, 2007) y el Plan Nacional para el Buen Vivir 2009-2013 (SENPLADES,

2009) con nuevos desafíos. Esta primera propuesta se cumplió y se consiguieron logros importantes. Haciendo mención a Ramírez (2008), en dicho Plan se expresa la importancia de:

La satisfacción de las necesidades, la consecución de una calidad de vida y muerte digna, el amar y ser amado, el florecimiento saludable de todos y todas, en paz y armonía con la naturaleza y la prolongación indefinida de las culturas humanas. El Buen Vivir supone tener tiempo libre para la contemplación y la emancipación, y que las libertades, oportunidades, capacidades y potencialidades reales de los individuos se amplíen y florezcan de modo que permitan lograr simultáneamente aquello que la sociedad, los territorios, las diversas identidades colectivas y cada uno -visto como un ser humano universal y particular a la vez- valora como objetivo de vida deseable (tanto material como subjetivamente y sin producir ningún tipo de dominación a un otro). (SENPLADES, 2009, p.10).

El Plan Nacional para el Buen Vivir (2013-2017), es el tercero a escala nacional, el cual está nutrido por la experiencia de los dos planes anteriores. Dicho Plan contiene un conjunto de 12 objetivos que expresan la voluntad de continuar con la transformación histórica de Ecuador:

1. Consolidar el Estado democrático y la construcción del poder popular.
2. Auspiciar la igualdad, la cohesión, la inclusión y la equidad social y territorial, en la diversidad.
3. Mejorar la calidad de vida de la población.
4. Fortalecer las capacidades y potencialidades de la ciudadanía.
5. Construir espacios de encuentro común y fortalecer la identidad nacional, las identidades diversas, la plurinacionalidad y la interculturalidad.
6. Consolidar la transformación de la justicia y fortalecer la seguridad integral, en estricto respeto a los derechos humanos.
7. Garantizar los derechos de la naturaleza y promover la sostenibilidad territorial y global.
8. Consolidar el sistema económico social y solidario, de forma sostenible.
9. Garantizar el trabajo digno en todas sus formas.
10. Impulsar la transformación de la matriz productiva.

11. Asegurar la soberanía y eficiencia de los sectores estratégicos para la transformación industrial y tecnológica.
12. Garantizar la soberanía y la paz, profundizar la inserción estratégica en el mundo y la integración latinoamericana.

En el mismo Plan queda relegado que “va más allá de las propias metas fijadas por las Naciones Unidas en los Objetivos del Milenio” y se subraya que “Ecuador rebasa las propias expectativas de este organismo mundial, puesto que aspira siempre a sobrepasar las mencionadas ‘metas mínimas’ y se auto propone, con decisión, ‘máximos sociales’ para impulsar un cambio irreversible, rápido, profundo y radical en el país” (Falconí, 2013, p.18). Para ello destaca la importancia de tener en cuenta y respetar el período de transición para alcanzar dicho objetivo de cambio, expresado como el socialismo del Buen Vivir.

De acuerdo a los deberes declarados en la Constitución de la República del Ecuador de 2008, se indica que la aplicación de los derechos constitucionales supone un proceso de transición que involucra a toda la sociedad ecuatoriana. Este cambio implica una modificación de mentalidad de toda la población. Para ello el Plan establece una serie de “revoluciones” que marcan la hoja de ruta para lograr la plena satisfacción de las necesidades de la población ecuatoriana y apuntan a profundizar la transformación de la justicia y a fortalecer la seguridad y la convivencia ciudadana.

La primera “revolución” es la de la *Equidad*, que se plantea como eje principal con el fin de erradicar la pobreza y ayudar a la igualdad en el desarrollo social de la primera infancia. La segunda, la *Revolución Cultural* que contribuirá a constituir una sociedad crítica, emprendedora, creativa y solidaria. Le sigue, *el Territorio y la Revolución Urbana* que se identifican con la equidad, la cohesión y el ordenamiento territorial considerando que las metas gubernamentales se implementan a través de los territorios. Íntimamente relacionada con éstos, está la *Revolución Agraria*, planteada como un proceso con cierto carácter de urgencia referido a la redistribución de la tierra, fomento del crédito, asistencia técnica, comercio justo y acceso al riego. El Plan también incluye la *Revolución del Conocimiento*, “que propone la innovación, la ciencia y la tecnología, como fundamentos para el cambio de la matriz productiva, concebida como una forma distinta de producir y consumir”. Por último, se señala la *Revolución Educativa*, enfocada a la formación de ciudadanos propiciándoles una mentalidad marcada por valores asentados. “(...) el Buen

Vivir significa, sobre todo, tener en el país una población con una gran dosis de autoestima y de confianza colectiva” (SENPLADESa, 2013).

3.3.2. Iniciativas educativas basadas en la igualdad de oportunidades

Las políticas que se han llevado a cabo en educación han sido igualmente significativas, como veremos posteriormente. En los últimos cinco años se han consolidado cambios en el Ministerio de Educación, actualizándolo y modernizándolo. Siendo muchas las políticas educativas que se han desarrollado, entre las que se encuentran como más destacadas:

- la redefinición de la carrera docente y su propuesta de desarrollo profesional en el ejercicio docente, la implementación de un nuevo modelo de gestión y de servicio educativo
- la creación de estándares e indicadores de calidad y un amplio sistema de evaluación
- el fortalecimiento, cambio y actualización curricular de las tres etapas educativas (Inicial, Básica y Bachillerato)
- la puesta en marcha de programas de ampliación de cobertura, de inclusión y desarrollo social, entre otros.

Desde el año 2007, el gobierno ecuatoriano programó como una de sus metas fundamentales la recuperación de la educación pública del país, según declaró en Diálogo Ministerial la entonces Ministra de Educación, Olga Vidal. Para ello, entre otras acciones, se generaron políticas educativas que conducían a la gratuidad del servicio en escuelas y colegios y se fomentó la producción y gratuidad de textos y uniformes escolares, así como el establecimiento de un programa de alimentación escolar. Según consta en los datos presentados por la Comisión de Educación del INEC (2015), la tasa de matriculación para la Educación General Básica (EGB) llegó a aumentar hasta un 96% a nivel nacional.

De igual manera, es de desatacar la creación y mejora de la infraestructura, sobre todo en aquellos lugares donde la misma era muy pobre o escasa. Esta política fue gestionada a través de la creación de las Escuelas del Milenio, como veremos posteriormente.

Asimismo, en la conmemoración de los 8 años del Gobierno de Rafael Correa, manifestó en enero de 2015 que el Ministerio de Educación era “la cartera de Estado con el mayor número de recursos (...) tanto la educación superior como el desarrollo científico han sido una preocupación central para el Gobierno” y recordó a los jóvenes del país “que este es un buen tiempo para estudiar en Ecuador (...) también hay mucha responsabilidad en ustedes porque la tarea es diseñar el futuro”. De igual manera, el presidente ecuatoriano en su discurso apostaba por una difusión justa del conocimiento y por una educación de excelencia y totalmente gratuita“(...) sólo la difusión de conocimiento garantiza la equidad entre las sociedades. Vamos a construir un ecosistema social, para el desarrollo del conocimiento y de la tecnología”, puntualizando que “Ecuador tiene 10.000 becarios repartidos por todo el planeta. La mayoría en Maestrías y Doctorados” (ANDES, 2015).

Por otro lado, es importante mencionar que con el objetivo de elaborar un inventario de los logros y las deficiencias en la consecución de los ODM vinculados a la educación, además de llegar a acuerdos en torno a las Metas y Agenda Educativa Post-2015, se celebró el Foro Mundial sobre Educación 2015 organizado por la UNESCO. En este marco, Ecuador fue el país escogido para representar a la región latinoamericana debido a sus avances reconocidos a nivel mundial en el rendimiento educativo, especialmente, a raíz de la publicación de los resultados del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) (UNESCO, 2015b) donde demostró avances significativos. En dicho foro se expuso, en síntesis, que tales logros eran el resultado de la política pública que había permitido mejorar la dirección del sistema educativo, el significativo incremento de la inversión en infraestructura y aumentar la calidad educativa fortaleciendo la carrera docente a través del incremento de los salarios a maestros y ambiciosos programas de capacitación (MinEduc, 2015b).

3.4. Desigualdad Social

Son deberes primordiales del Estado: planificar el desarrollo nacional, erradicar la pobreza, promover el desarrollo sustentable y la redistribución equitativa de los recursos y la riqueza, para acceder al Buen Vivir. (Constitución, 2008, art. 3, Lit. 5).

De Sousa (2012) manifiesta que “El Estado y el derecho modernos tienen una característica contradictoria: para consolidar eficazmente relaciones de poder desigual en la

sociedad, tienen que negar de manera creíble la existencia de tal desigualdad” (p.14). Para dicho autor, la desigualdad implica un sistema jerárquico de integración social y este sistema ha venido construyéndose en Ecuador a lo largo de su historia desde tiempos de la colonización. A partir de entonces, se ha ejercido una praxis política históricamente racista, opresora y discriminatoria hacia los pueblos indígenas y las comunidades afrodescendientes.

A pesar de que se han logrado avances importantes en el ámbito social y económico, aún persisten importantes desigualdades regionales, étnicas y de género, afectando principalmente a la población indígena y afroecuatoriana. Tal persistencia se explica desde la prevalencia de una matriz colonial y de un modelo de desarrollo económico neoliberal, que definen las relaciones de poder y las jerarquías sociales discriminatorias. Estas relaciones se manifiestan en actitudes y comportamientos que profundizan el crecimiento de desigualdades por razones de género, edad, discapacidad, origen nacional o étnico.

En este contexto, la diversidad se convierte en sinónimo de desigualdad en tanto que, distintos grupos humanos se quedan rezagados de los procesos de inversión pública para el “desarrollo”, son excluidos de los recursos y beneficios ofertados por el Estado y descalificados por los sistemas educativos, económicos, culturales, de participación política, entre otros (SENPLADES, 2013a).

Sobre la base de esta realidad, UNICEF-Ecuador declara que entre los grupos sociales que han sufrido desigualdad, sin duda alguna, están los pueblos y nacionalidades indígenas y las comunidades afrodescendientes (UNICEF-Ecuador, 2004). Existe una investigación muy interesante dirigida por De Sousa y Grijalva (2012) donde, desde una perspectiva etnográfica-antropológica, muestra el panorama real que se da en el país en cuanto a la justicia desigual que ha existido y existe en relación a los pueblos y nacionalidades indígenas y afrodescendientes. Igualmente los autores señalan que estos han sido las primeras víctimas de la aplicación de políticas de alto impacto social, económico y ambiental.

Aunque hasta ahora se han alcanzado logros importantes a favor de los pueblos indígenas consiguiendo reconocimiento y leyes que los amparen, no han sido suficientes ya que este hecho no ha solucionado todos los problemas. En Ecuador persiste una marcada

diferencia entre las clases sociales y siguen existiendo mecanismos de explotación económica, que necesitarían de cambios más profundos que se relacionarían con “la dimensión estructural que sostiene las jerarquías raciales” (Encalada, 2012, p.205).

En los documentos de investigación señalados anteriormente de De Sousa y Grijalva (2012) demuestran que se sigue accionando una praxis encaminada al mantenimiento de las jerarquías raciales y, por su parte Encalada (2012) concluye que ante esta realidad es imposible pensar que existe igualdad de todos frente a la ley. Dicho planteamiento armoniza con lo que señaló Walsh (2002) cuando advirtió que seguían manteniéndose leyes con una carga simbólica colonial y propuso “atacar las asimetrías y promover relaciones equitativas” (p.25). Al mismo tiempo, esta autora reafirma la imposibilidad de llegar a conseguir la verdadera interculturalidad, y refiere que para ello debemos olvidarnos del permanente racismo que existe en la sociedad ecuatoriana, el cual funciona como un mecanismo histórico y estructural de dominación colonial compuesto, a su vez, por mecanismos de inferiorización simbólica y de explotación económica.

Pensando en generar mecanismos de distribución de la riqueza más equitativos, que superen el racismo estructural existente y generen una verdadera interculturalidad e interlegalidad, la misma autora considera que la solución estaría en unas reformas legales profundas, como la eliminación de los sistemas de explotación económica hacia los indígenas que persisten dentro de este Estado intercultural. Propone la necesidad de atacar a la totalidad y esto implica rebasar las reformas legales-estatales (Walsh, 2002).

Frente a esta realidad, Ecuador ha conseguido alcanzar importantes logros en las últimas décadas gracias a procesos históricos complejos donde los pueblos y nacionalidades indígenas, a través de sus luchas reivindicativas, han ganado gradualmente espacios en el marco legal de la sociedad moderna. Recordemos que “el derecho al voto de la mayor parte de los pueblos y nacionalidades en Ecuador tan sólo fue una realidad en 1978 a raíz del retorno a la democracia, cuando por primera vez votaron los analfabetos, de los cuales su gran mayoría pertenecían a pueblos y nacionalidades” (UNICEF-Ecuador, 2004, p.8). Sin embargo, en un Estado intercultural como el ecuatoriano, donde se ha reconocido la plurinacionalidad de forma emergente y posee un componente intercultural que celebra la diversidad cultural y el enriquecimiento mutuo que se da entre las diversas culturas que lo

conforman, sigue existiendo dificultad para reconocer y valorar la diversidad intercultural de forma equitativa.

Para alcanzar tal propósito y hacer factibles los marcos legales aprobados, hasta el momento se han desarrollado diversos planes y estrategias. De acuerdo a la información oficial publicada por la Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo, Ecuador cuenta con el “Atlas de las Desigualdades Socio-Económicas del Ecuador”¹³, concebido como una “herramienta que analiza histórica y territorialmente los distintos tipos de desigualdad que han existido y persisten en el país durante los últimos 20 años”. Con él, el gobierno de la Nación pretende que se facilite “la generación de políticas nacionales y locales orientadas hacia el cierre de las brechas sociales y económicas, así como la acción concertada entre el Gobierno Central, los Gobiernos Autónomos Descentralizados y la ciudadanía” (SENPLADES, 2013b). El Atlas construye tipologías territoriales en los diversos ámbitos que aborda, enfatizando en la necesidad de contar con políticas públicas diferenciadas para combatir las desigualdades y generando alertas en la administración pública que implementan las acciones correspondientes.

Los indicadores sociales que se plantean el Atlas de Desigualdades dan cuenta de que pese al avance significativo en la superación de la pobreza, y en el ejercicio de derechos (como la salud, la educación, el empleo, la vivienda, la seguridad social de la población en general) las desigualdades se mantienen y que “los grupos más rezagados siguen siendo las mujeres, la población indígena, afroecuatoriana y montubia, así como las personas con discapacidad” (SENPLADES, 2013b, p.10).

De igual modo, el Informe sobre Desarrollo Humano 2014 desarrollado por el PNUD, ya mencionado anteriormente, también nos aporta información sobre la desigualdad que existe en el país. Los datos que se exponen en dicho informe se presentan en la Tabla 6:

¹³ Instrumento que fue posible gracias al trabajo colectivo entre la Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo, Secretaría Técnica para la Erradicación de la Pobreza, el Sistema de Naciones Unidas, la Universidad Andina Simón Bolívar y el Centro de Planificación y Estudios Sociales (SENPLADES, 2013b).

Tabla 6
Desigualdad en Ecuador.

Índices de medición de desigualdad	Valores y porcentajes
Coeficiente de desigualdad humana	22,4
Desigualdad en la esperanza de vida	13,4 %
Índice de esperanza de vida ajustado por la desigualdad	0,752
Desigualdad en la educación	21,6 %
Índice de educación ajustado por la desigualdad	0,466
Desigualdad de ingresos	32,1 %
Índice de ingresos ajustado por la desigualdad	0,472
Índice de Desigualdad de Género	0,429

Fuente: Instituto Nacional de Estadísticas del Ecuador (INEC), Banco Mundial, Informe sobre Desarrollo Humano, 2015.

Además se aportan datos relacionados con la desigualdad en las tablas de vida y el índice de esperanza de vida ajustado por la desigualdad¹⁴. Igualmente, nos informa sobre la desigualdad que se da en la educación, entendida como la desigualdad en la distribución de los años de escolaridad sobre la base de los datos de las encuestas de hogares estimados mediante el índice de desigualdad de Atkinson¹⁵.

De la misma manera, también se aportan datos del Índice de Desigualdad de Género (UNDP, 2014b), medida compuesta que refleja la desigualdad en los logros alcanzados por hombres y mujeres en tres dimensiones: salud reproductiva, empoderamiento y mercado de trabajo. En el año 2013 dicho índice tenía un valor de 0,429 con un rango de 82. Por el contrario, en el citado informe no se aportan datos sobre Ecuador en relación al Índice de Desarrollo de Género cuando se mide a través de la Razón del IDH de mujeres respecto al

¹⁴ Por la primera se entiende la desigualdad en la distribución de la duración prevista de vida (sobre la base de los datos de las tablas de vida estimados mediante el índice de desigualdad de Atkinson) y, el segundo, se refiere al índice de esperanza de vida del IDH ajustado por la desigualdad en la distribución de la duración prevista de la vida.

¹⁵ Se calcula el índice de educación ajustado por la desigualdad, entendido como el índice de esperanza de vida del IDH ajustado por la desigualdad en la distribución de los años de escolaridad.

de los hombres, ni tampoco disponemos de datos referidos al Valor del Índice de Desarrollo Humano diferenciado por géneros.

En este amplio marco de desigualdades, el Plan Nacional para el Buen Vivir incluye dos estrategias fundamentales para los próximos cuatro años: la Estrategia Nacional para la Igualdad y la Erradicación de la Pobreza, y la Estrategia para la Transformación de la Matriz Productiva. En concreto, el Plan Nacional para el Buen Vivir (2009-2013) expresa que en estas “sociedades marcadas por la desigualdad, no se puede pensar la interculturalidad sin tomar en cuenta los procesos de dominación” (p.35). Asimismo, argumenta que, concibiendo que el diálogo intercultural parte de la premisa del diálogo entre iguales, debemos entender que éste no es posible que se dé si unas culturas están subordinadas a otras.

Por lo tanto, el tema de las relaciones interculturales adquiere una perspectiva política importante, debiendo ser una prioridad en las políticas que se desarrollan en el país, puesto que la desigualdad económica está asociada a intensos “procesos de exclusión social, discriminación y desconocimiento de todo otro cultural” (SENPLADES, 2009, p.35). Por este motivo, con los diversos planes, entre ellos, el Plan Nacional del Buen Vivir, el gobierno ecuatoriano considera imprescindible plantear estrategias concretas para el reconocimiento de estas diferencias y de la diversidad, que al mismo tiempo, ayuden a producir cambios e innovar en las estructuras de poder apostando por la inclusión e integración social.

3.5. Desigualdad Educativa

Otro factor importante en la lucha por la igualdad, es la educación, ya que ésta contribuye a la creación de situaciones de igualdad y equidad, además de ayudar a “a deconstruir el racismo simbólico que persiste en la sociedad ecuatoriana” (Encalada, 2012, p. 205).

En el marco del trabajo realizado por UNICEF-Ecuador en el año 2004, la realidad ecuatoriana se ha caracterizado por:

(...) por un lado, se afirma la necesidad de tener un sistema educativo para todos y, por otro, se reafirma la necesidad que el sistema educativo se adapte a las diferencias de quienes aprenden (...) se reivindica la necesidad de crear una sociedad intercultural, a la par que se afirma que este es un tema de los pueblos y nacionalidades indígenas y

afrodescendientes (...) se reivindica el derecho a que nuestros hijos se eduquen en la lengua materna, pero a su vez, se duda el derecho de los pueblos y nacionalidades indígenas de contar con sistemas educativos que fortalezcan y vigoricen sus propios idiomas (...) el derecho de aprender en la propia lengua, no sólo se fundamenta en un marco ético respetuoso de lo diverso, sino que es un factor esencial de la calidad y la inclusión (UNICEF-Ecuador, 2004, p.8).

En 2014 el Observatorio Social del Ecuador (OSE) desarrolló para UNICEF el Informe de Investigación: *Panorama de La Situación de La Niñez y Adolescencia Indígena en América Latina: El Derecho a La Educación y a La Protección En Ecuador*, donde se expresa que “existe un déficit preocupante en el acceso a la educación de los y las adolescentes indígenas: cerca de la mitad, en especial los que viven en el campo, están excluidos de la educación secundaria” (p.29).

Asimismo, en dicho informe se plantea que la implementación del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB) sigue presentando un mayor número de desafíos que de logros “debido a la complejidad y magnitud de la propuesta que requiere de cambios en casi todas las dimensiones del sistema educativo” (p.29).

No obstante, señala que la ejecución del SEIB también ha tenido importantes avances durante la última década y puntualiza que “la proporción de niños y niñas de 5 a 14 años de edad, excluidos/as del sistema educativo se redujo de 13% en el año 2001, a 6% en el año 2010 “(INEC, 2010c) y que del “48% que estaba excluido del sistema en 2001, se bajó a 23% en 2010” (INEC,2010c), mejorando de forma considerable las condiciones de la niñez y adolescencia indígena de 12 a 17 años (OSE-UNICEF, 2014, p.30). El siguiente gráfico muestra el porcentaje de población excluida del sistema educativo según el nivel educativo e identidad étnica de acuerdo a los datos publicados en el Censo de Población y Vivienda (CPV) del INEC en el año 2010 (ver gráfico 1).

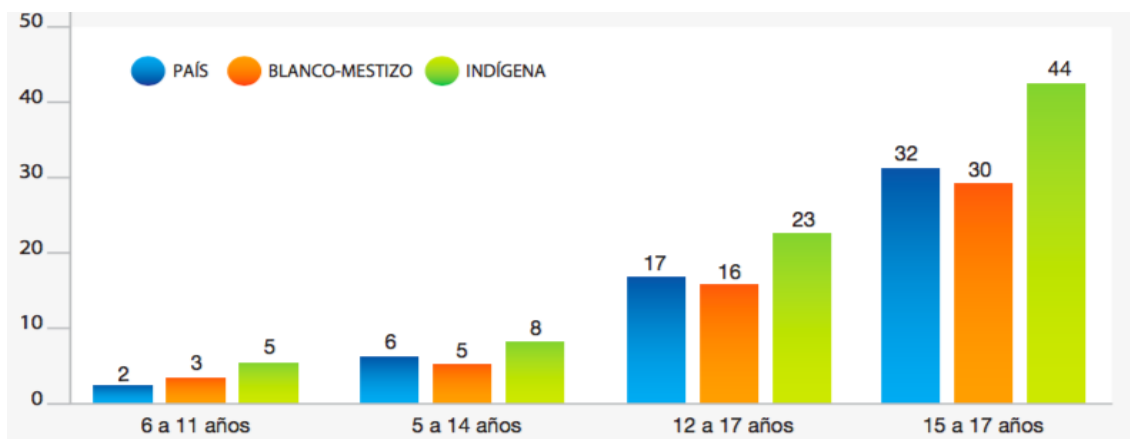


Gráfico 1. Población excluida del sistema educativo según el nivel educativo e identidad étnica. Fuente: OSE-UNICEF, 2014.

Se observa que a medida que se avanza en los niveles educativos aumentan las desigualdades, duplicándose en la educación secundaria frente a la primaria y en bachillerato respecto a la educación secundaria (de 7 a 14 puntos de diferencia).

Otro dato importante a destacar con respecto a la desigualdad en este ámbito, es que los niños pobres, de seis años, ya se encuentran en situación de desventaja en lo concerniente al vocabulario. Mostrando que cuantos más pobres son las niñas y niños en este período evolutivo, menos habilidades del lenguaje desarrollan (Paxson y Schady, 2007).

Atendiendo a datos oficiales que presenta la CEPAL en su *Informe Pactos para la Igualdad. Hacia Un futuro Sostenible* (2014), observamos que los países de la región con mayores logros educativos en promedio son también los que presentan menores niveles de desigualdad (Thomas, Wang y Fan, 2000; Checchi y García-Peñalosa, 2004) y el informe revela que “en casi todos los países, con excepción del Ecuador y Honduras, se producen mejoras en la distribución de los logros educativos” (CEPAL, 2014b, p.82).

De forma más concreta, el *Atlas de Desigualdades Socioeconómicas del Ecuador* nos presenta una descripción de los resultados obtenidos en los análisis de los principales indicadores de cobertura de la educación. En dicho documento se evidencia que el Estado se esfuerza por hacer factible el derecho a la educación de la población apostando por combatir la desigualdad existente en este sector (SENPLADES, 2013b).

Dichos resultados apuntan que durante el año 2010, el 90,8% de niños, niñas y adolescentes estudiaban en la Educación Básica, representando un crecimiento de 12 puntos

porcentuales con respecto al año 2001. La tasa neta de asistencia a este nivel educativo, situada en un 90%, constituye un logro muy relevante en cuanto a equidad y garantía del derecho a la educación. De igual manera, los resultados reflejan que el sustancial avance en el acceso a Educación Básica se observa principalmente entre la población más discriminada y que más sufre la desigualdad, como es el caso del alumnado indígena, cuya cobertura aumentó 18,6%, y la población afroecuatoriana, alrededor del 15%. Este logro constituye un avance importante en términos de eliminar las desigualdades en cuanto a cobertura de esta etapa educativa. Resultado éste bastante significativo debido a que son mínimas las brechas de acceso a la Educación Básica en relación al género o a la pertenencia étnico-cultural, especialmente respecto al grupo indígena, avanzando así hacia la universalización en este nivel educativo (ver gráfico 2).

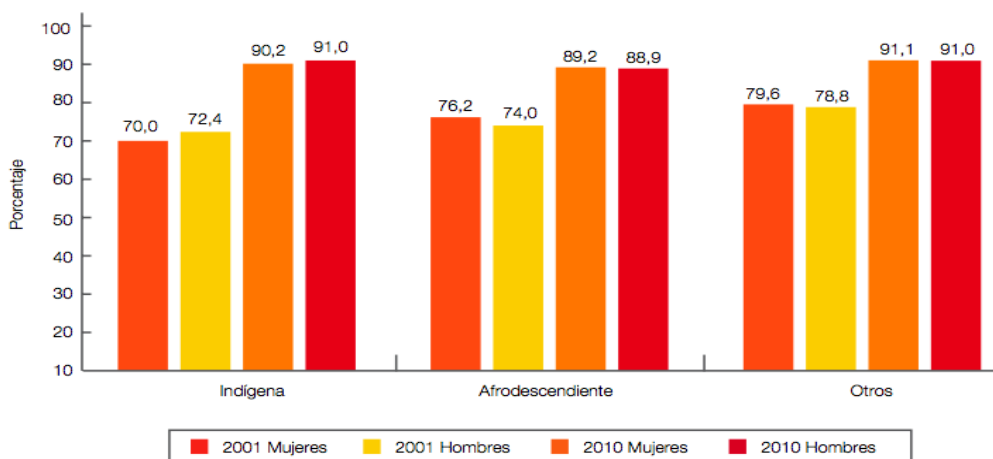


Gráfico 2. Tasa neta de asistencia a la Educación Básica por etnicidad y sexo: 2001 y 2010.

Fuente: INEC, Censo de población 2001 y 2010. Elaboración: Unidad de Información Socio Ambiental UASB y CEPLAES (SENPLADES, 2013b).

Asimismo, en el documento se expone que, aunque se registra un importante crecimiento en el acceso de la población al Bachillerato, eliminándose la brecha de género, continúan dándose diferencias significativas en función de las zonas rurales y zonas urbanas, y en relación a la población indígena y afroecuatoriana, siendo en ese orden las que menos acceden a este nivel educativo. Aun así, el avance ha sido más significativo respecto a esta última.

El crecimiento sostenido del acceso a Educación Básica no ha significado un crecimiento proporcional del Bachillerato, evidenciándose una estrecha relación entre

trabajo juvenil y abandono escolar. La brecha más significativa se halla en el promedio de escolaridad: la población que reside en áreas urbanas tiene cuatro años más de escolaridad, con respecto a la población rural del país (ver gráfico 3).

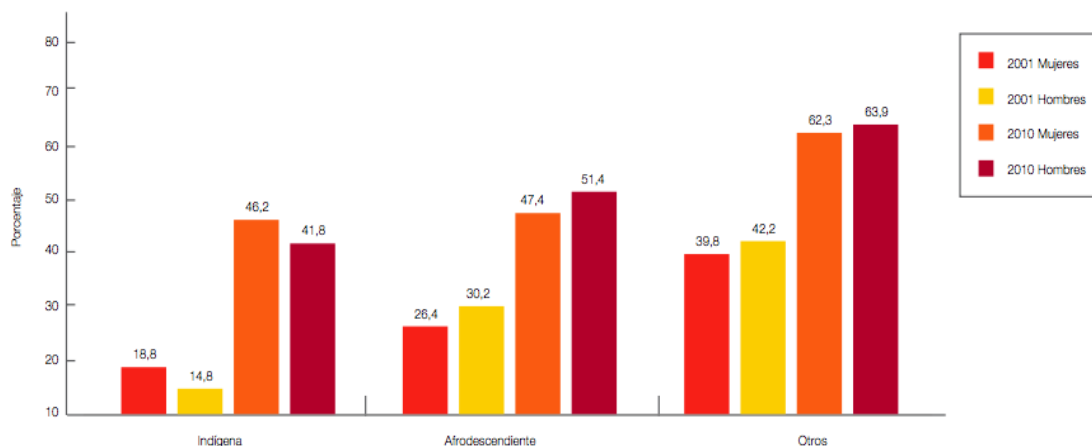


Gráfico 3. Tasa neta de asistencia a la educación básica por etnicidad y sexo: 2001 y 2010. Fuente: INEC, Censo de población 2001 y 2010. Elaboración: Unidad de Información Socio Ambiental UASB y CEPLAES (SENPLADES, 2013b).

Otro aspecto a destacar es la existencia de una brecha notoria en el analfabetismo en las mujeres indígenas que llega al 26,8% frente al 6,8% de resto de la población. Y, por otro lado, el texto menciona que el atraso escolar constituye un factor determinante que alienta la exclusión educativa, constatándose un alto atraso escolar severo tanto en la población en edad escolar escolarizada como la desescolarizada. Igualmente, se constata la influencia de las características de algunas zonas del país para el acceso debido a la dispersión, refiriéndose a territorios como Esmeraldas y algunas provincias amazónicas donde se da mayor concentración de los problemas de acceso.

Dichos resultados evidencian que la educación ha vivido un proceso de reformas muy significativo, desde que fue aprobada la Constitución vigente, y a partir de ella los instrumentos legales que han apostado por disminuir la desigualdad, como son el Plan Nacional del Buen Vivir, el Plan Decenal de Educación 2006-2015 y la Ley Orgánica de Educación Intercultural (en adelante, LOEI). Son importantes los principios de universalidad, gratuidad y calidad de la educación que dichos instrumentos plantean para avanzar en términos de igualdad y equidad, así como la adecuada aplicación y continuidad de las políticas propuestas.

De acuerdo a lo expuesto en el informe, podemos decir que las principales acciones llevadas a cabo en este ámbito para combatir la desigualdad educativa han sido las que se han realizado a favor de la continuidad y combinación de políticas de ampliación de la oferta educativa con la implantación del nuevo modelo educativo en el marco del Sistema Nacional, incorporando 8º, 9º y 10º curso en las escuelas, así como la reducción de barreras de acceso al mismo como es gratuidad, la eliminación de cuotas, la alimentación a través de los desayunos escolares, la provisión de útiles y uniformes escolares. Todos estos factores se unen, a su vez, a la obligación que tienen las familias beneficiarias del “Bono de Desarrollo Humano” de mantener a sus hijos/as en la escuela.

De forma general, y de acuerdo a lo expuesto en este epígrafe, concluimos que la discriminación y exclusión se expresan en las desigualdades o brechas sociales, culturales y económicas, reproduciéndose mediante mecanismos y prácticas coloniales profundamente arraigadas en la estructura de la sociedad ecuatoriana. Dicha desigualdad se manifiesta en las relaciones interpersonales que se establecen entre sus habitantes y el trato que reciben unos de otros, en los procedimientos, en las leyes y en el disfrute de derechos, etc. Situación que permite que se sigan manteniendo privilegios, jerarquías sociales y patrones culturales que impiden la construcción de una sociedad plurinacional e intercultural horizontal equitativa e inclusiva, donde se dé la igualdad de oportunidades y de garantías.

3.6. Rasgos culturales en un país plurinacional

3.6.1. Conceptos clave referentes a la diversidad cultural ecuatoriana.

Antes de adentrarnos a describir la rica diversidad cultural existente en el país, es necesario clarificar los conceptos de nación, nacionalidad indígena y pueblo indígena, tal y como se entienden en dicho Estado.

Como refiere el Plan Nacional para el Buen Vivir (2009-2013), la Constitución de 2008 incorpora un cambio de gran trascendencia para la vida del país, se pasa de concebir al Estado como pluricultural y multiétnico (como recogía la anterior Constitución del 98) a ser un Estado intercultural y plurinacional. Recogiendo así “una de las reivindicaciones más profundas e importantes de los movimientos indígenas, afroecuatorianos y montubios del país para la construcción de la sociedad del Buen Vivir” (p.35).

Con el fin de comprender el surgimiento y evolución del término *nacionalidad* en el país y la concepción de un Estado intercultural y plurinacional, seguidamente realizaremos un breve resumen de su origen.

A partir de la ya mencionada crisis del modelo neoliberal que se da después de las revueltas populares del 28 de mayo de 1990, desde la que emergió un nuevo sistema de gobierno y nuevos movimientos sociales en diferentes ámbitos, es cuando los líderes de los movimientos indígenas proclaman para sus pueblos la identificación de nacionalidades. El término *nacionalidad* se conceptualiza para diferenciarlo y utilizarlo en sustitución del de etnia, renegando ser parte de la identidad nacional considerada hasta ese momento como mestiza y realizando un pliego que recogía temas como solución de conflictos de tierra, condonación de deudas con la banca de fomento y responsabilidad del Estado en la educación bilingüe (Rhon, 2004). En ese período se desgaja la idea oficial que defendía que Ecuador era una sola nación con todos sus habitantes mestizos, surgiendo movimientos opositores al reconocimiento de las nacionalidades, del Estado como plurinacional y de territorios autónomos en la Amazonía.

La etnicidad para nosotros tiene un sentido (...) como de “conejiillo de indias” (...) por eso hemos rechazado ese término y nos hemos reivindicado con el término de nacionalidad (...) nacionalidad es mucho más íntegra, se reconoce a la persona como un ser viviente. Tenemos caracteres y elementos que nos identifican como nacionalidades (...) como nuestro idioma, nuestras costumbres, nuestra cultura, nuestra historia y también nuestras sabidurías (Chancoso, 1993, pp.136-137).

Esto supuso un cambio de paradigma en el marco democrático, en la participación política, en los derechos de los ciudadanos y en el papel del gobierno, lo cual derivó en la reforma constitucional del año 1998, momento en el que el país se declaró un Estado Pluriétnico y Multicultural. Sin embargo, a pesar de que seguían las reivindicaciones por los movimientos sociales y hubo un aumento de la participación popular, no se dieron cambios estructurales significativos en el régimen económico neoliberal en el que estaban inmersos y el país entra en el siglo XXI con una crisis política, económica y social. El cambio de gobierno en el año 2007 plantea una “Revolución Ciudadana” que se fundamente en un nuevo modelo de desarrollo y propone un modelo de Estado Plurinacional y una Nación Intercultural. Y en 2008, con la aprobación de la nueva Constitución, se plantea un nuevo

modelo de país regido por una política que se basa en principios como el laicismo, los derechos, la justicia, la plurinacionalidad, la interculturalidad, la descolonización, la distribución equitativa de la riqueza y la no discriminación y exclusión de los pueblos y nacionalidades. Ecuador se considera, en su marco constitucional, un “Estado constitucional de derechos y justicia, social, democrático, soberano, independiente, unitario intercultural, plurinacional y laico” (art.1) y que se “organiza en forma de república y se gobierna de manera descentralizada” (art.1).

En el país andino se entiende el término *nación* desde dos vertientes no contrapuestas entre sí. Una de ellas es la nación cívica, más general y de origen más liberal, donde se entiende que todas las personas nacidas en el país son ecuatorianas. Y otra que concibe a la nación desde la perspectiva étnico-cultural y que se reivindica en su Constitución. No está en conflicto con el primer concepto, sino que se complementan remarcando la diversidad e inclusividad que se defiende en sus documentos legales pero con reconocimiento cultural e identitario propio. Este concepto de país plurinacional intenta crear un sentimiento común desde sentimientos provenientes de identidades culturales diversas.

Según refiere la información que aporta el Mapa de Nacionalidades y Pueblos Indígenas del INEC, una *nacionalidad indígena* es un conjunto de pueblos milenarios anteriores y constitutivos del Estado ecuatoriano, que se autodefinen como tales, que tienen una identidad histórica, idioma y cultura comunes, que viven en un territorio determinado mediante sus instituciones y formas tradicionales de organización social económica, jurídica, política y ejercicio de autoridad. Y un *pueblo indígena*, se define como las colectividades originarias, conformadas por comunidades o centros con identidades culturales que les distinguen de otros sectores de la sociedad ecuatoriana, regidos por sistemas propios de organización social, económica, política y legal (INEC, 2016).

3.6.2. Pueblos, nacionalidades y movimientos indígenas en Ecuador.

El país cuenta con 18 pueblos indígenas reconocidos, 14 nacionalidades y 13 lenguas vernáculas, señaladas en apartados anteriores. Un número importante de su población es blanca y mestiza, los cuales hablan el castellano y representan el grupo mayoritario de los habitantes del país, el cual no se reconoce como indígena y en cuyo referente identitario

predomina lo europeo y, en menor medida con población afrodescendiente, la cual constituye un porcentaje similar a los pueblos indígenas¹⁶.

A la diversidad de pueblos y nacionalidades indígenas se debe agregar los pueblos afroecuatorianos, montubios, mestizos y diversos grupos poblacionales de migrantes europeos y asiáticos, entre otros. Todos ellos mantienen una lengua y una cultura propia que caracterizan la heterogeneidad cultural, la pervivencia de sistemas de vida, cosmovisiones y prácticas socioculturales múltiples (SENPLADES, 2013b).

No existen actualmente datos exactos cuantitativos sobre la población indígena¹⁷. Ésta varía, según diversas estimaciones, entre menos del 10% y más del 30% de la población total. “En el primer recuento de población realizado en 1846, se registraron 700,000 personas en total en el territorio ecuatoriano, donde el 41% eran blancos, el 52% indios, el 4% mulatos libres, el 1% mulatos esclavos, 1% negros libres y 1% negros esclavos” (UNICEF-Ecuador, 2014, p.13). Estas cifras porcentuales han ido cambiando a lo largo de la historia de forma significativa.

Aunque, los datos que se presentan en los informes que hemos consultado son oficiales, no podemos decir que se ajustan totalmente a la realidad, ya que se ha generado un importante debate a la hora de interpretar los resultados relacionados con el censo en función de la etnicidad. Se discute sobre su precisión debido a que se trata de una población que se autoidentifica según sus criterios personales como miembro de una cultura determinada, lo que se denomina “*autodefinición étnica*”.

Esta situación hace que sea muy complicado para los censos poblacionales establecer un consenso sobre las variables que les permitan recabar la información real y que refleje de forma exacta la diversidad cultural del país. Y, ante esta complejidad que presentan las relaciones identitarias en contextos de países multiculturales, Ecuador (al igual que otros países de la región) ha adoptado por la autoidentificación como la manera más idónea de

¹⁶ Según datos oficiales del INEC del último Censo de Población y Vivienda en 2010, la población indígena y la afroecuatoriana crecieron. En el primer caso, los indígenas suman 1'018.176, 187.758 más que en el 2001. Los afroecuatorianos, en cambio, llegan a 1'041.559 personas, esto es 437.550 más que en el conteo del 2001 (INEC, 2010b).

¹⁷ La información estadística debe ser mirada en una perspectiva temporal donde históricamente los pueblos y nacionalidades indígenas fueron la mayoría de la población ecuatoriana y, la cual, con los procesos de modernización del siglo XX, fue adaptándose a otros patrones culturales, cuya base constituye el mestizaje y la modernización (UNICEF, 2004).

establecer la identidad cultural de las personas. Aun así, esta decisión sigue siendo controvertida puesto que no se puede “eliminar por completo la carga que implican los estigmas sociales, económicos y políticos vinculados a la identificación étnica” (UNICEF-Ecuador, 2014, p.11).

En el CPV de 2010 se utilizó este enfoque de autoidentificación según cultura y costumbres y se agregó el uso del idioma nativo como otro indicador, incorporando además otras categorías como:

1. Las raciales: blanco, mestizo, negro, mulato y montubio (categoría ésta última incluida por primera vez basándose en un criterio geográfico y por reconocerse al pueblo montubio a partir de la Constitución de 2008).
2. Las étnicas: afroecuatorianos.
3. Las denominaciones propias de los pueblos indígenas: las referidas a los diferentes pueblos Kichwa, Shuar o Chachi (como vemos en el gráfico 4 presentado), todas ellas agrupadas bajo la categoría indígena.

Estos datos coinciden con los que se exponen en el informe que presentó UNICEF-Ecuador (2014), donde se muestra que a raíz de “la incorporación de los montubios, se observan cambios en el último período intercensal” (p.11).

Si recurrimos a los datos oficiales de la CEPAL (2016), los que aporta la CONAIE o los ofrecidos por el INEC (2010b) hallamos datos diferentes.

En el siguiente gráfico correspondiente a los últimos censos que ha realizado el INEC, podemos observar con detalle los porcentajes de población según los grupos culturales (ver Gráfico 4):

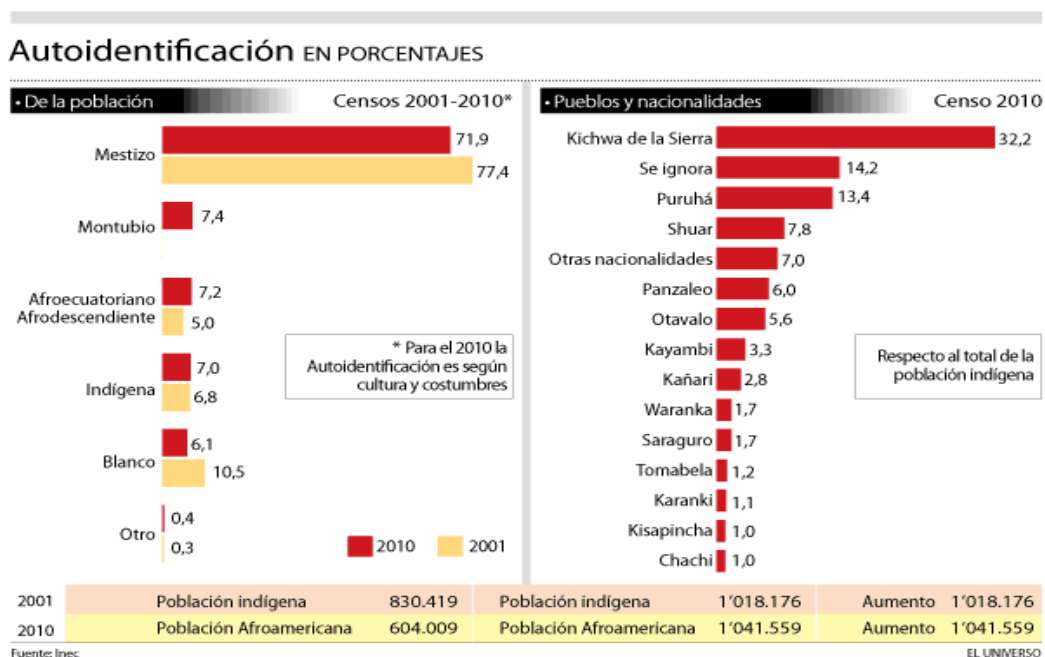


Gráfico 4. Porcentajes de población por autodefinición. Fuente: INEC. Publicado en *El Universo*, 2011.

En la gráfica anterior se puede observar que la población total aumentó en 2010 un 14,6% en relación al CPV del 2001, al mismo tiempo varios grupos culturales se redujeron en términos proporcionales, por lo que, como declara UNICEF-Ecuador (2014) “es factible suponer que muchas personas tomaron conciencia y se declararon afroecuatorianos o montubios, lo cual no habían hecho antes. Con esto, los montubios lograron una importante presencia en el mapa censal del país” (p.13). Según informa el mencionado documento, la población que se autodefine montubia en el último censo, nueve años antes se había declarado blanca o mestiza, mientras que al ser reconocida como pueblo indígena por la Constitución (2008) en el último censo se clasifica como un grupo cultural diferenciado. Y precisa que existe la posibilidad de que el incremento en la proporción de los pueblos afroecuatorianos “se deba a que se diversificaron las posibilidades de respuesta (se preguntó: “Es usted: ¿negro, mulato o afroecuatoriano?”) y se clasificaron todas como parte de la categoría afroecuatorianos” (UNICEF-Ecuador, 2014, p.13).

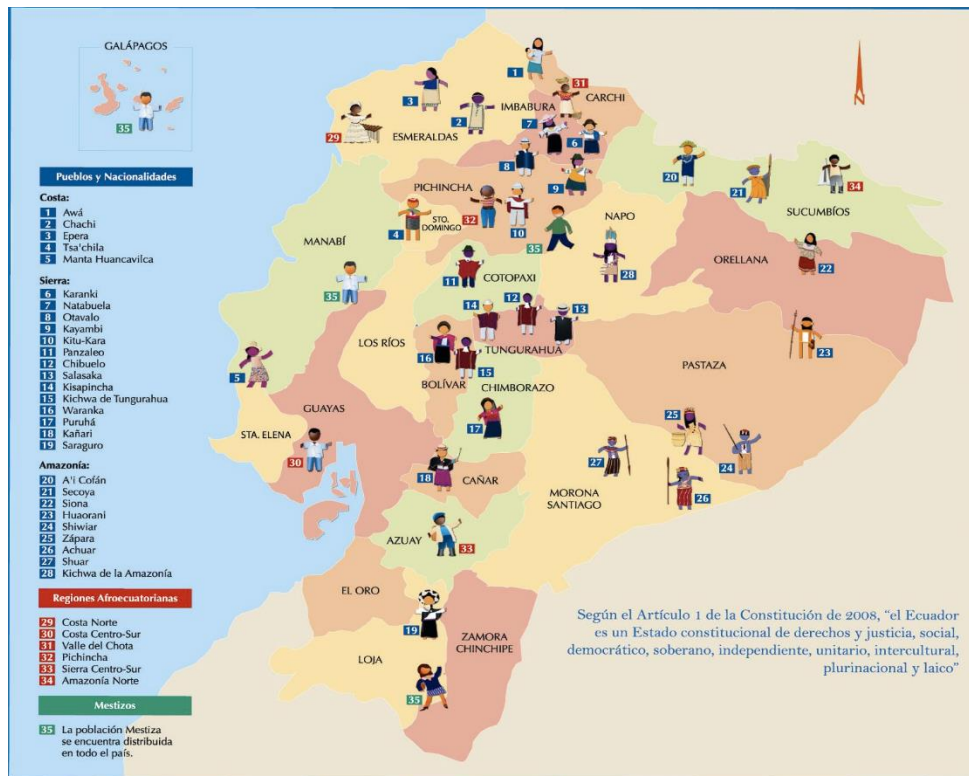
Comprobamos que en todos los datos expuestos se da la coincidencia de que la presencia indígena es representativa, por lo que todos ellos poseen un marcado interés, debido a que las diferencias significativas que presentan afectan directamente a la

formulación de leyes, políticas públicas y la asignación del presupuesto (UNICEF-Ecuador, 2014).

Las diferentes etnias, pueblos o grupos culturales se extienden por todo el país, conviviendo, por lo general, mestizos, blancos, afrodescendientes e indígenas en las diferentes regiones (Ver Mapa 2).

Mapa 2

Pueblos y Nacionalidades de Ecuador



Fuente: 14nacionalidadesy18gruposeticos.blogspot.com.es, 2016.

En las grandes urbes como Quito, Guayaquil o Cuenca existen importantes asentamientos urbanos de los pueblos indígenas, producidos fundamentalmente por los procesos migratorios que se dieron, sobre todo, después de la reforma agraria. En estos núcleos, junto con las zonas fronterizas de las diferentes regiones (como es la ciudad del Puyo, por ejemplo) es donde conviven una mayor diversidad de culturas. No obstante, por lo general, cada nacionalidad y pueblo tiene una ubicación territorial donde se asientan la mayoría de su población y donde han desarrollado su trayectoria vital y costumbres

culturales (como es el caso de la región amazónica, donde habitan pueblos culturales propios que han estado asentados en ese territorio históricamente).

En general, sus habitantes están aglutinados en un conjunto de organizaciones locales, regionales y nacionales. El 60,3% de los Kichwas andinos viven en seis provincias de la Sierra Centro-Norte y el 7,3% de los Kichwas andinos habita en la Sierra Sur; el 24,1% corresponde a 10 nacionalidades que habitan en la Amazonía; el 8,3% restante habita en la Costa e Islas Galápagos. Por otro lado, el 78,5% habita en el sector rural y el 21,5% en el sector urbano (Sistema de Indicadores de las Nacionalidades y Pueblos -SIDENPE-, 2016).

Según datos oficiales del CPV, las nacionalidades con menor población y en situación más vulnerable, se encuentran en la Costa y en la Amazonía. En la primera están los Épera con 546 habitantes actualmente y los Manta con 311 y, en la segunda, se encuentran los A'i Cofán con 1.485 habitantes, los Shiwiar con 1.198, los Secoyas (o Siekopai) con 689, los Siona con 611 y los Záparas con 599 (INEC, 2010b). La mayoría de estos últimos en peligro de extinción o en situación de exterminio como nación, como es el caso de los Secoyas debido a la explotación y extracción petrolera en su hábitat¹⁸.

En la siguiente Tabla se presenta la distribución de las nacionalidades y pueblos en función del territorio que ocupan y zonas donde habitan normalmente:

¹⁸ A modo de ejemplo, "sólo en lo que es la actual Amazonía ecuatoriana las crónicas misioneras nos hablan de la existencia de más de 40 pueblos, cada uno con sus territorios, sus lenguas, sus mitos, sus historias. Hoy, apenas quedan 10 nacionalidades amazónicas, con apenas 8 lenguas distintas. Esto en derecho se conoce como genocidio. Durante cerca de 300 años, 30 pueblos ancestrales fueron aniquilados por completo. La razón: la codicia, el miedo y la ignorancia. Desde hace 50 años, en los años cincuenta, empezó la desaparición de un pueblo más, "Los Tetetes", quienes habitaban las márgenes del río Aguarico, hoy parte de la provincia de Sucumbíos y donde aún subsisten sus antiguos vecinos los Cofán y los Secoya. La llegada de las primeras brigadas de la compañía Texaco, que venía operando desde el Caquetá hasta el Putumayo en Colombia, fue el detonante que provocó la desaparición definitiva y forzada del pueblo Tetete. (Mendoza, 2008). Recuperado de: http://asambleaconstituyente.gov.ec/blogs/manueldejesus_mendoza/2008/02/13/la-amazonia-tambien-es-ecuador/).

Tabla 7

Distribución de las nacionalidades y pueblos del Ecuador

Zonas territoriales	Nacionalidad	Pueblos
En la Costa	Awá, Chachi, Tsa'chila, Épera	- Manta Huancavilca Puná. - Población afroecuatoriana
En la Sierra	Kichwa	- Pueblos de la nacionalidad kichwa: Saraguro, Otavalo, Puruhá, Kañari, karanki, Natabuela, Kayambi, kitukara, Panzaleo, Chibuleo, Salasaka, Kichwa Tunguragua, Earanka, Waranka y Kisapincha. - Población afroecuatoriana que se concentra en el norte, en el valle del Chota.
En la Región Amazónica		- A'I Cofán, Sionas, Secoya (o Siekopai), Zapara, Huaorani, Kichwas del Amazonía Shuar, Achuar y Shiwiar.

Fuente: Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC), 2016.

En relación a la población indígena infantil, el último CPV informa que, los niños, niñas y adolescentes indígenas del Ecuador constituyen el 44% del total de esta población. Esta relación es más alta en la población indígena que en el país general, en el que este grupo de edad representa el 37% del total. Los mismos datos refieren que la mayoría de la niñez indígena vive en territorios ancestrales, revelando que en la actualidad el 79% de la población indígena total vive en el sector rural y que el 83% de los menores de 18 años viven en el campo. Sin embargo, señala que en estos últimos años este segmento de la

población está creciendo en las grandes urbes del país debido a la migración por motivos de trabajo y/o por estudios (INEC, 2010b).

Por último, con el fin de que entendamos el contexto lingüístico del país, es necesario indicar que son trece las lenguas vernáculas existentes en Ecuador: .Es trascendental aclarar que, de acuerdo a lo que se declara en el Título I de la Constitución (2008), en el marco de los elementos constitutivos del Estado, en el capítulo primero y en lo referido a sus principios fundamentales, se establece que:

El castellano es el idioma oficial del Ecuador; el castellano, el kichwa y el shuar son idiomas oficiales de relación intercultural. Los demás idiomas ancestrales son de uso oficial para los pueblos indígenas en las zonas donde habitan y en los términos que fija la ley. El Estado respetará y estimulará su conservación y uso. (art.2).

CAPÍTULO IV: ¿HACIA DÓNDE SE DIRIGE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN ECUADOR?

En el presente capítulo, nos centraremos en hacer un análisis de hacia dónde se dirige la Educación Intercultural en Ecuador. Con este fin y a grandes rasgos, realizamos una breve revisión sobre la evolución histórica de la Educación Intercultural en la región latinoamericana intentando clarificar las características de la misma para, posteriormente, concretar en el país andino. Asimismo, intentamos aportar una visión realista de los logros que desde esta postura se plantean, con sus avances y progresos, basándonos en los objetivos que conforman las Metas Educativas para 2021 en Iberoamérica en el marco de la interculturalidad de este país.

4.1. Educación Intercultural en América Latina

(...) Se debe tener en cuenta que la incorporación de los pueblos originarios al mundo moderno, a la economía global y a los procesos de intercambio cultural en una nueva cultura igualmente global, exige que se les reconozca su autonomía y sus derechos, con recursos para acceder a los nuevos desafíos (...). (Ipiña, 1997, p.101).

América Latina¹⁹ es una tierra de diversidad y contrastes, tanto territorial, social, natural como cultural. Diversidad que, por un lado viene explicada por los contrastes de naturaleza ambiental, y por otro lado, la explican los procesos de colonización económica y cultural, política y territorial que ha sufrido a lo largo de su historia.

Actualmente, la región latinoamericana tiene 826 pueblos indígenas, con 45 millones de personas que representan el 8,3% de la población total de la región, según el informe *Los Pueblos Indígenas en América Latina: avances en el último decenio y restos pendientes para la garantía de sus derechos*, realizado en 2014 por la Comisión Económica para América

¹⁹ Llamada también *Abya Yala*, procedente de la lengua kuna (del pueblo originario Kuna o Guna) desde antes de la llegada de los colonizadores y europeos y que significa “*tierra en plena madurez* o *tierra de sangre vital*”. En la actualidad, esta denominación ha sido asumida para todo el continente por algunos pueblos indígenas. E, incluso, esta adopción también se usa para denominar al mismo Ecuador. Es importante señalar que en este caso “originario” o “no originario” no son definiciones antropológicas, sino operativas. La finalidad de estas categorías es diferenciar grupos étnicos que tradicionalmente se han encontrado en una situación de desventaja frente al sistema educativo formal de aquellos que tradicionalmente se encontraron en una situación más ventajosa. Originario incluye: población indígena. No originario incluye: blancos, mestizos, negros y otros. (UNESCO-Santiago, 2014).

Latina y el Caribe de la ONU (CEPAL) y que destaca mejoras en salud, educación y participación política en la última década. Según información publicada en dicho informe, esta cifra de 45 millones de indígenas, que se daba hasta el año 2010, supuso un aumento del 49,3% en esta primera década de siglo²⁰, recuperación que no obedece solamente a la dinámica demográfica, sino que se debe también a un "*aumento de la autoidentificación*" (CEPAL, 2014c, p.44), tal y como indicamos que ocurría en Ecuador.

Esta toma de conciencia sobre la propia identidad sin lugar a dudas ha favorecido que en los Estados latinoamericanos, la interculturalidad comience a ser considerada como la mejor opción de política educativa. En los inicios del siglo XXI, en 17 países de América Latina ya se reconocía el derecho de las poblaciones indígenas a una educación en lengua propia y se llevaban a cabo acciones de EIB. Desde lo formal, reconocían la interculturalidad: Argentina, Belice, el Estado Plurinacional de Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Chile, Ecuador, Guatemala, Guayana, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú y la República Bolivariana de Venezuela (López y Sichra, 2004), llegándose incluso a avanzar desde una EI específica para los pueblos originarios hacia una EI para todos. Esta *EI para todos*, reconocida oficialmente, ha sido fortalecida con la participación de los pueblos originarios o las comunidades afrodescendientes de la región, con el fin de consolidar una educación cultural propia y de hacer aportes culturales al resto de la población (considerada mayoritaria).

4.1.1. Origen de la Educación Intercultural Bilingüe en Abya Yala.

Antolínez (2011), refiere que diversos autores mantienen que el concepto de interculturalidad tiene su origen en diferentes contextos, entre ellos, los propios países latinoamericanos. Autores como Chiodi (1990) sitúan a los orígenes de la Educación Intercultural Bilingüe en los inicios de la segunda mitad del siglo XX, cuando países como Ecuador (1945-1985), Perú (1950-1980), México (1960-70), Bolivia (1978) y Guatemala (1984) empezaron a trabajar por la construcción de la Educación Intercultural Bilingüe en América Latina.

²⁰ En el anterior informe, emitido en 2007 por el CEPAL se había estimado una cifra de 30 millones de nativos en 2000. Dicho organismo refiere que "*Se trata de una 'recuperación demográfica' de magnitud considerable*" (CEPAL, 2014c:44), puesto que representa una tasa de crecimiento medio anual del 4,1%, cifra que se encuentra muy por encima del 1,3% registrado para América Latina (+13,1% para la década).

Por otro lado, López (2001a) recoge que hasta que Mosonyi y González (1975) plantearon un “Ensayo de Educación Intercultural en la zona Arahua del Río Negro (Territorio Federal Amazonas) Venezuela”, las propuestas educativas para los grupos indígenas que se planteaban desde los gobiernos y los organismos de cooperación internacional en el territorio latinoamericano, se basaban en la integración a la sociedad criolla nacional desde la aculturación y asimilación lingüística con el fin de uniformizar a más a los millones de indígenas que pueblan América Latina (10% del total) y en donde sobreviven más de 500 lenguas indígenas diferentes (López y Küper, 1999).

Esta situación generó que las tasas de analfabetismo y de absentismo escolar fueran vertiginosas en este sistema educativo colonizador. Un sistema que no funcionaba, que fallaba y generaba insatisfacciones, el cual hizo que surgieran las primeras reivindicaciones por parte de grupos indígenas respecto a su derecho a una educación y a su deber de asimilar la lengua hegemónica. Consecuentemente, como resultado de tales reclamos y reivindicaciones, surgió la “Educación Bilingüe de Transición” que “(...) reconocía el carácter diferenciado de los idiomas en conflicto y recurría al uso transitorio de los idiomas indígenas, por lo menos para facilitar la apropiación de un idioma europeo así como del código escrito en éste” (López, 2001a, pp. 6-7).

De igual manera, como ya mencionamos en el capítulo anterior, la EIB también surge a raíz de los procesos de reforma agraria (1960-1970), en los cuales la educación tiene un papel significativo, ya que el campesinado demandaba una educación que le permitiera acceder al mundo laboral en igualdad de condiciones. La reforma agraria desarrollada en América Latina influyó para que los pueblos indígenas fueran reducidos a campesinos, por lo tanto se asiste a una campesinización de los pueblos originarios.

En este marco el Estado empieza a brindar programas educativos, principalmente para la alfabetización del sector campesino (Citarella, 1990; Chiodi, 1990). Estos programas que surgen en el marco de las transformaciones económicas de los países pioneros ya mencionados, están influenciados por enfoques indigenistas desde dos perspectivas diferentes, por un lado, el punto de vista del Estado que desarrolla programas de alfabetización orientados hacia la adquisición del castellano y, por otro, desde el movimiento indígena que pretende crear una educación que resguarde el patrimonio lingüístico.

La EIB tiene sus bases conceptuales en el marco de la antropología indigenista, la

cual, desde el punto de vista epistemológico, aporta una visión a la lectura de las relaciones entre los estados nacionales y sociedades indígenas, evidenciando las intenciones del Estado en uniformar a la nación para el desarrollo económico y social, poniendo de relieve las relaciones de dominación y subordinación y el reconocimiento del colonialismo interno o el ruralismo de los sectores indígenas.

Bajo la influencia de una versión más crítica del indigenismo se propone incorporar las lenguas indígenas al proceso didáctico a través de un sistema bilingüe, con la finalidad de un mejor manejo del castellano y empiezan a surgir demandas políticas en relación a materias curriculares, los cuales incluían conceptos como bicultural o intercultural y se concebía a esta nueva perspectiva de la educación como un medio para “rescatar, difundir y desarrollar el patrimonio cultural de los grupos indígenas (...)” (Citarella, 1990, p.33). El uso de las lenguas indígenas ya no se concibe como un instrumento para transitar al aprendizaje del castellano, sino como elemento central en la revalorización del proyecto cultural indígena. En el contexto de las transformaciones socioeducativas, la educación se “(...) plantea ahora desde la perspectiva descolonizadora y liberadora (...)” (Citarella, 1990, p.34).

En Bolivia, Ecuador, Guatemala, México, Perú surgieron proyectos que han sido trascendentales para el desarrollo de la EIB.

A partir de la primera década del siglo XXI en Ecuador, entre otros países de la región, se han promulgado leyes que garantizan la defensa y el reconocimiento de los derechos propios de las culturas y lenguas de sus diferentes pueblos originarios, así como el desarrollo de políticas de educación intercultural que establecen que el currículo nacional sea intercultural y que, además, sea para todas y todos (López, 2011).

4.1.2. Situación actual de la Educación Intercultural Bilingüe en Abya Yala.

Como nos referíamos en el capítulo I, el término ha generado debate en múltiples instancias y contextos. Asimismo, estos debates académicos, sociales e institucionales públicos acerca de la EIB, junto con sus experiencias, han configurado sus bases en un marco empírico-teórico llegando a formar parte en la actualidad de las políticas educativas dirigidas a un sector específico, como lo son los pueblos originarios en diversos países latinoamericanos (López, 2006; Zavala, 2007a; Mato, 2008). Como se vio, estas políticas

son el resultado del esfuerzo de negociación entre el movimiento indígena, el mundo académico y el Estado (Fernández, 2006; Gómez, 2006).

Sin embargo, cuando el Estado establece las finalidades de este modelo de educación, se le concibe como una posibilidad de mejora y ampliación del castellano (Chiodi, 1990), representando una estrategia para otorgar a los niños indígenas monolingües en su lengua materna el “conocimiento necesario para la comprensión y utilización del idioma español” (Chiodi, 1990, p.250). Empero, si emanan del movimiento indígena se concibe como “un modelo educativo que persigue el mantenimiento y desarrollo de las lenguas y culturas vernáculas y que, consiguientemente, se sitúa estratégicamente en el marco de las demandas del movimiento indígena” (Chiodi, 1990, p.400).

En esta línea, Citarella (1990) hace mención a la reivindicación del movimiento indígena peruano definiendo a la Educación Bilingüe como “un sistema educativo alternativo que pone al educando, a sus creencias, valores y costumbres, a su situación socioeconómica y cultural en el centro mismo del proceso educativo” (p.102). A raíz de esto surge una concepción más neutral y apoyada en el diálogo, la cual entiende a la Educación Bilingüe como el proceso educativo donde se da un “(...) mantenimiento total y desarrollo permanente de la lengua y cultura nativa paralelamente al aprendizaje y desarrollo de la comunicación nacional y la cultura universal” (Amadio y Zúñiga, 1990, p. 281).

Desafortunadamente, la mayoría de las políticas educativas desarrolladas hasta el momento coinciden con la atención a la población que sufre mayor privación socioeconómica y bajo nivel educativo y, a su vez, esto conlleva una menor posibilidad de oportunidades. Por lo que instaurar una educación intercultural implica ayudar a que estas poblaciones vivan en menor proporción realidades de pobreza y desventaja social frente al resto de población y, al mismo tiempo, implica la compensación de desigualdades educativas, sociales y, consecuentemente, económicas.

A pesar de estos límites, se ha avanzado respecto a la generación y sostenimiento de proyectos educativos interculturales. Por ejemplo, cabe mencionar la red de universidades indígenas e interculturales en América Latina para fomentar la interculturalidad, abriendo espacios de diálogo, reflexión y negociación, para contribuir a la ampliación de la democracia bajo la construcción de un diálogo con los pueblos indígenas. Según plantea Hirmas (2008), a través de la Red Regional de Innovaciones Educativas para América Latina

y el Caribe, en Perú, la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe y Rural (DINEIBR) ha impulsado la elaboración de proyectos educativos tendientes a la participación de las familias y autoridades locales en el desarrollo de la EIB mediante “mesas de diálogo”, constituyéndose en un precedente importante en el reconocimiento de los pueblos originarios en su derecho a participar en la definición y formulación de su propio plan de desarrollo educativo. En Colombia, se han formulado los Proyectos Etnoeducativos Comunitarios (PEC), como instrumento para orientar el quehacer en los territorios colectivos de comunidades negras e indígenas, en el marco de sus Planes de Vida. En las regiones de Chile, las Mesas Técnicas Regionales impulsadas por el Programa Orígenes, han sido empleadas como plataforma de instalación política y ha sido posible una actuación intersectorial que ha generado sinergias en la puesta en marcha de programas de desarrollo educativo con mayor sustentabilidad (Hirmas, 2008).

Walsh (2012) defiende una postura reivindicativa que respalda la idea de que el movimiento indígena pasa de ser objeto de estudio como realidad objetiva a fuente de producción y usos de sus conocimientos desde la triada cultura-identidad-política incorporando sus voces en contextos dialógicos interculturales.

En esta línea, existe una experiencia cuanto menos sugestiva. Se trata de la sentencia de la Corte Constitucional de Ecuador sobre la ya desaparecida Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas: Amawtay Wasi²¹. En ella se reconoce la especificidad cultural de la educación indígena y por eso sus métodos no pueden quedar sometidos a un criterio extraño a su realidad y cosmovisión y, de igual manera, el conocimiento es epistemológicamente diferente puesto que (al contrario del conocimiento científico occidental) no se produce en “centros” sino en las comunidades mismas:

(...) bajo una cosmovisión completamente diferente de la convencional, en donde la persona va hasta un centro de estudios en busca de conocimiento, cuando, en estas realidades de los pueblos indígenas, el conocimiento está en la naturaleza, en los

²¹ Se trata de una acción por incumplimiento que fue presentada por los representantes de la Universidad Amawtay Wasi contra del Consejo Nacional de Educación Superior (CONESUP). Dicha Universidad, propuso abrir tres programas en diferentes regiones del país, propuesta que fue declinada por el CONESUP argumentando que dicha Universidad tenía su sede en Quito y que era allí donde se debían impartir tales programas. En su demanda a la Corte, la Universidad indígena invocó que se le había considerado y tratado como una Universidad convencional “y que con eso violaba los derechos colectivos de los pueblos indígenas consagrados en la Constitución y en los tratados internacionales, particularmente su derecho a establecer instituciones de educación en sus propios idiomas y en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje” (De Sousa, 2010, p.86).

mismos pueblos, en su entorno; en consecuencia, el centro de estudios debe trasladarse hasta aquellos lugares para recibir y nutrirse, juntamente con los mismos pueblos, de sus saberes o conocimientos²². (Corte Constitucional de Ecuador, 2009)

Dicha experiencia es considerada por De Sousa (2012a) como una hoja de ruta para lo que debe ser “una verdadera justicia intercultural” en la mejor tradición de la justicia intercultural del continente, de la cual fue pionera la Corte Constitucional de Colombia en la década de 1990.

Todo esto es el reflejo de que las comunidades indígenas también han ido aprovechando las oportunidades que ofrecen las políticas y programas de educación intercultural para establecer sus propias demandas y transformar los espacios institucionales de educación formal en espacios propios. Para todo ello, el apoyo en el diálogo intercultural ha sido fundamental, ya que ha ayudado a que se generen propuestas educativas que promuevan la cultura local y que se den respuestas a los intereses y necesidades comunitarios.

Teniendo conocimiento de esta realidad que viven la mayoría de los pueblos indígenas de América Latina, es necesario que no sólo se quede en intenciones u objetivos legales, sino que se construyan contenidos curriculares comunes que promuevan el respeto por dicha diversidad cultural y el conocimiento a los estudiantes, así como a valorar y comprender la diversidad cultural como atributo positivo de la sociedad en la que viven.

4.2. Educación Intercultural en Ecuador

Con el fin de entender el contexto donde ha nacido la Educación Intercultural y como ha sido la evolución de la misma en Ecuador, en este apartado, primeramente, haremos mención al surgimiento de los aprendizajes interculturales desde la experiencia ecuatoriana, haciendo un breve recorrido histórico de su desarrollo. Posteriormente, trataremos de describir el marco legal que ha definido la interculturalidad en el país, las políticas de Estado más importantes que se han desarrollado en este ámbito, concluyendo con las propuestas legales vigentes en torno a la Educación Intercultural.

Como ya hemos podido observar, Ecuador, como otros países de América Latina

²² Caso n° 0027-09-AN, con sentencia de 9 de diciembre de 2009.

es un país donde se ha luchado por la valoración y supervivencia del universo indígena. Los últimos años de la vida social, política e ideológica de la sociedad ecuatoriana han estado marcados por la creciente reafirmación cultural de sus pueblos y nacionalidades que se resisten a la homogeneización del ser y su entorno y que pretende la globalización. Este hecho se traduce como una negación de los pueblos a perder su propia identidad cultural, que les define como grupo cultural con características propias basadas en unos saberes y formas de vida muy conectados con la naturaleza y la vida en comunidad, y donde el proceso educativo es clave para que estas características idiosincráticas sigan vivas en la sociedad actual y en las generaciones venideras.

4.2.1. Origen de la Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador.

En concreto, la Educación Intercultural Bilingüe en el país tiene como referencia el resultado de multitud de experiencias educativas que surgieron, básicamente, por esas luchas organizativas de las comunidades y de las organizaciones locales y que comenzaron a darse en los años '40 y que se han seguido desarrollando en el transcurso de las últimas décadas en los centros educativos a los que acude un alto nivel de población indígena y afrodescendiente.

Además de esto, también han desempeñado un papel importante las acciones legales que han surgido para ejecutar esta propuesta educativa hecha por la población indígena, en el ejercicio de hacer efectivos los derechos individuales y colectivos de los mismos en un marco de tremendas tensiones agrarias.

Desde la primera mitad del siglo XX, ya existía la lucha por una educación con pertinencia cultural, cuando Ecuador se esforzó en desarrollar propuestas educativas desde los propios actores indígenas. En esa época, lideresas indígenas como Dolores Cacuango y Tránsito Amagüaña reivindicaban la creación de servicios educativos destinados a las comunidades indígenas en el país, particularmente a la demanda de la zona andina de Cayambe, desde donde surgía la Federación Ecuatoriana de Indios, FEI²³, que se articuló a movimientos campesinos, obreros y gremiales, tanto del resto de la Sierra como de la Costa y de la Amazonía. En efecto, desde los años '40 hasta finales de los años '60, movimientos reivindicativos como la Federación Ecuatoriana de Indios, cooperativas, gremios de

²³ Se trataba de una organización campesina indígena de Kichwas de la Sierra que luchaban por los problemas de la tierra e iniciaron un proceso de alfabetización en el que usaban el castellano y el Kichwa.

artesanos, docentes de zonas rurales, entendían que la equidad educativa tenía que ir en paralelo a la defensa y reconocimiento de las particularidades de la lengua, la cultura y la resolución la cuestión agraria.

De acuerdo a esta visión y estas experiencias, en la década de los años 70, la Federación Shuar, planteó el concepto del territorio étnico, donde no sólo se reivindicaba la defensa del territorio ancestral, sino que incluía demandas educativas de la propia nación Shuar²⁴. Por lo tanto, estas luchas por la defensa de la propia lengua e identidad cultural, fueron los comienzos de la lucha territorial. Esta lucha por el territorio, con base en el ejemplo shuar, va a ser sostenida por otros pueblos originarios de la Amazonía y de la Costa mientras que, en la Sierra, tendrán continuidad las luchas por la tierra en el marco del sistema hacendatario imperante en esta región del país.

En el marco de estas experiencias pioneras que se llevaron a cabo, merece destacar, el Sistema de Escuelas Radiofónicas del Ecuador que dirigió Monseñor Leónidas Proaño (considerado el Padre de los Indios), las Escuelas Indígenas de Cotopaxi (SEIC), o el Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural que gestionaba la Agencia Alemana de Cooperación Técnica (GTZ) a través de un convenio con el Gobierno ecuatoriano (MinEduc, 2013a). Dichas experiencias hicieron que la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE), creada en 1986, formulara el Plan Nacional de Educación para la Población Indígena. Dicha propuesta fue un paso importante en la institucionalización de la EIB en el país ya que, después de ser aprobada por el Estado en 1988, se creó la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB)²⁵.

Un año después, se produce la institucionalización de la EIB, quedando legalmente establecida la participación de los pueblos indígenas en el proceso educativo desde las instituciones estatales (administración pública y centros educativos), así como la alfabetización en sus propias lenguas y culturas. Este hecho se produce gracias al Convenio de Cooperación Científica establecido entre la CONAIE y el Ministerio de Educación,

²⁴ La Federación Shuar apelaba por el derecho de que en la documentación de la cédula de identidad se les reconociera como shuar, que pudieran inscribir sus nombres con los patronímicos propios de la cultura, que toda la documentación referida al pueblo shuar estuviese escrita con la ortografía estandarizada de su lengua para evitar cambios o gastos que conllevaban problemas jurídicos, e igualmente, que se llevara a cabo la educación “bilingüe y bicultural” como se denominaba en esos años.

²⁵ El 15 de noviembre de 1988, mediante el Decreto Ejecutivo n° 203 que reformaba el Reglamento General a la Ley de Educación, se institucionalizó la Educación Intercultural Bilingüe con la creación de la DINEIB con funciones y atribuciones propias (MinEduc, 2013a).

donde se le atribuye a la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación (DINEIB) la administración de la educación indígena y a la CONAIE la producción de los materiales educativos (MinEduc, 2013a).

Desde la institucionalización de la EIB se dio paso a la formulación del MOSEIB. Este Modelo se ha ido introduciendo poco a poco en las escuelas, pero los procesos neocolonizadores que subyacen tampoco han permitido una adecuada aplicación del mismo en las aulas y en los distintos niveles educativos.

Las luchas más destacadas y a la que le debemos mucho de lo que hoy perdura, fueron la manifestación de resistencia de 1990²⁶ y la marcha por el territorio y la dignidad de 1992, donde los pueblos indígenas se sublevaron en la lucha por conseguir de forma constitucional que se reconocieran sus derechos y se asumieran las reformas del Estado.

En este escenario, tanto los sectores indígenas como otros sectores sociales, lograron articularse en oposición a las reformas neoliberales. Esta lucha nacional definía un nuevo proyecto de nación que proponía un Estado plurinacional. Como se ha visto esta redefinición de la naturaleza del Estado fue asumida por el pueblo ecuatoriano en la Constitución Política de 2008.

Con los progresivos cambios democráticos tuvo lugar el surgimiento de una normativa legal que intenta generalizar la propuesta de la interculturalidad para todos y no sólo para las nacionalidades indígenas. En el caso de la EIB destacan los siguientes instrumentos legales:

El Acuerdo Ministerial N° 000529 promulgado el 12 de enero de 1982, mediante el cual se acordó “oficializar la educación bilingüe bicultural, estableciendo en las zonas de predominante población indígena planteles primarios y medios donde se imparta instrucción en los idiomas kichwa y castellano o su lengua vernácula”.

La reforma en 1983 del art. 27 de la Constitución de la República que determinaba que “en los sistemas de educación que se desarrollan en las zonas de predominante población

²⁶ Movimiento de resistencia indígena que protagonizó el levantamiento más grande de América Latina para reclamar el derecho a la tierra y al territorio y a una educación con pertinencia cultural y que consiguió dar un nuevo significado a la nación ecuatoriana (López, 2011).

indígena, se utilice como lengua principal de educación el kichwa o la lengua de la cultura respectiva y el castellano como lengua de relación intercultural”.

Es a través de la Ley Reformatoria 150 a la Ley de Educación publicada en el Registro Oficial 918 de 20 de abril de 1992, cuando el Congreso Nacional reconoce la EIB en su marco legal, y se reconoce la autonomía técnica, administrativa y financiera de la DINEIB, la cual adquiere las competencias en materia de gestión y dirección de las todas las escuelas y proyectos de Educación Intercultural Bilingüe del país. Por tanto, se le concede la descentralización administrativa, financiera y técnica del Estado, con una estructura funcional y organizativa propia que garantizaría la participación de los pueblos y nacionalidades indígenas en todas las instancias administrativas de educación estatal (art.2). Se da así la posibilidad para la creación de un currículum propio, de programas de formación y capacitación de docentes y para la gestión de la propia jurisdicción intercultural bilingüe.

El 15 de septiembre de 1993, se expidió el MOSEIB a través del Registro Oficial N° 278 (cuya última actualización ha sido realizada en 2013, con el N°. 0440-13, con la idea y acuerdo de fortalecer e implementar el modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe en el marco del nuevo modelo de estado constitucional de derechos, justicia, intercultural y plurinacional).

El MOSEIB se basa en las características socioculturales de los pueblos y nacionalidades indígenas, así como en sus necesidades e intereses (MinEduc, 2013a). Con este modelo se trata de recuperar, reproducir y reafirmar las culturas y lenguas propias de estos pueblos y nacionalidades, a través del respeto hacia su propia especificidad cultural. Lo que se había establecido hasta ese momento y que se basaba en la asimilación de la cultura perteneciente la sociedad dominante (formada, esencialmente, por personas blancas y mestizas). A partir de entonces, se apuesta por combatir la invisibilidad multiétnica a la que había estado sometida la sociedad ecuatoriana a lo largo de su historia, dando apertura a la concepción de un Estado plurinacional, intercultural y multiétnico, el cual queda avalado por el proyecto político que defiende el gobierno de la república que empieza su andadura en el año 2007 y considerado así en la nueva Constitución de 2008²⁷.

²⁷ La Constitución de 2008 introduce reformas en el ámbito de la educación y se establece en su articulado la garantía del sistema de educación intercultural bilingüe, estableciendo el uso de las lenguas propias de las nacionalidades como lengua principal. Cuestión ésta que desarrollaremos más adelante en los apartados

Pero todo este apogeo, progreso y surgimiento de ideas para poner en marcha las políticas públicas que consoliden la EIB y la mejor respuesta a la diversidad cultural del país, se ve afectado por discrepancias ideológicas entre el gobierno actual y el movimiento indígena, llegando a sufrir algunos retrocesos importantes. Uno de los hechos más significativos fue en 2010, cuando el Ministerio de Educación asume la rectoría de la EIB. El alineamiento de las políticas de EIB con las del resto de la educación pública nacional no es aceptado por la comunidad indígena, puesto que, desde esta perspectiva, supone la pérdida de la autonomía financiera, técnica y administrativa de la DINEIB.

En 1998, Ecuador ratifica el convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) que entró en vigor en 1991 y que trata, específicamente, sobre los derechos de los Pueblos Indígenas y Tribales (Ginebra, 1989). Su artículo 27, numeral 3, manifiesta:

(...) los gobiernos deberán reconocer el derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación, siempre que tales instituciones satisfagan las normas mínimas establecidas por la autoridad competente en consulta con esos pueblos. Deberán facilitárseles recursos apropiados con tal fin. (OIT, 1989).a expedición del Acuerdo Ministerial N° 150 del 18 de mayo de 2005, mediante el cual la propuesta de organizar el currículo a partir de unidades didácticas integradas, se transformó en una política pública de Educación para Pastaza (MinEduc, 2013a).

En el año 2007, la Declaración de las NNUU sobre los pueblos indígenas reconoció el derecho de los pueblos indígenas a dirigir sus propios sistemas educativos, declaración asumida por la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación, a través del MOSEIB (MinEduc, 2013a).

En la Constitución de 2008 que rige hasta el presente, en su artículo 1 se declara que el Ecuador es un Estado Plurinacional e Intercultural y, en el mismo artículo, el inciso tercero, dice:

El Estado respeta y estimula el desarrollo de todas las lenguas de los ecuatorianos. El castellano es el idioma oficial. El kichwa, el shuar y los demás idiomas ancestrales

referidos a las Políticas de Estado e interculturalidad y el marco legal de la Educación Intercultural y su relación con la praxis educativa.

son de uso oficial para los pueblos indígenas en los términos que fija la Ley. (art.1, numeral 3).

En su artículo 84, numeral 1, dice: “(...) mantener, desarrollar y fortalecer su identidad y tradiciones en lo espiritual, cultural, lingüístico, social, político y económico (...)”. (art.84, numeral 1). Y en su artículo 347 establece que el Estado debe:

Garantizar el sistema de educación intercultural bilingüe, en el cual se utilizará como lengua principal de educación la de la nacionalidad respectiva y el castellano como idioma de relación intercultural, bajo la rectoría de las políticas públicas del Estado y con total respeto a los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades” (art. 347, numeral 9, Sección Primera Educación).

En el año 2011, entra en vigor la LOEI del 31 de marzo del mismo año, en aras de lograr la unificación del sistema educativo y la interculturalidad que requiere la convivencia de la sociedad ecuatoriana. Esta Ley garantiza la vigencia del MOSEIB y contempla el Título IV sobre la EIB y el Título VIII de su Reglamento regula la forma de implementación del SEIB. Con ella se establece la obligatoriedad del estudio de, al menos, una de las lenguas ancestrales del país, de los saberes locales y no oficiales y de la custodia del patrimonio natural y cultural en los currículos de todos los centros educativos (art. 6).

A lo largo de estos últimos años se han dado numerosos encuentros y desencuentros con la política institucional con el fin de conseguir una participación justa, llegándose a conformar la actual Asamblea Constituyente (Cruz-Rodríguez, 2012)²⁸.

El MOSEIB, en su versión actual y, en su artículo 3 en el marco de los acuerdos, recoge sobre la utilización de la lengua que “los docentes del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe utilizarán las distintas lenguas involucradas en la implementación del proceso educativo de acuerdo con el siguiente esquema”:

²⁸ En ese contexto, podemos hacer algunas observaciones generales, dado que la Asamblea surge en 2008 como primera propuesta del gobierno actual cuando tomó la presidencia en aras de construir una nueva Constitución, llegó a ser éste un proceso con amplia participación social y ciudadana, hecho que ocurre por primera vez en el país. Esta apertura a la sociedad ecuatoriana despertó el interés por lo público desde la ciudadanía e hizo que se reactivaran movimientos sociales que incidieran en la nueva Constitución, los cuales llegaron a la Asamblea para exponer sus demandas y luchar por sus razones e intereses.

Tabla 8.

Utilización de las diferentes lenguas del proceso educativo.

EDUCACIÓN INFANTIL COMUNITARIA	INSERCIÓN A LOS PROCESOS SEMIÓTICOS	FORTALECIMIENTO COGNITIVO, AFECTIVO Y PSICOMOTRIZ	DESARROLLO DE LAS DESTREZAS Y TÉCNICAS DE ESTUDIO	PROCESOS DE APRENDIZAJE INVESTIGATIVO	BACHILLERATO
100% Lengua de la nacionalidad	75% Lengua de la nacionalidad	50% Lengua de la nacionalidad	45% Lengua de la nacionalidad	40% Lengua de la nacionalidad	40% Lengua de la nacionalidad
	20% Lengua de relación intercultural	40% Lengua de relación intercultural	45% Lengua de relación intercultural	40% Lengua de relación intercultural	40% Lengua de relación intercultural
	5% Lengua extranjera	10% Lengua extranjera	10% Lengua extranjera	20% Lengua extranjera	20% Lengua extranjera

Fuente: MOSEIB (MinEduc, 2013a, p.6).

4.2.2. Experiencias educativas desde la interculturalidad.

Hasta aquí, hemos intentado resumir el surgimiento y trayectoria de la Educación Intercultural y de la Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador, hechos históricos en el país que han supuesto un gran avance y que han originado que los preceptos legislativos y constitucionales, por fin, reconozcan el derecho de los pueblos y nacionalidades indígenas y afrodescendientes a tener una educación con pertinencia cultural, así como la adopción de los paradigmas de la interculturalidad y de la plurinacionalidad para toda la educación del país.

Una cuestión de otra índole es la aplicación de la interculturalidad en la práctica educativa, tema que merece una atención a parte y que trataremos de forma más detallada posteriormente.

Desde los años '40 hasta la década de los '80, Ecuador contó con gran variedad de experiencias de Educación Bilingüe, experiencias que van desde la alfabetización y la creación de escuelas dependientes de las comunidades indígenas hasta las relacionadas con la gestión y control de este tipo de educación por parte de las mismas y la formación formal e informal de los docentes que la desarrollan. Todas estas iniciativas generaron una presión social substancial que, a su vez, crearon la necesidad de una institución oficial que regulara la EIB en el país. Por lo que, principalmente, fueron estos hechos los que influyeron notablemente en el surgimiento de la DINEIB (Moya, 2005).

Sin estas experiencias no hubiera sido posible implantar la Educación Intercultural en Ecuador, por lo tanto, todas ellas forman parte del desarrollo histórico de la EIB en el país. Se trata de experiencias que se han llevado a cabo con una orientación propia y han alcanzado distintos grados de cobertura a nivel local, regional y nacional.

Moya (2005), refiere que esfuerzos como el hecho de desarrollar la lengua Kichwa en Quito muestran el valor simbólico de la lengua originaria como elemento de cohesión e identidad grupal, aún en las condiciones adversas que impone un contexto alienante para la propia reproducción cultural (p.13). La misma autora hace referencia a la experiencia emblemática desarrollada en la Unidad Educativa *Tránsito Amaguaña* en la ciudad de Quito, valorando la habilidad pedagógica del uso de las dos lenguas (en esta experiencia, el kichwa y el castellano) para un contexto tan significativo para la persona como es el proceso de enseñanza- aprendizaje.

A continuación, se expone un resumen de las experiencias ecuatorianas más destacadas y que han formado parte de la estructura del proyecto de Educación Intercultural que existe hoy día. Todas ellas han sido extraídas del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) editado en el año 2013 por la Subsecretaría de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación del Ecuador.

Iniciativas de la década de los 50', 60' y 70'

En 1952, comenzó a funcionar el *Instituto Lingüístico de Verano* (ILV) en las tres regiones del país (Costa, Sierra y Amazonía) con la intención de evangelizar y traducir la biblia a las lenguas indígenas. Este proyecto evangelizador procedía de los EE.UU. y, aunque su fin último era evangelizar a la población indígena, resultó tener carácter educativo y de investigación lingüística. Solían utilizar la lengua materna a la hora de enseñar y formar a los maestros indígenas y mantenían la escritura en base a dialectos de una misma lengua o del dialecto más prestigiado de la geografía ecuatoriana. Su labor finalizó en el año 1981.

Casi en paralelo, se desarrolló una experiencia de Educación Intercultural en la zona del Cayambe, provincia de Pichincha, denominada: *Escuelas indígenas de Cayambe*. Una de las personas que formó parte de ellas fue la dirigente indígena Dolores Cacuangó que, junto a otros dirigentes indígenas de las comunidades, además de la lengua castellana,

utilizaban la lengua materna, revalorizaban la cultura, defendían la tierra y, fundamentalmente, sus derechos como trabajadores asalariados y sin tierras. Las haciendas donde funcionaron estas experiencias eran comunidades ligadas a las haciendas que eran manejadas por instituciones públicas.

Décadas más tarde, las misioneras Lauritas extendieron esta experiencia hasta la provincia de Imbabura hasta que la última escuela dejó de funcionar con la Junta Militar, en 1963.

Otro proyecto que surgió en la década de los cincuenta (y funcionó hasta los primeros años de la década de los setenta) fue la *Misión Andina* que, en relación a la educación, destacó su labor en la elaboración de cartillas de lectura en kichwa sobre mitología de la región andina, así como de aspectos sociales y otros relacionados con la naturaleza y el empleo de los dialectos locales de Salasaca y comunidades de Imbabura y Chimborazo en la acción educativa. Este proyecto inició su labor en 1956 en la provincia de Chimborazo promovido por OIT y en 1964, la Junta Militar lo nacionalizó y encargó la ejecución del programa de desarrollo rural en el Plan Nacional de Desarrollo y, a principios de los años '70, fue integrado en el Ministerio de Agricultura.

Una de las experiencias más importantes y claves en el proceso de la Educación Intercultural Bilingüe han sido los esfuerzos por alcanzar la unidad en la escritura de las lenguas indígenas que se dieron a mitad del siglo XX. Un ejemplo de ello, fue cuando la Federación de Centros Shuar en Ecuador desarrolló el *Sistema de Educación Radiofónica Bilingüe Intercultural Shuar (SERBISH)* y las *Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador (ERPE)*.

El primero surge en 1972 empezando a realizar su labor educativa en la etapa de Educación Primaria, para más tarde extenderse a la etapa de Educación Secundaria y haciéndose oficial en 1979, avalado por la Misión Salesiana, la Federación Interprovincial de Centros Shuar y Achuar y el Ministerio de Educación. Esta experiencia inspiró el proceso de unificación del alfabeto de la lengua kichwa. Es a partir de ese momento, cuando se empezaron a crear alfabetos unificados para otras lenguas que se hablan en el país, sirviendo como eje para el desarrollo de las escuelas bilingües que, posteriormente, fueron creadas.

Posteriormente, se crearon los Institutos Pedagógico Intercultural Bilingüe, que surgieron a partir del Instituto Normal Bilingüe Intercultural, con la modalidad presencial y con cobertura en las provincias de la región Amazónica y algunos sectores de la Costa. Por lo general, empleaban la lengua materna y el castellano en materiales para impartir docencia, tanto en Educación Primaria como en Educación Secundaria y los contenidos que transmitían estaban basados en los textos oficiales que usaba el resto de la población mestiza del país y que estaban redactados en castellano. Este proyecto ofreció la oportunidad de que se formaran un número importante de maestros indígenas y auxiliares radiofónicos. En el segundo caso, las ERPE, estaban dirigidas a la alfabetización de la población adulta de habla kichwa, utilizando la lengua materna como eje de concienciación. Éstas surgieron en 1964 por iniciativa de Monseñor Proaño, Obispo de Riobamba y, aunque tenían alcance para toda la Sierra Andina, su mayor labor se centró en la provincia de Chimborazo y en San Juan de Tabacundo de Quihuiry, en la provincia de Pichincha.

En esta línea, otras experiencias importantes a destacar es la creación de dos sistemas de escuelas importantes que aún perduran y que han sido asumidas por la DINEIB en el marco del SEIB. Una se refiere a las *Escuelas Indígenas de Simiatug* donde se ha elaborado un texto para alfabetización de los estudiantes utilizando el sistema kichwa de escritura unificada. Estas escuelas funcionan dentro de la Organización Indígena “*Fundación Runacunapac Yachana Huasi*” en la provincia de Bolívar y cuentan con el apoyo del “Instituto Simiatuccunapac Jatun Capari” y la emisora de la Fundación. Desarrollan actividades de formación del profesorado con el fin de afrontar el principal inconveniente con el que se encuentran en la sociedad actual, y es que la gran mayoría de su alumnado no ha adquirido el kichwa como lengua materna y presentan importantes dificultades para la utilización de la misma.

El otro sistema de escuelas al que nos referíamos, es el *Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi (SEIC)*. Este programa educativo se creó en 1974 con el nombre de Escuelas Indígenas del Quilotoa bajo el auspicio de religiosos salesianos del grupo de pastoral de Zumbahua y Chucchilán y con cobertura a diversas comunidades de la provincia de Cotopaxi. La DINEIB, posteriormente, las denomina *Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi*. Este programa ha propiciado la formación de maestros de las propias comunidades y ha desarrollado diversos proyectos educativos donde utilizan la

lengua materna como lengua principal en la actividad docente, siendo, actualmente, el colegio “Jatari Unancha”, uno de los centros más emblemáticos con modalidad semipresencial.

Por otro lado, están las *Escuelas Bilingües de la “Federación de Comunas Unión de Nativos de la Amazonía Ecuatoriana”* (FCUNAE). Este proyecto comenzó a funcionar en 1975 en unas pocas comunidades, para extenderse posteriormente a unas cincuenta de las que abarca la Federación. Entre sus labores más importantes, destacan las investigaciones y recopilación de datos que han realizado en relación a la historia de los pueblos nativos de la Amazonía ecuatoriana, la producción de material didáctico en kichwa y la formación de maestros en las propias comunidades. Este proyecto tuvo bastante importancia en el marco del desarrollo de la EIB en las comunidades de la Amazonía y ha aportado mucho al Modelo de EIB que se aplica actualmente en esta región del país ya que ha ayudado a rescatar valores y elementos ancestrales de estos pueblos y comunidades muy útiles para la construcción de los materiales pedagógicos. Aun así, hoy en día, el proyecto no está desarrollándose debido a la escasez de apoyos por parte de los dirigentes de la organización local.

Otro de los programas educativos que ha ayudado a la recuperación y visibilización de las lenguas indígenas ha sido el *Subprograma de alfabetización kichwa* con cobertura a nivel nacional. Este programa empezó su andadura en 1978 a través del Instituto de Lenguas y Lingüística de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE) y funcionó entre 1979 y 1986 bajo la responsabilidad del “Centro de Investigaciones para la Educación Indígena” (CIEI).

Iniciativas de la década de los 80’ y 90’

En el marco de las acciones del CIEI una experiencia importante fue la creación del Modelo Educativo “*Macac*” que se creó en 1980 y elaboró material para la alfabetización y post-alfabetización en las lenguas: kichwa, paikoka-bai-koka, waotededo, cha’paláa y en castellano como segunda lengua. Este proyecto contribuyó al desarrollo del proceso de unificación del sistema de escritura kichwa. Se utilizó la lengua materna como lengua principal de la actividad educativa y el castellano como lengua de relación intercultural. Muchos de los docentes en este proyecto eran indígenas de las mismas comunidades que tuvieron oportunidad de formarse realizando la licenciatura en Lingüística Kichwa que

impartía el Instituto de Lenguas y Lingüística de la Universidad Católica, la cual se impartió hasta el año 1984.

Paralelamente, el Colegio Nacional “Macac”, desarrolló el programa de autoeducación bilingüe en lengua kichwa en 1986 en el marco de las actividades llevadas a cabo por la Corporación Educativa “Macac” (constituye una continuación del mismo modelo educativo). Esta institución imparte docencia en el nivel de Educación Secundaria, formando a estudiantes en prácticas y bachilleres técnicos y, además, asesora a la escuela bilingüe “Atahualpa” de la comunidad Chaupiloma, en la provincia de Pichincha. En este proyecto participan todos los miembros de la comunidad, estudiantes y personas que, a través del Programa de Educación Desescolarizada, participan conjuntamente sin distinción de niveles educativos, conocimientos, edad, etc. Su cobertura es nacional y emplea el kichwa como lengua principal y el castellano como segunda lengua, utilizando también el sistema de escritura unificada e integrando la producción al proceso educativo. La Corporación realiza, para el colegio “Macac”, investigaciones que se reinvierten en la mejora del proceso educativo, en material didáctico, en la formación personal de sus miembros, etc.

El Chimborazoca Caipimi es otro de los proyectos educativos de esta índole que se desarrolló paralelamente al subprograma de alfabetización kichwa pero destinado a la provincia de Chimborazo. Dicho proyecto fue dirigido por el CIEI de la PUCE y una de las aportaciones más destacadas fue la edición de una cartilla de alfabetización kichwa y materiales de lectura para post-alfabetización empleando el kichwa hablado por los pueblos de la provincia.

Otra experiencia significativa es el *Proyecto de EIB* que comenzó a funcionar, también, en el año 1986 a raíz de un convenio de colaboración entre la GTZ y el Gobierno ecuatoriano, el cual hizo posible que se contribuyera en la propuesta curricular intercultural bilingüe, en lo relacionado con la elaboración de material didáctico en kichwa para los niveles de Educación Primaria, en la formación de profesorado a través de un convenio con los Institutos Pedagógicos Interculturales Bilingües y, además, capacitó y apoyó a las organizaciones indígenas de las zonas rurales para la promoción educativa y cultural. También utilizó el sistema de escritura unificada y atendió a cincuenta y tres escuelas como centros experimentales en siete provincias de la Sierra

El proyecto EBI, con el apoyo de UNICEF y UNESCO, desarrolló entre 1990 y 1991 un programa universitario de licenciatura para formar docentes para la EIB. Esta propuesta se concretó en una licenciatura denominada Licenciatura de Educación Bilingüe, LAEB. Fue desarrollada con la Universidad de Cuenca y contó con el aval de la DINEIB y de la CONAIE. El programa se dirigió a profesionales indígenas kichwa que ya tenían estudios superiores equivalentes a una licenciatura o ya habían obtenido su licenciatura. La LAEB funcionó bajo este esquema por dos promociones y posteriormente, entre 1997 y 2007 abrió su enfoque al tratamiento de otras lenguas.

El Proyecto Alternativo de Educación Bilingüe de la CONFENIAE (PAEBIC) que se inició en 1986, desarrolló su labor en ocho escuelas de las provincias de Napo y Pastaza empleando el sistema de escritura unificada y aportando la elaboración de material didáctico para los primeros grados de Educación Primaria.

Por otro lado, una de las experiencias que más influyó en la institucionalización de la EIB fue el Convenio entre el MEC y CONAIE firmado. Como ya se indicó anteriormente, la CONAIE, preparó la propuesta educativa para el Gobierno Nacional, lo que dio como resultado la creación de la DINEIB en noviembre de 1988, y en 1989 se firmó un convenio de Cooperación Científica entre el MEC y la CONAIE con el propósito de realizar investigaciones lingüísticas (de las lenguas: awapit, cha'palaa, tsafiki, kichwa, a'ingae, pai-koka-baikoka, waotededo, achuarchicham, shuarchicham) y pedagógicas, elaborar material didáctico de alfabetización, post-alfabetización y de formación continua para los profesionales que participan en la educación en las diferentes lenguas existentes en el país. De igual modo, existió otro convenio importante, y fue *el establecido entre el MEC y la Federación Nacional de Indígenas Evangélicos, firmado en 1990* con el fin de realizar investigaciones destinadas a producir material didáctico para la enseñanza de ciencias sociales y de castellano como segunda lengua. Ambos convenios finalizaron en el año 2010.

Igualmente, ha sido trascendental el trabajo que han venido realizando durante los últimos años las Universidades del país, como es el caso de la Universidad Politécnica Salesiana, UPS, o la Universidad de Cuenca, las cuales han mostrado interés por la Educación Intercultural y han ofrecido programas de Educación Intercultural Bilingüe que ha contribuido a la formación y el reciclaje de los profesionales del ámbito. Uno de los programas más destacados es el *Programa Universitario del Sistema de Educación*

Intercultural Bilingüe (PUSEIB-Paz) que surgió en 1991 a partir del convenio establecido del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe de las Nacionalidades con la Universidad de Cuenca, la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL) y la UPS. Este programa contribuyó a la formación de la mayoría de los profesionales que trabajan en la educación Intercultural Bilingüe en áreas como la Pedagogía, la Lingüística, la Investigación, Gestión Pública y Recursos Naturales, ofreciendo estudios a nivel de pre-grado y de post-grado. También se ha capacitado en el desarrollo de las habilidades de lecto-escritura.

El *Proyecto de Desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe para las Nacionalidades Indígenas* (PRODEIB), el cual comenzó a funcionar en 1995, se desarrolló en el marco del Convenio de Cooperación entre la CONAIE e Ibis Dinamarca, con el acompañamiento técnico pedagógico de la DINEIB. Contribuyó a la elaboración de materiales educativos para diez lenguas propias de las nacionalidades y se dio asesoramiento pedagógico durante la implementación de innovaciones educativas en diez CECIBs. Además, se formó a maestros bilingües a nivel de Bachillerato y profesores de Educación Primaria, con el aval académico del Instituto Pedagógico Canelos. Este proyecto llegó a su fin en el año 2002.

En otro orden, están las experiencias que se han llevado a cabo en el campo de la Educación Infantil, en este caso nos encontramos con el proyecto de *Educación Infantil Familiar Comunitaria* (EIFC) que empezó a desarrollarse en 1999 con el diseño e implementación de estrategias para el cuidado, atención y formación de niñas y niños desde la perspectiva de la educación comunitaria, educando en conocimientos ancestrales de su cultura y otras culturas. No sólo se trataba de un proyecto que se dirigía la atención de los niños y niñas, sino que abarcaba también la formación de sus padres y madres hasta el momento de su escolarización. En el desarrollo y organización de este proyecto educativo se contó con la colaboración de ancianos, sabios, parteras y líderes comunitarios que contribuyeron con su sabiduría y conocimientos, además se recuperaron los aprendizajes vinculados a la economía familiar y el desarrollo de la memoria colectiva que fortalece la identidad cultural de las nacionalidades del país. Esta perspectiva cultural e histórica basada en la vida comunitaria puso en evidencia la importancia que tiene la familia y la comunidad en la educación y desarrollo de las personas. A partir de esta iniciativa se aplicó el MOSEIB desde edades tempranas hasta el nivel superior.

Iniciativas del siglo XXI

Una de las experiencias que más ha ayudado a la formación del profesorado en la enseñanza de la EIB es el *Programa de licenciatura en EIB para Maestros de las Nacionalidades de Menor Población PLEIB-1*, desarrollado entre 2002 y 2006 y el *PLEIB-2*, que se llevó a cabo entre el 2007 y el 2013. Este programa también se desarrolló de acuerdo a los convenios suscritos entre la CONAIE e Ibis Dinamarca y, posteriormente, entre la CONAIE, el Gobierno de Finlandia, UNICEF e Ibis Dinamarca con el aval académico de la Universidad de Cuenca, el apoyo técnico-administrativo de la DINEIB y el respaldo organizativo de las nacionalidades beneficiarias del mismo. Gracias a este programa formativo se formaron, por primera vez en el país, gran número de profesionales indígenas, obteniendo el título del tercer nivel. Se podían graduar en once Centros de Desarrollo Curricular (CDC) ubicados en los territorios de las nacionalidades beneficiarias. En el caso del PLEIB-1 se graduaron trescientos estudiantes y, en el PLEIB-2, doscientos dieciocho estudiantes.

Destacamos también el *Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de Educación Básica Intercultural Bilingüe de la Nacionalidad Kichwa Andina*, que comienza en 2003 por iniciativa de los directores provinciales de Educación Intercultural Bilingüe de la Sierra, con el protagonismo y participación de los equipos técnicos provinciales y el acompañamiento de los funcionarios de la DINEIB. El objetivo era contribuir a la mejora de la calidad de vida de las comunidades, pueblos y nacionalidad Kichwa Andina y para ello se desarrolló un proyecto regional con el fin de mejorar los aprendizajes las niñas, niños y jóvenes que estudiaban en los CECIBs en las provincias de: Imbabura, Pichincha, Cotopaxi, Tungurahua, Bolívar, Chimborazo, Cañar, Azuay y Loja. Con este proyecto se consiguió elaborar y publicar el Rediseño Curricular de Educación Básica Intercultural Bilingüe; se produjo materiales pedagógicos diversos como la serie Kukayu pedagógico (integrada por 54 textos educativos en kichwa y castellano) y la serie Senderitos y Chaski del Saber.

En el marco institucional de la DINEIB se conformó la Academia de la Lengua Kichwa Amawta Kamachi (ALKI) a nivel nacional con la finalidad de consolidar el idioma kichwa a nivel oral y escrito. La misma DINEIB implementó el Sistema de Seguimiento, Monitoreo y Evaluación (SISEMOE) de Educación Básica Intercultural Bilingüe en la Región Andina.

La DINEIB llevó a cabo la formación de los docentes en el manejo de las series de materiales pedagógicos antes mencionados y otros instrumentos curriculares; elaboración e implementación del plan de desarrollo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe provincial y regional. Este proyecto contó con el apoyo técnico y financiero de Plan Ecuador, CARE Internacional, Visión Mundial y la participación de las organizaciones indígenas: ECUARUNARI, CONAIE, FEINE y FENOCIN. Se amplió la cobertura escolar a los pueblos kichwa de la Costa, Galápagos y Zamora Chinchipe pero llegó a su fin en el año 2008.

No podemos dejar de mencionar otra experiencia muy interesante, el documento *AMEIBA*, cuyas siglas significan: *Apliquemos el Modelo de Educación Intercultural Bilingüe en la Amazonía*. Esta propuesta surgió en el año 2005 con la idea de implementar el MOSEIB por parte de los pueblos y nacionalidades de la Amazonía. Existen algunas diferencias con respecto al resto del país en relación a la organización educativa, ya que en esta propuesta se realizó por unidades en vez de años lectivos. Los contenidos educativos están organizados en unidades de aprendizaje empleando la teoría integrada de la ciencia y la evaluación es cualitativa y continua (vs cuantitativa -que no existe-) y surgen las guías de aprendizaje interactivo con las ciencias integradas. Se caracteriza porque existe un acusado interés por fortalecer el idioma ancestral y la identidad cultural de los pueblos de la Amazonía y porque se fue implementando en función del ritmo de aprendizaje del alumnado, siendo éste clave para ir desarrollando las unidades de aprendizaje e ir avanzando en sus propios aprendizajes. Además, la promoción es flexible, la matrícula abierta y el calendario educativo, organizado por semestres, va en función de los ciclos, ritmos y la vida en la comunidad e incluye un mes de convivencia familiar comunitaria bajo la responsabilidad de las familias.

En paralelo a esta experiencia (2005) surge un programa que abarca a Ecuador, Perú y Bolivia: *Programa de Educación Intercultural Bilingüe para la Amazonía* (EIBAMAZ) con el apoyo del Gobierno de Finlandia. Concretamente, en Ecuador, se trabajó en convenio entre la DINEIB, Universidad de Cuenca y UNICEF. Esta iniciativa fue muy importante en el marco de la EIB en el país, ya que a raíz de su implementación se crearon materiales pedagógicos de utilidad y se mejoró en cantidad y calidad la formación de los docentes en la región amazónica. Las aportaciones más significativas, entre otras, fueron que se fortaleció el desarrollo de AMEIBA, se consiguió la formación docente en

Educación Infantil Familiar y Comunitaria a nivel tecnológico (con el aval académico de los Institutos Superiores Pedagógicos Interculturales Bilingües “Martha Bucaram”, de los de Limoncocha-Sucumbíos, de “Canelos” de Canelos-Pastaza y “Shuar-Achuar” de Bomboiza-Morona Santiago), se profesionalizaron veintiocho docentes de las nacionalidades de la Amazonía como investigadores en culturas amazónicas (titulados en el tercer nivel y acreditados por la Universidad de Cuenca), se produjeron unidades de aprendizaje en nueve idiomas nativos y se iniciaron la elaboración de guías de aprendizaje en las respectivas lenguas.

También se produjeron materiales educativos en idiomas ancestrales sobre la base de la investigación aplicada a la EIB amazónica como: alfabetos ilustrados, diccionarios infantiles, materiales textuales y para-textuales, música y cuentos infantiles y se publicaron diez tomos de investigaciones sobre las sabidurías de las culturas amazónicas. Este proyecto perduró hasta el año 2012.

Una experiencia intercultural trascendente fue la creación del *Bachillerato Unificado en Ciencias y Bachillerato Técnico* que organizó la DINEIB en 2006 para ser impartidos en los Institutos Superiores Pedagógicos (con la posibilidad de extenderse a otras instituciones educativas) con el objetivo de formar a estudiantes y docentes en esa rama del saber y posibilitarles el acceso a estudios universitarios dentro de ese itinerario académico. El bachillerato técnico fue destinado a formar profesionales indígenas de nivel intermedio y el bachillerato unificado de Ciencias eran estudios de mayor duración y ofrecían contenidos de la sabiduría ancestral, además de contenidos de Física, Matemáticas, Química y Biología, proponiendo contrastar conocimientos interculturales y enriquecerse de los mismos. Este tipo de estudios de bachillerato supuso la antesala al Bachillerato General Unificado que posteriormente diseñó el Ministerio de Educación.

Gracias a la inversión realizada en infraestructura y recursos educativos a nivel formativo se ha posibilitado mejorar la formación y los conocimientos de los profesionales que trabajan en el ámbito educativo (sobre todo, de los profesionales procedentes de los pueblos y nacionalidades) que trabajan hoy en día en el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe. Dicha formación ha sido posible a través de la creación de los institutos técnicos y tecnológicos que ha formado a profesionales como técnicos y/o tecnólogos especializados en administración de empresas, agroindustria y ganadería, gestión local, agroindustria y floricultura, industria del vestido, mecánica general e industrial, producción

de lácteos, producción pecuaria, análisis y control de productividad y diseño de modas.

De igual manera, existe la posibilidad de continuar sus estudios superiores en los institutos superiores pedagógicos cursando los estudios de Educación Primaria y otras licenciaturas como Lingüística, Pedagogía en EIB, Gestión Pública, Investigación en Lengua, Cultura y Recursos Naturales, permitiéndoles luego continuar sus estudios de postgrado a través del Máster en Estudios Superiores relacionado con la Interculturalidad y Gestión o el Diplomado en Administración.

Destaca especialmente la universidad Nacional de Educación, UNAE, con sede en la parroquia Loyola, Azoques, desde el año 2004 tiene la oferta de una Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe, con 9 semestres de duración. En el presente año 2016 los estudiantes de primer ingreso cursan su cuarto semestre. La graduación de la primera promoción está prevista para la primera mitad del año 2019. El enfoque de esta carrera es la formación docente para la Educación General Básica en EIB, es decir, forma profesores para los diez años de este nivel educativo. En la actualidad se dirige principalmente a la EIB kichwa y busca ampliar su enfoque a la EIB shuar, sin dejar de lado el tratamiento de la diversidad cultural a nivel nacional.

Sumando experiencias, es importante mencionar también el *Proyecto Sasiku*, que se creó en 2007 a raíz del convenio establecido entre la DINEIB-Ministerio de Educación y la Agencia Catalana de Cooperación al Desarrollo (ACCD) con la nacionalidad amazónica Sápara. Su objetivo principal fue brindar servicio de Educación Básica y Bachillerato por medio de los Centros de Desarrollo Curricular (CDC) pertenecientes a la Unidad Educativa “La Paz” y la formación en la licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe, entre otros. Dicho proyecto dejó de funcionar en el año 2013.

A raíz de un acuerdo establecido entre la DINEIB y la Fundación Hans Seidel se subvencionó la formación de pregrado y postgrado de profesionales indígenas a través de becas que les permitían estudiar en diferentes universidades del país.

Recientemente, en el año 2015, se ha retomado la formación en EIB en la Universidad Nacional de Educación con sedes en Cuenca y en la región Amazónica con el fin de formar y especializar a los docentes en el marco del SEIB.

Iniciativas en torno a la etnoeducación

Mención especial merece la experiencia de EI con la población afroecuatoriana, por sus relevantes aportaciones respecto al concepto de etnoeducación, a pesar de no ser muy extensa. Este hecho se explica por la inexistencia de diferenciación lingüística, siendo las reivindicaciones educativas de esta comunidad formularon de manera diferente a como las hicieron los pueblos y nacionalidades que poseen lenguas y culturas ancestrales.

Puede decirse que la educación afroecuatoriana es un proceso en construcción. La tradición oral, los procesos de diálogo y recuperación de la historia, saberes y experiencias de la población afroecuatoriana es una vertiente fundamental de su quehacer educativo, cultural y social (UNESCO, 2011, p.25). En este ámbito destaca el historiador afroecuatoriano Juan García²⁹, el cual ha trabajado e investigado por recuperar y fortalecer la historia, los valores, tradiciones y costumbres de la cultura afroecuatoriana. Este autor nos habla de la etnoeducación cuando se refiere a los procesos de enseñanza-aprendizaje que realizan los niños y niñas afroecuatorianos, y lo entiende como “el proceso de enseñar y aprender casa adentro, para fortalecer lo propio del que nos hablan los ancestros (...)” (UNESCO, 2011, p.25). Se trata de la Educación con población afrodescendiente (UNESCO, 2011, p.14).

A este respecto, es importante destacar las aportaciones de Walsh, entre las que destacamos *La etnoeducación como propuesta y apuesta política* que presenta en su libro *Interculturalidad, Estado, Sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época*, donde la autora ve a la etnoeducación como una “estrategia a partir de la cual las comunidades afroecuatorianas marcan su diferencia y ejercen una re-existencia ante un Estado, una sociedad y un sistema educativo, en los cuales ellas quedan no solo excluidas sino olvidadas” (Walsh, 2009, p.132).

Una de las experiencias más relevantes de la Educación Intercultural en relación a la población afroecuatoriana fueron los talleres sobre etnoeducación celebrados desde octubre de 2003 hasta abril de 2004, organizados por la Corporación de Desarrollo Afroecuatoriana (CODAE) con el objetivo de reunir todas las iniciativas, agentes y actores para concluir en una propuesta nacional. Este objetivo no llegó a conseguirse por diversas

²⁹ Juan García, historiador afroesmeraldeño, es el referente más representativo de los afroecuatorianos en lo que respecta a reflexiones etnoeducativas. Ha trabajado alrededor de 30 años recopilando los saberes de los mayores en casi toda la población afroecuatoriana.

razones pero se concluyó en la definición de etnoeducación, entendiéndola como un

(...) proceso educativo dinámico que contribuye al desarrollo de la identidad del afroecuatoriano a través del fortalecimiento de su conciencia histórica y social (...) ligada al medio ambiente, al proceso productivo, a la territorialidad y a la interculturalidad; estas son herramientas para un actuar eficiente y productivo en los diferentes contextos, con el fin de lograr un afroecuatoriano integral (UNESCO, 2011, p. 26).

Destaca el aporte permanente de las mujeres afroecuatorianas organizadas en la CONAMUNE, que han realizado propuestas políticas sobre la etnoeducación; al igual que lo ha hecho la Plataforma Política del Pueblo Negro. Esta plataforma la componen especialistas afroecuatorianos, líderes y lideresas de organizaciones de Carchi, Esmeraldas, El Oro, Guayas, Imbabura, Pichincha y Sucumbíos.

Y de la misma manera, también se ha contribuido a través de diversas iniciativas locales que se han llevado a cabo con el fin de consolidar y concretar las propuestas etnoeducativas, como por ejemplo la Comisión de etnoeducación creada en 1999 en el Valle del Chota en Imbabura y Carchi ha avanzado en la definición de la etnoeducación surgida en los talleres de sensibilización que han realizado y donde definen a la etnoeducación como “un proyecto político y epistémico afroecuatoriano que se constituye en una herramienta para acceder al conocimiento (propio) y en un instrumento para llegar a la interculturalidad, en igualdad de condiciones y conocimientos” (UNESCO, 2011, pp. 27-28).

Un colectivo afroecuatoriano trabajó sobre este tema en el taller nacional celebrado en Quito en el año 2011 y sostiene que:

(...) la etnoeducación se consolida desde los procesos históricos, sociales, culturales y organizativos (...) queremos que respondan a lo cercano, al entorno, a la familia, a las escuelas, a las comunidades, al barrio; que marque la vida de la persona. Que responda a la identidad, al territorio, a los derechos colectivos, a las aspiraciones y a los sueños del pueblo afro (...) que el proceso hacia adentro debe ser etnoeducación y hacia afuera debe ser interculturalidad crítica y que desde la visión de la interculturalidad, la etnoeducación debe ser vista como una forma de

diálogo en donde se pueden expresar los conflictos, los problemas, entender cómo nos mira el otro y cómo queremos que nos vea; llegar a establecer lazos que permitan diluir los conflictos e iluminar otros conflictos escondidos (...) (UNESCO, 2011, pp. 28-29).

Dicho colectivo propone que el currículo y la nueva Ley de Educación Intercultural incluyan a la población afroecuatoriana y que ese diálogo sea igual que con el resto de pueblos y nacionalidades, pero “conscientes de que hay una brecha histórica enorme”. De la misma manera, sostienen que “se debe diferenciar entre los derechos de las culturas indígenas y las culturas afrodescendientes” (UNESCO, 2011, pp. 28-29).

La atención al tema de la etnoeducación en Ecuador es muy incipiente y su visibilización se debe al empuje y la defensa que han realizado organizaciones sociales, la sociedad civil afroecuatoriana y los propios actores de los procesos que han surgido en las dos últimas décadas. No existe mucha documentación sobre ella, unos de los actores más destacados son Juan García e Iván Pabón que han promovido encuentros y espacios de debate en algunas de las Universidades del país. Uno de los más destacados es “Procesos afro-etnoeducativos colombianos y ecuatorianos e Interculturalidad: Alianzas y estrategias que se han producido entre universidades y comunidades. Hacia una integración distinta” documento-memoria que se crea en 2005 a raíz del encuentro binacional sobre “Procesos etnoeducativos e interculturalidad” que se celebró en la Universidad Andina Simón Bolívar (UASB) y que recoge las discusiones y debates en torno a las experiencias y prácticas etnoeducativas en los dos países. Se propone fundar lazos interuniversitarios de integración, que podrían permitir elevar los esfuerzos interculturales y etnoeducativos más allá de lo nacional.

Otro evento de interés fue el Taller Afro sobre etnoeducación celebrado en Esmeraldas en 2002, donde se propuso la creación de “Redes de Universidades aliadas” en Ecuador” para la formación de posgrado en diferentes universidades (como la UASB o la FLACSO, entre otras) y la formación de pregrado en universidades (como la Universidad Politécnica Salesiana). Además, se pretendía el intercambio de estudiantes de diferentes países Cuba, Brasil, Estados Unidos y África), con la idea de crear la Cátedra de Estudios Afro o cursos abiertos de Estudios Afro.

Por último, en el año 2004 se llevó a cabo el Taller de Socialización del Proyecto

Formación de Líderes Afroecuatorianos, en coordinación con la Universidad de Cuenca y actores intelectuales afro y con el apoyo de la cooperación alemana GTZ. Este tuvo como fin crear dos licenciaturas con enfoque afro: Licenciatura en gestión pública y liderazgo y Licenciatura en gestión de recursos naturales. Las propuestas se quedaron sin concretar.

Y por último, deben citarse los pocos textos educativos existentes, de los cuales destaca la obra de Juan García en el 2003: *La tradición oral. Una herramienta para la etnoeducación*, en la que realiza una compilación de aportaciones por parte de las viejas generaciones sobre hechos históricos, décimas, cuentos, adivinanzas, plantas, árboles y animales que se relacionan con la cultura afro. De esta misma cultura, sobresale la obra: *Identidad Afro. Procesos de construcción en las comunidades de la Cuenca Chota-Mira* de Iván Pabón

Hasta aquí, hemos intentado resumir el surgimiento y trayectoria de la Educación Intercultural en Ecuador, hechos históricos en el país que han supuesto un gran avance y que han originado que los preceptos legislativos y constitucionales, por fin, reconozcan el derecho de los pueblos y nacionalidades indígenas y afrodescendientes a tener una educación con pertinencia cultural. Otra cuestión es la aplicación de esta propuesta intercultural en la práctica educativa, tema que merece una atención a parte y que trataremos de forma más detallada posteriormente.

4.3. El Sistema Educativo Ecuatoriano

4.3.1. Marco legal y políticas de Estado en materia de Educación Intercultural.

Como ya se recogió en el apartado anterior, el SEIB ha seguido un largo proceso de institucionalización formal, que culminó en la LOEI y en su Reglamento. Por lo que, en este apartado vamos a resaltar los aspectos más relevantes del marco legal actual que la ampara y su relación con las políticas internacionales.

4.3.1.1. Constitución de la República de Ecuador.

Según se recoge en el articulado de su Constitución de la República de 2008, el Estado ecuatoriano se ha planteado el reto de adoptar y promover la interculturalidad como política de Estado, basada en principios de igualdad y dignidad de los pueblos y

nacionalidades que lo conforman, así como el respeto a sus diferencias y a los derechos fundamentales de orden cultural.

Concretamente, la Carta Magna establece en su articulado lo siguiente:

La educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia; será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez; impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz; estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa individual y comunitaria, y el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar. (art.27).

La educación responderá al interés público y no estará al servicio de intereses individuales y corporativos. Se garantizará el acceso universal, permanencia, movilidad y egreso sin discriminación alguna y la obligatoriedad en el nivel inicial, básico y bachillerato o su equivalente. Es derecho de toda persona y comunidad interactuar entre culturas y participar en una sociedad que aprende. El Estado promoverá el diálogo intercultural en sus múltiples dimensiones. (art. 28).

Se reconoce y garantizará a las comunas, comunidades, pueblos y nacionalidades indígenas (...) Desarrollar, fortalecer y potenciar el sistema de educación intercultural bilingüe, con criterios de calidad, desde la estimulación temprana hasta el nivel superior, conforme a la diversidad cultural, para el cuidado y preservación de las identidades en consonancia con sus metodologías de enseñanza y aprendizaje. Se garantizará una carrera docente digna. La administración de este sistema será colectiva y participativa, con alternancia temporal y espacial, basada en veeduría comunitaria y rendición de cuentas (art.57, numeral 14) (...) Que la dignidad y diversidad de sus culturas, tradiciones, historias y aspiraciones se reflejen en la educación pública y en los medios de comunicación; la creación de sus propios medios de comunicación social en sus idiomas y el acceso a los demás sin discriminación alguna. (art.57, numeral 21).

“El sistema nacional de educación integrará una visión intercultural acorde con la diversidad geográfica, cultural y lingüística del país, y el respeto a los derechos de las

comunidades, pueblos y nacionalidades” (art. 343). Será responsabilidad del Estado:

(...) Garantizar el sistema de educación intercultural bilingüe, en el cual se utilizará como lengua principal de educación la de la nacionalidad respectiva y el castellano como idioma de relación intercultural, bajo la rectoría de las políticas públicas del Estado y con total respeto a los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades” (art. 347, numeral 9).

Y con respecto a la filosofía del Buen Vivir y su relación con la interculturalidad, se expone que “(...) el buen vivir requerirá que las personas, comunidades, pueblos y nacionalidades gocen efectivamente de sus derechos, y ejerzan responsabilidades en el marco de la interculturalidad, del respeto a sus diversidades, y de la convivencia armónica con la naturaleza. (art. 275).

4.3.1.2. Ley Orgánica de Educación Intercultural.

Para conseguirlo, el Estado ha intentado establecer políticas específicas, como ha sido el caso de la Ley Orgánica de Educación Intercultural del 30 de marzo de 2011 y su posterior desarrollo. En su Título IV sobre La Educación Intercultural Bilingüe (Capítulo Primero) refiere que el SEIB es parte sustancial del Sistema Nacional de Educación, a través de la Subsecretaría de Educación Intercultural Bilingüe, de manera descentralizada y “comprende el conjunto articulado de todas las políticas, normas e integrantes de la comunidad educativa desde el nivel comunitario, circuitos educativos, distrital y zonal, que tengan relación directa con los procesos de aprendizajes en idiomas ancestrales y oficiales” (art. 77). Asimismo, en su artículo 78 del mismo capítulo, se expone que dicho sistema educativo hace viable el “ejercicio de los derechos colectivos de las comunas, comunidades, pueblos y nacionalidades y que se fundamenta en el carácter intercultural, plurinacional y plurilingüe del Estado, en concordancia con sus políticas públicas y los tratados e instrumentos internacionales”.

El objetivo principal del SEIB se basa en “aplicar, desarrollar y promover las políticas públicas de Educación Intercultural Bilingüe con la participación comunitaria y los actores sociales que incluye a los gobiernos escolares comunitarios, para garantizar el Buen Vivir en el Estado plurinacional” promoviendo así “la retribución del aprendizaje del estudiante a su comunidad”. Además añade que “(...) administradores y docentes (que serán

nombrados a través de concursos de méritos y oposición) tendrán la obligación de hablar y escribir el idioma de la nacionalidad respectiva, y a residir en el territorio correspondiente”.

En art. 79 del Capítulo Segundo de los Fundamentos, Objetivos y Fines del SEIB se recoge que dicho Sistema Educativo se sustenta en los siguientes fundamentos, que se transversalizan en el Sistema Nacional de Educación:

a. Respeto y cuidado a la Pachamama; b. Respeto a los derechos individuales, colectivos, culturales y lingüísticos de las personas; c. Reconocimiento de la familia y la comunidad como el sustento de la identidad cultural y lingüística; d. Reconocimiento de la Interculturalidad, entendida como la coexistencia e interacción equitativa, que fomenta la unidad en la diversidad, la valoración mutua entre las personas, nacionalidades y pueblos en el contexto nacional e internacional; e. Reconocimiento de la reciprocidad como un elemento que articula la gestión educativa a través de la convivencia y desarrollo integral de la comunidad vinculada con el centro educativo comunitario; y, f. Reconocimiento de la autodeterminación como el Derecho de las nacionalidades y pueblos que garantiza la educación como eje fundamental en la continuidad del desarrollo socio-económico, cultural y lingüístico.

El art. 80 refiere que los fines del SEIB se fundamentan en la Constitución de la República y en los tratados e instrumentos internacionales, y son los siguientes:

a. El fortalecimiento de la plurinacionalidad y la interculturalidad para lograr el Buen Vivir; b. El fortalecimiento de la identidad, lengua y cultura de las nacionalidades y pueblos indígenas; c. El fomento, desarrollo y fortalecimiento de los sistemas de vida de las comunas, comunidades, pueblos y nacionalidades; d. La recuperación, desarrollo y socialización de la sabiduría, el conocimiento, la ciencia y la tecnología de los pueblos y nacionalidades ancestrales; e. El impulso de una educación de calidad integral, articulada con la producción, la investigación, la ciencia y los saberes ancestrales; f. La recuperación, desarrollo y fortalecimiento de los valores propios de las comunas, comunidades, pueblos y nacionalidades; y, g. La formación de personas con identidad propia, con un nivel científico que conviva con los avances tecnológicos y los saberes de otros pueblos. La administración de este sistema será colectiva y participativa, con alternancia temporal y espacial,

basada en veedurías comunitarias y rendición de cuentas.

Y en el artículo 81 del mismo capítulo, se definen los siguientes objetivos:

a. Desarrollar, fortalecer y potenciar la educación intercultural bilingüe, con criterios de calidad, desde el nivel inicial hasta el bachillerato y educación superior, esta última regulada por la legislación pertinente, conforme a la diversidad cultural, para el cuidado, preservación y convivencia armónica con la Pachamama, para el desarrollo integral de las personas, la familia y la comunidad; b. Garantizar que la educación intercultural bilingüe aplique un modelo de educación pertinente a la diversidad de los pueblos y nacionalidades; valore y utilice como idioma principal de educación el idioma de la nacionalidad respectiva y el castellano como idioma de relación intercultural; y, c. Potenciar desde el Sistema Educativo el uso de idiomas ancestrales, de ser posible, en todos los contextos sociales.

En el art. 82 del Capítulo Tercero, sobre las Obligaciones del Estado y la Autoridad Educativa Nacional con la Educación Intercultural Bilingüe refiere que son las siguientes:

a. Garantizar una distribución equitativa en el Presupuesto General del Estado que asegure el funcionamiento del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, a fin de fortalecer la calidad de la educación; b. Garantizar el cumplimiento de los principios y fines señalados en la Constitución de la República, en los tratados e instrumentos internacionales y en esta Ley; c. Garantizar el fortalecimiento institucional y el desarrollo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe; d. Procurar la creación de instituciones educativas interculturales bilingües, garantizando su funcionamiento de acuerdo con las necesidades específicas y técnicas; e. Promover la formación de profesionales interculturales bilingües y plurilingües, en las especialidades requeridas por las comunas, comunidades, pueblos y nacionalidades del País; y, f. Cumplir los tratados e instrumentos internacionales para la ejecución de programas educativos interculturales bilingües.

4.3.1.3. Reglamento que regula la Ley Orgánica de Educación Intercultural.

Toda la legislación expuesta a lo largo de este epígrafe se concreta y operativiza a través del *Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural*, desarrollado a través del Decreto No. 1241, que regula y concreta el articulado de la LOEI, el cual

establece en su art. 243, que la interculturalidad que se propone en el Sistema Educativo Nacional “se trata de un enfoque educativo inclusivo que, partiendo de la valoración de la diversidad cultural y del respeto a todas las culturas, busca incrementar la equidad educativa, superar el racismo, la discriminación y la exclusión, y favorecer la comunicación entre los miembros de las diferentes culturas”.

En su Capítulo 1, sobre las normas generales, correspondiente al Título VIII sobre el SEIB, se establece con respecto al ámbito de actuación que el SEIB

(...) es parte del Sistema Nacional de Educación y está sujeto a la rectoría de la Autoridad Educativa Nacional, en todos los niveles de gestión. Comprende el conjunto articulado de las políticas, normas e integrantes de la comunidad educativa de los pueblos y nacionalidades originarios del Ecuador que utilizan un idioma ancestral” (art. 241).

Asimismo, en el art. 244, se habla de *transversalización* de la interculturalidad en el marco de su Sistema Educativo, concretándose en acciones como:

1. Integrar un enfoque de interculturalidad en el Plan Nacional de Educación.
2. Incluir la interculturalidad como eje transversal en el currículo nacional obligatorio y en los textos escolares oficiales.
3. Incluir la interculturalidad como eje transversal en los estándares e indicadores de calidad educativa y en el marco de los procesos de evaluación.
4. Propiciar la interculturalidad en todos los ámbitos de la práctica educativa.

Y en su art. 245, expone que

el Nivel Central de la Autoridad Educativa Nacional debe desarrollar e implementar el currículo para el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe en todos los niveles del sistema educativo, el cual debe estar conformado por el currículo nacional obligatorio y componentes específicos relacionados con pertinencia cultural y lingüística de los pueblos y nacionalidades originarios.

El resto de aspectos regulados en su Título VIII lo iremos definiendo según corresponda a lo largo de los siguientes apartados.

4.3.1.4. Modelo de Organización del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB).

Por otro lado, según establece el Acuerdo Ministerial n° 0440-13 del 05 de diciembre de 2013, que actualiza el actual MOSEIB, manifiesta que el Estado asume las siguientes responsabilidades en el proceso de Educación Intercultural Bilingüe:

- i. garantizar el funcionamiento pleno del SEIB, de conformidad con sus políticas públicas, en forma integrada desde la EIFC hasta el nivel superior. En el caso de la educación superior, esta contemplará programas especiales de educación intercultural bilingüe para la formación de profesionales de pueblos y nacionalidades;
- ii. garantizar la educación intercultural bilingüe para todas las culturas y comunidades ancestrales, independientemente del número de miembros que las integran, y para todos los niveles y modalidades del sistema educativo;
- iii. garantizar la implementación de la educación intercultural bilingüe para los pueblos y las nacionalidades residentes en las ciudades;
- iv. administrar la educación intercultural bilingüe en forma colectiva y con la participación de las organizaciones de los pueblos y nacionalidades; garantizar la calidad de la educación intercultural bilingüe, con talento humano, infraestructura, equipamiento, recursos educativos, alimentación, vestimenta con pertinencia cultural; huertos educativos, incluyendo bibliotecas, tecnologías de la información y comunicación (TICs), y laboratorios; asignar los fondos necesarios para la implementación y desarrollo de la educación intercultural bilingüe incluyendo gastos de investigación y producción de material didáctico en lenguas de las nacionalidades y en castellano;
- v. garantizar, mediante acuerdos y tratados internacionales, la ejecución de programas binacionales tendientes a atender a las culturas originarias separadas por fronteras territoriales;
- vi. cumplir los tratados e instrumentos internacionales, garantizando el fortalecimiento institucional y el desarrollo del sistema de educación intercultural bilingüe.

4.3.1.5. Plan Decenal de Educación.

Con el fin de operativizar dicha normativa legal y cumplir con los acuerdos firmados

a través de las políticas internacionales que se exponen en el capítulo introductorio a este trabajo, el Estado desarrolla el *Plan Decenal de Educación* como una de sus políticas más importantes para plantearse retos y desafíos en plano educacional. Con dicho instrumento se marcan los objetivos y metas a conseguir cada decenio, al mismo tiempo que ayuda a realizar el seguimiento y evaluación sobre el desarrollo de la Educación en el país, así como el análisis de su evolución.

El Plan Decenal de Educación 2006-2015 constituyó un acuerdo básico, rescatando los esfuerzos realizados y proponiendo una gestión que estabilizara y organizara las diferentes prioridades con un sentido inclusivo, pluricultural y multiétnico. Sus líneas generales fueron acordadas por el Consejo Nacional de Educación, el 16 de junio de 2006 (MEC, 2005). Este Plan establecía 7 políticas sobre las que trabajar, definiendo unos objetivos y metas claras para cada una de ellas. Las políticas que se definieron fueron las siguientes:

- POLÍTICA 1.- Universalización de la Educación Infantil de 0 a 5 años de edad.
- POLÍTICA 2.- Universalización de la Educación General Básica de primero a décimo año.
- POLÍTICA 3.- Incremento de la matrícula en el Bachillerato hasta alcanzar al menos el 75% de la población en la edad correspondiente.
- POLÍTICA 4.- Erradicación del analfabetismo y fortalecimiento de la Educación alternativa.
- POLÍTICA 5.- Mejoramiento de la infraestructura física y el equipamiento de las instituciones Educativas.
- POLÍTICA 6.- Mejoramiento de calidad y equidad de la Educación e implementación del Sistema Nacional de Evaluación.
- POLÍTICA 7.- Revalorización de la profesión docente, desarrollo profesional, condiciones de trabajo y calidad de vida.

A partir del presente año, 2016, ha entrado en vigor el nuevo Plan Decenal de Educación 2016-2025, elaborado entre los meses de agosto y noviembre de 2015 en función de los resultados del Plan Decenal anterior. Para ello se creó un documento a través de un proceso de socialización de los aportes de la comunidad educativa, que lo evalúe y realice un seguimiento de las medidas que se implanten durante este período.

Este Plan ha sido una tarea colectiva donde ha colaborado toda la comunidad educativa, contando con la contribución de más de 247.000 participantes en 177 espacios participativos en todo el territorio nacional. Se ha desarrollado a través de diálogo con docentes y talleres de mesas de trabajo con la comunidad la educativa de instituciones educativas fiscales (centros públicos), particulares, municipales y fisco-misionales (centros concertados). Su misión u objetivo principal es transformar la “escuela” en una comunidad de aprendizaje que fortalezca la identidad de los estudiantes, desarrolle integralmente sus capacidades y su compromiso social.

En el documento se refleja el siguiente acuerdo nacional por la Educación: “Al 2025, Ecuador tiene uno de los mejores Sistemas Educativos de América Latina, garantiza el acceso, permanencia y culminación de estudios con una gestión participativa eficiente y eficaz” (MinEduc, 2015a). Igualmente, refiere lo que sigue:

- *Calidad* es educar integralmente para el desarrollo personal y la equidad social y se consigue a través de:

- Garantizar oportunidades de aprendizaje para desarrollar una comunidad educativa justa, solidaria e innovadora.

- Mejorar los resultados de aprendizaje medidos a través de un sistema integral de evaluación de la calidad.

- *Cobertura* es igualar oportunidades y se consigue a través de:

- Garantizar que exista la oferta para la Educación Inicial en diferentes modalidades.

- Lograr que la población culmine el Bachillerato a la edad correspondiente.

- Garantizar y fortalecer la oferta de Educación Intercultural Bilingüe para los pueblos y nacionalidades, en todos sus niveles.

- Garantizar una oferta educativa pertinente a toda la población.

- *Gestión* es construir participativamente la política educativa e innovar los procesos para su aplicación, y se consigue a través de:

- Convertir la política educativa en una política de Estado y generar corresponsabilidad de la comunidad en su diseño, implementación y seguimiento.
- Garantizar la oportuna y pertinente provisión de recursos educativos y servicios a la comunidad.

A grandes rasgos, las diez *Metas* que se proponen para el 2025 son las siguientes:

1. Incrementar la relación personal docente respecto al personal administrativo del Ministerio de Educación.
2. El 90 % de la comunidad educativa interactúa a través de canales de servicios electrónicos educativos.
3. El aporte anual por corresponsabilidad social equivale al menos al 1% del presupuesto asignado a educación por el Gobierno Central.

Para su alcance es necesario consolidar la comunidad educativa en línea para promover procesos recurrentes e implementar la certificación de corresponsabilidad social con la educación.

4. Los gastos administrativos no superan el 10% del presupuesto con el que cuenta educación, a fin de priorizar los recursos destinados para la operación de las Instituciones Educativas. Para ello se plantea contar con un modelo de operación de los servicios educativos y garantizar una planta administrativa competente y con orientación al servicio.

5. El 100% de cobertura en infraestructura, docentes capacitados, currículo implementado a nivel nacional, y utilización de espacios de trabajo con un máximo a 25 estudiantes por aula.

6. El 100% de la población en edad escolar cuenta con el acceso a la oferta educativa completa, con planta óptima de docentes, modelo de gestión de transporte escolar, y utilización de espacios de trabajo con un máximo a 40 estudiantes por aula. En relación al marco que nos ocupa en este estudio, se indica la siguiente Meta y los objetivos de cobertura relacionados directamente con la EIB y la atención a la diversidad cultural:

7. El 100% de Instituciones Educativas que estén en un circuito IB ofertan una EIB, con planta docente bilingüe (con dominio de la lengua ancestral pertinente), implementando adaptaciones curriculares (instrumentos curriculares) destinados a las 14

nacionalidades y 18 pueblos del país.

8. El 100% de la población estudiantil con NEE asociadas a la discapacidad o no y personas con escolaridad inconclusa, cuentan con una oferta educativa, con docentes capacitados para garantizar una educación inclusiva.

Con el fin de conseguir sus objetivos y alcanzar dichas metas se plantea: dotar de infraestructura, docentes y recursos educativos a las Instituciones Educativas que ofertan educación inicial según la población estudiantil de 3 a 5 años, ordenar la oferta educativa constituyendo prioritariamente unidades educativas completas en los territorios, fortalecer la formación técnica como alternativa como una opción de desarrollo profesional, ordenar la oferta educativa para garantizar la cobertura universal y la calidad para toda la población con necesidades educativas especiales, fortalecer la opciones educativas para que la población con escolaridad inconclusa culmine sus estudios y lograr que la educación tenga la misma calidad en todo el territorio nacional, para esto último es necesario:

- Garantizar que las IE cuenten con los estándares nacionales de infraestructura y recursos educativos.
- Implementar el currículo nacional en todas las IE, con pertinencia cultural y lingüística para los 18 pueblos y las 14 nacionalidades.
- Implementar un programa de formación y capacitación unificada y continua para los docentes.

Además, se considera conveniente convertir en intercultural bilingües a todas las instituciones de los circuitos educativos en los que la población sea mayoritariamente de una nacionalidad ancestral. Para ello se proponen los siguientes objetivos:

- Dotar de recursos educativos a las IE interculturales bilingües.
- Elaborar material didáctico con pertinencia cultural y lingüística, en base a las adaptaciones curriculares, para todos los niveles.
- Garantizar la capacitación continua a la planta docente en saberes, conocimientos ancestrales y lenguas ancestrales, y desarrollar estrategias pedagógicas para su implementación en el aula.
- Existe planificación para la construcción de 12 Unidades Educativas Guardianas de la Lengua (para las otras 12 nacionalidades del país).

9. El 100 % de Instituciones Educativas cuentan con, al menos, con el 80% de docentes que alcanzan los niveles de desempeño excelente y satisfactorio; además de cumplir con los estándares de infraestructura y equipamiento establecidos por la Organización del Bachillerato Internacional (OBI) y una activa participación de la comunidad educativa. Para alcanzar dicha meta contempla disponer de una planta docente con vocación cualificada y alta valoración social y lograr que todas las unidades educativas cuenten con infraestructura y equipamiento tomando como referencia los estándares establecidos por la OBI y un plan de seguridad escolar, así como promover la participación de los actores de la comunidad educativa en la construcción e implementación del PEI.

10. Ecuador se encuentra en el grupo de países de la región con nivel de rendimiento alto en evaluaciones internacionales y para ello se recurre a actualizar periódicamente el currículo y los estándares educativos sobre la base de los resultados del aprendizaje, así como a consolidar un sistema integral de evaluación que considere estándares nacionales e internacionales.

4.3.2. Estructura del Sistema Educativo Nacional.

4.3.2.1. Niveles.

De acuerdo a la información publicada por el Ministerio de Educación, el SEIB de las nacionalidades y pueblos indígenas del Ecuador comprende desde la estimulación temprana hasta el nivel superior y está destinado a la implementación del Estado plurinacional e intercultural, en el marco de un desarrollo sostenible con visión de largo plazo (Constitución de 2008).

De acuerdo al Título III, sobre la Estructura y niveles del Sistema Nacional de Educación del Reglamento General a la LOEI, Decreto No. 1241, en su Capítulo I de la Educación Escolarizada se establece que

La educación escolarizada conduce a la obtención de los siguientes títulos y certificados: el certificado de asistencia a la Educación Inicial, el certificado de terminación de la Educación General Básica y el título de Bachillerato (...) puede ser ordinaria o extraordinaria. La ordinaria se refiere a los niveles de Educación Inicial, Educación General Básica y Bachillerato cuando se atiende a los estudiantes en las edades sugeridas por la Ley y el presente reglamento. La extraordinaria se

refiere a los mismos niveles cuando se atiende a personas con escolaridad inconclusa, personas con necesidades educativas especiales en establecimientos educativos especializados u otros casos definidos por el Nivel Central de la Autoridad Educativa Nacional (art. 23).

En el art. 27 del Capítulo III del Reglamento General a la LOEI, sobre los niveles y subniveles educativos se expone que el Sistema Nacional de Educación (ver figura 2):

RECTORIA	SISTEMA	TIPO		NIVEL	SOSTENIMIENTO	JURISDICCIÓN		Variables para acceso global
MINISTERIO DE EDUCACIÓN	EDUCACIÓN BÁSICA	ESCOLARIZADO	REGULAR	EDUCACIÓN INICIAL	FISCAL	HISPANA	INTERCULTURAL	DPA División Política Administrativa
			ESPECIAL	EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA	FISCOMISIONAL			
			POPULAR PERMANENTE	BACHILLERATO	MUNICIPAL			
		FORMACIÓN ARTÍSTICA	POPULAR PERMANENTE	PARTICULAR				
		NO ESCOLARIZADO						Régimen Escolar
CONESUP	SUPERIOR			TÉCNICO				
				PROFESIONAL				

Figura 2. Estructura del Sistema Educativo. UNESCO-IBE, 2010/2011.

Aunque las edades que se estipulan en este reglamento son las que se sugieren para cada nivel, sin embargo, no se debe negar el acceso del estudiante a un grado o curso por su edad. En casos en los que se da repetición de un año escolar, necesidades educativas especiales, jóvenes y adultos con escolaridad inconclusa, entre otros, se debe aceptar, independientemente de su edad, a los estudiantes en el grado o curso que corresponda, según los grados o cursos que hubiere aprobado y su nivel de aprendizaje.

a) Educación Inicial

La Educación Inicial es el proceso de acompañamiento al desarrollo integral de niños y niñas menores de 5 años, y tiene como objetivo potenciar su aprendizaje y promover su bienestar mediante experiencias significativas y oportunas que se dan en ambientes estimulantes, saludables y seguros.

El Ministerio de Educación, mediante el Proyecto Educación Inicial de Calidad con Calidez, trabaja en pro del desarrollo integral de niños y niñas menores de 5 años, atiende su aprendizaje, apoya su salud y nutrición, y promueve la inclusión, la interculturalidad, el respeto y cuidado de la naturaleza, y las buenas prácticas de convivencia. El Reglamento de aplicación a la LOEI, en el Artículo 27, define que el nivel de Educación Inicial se divide en dos subniveles:

- a. Inicial 1, que no es escolarizado y comprende a infantes de hasta 3 años de edad (corresponde la atención al Ministerio de Inclusión Económica y Social en coordinación con el Ministerio de Educación).
- b. Inicial 2, que comprende a infantes de 3 a 5 años de edad (es responsabilidad del Ministerio de Educación). Este período es gratuito y obligatorio por constituir parte de la Educación General Básica.

b) Educación General Básica (EGB)

La EGB se trata de una etapa educativa gratuita y obligatoria que abarca diez niveles de estudio, desde primer grado hasta décimo. Las personas que terminan este nivel, serán capaces de continuar los estudios de Bachillerato. Esta etapa se divide en cuatro subniveles:

- 1) *Preparatoria*, que corresponde a 1^{er} grado de EGB y, preferentemente, se ofrece a los estudiantes de cinco años de edad.
- 2) *Básica Elemental*, que corresponde a 2^o, 3^o y 4^o grados de EGB y, preferentemente, se ofrece a los estudiantes de 6 a 8 años de edad.
- 3) *Básica Media*, que corresponde a 5^o, 6^o y 7^o grados de EGB y, preferentemente, se ofrece a los estudiantes de 9 a 11 años de edad.
- 4) *Básica Superior*, que corresponde a 8^o, 9^o y 10^o grados de EGB y, preferentemente, se ofrece a los estudiantes de 12 a 14 años de edad.

Este nivel educativo permite al alumnado desarrollar capacidades para comunicarse, para interpretar y resolver problemas, y para comprender la vida natural y social.

Entre los objetivos que se plantea la Ley está que los jóvenes que concluyen los estudios de la EGB sean ciudadanos capaces de convivir y participar activamente en una sociedad intercultural y plurinacional.

ASIGNATURAS	HORAS SEMANALES DE CLASE POR ASIGNATURA / AÑOS DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA									
	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º	7.º	8.º	9.º	10.º
LENGUA Y LITERATURA		12	12	9	9	9	9	6	6	6
MATEMÁTICA		8	8	7	7	7	7	6	6	6
ENTORNO NATURAL Y SOCIAL	25	5	5	-	-	-	-	-	-	-
CIENCIAS NATURALES		-	-	5	5	5	5	4	4	4
ESTUDIOS SOCIALES		-	-	4	4	4	4	4	4	4
EDUCACIÓN ESTÉTICA	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
EDUCACIÓN FÍSICA	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
LENGUA EXTRANJERA		-	-	-	-	-	-	5	5	5
CLUBES		3	3	3	3	3	3	3	3	3

Figura 3. Distribución de asignaturas por grado de EGB Fuente: MinEduc, 2016.

Dentro de este espacio, se complementarán actividades de recuperación pedagógica u otras. Se puede ofrecer otras asignaturas, tales como Lengua Extranjera o Informática, en la medida en que la escuela cuente con los docentes y recursos requeridos para hacerlo.

En el caso del SEIB, existen algunas especificidades (i.e. procesos del SEIB y armonizadores de saberes) como veremos más adelante en el apartado referente al currículo.

c) Bachillerato General Unificado (BGU)

El nivel de Bachillerato es una enseñanza postobligatoria, sin embargo el Estado asume su financiación, puesto que se debe cursar después de la EGB y previo a las enseñanzas universitarias.

Dicha etapa educativa se conforma por tres cursos y, preferentemente, se ofrece a los estudiantes de 15 a 17 años de edad. Se trata del nuevo programa de estudios creado por el Ministerio de Educación con el propósito de ofrecer un mejor servicio educativo para todos los jóvenes que hayan aprobado la EGB, ya que la excesiva especialización y dispersión de la oferta curricular del modelo anterior ocasionaba que los estudiantes se graduaran con conocimientos muy distintos y sin una base común de aprendizajes, lo cual impedía que tuvieran acceso a las mismas oportunidades.

Con el BGU, todos los estudiantes tendrán acceso a una base común de conocimientos, la cual garantiza equidad en la distribución de oportunidades educativas y el hecho de que este nuevo currículo se desprenda orgánicamente del currículo de EGB y esté concatenado con las exigencias de ingreso a la Educación Superior, les facilitará el acceso a las múltiples opciones post graduación, habilitando por igual a todo el alumnado para continuar estudios superiores en cualquier área académica, o ingresar directamente al mundo laboral o del emprendimiento.

Tiene como triple objetivo preparar a los estudiantes: (a) para la vida y la participación en una sociedad democrática, (b) para el mundo laboral o del emprendimiento, y (c) para continuar con sus estudios universitarios. En el BGU, todos los estudiantes deben estudiar un grupo de asignaturas centrales denominado *tronco común*, que les permite adquirir ciertos aprendizajes básicos esenciales correspondientes a su formación general. Además del tronco común, los estudiantes pueden escoger entre dos opciones en función de sus intereses: el Bachillerato en Ciencias o el Bachillerato Técnico. Aquellos que opten por el Bachillerato en Ciencias, además de adquirir los aprendizajes básicos comunes del BGU, podrán acceder a asignaturas optativas que les permitirán profundizar en ciertas áreas académicas de su interés. Los que opten por el Bachillerato Técnico también adquirirán los aprendizajes básicos comunes del BGU, y además desarrollarán las competencias específicas de la figura profesional que hayan elegido.

Entre los muchos objetivos que se plantean conseguir al finalizar este nivel, destacamos el que se refiere a que el alumnado de BGU sea capaz de actuar como ciudadano responsable “(...) reconociendo la interculturalidad, la democracia, la paz, la igualdad, la tolerancia, la inclusión, el pluralismo (social y cultural), la responsabilidad, la disciplina, la iniciativa, la autonomía, la solidaridad, la cooperación, el liderazgo, el compromiso social y el esfuerzo” (MinEduc, 2015a).

Por lo que, como podemos observar la interculturalidad se extiende desde los niveles iniciales hasta los superiores.

d) Educación Superior

Los Institutos de Educación Superior no Universitarios (Institutos Pedagógicos, Politécnicos e Institutos Técnicos Superiores) ofrecen carreras cortas con 2 o 3 años de

estudio post-bachillerato. Los planteles de post-bachillerato preparan profesionales de nivel intermedio y ofrecen una formación que permite al estudiante incorporarse al mundo del trabajo. El título de técnico superior requiere dos años de estudio (i.e. trabajador social), el de tecnólogo, 3 años (i.e. auditor, enfermero/a, decorador/a). Los institutos pedagógicos ofrecen programas de formación para profesor/a de pre-primaria y primaria con una duración de 3 años.

Por otro lado, las universidades y escuelas politécnicas otorgan títulos de pregrado (licenciatura) y de posgrado (especialización, maestría y doctorado). Los programas de licenciatura tienen una duración promedio de cuatro (Enfermería, Docente de Educación Media) a seis años (Abogacía, Farmacia, Medicina, Odontología, Psicología); cinco años en el caso de ingeniería comercial y arquitectura. Los programas de especialización (en prevalencia en las carreras médicas) y de maestría (título de magíster) tienen una duración de uno a tres años. Los programas de doctorado requieren en promedio de 2 a 3 años de estudio (MinEduc, 2015a).

Modalidades

En el Capítulo II del Título III del Reglamento General a la LOEI, sobre las modalidades del Sistema Nacional de Educación se expone que existen tres modalidades principales:

1.- Modalidad presencial, la cual precisa de la asistencia regular a la institución educativa según los parámetros de edad que establece la normativa, con la secuencia y continuidad de niveles, grados y cursos. De igual manera, esta modalidad se aplica en programas de alfabetización, post-alfabetización y de educación no escolarizada (art. 24).

2.- Modalidad semipresencial, se refiere a aquella modalidad que no requiere que el alumnado asista diariamente al centro educativo, sino que éste puede realizar su trabajo académico de forma independiente utilizando las TICs y asistiendo periódicamente a clases. Está dirigida a estudiantes de 15 años o más, el cual debe cumplir con los mismos estándares y la exigencia académica que el resto de estudiantes que asisten a la modalidad presencial. Para la promoción de grado o curso y obtener la certificación y/o título, el alumnado debe demostrar que ha adquirido los aprendizajes mínimos requeridos para el nivel que cursa con

un examen nacional estandarizado “según la normativa que para el efecto emita el Nivel Central de la Autoridad Educativa Nacional” (art. 25).

3.- **Modalidad a distancia**, es la que se plantea como un proceso autónomo de aprendizaje para el cumplimiento del currículo nacional con el apoyo de un tutor o guía y con materiales pedagógicos de apoyo se oferta para personas mayores de edad, sin la necesidad de asistir a clases. En aquellos Circuitos donde no exista cobertura pública presencial o semipresencial, el alumnado de 15 años en adelante debe cumplir con los mismos estándares y exigencia académica que la educación presencial. Para la promoción de grado o curso y obtener la certificación y/o título, el alumnado debe demostrar que ha adquirido los aprendizajes mínimos requeridos para el nivel que cursa con un examen nacional estandarizado “según la normativa que para el efecto emita el Nivel Central de la Autoridad Educativa Nacional” (art.26).

Existen *otras modalidades* como la **Educación para jóvenes y Adultos**. Esta oferta educativa está dirigida a personas con su escolaridad inacabada, a través de la cual se le brinda la oportunidad de concluir sus estudios en los diferentes niveles y subniveles educativos. Está dirigida a los jóvenes y adultos que son parte de los grupos vulnerables (como las personas que se encuentran privadas de libertad, con discapacidades diversas y/o habitantes de zonas fronterizas), así como las personas excluidas del sistema educativo y del modelo económico, social y político. Asimismo, da respuesta a la heterogeneidad de los estudiantes y a sus diversos contextos, con currículos y propuestas pedagógicas diversificadas y servicios educativos adecuados a sus necesidades y particularidades. Según lo establecido en la Carta Constitucional, la LOEI y el Plan Nacional del Buen Vivir, se ofrece como un servicio que “propone procesos educativos de calidad, los cuales no son muy extensos en el tiempo y suelen ser de utilidad y aplicación inmediata, ayudando a los estudiantes a prepararse para su vida futura” (MinEduc, 2016).

Y otra de las modalidades existentes es la **Educación Especial e Inclusiva** que, según refiere la LOEI, tiene en cuenta “las diferencias individuales, las identidades grupales múltiples y una comunidad política unificadora”, entiende “lo diferente” cómo potencial que enriquece los aprendizajes, reconociendo el pluralismo social de todo tipo. Abarca a todos niveles educativos según el límite máximo establecido por la ley que corresponde a “la escuela, colegio o talleres de autonomía funcional, ofreciéndole servicios de apoyo” (MinEduc, 2016).

En la LOEI la inclusión comprende la creación de un entorno pedagógico en el que la estructura y la organización de la escuela y toda la comunidad educativa está dirigida a las dimensiones citadas anteriormente con el fin de hacer posible el ejercicio del derecho de estas personas a una educación. El rol que representa la escuela es un rol social y comunitario, en su conocimiento y ejercicio de los derechos humanos, su respeto por las opiniones y las ideas de los demás, el sentido de la cooperación y la colaboración en las relaciones de trabajo la comunicación abierta y la resolución de conflictos (Grossman, 2008).

Otra clasificación que se expone en el art. 23 del Reglamento General a la LOEI, es la siguiente:

1.- **La Educación Escolarizada.** Se trata de una educación acumulativa, progresiva y que conlleva la obtención de un título o certificado. Se cataloga en ordinaria (que atiende a estudiantes en los rangos de edades preferentes) o extraordinaria (atiende mayoritariamente a personas con escolaridad inconclusa de 15 años o más, que han sobrepasado la edad correspondiente y requieren otras modalidades para la culminación de sus estudios).

Algunos indicadores pueden reportar estudiantes de menor edad, debido a que en ciertos lugares este tipo de oferta educativa es la única. La oferta extraordinaria incluye a su vez otros casos definidos por el Nivel Central de la Autoridad Educativa Nacional, aunque las instituciones de formación artística y musical y de necesidades educativas especiales están incorporadas en la oferta extraordinaria, no están incluidas en las tablas de resultados, puesto que no son equiparables a la oferta escolarizada ordinaria (Reglamento General a la LOEI, 2012, art 23). Para el SEIB, se han considerado indicadores específicos con la finalidad de visibilizar la diversidad de la oferta educativa de conformidad con el artículo 347, numeral 98, y el artículo 57, numeral 149, de la Constitución de la República que establecen que su desarrollo, fortalecimiento y potencialización son responsabilidad del Estado.

Este tipo de escolarización conduce a la obtención del certificado de asistencia a Educación Inicial, del certificado de terminación de la EGB y del título de Bachillerato (Reglamento General a la LOEI, 2012, art. 23).

2. La Educación No Escolarizada. Es la que provee espacios educativos a lo largo de la vida y su currículo se adapta a las necesidades o particularidades del sector de la población que atiende, caracterizándose como una oferta educativa esporádica y con una duración menor a un año escolar. Este tipo de educación implica cursos temporales que no conducen a la obtención de un título o certificado como la escolarizada.

4.3.2.2. Currículo.

En el capítulo segundo, de las obligaciones del Estado respecto del derecho a la Educación, refiere lo siguiente en diferentes apartados de su artículo 6:

(...) en relación a la diversidad cultural y lingüística, se aplicará en los idiomas oficiales de las diversas nacionalidades del Ecuador. El diseño curricular considerará siempre la visión de un Estado plurinacional e intercultural. El currículo se complementa de acuerdo a las especificidades culturales y peculiaridades propias de las diversas instituciones educativas que son parte del Sistema Nacional de Educación (...) (apartado g). (...) Asegurar una educación con pertinencia cultural para los pueblos y nacionalidades, en su propia lengua y respetando sus derechos. Fortalecer la práctica, mantenimiento y desarrollo de los idiomas de los pueblos y nacionalidades (apartado k). (...) Incluir en los currículos de estudio, de manera progresiva, la enseñanza de, al menos, un idioma ancestral; el estudio sistemático de las realidades y las historias nacionales no oficiales, así como de los saberes locales. (Apartado 1).

El currículo es un documento que contiene los conocimientos básicos obligatorios para todos los estudiantes y los recursos técnicos y pedagógicos para su aplicación en el aula, así como los ejes transversales, objetivos de las asignaturas y los perfiles de salida de cada nivel y modalidad. (art. 11 del Reglamento de la LOEI). En el mismo documento legal se manifiesta que, de acuerdo al artículo 347 de la Constitución de la República, se establece que será responsabilidad del Estado, asegurar que se incluya en los currículos de estudio, de manera progresiva, la enseñanza de, al menos, una lengua ancestral.

El currículo nacional coexiste un currículo de EIB. La misma LOEI refiere que la malla curricular del SEIB se desarrollará en concordancia con el currículo nacional, reflejando el carácter intercultural y plurinacional del Estado. Y en el art. 245 del Reglamento de dicha Ley se manifiesta que el Nivel Central de la Autoridad Educativa

Nacional debe desarrollar e implementar el currículo para el SEIB en todos los niveles del sistema educativo, el cual debe estar conformado por el currículo nacional obligatorio y componentes específicos relacionados con pertinencia cultural y lingüística de los pueblos y nacionalidades originarios. Además, se señala que el currículo de la EIB estará conformado por la unión del currículo nacional y el currículo de EIB, y su función es fomentar

(...) el desarrollo de la interculturalidad a partir de las identidades culturales, aplicando en todo el proceso las lenguas indígenas, los saberes y prácticas socioculturales ancestrales, valores, principios, la relación con la Pachamama, de conformidad a cada entorno geográfico, sociocultural y ambiental, propendiendo al mejoramiento de la calidad de vida de los pueblos y nacionalidades indígenas. (art. 92).

Existen una serie de características que definen al currículo EIB, el cual tiene la particularidad de organizarse en base a armonizadores de saberes (*Madre Naturaleza; Vida en Familia y Comunidad; Espacio, Tiempo y Espiritualidad; Desarrollo Científico y Tecnológico*), se estructura por procesos educativos y está organizado por unidades de aprendizaje integrado (i.e. la integración de las ciencias consiste en mostrar a los estudiantes los conocimientos y hechos que se presentan en la realidad como un todo unificado a partir de las vivencias - aprendizaje significativo-). De igual manera, se orienta a partir de las realidades del entorno educativo (Calendarios y Ciclos Vivenciales) considerando el avance tecnológico y científico como una mejora colectiva del pueblo y/o nacionalidad.

Existen una serie de niveles de concreción curricular que va del currículo nacional al currículo EIB:

Primer nivel.- El currículo nacional, concebido como el macro currículo a nivel general, pero para el SEIB las adaptaciones curriculares de cada nacionalidad conforman el macro currículo.

Segundo nivel.- Se trata de la aplicación curricular a nivel de CECIB, los cuales se organizarán por procesos: Educación Infantil Familiar Comunitaria (EIFC), Inserción a Procesos Semánticos (IPS), Proceso de Aprendizaje Investigativo (PAI), Fortalecimiento Cognitivo, Afectivo y Psicomotriz (FCAP) y Desarrollo de las Destrezas y Técnicas de

Estudio (DDTE)³⁰.

Tercer nivel. - Referido a la aplicación curricular en el aula, aquella que se realiza por el docente a partir del calendario vivencial educativo comunitario.

En lo referente a las adaptaciones curriculares, el art. 10 del Reglamento de Ley, refiere que los currículos nacionales pueden complementarse de acuerdo con las especificidades culturales y peculiaridades propias de las diversas instituciones educativas que son parte del Sistema Nacional de Educación, en función de las particularidades del territorio en el que operan y que las instituciones educativas pueden realizar propuestas innovadoras y presentar proyectos tendientes al mejoramiento de la calidad de la educación, siempre que tengan como base el currículo nacional, realizando su implementación con previa aprobación del Consejo Académico del Circuito y la autoridad Zonal correspondiente.

En materia de propuesta de calidad educativa, el Ministerio de Educación presentó un documento de actualización curricular, el que sobre la base de la Constitución, planteaba diversas estrategias para potenciar un proceso educativo inclusivo y de equidad con el objetivo de consolidar una formación ciudadana que apunte la democracia y desarrolle la sociedad intercultural y plurinacional. En los últimos tiempos, se ha realizado un arduo trabajo en relación a la mejora del currículo EIB, realizándose adaptaciones y ampliaciones con respecto al currículo nacional. Uno de los aspectos más destacados es que las destrezas que se contemplan en el currículo nacional intercultural, pasan a ser dominios en el currículo de EIB. En este marco de trabajo se han utilizado unos términos determinados para definir los elementos que lo componen. Con el fin de explicar dicha terminología realizamos las siguientes aclaraciones:

- *Destrezas*, se trata del hecho de saber hacer. Se trata de la habilidad para desarrollar una tarea, sin necesidad de poseer conocimientos. Este término es definido a través de los siguientes indicadores:

- Se hace de forma mecánica, sin comprender el proceso de construcción.
- Se aprender repitiendo.

³⁰ Dichos procesos fueron establecidos en el Acuerdo Ministerial N° 440-13 de 05 de diciembre de 2013.

- Se desarrolla creatividad a largo plazo.
- *Saberes y conocimientos*, referido a los contenidos.
- *Dominios*, referido a la aplicación práctica de los conocimientos y saberes (es similar a las competencias básicas). Se evalúa teniendo en cuenta los siguientes criterios:
 - a. Capacidad de poder expresar y comprender conceptos.
 - b. El saber cómo se ha hecho, por qué se ha hecho y para qué se ha hecho.
 - c. Expresar con sus propias palabras.
 - d. Poder hacer nuevas cosas.
 - e. Permite ver varios panoramas.
 - f. Abarcar totalidad.
 - g. Permite creatividad.

Las tareas que se han llevado a cabo para dichas adaptaciones han sido las siguientes:

- Revisar las destrezas con criterio de desempeño del Currículo Nacional.
- Desglosar las destrezas y/o contenidos para las unidades de aprendizaje.
- Identificar las destrezas que pueden ser adaptadas por dominios con pertinencia cultural.
- Incorporar saberes y conocimientos propios de la nacionalidad.
- Redactar los dominios de acuerdo a los niveles de complejidad y contextos.
- Ubicar en las matrices de adaptaciones curriculares para el SEIB con sus respectivas codificaciones.

A modo de ejemplo enumeramos algunas de las unidades didácticas específicas del currículo EIB. Las siguientes unidades de aprendizaje se refieren a los Ciclos Vitales:

- Época de preparación de la madre tierra

- Época de la siembra

- Época de crecimiento y cuidado de las plantas

- Época de florecimiento

- Época de cosecha

- Comercialización de productos

- La organización comunitaria

- Nuestra sabiduría

- Nuestras fiestas

- Nuestros lugares sagrados.

Y en el marco del Título III de la LOEI, sobre el Sistema Nacional de Educación, Capítulo Primero, de los Objetivos del Sistema Nacional de Educación, se expone lo siguiente sobre el currículo: “(...) podrá ser complementado de acuerdo a las especificidades culturales y peculiaridades propias de la región, provincia, cantón o comunidad de las diversas Instituciones Educativas que son parte del Sistema Nacional de Educación” (art. 19).

Se detalla que en el marco de la Subsecretaría de EIB se conformará un equipo curricular de carácter interdisciplinario bilingüe y plurilingüe que participará en “la elaboración de las particularidades del currículo intercultural bilingüe y (...) definirán los estándares mínimos para la elaboración de materiales textuales y paratextuales” (art. 92).

De la misma forma, en la disposición general tercera del MOSEIB se establece que la Subsecretaría de EIB expedirá el currículo y sus respectivos instrumentos curriculares para la implementación del MOSEIB en los CECIBs y UECIBs. Y en la disposición cuarta del mismo documento se refiere que será responsabilidad de dicha Subsecretaría la dirección y asesoría de los equipos técnicos de las nacionalidades que se requieran para la

implementación del currículo y la producción de materiales educativos en lenguas de las nacionalidades, para los diferentes niveles y modalidades del SEIB.

Actualmente, se han establecido una serie de criterios generales del currículo de EIB, los cuales resumimos de la siguiente manera:

- Se fundamenta en el Currículo Nacional Intercultural.
- Se fundamenta en lo establecido en el MOSEIB (distribución de unidades y círculos de aprendizaje integrado/dominio de saberes).
- Se considera los avances de la construcción de los currículos del SEIB (no oficiales).
- Se adecua a los perfiles de salida de los procesos del SEIB: Educación Infantil Familiar Comunitaria (EIFC), Inserción a Procesos Semánticos (IPS), Proceso de Aprendizaje Investigativo (PAI) y (Bachillerato General Unificado) BGU Intercultural Bilingüe.

4.3.3. Organización administrativa e institucional.

4.3.3.1. Organización administrativa.

Con el fin de acercar el Estado a toda la población y distribuir más y mejores servicios a la misma, se ha establecido una prestación de servicios más cercanos y efectivos a través un nuevo sistema de planificación basado en la descentralización y desconcentración del Estado. Por descentralización se entiende el hecho de transferir responsabilidades y recursos desde el Gobierno central hacia los Gobiernos provinciales, municipales y parroquiales (Gobiernos Autónomos Descentralizados -GAD-). Y la desconcentración se trata de trasladar los servicios que ofrece un Ministerio hacia una de sus dependencias a nivel zonal, provincial, distrito o circuito. Pero la entidad nacional continúa controlando y asegurando la calidad y el buen cumplimiento de los servicios transferidos. Por ejemplo, el Ministerio de Educación asegura el acceso las escuelas a través de sus circuitos educativos en todo el país (SENPLADES, 2016).

Para ello, la SENPLADES, creó tres niveles administrativos de planificación, que son: las zonas, los distritos y los circuitos, los cuales abarcan a todo el territorio nacional.

Esta nueva forma de planificación del territorio permite una mejor identificación de las necesidades y beneficia a que se aporten soluciones más efectivas en la prestación de servicios públicos a nivel nacional.

Al igual que en otras administraciones, la administración educativa también se organiza y planifica conforme esta estructura con el fin de mejorar sus servicios. Las zonas, distritos y circuitos son niveles desconcentrados de la administración pública estatal. Para su organización se respetó la división política administrativa existente en el país, conservando los niveles de gobierno que existían con sus competencias autonómicas y de gobernabilidad a nivel de las provincias, cantones y parroquias (SENPLADES, 2016).

Las zonas, conformadas por provincias, se distribuyen de acuerdo a una proximidad geográfica, cultural y económica. Existen nueve zonas de planificación y cada una de ellas está constituida por distritos y éstos, a su vez, por circuitos. Y es a este nivel desde donde se coordina de forma más estratégica las entidades del sector público, a través de la gestión de la planificación para el diseño de políticas en el área de cada jurisdicción. (SENPLADES, 2016).

El distrito es la unidad básica de planificación y prestación de servicios públicos. Coincide con el cantón o unión de cantones. Existen 140 distritos y cada uno tiene un promedio de 90.000 habitantes. Aunque, para cantones donde la población es muy alta (i.e. Quito, Guayaquil, Cuenca, Ambato y Santo Domingo de los Tsa'chilas) se establecen distritos dentro de ellos. (SENPLADES, 2016).

El circuito se refiere a la localidad donde el conjunto de servicios públicos están al alcance de la ciudadanía. Está conformado por varias instituciones en un territorio dentro de un distrito, correspondiendo a una parroquia o a un conjunto de ellas. Actualmente, existen 1.134 circuitos con un promedio de 11.000 habitantes (SENPLADES, 2016).

Con ello se ha pretendido que el Estado planifique, impulse y mejore las desconcentración y la articulación, apoye las políticas de equidad, amplíe la cobertura y la calidad de los servicios públicos, incluido el de educación.

El siguiente mapa muestra la actual división zonal del territorio ecuatoriano:



Mapa 3. Nivel administrativo de planificación zonal. SENPLADES, 2016.

En función de esta planificación administrativa se describirá cuál es la organización y planificación administrativa del Sistema Educativo según la LOEI, así como las funciones de las instancias que lo conforman.

Como ya explicamos en apartado del contexto político, el nivel central es quien formula las políticas, los estándares, la planificación educativa nacional, los proyectos de inversión de interés nacional, las políticas de asignación y administración de recursos y formula las políticas de recursos humanos que garantizan representatividad de acuerdo a la diversidad del país en todos los niveles descentralizados. Igualmente, coordina la gestión administrativa de los niveles desconcentrados de gestión y regula y controla el Sistema Nacional de Educación, para lo cual expide las normas y estándares correspondientes (sin perjuicio de las competencias asignadas a los distritos metropolitanos y a los gobiernos autónomos descentralizados en la Constitución de la República y la LOEI). Y, como una de sus funciones principales, las máximas autoridades educativas integran de forma transversal la interculturalidad para la construcción del Estado plurinacional y garantizar una educación con pertinencia cultural y lingüística para los pueblos afroecuatorianos, montubios y para las

nacionalidades y pueblos indígenas (art. 26).

Como se ha mencionado, los niveles denominados desconcentrados en la normativa legal son los niveles territoriales en los que se gestionan y ejecutan las políticas educativas definidas por el Ministerio de Educación, estos niveles son zonales, distritales y circuitales interculturales y bilingües ya que, según el artículo 27 de la LOEI, se garantizará la existencia de instancias especializadas del SEIB en todos ellos.

Siendo el SEIB parte del Sistema Nacional de Educación, no puede funcionar independiente sino que está sujeto a la rectoría de la Autoridad Educativa Nacional en todos sus niveles de gestión. Aunque tiene una función exclusiva que es el hecho de gestionar el conjunto articulado de políticas, normas e integrantes de la comunidad educativa de los pueblos y nacionalidades originarios que utilizan un idioma ancestral (art. 241 del Reglamento General a la LOEI, Decreto N° 1241). A continuación, describiremos cómo se organiza el SEIB con la nueva planificación administrativa descentralizada y desconcentrada.

El nivel zonal intercultural y bilingüe, a través de las coordinaciones zonales, de distritos educativos metropolitanos y del distrito educativo del régimen especial de Galápagos, define la planificación y coordina las acciones de todos los distritos educativos y realiza el control de todos los servicios educativos de la zona de conformidad con las políticas definidas por el Ministerio. Cada zona está conformada por la población y el territorio establecido por el Plan Nacional de Educación y atiende la diversidad cultural y lingüística de cada población, garantizando y realizando el control de la aplicación de las políticas en todos los servicios educativos de la zona intercultural y bilingüe, de conformidad con lo definido por el Ministerio de Educación. En todas las zonas donde sea pertinente, se garantiza una instancia para la atención específica a la EIB que desarrolle y fortalezca este sistema y el coordinador o coordinadora de la zona donde exista mayoría de un pueblo o nacionalidad pertenecerá a ese pueblo o nacionalidad (art. 28 de la LOEI).

El nivel distrital intercultural y bilingüe, a través de las direcciones distritales interculturales y bilingües de educación definidas por la Autoridad Educativa Nacional, atiende las particularidades culturales y lingüísticas en concordancia con el Plan Nacional de Educación; asegura la cobertura necesaria en su distrito intercultural y bilingüe en

relación con la diversidad cultural y lingüística para alcanzar la universalización de la Educación Inicial, Básica y Bachillerato; y garantiza la gestión de proyectos, los trámites y la atención a la ciudadanía. (art. 29 de la LOEI).

Además, interviene sobre el control del buen uso de los recursos de operación y mantenimiento, y la coordinación, monitoreo y asesoramiento educativo de los establecimientos del territorio, garantiza que cada circuito educativo intercultural y bilingüe cubra la demanda educativa. El ámbito de acción y ejecución de las políticas a nivel territorial de estos distritos corresponderá a los cantones o circunscripciones territoriales especiales del nivel correspondiente según el número de establecimientos educativos y la población estudiantil, garantizando atender la diversidad cultural y lingüística de cada distrito. (art. 29 de la LOEI).

Igualmente, en las ciudades con más de 200.000 habitantes se podrá crear más de un distrito educativo intercultural y bilingüe en concordancia con las áreas administrativas establecidas por los gobiernos locales. Estos distritos ejecutan los acuerdos entre prestadores de servicios públicos que optimicen en su respectiva jurisdicción la utilización de los servicios públicos complementarios al servicio educativo (tales como: infraestructura deportiva, servicios de salud, gestión cultural, acceso a tecnología, informática y comunicación y otros). Dentro de este nivel distrital, se garantiza una política de recursos humanos que permita la incorporación de servidores/as pertenecientes a los pueblos y nacionalidades indígenas. Y el Director/a Distrital deberá ser miembro de una comunidad, pueblo o nacionalidad indígena en aquellos distritos cuya población sea mayoritariamente indígena (art. 29 de la LOEI).

El circuito educativo intercultural y bilingüe se trata de un conjunto de instituciones educativas públicas, particulares y fiscomisionales, en un espacio territorial delimitado, conformado según criterios poblacionales, geográficos, étnicos, lingüísticos, culturales, ambientales y de circunscripciones territoriales especiales. Las instituciones educativas públicas del circuito educativo intercultural y/o bilingüe están vinculadas a una sede administrativa para la gestión de los recursos y la ejecución presupuestaria. (art.30 de la LOEI).

Cada circuito creará un consejo académico que tendrá no menos de 3 y no más de 7

miembros que serán nombrados por los directores y rectores de los establecimientos educativos que lo conforman. Y en el caso de las instituciones particulares, éstas participan con un representante en el consejo académico con voz y voto, exclusivamente, en temas pedagógicos. Asimismo, cada circuito cuenta con un administrador, quien será un profesional encargado de los ámbitos administrativos y financieros de las instituciones educativas públicas del circuito y que será nombrado mediante concurso de méritos y oposición. En el caso de los circuitos conformados por una mayoría de centros educativos de un pueblo o nacionalidad, el administrador/a deberá pertenecer al pueblo o nacionalidad del circuito correspondiente (art.30 de la LOEI).

Con el fin de entender mejor la estructura y organización administrativa, las siguientes figuras (2) y (3) muestran el organigrama de las Direcciones Zonales y Distritales del Ministerio de Educación:

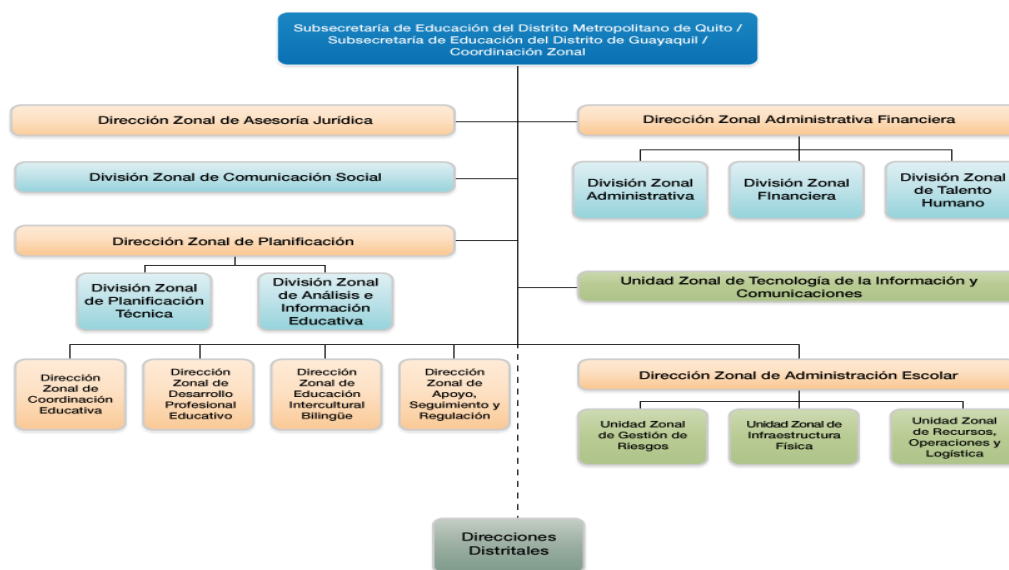


Figura 4. Estructura orgánica de la Subsecretaría de Educación del Distrito Metropolitano de Quito/ Subsecretaría de Educación del Distrito de Guayaquil/ Coordinaciones Zonales. MinEduc, 2016.

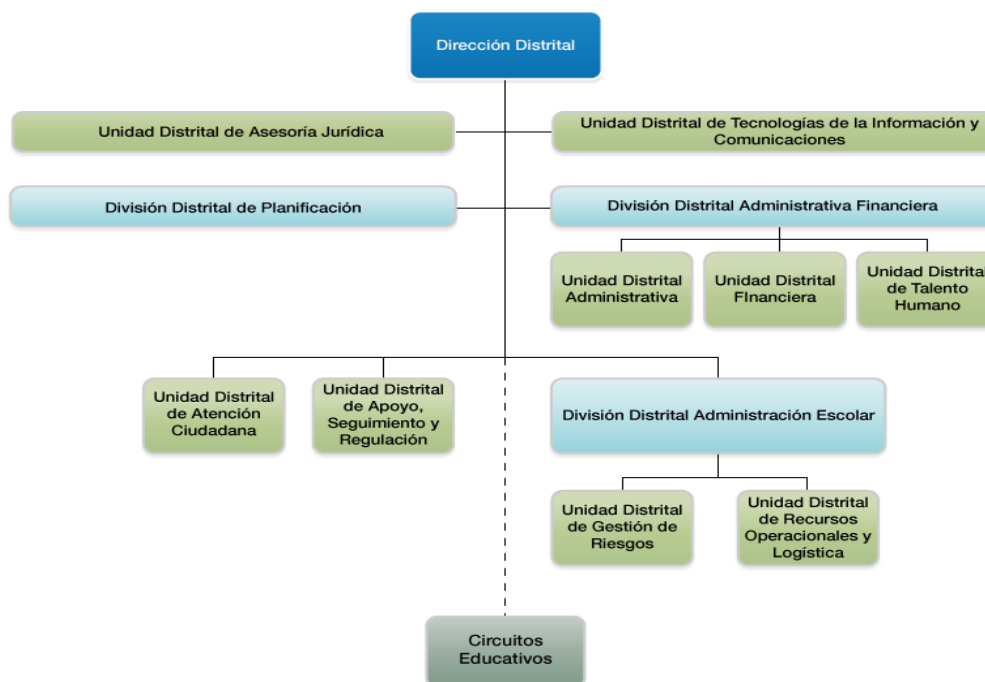


Figura 5. Estructura orgánica de las Direcciones Distritales. MinEduc, 2016.

En el art. 83 de la LOEI se define la Estructura Organizativa del SEIB de la siguiente manera:

- I. La Autoridad Educativa Nacional.
- II. El Consejo Plurinacional del SEIB.
- III. Subsecretaría del SEIB, con sus niveles desconcentrados: zonal, distrital, circuitual y comunitario; y los organismos de coordinación en los respectivos niveles.
- IV. La Dirección Nacional de EIB.
- V. El Instituto de Idiomas, Ciencias y Saberes Ancestrales del Ecuador.

I. *La Autoridad Educativa Nacional* ejerce la rectoría del Sistema Nacional de Educación y le corresponde garantizar y asegurar el cumplimiento cabal de las garantías y derechos constitucionales en materia educativa, ejecutando acciones directas y conducentes a la vigencia plena permanente en la Constitución. Se organiza en torno a cuatro niveles de gestión, uno de carácter central y tres de gestión descentralizado que son: zonal intercultural y bilingüe, distrital intercultural y bilingüe y los circuitos educativos interculturales y bilingües (art. 25 de la LOEI).

II. *El Consejo Plurinacional del SEIB* tiene las atribuciones y deberes de proponer las líneas estratégicas para las políticas públicas del SEIB y priorizar las necesidades y requerimientos de las nacionalidades y pueblos conforme a sus realidades. Además, realiza la evaluación y el seguimiento permanente del cumplimiento de las políticas públicas del SEIB y viabiliza el control social y rendición de cuentas a las autoridades del SEIB en coordinación con las instancias definidas para el efecto y, asimismo, expide las resoluciones que regulen su funcionamiento interno y el ejercicio de sus atribuciones determinadas en la Ley (art. 84 de la LOEI). De acuerdo al art. 85 de la LOEI, estará conformado por la Autoridad Educativa Nacional o su delegado/a, un representante de cada nacionalidad, el Subsecretario del SEIB, el Director Ejecutivo del Instituto de Idiomas, Ciencias y Saberes Ancestrales del Ecuador y el Director/a Nacional Intercultural Bilingüe³¹. El representante de cada nacionalidad indígena debe ser nombrado a través de procesos facilitados por el Consejo de Participación Ciudadana y definidos por las comunidades, respetando los derechos colectivos establecidos en la Constitución (art. 251 del Reglamento de la LOEI). Entre los requisitos que se exigen para ser ejercer el cargo está el pertenecer a la nacionalidad indígena correspondiente y demostrar como lugar de residencia habitual una comunidad de esta nacionalidad, así como hablar la lengua de la nacionalidad a la que representa³² (art. 252 del Reglamento de la LOEI).

III. La *Subsecretaría del SEIB*, manteniendo una estructura orgánica funcional que responde a las particularidades requeridas por el SEIB, es el órgano especializado en el desarrollo de los conocimientos, ciencias, saberes, tecnología, cultura, lenguas ancestrales y las lenguas de relación intercultural. Es una entidad descentralizada e independiente tanto a nivel administrativa, técnica y financieramente. Es la responsable de la planificación, organización, innovación, dirección, control, coordinación de las instancias especializadas en los niveles zonal, distrital, y circunscripta y comunitario del SEIB, además respalda la participación de los pueblos y nacionalidades en todos los niveles e instancias de la administración educativa. Su principal función es integrar de forma transversal la

³¹ Los representantes de cada nacionalidad serán nombrados a través de procesos definidos por las comunidades, respetando los derechos colectivos establecidos en la Constitución de la República y facilitado por el Consejo de Participación Ciudadana (art. 85 de la Ley Orgánica de Educación Intercultural de 2011).

³² Solo se exceptúa de este requisito a aquella nacionalidad cuyo registro sociolingüístico y situación poblacional demuestren procesos de deterioro, según informe del Instituto de Idiomas, Ciencias y Saberes Ancestrales de los pueblos y nacionalidades del Ecuador (art. 252 de del Reglamento General a La Ley Orgánica de Educación Intercultural, Decreto N° 1241).

interculturalidad en el Sistema Educativo, así como “asegurar la pertinencia cultural y lingüística de los servicios y de la oferta educativa en los ámbitos de su competencia” (art. 88).

Tiene entre sus atribuciones y deberes: definir y formular la política pública de EIB considerando las líneas estratégicas, prioridades y necesidades del SEIB determinadas por el Consejo Plurinacional del SEIB, así como revisar y ajustar las líneas estratégicas del SEIB al Plan Nacional de Desarrollo y al Plan Nacional de Educación; definir y adoptar estrategias de gestión técnica y financiera del SEIB; proponer estrategias de evaluación y seguimiento permanente del cumplimiento de las políticas públicas del SEIB; participar en los procesos de diagnóstico, planificación, organización, dirección, ejecución, control, evaluación y reforma de planes, programas y proyectos, currículo, talentos humanos, presupuestos, modalidades, estándares de calidad, investigación científica, infraestructura, elaboración de materiales y tecnologías educativas del Sistema Nacional de Educación, en general, y del SEIB, en particular; impulsar, en coordinación con la Universidad de Educación, el Instituto Nacional de Evaluación y el Instituto de Lenguas y Saberes Ancestrales, la formación y evaluación continua de los educandos y profesionales de las comunidades, pueblos y nacionalidades indígenas con enfoque intercultural y plurinacional mediante el aprendizaje de los idiomas ancestrales en los ámbitos filosófico, científico, tecnológico y artístico (art. 87 de la LOEI).

Para el cumplimiento de dichas atribuciones y deberes, la Subsecretaría de EIB en coordinación con otras instancias competentes del Nivel Central de gestión de la Autoridad Educativa Nacional, tiene las siguientes funciones según refiere el art. 247 del Reglamento de la LOEI: proponer políticas para asegurar la pertinencia cultural y lingüística de los servicios del SEIB en todos los niveles y modalidades; proponer políticas para promover la interculturalidad en todo el Sistema Nacional de Educación; asegurar el cumplimiento en las instituciones del SEIB de las políticas públicas educativas definidas por el Nivel Central de la Autoridad Educativa Nacional, coordinar acciones orientadas a elevar la calidad de la educación que brindan las instituciones del SEIB enmarcadas en el contexto intercultural, bilingüe y plurinacional; coordinar y articular la relación entre las instancias especializadas del SEIB y la Autoridad Educativa Nacional; definir y coordinar las investigaciones lingüísticas y científicas con el Instituto de Idiomas, Ciencias y Saberes Ancestrales de los pueblos y nacionalidades; remitir información requerida y rendir cuentas al Nivel Central de la Autoridad Educativa Nacional y ejercer las demás funciones y atribuciones establecidas

en las leyes y reglamentos, y aquellas que le delegare el Ministro/a de Educación.

IV. *La DINEIB*, es la unidad responsable de la Subsecretaría del SEIB. Su misión principal es diseñar y desarrollar programas de educación de calidad con pertinencia cultural, lingüística y ambiental para atender las necesidades educativas con el fin de llegar a la plenitud de vida de los pueblos y nacionalidades (Sumak Kawsay), en relación con las políticas del Plan Nacional del Buen Vivir y las políticas educativas y de gestión del Ministerio de Educación.

Su responsable es el Director(a) Nacional de EIB y entre sus atribuciones y responsabilidades más destacadas están: proponer y poner en consideración del (la) Subsecretario(a) de EIB planes, programas y proyectos de EIB, la planificación de la participación activa de las comunidades y organizaciones de los pueblos y nacionalidades en el proceso educativo, los planes de capacitación y evaluación para la suficiencia lingüística de la lengua ancestral del personal del SEIB en los niveles desconcentrados, así como las políticas educativas interculturales en contra del racismo; proponer acciones para garantizar la pertinencia cultural y lingüística en el sistema educativo nacional y administrar técnica y pedagógicamente el SEIB en función de la realidad social, cultural, lingüística y económica de las nacionalidades y los pueblos, asegurando una amplia participación comunitaria, bajo el marco del Plan Nacional del Buen Vivir, Plan Nacional de Educación y las políticas educativas y de gestión del Ministerio de Educación; coordinar con las instancias pertinentes del Ministerio, el asesoramiento y la auditoría técnica y pedagógica a los Distritos Interculturales Bilingües, en la adaptación de herramientas curriculares pertinentes a su contexto cultural y lingüístico, en el marco del Modelo del SEIB; proponer a la Subsecretaria de EIB lineamientos para la participación del talento humano de los pueblos y nacionalidades en las instancias desconcentradas y asegurar la rendición de cuentas de manera permanente en los niveles desconcentrados, de acuerdo a los principios de transparencia y los sistemas de control establecidos por la Constitución y Ley.

Entre sus productos principales destacan el Plan Anual de Inversiones (PAI) y el Plan Operativo Anual (POA), donde se exponen las propuestas de currículo y de materiales educativos acordes con las particularidades culturales y lingüísticas de cada pueblo y nacionalidad y en diálogo con el currículo nacional. De igual manera, otras de sus producciones son las propuestas de estrategias para la articulación y la interculturalización del Sistema Nacional de Educación y de indicadores y variables para la evaluación del

impacto de las políticas interculturales a nivel nacional, así como la emisión de diferentes tipos de informes:

- a. Aquellos que implican actualizaciones del currículo.
- b. De seguimiento de la relación y gestión interzonal, interdistrital e intercircuital para el fortalecimiento del SEIB.
- c. De asesoría y auditoría técnica y pedagógica de los Distritos Interculturales Bilingües en la adaptación de herramientas curriculares pertinentes a su contexto cultural y lingüístico en el marco del MOSEIB.
- d. De evaluación y certificación de bilingüismo.
- e. Informes de monitoreo de la eficiencia y eficacia de la calidad educativa de las instituciones educativas del SEIB y de su asignación presupuestaria, etc.

Igualmente, elaborar propuestas innovadoras de estándares y políticas educativas interculturales y emisión de informes relacionados con las atribuciones y responsabilidades ya mencionadas, siempre con pertinencia cultural y lingüística y encaminada a mejorar la calidad del SEIB.

Asimismo, se emiten informes de intercambios con instituciones del sector educativo con experiencias intra e interculturales exitosas, de actividades en coordinación con la Universidad Nacional de Educación y documentos de definiciones y resultados de investigaciones coordinadas con el Instituto de Idiomas, Ciencias y Saberes Ancestrales de pueblos y nacionalidades del Ecuador, entre otros.

V. *El Instituto de Idiomas, Ciencias y Saberes Ancestrales de los Pueblos y Nacionalidades* es parte integrante del Sistema Educativo y, específicamente, se enmarca dentro del SEIB. La LOEI recoge en su artículo 89 que dicho Instituto es una entidad del SEIB adscrita a la Autoridad Nacional de Educación y que se encarga de fortalecer las políticas educativas establecidas por la Autoridad Educativa Nacional y el Consejo Plurinacional de EIB, promoviendo el uso y el desarrollo de los saberes, ciencias e idiomas ancestrales de los pueblos y de las nacionalidades.

Se trata de una entidad financiada íntegramente por el Estado y su director y representante será designado mediante concurso público de méritos y oposición con parámetros de pertinencia cultural y lingüística.

En esta línea el Art. 255 del Reglamento General a la LOEI, añade que el objetivo de sus funciones es desarrollar la interculturalidad y plurinacionalidad. Y de acuerdo a las funciones que establece la LOEI en su artículo 90, el art. 256 del Reglamento las sintetiza de la siguiente manera:

1. Registrar los saberes ancestrales para la obtención de patentes.
2. Crear un banco de datos y archivo de saberes de las nacionalidades indígenas de la República del Ecuador.
3. Recopilar y sistematizar todos los esfuerzos realizados en el área cultural y lingüística de las nacionalidades indígenas de la República del Ecuador.

Formación del profesorado

Dadme un maestro y yo os abandono la organización, el local, los medios materiales, cuantos factores en suma contribuyen a auxiliar su función”, decía Giner de los Ríos en la inauguración del curso 1880-81 de la Institución Libre de Enseñanza. Más de un siglo después, los sucesivos informes Mackinsey & Company (2007, 2010) han constatado que disponer de un buen profesorado (bien formado, evaluado, promocionado y reconocido) es el factor esencial con el que cuentan los países con mejores resultados para alcanzar sus objetivos (Barber y Mourshed, 2007) y para mantener esos buenos resultados (Mourshed, M., Chijioke, C. y Barber, 2010).

Ante su realidad, Ecuador, ha desarrollado programas de formación que contribuyen a la mejora de las competencias de los profesionales de la educación, programas que han surgido y se han ido adaptando en base a las necesidades detectadas en los procesos evaluativos, los cambios curriculares y los avances del conocimiento. Dichos programas formativos son gestionados por el Nivel Central de la Autoridad Educativa Nacional que certifica, diseña y ejecuta los procesos de formación en ejercicio (art. 311 del Reglamento de Ley). Se realiza a través de los programas de formación permanente basados en cursos que se orientan al logro del aprendizaje integral y que pueden vincular acciones de acompañamiento posterior para la implementación de lo aprendido (art. 312 del reglamento de Ley).

Asimismo, según refiere en art. 313 del Reglamento de Ley, la oferta de formación en

ejercicio para los profesionales de la educación es complementaria (cuando es referida a procesos de desarrollo profesional, capacitación, actualización, formación continua, mejoramiento pedagógico y académico para que provean a los docentes de conocimientos y habilidades distintas de las aprendidas en su formación inicial) o, la denominada remedial, que se trata de una formación obligatoria que se programa para ayudar a superar las limitaciones que pueda tener el docente en aspectos específicos de su desempeño profesional.

Toda la formación aquí expuesta es gratuita para el profesorado de los centros públicos (fiscales) y en el caso del profesorado perteneciente a centros concertados (fiscomisionales) o privados puede acceder según lo regule la normativa específica emitida por el Nivel Central de la Autoridad Educativa Nacional (art. 314).

En relación a la formación específica que ayude a afrontar la interculturalidad, se ofrece formación relacionada con el aprendizaje de las lenguas ancestrales. Obligatoria según la normativa vigente para aquel profesorado que imparte docencia en instituciones del SEIB, pero no sucede así en la praxis, puesto que gran parte de la plantilla de los docentes del SEIB no tienen conocimiento de las lenguas de los pueblos originarios. De forma paulatina, el Ministerio ha querido ir eliminando este hándicap y ha regulado por Ley esta formación con el fin de que este tipo de profesorado cuente con la formación y capacitación adecuada para ejercer su labor educativa desde la interculturalidad.

Asimismo, el art. 276 del Reglamento de la Ley refiere que los aspirantes que deseen ocupar una plaza vacante en establecimientos que ofertan EIB, o los aspirantes que aspiren a cargos de asesores o auditores educativos en distritos con predominancia de una nacionalidad indígena, deberán demostrar suficiencia en el idioma del pueblo o nacionalidad indígena correspondiente, para lo cual deberán aprobar una prueba estandarizada, autorizada por el Nivel Central de la Autoridad Educativa Nacional, con un puntaje igual o mayor al setenta por ciento (70 %). Igualmente, actualmente, el Ministerio de Educación cuenta con adecuadas remuneraciones para el profesorado, reconociendo a través de una escala específica el mérito académico y la probidad para dar clases de cada uno de los docentes.

4.4.3.2. Organización institucional: tipos de centros educativos.

Las Instituciones Educativas (IE) se clasifican en públicas o fiscales como se

denominan en el país, fiscomisionales (las cuales son subvencionadas, en gran parte, con presupuesto del Estado) y particulares según recoge el artículo 345 de la Constitución de la República, la LOEI y su Reglamento.

Atendiendo a los niveles de educación que ofertan, las instituciones educativas pueden ser:

a) *Centro de Educación Inicial*, cuando el servicio corresponde a los subniveles 1 o 2 de Educación Inicial.

b) *Escuela de Educación Básica*, cuando el servicio corresponde a los subniveles de Preparatoria, Básica Elemental, Básica Media y Básica Superior, y puede ofertar o no la Educación Inicial.

c) *Colegio de Bachillerato*, cuando el servicio corresponde al nivel de Bachillerato.

d) *Unidades educativas*, cuando el servicio corresponde a dos o más niveles (art. 39).

A su vez, éstas se clasifican en:

a) *Centros Educativos de Educación Intercultural* (en adelante, CEEIs), también llamados Centros Educativos Hispánicos, pero la LOEI (2011) y todo su marco legal les denomina como interculturales

b) *Centros Educativos Comunitarios Interculturales Bilingües* (en adelante, CECIBs)

c) *Unidades Educativas Comunitarias Interculturales Bilingües* (en adelante, UECIBs)³³.

En las siguientes tablas 1, 2 y 3, se expone las cifras a nivel general que presenta el Sistema Nacional de Educación:

³³ El Reglamento refiere que las instituciones educativas públicas, fiscomisionales y particulares pueden incluir el calificativo de “bilingües” en su denominación, siempre y cuando, incluyan al menos el 40% de su carga horaria a la lengua extranjera de la propia institución educativa, que no es lo mismo que lengua ancestral.

Tabla 9

Número de IE, docentes y estudiantes, 2011-2012 (Fin) en educación escolarizada ordinaria y extraordinaria.

Nombre del período	Número de Instituciones	Número de docentes	Número de estudiantes
2011-2012 (Fin)	28.590	210.850	4'418.913

Elaboración propia. Extraído de los Indicadores Educativos 2010-2013, DNAIE por el Archivo Maestro de Instituciones Educativas (AMIE) – Ministerio de Educación.

Tabla 10

Número de IE por sostenimiento, 2011-2012 (Fin) en educación escolarizada ordinaria y extraordinaria

Tipo de educación	Tipo de sostenimiento			
	Pública	Fiscomisional	Particular	Total
Escolaridad ordinaria	18.840	595	5.400	24.835
Escolaridad extraordinaria	2.499	668	588	3.755
Total	21.339	1.263	5.988	28.590

Elaboración propia. Extraído de los Indicadores Educativos 2010-2013, DNAIE por el Archivo Maestro de Instituciones Educativas (AMIE) – Ministerio de Educación.

Tabla 11

Número de IE por jurisdicción en educación escolarizada ordinaria 2011-2012 (Fin)

Tipo de Institución	Número de IE	Distribución porcentual IE	Número de estudiantes	Distribución porcentual estudiantes
Intercultural	22.528	90,7%	3.978.062	96,2%
Intercultural Bilingüe	2.307	9,3%	157.876	3,8%
Total general	24.835	100%	4.135.938	100%

Elaboración propia. Extraído de los Indicadores Educativos 2010-2013, DNAIE por el Archivo Maestro de Instituciones Educativas (AMIE) – Ministerio de Educación.

Según se redacta en el articulado de la LOEI, los CECIBs de todos los niveles y

modalidades serán parte de los Circuitos Interculturales Bilingües. El art. 91 establece que su gestión será acorde con el MOSEIB vigente, de acuerdo a las particularidades de las nacionalidades y pueblos que conforman el SEIB y que dichas IE son “responsables del desarrollo de los saberes comunitarios, de la formación técnica, científica y de la promoción de las diversas formas de desarrollo productivo y cultural de la comunidad con la participación de los actores sociales de la educación intercultural bilingüe”.

En relación a las autoridades competentes, en el art. 42 del Reglamento de la LOEI se describen las autoridades que dirigen y supervisan las diferentes instituciones educativas:

1. En los centros de Educación Inicial: el Director que es la máxima autoridad.
2. En las escuelas de Educación Básica: el Director que es la máxima autoridad, el Subdirector, el Inspector general y el Subinspector general
3. En los colegios de Bachillerato: el Rector que es la máxima autoridad, el Vicerrector, el Inspector general y el Subinspector general.
4. En las unidades educativas: el Rector que es la máxima autoridad, el Vicerrector, el Inspector general y el Subinspector general.

De igual manera, la misma LOEI promulga que toda la comunidad participará activamente en el proceso de EIB mediante sus autoridades comunitarias y formará parte del Gobierno Educativo Comunitario por intermedio de sus representantes.

4.3.4. Gestión del Sistema Educativo.

La CEPAL en 2004 publicó que la mayoría de los países de la región (12 de los 22 examinados) no estarían en condiciones de financiar las metas que se proponían en el ámbito educativo solamente con recursos públicos, salvo que hicieran un esfuerzo por elevar a tasas muy altas el presupuesto para las políticas educativas. En esa época, la Comisión informa que Ecuador presentaba rezago educacional y estaba entre los países con los niveles más bajos de producto por habitante de la región latinoamericana, considerando que se requería hacer un esfuerzo importante de aplicar recursos complementarios para cumplir las metas para el 2015.

4.3.4.1. Financiación.

A pesar de que en Ecuador durante la consulta popular de 2006 se ratificó en las urnas la voluntad del pueblo ecuatoriano en apoyar al Plan Decenal de Educación priorizando sus políticas para la inversión e incrementar los recursos para la Educación en un 0.5% del PIB³⁴ anualmente, no se consiguió a pesar de que se hizo un esfuerzo fiscal importante. Se pretendía llegar a una participación del 6% en el año 2012 (como se muestra en la Disposición Transitoria Décimo Octava de la Constitución de 2008) pero no pudo ser alcanzado siendo perjudicado también por la crisis financiera internacional que estalló en el 2008, la cual golpeó fuertemente a las economías de los países de la región. En el caso de Ecuador se realizaron importantes esfuerzos por sostener el aumento, e incluso intentar mantener la misma cuantía que se invertía en ese momento en Educación.

La participación de la Educación en el PIB llegó a los 2.6 puntos porcentuales en 2006, siendo Ecuador el tercer país que destinó una menor cantidad de recursos a este sector. Sin embargo, en cuanto al incremento real de los recursos e incluso de su prioridad macroeconómica: entre 2008 y 2012, Ecuador, entre otros países de la región aumentó sus recursos absolutos en más de 40% (OEI, 2014). En el año 2009 dicho valor se encontró alrededor del 5%, yendo en detrimento en los años posteriores. Según datos oficiales del Instituto Nacional de la UNESCO y del Banco Mundial, Ecuador registró un 4.1% en 2010, un 4.3% en 2011 y 4.2% en 2012 de su PIB destinado a la Educación, sufriendo una caída de 0,13 puntos con respecto a 2011 (UNESCO-Banco Mundial, 2015).

A pesar de ello, en los datos que presenta el Informe Miradas 2014 se revela que, Ecuador, junto a otros 6 países de la región, en el período 2008-2012 continuó incrementando la prioridad macroeconómica del gasto público en educación en 0,5 puntos porcentuales o más de su PIB, aunque de forma menos significativa para los ritmos que se habían observado antes de la crisis financiera, hecho asociado también a un comportamiento prudencial en el

³⁴ Según se manifiestan datos oficiales del Banco Mundial, el gasto público en educación como porcentaje del PIB comprende el gasto público total -corriente y de capital- en educación expresado como porcentaje del Producto Interno Bruto (PIB) en un año determinado. A este también se le conoce como la prioridad macroeconómica del gasto en educación, ya que representa la proporción de recursos que se destina a educación en función del producto interno bruto de cada año, naturalmente mediado por las capacidades recaudatorias de cada Estado (OEI, 2014). El gasto público en educación incluye el gasto del Gobierno en instituciones educativas -públicas y privadas-, administración educativa y subsidios o transferencias para entidades privadas -estudiantes/hogares y otras entidades privadas- (Instituto de Estadística de la UNESCO).

manejo de las cuentas fiscales de esos países (OEI, 2014). Los datos se resumen en la siguiente tabla:

Tabla 12

Recursos destinados a Educación en el PIB.

Año	2006	2009	2010	2011	2012
Puntos porcentuales de recursos invertidos en el PIB	2.6	5	4.1	4.3	4.2

Elaboración propia. Extraído de los datos oficiales de los países informados a OEI, 2014.

La evolución del gasto público destinado a la educación ha sido favorable. En base a los datos expuestos en el Informe sobre Desarrollo Mundial (Banco Mundial, 2012), “Ecuador dedicó el 10,35% de su gasto público total a educación, mientras que el año anterior había dedicado el 10,96%, cinco años antes el 4,20% y si nos remontamos diez años atrás el porcentaje fue del 4,20% del gasto público” (datosmacro, 2016).

Estos informes se presentan en función de los siguientes indicadores que se exponen desde la base de datos UNESCO-UIS:

1.- *Gasto público en educación en porcentaje del PIB*, que trata del gasto corriente y en capital en educación en los niveles locales, regionales y nacionales de gobierno, incluyendo municipalidades (se excluye la contribución de los hogares), expresado como porcentaje del producto interno bruto. El indicador muestra la proporción de riqueza del país generada en un año dado que ha sido destinada a educación por las autoridades gubernamentales³⁵. Distintamente a los datos anteriores, el Informe Miradas 2014 revela que en 2012 Ecuador puntuó un 4.6 % del PIB de gasto público en educación y con una variación del PIB de 1.6 entre el periodo 2008-2012 (OEI, 2014).

2.- El otro indicador es el *gasto público total en educación como porcentaje del total*

³⁵ El cálculo consiste en dividir el gasto público total en educación por el PIB del país, multiplicado por 100. En principio, un alto porcentaje del PIB destinado a gasto público en educación muestra una alta prioridad dada a la inversión educación por el gobierno. Sin embargo, hay que ser cuidadoso en su lectura y comparación entre niveles de educación por el diferencial de niveles de matrícula (OEI, 2014).

del gasto público total, que corresponde a los gastos corrientes y de capital en educación que los gobiernos locales, regionales y nacionales, incluyendo a las municipalidades (se excluyen las contribuciones de los hogares), expresado como porcentaje del total de los gastos del gobierno en todos los sectores (incluye el sector salud, educación, servicios sociales, etc.). Esto permite evaluar el énfasis que las políticas de gobierno otorgan a la educación, relativo al valor percibido de otras inversiones de naturaleza pública. Asimismo, refleja el compromiso del gobierno de invertir en el desarrollo del capital humano³⁶. Los datos que presenta Ecuador en este índice reflejan que en los últimos datos disponibles (2010 a 2012) se observa un aumento de la prioridad fiscal del gasto público en educación, llegando a puntuar un 14% y según las últimas cifras disponibles de las que se dispuso de información, entre 2008 y alrededor de 2012, redujo la prioridad fiscal del gasto educativo, en un promedio de 1,0 de puntos porcentuales del gasto público (OEI, 2014).

3.- Otro indicador que nos aporta información de interés es el que mide la distribución *del gasto público educativo por niveles*, referido al gasto corriente y en capital en educación en los niveles locales, regionales y nacionales de gobierno, incluyendo municipalidades (se excluye la contribución de los hogares), dividido por niveles educativos³⁷. En este caso, Ecuador, alrededor de 2012, mostraba que sus recursos tendían a destinarse en mayor proporción en la educación secundaria (41.5%), lo que sugiere cierto desequilibrio con respecto al resto de niveles educativos. Por ejemplo, es notablemente bajo los recursos destinados al nivel de preescolar siendo de un 5.0%, lo cual se interpreta en los resultados del informe que puede deberse al hecho de que no es un ciclo obligatorio como a la cultura predominante de educación durante la primera infancia en los propios hogares o a través de las redes familiares, que se asocia también al escaso desarrollo de sistemas de cuidado infantil³⁸. Le sigue una inversión de 25.4 % en el nivel de primaria y un 28.1 % en educación

³⁶ Se obtiene al dividir el gasto público total destinado a la educación incurrido por la totalidad de las agencias o instancias gubernamentales en un año fiscal determinado, por el gasto total del gobierno para ese mismo año fiscal, y multiplicar el resultado por 100. Los niveles más altos de gasto gubernamental demuestran la prioridad que los distintos gobiernos otorgan a las políticas educativas, relativo al valor percibido de otras inversiones públicas entre las que se incluyen la defensa y seguridad nacional, el cuidado de la salud, la seguridad social para los desempleados y ciudadanos mayores y otros sectores sociales y económicos (OEI, 2014).

³⁷ Usualmente es una desagregación del indicador de gasto público en educación como porcentaje del PIB, y está sujeto a las mismas interpretaciones y limitaciones (OEI, 2014).

³⁸ Esto también ha implicado, en muchos de los sistemas educativos de la región, la noción de que al menos en la primera infancia los centros cumplen más bien el rol de guarderías y no tanto de establecimientos educativos (OEI, 2014).

postsecundaria y terciaria (OEI, 2014).

Otra manera de ver la distribución del gasto educativo, corregido por los niveles de cobertura, es analizarlo de acuerdo con la cantidad de estudiantes, esto es, el gasto per cápita por niveles, que se mide con el siguiente indicador:

4.- *Gasto público por estudiante (en dólares PPA de 2005) por niveles educativos*, que se refiere exactamente al gasto público total por estudiante en el nivel especificado expresado en dólares americanos, ajustado en términos de paridad del poder adquisitivo (PPA)³⁹. En este indicador, Ecuador expone que en el año 2011 hizo un gasto público promedio total de 1.615 USD por estudiante, correspondiendo a una cantidad de 785 USD por estudiante de la educación primaria baja, duplicándose de manera considerable en la primaria alta correspondiendo a la cifra de 1.703 USD y de 1.504 USD en la educación secundaria. Este aumento se puede interpretar como resultado de los esfuerzos del gobierno de la Nación por favorecer el acceso, progresión y conclusión de la EGB y de continuidad en la educación secundaria (OEI, 2014).

5.- Según el informe de la OEI, otra manera de analizar a qué se destina la financiación pública de la educación es de acuerdo con su utilización, básicamente distinguiendo entre gasto corriente y gasto destinado a la inversión en el área. Se mide con el indicador denominado: *gastos en educación por tipo de gasto en porcentaje del gasto total en educación en los establecimientos públicos*. Se trata de un gasto público total desagregado según si es corriente o de capital, y el primero, a su vez, si es en remuneraciones u otro uso⁴⁰. En concreto, Ecuador informa que alrededor del año 2012 su gasto público educativo total fue de 95.5 % el cual fue destinado a gastos corrientes, correspondiendo un 90.0 % a salarios de profesionales educativos y el 5.5 % a otros conceptos no definidos, presentando un gasto

³⁹ El PIB a paridad de poder adquisitivo (PPA) permite la comparación entre países eliminando las distorsiones que generan los diferentes niveles de precios existentes entre ellos. Será, por tanto, el conjunto de bienes y servicios finales producidos en un país durante un año, donde en vez de considerar los precios del país se toman en consideración los precios de EEUU, el cual servirá de base de cálculo para todos los países. Es obtenido a partir del gasto público en educación por nivel educativo como porcentaje del PIB, expresado éste en dólares PPA. Luego de derivar los valores absolutos, se divide por el número de estudiantes del nivel, independiente de su nivel de retraso.

⁴⁰ Se expresa habitualmente como porcentaje del PIB. Dentro del gasto corriente, los datos informados por los países permiten distinguir entre el gasto destinado a remuneraciones de todos los trabajadores del área educativa (docentes, paradocentes, auxiliares, personal ministerial que trabaja en niveles específicos de enseñanza, etc.). Los otros gastos corrientes normalmente comprenden la reposición recurrente de diversos materiales y aspectos de la infraestructura escolar que permiten el normal funcionamiento del proceso educativo.

capital de 4.5. Este indicador referido a gasto en remuneraciones de todo el personal educativo en relación con el gasto corriente total, refiere que en 2012, Ecuador destina el 94.2% de los recursos corrientes a remuneraciones (OEI, 2014).

Nos encontramos con la imposibilidad de analizar el progreso en el promedio del gasto en las remuneraciones a personal educativo durante este periodo, ya que el informe de evaluación de la OEI (2014) no aporta datos referentes al año 2008 con respecto al país. Así mismo, tal como indica el mismo informe, tampoco se revelan avances hacia las Metas Educativas 2021, ya que existe dificultad para establecer cuál es el patrón esperado de crecimiento del financiamiento educativo y de recomposición del mismo, debido a que este puede variar tanto de acuerdo con las metas específicas trazadas por los países y sus trayectorias, como por la planificación que los mismos hacen de la financiación y las prioridades en pro del avance equilibrado entre distintas metas.

Con respecto a la incidencia del gasto educativo destinado a inversión en cada nivel alrededor de 2012, Ecuador indica que ha destinado un 5.3% a la educación preescolar, un 5.9% a la educación primaria, un 3.6% a la educación secundaria y un 14.9% a la educación postsecundaria o terciaria. Con respecto a la inversión realizada en este último nivel, el informe detalla que al no ser un nivel obligatorio, limita las responsabilidades del Estado y favorece la participación del sector privado y, por tanto, la inversión que efectúa el mismo en la construcción y ampliación de centros educativos postsecundarios (centros de formación técnica o técnico profesional y universidades).

Por otro lado, podemos decir que Ecuador está avanzando hacia las metas de expansión del acceso al nivel de educación terciaria comprometidas en la iniciativa de las Metas Educativas 2021, no pudiendo afirmar lo mismo en el nivel de secundaria, llegando a ser éste el nivel educativo en el que menos se invierte en relación a este indicador.

La relevancia de los distintos factores en la variación del gasto anual por estudiante de establecimientos públicos se puede apreciar en las siguientes tablas⁴¹:

⁴¹ Estimaciones de datos faltantes mediante intra o interpolaciones a partir de datos observados en años diferentes de los publicados. a/ Conversión 1 a 1 entre dólares de 2005 y dólares PPA de 2005.

Tabla 13.

Descomposición en distintos factores de la variación del gasto por estudiante público, período 2008-2012 (en dólares PPA de 2005).

Período	Variación total	Variación por efecto de cambio en USD PPA de 2005				
		PIB de factores	Política Fiscal	Política y Sistema Educativo	Dinámica demográfica	Interacción
2008-2012	540	186	505	-116	-39	4

Elaboración propia. Extraído de los datos oficiales de los países informados a OEI, 2014 por la Base de datos de UNESCO-UIS.

Tabla 14.

Descomposición en distintos factores de la variación del gasto por estudiante público, período 2008-2012 (en porcentajes)

Período	Variación total	Variación por efecto de cambio en USD PPA de 2005				
		PIB	Política Fiscal	Política y Sistema Educativo	Dinámica demográfica	Interacción de factores
2008-2012	100%	34%	94%	-21%	-7%	1%

Elaboración propia. Extraído de los datos oficiales de los países informados a OEI, 2014 por la Base de datos de UNESCO-UIS.

A pesar de que los efectos de la crisis se hicieron sentir en varios países de la región, en el año 2012 se suscribió el compromiso gubernamental con el proyecto *Metas Educativas 2021*. Se planteó como desafío el hecho de recuperar la participación que tenía el gasto educativo en el presupuesto público al inicio del compromiso con las Metas 2021, basado en el hecho de cómo gastar e invertir más y mejor en este ámbito. La financiación se considera el medio para cumplir con las metas educativas trazadas por los países en el momento de comprometerse con el proyecto Metas Educativas 2021, pero aunque se considera clave para la mejora de los sistemas educativos, no es condición suficiente (OEI, 2014).

Los planes que se acuerdan con cada país se evalúan y se adaptan cada tres años, revisando los avances obtenidos y reajustando los esfuerzos educativos, financieros y de gestión (OEI, 2014).

En este contexto, la OEI (2014) considera que tendrán que realizarse esfuerzos

presupuestarios adicionales, tanto para recuperar el tiempo perdido como para ampliar el acceso a la educación secundaria básica, alcanzar su universalización en 2021 y ampliar el acceso a la educación secundaria alta, entre otras metas clave. Para ello explicita en las conclusiones de la última evaluación realizada que es necesario fortalecer el gasto de capital con el fin de aumentar la oferta educativa pública y dotar a las escuelas de los equipamientos necesarios para aumentar la calidad educativa, sin olvidar la relevancia de invertir en factor humano (dotación de profesores, capacitación y actualización continua, participación en la gestión, mejoría en el liderazgo, desarrollo de proyectos educativos integrales, etc.).

Asimismo, en vista a los resultados obtenidos en la última evaluación, en el Informe Miradas 2014 se expone que se debe fortalecer la capacidad de los países para contar con mejor información en materia presupuestal y estadística, considerando que es una condición indispensable para poder diseñar mejores políticas públicas para la financiación educativa y hacer un adecuado monitoreo, al igual que les ayudaría aumentando sus capacidades para costear las estrategias tradicionales en política educativa e innovadoras que les facilitarían cumplir con los nuevos retos y desafíos que implica para la región el objetivo de estar en condiciones de tener la educación que queremos para la generación de los bicentenarios para el año 2021 (OEI, 2014).

Ante esta realidad, y en materia de financiación, el gobierno ecuatoriano informa que continúa con el mismo propósito, considerando que se debe garantizar el crecimiento en ámbitos como el de la salud y la educación, debiendo ser del 0,5% del PIB cada año (Valdivieso, 2015).

4.3.4.2. Participación.

La educación es uno de los motores transformadores de la sociedad y uno de los factores más importantes en la generación de cambios sustanciales de un país. Ecuador ha intentado construir un sistema educativo lo más acorde posible a la realidad que se plantea en su Plan Nacional del Buen Vivir y su Constitución (2008). Su marco legal educativo cuenta con este telón de fondo, donde priman, entre otros valores democráticos, la equidad, la solidaridad, el diálogo y la convivencia entre las culturas y los pueblos, la confianza colectiva, la innovación y actualización, la valoración y pertinencia cultural etc. Para ello se han establecido múltiples vías de participación de toda la ciudadanía con el fin de

conseguirlo poniendo a los poder públicos al servicio del pueblo y construir así un mundo donde se respeten los derechos de toda la población. A continuación se realiza una descripción de los principales organismos y procesos de participación en el marco del Sistema Educativo Nacional, donde se comprueba que participa toda la comunidad educativa.

Atendiendo a lo que recoge la Carta Magna en su articulado se establece que:

Las ciudadanas y ciudadanos, en forma individual y colectiva, participarán de manera protagónica en la toma de decisiones, planificación y gestión de los asuntos públicos, y en el control popular de las instituciones del Estado y la sociedad, y de sus representantes, en un proceso permanente de construcción del poder ciudadano. La participación se orientará por los principios de igualdad, autonomía, deliberación pública, respeto a la diferencia, control popular y solidaridad e interculturalidad. La participación de la ciudadanía en todos los asuntos de interés público es un derecho, que se ejercerá a través de los mecanismos de la democracia representativa, directa y comunitaria. (art. 95).

De esta manera, en la Constitución de la República “se reconocen todas las formas de organización de la sociedad (...) para desarrollar procesos de autodeterminación e incidir en las decisiones y políticas públicas y en el control social de todos los niveles de gobierno, así como de las entidades (...) que presten servicios públicos” (art. 96). Igualmente el Estado tiene el deber de planificar el desarrollo del país para garantizar el ejercicio de derechos, conseguir los objetivos del régimen de desarrollo y los principios de la Constitución, dicha planificación “propiciará la equidad social y territorial, promoverá la concertación, y será participativa, descentralizada, desconcentrada y transparente” (Inciso segundo del art. 275).

En el mismo orden, la Ley Orgánica del Consejo de Participación Ciudadana y Control Social, de 09 de septiembre de 2009, señala que “las distintas funciones del Estado establecerán mecanismos para garantizar la transparencia de sus acciones, así como los planes y programas que faciliten la participación activa de la ciudadanía en su gestión” (art. 45). Igualmente, la LOEI determina como principio de la actividad educativa que “la Educación para la democracia consiste en que los establecimientos educativos son espacios democráticos de ejercicio de los derechos humanos y promotores de la cultura de paz y

promotores de la convivencia social” (art. 2, literal m.). Y define como un fin de la educación: “la inculcación del respeto y la práctica permanente de los derechos humanos, la democracia, la participación, la justicia, la igualdad y no discriminación, la equidad, la solidaridad, la no violencia, las libertades fundamentales y los valores cívicos” (art.3, literal1), siendo obligaciones del Estado: “garantizar que las instituciones educativas sean espacios democráticos de ejercicio de derechos y convivencia pacífica, así como una educación para la democracia, sustentada en derechos y obligaciones; en principios y valores, orientada a profundizar la democracia participativa de los miembros de la comunidad” (art. 6, literales b y v).

Es deber del Estado, a través del Ministerio de Educación, garantizar la participación de la comunidad educativa a través de los organismos escolares” (art.34). Para ello conceden la posibilidad real de participación a los estudiantes, los cuales bajo principios democráticos, tienen el derecho y la obligación de participar en los procesos electivos que se desarrollan en los diferentes organismos de gobierno y de participación de la comunidad educativa. Además se garantiza una representación paritaria entre mujeres y hombres. Y, en caso de ser electos, tienen el derecho y el deber de “ejercer la dignidad de manera activa y responsable, a participar con absoluta libertad en procesos eleccionarios democráticos de gobierno estudiantil, a participar, con voz y voto, en los gobiernos escolares, en aquellas decisiones que no impliquen responsabilidades civiles, administrativas y/o penales” (art. 7, literal h y art. 8, literal f.). De igual manera, los docentes de las instituciones públicas “tienen el derecho a participar en el gobierno escolar al que pertenecen, asegurando en lo posible la presencia paritaria de hombres y mujeres” (art. 10, literal i). E, igualmente, las madres y padres de familia y/o representantes legales de los estudiantes, también tienen derecho a elegir y ser elegidos como miembros de los comités de padres y madres de familia y demás órganos de participación en la comunidad educativa, igualmente pueden participar como miembros del gobierno escolar, “y de los procesos de rendición de cuentas sobre la gestión y procesos educativos de las autoridades, docentes y personal que labora en las instituciones educativas” (art. 12, literales: d, e y g).

Para ello, los establecimientos educativos públicos, de establecerán un espacio de participación social para su comunidad educativa, esto es el gobierno escolar, “al que corresponde realizar la veeduría ciudadana de la gestión administrativa y la rendición social

de cuentas, y que está integrado por delegados de estudiantes, docentes, directivos y padres y madres de familia o representantes legales” (art. 33).

Por otro lado, relacionado con los artículos 53 y 54 de la LOEI, en el Reglamento que regula la misma, en su Capítulo IV sobre los Organismos de las Instituciones Educativas y en su sección I, sobre los tipos de organismos, se expone que son organismos de los establecimientos educativos públicos, fiscomisionales y particulares los siguientes:

- Junta General de Directivos y Docentes
- Consejo Ejecutivo
- Junta de Docentes de Grado o Curso
- Departamento de Consejería Estudiantil
- Organizaciones estudiantiles
- Padres de familia o representantes legales de los estudiantes;
- Junta Académica.

En este capítulo también se regula el Código de Convivencia, estableciendo que es el documento público construido por los actores que conforman la comunidad educativa y dónde se deben “detallar los principios, objetivos y políticas institucionales que regulen las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa”, debiendo definirse “los métodos y procedimientos dirigidos a producir, en el marco de un proceso democrático, las acciones indispensables para lograr los fines propios de cada institución” (art. 89). En la construcción de dicho Código participan los siguientes miembros de la comunidad educativa: el Rector, Director o líder del establecimiento, las demás autoridades de la institución educativa (si las hubiere), tres docentes delegados por la Junta General de Directivos y Docentes, dos delegados de los Padres y Madres de Familia y el Presidente del Consejo Estudiantil.

En el articulado de la Sección II sobre la Junta General de Directivos y Docentes del Reglamento de Ley, se establece que la Junta General de Directivos y Docentes se integra con los siguientes miembros: el Rector o Director (quien la debe presidir), el Vicerrector o Subdirector, el Inspector general, el Subinspector general y los docentes e inspectores que se hallaren en activo en la plantilla de profesionales de la institución. Dicha junta se debe reunir, en forma ordinaria, al inicio y al término de cada año lectivo y, de forma

extraordinaria, “para tratar asuntos específicos, por decisión de su Presidente o a petición de las dos terceras partes de sus miembros” (art. 49).

Entre los deberes y atribuciones de esta Junta se encuentran: conocer los planes, programas y proyectos institucionales, conocer el informe anual de labores presentado por el Rector o Director y formular las recomendaciones que estimare convenientes, proponer reformas al Código de Convivencia, elegir a los miembros del Consejo Ejecutivo, en los casos correspondientes, estudiar y pronunciarse sobre los asuntos que fueren sometidos a su consideración por el rector o director.

Igualmente, en el Art. 50 de la Sección III, sobre los Consejos Ejecutivos, del Reglamento de Ley se establece que el Consejo Ejecutivo es la instancia directiva de participación de la comunidad educativa y de orientación académica y administrativa en los establecimientos públicos, fiscomisionales y particulares, y que está conformado por: el Rector o Director, que lo preside y tiene voto dirimente, el Vicerrector o Subdirector (según el caso) y tres vocales principales (elegidos por la Junta General de Directivos y Docentes y sus respectivos suplentes).

Entre sus deberes y atribuciones están: elaborar el Plan Educativo Institucional del establecimiento y darlo a conocer a la Junta General de Directivos y Docentes; evaluar periódicamente dicho Plan y realizar los reajustes que fueren necesarios; elaborar el Código de Convivencia del establecimiento, aprobar sus reformas y conformar las comisiones permanentes establecidas en el dicho Código; diseñar e implementar estrategias para la protección integral de los estudiantes; promover la realización de actividades de mejoramiento docente y de desarrollo institucional; crear estímulos para los estudiantes, de conformidad con la normativa que para el efecto expida el Nivel Central de la Autoridad Educativa Nacional; servir de instancia para resolver los conflictos que se presentaren entre miembros de la comunidad del establecimiento educativo, formular las políticas que guíen las labores de atención integral de los estudiantes del establecimiento, en concordancia con lo previsto en el Código de Convivencia, aprobar el Plan Operativo Anual del Departamento de Consejería Estudiantil, apoyar al Jefe del Departamento de Consejería Estudiantil para que las acciones programadas que requirieran de la participación del personal docente, directivo, administrativo, de representantes legales y de estudiantes se lleven a cabo, etc.

En el articulado de la Sección IV sobre las Juntas de Docentes de Grado o Curso del Reglamento de Ley se establece que la Junta de Docentes de Grado o Curso tiene, entre otras funciones, analizar el rendimiento académico de los estudiantes y proponer acciones educativas que pueden aplicarse, de manera individual o colectiva, a estudiantes y docentes para mejorar su desempeño. Dicha junta integrada por todos los docentes del grado o curso correspondiente, un representante del Departamento de Consejería Estudiantil, el docente tutor, quien la debe presidir, el Inspector General, los docentes con funciones de inspector y el responsable de la Secretaría del Plantel (art. 54).

Las instituciones educativas con más de 750 estudiantes y que cuenten con disponibilidad presupuestaria, cuentan con docentes con funciones de Inspector, el cual se encarga de asegurar un ambiente de disciplina y de orden que permita el normal desarrollo del proceso educativo en los grados o cursos que le hubieren sido asignados, entre otras previstas en la normativa (art.55). El docente tutor de grado o curso asume las funciones de consejero para coordinar acciones académicas, deportivas, sociales y culturales para el grado o curso respectivo. Al mismo tiempo, es el principal interlocutor entre la institución y los representantes legales de los estudiantes y es el encargado de realizar el proceso de evaluación del comportamiento de los mismos, para lo cual debe mantener una buena comunicación con todos los docentes del grado o curso, entre otras funciones previstas en la normativa (art. 56).

En el articulado de la Sección V, sobre el Departamento de la Consejería Estudiantil, del reglamento de Ley se establece que la atención integral de los estudiantes en proceso de formación es un componente indispensable de la acción educativa y debe ser organizada e implementada por el dicho Departamento en todos los niveles y modalidades. Para ello, es necesario el apoyo en la gestión de todos los miembros de la comunidad educativa y sus servicios deben llegar a todos los estudiantes de cada establecimiento educativo (art. 58).

En sus actividades y programas participan activamente “todo el personal de la institución: directivos, docentes y administrativos, así como los estudiantes y sus representantes legales (...) Las actividades ejecutadas se guían únicamente por criterios científico-técnicos y éticos, y excluyen toda forma de proselitismo” (art.59). Se participa, en función del área profesional a la que se pertenezca, en círculos de estudio, reuniones de equipos de trabajo y otros colectivos internos o externos, con el fin de “mantenerse

actualizados y abordar de manera efectiva los casos y situaciones individuales, grupales e institucionales que requieran de su intervención” (art.60).

Con el objeto de facilitar acciones de derivación, interconsulta, asesoría, capacitación y actualización, supervisión y control, el Departamento de Consejería Estudiantil debe articular una red interinstitucional con las Consejerías Estudiantiles del Circuito y con otros organismos del Sistema de Protección Integral del Estado, tales como el Consejo Nacional de la Niñez y la Adolescencia, los Consejos Cantonales de Niñez y Adolescencia, la Defensoría del Pueblo, los Ministerios de Salud, de Inclusión, de Relaciones Laborales y de Deportes, y otros organismos de la sociedad civil (art. 61).

En el art. 9 del Capítulo III de la LOEI, sobre los derechos y deberes de los estudiantes se trata la participación y representación estudiantil, exponiendo que

(...) [E]n los programas de cada uno de los niveles educativos, se integrarán contenidos que estimulen la participación ciudadana de las y los estudiantes. Asimismo, se pondrá énfasis especial en el conocimiento, profundización y aplicación de la Constitución de la República. Las y los estudiantes de todos los niveles ejercerán libremente el derecho a organizarse y a tener representación entre sus compañeros, en todos los niveles intraescolares e interescolares.

En el articulado de la Sección VI, sobre las Organizaciones Estudiantiles del Reglamento de Ley, se establece que “con el fin de fortalecer la formación integral del estudiante, las autoridades de los establecimientos educativos deben propiciar la conformación de organizaciones estudiantiles encaminadas al ejercicio de la democracia y al cultivo de valores éticos y ciudadanos”. Estas organizaciones deben conformarse de forma obligatoria a partir del 4º grado de EGB y con el fin de garantizar el permanente ejercicio democrático, se deben conformar representaciones estudiantiles de grado, curso o paralelo y un Consejo Estudiantil por establecimiento (art. 62). Está conformado por los representantes de los estudiantes, elegidos por votación universal, directa y secreta (art. 63) y está compuesto por “un Presidente, un Vicepresidente, un Secretario, un Tesorero, tres vocales principales y tres suplentes, elegidos de entre los presidentes de las representaciones estudiantiles de grado o curso”. (art. 64).

“Para inscribir una candidatura al Consejo Estudiantil de un establecimiento educativo, se requiere estar matriculado legalmente en uno de los dos últimos años del máximo nivel que ofrezca cada institución educativa y tener un promedio de calificaciones de, mínimo, ocho sobre diez (8/10)” (art. 65). “El voto es obligatorio para todos los estudiantes matriculados en el establecimiento” (art. 69) y “la campaña electoral debe realizarse en un ambiente de cordialidad, compañerismo y respeto mutuo” (art. 70). El Tribunal Electoral del proceso selectivo está integrado por el Rector o Director, el Inspector general o el docente de mayor antigüedad, tres vocales designados por el Consejo Ejecutivo, dos representantes de los estudiantes designados por el Consejo Ejecutivo y un docente con funciones de Secretario sin derecho a voto, (art. 72) y en cada establecimiento educativo debe funcionar una Junta Receptora de Votos por cada curso, grado o paralelo. Esta debe estar integrada por el docente tutor, el Presidente, el Secretario del Consejo de grado o curso y un delegado por cada una de las listas participantes (art.73).

De acuerdo al artículo 74, entre las atribuciones del Consejo Estudiantil están la de promover el cumplimiento de los derechos y deberes de los estudiantes; presentar, ante las autoridades del establecimiento educativo, las solicitudes de oficio o a petición de parte que considerare necesarias para proteger los derechos de los estudiantes y facilitar el cumplimiento de sus deberes; canalizar, ante las autoridades pertinentes, las quejas y reclamos que fueren presentados por los miembros de la comunidad estudiantil sobre supuestas transgresiones a los derechos de los estudiantes; canalizar, ante las autoridades pertinentes, el trámite a sanciones a las que hubiere lugar cuando los estudiantes incumplieren sus deberes y responsabilidades y apelar ante el Consejo Ejecutivo las decisiones del Rector o Director con respecto a las peticiones que fueren presentadas por su intermedio.

Asimismo, según el art. 75, son deberes de dicho Consejo: cumplir con el plan de trabajo que fue propuesto ante la comunidad estudiantil durante la campaña electoral; canalizar, ante las autoridades pertinentes, el trámite que corresponda para velar por el cumplimiento de los deberes y responsabilidades de los estudiantes y defender de igual forma los derechos que le asisten al estudiantado; colaborar con las autoridades de la institución educativa en actividades dirigidas a preservar la seguridad integral de los estudiantes y cumplir y promover el cumplimiento de la normativa legal.

En relación con el art.12 de la LOEI, en la Sección VII de su Reglamento, sobre los Padres de Familia o Representantes Legales de los Estudiantes, refiere que entre sus funciones en su están: ejercer, por elección de entre sus pares, la representación ante el Gobierno Escolar de cada uno de los establecimientos Públicos del Sistema Educativo Nacional; ejercer la veeduría del respeto de los derechos de los estudiantes; ejercer la veeduría del cumplimiento de las políticas educativas públicas; fomentar la participación de la comunidad educativa en las actividades del establecimiento; colaborar con las autoridades y personal docente del establecimiento en el desarrollo de las actividades educativas y participar en las comisiones designadas por los directivos del establecimiento (art. 76 del Reglamento de la LOEI).

Y en su art. 77 refiere que los colectivos de Padres de Familia podrán constituirse en comités de grado o curso y su funcionamiento se regirá de acuerdo a la normativa que para el efecto emitirá el Nivel Central de la Autoridad Educativa Nacional.

En el articulado de la Sección VIII, sobre el Gobierno Escolar, en el Reglamento de Ley se establece que está integrado por el Rector o Director, un Representante Estudiantil, un delegado de los representantes legales de los estudiantes, un delegado de los docentes, elegido por votación de la Junta General de Directivos y Docentes y representantes en los grupos de la comunidad educativa que deben ser elegidos para períodos anuales (art. 79). En el artículo Art. 82 se establece que para garantizar la participación ciudadana, todas las sesiones deben ser “públicas y en ellas debe haber una “silla vacía” que puede ser ocupada por un ciudadano del Circuito educativo, en función del tema que se tratará, y con el propósito de participar en el debate y en la toma de decisiones sobre asuntos de interés común”. El Gobierno Escolar debe estar presidido por una persona designada de entre sus miembros por voto universal y mayoría simple y para ello se requiere ser docente del establecimiento. Y entre sus funciones está liderar la veeduría ciudadana de la gestión administrativa y la rendición social de cuentas de la institución educativa, además de cumplir y hacer cumplir la Constitución, la LOEI y su reglamento y el resto de normativa emitida por el Nivel Central de la Autoridad Educativa Nacional (art. 83).

En la Sección IX, sobre la Junta Académica del reglamento de Ley, se establece que es el organismo encargado de asegurar el cumplimiento del currículo nacional y los estándares de calidad educativa desde todas las áreas académicas y hacer propuestas relacionadas con aspectos pedagógicos de cada área académica, de acuerdo al Proyecto

Educativo Institucional. “Se integrará de acuerdo con la normativa que para el efecto expida el Nivel Central de la Autoridad Educativa Nacional y responderá a las exigencias de los establecimientos en razón de número de estudiantes y docentes” (art. 87).

Entre el articulado del Capítulo Séptimo de la LOEI, sobre los Derechos y Obligaciones de la Comunidad, se expone que los miembros de la comunidad gozan de los siguientes derechos:

Recibir educación escolarizada o no escolarizada, formal o informal a lo largo de su vida que, complementa sus capacidades y habilidades para ejercer la ciudadanía y el derecho al Buen Vivir; (...) participar activamente en el conocimiento de las realidades institucionales de los centros educativos de su respectiva comunidad; (...) participar, correlativamente al cumplimiento de sus obligaciones contenidas en esta Ley, en la construcción del proyecto educativo institucional público para vincularlo con las necesidades de desarrollo comunitario; participar como veedores de la calidad y calidez del proceso educativo, el cumplimiento y respeto de los derechos de los miembros de la comunidad y del buen uso de los recursos educativos; (...) participar a través de formas asociativas, legalmente establecidas, en los procesos para realizar el mantenimiento de las instalaciones y la provisión de servicios no académicos de las instituciones educativas pública; promover la articulación y coordinación de las instancias estatales y privadas para garantizar la protección social integral de las y los estudiantes y condiciones adecuadas para el desarrollo del proceso educativo; participar, de conformidad con la Constitución de la República y la presente Ley, en la construcción de un proceso de identificación con los centros educativos ubicados en su respectiva comunidad (...) fomentar un proceso de conocimiento y mutuo respeto entre la comunidad organizada y los centros educativos de su respectiva comunidad. (art. 17).

Asimismo, las y los miembros de la comunidad tienen entre sus obligaciones las siguientes:

Propiciar la convivencia armónica y la resolución pacífica de los conflictos en la comunidad educativa; mantener un ambiente propicio para el desarrollo de las actividades educativas, alrededor de los planteles escolares; respetar y cuidar las instalaciones y recursos educativos; así como participar, en lo que fuera posible en

el mantenimiento y mejoramiento de las instalaciones físicas de las instituciones educativas públicas; respetar y proteger la integridad física, psicológica y sexual de las y los estudiantes y en general de todos los miembros de la comunidad; cumplir con los deberes que deriven de su participación en formas asociativas para la prestación de servicios no académicos relacionados con el quehacer educativo. (art. 18).

En relación al art. 130 y siguientes de la LOEI, en el articulado del Capítulo III sobre el Control Educativo Externo del Reglamento de Ley, se establece que

el control externo de las instituciones educativas públicas, fiscomisionales y particulares debe ser ejercido por la ciudadanía, a través de las instancias de representación de Padres y Madres de Familia y del Consejo Estudiantil. Para las instituciones educativas públicas, debe funcionar además el Gobierno escolar, sin perjuicio de la acción de la Contraloría General del Estado. (art. 327 del Reglamento de Ley).

De igual modo, en el marco del SEIB, en el Capítulo I sobre las Normas Generales en el Título VIII sobre el SEIB, el art. 242 se declara que la ejecución de las políticas educativas que se apliquen a la EIB cuenta con la participación de la comunidad educativa y de la comuna, comunidad, pueblo o nacionalidad indígena a la que esta pertenezca, siendo todos corresponsables de la educación de los estudiantes. Los derechos de sus miembros son los siguientes:

1. Que el servicio educativo respete y fomente sus valores y sistemas, siempre que no contravengan los derechos humanos.
2. Que el servicio educativo proteja a la familia como sustento de la identidad cultural y lingüística de los pueblos y nacionalidades indígenas.
3. Que se ejerzan veedurías de la gestión educativa, de acuerdo con la Ley Orgánica de Educación Intercultural y este reglamento.

En el articulado del Capítulo II, sobre la Subsecretaría de EIB, del Reglamento se establece que la Subsecretaría de EIB es responsable de adoptar las acciones pertinentes para que la administración del SEIB sea colectiva y participativa, propiciando que los miembros

de la comuna, comunidad, pueblo o nacionalidad indígena intervengan activa y deliberantemente a fin de presentar propuestas que nutran la política pública que debe ser definida por el Nivel Central de la Autoridad Educativa Nacional.

Al mismo tiempo, dichos miembros deben participar en veedurías comunitarias y de rendición de cuentas, y deben aplicar criterios de alternabilidad y variación territorial para proponer a sus representantes para las diversas instancias de acción colectiva, de conformidad con las políticas definidas por el Nivel Central de la Autoridad Educativa Nacional (art. 249).

En el articulado del Capítulo III, sobre el Consejo Plurinacional del SEIB del Reglamento se establece que cada una de las nacionalidades indígenas tiene un representante en el Consejo Plurinacional del SEIB, los cuales deben ser nombrados a través de procesos facilitados por el Consejo de Participación Ciudadana y definidos por las comunidades, respetando los derechos colectivos establecidos en la Constitución (art. 251).

4.3.4.3. Evaluación: Progresos de Ecuador ante el Plan Decenal y las Metas 2021.

Con respecto al Sistema Nacional de Evaluación, el art. 68 de la LOEI se establece que será el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (en adelante, INEE) quién realizará la evaluación integral interna y externa del Sistema Nacional de Educación y establecerá los indicadores de la calidad de la educación, que se aplicarán a través de la evaluación continua de los siguientes componentes: gestión educativa de las autoridades educativas, desempeño del rendimiento académico de los estudiantes, desempeño de los directivos y docentes, gestión escolar, desempeño institucional, aplicación del currículo, entre otros, y siempre de acuerdo a los estándares de evaluación definidos por la Autoridad Educativa Nacional y otros que el Instituto considere técnicamente pertinentes. En el caso de la evaluación del SEIB se llevará a cabo en las lenguas de las respectivas nacionalidades (además del castellano) de conformidad con el modelo y currículo nacional.

Los responsables de asesorar y supervisar el cumplimiento de la normativa legal y de realizar dichas evaluaciones son los docentes-mentores, asesores educativos y auditores educativos, cuyas funciones se definen en el Capítulo VI del Reglamento de la LOEI. En el art. 307 de dicho Reglamento, se especifica la figura del docente-mentor como un docente con nombramiento que, sin dejar de ser docente, cumplen temporalmente funciones de apoyo

al desempeño de docentes nuevos y en ejercicio de las instituciones educativas públicas, proveyéndoles formación y seguimiento en aula.

En el art. 309, referente al asesor educativo, refiere que éste tiene como función principal, orientar la gestión institucional hacia el cumplimiento de los estándares de calidad educativa definidos por el Nivel Central de la Autoridad Educativa Nacional. Y los auditores educativos, tienen como función principal proveer a las autoridades y al sistema educativo de una evaluación externa acerca de la calidad y los niveles de logro alcanzados por las instituciones, en relación con los estándares de calidad educativa (art. 310).

El Informe resultante de dicha auditoría proporciona a los representantes legales, a la institución educativa y a la comunidad, datos sobre la calidad de la educación en los centros educativos y el cumplimiento de la normativa específica emitida por el Nivel Central de la Autoridad Educativa Nacional.

Avances ante el Plan Decenal

De la misma manera, se evalúa y se realiza seguimiento a través de los Planes Decenales. Según las evaluaciones y estimaciones realizadas, en dicho Plan se expone que Ecuador se encuentra en el grupo de países de la región con nivel de rendimiento alto en las evaluaciones internacionales.

Y en el marco de las evaluaciones regionales que realiza la UNESCO, Ecuador ha ido ascendiendo en la última década, pasando a ocupar la posición 13 en el año 2006 al décimo lugar en el 2013, estimándose en el Plan Decenal de Educación 2016-2015 que para la culminación del mismo (en 2025), el país alcanzará ocupar el n°1 con respecto al resto de países de la región.

En la siguiente figura se muestra la evolución que ha seguido Ecuador desde el año 2006 hasta el 2013, y lo esperado para el 2025 con respecto a los otros países de la región:

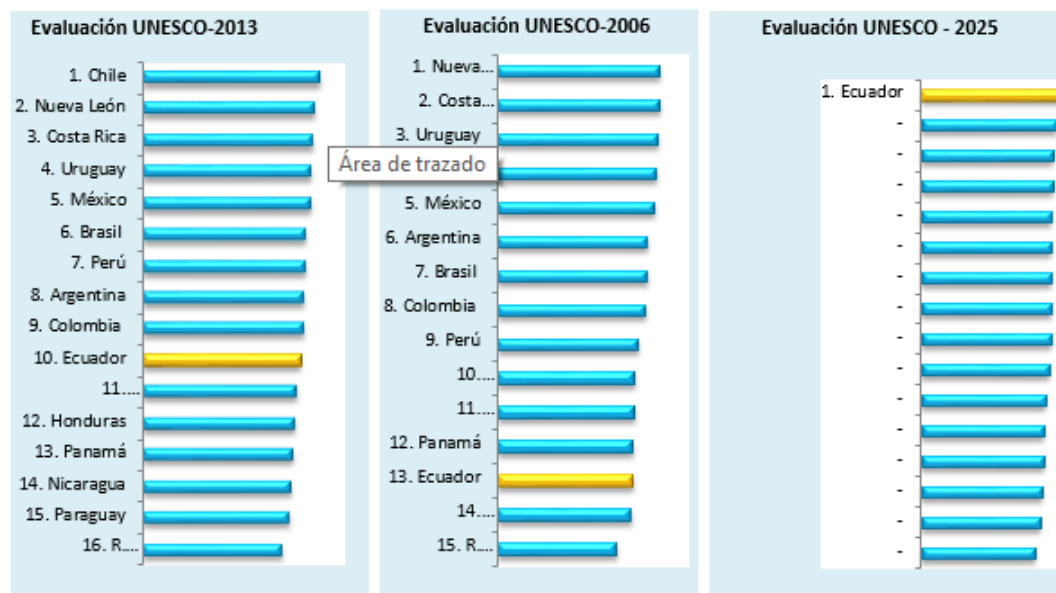


Figura 6. Evolución del rendimiento educativo en Ecuador según evaluaciones internacionales. Copyright 2016 por Plan Decenal de Educación 2016-2025. Ministerio de Educación de la República del Ecuador.

Si atendemos a los datos que presenta el *Informe de Progreso Educativo, Ecuador 2010* (PREAL, 2010), podemos decir que el sistema educativo ecuatoriano ha mejorado desde que se realizó el Informe anterior, en el año 2006. Indica que el país está realizando importantes reformas en su sistema educativo, construyendo nuevos proyectos y logrando avances importantes. Se ha conseguido ampliar la cobertura de la EGB, resultando un mayor número de alumnado el que culmina la etapa de Educación Primaria.

Se ha establecido un nuevo sistema de evaluación donde se valora al alumnado, a los docentes, a la gestión realizada y el currículo, al mismo tiempo que el Ministerio de Educación apuesta por la creación de estándares educativos, formar a los docentes y establecer un sistema de reciclaje formativo continuo, formalizar el proceso de selección, participación en la toma de decisiones, mejorar la calidad de los incentivos y salarios que éstos reciben, etc. Y, en general, invirtiendo más en educación y el desarrollo de sus políticas.

Sin embargo, a pesar de estas mejoras, el sistema educativo ecuatoriano sigue presentando insuficiencias que urge resolver. Por ejemplo, aún queda mucha población infantil sin escolarizar en la etapa inicial o jóvenes que no consiguen graduarse en la etapa de Educación Secundaria o continuar sus estudios de Bachillerato, presentando un índice mayor aquel alumnado que procede de una situación socioeconómica desfavorecida, de

zonas rurales o pertenecientes a grupos culturales o étnicos considerados minoritarios en el país (PREAL, 2010).

Un matiz importante es que se observa que, aunque los resultados en las evaluaciones académicas nacionales e internacionales, siguen siendo muy bajos, existen diferencias significativas entre las calificaciones obtenidas por el alumnado dependiendo de los niveles socioeconómicos, obteniendo una menor calificación aquel estudiante con menor nivel socioeconómico. Sin embargo, dicho informe no aporta datos diferenciales con respecto a las poblaciones de pueblos y nacionalidades. Otro aspecto a destacar es que, a pesar de las reformas actuales, muchos de los docentes que intervienen en las zonas rurales y en los diferentes pueblos y nacionalidades del Ecuador, continúan presentando bajos niveles de formación y escasean las habilidades docentes y pedagógicas, sus sueldos siguen siendo bajos y su participación no es del todo activa en esta reforma educativa (PREAL, 2010).

Ante esta realidad, el Informe de 2013 de la OEI, sobre *Desarrollo profesional docente y mejora de la educación*, que aborda de forma monográfica la situación, la formación y la evaluación del profesorado en Iberoamérica, relata que Ecuador es un país en el que los propósitos innovadores enfrentan fuerte resistencia por parte de los maestros y que el Plan Decenal de Educación 2006-2015, en aras de buscar el mejoramiento de los desempeños y procesos educativos, se aprobó con el fin de implementar políticas que guiaran la modernización del sistema educativo, e introducir así un sistema nacional de evaluación y rendición social de cuentas, con cuatro componentes a evaluar:

- a) Gestión del Ministerio y sus dependencias
- b) Desempeño de los docentes
- c) Desempeño de los estudiantes
- d) Calidad del currículo nacional

En dicho informe se refiere que esta propuesta evaluativa está basada en el concepto de que “todas las personas tienen la capacidad de mejorar sus desempeños cuando conocen sus debilidades y se les brinda oportunidad de superarlas con procesos de desarrollo profesional o apoyo pedagógico de acuerdo a las necesidades individuales” (OEI, 2013). En dicho informe se recalca que la evaluación fue concebida por el Ministerio de Educación sin

intenciones punitivas ni buscando la sanción de los involucrados, sino más bien persiguiendo estimular el esfuerzo realizado por todos los actores educativos y la institución educativa.

El proceso evaluativo comenzó operativamente en el año 2008 con una convocatoria voluntaria del Ministerio de Educación dirigida a todos los docentes del sector público. Y, de un total aproximado de 200 mil docentes, sólo se presentaron a dicha convocatoria 1.569, por lo que pasó a ser una acción obligatoria dentro del Sistema Educativo Nacional. Mediante un acuerdo presidencial, en 2009 se oficializó el sistema de evaluación y rendición social de cuentas, estableciéndose oficialmente el mecanismo para la evaluación de los docentes (OEI, 2013).

En marzo de 2011 con la aprobación de la LOEI se dio un giro importante a la evaluación docente. El Ministerio de Educación empieza a formular los estándares de calidad para el desempeño profesional de docentes y directivos. Con el fin de valorar su cumplimiento se crea el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (en adelante, INEVAL), cuyo objetivo general es realizar la evaluación integral interna y externa del Sistema Nacional de Educación y sus componentes,

(...) con la finalidad de promover una educación de excelencia, así como establecer los indicadores de la calidad de la educación a través de la evaluación continua del aprendizaje, del desempeño de profesionales de la educación y de gestión de establecimientos educativos, considerando la interculturalidad, la plurinacionalidad y las lenguas ancestrales desde un enfoque de derechos y deberes (...). (OEI, 2013).

La normativa legal establece que la evaluación docente tenga un componente interno y otro externo, cada uno con 50% del valor total.

La evaluación interna es participativa por parte de diversos miembros de la comunidad educativa, comprende una autoevaluación (5% de la nota) y el resto se trata de una coevaluación realizada por un colega de la misma área (5%), de los directivos (5%), por los padres y madres de familia (8%) y por los estudiantes (12%). Además existe una observación del aula (15%).

La evaluación externa consiste en una prueba escrita que mide los conocimientos de los docentes: conocimientos específicos (30%), pedagógicos (10%) y comprensión lectora (10%) y, de forma específica, para los docentes del SEIB existe una prueba de lengua

materna. En cuanto a los conocimientos específicos, existen diferentes pruebas para los docentes del primer año de educación básica y los docentes de segundo a séptimo año de ese nivel. La escala de valoración va de 1 a 100, siendo 90, o más: excelente; de 80 a 89: muy bueno; de 60 a 79: bueno; y menos de 60: insatisfactorio. Estos resultados se promedian con los resultantes de la evaluación interna (OEI, 2013).

La OEI (2013) revela en su Informe sobre *Desarrollo profesional docente y mejora de la educación*, que el Ministerio de Educación ofrece, como incentivo, estímulos económicos y de desarrollo profesional a aquellos docentes que obtengan resultados excelentes. Es decir, se califica para recibir una compensación salarial. Contrariamente, los que obtengan una calificación insatisfactoria tendrán una oportunidad adicional para volver a realizar la evaluación y, en caso de no superarla, podrían ser apartados de su puesto de trabajo. Este hecho ha ocasionado malestar y resistencias en la población docente a la hora de presentarse a dichas pruebas, por lo que el gobierno ha llegado a decretar la destitución de aquel profesorado que se niegue a presentarse a tales evaluaciones, quedando regulado por el Decreto Ejecutivo 1740 que obliga a los docentes, como servidores públicos, a ser evaluados y, en caso contrario, serían destituidos de sus funciones y declarados “*incompetentes profesionales*” (OEI, 2013).

Indistintamente, a partir de 2015, Ecuador se adhirió al *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE* (PISA, por sus siglas en inglés). Las Pruebas que se aplican desde dicho Programa miden las competencias y habilidades de jóvenes de 15 años y 3 meses hasta 16 años y 2 meses en lectura, matemática y ciencias, con el fin último de conocer el grado que tiene este grupo de edad en competencias básicas para la vida en la sociedad actual. Es a partir de 2017, cuando se expondrán los resultados obtenidos a través de dichas pruebas en el país (MinEduc, 2016).

En otro orden, y atendiendo a lo referido a la EIB, es necesario mencionar que, según el *Informe Revisión Regional al 2015 de “Educación para Todos”* (EPT), Ecuador cuenta con la participación de asesores culturales indígenas o autoridades tradicionales, que enseñan la lengua a través de contenidos culturales propios, en algunas zonas de alta población indígena que no tienen profesores hablantes de la lengua originaria. En sus resultados indica que las principales dificultades de estas experiencias son el desconocimiento de didácticas de enseñanza de lenguas, la resistencia, la desvalorización cultural de parte de algunos docentes y la carencia de material educativo para las lenguas de menor porcentaje de

hablantes en los países.

Al mismo tiempo, y a pesar de los avances conseguidos en materia educativa relacionada con la EIB, continúa existiendo desventaja con respecto al resto de alumnado. En el año 2010 el Observatorio Derechos Niñez y Adolescencia (ODNA), mostraba un indicador alarmante del bajo impacto de la EIB por la pérdida de las lenguas nativas en las nuevas generaciones. Según este organismo “el 7% de los niños y niñas del país habla otro idioma además del español. El 1% de los niños/as de 5 a 17 años habla un idioma extranjero y el 6% habla una lengua nativa” (ODNA, 2010, p.19).

Por último, hacer referencia a que la propuesta de calidad educativa de 2010, estableció una serie de indicadores de evaluación de calidad para la EGB tomando como base la pedagogía crítica que pondría el énfasis en el alumnado, permitiendo dar más importancia y enfocar los esfuerzos al desarrollo de la condición humana y la preparación para la comprensión, la preparación científica y cultural.

Desde la administración educativa se considera que de esta manera, se motivaría la profundización del trabajo en valores y principios que hablan del Buen vivir, como son el respeto, la solidaridad, la honestidad, la interculturalidad, la inclusión y, sobre todo, la relación armónica con los otros y con la naturaleza.

Avances ante las Metas 2021

Natabuela, 12 de Noviembre de 2008

*Señor economista
Rafael Correa Delgado
Presidente constitucional de la República del Ecuador
Quito MD*

Querido presidente:

Le mando un cordial saludo: de mis compañeros y mio, deseándole que siempre este bien de salud, para que pueda seguir trabajando en bien de nuestro lindo Ecuador, Le mando esta carta con el motivo de contener de contarle de mi Escuela Daniel Pasquel de Natabuela. Son muchas nuestras necesidades, las que sueño tener quisiera que fuera la educación hasta el 10mo año, necesitamos 10 aulas, un salón para computación, un salón para laboratorio de ciencias, un salón para comedor, pinturas para pintar las aulas, los baños, unos nuevos grifos, un salón para ver videos educativos, un salón de música e instrumentos musicales, unos arcos nuevos, pelotas para jugar, un salón de optativa, Eternites, nuevos, trastes para la cocina, ollas, etc., una cosina para la cosina, nuevas mesas, sillas para el comedor, más basureros grandes, medianos, más cosas para los maestros, tisas, marcadores, etc. pupitres nuevos para los alumnos, vidrios nuevos, más escobas, un salón para las bicicletas, una biblioteca con libros educativos donde ponemos consultar nuestras inquietudes, unas colchonetas nuevas, un juego de herramientas para recoger la basura, un salón para historia.

Gracias por su paciencia para leer esta sencilla carta.

Atentamente: María Victoria Escobar Vásquez.

(Luna, 2012, p.59).

Esta carta es una transcripción literal extraída del documento: *Educación y Buen Vivir: Reflexiones sobre su Construcción* (2012). Y se refiere a una carta que realizaron las niñas y niños de escuelas rurales y urbanas dirigidas al presidente de la República en el año 2009, donde reflejaban sus necesidades educativas.

Del mismo documento, se extraen las voces de las comunidades educativas, recogidas en más de mil escuelas a través del proyecto *Diálogos por la Calidad Educativa* llevado a cabo, igualmente, por el Contrato Social por la Educación. He aquí una muestra de esas voces:

Los maestros dicen...

- *Necesitamos atención de salud, mejores salarios, material didáctico, capacitación y valoración de la comunidad.*
- *Mejorar la comunicación con los directores de las escuelas y con los supervisores.*
- *Los padres de familia solo vienen a la escuela cuando hay actos sociales.*
- *No sabemos cómo trabajar con los niños especiales.*
- *Los maestros tenemos un rol importante en el desarrollo comunitario.*

Las familias quieren...

- *Que los profesores sean bien formados y traten bien a mi hija.*
- *Que haya mayor seguridad alrededor de la escuela donde va mi hijo.*
- *Que haya más computación, bibliotecas y mobiliario adecuado en la escuela.*
- *Que no pidan cuotas.*
- *Abrir bachillerato en sectores rurales.*

Los niños y niñas queremos...

- *Que nuestros papás y maestros nos escuchen y sean más cariñosos.*
- *Que la escuela sea bonita, tenga flores y más juegos.*
- *Que no manden muchos deberes y las clases sean divertidas.*
- *Que abran la escuela por la tarde para ir a jugar y tener talleres de arte.*
- *Que no haya lugares sucios y feos en la escuela como los baños y el comedor”.*

(Luna, 2012, p. 60).

Luna (2012) también preserva la idea de que en los últimos tiempos, el proceso evaluativo del sistema educativo ecuatoriano, de sus procesos y de sus actores han sufrido un cambio importante, ya que se empieza a valorar el hecho de que todo proceso necesita ser evaluado para plantear mejorías y avanzar hacia el cambio que queremos, los cuales son muchos y variados.

Desde un punto de vista amplio, Luna (2012) refiere que es necesario “forzar el diseño colectivo del proyecto nacional, hay que trazar el proyecto educativo que mire al

menos a 2050”, y apuesta por “establecer un diálogo en el marco de la educación entre los paradigmas del Buen Vivir y los derechos humanos”, recalcando la idea de construir “una agenda educativa que trabaje simultáneamente en tres o cuatro prioridades, propiciar un nuevo acuerdo nacional por la educación que acelere un pacto social fiscal que dé legitimidad política y sostenibilidad financiera al cambio educativo” (p.61).

Como ya hemos aludido, Ecuador realiza la evaluación de su Sistema Educativo a través de los Planes Decenales que el Ministerio de Educación, en colaboración con la comunidad educativa, plantea para mejorar la calidad de la Educación de su país. El Plan Decenal de Educación 2016-2025, actualmente en vigor, es el instrumento que permite realizar el seguimiento y la evaluación sobre la consecución de las Metas 2021.

No obstante, en aras de exponer la información de la forma más clara posible y en virtud de seguir el rigor que aportan los datos oficiales publicados hasta la fecha, en este apartado haremos mención a la información que se refleja en el Informe *Miradas Educativas 2014* que actualiza los datos de las distintas metas e indicadores hasta el año 2012, y en algunos casos hasta 2013.

Una de las conclusiones más importantes que nos expone dicho Informe, es que la educación ha progresado enormemente en todos los países y se ha convertido en uno de los objetivos prioritarios en las políticas públicas de la mayoría de ellos. Vemos que, a pesar de la gran crisis que está sufriendo el planeta en todos los sentidos (de valores, social, natural y económica), se apuesta por una humanidad educada (OEI, 2014).

Aunque los progresos en la escolarización en la educación obligatoria y el porcentaje de alumnado que termina las etapas de Educación Primaria, Secundaria baja y Secundaria alta han sido notables en estos últimos años, según los datos avalados por este informe, no podemos decir que se ha avanzado de forma satisfactoria en este sentido de igual manera en todos los países.

Sin embargo, en relación con años anteriores, conviene destacar un progreso notable en uno de los grandes retos planteados en el marco de las Metas 2021, y es que el promedio para Iberoamérica de la tasa neta de matriculación en Educación Secundaria baja alcanzó en 2012/2013 el 71%, aunque, existen diferencias muy significativas entre unos

países y otros, tenemos que seguir trabajando en los próximos años para alcanzar a la casi totalidad del alumnado.

Algo muy revelador y que compete para tener en cuenta en este estudio, es que Ecuador fue uno de los países donde descendió de forma significativa el porcentaje de la población analfabeta, reduciéndose en torno a un 11,5% de la población, pasando a ser del 9% en 2009 al 6% en 2013 de la población total en Iberoamérica. Se trata de un dato muy esperanzador y el mismo informe revela que, a la vista de estos datos, es posible considerar que se alcanzará el objetivo de las Metas Educativas de que el 95% de la población esté alfabetizada en 2015 si se continúan realizando los mismos esfuerzos (OEI, 2014).

Atendiendo a todos los datos que se exponen en este informe, vamos a describir aquellos más significativos y que se relacionan con nuestro objeto de estudio, la educación ecuatoriana y concretamente, aquello que está más relacionado con la atención educativa a las minorías étnicas y poblaciones más desfavorecidas, así como la respuesta educativa que se plantea para atender a las necesidades que demanda la diversidad cultural existente.

A continuación se exponen los logros conseguidos hasta el momento en el marco de las metas específicas 2, 3 y 4 (pertenecientes a la Meta General Segunda: Lograr la igualdad educativa y superar toda forma de discriminación) con sus respectivos indicadores con el fin de evidenciar el estado actual en el avance de las mismas y, a partir de ahí, analizar los desafíos de Ecuador para su alcance.

Tabla 15

Avances Metas educativas 2021

Meta específica 2	Garantizar el acceso y la permanencia de todos los niños en el sistema educativo mediante la puesta en marcha de programas de apoyo y desarrollo de las familias para favorecer la permanencia de sus hijos en la escuela.
Indicador 2.	Porcentaje de familias con dificultades socioeconómicas que recibe apoyo para garantizar la asistencia habitual de sus hijos a las escuelas.
<i>Nivel de logro:</i> En 2015, al menos el 30% de las familias que se sitúan por debajo del umbral de pobreza recibe algún tipo de ayuda económica que garantiza el desarrollo integral de los niños y su asistencia a la escuela, y el 100% la recibe en 2021.	
Meta específica 3	Prestar apoyo especial a las minorías étnicas, poblaciones originarias y afrodescendientes, a las alumnas y al alumnado que vive en zonas urbanas marginales y en zonas rurales, para lograr la igualdad en la educación.
Indicador 3	Porcentaje de niños de estos colectivos escolarizados en la educación inicial, primaria y secundaria básica.
<i>Nivel de logro:</i> El porcentaje de niños de minorías étnicas, poblaciones originarias y afrodescendientes, residentes en zonas urbanas marginales y zonas rurales, y de género femenino, es al menos igual a la media del alumnado escolarizado en la educación inicial, primaria y secundaria básica.	
Indicador 4.	Porcentaje de alumnado de minorías étnicas, poblaciones originarias y afrodescendientes que realiza estudios de Educación Técnico Profesional (ETP) y universitarios.
<i>Nivel de logro:</i> Aumenta en un 2% anual el alumnado de minorías étnicas, poblaciones originarias y afrodescendientes que accede a la ETP, y en un 1% el que accede a la universidad.	
Meta específica 4	Garantizar una educación intercultural bilingüe de calidad a los alumnos pertenecientes a minorías étnicas y pueblos originarios.
Indicador 5.	Porcentaje de alumnos pertenecientes a minorías étnicas y pueblos originarios que dispone de libros y materiales educativos en su lengua materna.
<i>Nivel de logro:</i> Las escuelas y los alumnos reciben materiales y libros en su lengua materna, y sus maestros los utilizan de forma habitual.	
Indicador 6	Porcentaje de maestros bilingües trabajando en las aulas bilingües con estudiantes que hablan en su mismo idioma originario.
<i>Nivel de logro:</i> Todos los maestros que trabajan en aulas bilingües dominan el mismo idioma originario de sus estudiantes.	

Fuente: Miradas sobre la Educación en Iberoamericana, (OEI, 2014). Avances en las Metas Educativas 2021.

El sentido de la meta específica 2 se adquiere por la existencia de familias que se encuentran en situación de vulnerabilidad y marginalidad y que carecen de los recursos materiales y culturales necesarios para asumir la escolarización de sus hijas e hijos durante la etapa obligatoria. Atendiendo a los datos que se presentan en el informe al que nos estamos refiriendo en este apartado, en Ecuador existen un total de 72 % de familias con dificultades económicas y con menores en edad de asistir a la Educación Básica que reciben apoyo para que sus hijos asistan a la escuela, siendo un 65% de zonas rurales.

Una de las acciones que ha realizado el gobierno ecuatoriano para la consecución de esta meta es la obligatoriedad por normativa legal, siendo sancionada la familia que no cumpla la ley al respecto y, paralelamente, ha desarrollado iniciativas encaminadas a informar y concienciar a las familias sobre la importancia de la escolarización de sus hijas e hijos. De la misma manera, ha facilitado el acceso a los centros educativos, mejorando la infraestructura vial y de comunicación con los mismos, sobre todo en las zonas rurales de más difícil acceso. Asimismo, como se han llevado a cabo acciones que han ayudado a cubrir las necesidades alimentarias a través del programa de desayunos escolares, el cual ofrece el desayuno al alumnado de todos los centros educativos del país, presentando diferencias en el contenido del mismo en función de si la institución escolar está en una zona urbana o rural o si es un centro del SEIB o no.

La meta específica 3 se considera sumamente importante, ya que se refiere a superar la desigualdad consiguiendo igualdad de condiciones en accesibilidad y en calidad de la intervención educativa, así como una redistribución equitativa de los recursos que permite la igualdad de oportunidades. En el caso de Ecuador, como en gran parte de América Latina, las alumnas y alumnos pertenecientes a poblaciones originarias y afrodescendientes han sufrido la desigualdad en este sentido. Esta meta se relaciona con el concepto de Educación inclusiva, la cual no sólo se consigue actuando desde el ámbito educativo, sino que conjuntamente se debe actuar desde otros ámbitos de mayor alcance y cobertura que aboguen por combatir la pobreza y la marginación (OEI, 2014). A raíz de los datos que se reflejan en dicho informe, se puede observar que se ha generado un avance positivo y significativo en este sentido, referido a que la presencia de las alumnas y alumnos pertenecientes a minorías étnicas, poblaciones originarias y afrodescendientes en la EGB es semejante a la del resto de la población escolar. Este dato se interpreta positivamente como un avance en la sensibilidad y el compromiso con el objetivo de disminuir la brecha hasta ahora existente. Igualmente,

otra conclusión importante que extraer de estos resultados es la disminución del retraso en la escolarización o la repetición en estos colectivos más vulnerables y la demostración de que la ruralidad no es una variable que esté asociada a una situación de desventaja en estos casos (OEI, 2014).

Por otro lado, con respecto al indicador 4 que se refiere al porcentaje de alumnado de minorías étnicas, poblaciones originarias y afrodescendientes que realizan estudios de Educación Técnico-Profesional (ETP) y universitarios, no existen datos con respecto a Ecuador. De igual manera, en este informe evaluador de las Metas 2021, no disponemos de datos que nos permitan saber si Ecuador está avanzando en relación a la Meta específica 4: “Garantizar una educación intercultural bilingüe de calidad a los alumnos pertenecientes a minorías étnicas y pueblos originarios”, no pudiendo aportar información sobre el indicador 5, que se refiere al porcentaje de alumnas y alumnos pertenecientes a minorías étnicas y pueblos originarios que dispone de libros y materiales educativos en su lengua materna, ni sobre el indicador 6 que mide el porcentaje de maestros bilingües trabajando en las aulas bilingües con estudiantes que hablan en su mismo idioma originario.

Este dato hubiera sido un gran aporte al estado actual de nuestro objeto de estudio. Se considera de relevancia porque en este marco, una educación de calidad supone adoptar un enfoque de educación intercultural y, más concretamente, de un proceso de enseñanza aprendizaje bilingüe. Así mismo, conocer si el uso de textos y materiales curriculares elaborados son en la lengua mayoritaria y en la lengua propia de la cultura. Según lo expuesto en el documento, no se pudieron recabar datos sobre Ecuador con respecto a este indicador, por lo que no es posible extraer conclusiones fiables, afirmando que, según los resultados, se está lejos de cubrir esta importante condición para la calidad de la enseñanza de los alumnos y alumnas cuya lengua materna no es la mayoritaria en el sistema educativo (OEI, 2014).

Por último, mencionar que la tasa bruta de asistencia a educación básica (CINE⁴² 0, 1 y 2) en minorías étnicas, poblaciones originarias y afrodescendientes en Ecuador refleja

⁴² Con el fin de garantizar la comparación entre los países iberoamericanos y otros países y regiones, en la recogida de información se ha utilizado como referencia la nueva Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE), 2011, que fue aprobada por la Asamblea General de la UNESCO en el año 2011 y publicada en 2013 (UNESCO-UIS, 2013) para la denominación de los niveles educativos y la precisión sobre finalización de estudios, certificaciones y graduaciones que se mencionan en los indicadores de las Metas

una puntuación total de 105, siendo sólo en zonas rurales de 104,5 y no presentando datos específicos de la población indígena ni afrodescendiente. El país tampoco presenta datos con respecto al porcentaje de alumnado perteneciente a minorías étnicas y pueblos originarios escolarizados en CINE 1 y 2 que cuenta con libros y material educativo en su lengua materna. E, igualmente, no presenta datos sobre el porcentaje de maestros bilingües que imparten clase en los niveles educativos CINE 1 y 2 que hablan en el idioma originario de su alumnado, en el conjunto de profesores que imparten clase en aulas bilingües con alumnado cuya lengua materna no es la oficial. Resultado nada satisfactorio para el objetivo de este estudio (OEI, 2014).

En otro orden de datos, todos los países iberoamericanos, sólo en unos pocos se ha conseguido matricular casi al total de las niñas y niños en los niveles educativos de Educación Preescolar, Primaria y Secundaria inferior que les corresponde según su edad, siendo Ecuador uno de los países que tienen tasas de cobertura neta relativamente altas en las etapas de Primaria y Secundaria pero, sin embargo, muestra niveles de cobertura inferior o iguales a 50% en preescolar⁴³ (OEI, 2013).

Con respecto al porcentaje de familias con dificultades económicas y menores en edad teórica de asistir a educación básica que reciben algún tipo de apoyo a cambio de que sus hijos asistan a la escuela, Ecuador presenta un total de un 62 %, siendo un 75% de zonas rurales (OEI, 2014).

Por otro lado, con el fin de ampliar estos resultados y obtener una mayor información y más específica, recurrimos a los datos suministrados por el *Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina* (SITEAL), perfil Ecuador, que nos aporta datos

2021. Este criterio ha permitido en el informe *Miradas 2014* –y lo permitirá en los sucesivos- ajustar los indicadores utilizados en el proyecto Metas 2021 a los acuerdos internacionales de los que participan los países iberoamericanos (OEI, 2014).

⁴³ Es conveniente tener en consideración las debilidades con las que cuentan los mencionados informes de evaluación y seguimiento para las Metas 2021 de la OEI, ya que el análisis de muchos de los indicadores se ha visto alterados por la poca disponibilidad de datos de algunos países de la región o la dificultad que ha supuesto el análisis de algunos factores a la hora de evaluarlos y de traducirlos a un indicador cuantitativo, ya que en muchas ocasiones conduce a que los datos obtenidos aparezcan incompletos e, incluso, en algunos de ellos, no son del todo fiables y comparables entre unos y países y otros. La Organización manifiesta que esta debilidad del informe y de los sistemas de evaluación de nuestros países se convierte, al mismo tiempo, en un nuevo reto: “lograr en los próximos años una aproximación más precisa y compartida de la mayoría de ellos. El hecho de que esté previsto que el Informe 2015 se dedique a la educación de las poblaciones originarias y afrodescendientes puede convertirse en un gran avance en esta dirección” (OEI, 2013).

relacionado con el indicador 3 de la Meta 3 (OEI, 2013).

A continuación haremos mención a los datos que presenta el país en otros factores más generales en el ámbito educativo, como es el caso de la tasa de analfabetismo según condición étnica, grupo de edad y país y la reducción intergeneracional de la tasa de analfabetismo según grupo étnico y país. Los resultados reflejan que con respecto a la tasa total de analfabetismo un 7,2% son indígenas de 15 a 24 años y un 3,3% no indígenas de la misma edad; y un 61,9% son indígenas de 50 años y más, y un 18,7 % no indígenas de la misma edad. De igual manera, la reducción intergeneracional se refleja en un 88,4 % en indígenas y un 82,4% en no indígenas (SITEAL, 2013)

Con respecto a las tasas de asistencia escolar según grupo étnico, grupo de edad y país, se observa que un 86,3% son indígenas de edades comprendidas entre los 6 y 11 años de edad y un 90,8% no indígenas de la misma edad; en la franja de 12 a 17 años, un 51,7% son indígenas y 69,1% no indígenas (diferencia significativa); y de 18 a 22 años un 20,2% son indígenas frente a un 32,1% no indígenas. En lo referido al porcentaje de jóvenes de 15 a 19 años que finalizaron la Educación Primaria según grupo étnico y país, Ecuador presenta una tasa de 69,5% en lo que se refiere a población indígena y un 82,8% a la no indígena, siendo esta diferencia también significativa (SITEAL, 2013).

Respecto al porcentaje de niños de 6 a 11 años escolarizados en el nivel de Educación Primaria con dos o más años de retraso escolar de acuerdo al curso que asisten, según grupo étnico y país y Ecuador presenta un 11,2% de la población indígena, un 12,8% de población afrodescendiente y un 6,7% de la población mestiza y blanca.

Atendiendo a los datos que presenta el Informe *Desarrollo profesional docente y mejora de la educación* (OEI, 2013), podemos conocer el alcance del indicador 6 correspondiente a la Meta 4, ya que expone los avances que se han realizado con respecto a la formación del profesorado. El tratamiento de este trabajo evaluativo ha sido solicitado por el Consejo Asesor de las Metas 2021 y considerado de gran importancia.

Como ya hemos visto, en Ecuador, la formación continua del profesorado y el reciclaje en sus conocimientos es de carácter obligatorio, pero esto no asegura que los docentes ecuatorianos se encuentran en un proceso de profesionalización pertinente y

permanente durante su trayectoria profesional. A título informativo, atendiendo a datos expuestos en el citado Informe, de 60.073 docentes evaluados en las pruebas evaluativas efectuadas de 2008 a 2012, el 1,18% obtuvo una calificación de excelente, el 34,41% de muy bueno, el 61,89% de bueno y el 2,52%, de insatisfactorio (OEI, 2013)

Se espera mejoría en estos resultados para las siguientes evaluaciones, debido a la implementación y desarrollo de estrategias de inducción, programas específicos de acompañamiento, sistemas de tutorías dirigidos a los docentes principiantes que le ayuden a orientar y modelar el inicio de su práctica docente, y evaluándose los resultados posteriormente. Es éste un recurso de ayuda para la autoevaluación y, por lo tanto, la mejoría, los procedimientos específicos para evaluar la formación permanente ofrecida a sus docentes. Se trata de una evaluación que se caracteriza por ser continua, sumativa y de carácter formativo como mecanismos de apoyo, seguimiento y retroalimentación a los procesos de formación (OEI, 2013).

En relación a los avances por etapas educativas en lo que al profesorado se refiere, según los datos expuestos en el documento, observamos que Ecuador es uno de los países de la región que ha elevado de modo notable la atención educativa a las niñas y niños en los primeros años de vida, en la etapa de Educación Inicial. Es necesario subrayar que Ecuador está entre los países que destacan en los aumentos del profesorado de preprimaria superior al 100%. La cifra que representa a Ecuador en estos datos es un aumento de un 136%. Los resultados analizados en el 2011 reflejan que el peso de las profesoras en la Educación Preprimaria es muy elevado en toda la región, aunque el porcentaje de mujeres con respecto al profesorado de preprimaria en Ecuador se encontraba por debajo del 90% Ecuador (87%), porcentaje muy similar al que se obtuvo en el año 2000 (OEI, 2013).

En el año 2012 contaba con 52.384 profesores impartiendo docencia en esta etapa. Este tipo de acciones siguen lo aconsejado por los resultados de la investigación y la evaluación, que ponen de manifiesto la destacada influencia positiva en el rendimiento posterior cuando se educa desde edades tempranas, ya que repercute favorablemente a lo largo de su vida formativa posterior, sobre todo para aquel alumnado de entornos más desfavorecidos (OEI, 2013)

Con respecto al aumento del número de docentes que atienden a alumnado de

Educación Primaria, Ecuador presentaba en el año 2012 un aumento de un 13%, siendo un 74% mujeres del total del profesorado que imparte en esta etapa. En relación a la Educación Secundaria inferior, en dicho informe se manifiesta que Ecuador contaba con 59.872 profesores impartiendo docencia en la etapa durante el año 2012, de las cuales un 58% son mujeres y su aumento ha sido de un 52% en el mismo año. Y en lo que se refiere a la Educación Secundaria superior, Ecuador presentaba en el año 2012 una tasa de profesores de 52.384, de las cuales un 52% son mujeres, donde se sitúa en torno al 50% con respecto al resto de países de la región. Y su aumento ha sido de un 86% en el mismo año (OEI, 2013). De forma general, en todos los países de la región, los resultados revelan que, según aumenta el nivel educativo, disminuye la proporción de profesoras hasta casi igualarse con los profesores en la educación secundaria superior. En esta etapa, en Ecuador ha habido un ligero aumento (52%) con respecto al año 2000 (48%) (OEI, 2013).

En relación a los días dedicados a la docencia, Ecuador destaca en sus cifras con respecto a muchos de los países de la región. Refleja que tiene un número similar en Educación Primaria y en Secundaria inferior. En Educación Primaria hay 210 días de docencia 10 y 13 días más que en los promedios de la OEI y la OCDE. Y, en esta etapa, es importante destacar la diferencia considerable de unos países a otros que se observaba en el año 2010, siendo Ecuador el país que más horas de docencia impartió, correspondiendo al dato de 1.200 horas versus a las 720 que impartieron Argentina y Uruguay, países que, junto con Paraguay, presentan una cifra inferior a los promedios de la OCDE y la UE como se puede observar en el siguiente gráfico:

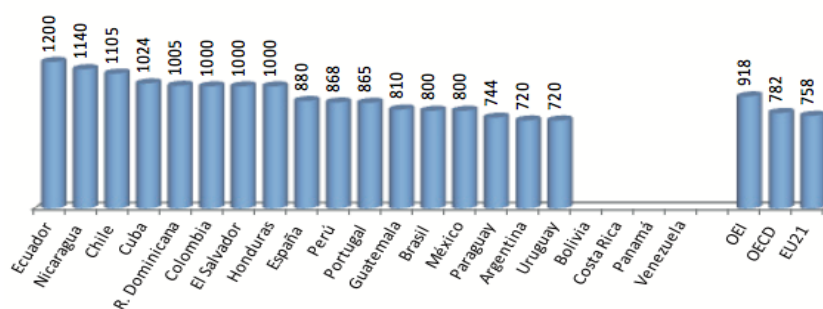


Figura 7. Horas netas de docencia al año Primaria (CINE 1) 2010.

Copyright 2013 por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).

En la etapa de Educación Secundaria presenta la misma cifra de 1200 horas netas de docencia al año como se puede ver en el siguiente gráfico:

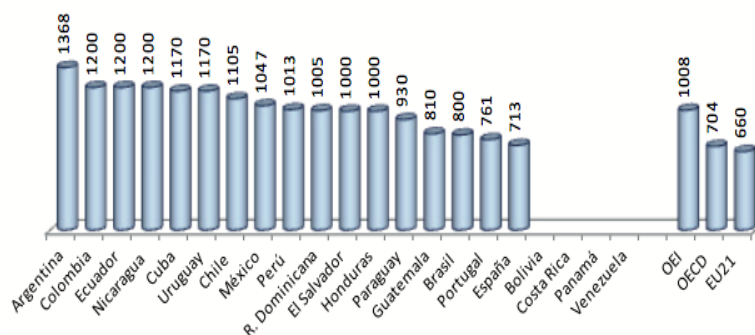


Figura 8. Horas netas de docencia al año Secundaria inferior (CINE 2) 2010. Copyright 2013 por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).

Otro dato importante a la hora de valorar la calidad en la educación y el avance hacia la misma en el marco de las Metas 2021, es analizar si hay profesores suficientes para atender un número de alumnado cada vez más creciente y si se da la respuesta más adecuada a las necesidades educativas que presentan. Para ello, se han utilizado dos indicadores, uno el número promedio de alumnado por aula y el número promedio de alumnado por profesor en cada una de las etapas. La valoración de este factor es de suma importancia para el tema que nos compete, ya que la atención individualizada es más necesaria cuanto más diversos sean las alumnas y alumnos y más marcadas las diferencias culturales, condiciones personales y sociales, ritmos de aprendizaje, etc. Los resultados que se desprenden de esta evaluación se exponen en el mismo Informe Miradas 2013 de la manera que se indica a continuación:

La cifra promedio de estudiantes por profesor en instituciones públicas en Educación preescolar o preprimaria y en educación Primaria oscila entre los 35 alumnos por profesor en Honduras y los 9 de Cuba, situándose Ecuador en 15 en Educación Preescolar o preprimaria y 23 en Educación Primaria (datos muy similares a los que presentaba en el año 2000). Y con respecto a la Educación Secundaria inferior fue de 14 estudiantes y, en Educación Secundaria superior, fue de 12.

En relación a si hay diferencia entre las instituciones públicas y privadas, el informe refleja que el número de estudiantes por profesor es, en promedio, inferior en las instituciones privadas de Ecuador, siendo de 11 frente a los 16 que hay en las públicas en la etapa de Educación Secundaria inferior.

Otro dato a destacar en este sentido y que influye en la calidad educativa que se oferta, es el apoyo con el que cuenta el profesor en el aula, presentando Ecuador unas cifras muy bajas y nada favorables, puesto que presenta un promedio de 57 profesores por cada mil alumnos y un promedio de un profesor de apoyo a la docencia frente a los 110 que presenta Cuba, país que duplica el promedio regional, destacando sobre el resto por el elevado número de profesores de apoyo a la docencia con el que cuenta, y siendo un país de referencia para Ecuador.

En relación con lo expuesto es significativo hacer mención a la cifra promedio de estudiantes por aula en Educación Primaria en las instituciones públicas de Iberoamérica es el resultado de unos valores que oscilan entre los 35 alumnos por aula de Colombia y los 14 de Perú, siendo esta cifra de 32 en Ecuador frente a los 28 estudiantes que tienen las instituciones privadas del país. En relación a los datos que aporta este Informe, no se dispone de información de la misma variable en Educación Secundaria para Ecuador.

La ruralidad es otro factor de relevancia, del cual hemos hablado en el presente documento y que, desdichadamente, se correlaciona de forma negativa con la cantidad y calidad de la respuesta educativa. En el informe se concluye que una mayor ruralidad de la población infantil y juvenil se traduce en mayores desafíos para orientar la formación docente de forma pertinente. Y eso se explica porque los docentes que normalmente atienden a ese alumnado, en general, tienen a su cargo grupos pequeños compuestos por varios grados y en escuelas dispersas. A esto se une el hecho de que no siempre cuentan con el equipamiento adecuado y los entornos son de una mayor vulnerabilidad social y diversidad cultural y étnica, lo cual la suma de estos factores hace más compleja la formación para los docentes que tienen que enfrentarse a su tarea en este tipo de contextos (OEI, 2013).

Ante esta realidad, es importante destacar que en estos momentos Ecuador ha puesto en marcha un ambicioso proyecto formativo y de capacitación para los docentes con el fin de superar sus mayores carencias en este ámbito. Actualmente, los Institutos Pedagógicos Superiores pasarán a ser sedes a distancia de la Universidad Nacional de Educación (UNAE), en caso de aprobar la acreditación del Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES), y su rectoría pasará al Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología, que está aplicando un programa de reordenamiento territorial y de reorientación de la oferta educativa, la cual incluye a la carrera de Formadores de Educación Inicial (OEI, 2013).

De igual manera, resultan interesante algunas de las estrategias que está llevando a cabo el país para atraer a los mejores candidatos a la formación inicial docente. Algunas de estas estrategias son la concesión de becas para cursar los estudios relacionados con la formación inicial para estudiantes con cualidades sobresalientes, quienes también pueden optar por matricularse en la UNAE y su compromiso de ingreso a la docencia o la de entrega de bonos (incentivo económico) para estudiantes destacados que requieran cubrir sus costos de manutención durante el tiempo de duración de la formación inicial docente (OEI, 2013).

Con respecto a la consideración social y valoración política del profesorado hay que manifestar la importancia que tiene el profesorado en el proceso educativo y en las mejoras que se quieren llevar a cabo dentro del mismo. Como bien se señala en el informe al que estamos haciendo referencia para exponer estos datos:

(...) el profesorado es el principal recurso educativo en la educación, tanto si se valora el resultado de los aprendizajes o el rendimiento global de los sistemas educativos como si se considera la inversión educativa que realizan los países (el coste de los salarios en relación con el gasto total en educación) (...). Esto es así si se tienen en cuenta, sobre todo, los aprendizajes de los alumnos y el rendimiento del conjunto de los sistemas educativos. (OEI, 2013, p.41).

Para analizar y evaluar esta consideración, la OEI plantea dos instrumentos, uno es cómo retribuyen a sus profesores los responsables políticos de los presupuestos generales y educativos y cuánto supone el esfuerzo que se realiza en los salarios y en el conjunto del gasto educativo. De forma general, los datos revelan que el promedio total de los países que conforman la región disminuye al 4,3% del PIB, casi un punto porcentual por debajo de la media de los países de la OCDE (5,2%) (OEI, 2011). Estas cifras ponen de manifiesto la importancia de la inversión en educación. Esto supone disponer de más profesorado, como se expone en el informe “el necesario para atender de acuerdo con los objetivos educativos las necesidades de aprendizaje de todo el alumnado, y el mejor preparado y retribuido para alcanzar dichos objetivos” (OEI, 2013, p.41).

El segundo instrumento que se utiliza para valorar la consideración del profesorado es el que proporcionan las encuestas de opinión cuando indagan entre el conjunto de la población sobre cuál es su percepción sobre el trabajo del profesorado y qué reconocimiento le merece. El mismo informe refiere que “hay que resaltar las diferencias considerables de

opinión cuando el entrevistado es preguntado directamente por los profesores que atienden a hijos o familiares, y cuando se pregunta en general sobre el conjunto del profesorado y del sistema”. Los resultados que la región de América Latina ofrece dicen que el 77% de la población piensa que el conocimiento que tienen los docentes es bueno, el 71% cree que tienen buenas capacidades para enseñar a los estudiantes, y el 65% valora favorablemente la frecuencia con la que están en las aulas. Con respecto al salario docente, en los resultados analizados se refleja que el promedio de la mejora salarial de los profesores de Ecuador se encuentra por encima de las medias internacionales (OEI, 2011).

Por otro lado, en relación a programas y proyectos en el marco de Educación para Todos, se encuentra El Programa Nacional de Alfabetización: “*Minga Por La Esperanza*” 2005-2015, con el que el Gobierno Nacional, a través del Ministerio de Educación y Cultura, viene impulsando estrategias de lucha contra la pobreza y la marginación, pero no a día de hoy no se han publicado los resultados del mismo. Con la aplicación de este Programa se tenía previsto atender esta problemática social, ya que en el país en 2004 existían 803.608 analfabetos de los cuales 458.057 eran mujeres, correspondiente al 57% de la población total en ese momento, 345.561 eran hombres que representaban el 43%. Ante esta realidad y como acción prioritaria del Ministerio de Educación, se diseñó este Proyecto, que se inició en el año 2004 y concluyó en el 2015, esperando que se redujera el índice de analfabetismo en las 22 provincias del país (MinEduc , 2016)

Otro de las innovaciones en el Sistema Educativo en cuanto a la organización institucional y en relación a lo que plantean las Metas 2021 y las Metas de Desarrollo del Milenio (MDG) que debían lograrse hasta el año 2015, ha sido la creación de las Unidades Educativas del Milenio. Instituciones Educativas que surgieron a raíz de que en el año 2005 Ecuador, junto con 147 países, suscribieron la Declaración del Milenio, en donde se establecen el conjunto de MDG, entre las cuales destacan, en el campo de la educación, el asegurar que todos los niños y niñas del mundo completen la educación primaria, se logre un acceso igualitario de niños y niñas en todos los niveles de educación y se elimine la desigualdad, enfocando esfuerzos en paridad de género en educación primaria y secundaria.

Con el fin de lograr esta meta y suscitar un proceso de enseñanza-aprendizaje más actualizado y afín a los tiempos que corren, Ecuador crea centros educativos que denomina: Unidades Educativas del Milenio, los cuales cuentan con todos los recursos posibles (por lo general, dotados con servicios de tecnología, laboratorios de informática, física, química,

ciencias naturales, inglés, arte, entre otras asignaturas de interés) y están ubicados, sobre todo, en aquellas comunidades más alejadas o que hasta ese momento no habían podido acceder a una educación de calidad. Por lo que, con este fin de brindar una educación de mayor calidad y calidez, mejorar las condiciones de escolaridad, el acceso y la cobertura de la educación en sus zonas de influencia, y desarrollar un modelo educativo que responda a las necesidades locales y nacionales se generó este proyecto que, de acuerdo a cifras del Ministerio de Educación se tiene previsto construir un total de 104 Unidades Educativas del Milenio en todo el territorio nacional. (MinEduc, 2016).

Con el fin de cumplir con las directrices que marcan el Plan para las Metas 2021 y el alcance de las mismas, Ecuador ha creado y desarrollado su Plan Decenal de Educación, ya que como en el marco de la meta que plantea “aumentar el esfuerzo económico de cada país para el logro de las Metas Educativas 2021”, su indicador incluye un criterio relativo a la planificación para la consecución de las otras metas, planteándose de la siguiente manera: “elaboración en el año 2010 de un plan de financiamiento por cada país para el logro de las metas y actualizarlo periódicamente” y el criterio de cumplimiento -o nivel de logro- es que se apruebe “un plan en cada país, se evalúa y se adapta cada tres años”. Por lo tanto, atendiendo al indicador y su criterio de cumplimiento, podemos decir que en Ecuador está cumpliendo con dicha meta.

En contrapunto, hasta ahora no podemos concluir que ha alcanzado la Meta específica de financiamiento solidario (Meta específica 25) la cual se define de la siguiente manera: “incrementar la solidaridad internacional con los países que manifiestan mayores dificultades”, que implicaba “coordinar un Fondo Solidario para la Cohesión Educativa en el año 2011, con un plan de acción hasta 2021” y que aportaría entre el 20% y el 40% de lo que comprometen los países y las regiones con mayor retraso educativo para el cumplimiento de las metas, según requerimiento de los mismos.

Evidentemente, tanto para Ecuador como para otros países de la región, la consecución del conjunto de metas educativas del proyecto involucra una cuantía de recursos importante, como han establecido los estudios de costos que han realizado los países al respecto, por lo que el tema del financiamiento de la educación adquiere relevancia en sí, y aún más cuando la situación educativa de algunos de ellos muestra brechas e insuficiencias que impiden el ejercicio efectivo del derecho a la educación (OEI, 2010).

Por tanto, observamos que Ecuador ha apostado por un desafío importante y en el marco de las Metas 2021, podemos indicar que en la última década ha avanzado en el ejercicio de los derechos humanos en la Educación, no sólo en lo que tiene que ver con el derecho a la Educación, sino también ha realizado políticas económicas y fiscales y pactos sociales en aras de conseguir la universalidad de acceso a la misma, la gratuidad y obligatoriedad y ha apostado por derechos culturales como la inclusión, el reconocimiento a las capacidades y características diversas, el respeto a las diversidades y minorías culturales y étnicas, la intervención educativa en las lenguas originarias de los pueblos y nacionalidades...pero aún existen diversos caminos que recorrer para construir el sentido de la Educación que se desea, la que dé sentido a lo que avala y defiende su Constitución (2008) y la LOEI, y que aporte la calidad que demanda el Ecuador contemporáneo.

Se requiere un mayor diálogo y capacidad de generar acuerdos para conseguir otras propuestas que se han realizado en este marco y que aún no se han hecho visibles, sobre todo en lo que se refiere en los CECIBs en relación a los CEEI. Podemos decir que aún existen diferencias en derechos como la equidad, la creación de múltiples oportunidades, la seguridad y salud en la escuela, las vías de comunicación, la formación del profesorado y calidad de la misma, la infraestructura de las instituciones y centros educativos, los textos y materiales didácticos propios de los pueblos y nacionalidades y otros recursos (tecnologías de la comunicación y la información, deportivos, culturales, etc...). Se convive en la diversidad pero con disparidades que hay que ir eliminando e ir introduciendo de forma progresiva. Es necesario la garantía de derechos y el ejercicio de los mismos que demanda la propia sociedad ecuatoriana, sobre todo aquellas personas que tienen menos oportunidades, y desde ahí establecer una ruta crítica de adquisición, empoderamiento, restitución y ejercicio de los derechos universales. Trabajo que hay que empezar a realizar en las escuelas más marginadas y que acoge a la población más vulnerable en los diferentes sectores y regiones del país. Esto implica seguir avanzando en las políticas nacionales que garanticen el derecho a la educación con el criterio de universalidad para todos y guiadas por los enfoques de diversidad, heterogeneidad e inclusión (OEI, 2013).

4.4. Buen Vivir, principio rector de la educación ecuatoriana

Los avances y progresos más importantes en la educación ecuatoriana, se han producido en el marco constitucional y en la normativa legal de la última década. Tanto en la Constitución (2008) como en la LOEI (2011), se ha relacionado el avance y el progreso

de país con la filosofía del Sumak Kawsay, el Buen Vivir. En este marco, por tanto, dicho concepto es clave para entender la dirección que ha tomado el sistema educativo nacional y hacia dónde se dirige.

En el art. 14 de su Constitución (2008), se reconoce “el derecho de la población a vivir en un ambiente sano y ecológicamente equilibrado, que garantice la sostenibilidad y el buen vivir, Sumak Kawsay”. Asimismo, el art. 26 reconoce a la educación como un “derecho que las personas lo ejercen a largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado. Constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir (...)”. Conjuntamente, el art. 85, establece que en “la formulación, ejecución, evaluación y control de las políticas públicas y servicios públicos se garantizará la participación de las personas, comunidades, pueblos y nacionalidades (...) las políticas públicas y la prestación de bienes y servicios públicos se orientarán a hacer efectivos el buen vivir y todos los derechos (...)”. Y, a su vez, para alcanzar el Régimen del Buen Vivir, establece en su art. 340 que el sistema nacional de inclusión y equidad social es “el conjunto articulado y coordinado de sistemas, instituciones, políticas, normas, programas y servicios que aseguran el ejercicio, garantía y exigibilidad de los derechos reconocidos en la Constitución y el cumplimiento de los objetivos del régimen de desarrollo”.

De igual manera, en el art. 385 sobre el sistema nacional de ciencia, tecnología, innovación y saberes ancestrales, refiere que, en el marco del respeto al ambiente, dicho sistema tendrá entre sus finalidades “recuperar, fortalecer y potenciar los saberes ancestrales y desarrollar tecnologías e innovaciones que impulsen y mejoren, entre otras cosas, la calidad de vida y contribuyan a la realización del buen vivir”.

Por todo ello, el Ministerio de Educación cuenta con la Dirección Nacional de Educación para la Democracia y el Buen Vivir (DNEDBV), que forma parte de la Subsecretaría para la Innovación Educativa y el Buen Vivir. La DNEDBV tiene como misión proponer políticas para la implementación de la cultura de paz y la convivencia armónica de los actores del Sistema Nacional de Educación con la participación activa de otras instituciones que traten esta temática. (Acuerdo 00015-A). Entre sus atribuciones y responsabilidades se encuentra:

- Establecer acciones para fortalecer la convivencia armónica en el marco de la educación para la democracia y el buen vivir en el ámbito educativo.
- Garantizar la implementación de los planes, programas y proyectos para la convivencia armónica y la cultura de paz en el marco de la educación para democracia y el buen vivir.
- Elaborar documentos técnicos, metodológicos y normativos en el marco de la convivencia escolar en el Sistema Nacional de Educación.
- Elaborar lineamientos, programas y proyectos para desarrollar potencialidades en los estudiantes que le permitan asumir crítica y constructivamente su responsabilidad en el marco de la interacción con la comunidad educativa.

Dentro de los procesos estructurales que implementa la DNEDVB está:

- Fortalecimiento de los Departamentos de Consejería Estudiantil (DECE)
- Implementación del Programa de Participación Estudiantil (PPE)
- Monitoreo y gestión de las residencias escolares
- Definición de lineamientos para la administración de Bares escolares.

En coherencia con este marco constitucional, en la LOEI podemos contemplar que, entre los fines de la educación, se plantea que la misma contribuya al desarrollo integral, autónomo, sostenible e independiente de las personas para garantizar la plena realización individual y la realización colectiva que permita en el marco del Buen Vivir o Sumak Kawsay (g). Asimismo, en la misma ley también se contemplan las obligaciones que tiene el Estado con sus ciudadanos y entre las que está la siguiente: “Garantizar una educación integral que incluya la educación en sexualidad, humanística, científica como legítimo derecho al buen vivir” (w). Y su el capítulo séptimo^[1] del SEP de los derechos y obligaciones de la comunidad, se refiere que los miembros de la comunidad gozan del derecho de “recibir educación escolarizada o no escolarizada, formal o informal a lo largo de su vida que, complementa sus capacidades y habilidades para ejercer la ciudadanía y el derecho al Buen Vivir” (art. 17).

A la hora de establecer los principios, fines y objetivos contemplados en la Ley como de cabal cumplimiento, destacamos lo que se define concretamente en su título III del Sistema Nacional de Educación y Capítulo Primero sobre los objetivos del Sistema Nacional de Educación:

El Sistema Nacional de Educación forma parte del Sistema Nacional de Inclusión y Equidad. Sus políticas observarán lo relativo al régimen del Buen Vivir, asegurando el ejercicio, garantía y exigibilidad de los derechos reconocidos en la Constitución de la República; así como el cumplimiento de los objetivos en materia educativa previstos en el Régimen de Desarrollo y en el Sistema Nacional Descentralizado de Planificación Participativa. (art. 19).

Los fines del SEIB se fundamentan en la Constitución de la República y en los tratados e instrumentos internacionales y entre los que se encuentra “*el fortalecimiento de la plurinacionalidad y la interculturalidad para lograr el Buen Vivir*” (art. 80). El SEIB “*viabiliza el ejercicio de los derechos colectivos de las comunas, comunidades, pueblos y nacionalidades; se fundamenta en el carácter intercultural, plurinacional y plurilingüe del Estado, en concordancia con sus políticas públicas y los tratados e instrumentos internacionales*”. Y su objetivo principal es “*aplicar, desarrollar y promover las políticas públicas de EIB con la participación comunitaria y los actores sociales que incluye a los gobiernos escolares comunitarios, para garantizar el Buen Vivir en el Estado plurinacional (...)*” (art. 78).

En coherencia con estos marcos normativos, el Ministerio de Educación refiere que la misión principal de la DINEIB es la de diseñar y desarrollar programas de educación de calidad, con pertinencia cultural, lingüística y ambiental, para atender las necesidades educativas y llegar a la plenitud de vida de los pueblos y nacionalidades (Sumak Kawsay), en relación con las políticas del Plan Nacional del Buen Vivir y las políticas educativas y de gestión de dicho Ministerio.

Con el SEIB se busca que se respeten los ritmos de aprendizaje de las personas, los aspectos psicosociales, la capacidad creativa y los conocimientos ancestrales, y se pretende incorporar los saberes y conocimientos de otras culturas que aporten al desarrollo armónico de la persona y del medioambiente (Sumak Kawsay). (MinEduc, 2016).

Como podemos observar, el eje central que promueve las acciones educativas es la regida por la filosofía del Buen Vivir que, a su vez, representa el fin último al que se quiere llegar.

Igualmente, con los Planes Decenales se pretende programar los procedimientos educativos, así como organizar el desarrollo del currículo nacional y las prácticas educativas para llevarlo a cabo con el fin último de mejorar la calidad de la educación.

Este contexto normativo ha regulado la educación en el país estos últimos 8 años y, aunque aún es demasiado pronto, para hacer balance de los progresos y avances conseguidos en su totalidad, sí podemos ir evaluando ciertos aspectos que nos ayudan a vislumbrar si nos estamos acercando a la consecución del Buen Vivir en el ámbito educativo.

En el año 2007, la Dirección Nacional de Currículo realizó la evaluación a la Reforma Curricular de 1996, cuyos resultados fueron, entre otros: desactualización de la Reforma, incongruencia entre los contenidos planteados en el documento curricular y el tiempo asignado para su cumplimiento y desarticulación curricular entre los diferentes años de la Educación General Básica. Ante estos datos, el Ministerio de Educación elaboró la Actualización y Fortalecimiento Curricular de la EGB, la cual entró en vigencia desde septiembre de 2010 en el régimen de Sierra, y desde abril de 2011 en el régimen de Costa.

En los documentos que acreditan la Actualización y Fortalecimiento Curricular, se recoge que el Buen Vivir está presente en la educación ecuatoriana como principio rector del Sistema Educativo y como hilo conductor de los ejes transversales (grandes temáticas que deben ser atendidas en toda la proyección curricular) que forman parte de la educación en valores, entre los que también se encuentra la Interculturalidad (MinEduc, 2010). En dicho documento se plantea que el derecho a la educación es un componente esencial del Buen Vivir, ya que permite el desarrollo de las potencialidades humanas y garantiza la igualdad de oportunidades y, por otro lado, manifiesta que el Buen Vivir es un eje esencial en la educación porque las personas deben ser educadas y preparadas para vivir en una sociedad inspirada en sus principios democráticos, de equidad, de inclusividad, de paz, promotores de la interculturalidad, tolerantes con la diversidad y de respeto a la naturaleza).

El desafío más importante al que se enfrenta la interculturalidad en Ecuador en la actualidad es el hecho de aplicar políticas multisectoriales encaminadas a desarrollar, cada vez más intensamente, el enfoque intercultural a través de acciones donde estén comprometidos todos los actores sociales (individuos, organizaciones o grupos involucrados en iniciativas sociales, sindicatos, ONG's, instituciones, etc... que interactúan en la sociedad y que, por iniciativa propia, lanzan acciones y propuestas que tienen incidencia social). Para

ello es muy importante que la sociedad sea educada atendiendo a los tres principios que establece la UNESCO en las directrices que plantea para sobre la EI:

Principio I: “La EI respeta la identidad cultural del educando impartiendo a todos una educación de calidad que se adecúe y adapte a su cultura”.

Principio II: “La EI enseña a cada educando los conocimientos, las actitudes y las competencias culturales necesarias para que pueda participar plena y activamente en la sociedad”.

Principio III: “La EI enseña a todos los educandos los conocimientos, actitudes y las competencias culturales que les permiten contribuir al respeto, el entendimiento y la solidaridad entre individuos, entre grupos étnicos, sociales, culturales y religiosos y entre naciones”.

Esto implica que, como se refleja en su Constitución (2008) y en la LOEI (2011), la sociedad debe ser educada en actitudes, valores y competencias relacionadas con el respeto en todos los sentidos, a lo suyo propio y al “otro” como ser diferente, así como su aceptación en la coexistencia, la comunicación e interacción eficaz sin prejuicios hacia el “otro”, la apertura, la capacidad de compartir, la empatía, la solidaridad, la participación y la cooperación. Y son estas las competencias sociales por las que tenemos que trabajar, ya que favorecen la institucionalización de relaciones horizontales y mejoran la convivencia.

Asimismo, como se refiere en la Constitución de la República del 2008 y en el Plan Nacional para el Buen Vivir (2009), es importante que para que la interculturalidad cale en la sociedad ecuatoriana a todos los niveles, el estado debe proteger los derechos sociales básicos como los servicios públicos (Educación, Salud, Vivienda, Trabajo, etc.) promoviendo derechos de participación en las decisiones políticas, respeto a las prácticas culturales no predominantes y políticas de diálogo entre el Estado y la sociedad civil.

Walsh (2002), manifiesta que se considera necesario el resurgir de los pueblos y nacionalidades que se ven ceñidos a asimilar la globalización que nos envuelve. Para ello, sus necesidades, motivaciones e intereses, características sociales, étnicas y culturales deben formar parte del sentir de la sociedad ecuatoriana a la hora de hacer política y de llevarla a la práctica dejando de reproducir lógicas de neocolonialidad y suscitar el interés por generar procesos de reproducción cultural con énfasis en lo propio para resistir a la “colonialidad del

ser y del saber”.

De acuerdo a la información que aporta el Ministerio de Educación (s.f.), el Buen Vivir y la educación interactúan de dos modos:

Por una parte, el derecho a la educación es un componente esencial del Buen Vivir, en la medida en que permite el desarrollo de las potencialidades humanas y como tal garantiza la igualdad de oportunidades para todas las personas. Por otra parte, el Buen Vivir es un eje esencial de la educación, en la medida en que el proceso educativo debe contemplar la preparación de los futuros ciudadanos para una sociedad inspirada en los principios del Buen Vivir, es decir, una sociedad democrática, equitativa, inclusiva, pacífica, promotora de la interculturalidad, tolerante con la diversidad, y respetuosa de la naturaleza.

Dicha idea se expresa a modo de esquema en la siguiente figura:



Figura 9. Interacción del Buen Vivir y la Educación.

Nota: Elaboración propia. Fuente: Ministerio de Educación del Ecuador (s.f.).

“La educación indígena en América Latina (...) ha conquistado una dimensión política e institucional de primer orden para los pueblos indo y afroamericanos, traducida en nuevas bases jurídicas y en políticas públicas de educación escolariza, revertiendo progresivamente un adverso proceso en la educación pública que nos remonta al primer cuarto del siglo XX y que tiene el potencial para convertirse en un factor central en la transformación de las sociedades latinoamericanas”
(Muñoz-Cruz, 1998).

PARTE II

CAPÍTULO V: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Somos conscientes que abordar un tema tan complejo como la educación para lograr la equidad desde la mirada de la diversidad cultural no está exento de controversia, ya que este binomio se encuentra cargado de potentes elementos axiológicos e intereses sociopolíticos. Sin embargo, consideramos que la educación sigue siendo un arma fundamental para evitar seguir reproduciendo y legitimando el desigual reparto de poder o de recursos entre los diferentes grupos; al tiempo que es uno de los instrumentos más poderosos para respetar y valorar todas las identidades culturales desde el diálogo entre los diferentes grupos que coexisten en cualquier contexto, y de manera más específica, en aquellos que se caracterizan por la multiculturalidad, como es la República de Ecuador. Contexto que se ha tomado como referencia en esta investigación para profundizar sobre las políticas y acciones que se ponen en práctica para favorecer la EI.

Los capítulos precedentes han ido mostrando la fundamentación teórica que apoya esta investigación, la cual ha seguido un planteamiento deductivo en el que se parte de conceptos generales y fundamentales, relacionados con la cultura, la diversidad cultural, el diálogo intercultural, hasta ir descendiendo en el análisis de los enfoques educativos desde los que se da respuesta en el ámbito escolar y, finalmente, presentar lo particular y específico que caracteriza el contexto en el que se desarrolló la presente tesis doctoral.

Con este capítulo se inicia la parte empírica de este trabajo de investigación, cuya finalidad principal ha sido acercarnos a las prácticas educativas interculturales desarrolladas en el Sistema de Educación Nacional a la luz de sus políticas educativas interculturales vigentes, conociendo las opiniones y valoraciones de actores educativos y sociales insertos en la diversidad cultural ecuatoriana, así como el diálogo que se establece en ella, con el fin último de alcanzar el Buen Vivir. Dicho propósito, a su vez, nos permitió analizar los avances y progresos de dichas prácticas desarrolladas en el marco de las Metas Educativas del 2021, con la intención de detectar iniciativas educativas pioneras que están posibilitando abrir nuevas líneas de trabajo hacia el Diálogo Intercultural.

Se comienza con una síntesis de los principales antecedentes y la situación actual de la EI en Ecuador, la cual enmarca nuestro problema de investigación y los objetivos

generales y específicos en los que se concreta.

5.1. Justificación y delimitación del problema de investigación

En el marco de las políticas internacionales y de acuerdo con los Objetivos del Milenio -OMS- (actualmente, los Objetivos de Desarrollo Sostenible -ODS-) enfocados, entre otros fines, a lograr que todos los niños y niñas cursen la Educación Primaria y en avanzar en el logro de una educación en igualdad de condiciones, se firma en El Salvador el 19 de mayo de 2008 un acuerdo por todos los Estados Iberoamericanos, donde sus Ministros de Educación aprobaron un compromiso que ha tenido importantes repercusiones para la educación iberoamericana. Con las *Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*, todos los países se comprometieron a avanzar en la elaboración de sus objetivos, metas y mecanismos de evaluación regional, en armonía con los planes educativos nacionales. Este proyecto surgió como instrumento fundamental en la lucha contra la pobreza, en la defensa de los derechos de las mujeres y en el apoyo a la inclusión de los más desfavorecidos, especialmente de las minorías étnicas, las poblaciones originarias y los afrodescendientes.

Dentro de este marco, es donde se encuadra el *Programa destinado a la atención educativa a la diversidad del alumnado y a los colectivos con mayor riesgo de exclusión, como compromiso para avanzar juntos*, el cual, como ya hemos señalado en el capítulo introductorio, se toma como marco de referencia general para enmarcar el propósito de esta investigación. Dicho programa se diseña con un doble objetivo. El primero de ellos, con el propósito de instalar en la organización de los sistemas educativos, en el funcionamiento de las escuelas y en la práctica docente, la realidad heterogénea de la enseñanza, las exigencias de la diversidad de escuelas y de alumnado, mediante el desarrollo de políticas atentas a la diversidad y a la igualdad de oportunidades. El segundo objetivo persigue apoyar de manera especial a los colectivos más vulnerables de la sociedad, entre los que se encuentran aquellos que forman parte de las minorías étnicas, de las poblaciones originarias y de los afrodescendientes.

Para ello se propone poner en práctica estrategias y acciones que permitan el reconocimiento, la visibilidad y la inclusión social de estos pueblos como parte fundamental de la identidad de las naciones iberoamericanas. Estas iniciativas se suman a los compromisos establecidos en la Declaratoria de Cartagena, en los que se definen una

agenda conjunta para los grupos originarios y afrodescendientes de América Latina y el Caribe 2009-2019 -Agenda Afrodescendiente en las Américas- (OEI, 2010).

Las iniciativas que se contemplan en este Programa se extienden también al resto de los programas elaborados para apoyar a los países en la consecución de las Metas 2021, tanto en la atención educativa a la infancia, en el acceso a la educación básica y secundaria como en los recursos y apoyos educativos a las escuelas que escolarizan de forma mayoritaria al alumnado que forman parte de minorías étnicas, de poblaciones originarias y afrodescendientes. Sin embargo, para garantizar la equidad educativa se consideró necesario establecer un programa específico centrado en la atención a las comunidades indígenas y afrodescendientes (OEI, 2010).

En la Conferencia Iberoamericana de Ministros de Educación, celebrada en Panamá en 2013, se propuso por primera vez que el informe del Instituto de Evaluación y Seguimiento de las Metas Educativas (IESME) correspondiente al año 2015 centrara su atención sobre la educación de los pueblos originarios, comunidades indígenas y afrodescendientes. Todos estos esfuerzos han supuesto un estímulo importante para que la gran mayoría de los estados se esfuercen en la consecución de estos objetivos o se sientan solidarios con los grupos y personas más vulnerables.

Nos encontramos, por tanto, ante una temática educativa de gran trascendencia, interés y actualidad para los países iberoamericanos y, en particular, para Ecuador, contexto en el que se desarrolla esta investigación.

La presencia de la población indígena es muy significativa en el continente americano. Según el último informe presentado por la CEPAL (2014c), en América Latina viven aproximadamente 45 millones de personas que conforman 826 pueblos indígenas y representan el 8,3% de la población total de la región. Cifra que ha ido en aumento, suponiendo un acrecentamiento de un 49,3% en la primera década del presente siglo.

En concreto, en Ecuador, la población indígena es de un millón de personas, alcanzando el 7% de la población total. De acuerdo a dicho informe, en el país andino existe una diferencia muy clara entre las diferentes provincias donde la proporción de población indígena es elevada y aquellas en las que es alta su representatividad, aportando los siguientes datos con respecto al total nacional:

La población indígena del Ecuador se concentra principalmente en la región de la Sierra (67,6%), y dentro de ella en la provincia de Chimborazo (17,1%), seguida de Pichincha (13,5%), Imbabura (10,1%), Cotopaxi (8,9%) y Tungurahua (6,1%). En la región Amazónica se concentra otro 24,1%, especialmente en Morona Santiago (7%) y Napo (5,8%). (CEPAL, 2014c, p.163).

Los pueblos indígenas más numerosos en el país son los Kichwa de los pueblos: Puruhá, Panzaleo, Otavalo, Kayambi y Kañaris, y los Shuar que son poblaciones de entre 30.000 y 328.000 personas, aproximadamente constituyen en conjunto el 72% de la población indígena del país. El pueblo Kichwa está relativamente disperso, con presencia más significativa en la región de la Sierra, donde los pueblos más numerosos tienen a concentrarse en Chimborazo, donde está el pueblo Puruhá; en Cotopaxi, el pueblo Panzaleo; en Pichincha, el pueblo Kayambi; en Imbabura, el pueblo Otavalo, y en Cañar, el pueblo Kañari. En Pastaza, provincia de la región Amazónica, existe una cantidad de kichwas importante. Y la nacionalidad Shuar se encuentra fundamentalmente en Morona Santiago, en la región Amazónica (CEPAL, 2014c).

Imbabura es una provincia con una gran diversidad étnica y cultural, donde residen pueblos distintos, con raíces culturales e identidades propias, desde los más numerosos como los Otavalo hasta los Aw[á], Natabuela y Karanki, y con menor representatividad y número, los pueblos [K]ayambi y Chachi (UNICEF, 2004, citado en CEPAL, 2014b, p.164).

Autores como Cabrera (1995) y Mancín (2005) sostienen que la mayoría de los indígenas latinoamericanos son analfabetos; hecho del que responsabilizan a los respectivos sistemas educativos, por cuanto que no tiene en cuenta sus necesidades, su lengua, ni su cultura aborígen, considerándoseles “aculturales” (Mancín, 2005).

Al mismo tiempo, señalan que la diferencia entre hombre y mujeres dentro de estos mismos pueblos es notoria, siendo mayor el índice de analfabetismo en las mujeres. Por lo general, su vía de transmisión de conocimientos ha sido oral, siendo un factor relevante el hecho de padecer siglos de exclusión y que, aún a día de hoy, muchas de estas comunidades viven en condiciones de pobreza, habitando, por lo general, en áreas rurales desfavorables para la producción agrícola y aislados de los centros urbanos.

A su vez, expresan manifestaciones culturales propias, hablando sus lenguas, practicando sus ritos y conservando normas de vida y costumbres, que discrepan de forma significativa con la forma de vida de la población mayoritaria y a la visión de vida de las sociedades occidentales.

En relación a estas referencias, es significativo mencionar que, según los datos del Ministerio de Educación, la tasa de analfabetismo en el año 2013 a nivel del país fue de 6,8%, siendo a nivel urbano de un 3,9% y un 12,9% a nivel rural (SIISE, 2014)⁴⁴. Dato bastante revelador si tenemos en cuenta que, generalmente, la mayor parte de la población rural es indígena. En cuanto al análisis de tasa de analfabetismo por auto-identificación étnica, los datos muestran que la etnia indígena es la que más dificultad presenta para acceder a la educación, seguida por las etnias afroecuatoriana, mestiza y montubia.

Teniendo en cuenta este marco de referencia, la educación que atiende a la diversidad cultural adquiere un papel destacado a la hora de afrontar la lucha contra la pobreza y la defensa de los derechos fundamentales. Según explicita Serrano (2008) en la Guía de Conocimiento sobre EI:

Desde hace algunos años, y cada vez con mayor fuerza, se viene hablando en distintos ámbitos sociales de la crisis de los sistemas educativos modernos y de la necesidad de educar en y para la diversidad; de lo necesario de introducir en la educación que se imparte en las distintas esferas educativas, valores que propicien la apertura mental que permita reconocer el valor de la diferencia en todos los aspectos del individuo y que consiga llevar a un futuro no muy lejano, ciudadanos y ciudadanas capaces de convivir en armonía. (p.1).

Hablar de diversidad, y concretamente de diversidad cultural, nos remite a precisar, en primer lugar, la definición de cultura. En el marco de esta investigación, como se ha señalado en el primer capítulo de la fundamentación teórica, se entiende la cultura como un sistema conceptual y de valores que incluye las creencias y expectativas, los patrones, rutinas, conductas y costumbres creadas y mantenidas por un grupo y que son utilizadas y modificadas por ese grupo. Se concibe, pues, la cultura como el conocimiento implícito y explícito compartido, necesario para sobrevivir como grupo y facilitar la comunicación

⁴⁴ Datos de INEC-ENEMDU, 2010 a 2013.

entre sus miembros; a la vez, que incluye productos de necesidades de adaptación ecológica, histórica y contemporánea, además de dimensiones subjetivas (i.e., creencias, actitudes, valores), dimensiones interactivas (i.e., lenguaje verbal y no verbal), y dimensiones materiales (Aguado, Gil-Pascual, Jiménez-Frías y Sacristán, 1999; Figueroa, 1993; Goodenough, 1971; Moreno, 2010; Serrano, 2002, 2008).

Por otra parte, y desde planteamientos más próximos a la educación, concebimos la diversidad cultural como un constructo dinámico caracterizado por la riqueza social y humana. De acuerdo con la idea que defiende Serrano (2008), toda cultura se encuentra en proceso de cambio constante, constituyendo el contacto con otras culturas la fuente principal de su transformación y la cual, según refiere la autora, “nos debe guiar a la hora de abordar las diferencias culturales en el contexto educativo” (Serrano, 2002, p.2).

La UNESCO (2010) refiere que el diálogo de las culturas adquiere un sentido nuevo en el marco de la mundialización y del contexto político internacional actual, ya que se ha considerado un instrumento indispensable para garantizar el mantenimiento de la paz y la cohesión del mundo. Desde las prácticas e interacción cotidiana, la identidad e interculturalidad, posibilitan actitudes para el entendimiento y relaciones entre las diferentes personas para beneficio mutuo y colectivo.

Así mismo, en el contexto de la crisis mundial que estamos viviendo, atendemos a la esclarecimiento que establece la UNESCO sobre el Diálogo Intercultural, precisando que tanto el intercambio equitativo, como “el diálogo entre las civilizaciones, culturas y pueblos, basados en la mutua comprensión, respeto y en la igual dignidad entre las culturas”, son una clave fundamental para el entendimiento de los diferentes estados y naciones, ya que fomenta “la construcción de la cohesión social, la reconciliación entre los pueblos y la paz entre las naciones” (UNESCO, s.f., párr.1). En el marco de este Diálogo Intercultural:

(...) se trata de privilegiar (...) todo un conjunto de prácticas adecuadas que favorecen el pluralismo cultural a los niveles local, nacional y regional, además de iniciativas regionales o subregionales destinadas a desalentar todas las manifestaciones de extremismo y de fanatismo y a resaltar los valores y principios que conducen al acercamiento entre las culturas (UNESCO, s.f., párr.2).

De igual manera, el término interculturalidad también adquiere gran importancia puesto que se puede considerar una práctica que va más allá de la aceptación, respeto y tolerancia de otras culturas.

Cómo ya se explicó en el anterior capítulo, en el contexto ecuatoriano, igual que en el resto de países de la región, la interculturalidad está ligada a las relaciones asimétricas existentes entre indígenas, afros y blanco-mestizos, producto de la colonialidad o relaciones coloniales entre estos grupos culturales (Macas y Lozano, 2000; Maldonado-Torres, 2007; Mignolo, 2003; Quijano, 2006; Walsh, 2012). Frente a las relaciones desiguales entre las diferentes culturas que conviven en la sociedad, la interculturalidad implica enfatizar la importancia del diálogo entre culturas y saberes que lucha contra la desigualdad y la discriminación con el fin de crear una sociedad diversa más armónica y justa. Por lo tanto, este hecho es indispensable en la construcción de políticas públicas que integren el enfoque intercultural.

La interculturalidad se ha convertido en objeto de controvertidas discusiones en torno a su concepción en todo el mundo, en concreto en América Latina y, específicamente en Ecuador ha tomado una presencia destacada en todos los ámbitos (social, educativo, cultural, político, sanitario, jurídico, etc) y llegando a ser el paradigma de sus políticas públicas en todas las dimensiones. Hecho que ha impulsado un alto nivel de producción bibliográfica y el desarrollo de muchos estudios e investigaciones.

Hirmas (2008, 2009) refiere que “en tanto declaración política, el enfoque intercultural se sustenta en una visión de derecho, constitutiva de toda sociedad democrática, considerando la diversidad cultural como legítima, indivisible de los otros derechos humanos, e indispensable para la construcción de una sociedad justa y con cohesión social” (2009, p. 91). Luna e Hirmas (2005) aportan una idea muy trascendental sobre la interculturalidad en nuestro contexto de estudio. Al respecto estos autores refieren que:

La interculturalidad ha ido siendo asumida hoy por los países de América Latina como la exigencia de reparación de una “deuda histórica” con los pueblos originarios por parte de la sociedad mayoritaria blanca o mestiza, para dar a las etnias el lugar que se merecen en la sociedad, que es un lugar de iguales. Por su parte, los pueblos indígenas interpretan la “interculturalidad” en un sentido

sociopolítico y despliegan su defensa como proyecto de emancipación frente al liberalismo económico y a los procesos de globalización cultural o simbólica, que amenazan con hacer desaparecer sus culturas. (Citado en Hirmas, 2008, p.12).

En esta línea, Dietz (2003) hace una crítica a la realidad que se ha vivido en la región con respecto a las políticas educativas, exponiendo la idea de que en la mayoría de los países latinoamericanos las políticas desarrolladas en torno a la diversidad cultural “se subsumen bajo el programa del “indigenismo” que se propone integrar a los grupos autóctonos, “mestizando” sus pautas culturales y nacionalizando sus identidades étnicas” (p.150). Sobre la base de esta realidad, diferentes autores coinciden en que la EI surge como un discurso nacido desde lo indígena (Aikman, 1997; Hirmas, 2008; Moreno, 2001; Roosens, 1989; Stavenhagen, 1997), considerando que la EI en América Latina ha sido aquella educación reivindicada por los grupos indígenas y afrodescendientes, los cuales, a través de sus organizaciones, han demandado que se les escuche sus voces silenciadas durante mucho tiempo. En esta misma dirección, otros autores han defendido que es aquella educación que ha estado dirigida a estos pueblos dentro de un proceso de reafirmación étnica, el cual se da a partir de “la reapropiación y de la reinención cultural” (Roosens, 1989, Moreno, 2001). En este sentido, Walsh (2009) nos dice que la interculturalidad no es sólo un concepto, sino que constituye una herramienta eficaz para generar procesos de de-colonialidad, lo que conlleva a entender la interculturalidad crítica como:

(...) una herramienta pedagógica que pone en cuestionamiento continuo la racialización, subalternización e inferiorización y sus patrones de poder, visibiliza maneras distintas de ser, vivir y saber, y busca el desarrollo y creación de comprensiones y condiciones que no sólo articulan y hacen dialogar las diferencias en un marco de legitimidad, dignidad, igualdad, equidad y respeto, sino que también -y a la vez alientan la creación de modos “otros” de pensar, ser, estar, aprender, enseñar, soñar y vivir que cruzan fronteras. La interculturalidad crítica y la de-colonialidad, en este sentido, son proyectos, procesos y luchas -políticas, sociales, epistémicas y éticas- que se entretujan conceptual y pedagógicamente, alentando una fuerza, iniciativa y agencia ético-moral que hacen cuestionar, trastornar, sacudir, rearmar y construir. Esta fuerza, iniciativa, agencia y sus prácticas sientan las bases de lo que yo llamo pedagogía de-colonial. (p.15).

En este contexto, Walsh (2009) nos habla de aspectos muy relevantes sobre cómo se interpreta y desarrolla el concepto de interculturalidad en Ecuador, cuestiones que nos ayudan a entender nuestro marco y situación de estudio. Desde su enfoque crítico la autora plantea lo siguiente:

(...) la interculturalidad es considerada y tratada como asunto sólo de los indígenas, dejando intacta la monoculturalidad de la educación “hispana”-referencia usada por el Ministerio de Educación ecuatoriano-, que quiere decir educación “universal”, “normal”, “mestiza”. Para las organizaciones indígenas, en cambio, la interculturalidad es entendida como proceso y práctica que intentan romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otra subordinada -romper con la matriz colonial y su acompañante: el mestizaje como discurso de poder- para reforzar las identidades tradicionalmente excluidas y buscar espacios de autonomía. Es por esta diferencia que la educación intercultural bilingüe siempre ha sido considerada por los poderes dominantes como terreno conflictivo. (pp .49-50)

Por el contrario, Hirmas (2008) opina que en el contexto ecuatoriano, este hecho de aspirar hacia la interculturalidad “ha significado el tránsito (...) desde políticas de educación para indígenas a una educación intercultural para todos” (p.27). La autora hace hincapié en que la constitución de un Estado Intercultural, lleva implícito no considerar la EI únicamente como la educación dirigida a los grupos indígenas, sino que también incluye a la población no indígena, ya que ha tenido gran responsabilidad en la generación de situaciones de desigualdad y discriminación. En ese sentido, Rivera (1999) manifiesta que “el foco problemático de la interculturalidad no reside solamente en las poblaciones indígenas y afro sino en todos los sectores de la sociedad, con inclusión de los blanco-mestizos occidentalizados” (citado en Walsh, 2009, p.48).

Durante décadas la educación latinoamericana ha sido “homogeneizante” y “culturizante”, sin respetar las diferencias culturales ni el bilingüismo (Cabrera, 1995; Dietz, 2003; López y Küper, 2002; Mancín, 2005; Puiggrós y Brener, 2015; UNESCO, 2013). Dietz (2003) nos recuerda que “el hábitus cultural específico, producto de la homogeneización impuesta por la etnificación selectiva, se convierte así en ‘sentido común’, en un poderoso mecanismo homogeneizador de praxis cultural” (p. 107).

Actualmente, sigue siendo muy común la creencia, por parte de la sociedad dominante, que la educación básica es un instrumento de ‘civilización’ y el castellano la única herramienta de aprendizaje. La castellanización de la educación indígena se ha caracterizado por tener la intención de integrar a la civilización aborigen en ‘la sociedad’, desde la perspectiva del grupo hegemónico, para la cual el castellano y los elementos culturales occidentales eran considerados el pilar de la educación. A ello hay que unir la falta de conocimiento de la lengua indígena y de los aspectos socioculturales por parte de mayoría de los profesionales de la educación.

Por lo tanto, en este modelo de educación no se ha tenido en cuenta la realidad indígena. Además, el calendario escolar, los horarios, planes y los programas impuestos son incompatibles a las condiciones de estos grupos, ya que el tiempo y el espacio son distintos a la cultura occidental (Cabrera, 1995; Mancín, 2005).

En lo que a nuestro ámbito de estudio se refiere, para conseguir alcanzar una efectiva interculturalidad es imprescindible la implicación del conjunto de la sociedad ecuatoriana. Por ello, es de suma importancia que desde el ámbito educativo, donde se da un proceso de vinculación y concienciación cultural, moral y conductual, las nuevas generaciones asimilen y aprendan los conocimientos, normas de conducta, modos de ser y formas diversas de ver el mundo para crear otros nuevos desde una perspectiva intercultural (Otaola, 2009).

La educación recobra su papel fundamental a la hora de formar personas capaces de enfrentar la realidad con espíritu crítico y con la voluntad de comprometerse, profunda y solidariamente, con la defensa de los derechos y la vida de las personas de diferentes etnias, razas, culturas, así como condiciones personales, económicas y sociales. Siguiendo a Schmelkes (2005) “tanto el propósito de una educación intercultural para todos como el de una educación intercultural para indígenas, debiera perseguirse en paralelo y formar un todo articulado” y la EI debería “ser fortalecida con la participación de los grupos indígenas, tanto para consolidar una educación propia como para hacer un aporte cultural al resto de la población” (citado en Hirmas, 2008, p. 27).

Asimismo, apoyada por el pensamiento de Dietz (2012), Rodríguez-Cruz (2014) nos hace reflexionar preguntándonos:

(...) ¿a qué llamamos Educación Intercultural Bilingüe cuando los procesos educativos mismos tienen lugar bajo relaciones de asimetría y subalternidad marcadas por la supremacía de una cultura dominante sobre otras culturas dominadas y cuando además se producen en la lengua, los códigos culturales y las formas de representación e interpretación de la realidad de esa cultura dominante?. (p.75).

Ante esto, Bermejo (2009) nos aporta una argumentación muy realista sobre la situación de las poblaciones más desfavorecidas y la necesidad de implantar de forma adecuada e igualitaria la EI en todo el territorio. El autor refiere la existencia de muchas tendencias respecto a la EI, por lo que alude a ciertas ideas que deben ser superadas sobre lo que es la EI. He aquí algunas de las que expone el autor:

- una enseñanza únicamente de las lenguas aborígenes, dirigida al alumnado culturalmente minoritario y diferente
- una educación compensatoria para igualar, dirigida a los sectores rurales o urbanos marginales
- centrada únicamente en la Educación Primaria y como una entidad pasiva, folclórica y restringida al pasado
- una modalidad de diversificación del currículo o una especialización educativa.

Estos enunciados y otros prejuicios existentes sobre la diversidad cultural y lingüística que hacen necesaria la EI, se pueden resumir muy bien con una frase que el propio autor expone como uno de los prejuicios que debe superarse: “el indígena es pobre porque es ‘indio’. Para salir de la pobreza ha de renunciar a su lengua, a su cultura y a su identidad étnica, dejando de ser ‘indio’ ” (Bermejo, 2009, p.1). La esencia es, como señala el autor, que estas asunciones no perciben a la EI como un proceso dinámico en constante reelaboración o como un enfoque educativo que concierne a toda la población.

Al respecto, Cabrera (1995) y Macín (2005) destacan como primordial que se rescaten las lenguas ancestrales y que se establezca una interacción más adecuada entre las diferentes culturas, contribuyendo así a que estas poblaciones no pierdan su identidad y que se tome en cuenta la tradición oral y comunitaria de estos pueblos y su visión del mundo. Para ello es imprescindible que en la praxis educativa se deje de lado el currículo occidentalizado castellanizante, así como dejar de emplear el castellano como la única

lengua del proceso de enseñanza-aprendizaje en aquellos centros en los que estudia el alumnado perteneciente a los diferentes grupos culturales.

En las últimas décadas son diversos los esfuerzos que se han realizado en Ecuador por acercar esta perspectiva de la EI a la práctica educativa. A modo de síntesis recopilamos lo más destacado. En el año 1992, el Congreso Nacional reforma la Ley de Educación mediante la cual se reconoce la EIB en el marco legal y se concede a la DINEIB la autonomía técnica, administrativa y financiera, con el fin de contribuir a la mejora de la calidad de vida de las nacionalidades y pueblos indígenas y a la construcción de una sociedad plurinacional y multilingüe.

De igual manera, en aras de determinar los fines de la EIB y su aplicación, en el año 1993, se instauró el Modelo del Sistema de EIB (MOSEIB), el cual sufrió modificaciones, a raíz de la Constitución de 2008 y las nuevas reformas educativas más actuales, con la intención de fortalecer la calidad de la educación con pertinencia cultural y lingüística, desarrollar las habilidades y destrezas cognitivas, psicomotrices y afectivas de los estudiantes de los diferentes nacionalidades y pueblos en las instituciones educativas interculturales bilingües.

Su creación ha sido vital para guiar el proceso educativo de los pueblos y nacionalidades, ayudando a cambiar la concepción establecida de que en el país era necesario un solo modelo educativo homogeneizante que no consideraba la diversidad cultural y lingüística. Con el SEIB, basado en el MOSEIB, se busca que se respeten los ritmos de aprendizaje de las personas, los aspectos psicosociales, la capacidad creativa, así como los conocimientos ancestrales. Se pretende incorporar los saberes y conocimientos de otras culturas que aporten al desarrollo armónico de la persona y del medioambiente (MinEduc, 2013a). El 31 de marzo de 2011 surge la LOEI, en la cual se definen los principios y fines que orientan a la educación en el marco de la interculturalidad, de la plurinacionalidad y del Buen Vivir. Posteriormente, con la intención de profundizar, garantizar, y desarrollar lo expuesto en la LOEI, se constituyó el Reglamento General el 26 de julio de 2012, el cual ha sido actualizado y reformado por varios Decretos en los años 2013, 2014 y 2015.

A pesar de los contratiempos y la falta de presupuesto que en muchos periodos ha sufrido el SEIB, ha supuesto un cambio sustancial en la educación de Ecuador, intentando

alcanzar la máxima cobertura a los pueblos indígenas que se encuentran en las tres regiones del país. No obstante, la puesta en práctica de la EIB no ha sido una tarea sencilla y ha encontrado obstáculos y limitaciones que han quedado reflejadas en diferentes documentos. Como vimos en el capítulo anterior, diversos estudios e informes de evaluación y seguimiento, demuestran que actualmente existen carencias que dificultan los avances hacia una verdadera EI, especialmente para la Educación Básica desarrollada en los Centros Interculturales Bilingües (OEI, 2014; Plan Decenal 2006-2017; UNESCO, 2015b; UNICEF, 2012). Entre ellas cabe mencionar como fundamentales: la escasa formación y capacitación del profesorado para abordar con éxito el verdadero sentir de la EI.

Empero, es importante resaltar que la formación docente es uno de los programas a los que mayor atención le ha dado el Gobierno del Ecuador a través del Ministerio de Educación. De hecho, los datos del curso 2014-2015 muestran una mejora significativa en la formación de los docentes, aunque, como señala Carrasco (2015) ésta aún es “una tarea pendiente que requiere de ingentes recursos” (p. 17). Pese a que existe dicho programa para la capacitación de los docentes, se ha detectado un limitado progreso en la definición de una política lingüística orientada al aula; el profesorado no cuenta con las competencias lingüísticas, pedagógicas y educativas necesarias para el desarrollo de un proceso de enseñanza-aprendizaje verdaderamente bilingüe en estos centros y sigue existiendo un desconocimiento de las lenguas indígenas y saberes tradicionales (Carrasco, 2015).

Igualmente, y en relación al material didáctico, a pesar de que a partir del año 2006 se entregan textos escolares específicos para la EIB (“Kukayos Pedagógicos”, kit de libros en kichwa) a los estudiantes de primero y décimo grado de EGB en las materias de Aprentamiento y Kichwa en las Instituciones Interculturales Bilingües (MinEduc, 2014), éstos son insuficientes y no cubren a toda la población escolar y, en la mayoría de ellos, no se hace referencia alguna a los saberes tradicionales indígenas (González-Terreros, 2011).

Existen experiencias que han organizado y sistematizado saberes asociados a la cosmogonía, cosmología, concepciones del tiempo, ciencia y otros elementos del universo natural, simbólico y religioso de pueblos indígenas como pueden ser las sistematizaciones desde la etnomatemática y la unificación alfabética desde abajo.

De igual forma, las infraestructuras de la mayoría de este tipo de centros suelen ser

inadecuadas, sobre todo de aquellos que se encuentran más dispersos geográficamente. En relación a esto, y teniendo en cuenta que en las zonas geográficas rurales es donde se asientan la mayor parte de la población perteneciente a las nacionalidades y pueblos indígenas, Contreras (2015) puntualiza que actualmente en el país existe una “falta de equidad que aún se observa en las brechas urbano-rurales, de género, étnicas y de inclusión (...) no existe correspondencia de la enseñanza formal con los contextos interculturales del Ecuador” (p.13). Y de forma más específica, el mismo autor refiere:

La problemática de la educación planteada en el Plan Decenal representa directamente los problemas estructurales que adolece aún la educación rural, referidos a: a) Acceso limitado y falta de equidad; b) Falta de calidad medida en el débil acceso a tecnologías de educación y comunicación, infraestructura insuficiente, e inadecuada y sin identidad cultural; c) Currículo que adolece de falta de pertinencia; d) Bajo nivel de asignación presupuestaria y débil calidad de gasto; e) Ausencia de gobernabilidad del sector; f) Falta de rendición de cuentas de los actores y participación ciudadana. (p.3)

Sobre la base de lo expuesto, y a pesar de que con la actual Ley de Educación, todo el sistema educativo ecuatoriano queda unificado en el marco del currículo general nacional y se persigue la interculturalización, a día de hoy podemos afirmar que aún opera la discriminación étnica, económica, social, lingüística, etc.

Autoras como Rodríguez-Cruz (2015) refieren que la realidad también nos demuestra que actualmente existe etnocentrismo en relación a la educación que recibe la población indígena como una estructura aislada del conjunto del resto de la educación nacional. La autora manifiesta que “el reconocimiento legislativo y la institucionalización de tales derechos representan un avance importante en la lucha por la inclusión de la diversidad en el Estado, sin embargo, esto no garantiza el cumplimiento de los mismos” (p.110).

Son diversos los autores los que reconocen que se ha avanzado en términos de acceso, pero no en permanencia y calidad, teniendo muchas carencias como la discriminación y la existencia de contenidos educativos poco pertinentes y/o descontextualizados que no responden a las necesidades reales (Higuera-Aguirre y Castillo-Mantuano, 2015; Almeida, 2014; De Sousa, 2012; Dietz, 2012; Walsh, 2009). Por

lo que, atendiendo a estos argumentos, se desprende que en la práctica no se asume la Interculturalidad como un eje fundamental para toda la educación ecuatoriana.

En esta línea, Rodríguez-Cruz (2015) puntualiza que lo que se reproduce en este momento es: “(...) un modelo educativo homogeneizante que, más allá de permitir el desarrollo de la interculturalidad y del bilingüismo basados en la especificidad cultural, conduce a una neocolonización encubierta que persigue el neo-mestizaje y el “blanqueamiento” social, cultural y étnico de los pueblos y nacionalidades indígenas” (p.111).

Ante esta realidad, De Sousa (2014) contempla la idea de que realmente la sociedad ecuatoriana aún “no está preparada para altos niveles de participación democrática y ciudadanía activa cómo exigen sus políticas actuales, que pueden resultar disfuncionales para el ritmo y la eficacia de las políticas en curso. Para que esto no ocurra, hay que invertir mucho en educación y desarrollo” (párr.4).

El MinEduc persigue el reto de lograr el equilibrio entre la inserción en la modernidad y la conservación de la cultura ancestral. La actualización del MOSEIB debe considerar “nuevos parámetros para la implementación de estrategias de trabajo concretas que se basen en modelos pedagógicos vivenciales en relación con la realidad educativa actual del Ecuador” (Contreras, 2015, p. 23).

Atendiendo a los antecedentes y la situación actual anteriormente expuesta, podemos deducir que no es suficiente constatar la heterogeneidad cultural de Ecuador para hablar de Interculturalidad y, en concreto, de EI. Es necesario realizar cambios que permitan una relación más equitativa entre los grupos culturales y étnicos que lo componen.

Para ello, no es suficiente con la renovación de los marcos legales, también se requiere la renovación de instituciones y su tejido social, impulsando acciones educativas equitativas y basadas en el respeto e intercambio entre los diferentes pueblos. Creemos que el papel de la educación pública es indispensable en este cometido y que partir del sistema educativo es crucial. De esta manera, se avanzará en la interculturalidad si la contemplamos como el pilar base de una reforma socioeducativa más global, atendiendo a un enfoque intercultural en el que la diversidad cultural es la norma y está presente en la práctica educativa. En este contexto, no tiene cabida la coartada de las diferencias de clase social,

etnia, raza y uso de la lengua para justificar discriminaciones (Serrano, 2002). Los valores de justicia social y justicia cultural (Fraser, 1997) se funden y constituyen pilares a la hora de construir nuevas sociedades que den cabida a todos sus ciudadanos.

Estos argumentos y otros como: la situación pluricultural del país, la educación asimilacionista, la baja descontextualización del currículo, los problemas del aprendizaje y la enseñanza, la frágil identidad cultural, la inequidad y la exclusión, las bases filosóficas y epistemológicas que soporta la EI, constituyen marcos de referencia suficientes para justificar la apuesta inquebrantable por una EI de calidad.

Frente a esta realidad, los organismos oficiales ecuatorianos han trazado políticas educativas pioneras de referencia para el desarrollo de la EI. Sin duda, ello se ha visto favorecido por los llamamientos a la construcción de la interculturalidad desde los pueblos indígenas, los cuales han reivindicado su empoderamiento e identidad cultural y, gracias a su lucha actualmente, a Ecuador se le reconoce el mérito de haber creado un sistema especial de EI. Este fue un paso serio que tuvimos en cuenta y apreciamos a la hora de dirigir nuestros esfuerzos en centrar nuestro trabajo de investigación en este país.

Sin embargo, ante tanta divergencia y disparidad de argumentos y criterios, esta investigación también surge con la finalidad de realizar un análisis de la situación actual de la EI en el país, con la intención de conocer su realidad educativa e intentar comprender si el nuevo marco normativo es un “telón de fondo” o una “verdadera matriz ejecutora” (Rodríguez-Cruz, 2015, p.112). reconfortar

5.2. Cuestiones de la investigación

Esta investigación expone las valoraciones y percepciones que tienen los diferentes miembros de la comunidad educativa y las de otras voces significativas en el ámbito educativo, sobre el desarrollo de la EI y sobre la existencia de un verdadero diálogo intercultural en el marco de la Educación Básica ecuatoriana. Las preguntas que orientaron esta investigación fueron las siguientes:

- ¿Cuáles son las prácticas educativas interculturales desarrolladas en el Sistema de Educación Nacional?

-¿Cuál es la percepción de la comunidad educativa sobre el desarrollo de la EI y la EIB?

- ¿Cuál es la opinión/valoración que tienen actores sociales y educativos de relevancia en la EI sobre el desarrollo de la misma y la EIB?

- ¿Se contempla el diálogo intercultural como elemento fundamental de la EI?

- ¿De qué modo se está avanzando hacia el cumplimiento de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011) y el alcance de las Metas 2021 en el marco de la interculturalidad, el diálogo intercultural y el Buen Vivir?

5.3. Finalidad de la investigación

Los interrogantes expuestos nos llevaron a plantearnos la siguiente finalidad:

Analizar la situación actual de la *Educación Intercultural* en Ecuador a través de las voces de sus principales actores con respecto a lo establecido en su Constitución (2008), la Ley Orgánica de Educación Intercultural de 2011 y los reglamentos que la concretan, con el eje referencial del Plan Nacional del Buen Vivir.

A raíz de dicho análisis, nos planteamos constatar los avances y progresos de las prácticas educativas desarrolladas en el Sistema de Educación Nacional con respecto a los objetivos planteados por las Metas Educativas 2021 ante la diversidad cultural.

Al mismo tiempo, pretendemos colaborar en propuestas de acción para su mejora a través del desarrollo del *Diálogo Intercultural* en igualdad de condiciones y oportunidades como respuesta educativa que se da al alumnado de los distintos pueblos y nacionalidades, con el fin último de detectar iniciativas educativas pioneras que posibiliten abrir nuevas líneas de trabajo dirigidas hacia una *Educación Intercultural* que contemple el *Diálogo Intercultural* y se enmarquen en la filosofía del *Buen Vivir*.

5.4. Objetivos

Sobre la base de esta finalidad nos planteamos los siguientes objetivos generales y específicos.

5.4.1. Generales.

1.- Analizar algunos de los pilares conceptuales que subyacen en las relaciones educativas dialógicas entre culturas.

2.- Indagar sobre las propuestas legales vigentes y las políticas educativas implementadas para el desarrollo de la Educación y el Diálogo Intercultural.

3.- Analizar en qué medida las actuaciones educativas desarrolladas en contextos escolares pluriculturales se ajustan a las propuestas legislativas y al modelo vigente de Educación Intercultural Bilingüe.

5.4.2. Específicos.

1.1- Analizar las visiones que tienen los actores, de ámbitos sociales y educativos sobre la cultura y las consecuencias que se derivan de ellas en las relaciones que se dan entre los diferentes grupos culturales en el ámbito educativo.

2.1- Indagar la opinión del profesorado (directivos y docentes) y las familias sobre la incorporación de las propuestas legales (Constitución, LOEI y reglamentos) y políticas (planes, programas, metas,...) en Educación Intercultural.

2.2.- Indagar la opinión que tienen actores sociales y educativos de ámbitos intelectuales e institucionales sobre la legislación (Constitución, LOEI y reglamentos) y políticas (planes, programas, metas,...) en Educación Intercultural.

3.1.- Conocer las similitudes y diferencias entre centros bilingües y no bilingües y sus aspectos organizativos/curriculares.

3.2.- Conocer las similitudes y diferencias entre el profesorado que imparte docencia en el SEIB con el resto del profesorado, en relación a sus competencias interculturales y formación.

3.3.- Comprobar si el profesorado asume la perspectiva intercultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las diferentes dimensiones curriculares (planes educativos, currículo, materiales didácticos, evaluación, actividades, etc...).

3.4.- Describir las prácticas educativas desarrolladas con objeto de identificar actuaciones, estrategias/procedimientos y actitudes referidos a la atención educativa dada al alumnado de los diferentes pueblos y nacionalidades.

3.5.- Analizar las acciones que se llevan a cabo para favorecer la diversidad lingüística desde la perspectiva del alumnado y las familias.

3.6.- Analizar las acciones que llevan a cabo los docentes para favorecer las relaciones interculturales en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

3.7.- Describir cómo se relaciona el profesorado (directivos y docentes) con las familias y otros actores sociales comunitarios en beneficio del desarrollo de la Educación Intercultural.

3.8.- Analizar el desarrollo de las competencias interculturales que tiene el alumnado

3.9.- Indagar sobre los avances y limitaciones para el desarrollo de la EIB y el alcance de las Metas 2021, y formular propuestas para su mejora.

En base a estos objetivos nos planteamos realizar un análisis cualitativo que nos permitiera comprender la realidad educativa ecuatoriana en torno a la interculturalidad. A continuación, se explica el diseño metodológico de la investigación y se detalla la ruta del proceso llevado a cabo en la misma en sus diferentes fases.

CAPÍTULO VI: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Con el fin de demostrar la relevancia de la teoría, en el presente y el siguiente capítulo tratamos de ir más allá de elaborar el simple informe de observaciones y un análisis meramente descriptivo de los datos obtenidos, identificando, explorando, confirmando y los fenómenos y conceptos teóricos estudiados. A partir de este momento, nos adentramos en la fase empírica de nuestra investigación, sin duda, la más atractiva, donde intentamos dar respuesta a nuestros objetivos y los materializamos relacionando los datos obtenidos con el contexto en el que tienen lugar y analizándolos a la luz de trabajos anteriores.

Por tanto, este capítulo conforma el primer momento de la fase empírica, donde se describe el paradigma en el cual se encuadra esta investigación, la metodología desarrollada y la dimensión ética de la misma. Del mismo modo, se explica el contexto donde se ha investigado y el diseño del proceso empírico, así como las características de los participantes, las técnicas e instrumentos que hemos diseñado y fueron utilizados para la recogida de información y los elementos y recursos empleados para el análisis de los datos. Finalizando con la descripción de los criterios de rigor científico que se considera que se deben cumplir.

6.1. Método

En el marco de la investigación educativa, nuestra investigación tuvo como finalidad conocer, describir y comprender, la realidad educativa intercultural en la República de Ecuador, así como sus características, funcionamiento y la relación existente entre los elementos que la configuran.

La metodología utilizada para llevarla a cabo fue de carácter cualitativo, basado en el estudio de campo y centrada en analizar y describir situaciones no modificadas. Para ello fue necesaria la presencia de esta investigadora durante un tiempo prolongado en el contexto de estudio (desde agosto de 2012 hasta diciembre de 2013). Ello permitió llevar a cabo el proceso de investigación y, en especial, la recogida de información en el contexto natural en el que se desarrolla el mismo. Esta recogida de información se apoyó en observaciones directas, entrevistas y conversaciones, las cuales aportaron las claves para

comprender e interpretar lo que sucede en la realidad educativa ecuatoriana. Este proceso de indagación científica se apoya, por tanto, en un método naturalista y etnográfico, el cual como refiere Martínez (2007) está “muy vinculado a la línea de investigación de carácter cualitativo” (p.26).

6.1.1. Paradigma de investigación.

El paradigma en el que se enmarca esta investigación es el interpretativo, vinculado al enfoque etnográfico desde la metodología cualitativa.

Una investigación cualitativa, donde nos aproximamos al sujeto real presente en su mundo y en su realidad y que nos ofreció información sobre sus propias experiencias, conocimientos, opiniones, valores, etc. Siguiendo a Denzin y Lincoln (2012) la entendemos como una actividad que sitúa al observador en el mundo y que consiste en:

(...) una serie de prácticas materiales e interpretativas que hacen visible al mundo y lo transforman, lo convierten en una serie de representaciones que incluyen notas de campo, las entrevistas, las conversaciones, las fotografías, las grabaciones y las notas para el investigador. En este nivel, la investigación cualitativa implica un enfoque interpretativo y naturalista del mundo, lo cual significa que los investigadores cualitativos estudian las cosas en sus escenarios naturales, tratando de entender o interpretar los fenómenos en función de los significados que las personas les dan. (p. 48-49).

El paradigma interpretativo ha dado lugar a una de las líneas de investigación más importantes para indagar sobre los fenómenos sociales “la fenomenológica o etnográfica, de carácter cualitativo” (Martínez, 2007, p.30). Esta línea de investigación, también denominada *comprendiva* (Luna, 2010; Martínez, 2007; Martínez-Rodríguez, 2011), se sitúa dentro de las corrientes filosóficas interpretativas, existenciales y fenomenológicas, las cuales buscan comprender lo que ocurre en diferentes contextos humanos en función de lo que las personas interpretan sobre ellos y los significados que otorgan a lo que sucede (Heidegger, 2008; Husserl, 2011; Martínez, 2007; Taylor y Bogdan, 1987). Esta corriente metodológica ha impregnado gran parte de la investigación educativa, aportando descripciones que se han extendido a todos los aspectos de los escenarios educativos,

contextos, creencias de los protagonistas, estructuras organizativas, etc. (Del Rincón, 1997).

Además, en las últimas décadas, la emergencia de nuevas realidades multiculturales en las aulas ha impulsado la aplicación de esta metodología en el contexto escolar, estableciéndose la categoría de cultura escolar como un concepto vinculado a la descripción de realidades culturales diversas dentro de la escuela en el marco de la multiculturalidad e interculturalidad (Bartolomé, 2002).

En el campo educativo, la etnografía reflexiva se establece como propuesta metodológica que contempla la complejidad social en la “*construcción del objeto*”, reconoce la interacción entre actores y estructuras y entre el observador y el resto de los participantes en la investigación (Dietz, 2003; Jiménez, 2005). Esta consideración lleva asumir que los fenómenos educativos no son ajenos al contexto social en el que se producen, por lo que no pueden ser comprendidos si se aíslan de éstos. Esto nos hace comprender que las situaciones sociales y educativas están interrelacionadas y el estudio de unas influye sobre otras. Por tanto, en este marco, no buscábamos relaciones causales entre variables aisladas, sino la comprensión holística de los fenómenos objetos de estudio.

Una de las aportaciones más importantes de este paradigma al ámbito educativo, ha sido eliminar la barrera entre teoría y práctica, entre investigación y práctica docente, así como entre investigador y educador. Desde esta perspectiva, la investigación tiene sentido en la medida en que la comprensión en profundidad de la realidad es lo que va a determinar el primer paso para poder transformar la misma (Sandín, 2003). La necesidad de investigar sobre la práctica, sobre qué piensan y cómo construyen el conocimiento sus protagonistas, refuerza la necesidad e importancia de la utilización de estrategias y métodos cualitativos en educación.

Esta tarea se realizó a través del análisis profundo de las percepciones e interpretaciones de los informantes, adquiriendo gran significatividad la interacción que se estableció entre la investigadora y el objeto estudiado. Siguiendo la metodología etnográfica, se diseñaron estrategias e instrumentos de recogida de información de naturaleza cualitativa que permitieron la comprensión del fenómeno investigado desde el significado que le otorgaban los propios participantes. Asimismo, la validez de la

información cualitativa recogida es interpretada de manera interconectada. Por tanto, no pretendíamos llegar a abstracciones universales, sino a universalidades concretas y específicas a través de metodologías descriptivas que permitan el análisis y la comparación (Colás, 1998). Esta interconexión la fundamentamos desde la triangulación metodológica usando diferentes informantes y fuentes de recogida de información. Para ello fue muy importante el esfuerzo de interconexión realizado por la investigadora con el fin de alcanzar una óptima interpretación de la realidad estudiada.

Igualmente el contexto analizado, caracterizado por ser una realidad dinámica, condicionada por factores políticos, culturales, sociales, étnicos, económicos, y de género, los cuales conforman estructuras sociales (Ruiz-Olabuénaga e Ispizúa, 1989), nos enmarca, a su vez, en la investigación intercultural, que brinda espacios de diálogo epistémico entre formas de conocer, superando la visión monocultural y universalista de los modos de construir el conocimiento (Freire, 2007; Walsh, 2002). Desde la perspectiva de la comunicación, los intercambios van más allá de la información, en cuanto que la comunicación involucra “procesos de codificación y decodificación, que incluyen gestos, miradas, posturas, silencios, vestuario, uso del espacio, etc.” (Rizo, 2009, p. 46). El lenguaje juega un papel fundamental, considerado como medio hacia el entendimiento, el cual tuvo que ser conocido por la investigadora con el fin de interpretar adecuadamente lo que informan y transmiten los participantes en los diferentes escenarios, intentando en todo momento disminuir la influencia de apreciaciones personales ajenas a la cultura del contexto de investigación.

En este contexto culturalmente diverso, la etnografía nos permite generar comprensión/reflexión acerca de las prácticas educativas desarrolladas ante la diversidad cultural y las iniciativas educativas que están posibilitando el trabajo hacia un diálogo intercultural en el Estado ecuatoriano. Siguiendo a Martínez (2004) y Woods y Hammersley (1995), a través de técnicas cualitativas tales como entrevistas, registros de observación y análisis de documentos desarrollados en el marco de esta etnografía educativa, se abordó el problema de investigación desde las siguientes dimensiones:

- El ámbito administrativo, académico y social, donde se conoció la opinión de los diferentes actores sobre los conceptos claves que subyacen a la interculturalidad y sobre la legislación y políticas relacionadas con la EI.

- El ámbito institucional, donde se recabó información sobre: conceptos claves que subyacen a la interculturalidad, la implementación de la LOEI y otras propuestas legales relacionadas; el ejercicio docente y su ajuste a la finalidad que se recoge en dicha normativa en relación a la EI y al MOSEIB; la formación y experiencia del profesorado y sus relaciones con el resto de la comunidad educativa.
- El ámbito familiar, desde el que se recogió la opinión de las familias sobre el desarrollo de la EI, su relación con los docentes e institución educativa.

6.1.2. Tipo de estudio.

Siguiendo esta línea de etnografía escolar, aplicada al estudio de contextos educativos y sociales, sobre la base de la percepción, atribución de significados y opiniones de los distintos actores del proceso educativo (Guzmán, Cabrera, Yanes y Castro, 2008), tratamos de comprender lo que ocurre en un contexto humano determinado en función de lo que las personas interpretan y los significados que otorgan a lo que sucede.

En concreto, en esta tesis se buscó la interpretación de la EI, principalmente, a partir de la comprensión de las percepciones e interacciones que tienen lugar en el contexto escolar cuando personas de diversas culturas conviven y trabajan juntas.

De este modo, la descripción, contribuye a comprender el entorno estudiado, presentando los fenómenos a partir del acercamiento a la realidad en un momento dado y su consecuente análisis. Siguiendo a Geertz (1975) “el foco se pone en dar una descripción ‘densa’ (...) aquella que demuestra la riqueza de lo que está sucediendo y pone de relieve la manera en que se involucran las intenciones y estrategias de las personas” (citado en Gibbs, 2012, p. 23).

En síntesis, siguiendo el enfoque metodológico etnográfico, de naturaleza cualitativa e intercultural, realizamos un estudio de los discursos acerca de la Educación Intercultural y el Diálogo Intercultural, con el fin de esclarecer la relación que se produce entre estos y la práctica educativa, teniendo como referencia, la normativa legal y las políticas interculturales de Ecuador. De igual modo, se establece una relación analítica entre postulados teóricos y la data etnográfica, adquiriendo un carácter inductivo pero que,

a su vez, tampoco excluye la posibilidad de procesos deductivos (Jiménez, 2005).

En el marco de la investigación intercultural, Cajide (1994) plantea que al valorar los significados que los sujetos culturales otorgan a las cosas o a las interacciones, la significatividad se constituye en un principio metodológico de los estudios etnográficos (citado en Hammersley y Atkinson, 2004).

Metodológicamente tenemos en cuenta las tres dimensiones a través de las cuales se concibe la interculturalidad de acuerdo a la propuesta que establece Dietz et al. (2009):

- Dimensión “inter-cultural”, centrada en la visibilidad de prácticas culturales que responden a lógicas culturales diferentes;
- Dimensión “inter-actoral”, que valora y aprovecha las pautas y canales de negociación y mutua transferencia de saberes entre una gran diversidad de actores;
- Dimensión “inter-lingüe”, que hace posible “la articulación y traducción entre horizontes lingüísticos y culturales diversos”. (pp. 63-64).

De igual modo, en la presente investigación se incorpora el estudio de caso instrumental, entendido como un caso complementario que tienen una vinculación con el objeto de estudio, y que permite una comprensión global del caso intrínseco (Stake, 1998).

Para ello se incluyó la visión de diversos actores sociales, intelectuales y miembros de instituciones académicas y organismos relacionados con la EI. Cada uno de estos casos instrumentales contribuye a la comprensión de la EI en Ecuador como resultado de su conocimiento, acciones y concepciones específicas desde y en torno a la temática de estudio.

6.2. Proceso y fases de la investigación

En este apartado se describen las distintas fases en las que se ha organizado el proceso de esta investigación, las cuales, siguiendo a Rodríguez, Gil y García (1996), denominamos: (1) Preparatoria, (2) Trabajo de campo, (3) Analítica.

Aunque se presentan estas tres fases de forma lineal y continua, es necesario precisar que ello obedece a mera organización del trabajo. Como en gran parte de la investigación etnográfica, el proceso de esta investigación ha sido interactivo, acercándonos a la realidad educativa a través de acciones interconectadas como han sido la revisión y documentación teórica y el trabajo metodológico y analítico, sin que las fases de dicho proceso tengan una delimitación clara, puesto que se superponen y se fusionan unas con otras para intentar dar respuesta a los objetivos planteados (Rodríguez, et al., 1996).

En la figura 10 se representan cada una de las fases con las sub-fases que la componen, refiriéndose a las tareas que se realizaron dentro de cada una de ellas.

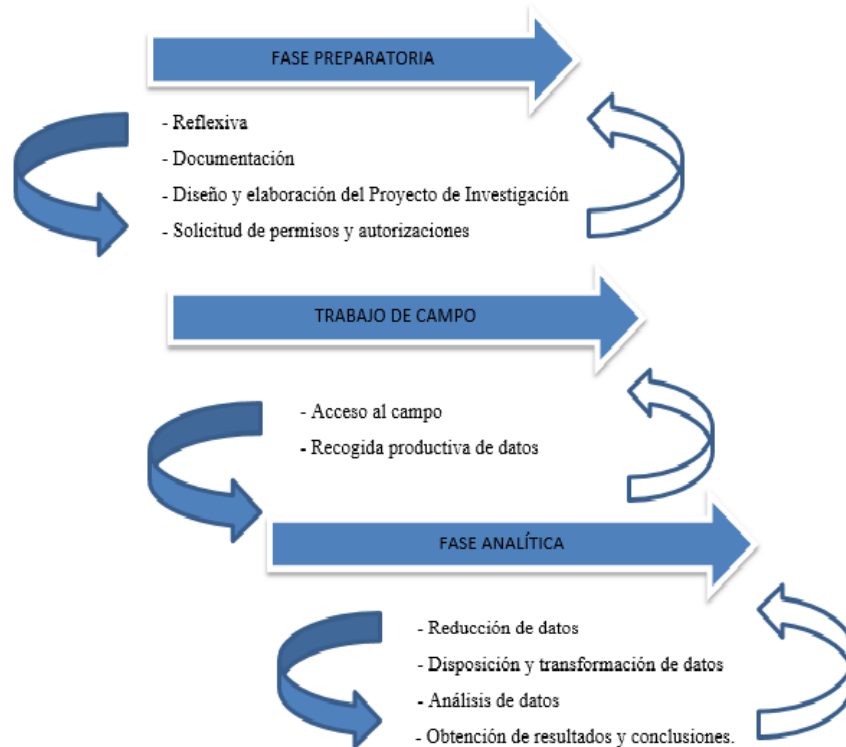


Figura 10: Fases y etapas de la investigación.

Como se puede observar en la anterior figura, las diferentes fases se van sucediendo unas a otras, pero no de forma lineal sino superponiéndose entre ellas (sin finalizar una, comienza la siguiente). Emanado de la propia idiosincrasia del enfoque utilizado para acercarnos a la realidad, esta investigación se caracterizó por un proceso continuo de toma de decisiones, lo cual hizo que se no se operara siguiendo un esquema fijo previamente

determinado; desde el inicio, y a lo largo de las diferentes fases, se tomaron decisiones que implicaron cambios, modificaciones y replanteamientos según las necesidades que iban surgiendo, las nuevas propuestas o atendiendo a las exigencias que emanaban de la propia investigación o de la misma realidad educativa que se estudiaba. Por tanto, intentamos aproximarnos a ella, realizando grandes esfuerzos por realizar un trabajo sistemático y riguroso, pero sin seguir una única forma de actuación y de forzoso cumplimiento, como es característico en la investigación etnográfica.

6.2.1. Fase preparatoria.

En la primera parte de esta fase, se reflexionó sobre el problema a investigar y se realizó la revisión bibliográfica y documental que lo justificara teóricamente. Esta primera exploración bibliográfica se basó, sustancialmente, en el análisis de conceptos, teorías, enfoques y acciones que se han ido sucediendo en las últimas décadas hasta la configuración actual de lo que se entiende por *Educación Intercultural* y *Diálogo Intercultural*; principalmente, en América Latina y, en concreto, en la República del Ecuador como contexto de esta investigación.

Determinado el marco en el que se iba a realizar la investigación, de forma paralela fue necesario contactar con una Universidad del país a fin de poder realizar un convenio de colaboración que facilitara la permanencia de la investigadora en el país durante el tiempo suficiente para realizar el estudio de campo. Dicho convenio se realizó con la UASB debido a contactos previos de la investigadora a raíz de una estancia en el país como voluntaria en escuelas con alto porcentaje de población indígena.

Dentro de este escenario nos adentramos, de manera particular, en el análisis de documentos oficiales del país (Constitución, legislación educativa y sus reglamentos, Planes Decenales, Modelos del Sistema de EIB, Plan Nacional del Buen Vivir y su relación con la Educación, mallas curriculares, etc.). Al tiempo, que se siguió profundizando en fuentes y documentos, internacionales y nacionales, que nos permitieran seguir conformando el marco teórico y guiara el proceso de investigación, principalmente, en el diseño de los instrumentos de recogida de información.

El segundo período, dentro de esta misma fase, se centró en el diseño del proyecto de la investigación, describiendo los antecedentes y el estado actual del objeto de estudio para fundamentar el propósito de la investigación y el diseño de la misma. Documento inicial que nos sirvió para definir y concretar los objetivos de la investigación los participantes y sus criterios de selección, así como las técnicas e instrumentos que nos permitirían dar respuesta a los objetivos previamente planteados.

Asimismo y dada la naturaleza de la investigación, fue necesario en esta fase comenzar con el diseño de los instrumentos de recogida de información. Para ello se revisaron instrumentos utilizados en investigaciones previas, los cuales sirvieron para iluminar, de manera general, algunas de las dimensiones en las que se apoyó la recogida de información. De esta manera, pudimos construir las entrevistas y registros de observación que, posteriormente y antes de la elaboración de la versión final, fueron revisadas por expertos académicos del país; ello se hizo, a fin de adecuar el contenido y el lenguaje al contexto cultural y lingüístico de los participantes, además de aportar validez de contenido a la recogida de información.

Posteriormente, en un tercer momento de esta fase, se planificaron las actividades que debían llevarse a cabo, al tiempo que se fueron solicitando los permisos y autorizaciones correspondientes en el Ministerio de Educación (presentados en los anexos 9 y 10). Para ello, inicialmente, se contactó con la Subsecretaría de la EIB, en concreto, se concertó una entrevista con D. Alberto Conejo, Subsecretario de EIB, en la que se explicó la finalidad de la investigación, se entregaron los avales y el proyecto de investigación. Consecutivamente, fue necesario tramitar otras solicitudes de autorización a través del SENESCYT, la Dirección Nacional de Investigación y la Subsecretaría de Fundamentos Educativos del Ministerio de Educación, para lo que también se mantuvieron diversas entrevistas (con personal del SENESCYT, el Viceministro, el Director Nacional de Investigación y diversos técnicos del área).

En estas entrevistas, aparte de la información verbal sobre la finalidad de la investigación, se tuvo que dejar constancia de la misma cumplimentando formularios específicos, al tiempo que se hizo entrega del proyecto de investigación y de los instrumentos de recogida de información que se iban a utilizar en el trabajo de campo. Incluso, se llegó a valorar la posibilidad de subvencionar el proyecto en el marco de un

proyecto I+D, lo cual, finalmente, no pudo darse por falta de recursos económicos en ese momento.

Una vez realizadas todas las acciones mencionadas y los correspondientes trámites exigidos para poder acceder al campo, se recibió la respuesta de autorización para proceder con la investigación. Esto dio paso a seleccionar los centros educativos: la DINEIB propuso los centros del SEIB y desde el MinEduc se informó a las Direcciones Provinciales y Distritales sobre la investigación y se solicitó su colaboración asesorando sobre la selección de los centros. Este hecho permitió comenzar a contactar telefónicamente y vía email con las Direcciones Provinciales y Distritales, así como con los centros para concretar el proceso y temporalización de la recogida de información.

6.2.2. Trabajo de campo.

Con el fin de alcanzar al máximo los objetivos planteados, la investigadora permaneció largo tiempo en el contexto de estudio, concretamente, desde agosto de 2012 hasta diciembre de 2013. Esta segunda fase aglutinó todas las tareas inherentes al acceso a cada uno de los centros y a la recogida de información en los mismos. Después de los primeros contactos y acercamientos se procedió a realizar las observaciones no participantes a nivel de centro y de aula, las entrevistas a los directivos, el profesorado, el alumnado y las familias. En esta fase, se contactó, igualmente, con los actores socioeducativos de relevancia en el ámbito de la EI ecuatoriana y se llevaron a cabo las correspondientes entrevistas con cada uno/a de ellos/as.

En muchas ocasiones, el acceso a los centros educativos no fue una tarea fácil, ya que para llegar a algunos de ellos, principalmente a los más alejados, se tuvieron que salvar diversos obstáculos. Así por ejemplo, algunos de los desplazamientos hasta llegar a los centros seleccionados implicó viajar durante más de veinticuatro horas; teniendo que utilizar diferentes medios de transportes (desde aviones, pasando por microbuses, motocicletas y canoas) y, a menudo, bajo condiciones atmosféricas nada favorecedoras que hicieron que la investigadora conviviera con las poblaciones indígenas en sus comunidades largas temporadas, compartiendo las usanzas y rutinas de su vida diaria.

De igual manera, debido a que en muchas zonas resultaba complicado alojarse, durante los días o semanas que implicaban la recogida de información, la investigadora convivía con algún profesional de la administración educativa, algún miembro del equipo educativo o en casa de alguna familia que colaboraba en alojarle durante su estancia en el lugar. Esta labor se complicó cuando se tuvo que acceder a instituciones educativas que se encontraban en zonas deprimidas socialmente, donde existía alto nivel de inseguridad que podían suponer peligrosidad para la investigadora, principalmente por su condición de foránea/extranjera y mujer que acrecentaban el riesgo. En estos casos, se accedió al campo siguiendo las indicaciones de los técnicos de la administración educativa, realizándose en compañía de alguna persona que conocía el lugar o de la autoridad educativa. En caso de no ser posible dicho acompañamiento, la investigadora asumió el riesgo de ir sola y poder acceder a los centros asignados; circunstancias en las que se vivenciaron situaciones complicadas aunque, al mismo tiempo, también fueron enriquecedoras por el reto que implicaba oír la voz de los participantes de estas comunidades.

En un principio, la recogida de información fue amplia, se sirvió de diferentes sistemas de observación (registros, diario de campo, observaciones no estructuradas, grabaciones en video y en audio) y entrevistas semiestructuradas dirigidas a diferentes participantes. Inicialmente, y ante la imposibilidad de poder volver a algunos de los centros, se recogió el máximo de información, la cual, posteriormente, se fue depurando hasta tener una información más específica y acorde con la temática de estudio. En síntesis, la propia realidad objeto de estudio, con sus adversidades en el acceso al campo (condiciones geográficas, climáticas, sociales), así como los escasos recursos con los que se contaba, unido a la disponibilidad de los centros o de los propios participantes, determinó que en alguna ocasión, se tuviera que rediseñar la recogida de información.

6.2.3. Fase analítica.

La tercera fase se correspondió con el análisis de la información. La peculiaridad de realizar una investigación en un país geográficamente lejano, supuso que esta tarea se iniciara en la fase anterior. Ello permitió ir comprobando en el propio contexto si la información recabada iba dando respuesta y era suficiente en función de los objetivos establecidos. Posteriormente, se llevó a cabo un análisis más sistemático de la información, tal y como se describe en posteriores apartados, del cual derivaron los resultados y

conclusiones que dan sentido y cierran los últimos capítulos de este informe de investigación.

6.3. Contexto de la investigación

El escenario de la fase empírica donde se realizó el cuerpo fundamental de la presente investigación fue el contexto cultural y geográfico de las tres principales regiones de la República del Ecuador: *la Sierra, la región Oriental (Amazonía) y la región litoral o costa del Pacífico*. Un escenario caracterizado por la existencia de relaciones complejas entre los diferentes grupos culturales, marcado por el carácter interétnico e intercultural de la sociedad ecuatoriana y, a su vez, por la heterogeneidad de percepciones que los diferentes actores sociales tienen de sus relaciones en tales contextos. En relación a este aspecto, Jiménez (2005) y Smith (2011) refieren que la investigación contemporánea no debe soslayar esta realidad.

Debido a la extensión geográfica y complejidad del contexto de estudio, convenimos establecer algunos criterios iniciales que posibilitaran delimitar y acotar la amplitud de la población, en este caso determinada por todos los centros, tanto de educación bilingüe como no bilingüe, que existen en las tres regiones mencionadas.

Para ello fue necesario, en primer lugar, proceder a una compendiosa selección de los centros que permitiese, posteriormente, constituir una muestra representativa y heterogénea de las fuentes primarias o personas que poseían la información y que, en consecuencia, serían los participantes de esta investigación. Sobre la base de esto se consideraron los siguientes criterios para elegir los diferentes escenarios:

1. Representatividad de las culturas predominantes en las principales regiones del país (la Sierra, la región Oriental y la región Litoral).

2. Diversidad respecto a la presencia cuantitativa de población indígena.

3. Diversidad en relación a la presencia cualitativa de población indígena, seleccionando para ello centros con una alta presencia de población indígena, pero caracterizados, principalmente, por la diversidad de culturas. En este caso, si en una misma comunidad existían varios centros, los criterios de selección fueron:

a.- El que presentara mayor diversidad cultural del alumnado (más de 15% del alumnado perteneciente a diferentes grupos culturales y/o lingüísticos). Si lo anterior no era posible, se tuvo en cuenta que, al menos, entre el 10-15% del alumnado fuera de culturas diversas.

b.- Idoneidad según el criterio de las autoridades educativas (por ejemplo, aquel más apto o considerado un centro innovador por sus prácticas educativas interculturales).

c.- Voluntariedad y disponibilidad para participar en esta investigación.

De este modo, teniendo en cuenta el contexto socio-geográfico y distinguiendo entre centros bilingües y no bilingües del total de centros en los que se impartía la etapa de Educación Básica, se decidió conocer y profundizar, inicialmente, en la realidad educativa intercultural en 20 de ellos. No obstante, por motivos ajenos a esta investigación, finalmente, sólo participaron 19 centros públicos, de los cuales 10 eran Centros Educativos Comunitarios Intercultural Bilingüe (CEEIB) y 9 eran Centros Educativos Interculturales (CEEI), distribuidos en las tres regiones principales del país:

- *En la Sierra:* nueve centros educativos (cuatro CEEI y cinco CEEIB) caracterizados por la alta presencia de la nacionalidad Kichwa y sus diferentes pueblos: Puruhá, Panzaleo, Saraguro, Otavalo.

- *En la Región Oriental (Amazonía):* cuatro centros (dos CEEI y dos CEEIB) caracterizados por la alta presencia de población Shuar, Sápara, Huaorani y Achuar, ubicados en las provincias de Napo y Pastaza.

- *En la región Litoral o costa del Pacífico:* seis centros (tres CEEI y tres CEEIB) caracterizados por la alta presencia de población afroecuatoriana e indígena, en las provincias de Esmeraldas, Santo Domingo de los Tsa'chilas y Guayas.

Estos centros educativos están ubicados en zonas rurales -dos de los cuales son centros incompletos, ya que sólo imparten los niveles de 1º a 7º de Educación Básica y con cursos combinados- y urbanas, los cuales imparten los 10 niveles que contempla la Educación Básica.

Por otra parte, hay que señalar que se tomó como unidad básica de análisis el último nivel (10° curso) de la Educación Básica, ya que es en esta etapa educativa en la que se concentra la mayor parte de las iniciativas actuales, que desde las políticas educativas y colectivos sociales, se están llevando a cabo para el desarrollo de la EI.

En la Tabla 16 se presenta la ubicación socio-geográfica de cada uno de los centros y las características más relevantes de éstos. Los criterios anteriormente señalados respecto a la representación heterogénea de los centros se pudieron cumplir, como se mencionó en apartados anteriores, porque se contó con la colaboración del Ministerio de Educación, la Subsecretaría de EIB y las direcciones provinciales, oficinas zonales y/o distritales que facilitaron la información pertinente, los contactos de las personas responsables y autorizaron el acceso a los mismos.

Tabla 16

Ubicación socio-geográfica y características de los centros educativos

Región	Provincia/Municipalidad	Población (mayor % de población) (*)	Zona	Centro Educativo	Tipo de Centro	Docentes	Alumnado
Sierra	Pichincha/Quito	Mestiza (80%), Kichwas (15%), Afros-Montubios (1%), xtranjeros (4%).	Suburbana	Tránsito Amaguaña	Intercultural Bilingüe	12	210
		Mestiza (80%), Kichwas (10%), Afros (5%) y Montubios (5%).	Rural	Rosa María Baca.	Intercultural	15	400
	Loja/Saraguro	Saraguros (95%), Mestiza (5%).	Rural	Inti Raymi.	Intercultural Bilingüe	15	150
				Fray Cristóbal Zambrano.	Intercultural	19	259
		Mestiza (60%), Kichwas Puruhá (39%) y afros y otros pueblos de la Amazonía y la costa (1%).	Urbana	Corazón de la Patria.	Intercultural Bilingüe	32	563
				Fernando Daquilema.	Intercultural	49	1039
	Imbabura/Otavaló	Mestiza (50%)/Kichwas Otavalos (40%)/Afros (5%) y otras nacionalidades (5%).	Suburbana	Experimental del Milenio Jatunkuraka.	Intercultural	56	1299
		Kichwas Otavalos (75%)/Mestiza (24%)/Afros (5%), otras nacionalidades (1%).	Rural	Peguche	Intercultural Bilingüe	21	386
	Cotopaxi/Latacunga	Kichwas Panzaleos (90%)/Mestizos (10%).	Rural	Kasikitumbalá	Intercultural Bilingüe	51	1018

Costa	Esmeraldas	Afrodescendientes (70%)/Chachis (10%)/Mestizos (10%), Montubios (10%).	Metropolitana	Roberto L. Cervantes Montaña	Intercultural	30	700
		Chachis (98%)/Mestizos (0.5%), Afros (0.5%), Kichwas (0.5%), Montubios (0.5%).	Rural	Batalla de Tarqui	Intercultural Bilingüe	15	234
	Guayaquil	Mestizos (30%)/Afrodescendientes (50%)/Indígenas (20%).	Suburbana	UE Réplica Guayaquil	Intercultural	55	1383
		Mestizos, montubios y colombianos (30%)/ Kichwas (60%), Afros (10%).	Suburbana	Santiago de Guayaquil	Intercultural Bilingüe	22	537
	Santo Domingo de los Tsa'chilas	Tsa'chilas (90%), Chachis (5%) Mestizos (3%) Afros y colombianos (1%).	Rural	Tsa'chilas.	Intercultural Bilingüe	4	74
		Mestizos (30%)/ Afros (45%)/ Chachis (15%) y Kichwas (10%).	Suburbana	UE Puruhá	Intercultural	9	214
Amazónica	Puyo	Mestizos (50%) /Kichwas amazónicos (30%), Shuar (10%), Ashuar (3%).	Urbana	C. Técnico Provincia de Pastaza	Intercultural	28	462
		Huaoranís (2%), Sáparas (0.5%), Andoas (1%), Shiwiar (3%), Afros (0.5%)	Urbana	Amawta Ñampi	Intercultural Bilingüe	28	464
	Tena	Mestizos (80%)/ Kichwas Amazónicos (18%), Afros y otras nacionalidades (2%)	Urbana	Nacional del Tena	Intercultural	108	1909
		Kichwas Amazónicos (70%)/ Mestizos-blancos (22%)/ Afros (2%)/ Shuar (2%). Huaoranís (1%) y extrajerías (3%).	Suburbana	Intillacta de Paushiyacu	Intercultural Bilingüe	24	396
TOTAL	10			19		593	11697

Fuente: elaboración propia a partir de datos aportados por MinEduc (2013).

6.3.1. Participantes.

Como ocurre habitualmente en el resto de investigaciones cualitativas, uno de los aspectos que mayor interés y preocupación suscita a los investigadores es la determinación y la delimitación de los informantes que van a participar en la misma y, como suele suceder,

no todas las personas tienen la misma probabilidad de formar parte de la muestra definitiva (de hecho, en el diseño precisamente intentamos evitar esta premisa).

Fernández-González y Torregrosa (2009) exponen que “cuanto mayor es el tamaño de la muestra menor es el nivel competitivo y, por tanto, aumenta la fiabilidad pero disminuye la validez ecológica de los resultados” (p. 95). Teniendo en cuenta esta premisa y dado que lo que se pretendía era identificar informantes que nos permitieran tener una visión global sobre el desarrollo de la EI en el país y que reunieran ciertas características relacionadas con el objeto de estudio, se realizó una selección de los participantes de carácter intencional en su modalidad de muestreo por conveniencia (Flick, 2004; Hernández, Fernández-Collado y Baptista, 2006; McMillan y Schumacher, 2005; Ruiz-Olabuénaga, 2012).

De esta manera, se conformó una muestra heterogénea formada, tanto por agentes sociales como educativos, que posibilitara dar respuesta a los objetivos de esta investigación sobre la base de la información que poseían. En relación a los agentes sociales la muestra quedó formada por 34 actores socioeducativos relevantes en el ámbito de la EI ecuatoriana.

En lo que respecta a los participantes educativos, en cada uno de los centros señalados en el apartado anterior se seleccionaron de manera intencional diferentes miembros de la comunidad educativa (equipo directivo, profesorado, alumnado y familias), que nos permitiera obtener, desde diferentes miradas, una visión holística del desarrollo y la puesta en práctica de la EI.

En concreto, la muestra de participantes del ámbito educativo quedó formada por: 19 directores/as, 19 profesores/as que impartían docencia en el 10º nivel de la Educación Básica, 89 estudiantes de 10º nivel y 37 padres/madres.

En la Tabla 17 se presenta la distribución de la muestra en función de su pertenencia al ámbito social o educativo.

Tabla 17

Participantes de la investigación en función de los contextos profesionales

Participantes									
Socioeducativos	Educativos								
	CEEI (N=78)				CEEIB (N=86)				
Agentes socioeducativos	Directivos	Profesorado	Alumnado	Padres	Directivos	Profesorado	Alumnado	Padres	Total
34	9	9	44	16	10	10	45	21	164

6.3.1.1. Características y criterios de selección de los participantes.

Características y criterios de selección de los actores educativos

A continuación se presentan las características sociodemográficas de los diferentes grupos de participantes miembros de la comunidad educativa (i.e. directivos, profesorado, alumnado y padres de familia). La información se presenta en función de los dos tipos de centros educativos estudiados (bilingües y no bilingües), atendiendo a diversas variables sociodemográficas, (edad, sexo, región, etc.), culturales (grupo cultural y lenguas) y profesionales (titulación, años de experiencia, etc.). En el caso del profesorado, el alumnado y las familias, se presentan los criterios de selección llevados a cabo para la inclusión de los mismos en la muestra.

▪ *Características de los directores/as*

De cada uno de los centros seleccionados se recogió información de la persona que ocupaba el cargo de director o directora, por lo que la muestra de estos profesionales fue de 19 (10 mujeres y 9 hombres), con edades comprendidas entre los 37 y los 61 años ($M=44.7$; $DT=6.08$). Del total de estos participantes 10 ejercían en CEEIB (Centros Educativos de Educación Intercultural Bilingüe) y 9 en CEEI (Centros Educativos de Educación Intercultural). La mayoría de estos profesionales ($n=17$) eran licenciados, lo cual era un requerimiento para desempeñar este cargo, y 10 de ellos habían cursado un posgrado (máster). La mayoría tenían una amplia experiencia en la docencia ($M=19.4$; $DT=7.9$), y como directores/as ($M=7.2$; $DT=8.5$), aunque no todos tenían experiencia en centros de educación bilingüe. Al respecto es significativo señalar que el 88.9% de los directores de CEEI no tenían experiencia en centros interculturales bilingües.

En relación a la cultura de pertenencia y lengua materna (L1) existe heterogeneidad en función de los centros en los que ejercían. Así, en los centros no bilingües (CEEI) la mayoría eran mestizos (88.9%) y todos tenían como L1 el castellano ($n=9$), mientras que en los centros bilingües (CEEIB) un número considerable de estos pertenecía a las diferentes culturas de la región ($n=6$) y tenían como L1 la lengua propia de su cultura ($n=6$). En la Tabla 18

se presentan las principales características de los/las directores/as en función de los centros en los que ejercían.

Tabla 18

Características de los/as directores/as en función de los centros

Directores/as					
Variable	Centros				
	CEEIB		CEEI		
	n	%	n	%	
Sexo					
Hombre	4	40	5	56	
Mujer	6	60	4	44	
Edad					
<37	1	10	5	55.6	
38-43	5	50	2	22.2	
44-49	3	30	1	11.1	
56-61	1	10	1	11.1	
Región					
Sierra	5	50	4	44.45	
Costa	3	30	3	33.33	
Amazonía	2	20	2	22.22	
Estudios					
Diplomado	1	10	1	11.1	
Licenciado	4	40	3	33.3	
Máster	5	50	5	55.6	
Cultura					
Mestiza	4	40	8	88.9	
Kichwa Saraguro	1	10	--	--	
Kichwa Puruhá	2	20	--	--	
Kichwa Amazónico	2	20	--	--	
Chachi	1	10	--	--	
Afrodescendientes	--	--	1	11.1	
Lengua					
L1 castellano	4	40	9	100	
L1 indígena	6	60	--	--	
Conocimiento otras lenguas					
Kichwa	1	10	1	11.1	
Shuar	--	--	1	11.1	
Tsa'fiki	1	10	--	--	
Experiencia en la docencia (años)					
1-7	--	--	1	11.1	
8-15	4	40	1	11.1	
16-23	5	50	5	55.6	
24-30	1	10	1	11.1	
>31	--	--	1	11.1	
Experiencia en la dirección (años)					
1-5	2	20	5	55.6	
6-10	5	50	2	22.2	
11-15	1	10	1	11.1	
>15	2	20	1	11.1	
Experiencia en centros bilingües					

<1	--	--	8	88.9
4-10	3	30	1	11.1
11-20	3	30	--	--
20-30	4	40	--	--

▪ *Características del profesorado y criterios de selección*

Al igual que en la muestra de directores/as, el número de tutores/as participantes fue de uno por centro, por lo que la muestra de profesorado quedó formada por 19 docentes (10 mujeres y 9 hombres), con edades comprendidas entre los 27 y 63 años (Media= 41.3 DT=9.36), 17 de ellos impartían docencia en el 10º nivel de la Educación Básica, a excepción de dos de ellos que era en 7º curso, éstos fueron docentes de aquellos centros comunitarios bilingües donde éste era el último curso.

De estos, 10 eran tutores en CEEIB y 9 en centros CEEI. La mayoría de este profesorado llevaba entre 2 y 38 años ejerciendo como docente (M=16.4, DT=9.9), y tenían años de experiencias en centros bilingües, aunque esta era superior en el profesorado que impartía en CEEIB.

Respecto a la formación académica, a excepción de 3 profesores que impartían docencia en CEEIB, todos eran licenciados (n=16) y dos de ellos habían realizado un máster. En cuanto a la procedencia cultural y lengua materna de estos docentes, se encontró diversidad en función de la tipología de los centros.

Como se puede observar en la Tabla 19, en los centros bilingües los docentes pertenecían en su mayoría a la cultura propia de la región o la comunidad donde desempeña esta función (n=7; 70%), y tenían como L1 la propia de la cultura indígena. Por el contrario, el profesorado de los centros no bilingües mayoritariamente pertenecía a la cultura mestiza (n= 8; 88.9%) y tenían como L1 el castellano (n= 7; 77.8%).

Tabla 19

Características Sociodemográficas del profesorado en función de los centros

Variable	Profesorado			
	Centros			
	CEEIB		CEEI	
	n	%	n	%
Sexo				

	Hombre	7	70	2	22.2
	Mujer	3	30	7	77.8
Edad					
	<27	1	10	--	--
	28-39	3	30	3	33.3
	40-51	5	50	6	66.7
	52-63	1	10	--	--
Región					
	Sierra	5	50	4	44.4
	Costa	3	30	3	33.3
	Amazonía	2	20	2	22.2
Estudios					
	Bachiller	1	10	--	--
	Diplomado	2	20	--	--
	Licenciado	5	50	9	100
	Máster (Maestría)	2	20	--	--
Cultura					
	Mestiza	3	30	8	88.9
	Kichwa Saraguro	1	10	--	--
	Kichwa Otavalo	1	10	--	--
	Kichwa Puruhá	2	20	--	--
	Kichwa Amazónico	1	10	1	11.1
	Chachi	1	10	--	--
	Tsa'chila	1	10	--	--
Lengua					
	L1 castellano	4	40	7	77.8
	L1 indígena	6	60	2	22.2
Otras lenguas indígenas					
	Kichwa	4	40	1	11.1
	Castellano	6	60	--	--
Experiencia docente					
	1-2	--	--	1	11.1
	3-12	2	20	3	33.3
	13-22	3	30	2	22.2
	23-32	4	40	2	22.2
	> 33	1	10	1	11.1
Experiencia en Bilingüismo					
	4-10	3	30	7	77.8
	11-20	3	30	1	11.1
	21-30	4	40	1	11.1

Se seleccionó a un docente por centro, preferiblemente el/la profesor-tutor/a del último curso (10° o 7° curso, como se indicó anteriormente). Cuando en un mismo centro existían varios docentes del mismo nivel, la selección se realizó conjuntamente con los equipos directivos, teniendo en cuenta los criterios siguientes:

- 1.- Profesor-tutor/a del aula con mayor heterogeneidad cultural y lingüística del alumnado.
- 2.- Mayor disponibilidad y/o nivel de participación e implicación en la investigación.

▪ *Características del alumnado y criterios de selección*

La muestra del alumnado quedó formada por 89 participantes (46 chicos y 43 chicas), de los cuales 44 estaban escolarizados en CEEI y 45 en CEEIB. Sus edades estaban comprendidas entre los 11 y 17 años ($M= 14.7$; $DT=1.3$). De igual manera que los participantes anteriores, la mayor proporción de ellos procedían de la Sierra ($n=50$, 56.2%) de la costa ($n=25$; 28.15%) y de la Amazonía ($n=14$; 15.7%).

En este grupo muestral, una proporción alta del alumnado pertenecía a las diferentes pueblos de la cultura kichwa ($n= 47$; 52.8 %), seguido de la cultura mestiza ($n=14$; 15.7 %) y, en menor proporción, de otras nacionalidades como se puede ver en la Tabla 20.

En relación a la lengua materna, aunque la mayoría de los estudiantes tenían como L1 el castellano ($n=57$; 64%), existían diferencias en función de la tipología de los centros; así en los centros bilingües 26 estudiantes (57.8%) tenían como L1 la propia de la cultura materna, mientras que en los centros no bilingües la L1 predominante era el castellano ($n=38$; 86.4%).

Con respecto a la comunicación en el entorno familiar, igualmente, la mayoría ($n= 53$; 59.6 %) hablaban en castellano en casa con sus familiares, existiendo diferencia según los centros, siendo un 40% ($n=18$) en los bilingües frente al 79.5 % ($n=35$) en los no bilingües y, en tanto que, es la lengua indígena la más utilizada por alumnado de los centros bilingües ($n=14$; 31.1%) versus al alumnado de los centros no bilingües ($n=2$; 4.5%). En el caso del uso de ambas lenguas con la madre el porcentaje es mayor en el caso de los CEEIB (28.9%) que en los CEEI (4.5%).

En el aula, la totalidad del alumnado de CEEI se comunican en castellano con su profesor/a ($n=44$; 100%), mientras que en los CEEIB este tipo de comunicación es menor ($n=14$; 31.1%) predominando la comunicación en ambas lenguas ($n= 29$; 64.4%), desatacando que sólo 2 alumnos (4.4%) se comunican en la lengua indígena. Respecto a la comunicación con los compañeros, la lengua más hablada también es el castellano, tanto en los CEEIB ($n=24$; 53.3%) como en los CEEI ($n=43$; 97.7%), aunque en los centros bilingües un mayor número de alumnos/as se comunican con sus compañeros en castellano y en la lengua indígena ($n=19$; 42.2%).

La edad de aprendizaje de la lectura y escritura de la mayoría de este alumnado está entre los 4 y 6 años. Igualmente, el castellano es la lengua usada mayoritariamente para la alfabetización, en el caso de los CEEI el 95.5% (n=42) de los estudiantes aprendieron a leer y escribir en castellano y en los centros CEEIB también una alta proporción del alumnado aprendió a leer en castellano (n=30; 66.6%), aunque un número considerable de estudiantes (n=14;31.1%) de centros bilingües había aprendido en castellano e indígena.

La proporción de estudiantes que aprendieron la lectura y escritura únicamente en una lengua indígena fue muy bajo tanto en los CEEIB (n=1; 2.2%) como en los CEEI (n=2; 4.5%). En la Tabla 20 se recogen todas las características sociodemográficas y culturales del alumnado.

Tabla 20

Características del alumnado en función del tipo de centro.

Variable		Alumnado			
		Centros Educativos			
		CEEIB (45)		CEEI (44)	
		n	%	n	%
Sexo					
	Hombre	18	40	28	63.6
	Mujer	27	60	16	36.4
Edad					
	<11	1	2.2	--	--
	12-14	21	46.7	21	47.7
	15-17	23	51.1	23	52.3
Región					
	Sierra	24	53.3	26	59.1
	Costa	14	31.1	11	25
	Amazonía	7	15.6	7	15.9
Cultura					
	Mestiza	5	11.1	9	20.5
	Kichwa Saraguro	10	22.2	7	15.9
	Kichwa Otavalo	3	6.7	2	4.5
	Kichwa Puruhá	5	11.1	4	9.1
	Kichwa Panzaleo	6	13.3	4	10.5
	Kichwa Amazónico	2	4.4	3	6.8
	Kichwa Cañaris	1	2.2	--	--
	Shuar	1	2.2	1	2.3
	Ashuar (Achuar)	1	2.2	--	--
	Chachi	3	6.7	1	2.3
	Montubio	--	--	3	6.8
	Tsa'chila	8	17.8	--	--
	Afrodescendiente	--	--	9	20.5
	Extranjero	--	--	1	2.3
Lengua materna					
	L1 castellano	19	42.2	38	86.4
	kichwa	13	28.9	4	9.1
	Shuar	1	2.2	1	2.3
	Cha'paláa	3	6.7	1	2.3
	Tsa'fiki	8	17.8	--	--
	Achuar	1	2.2	--	--
Conocimiento otras lenguas					
	castellano	35	77.8	35	79.5

L1 en casa	Kichwa	10	22.2	9	20.5
	castellano	18	40	35	79.5
	indígena	14	31.1	2	4.5
	Ambas (madre)	13	28.9	2	4.5
	Ambas (otros familiares)	--	--	5	11.4
L1 en el aula	castellano	14	31.1	44	100
	indígena	2	4.4	--	--
	Ambas con el profe	29	64.4	--	--
L1 con compañeros	Castellano	24	53.3	43	97.7
	Indígena	2	4.4	--	--
	Ambas	19	42.2	1	2.3
Edad aprendizaje lecto- escritura	3	1	2.2	1	2.3
	4-6	34	75.5	36	81.9
	7-9	9	20	5	11.4
	10-12	1	2.2	2	4.5
L1 aprendizaje lecto- escritura	Castellano	30	66.7	42	95.5
	Indígena	1	2.2	2	4.5
	Castellano-indígena	14	31.1	4	10.5

Para la selección del alumnado, el criterio prioritario siempre fue la heterogeneidad cultural de los mismos; esto es, se seleccionaron atendiendo a la representatividad proporcional de las culturas presentes en el aula. De manera que las aulas donde la riqueza y la diversidad eran cuantitativamente mayor, se eligieron un mayor número de alumnos. En caso de que existiera un sólo estudiante de una cultura se incluyó en la muestra seleccionada con el fin de cubrir toda la heterogeneidad cultural existente.

De igual forma, con el fin de equilibrar la muestra entre los dos tipos de centros, siempre que fuera posible, se seleccionaba al total del alumnado cuando el número no era muy elevado (normalmente, en las escuelas de las comunidades).

▪ *Características de las familias y criterios de selección*

En el caso de las familias, la muestra estuvo compuesta por padres y madres del alumnado de 10º curso de la etapa de Educación Básica. En total fueron 37 participantes (17 hombres y 20 mujeres), con edades comprendidas entre los 20 y 68 años (M= 41.7; DT= 7.5). La mayoría tenían estudios de educación básica (n=19; 51.4%) y, en menor proporción, de bachillerato (n=9; 24.3%), sólo cuatro de los padres eran licenciados (10.8%). Aproximadamente, la mitad de estos participantes no desempeñaban trabajos remunerados (n=9; 50.3%), y el resto desempeñaba trabajos en diversos sectores, en su mayoría en la agricultura (n=6; 31.5%) y en servicios públicos (n=6; 31.5%).

En relación a la cultura y lengua materna la pertenencia estuvo determinada por la zona de procedencia. Así en los centros bilingües una alta proporción pertenecían a las diferentes culturas indígenas (n=12; 76.2%) y tenían como L1 las lenguas de su cultura, en su mayoría el kichwa (n=13; 76.2%), aunque sólo 6 de estos participantes la usaban como única lengua para comunicarse en casa (28.6%).

A diferencia de estos padres, los que tenían a sus hijos en centros no bilingües en su mayoría eran mestizos (n=9; 56.3%), tenían como L1 el castellano (n=11; 68.8%), siendo esta la lengua principal de comunicación en las casas (n=12;75%). En la tabla 21 se presentan las principales características de las familias según tuviesen a sus hijos/as escolarizados/as en centros de CEEI o CEEIB.

Tabla 21

Características de las familias en función de los centros.

Variable		Familias			
		Centros			
		CEEIB (N=21)		CEEI (N=16)	
		n	%	n	%
Sexo					
	Hombre	12	52.4	5	31.3
	Mujer	9	42.9	11	68.8
Edad					
	<20	--	--	1	6.3
	21-31	--	--	1	6.3
	32-42	14	66.7	7	43.8
	43-53	6	28.6	7	43.8
	54-64	--	--	--	--
	65-75	1	4.8	--	--
Región					
	Sierra	11	52.4	8	50
	Costa	6	28.6	5	31.3
	Amazonía	4	19.0	3	18.8
Estudios					
	Primaria	11	52.4	8	50
	Secundaria	2	9.5	2	12.5
	Bachiller	5	23.8	4	25
	Diplomado	1	4.8	--	--
	Licenciado	2	9.5	2	12
Profesión					
	Agricultura/ganadería	4	19	2	12.5
	Hostelería/transporte	1	4.8	--	--
	Mercado/comercio	--	--	2	12.5
	Artesanías	3	14.3	--	--
	Servicios públicos	4	19	2	12.5
	Administración pública	4	19	1	6.3

Otros	1	4.8	4	25
No trabaja	4	19	5	31.3
Cultura				
Mestiza	3	14.3	9	56.3
Kichwa Saraguro	4	19	1	6.3
Kichwa Otavalo	3	14.3	1	6.3
Kichwa Puruhá	2	9.5	1	6.3
Kichwa Panzaleo	4	19	1	6.3
Kichwa Amazónico	1	4.8	1	6.3
Chachi	1	4.8	1	6.3
Afrodescendiente	2	9.5	1	6.3
Sápara	1	4.8	--	--
Lengua materna				
L1 castellano	4	19	11	68.8
Kichwa	13	61.9	4	25
Cha'paláa	1	4.8	1	6.3
Tsa'fiki	2	9.5	--	--
Achuar	--	--	--	--
Sápara	1	4.8	--	--
Conocimiento otras lenguas				
Castellano	16	76.2	13	81.3
Kichwa	4	19	3	18.8
Cha'paláa	1	4.8	--	--
L1 en casa				
Castellano	6	28.6	12	75
Indígena	6	28.6	4	25
Ambas (madre)	9	42.9	--	--

Para seleccionar a las familias, se recurrió a la colaboración de los directores/as o de algunos docentes, los cuales facilitaron el contacto con las familias para poder recoger sus opiniones en los propios centros educativos.

En este caso, se seleccionaron a padres y madres que tenían hijos/as escolarizados en el último curso de Educación Básica (10º, excepto en dos CECEIB que fue en 7º curso). Sin embargo, ello no implicó que, necesariamente, existiera coincidencia entre el alumnado seleccionado con sus respectivos padres. En cada uno de los centros se recogió información de dos o tres padres, considerando los siguientes criterios:

- 1.- Que fueran padres de alumnado del último curso de EGB (10º curso) o, en su defecto, de 7º curso (como ocurrió en los dos CECEIB).
- 2.- Que fueran representativos de las diferentes culturas presentes en el aula.
- 3.- En el caso de las familiares indígenas, se consideró igualmente que tuvieran como L2 el castellano para poder establecer la comunicación.
- 4.- Que mostraran disponibilidad y actitud de colaboración.

Características y criterios de selección de los actores socioeducativos

Cuando nos referimos a actores socioeducativos de relevancia en el ámbito de la EI, estamos haciendo mención a agentes sociales de las zonas seleccionadas, académicos, intelectuales, expertos, profesionales de instituciones (Universidades, Ministerio de Educación) y organismos internacionales (OEI, UNESCO, UNICEF), técnicos o profesionales de la administración educativa relacionados con la EIB o con la Educación en General, y representantes o miembros de movimientos indígenas o de ONG's que trabajaban o tenían algún tipo de relación importante con la EI.

En la Tabla 22 se presenta la relación de estos participantes y los cargos profesionales que ocupaban en el momento de la recogida de información.

Tabla 22

Relación de actores socioeducativos y cargos profesionales

Actores socioeducativos (n= 34)	
Identificación⁴⁵	Cargo profesional
SOCEDUSEIB23	Subsecretario de la SEIB y, actualmente, Director Nacional del DINEIB.
SOCEDUSEIB24	Directora distrital de la DIPEIB de Guayas.
SOCEDUINDIG1	Apoyo técnico y promotor de la CONAIE.
SOCEDUINTELECT4	Antiguo Subsecretario General de la EIB (2007), actualmente docente de la UASB especializado en "Enfoques Plurales del Mundo Andino" y Maestría: Estudios de la Cultura.
SOCEDUORGINTERN21	Asistente de Programas de Educación de la UNESCO para Ecuador, Bolivia, Venezuela y Colombia.
SOCEDUORGINTERN20	Técnico especialista de Educación en UNICEF Quito.
SOCEDUINTELECT6	Antropólogo especializado en las culturas amazónicas ecuatorianas y asesor de la Dirección Distrital de EIB de la zona amazónica.
SOCEDUINTELECT5	Investigadora en el campo de la EI y docente/en la UASB
SOCEDUSEIB25	Profesor y capacitador técnico de la DINEIB.
SOCEDUSEIB26	Docente de la EIB y directora emblemática del SEIB de las comunidades indígenas de la Provincia de Chimborazo.
SOCEDUSEIB27	Lingüista y técnico pedagógico de la DINEIB.
SOCEDUINDIG2	Presidente de Gobierno la Junta Parroquial de El Quinche y director-docente de una Escuela con problemática social y educativa.
SOCEDUINTELECT7	Historiador y estudioso de la cultura afroecuatoriana.
SOCEDUSEIB29	Director Provincial de EIB en Loja.
SOCEDUINTELECT10	Filósofo/lingüista (estudioso de lenguas indígenas del Ecuador y otros países latinoamericanos)
SOCEDUSEIB32	Coordinadora del área técnica de la DIPEIBI de Imbabura (Currículo, formación docente, supervisión).
SOCEDUINTELECT12	Museóloga y responsable de la gestión cultural en el Ministerio de Cultura y Patrimonio.
SOCEDUMINIST15	Directora Distrital de Latacunga (Cotopaxi).

⁴⁵ Con el fin de mantener la confidencialidad de las personas participantes se optó por identificarlos con el código que se les asignó en la recogida de información.

SOCEDUINDIG3	Docente y presidente de la Fundación Kawsay que tiene importancia notable en el trabajo de la interculturalidad en la localidad de Saraguro.
SOCEDUSEIB7	Antropóloga y Directora de Desarrollo Profesional y apoyo a la EIB en la Coordinación Zonal 3 (Cotopaxi, Chimborazo, Tungurahua, Pastaza).
SOCEDUINTELCT8	Lingüista e investigadora sobre la EIB en varios países latinoamericanos. Actualmente, docente y directora de la carrera de EIB en la UNAE
SOCEDUINTELECT9	Director de la carrera de EIB en la Universidad Salesiana.
SOCEDUMINIST18	Técnica docente, Supervisora de Educación Básica y analista curricular.
SOCEDUMINIST19	Supervisor zonal de Educación de Chimborazo.
SOCEDUMINIST11	Psicóloga Educativa y jefa de la Consejería Estudiantil Distrital y asistente del Director Distrital de la Provincia de Imbabura.
SOCEDUORGINTER22	Directora de la sede de la OEI en Ecuador.
SOCEDUSEIB31	Director Distrital de zona la 3 (Provincia del Tena y Amazonía - nacionalidades kichwa y shuar mayoritariamente-).
SOCEDUSEIB32	Técnico docente en la coordinación de la Dirección Provincial de EIB de Imbabura.
SOCEDUSEIB28	Directora distrital en el SEIB en Santo Domingo de los Tsa'chila.
SOCEDUMINIST13	Directora de la Oficina de Educación Provincial de Chimborazo.
SOCEDUMINIST14	Inspector educativo en un CEEI en Saraguro con alto número de población indígena.
SOCEDUSEIB33	Coordinador del equipo técnico pedagógico zonal del SEIB de la provincia de Esmeraldas.
SOCEDUSEIB34	Director Distrital de Zona 2 (tres cantones del Tena).
SOCEDUMINIST17	Supervisor zonal de Educación de Chimborazo.

Como se desprende de la Tabla anterior, la muestra de agentes socioeducativos quedó formada por un total de 34 personas (20 hombres y 14 mujeres), los cuales pueden ser agrupados en cuatro grandes ámbitos en función de su cargo u ocupación: un 26.5% (n=9) eran profesionales del Ministerio de Educación (técnicos o profesionales de la administración educativa relacionados con el Ministerio de Educación y Direcciones Provinciales, Zonales y Distritales), un 35% (n=12) técnicos o profesionales de la administración educativa relacionados con el SEIB, un 20% (n=7) eran académicos o intelectuales expertos en la materia, un 8.8% (n=3) pertenecían a movimientos u organizaciones indígenas de relevancia en nuestro estudio por ser defensoras del SEIB, y en igual proporción 3 eran profesionales de Organismos Internacionales que tenían vinculación con la defensa de las minorías étnicas y/o los pueblos originarios y el compromiso por equidad en la educación. Igual que el resto de participantes de la muestra, la mayor parte de estos agentes se encontraban en la Sierra (n= 24; 70.6%), aunque en su mayoría vivían y trabajaban en las zonas urbanas (n=31; 91.2%). El 50% eran mestizos y la otra mitad eran miembros de diferentes culturas nacionales e internacionales. Asimismo, más de las mitad tenían como L1 el castellano (n=19; 55.9%).

En la Tabla 23 se presentan todas las características de estos participantes.

Tabla 23

Características de los actores socioeducativos de relevancia en el ámbito de la EI.

Actores socioeducativos		
Variable	N (34)	%
Sexo		
Hombre	20	58.82
Mujer	14	41.18
Edad		
28-42	11	32.4
43-52	8	23.5
53-62	9	26.5
63-72	6	17.6
Nivel académico		
Licenciado	34	100
Maestría	9	26.5
Doctorado	9	26.5
Ámbito de relación con la EIB		
MinEduc	9	26.5
SEIB	12	35.3
Académicos/Intelectual	7	20.6
Movimientos Indígenas	3	8.8
Organismos Internacionales	3	8.8
Región		
Sierra	23	67.65
Costa	5	14.70
Amazonía	6	17.65
Cultura		
Mestiza	17	50
Kichwa Saraguro	2	5.9
Kichwa Otavalo	2	5.9
Kichwa Puruhá	2	5.9
Kichwa Panzaleo	2	5.9
Kichwa Amazónico	3	8.8
Kichwa Runa	1	2.94
Shuar	1	2.94
Chachi	1	2.94
Tsa'chila	1	2.94
Afrodescendiente	1	2.94
Extranjeros	2	5.9
Lengua materna		
L1 castellano	19	56
Indígena	13	38.2
Extranjera	2	5.9
Conocimiento otras lenguas		
Kichwa	13	38.2
Castellano	21	61.8

El procedimiento que se siguió para la selección de los actores socioeducativos fue intencional, mediante los contactos que la investigadora estableció con profesionales del Ministerio de Educación, de la Subsecretaría de EIB y de la UASB, así como también los establecidos a través de participaciones en grupos de trabajo y seminarios que favorecieron

el conocimiento de personas relevantes en el ámbito de la EI (por ejemplo, la participación en el seminario y grupos de trabajo para la elaboración del actual MOSEIB). Del mismo modo, la selección se realizó por conveniencia debido a la relevancia que tenía contar con la opinión de intelectuales y académicos que trabajan en torno a la EI y con miembros de organismos relevantes que han formado parte de la historia de la EI el país. Asimismo, otra de las estrategias utilizadas para contactar con estos participantes fue la de la "bola de nieve", ya que en ocasiones en el propio campo los informantes nos ayudaban a contactar con otra persona relevante y conocida por ellos. En cualquiera de los casos los dos criterios que determinaron la selección de estos participantes fueron:

1.- Personas relevantes por su conocimiento sobre la EI o por su relación profesional con organismos o movimientos vinculados a la EI en Ecuador.

2.- Disponibilidad y voluntad para participar.

En síntesis, atendiendo a lo expuesto por Canales (2006), Ruiz-Olabuénaga, (2012), y Sabariego (2004), en dicho procedimiento se consideró la disponibilidad de tiempo de estos participantes, su conocimiento, la experiencia que han adquirido en torno al tema de investigación y su voluntad a la hora de participar. Su participación siempre fue voluntaria, exponiendo sus opiniones libremente desde sus respectivos posicionamientos.

6.4. Técnicas, instrumentos y procedimiento de recogida de información

Siguiendo lo planteado por autores como Cohen y Manion (1985), tuvimos en cuenta, principalmente, los siguientes factores a la hora de tomar decisiones sobre que técnicas e instrumentos utilizar en la investigación:

- a. Su utilidad para recoger información relevante en función de nuestros objetivos.
- b. Su accesibilidad y disponibilidad en función de los recursos de tiempo, económicos y materiales.

Sobre la base de lo anterior, la recogida de información se centró en torno a las dos técnicas fundamentales utilizadas en la investigación etnográfica: la observación y la entrevista.

Siguiendo a Canales (2006) estas técnicas se utilizaron parcialmente integradas, ya que cada una aportaba información a la otra. A través de ellas y siguiendo a Martínez (2004), la investigadora se pudo aproximar a la realidad subjetiva e intersubjetiva, permitiendo mantener así una actitud de interés por cómo los actores sociales y educativos “interpretan y/o realizan su mundo sociocultural” (citado en Velasco y Díaz, 1999, p.216).

Mediante estas técnicas de recogida de información se dio un peso relevante a cómo los informantes expresaban sus visiones acerca de la EI, según su experiencia y conocimiento, haciendo hincapié en las concepciones que tenían sobre la cultura, la educación y el marco legal que la regula, el diálogo intercultural que se desarrolla en los contextos escolares culturalmente diversos y en el conocimiento sobre las conductas, los valores y creencias adquiridos en los respectivos marcos de referencia (Canales, 2006; Velasco y Díaz, 1999).

Para el diseño de los instrumentos de estas dos técnicas, se partió de grandes dimensiones comunes que permitiesen, posteriormente, el contraste y complementariedad de la información obtenida. Para ello, se partió, tanto del marco teórico conceptual, como de la revisión de instrumentos utilizados en investigaciones previas en torno a la diversidad cultural en la escuela, como por ejemplo la realizada por Aguado, Ballesteros, Malik y Sánchez (2003). De este modo, y en función de los objetivos planteados en esta investigación, las dimensiones comunes utilizadas para ambas técnicas fueron:

- *Propuestas legales y políticas educativas*, en relación a lo que se refiere al cumplimiento de la LOEI, las limitaciones con las que se encuentran para ello, el valor del bilingüismo y los apoyos recibidos para el alcance los objetivos legales.

- *Acciones educativas en las diferentes dimensiones curriculares*, en lo referido a las características definitorias de los centros educativos (rasgos distintivos, peculiaridades organizativas y curriculares, perfil académico intercultural del profesorado, actitudes ante la coexistencia de diversos grupos culturales, actividades y acciones para el fomento de la interculturalidad y la mejora de la convivencia); a la perspectiva intercultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje (la interculturalidad en la praxis educativa, acciones reales que se llevan a cabo en el aula), así como de las relaciones que se establecen entre los actores educativos y el entorno social. A continuación se describen cada una de las técnicas con

sus correspondientes instrumentos de manera más detallada.

6.4.1. La observación.

Esta técnica nos ayudó a recabar información sobre el contexto, el sistema de relaciones significativas que se establecen en las instituciones educativas, las prácticas educativas llevadas a cabo en el marco del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como de las relaciones interculturales que se establecen en él.

El contexto de observación es entendido como el “conjunto de condiciones naturales, sociales, históricas y culturales en las que se sitúa el proceso de observación” (Rodríguez et al., 1996, p.152). En esta investigación el contexto de observación, quedó definido tanto por los centros como por las aulas en las cuales se recogía información verbal del tutor/a y del alumnado participante a través de las entrevistas.

El enfoque etnográfico asumido en esta investigación, posibilitó la observación en al menos tres niveles:

a) “interétnica”, sea con predominio o no de alumnado indígena, frente a una mayoría o minoría numérica de alumnado mestizo,

b) presencia cultural indígena, en los centros escolares mediante medios simbólicos, expresados en las instalaciones o en la interacción comunicativa verbal de los docentes con el alumnado indígena y,

c) el contenido cultural que transmite el docente en el aula, especialmente la particularidad etnográfica, denominada “etnografía constitutiva” (Coulon, 1995, p. 118).

Para ello se diseñaron dos registros de observación: uno de observación de centro y otro de observación de aula. Se optó por utilizar registros de observación estructurados, en los que la investigadora tuvo un rol no participante, ya que se limitó a observar y a registrar la información en función de los instrumentos diseñados para ello. Partir de registros estructurados permitió, por una parte, contextualizar la información y, por otra, triangular el contenido derivado de las entrevistas.

6.4.1.1. Instrumentos de recogida de información.

Los dos registros de observación que se diseñaron *ad hoc* se describen a continuación, detallando cada una de las dimensiones o secciones de las que se partieron para organizar la información.

a. Registro de observación de centro

La información proporcionada por este instrumento permitió describir la características sociodemográficas y culturales de la muestra descrita en apartados anteriores. Asimismo, permitió obtener datos relacionados con las características generales de los centros, el proceso de enseñanza-aprendizaje (i.e., si la programación contempla la EIB, si la programación curricular del centro contempla el aprendizaje en varias lenguas o si se realizan actividades comunes donde se vivencia diferentes realidades culturales), materiales y recursos. Desde una perspectiva intercultural, etc. Este registro de observación (Ver anexo 7) se diseñó en torno a seis dimensiones, las cuales se describen a continuación:

I. Característica generales de la zona: recoge las características de la zona donde se ubica el centro, atendiendo al tipo zona (rural, urbana, etc.), actividades productivas, nivel de desarrollo socioeconómico, los grupos de población existentes en la zona según cultura, así como los recursos y servicios del contexto social donde está ubicado.

II. Características generales del centro: abarca características como tipo de centro, tamaño, años de funcionamiento, composición étnica del alumnado, edad en la se comienza la escolaridad y en la que se inicia la alfabetización, Igualmente, se recoge información sobre el número de profesores en función del sexo y la cultura de pertenencia.

III. Organización espacial del centro: dentro de esta dimensión se recogió información sobre el tipo y estado de las instalaciones del centro, la presencia o no de elementos culturales en los espacios comunes, recursos o espacios disponibles para el aprendizaje del bilingüismo, existencia de aulas diferenciadas, en caso que las hubiese.

IV. Organización administrativa del centro: organización y composición de los

equipos directivos y del profesorado (comisiones, coordinaciones, etc.) actividades que se promueven para el diálogo intercultural (asociaciones de padres, de alumnos, etc.).

V. *Organización curricular del centro:* referida a si en los documentos curriculares del centro, programación curricular, reglamento interno, programas educativos) se contempla la EI y la EIB, actividades que promuevan o fomenten la interculturalidad.

VI. *Apoyos externos:* recoge información sobre la participación del centro en programas que fomenten su colaboración con la comunidad, así como la participación de entidades externas (ONG's, asociaciones, organismos internacionales) que participan en el centro.

b. Registro de observación de aula

Igualmente, para recoger información del contexto del aula, se diseñó un registro de observación, el cual permitió describir las características de los estudiantes, recogidas en la muestra, así como de otros aspectos significativos de este contexto. En el anexo 6 se presenta este instrumento, el cual recogió información en torno a las seis dimensiones o sección siguientes:

I. *Características físicas del aula:* recoge información sobre las condiciones del aula (infraestructura, espacios, iluminación, temperatura), así como de la presencia de elementos, materiales multiculturales y de los recursos para el aprendizaje del bilingüismo.

II. *Organización del aula:* comprende información en relación al tipo de organización espacial (tradicional, rincones de trabajo), tipo de agrupamiento del alumnado (individual, parejas, gran grupo, etc.) para favorecer la participación entre los diferentes grupos culturales en el aula.

III. *Características del profesor/a:* alude a si sólo existe uno/a o varios por aula, si comparten la misma identidad cultural y/o lingüística con el alumnado y si esto afecta al proceso de enseñanza/aprendizaje.

IV. *Características del alumnado:* recoge información relacionada con el

número de alumnos por aula, composición cultural y lingüística, así como de su nivel curricular (repetidores, diferentes niveles, etc.).

V. *Organización curricular del aula:* incluye todos los elementos curriculares relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje: las programaciones contemplan la diversidad cultural y lingüística, elementos que se incluyen relativos a las diferentes culturas, participación del alumnado, procedimientos e instrumentos de evaluación en función de la diversidad lingüística y cultural del alumnado.

VI. *Apoyos externos:* se recaba información sobre los apoyos externos con los que se cuentan a nivel de aula, atendiendo si existen profesionales externos u otros miembros de la comunidad que apoyen el trabajo del profesor en el aula.

6.4.1.2. Procedimiento de recogida de información.

Los registros de observación fueron cumplimentados por la investigadora para cada uno de los centros y aulas de la muestra.

En el caso del registro de centro, durante el periodo de estancia en el mismo, generalmente entre tres y cinco días, dependiendo de los centros, se fueron anotando o describiendo las características directamente observables relacionadas con características físicas (infraestructura, materiales, espacios) del funcionamiento general o del profesorado. Cuando esto no era posible, como cuando se quería disponer de información relativa al proyecto curricular, composición del equipo directivo, número y características del profesorado y del alumnado, etc. Se tuvo que recurrir a la consulta de los documentos oficiales del centro, tanto de tipo curriculares como administrativos.

En lo que respecta al registro de aula, previamente a la observación, se concretaban los días y horas con el profesorado tutor/a del curso seleccionado para ser observado en este marco. Con el fin de no alterar el ritmo de las clases ni perturbar el aprendizaje de los estudiantes, se registraron las características más importantes del aula. Desde un rol no participante, la investigadora tomó notas sobre rasgos del espacio y la organización del mismo, los recursos pedagógicos y la praxis docente, registrando, y cuando se requería describiendo los aspectos y elementos presenciados mediante la observación visual, sin mayor interpretación por su parte. E, igualmente, la información que no podía recabarse a

través de la observación directa se obtuvo a través de la revisión de las programaciones curriculares o de entrevistas realizadas al profesorado.

Por otra parte, teniendo en cuenta que el uso de fotografías en la técnica observacional representa una tradición en los estudios sociales (Flick, 2004), que incluyen tanto representaciones y/o descripciones de los sucesos que ocurren en el escenario escolar. Apoyamos nuestra observación con material audiovisual, como fotografías, grabaciones y/o videos que recogen aspectos y elementos de interés para la investigación en aquellos centros en los que se autorizó la grabación. Este tipo de material fue de utilidad para entender la realidad observada, ayudándonos a complementar e interpretar el análisis de los discursos, contextualizar lo que ocurría y contribuyendo a la redacción final de los resultados.

En general, los tiempos de observación y registro fueron variables puesto que, en el caso de los centros, dependía del tiempo que se permaneciera en ellos. Y en el caso de las aulas, estaba supeditado al tiempo de la duración de las clases (no siendo el mismo en todos los centros educativos) o del tiempo permitido para que la investigadora acudiera a ellas.

6.4.2. La entrevista semiestructurada.

La entrevista fue la técnica fundamental en la obtención de información en esta investigación y, por tanto, en la que se apoya la recogida de información en función de los objetivos planteados.

La entrevista es la “herramienta” favorita de los investigadores sociales (Benney y Hughes, 1970) y uno de los métodos dominantes en la investigación cualitativa (Flick, 2015). Esta técnica tiene como objetivo recoger información relevante y de forma focalizada sobre el tema de interés, el cual es expresado a través de un guion de tópicos o de preguntas previamente construidas, dependiendo del grado de estructuración de la misma. Se trata de elaborar un discurso donde la información que se da está guiada, pero el investigador determina el orden o fluye de un tema a otro, según sean las respuestas y actitud del entrevistado. Asimismo, en el propio guion de entrevista existen puntos de referencia para dar paso al entrevistador o al entrevistado (Kvale, 2011).

Por su parte, Rubin y Rubin (1995), Flick (2015) plantea que, desde el punto de

vista del diseño de la investigación es más conveniente un diseño flexible, iterativo y continuo que formular un plan de antemano, puesto que el investigador adapta la selección de las personas entrevistadas y las preguntas que considere por accesibilidad o interés, así como puede cambiar el plan de muestro y el enfoque de la entrevista según vaya considerándose oportuno dentro del interés investigativo e ir rediseñando de forma continua con el fin de adaptar y mejorar su diseño.

Massot (2001), efectuando un análisis a partir de la obra de Vallés (1999), destaca que una de las ventajas que tiene la técnica de la entrevista es que, al igual que otras técnicas cualitativas, permite la obtención de una gran riqueza informativa de las personas entrevistadas y proporciona al investigador/a la oportunidad de clarificar y llevar un seguimiento de preguntas y respuestas (incluso por temáticas no previstas con antelación) en un marco de interacción más directo, personalizado, flexible y espontáneo. En nuestro caso, esta ventaja se tradujo en que nos permitió acceder a los informantes y sus escenarios de manera rápida, sencilla y eficaz, jugando un papel clave a la hora de captar visiones y significados que los participantes atribuyen a la EI, así como a su desarrollo y evolución en contextos interculturales.

La propuesta que hacen Massot, Dorio y Sabariego (2004), distingue a la entrevista por su estructura y por el momento de aplicación. En función de su estructura, pueden ser: estructurada, semiestructurada y no estructurada y, en función del momento de realización, son las iniciales o exploratorias, de desarrollo o seguimiento, y finales.

En nuestro trabajo, se utilizó la entrevista semiestructurada, debido, precisamente, a la mayor flexibilidad que presenta esta para introducir nuevas preguntas de indagación, o para profundizar, aclarar, especificar la información aportada por los participantes (Flick, 2004, 2015; Kvale, 2011).

Para ello se diseñó, en función de los participantes de la muestra, un protocolo o guion de preguntas abiertas, organizadas en torno a grandes dimensiones o categorías relacionadas con los objetivos de la investigación. La finalidad principal de todas ellas fue obtener información sobre los conocimientos, experiencias, opiniones, estrategias y recursos en torno a la EI que se desarrolla en los contextos educativos interculturales del país, de manera que pudiéramos conocer los datos actuales que existen en torno a la EI

ecuatoriana, comprender cómo es su desarrollo y cómo la perciben los actores sociales y educativos. A la vez, a través del contenido de las entrevistas, intentamos localizar las conceptualizaciones expuestas en nuestro marco teórico, con el fin de contrastar las aportaciones de los informantes con el marco legal respectivo.

6.2.2.1. Instrumentos para la recogida de información: entrevistas semiestructuradas.

Para la recogida de información, en esta investigación se diseñaron cinco tipos de entrevistas, las cuales iban dirigidas a indagar sobre las opiniones, percepciones, sentimientos en relación con la EI y el diálogo intercultural de los participantes que conformaban la muestra: directivos, profesorado, estudiantes y sus familias, así como actores sociales y educativos de relevancia en el ámbito de la EI.

Como se indicó anteriormente, al igual que los registros de observación, el guion de las preguntas que conformaban las diferentes entrevistas se diseñó en torno a grandes dimensiones o categorías, las cuales integraban preguntas abiertas las cuales estaban referidas a las concepciones que subyacen en nuestro tema de estudio, las relaciones culturales en el ámbito educativo, el bilingüismo, la experiencia y formación docente, la percepción que se tiene sobre las políticas educativas actuales, aspectos organizativos y curriculares que afectan a la forma en que se aborda la EI y la igualdad de oportunidades, así como opiniones sobre propuestas de mejora para un mejor desarrollo de la EI. Útiles también para recabar información sobre cómo se convive en las aulas con culturas diversas. En el caso del guion de las entrevistas del alumnado y el profesorado, además, se encontraban dimensiones referidas a las competencias relacionadas con la cultura y la interculturalidad. Posteriormente, a raíz de la importancia del concepto en nuestro marco teórico y los discursos de los directores de los centros y los actores sociales y educativos de relevancia en el ámbito de la EI, surgió una nueva dimensión como fue el Buen Vivir.

A continuación se describen cada una de las entrevistas semiestructuradas, en función de los participantes de la muestra:

a. Entrevistas a directores/as

La entrevista semiestructurada que se diseñó para recoger información de los

directores/as de los centros (Ver anexo 1) consta de 25 preguntas abiertas, las cuales fueron agrupadas en torno a tres grandes dimensiones o categorías, relativas a:

I. Variables sociodemográficas, nivel de formación y experiencia profesional: incluye 6 preguntas para obtener información sobre variables sociodemográficas y culturales (i.e., edad, sexo, grupo cultural y lengua de pertenencia, conocimiento y dominio de otras lenguas), y 3 preguntas relacionadas con la formación y la experiencia profesional (estudios, nivel académico específico exigido para el cargo, años de experiencia profesional en la enseñanza y ocupando el cargo), datos sobre la experiencia docente y experiencia específica en EIB, obstáculos encontrados para alcanzar los fines de la educación intercultural).

II. Datos identitarios de los centros: similitudes y diferencias entre los CEIB y los CEEI: incluye 7 preguntas, 5 referidas a las características que definen al centro: en relación a su Proyecto Educativo (i.e., principios, ideario, filosofía), diferencias con otro tipo de centros, actividades que se realizan para favorecer la participación y el conocimiento mutuo entre los miembros de la comunidad educativa, opinión sobre los medios y apoyos que reciben de la administración educativa para alcanzar sus objetivos. Además, se incluyeron 2 preguntas para indagar sobre las ventajas e inconvenientes percibidas en torno a la heterogeneidad cultural del alumnado, así como a las relaciones existentes entre los diferentes miembros de la comunidad educativa (alumnado-alumnado, profesorado-alumnado, profesorado-familias).

III. Iniciativas educativas legales: en esta categoría se incluyeron 5 preguntas, 3 de las cuales se formularon para recoger las opiniones en torno a la LOEI (percepción, viabilidad, esfuerzos, debilidades y fortalezas de su implementación), y 2 preguntas sobre los apoyos a sus iniciativas actuales por parte de la administración educativa y sobre propuestas de mejora para alcanzar los fines que se persiguen con la LOEI (en relación al profesorado, al alumnado, a las familias, a la comunidad u otros).

b. Entrevistas al profesorado

Entrevista semiestructurada (Ver anexo 2) que consta de un total de 24 preguntas agrupadas en las dimensiones o categorías que se describen a continuación.

I. Variables sociodemográficas, culturales y experiencia profesional: incluye 8 preguntas para obtener información sobre variables sociodemográficas y culturales (edad, sexo, grupo cultural al que pertenece, lengua de pertenencia, conocimiento y dominio de otras lenguas, nivel académico) e información sobre la experiencia docente tanto en la enseñanza general con la EIB (años, aspectos más destacados, motivación y valoración).

II. Formación: incluye 5 preguntas relacionadas con la formación realizada en torno a la EIB (tipo de formación realizada y entidad que la promueve en torno a la EI, bilingüismo, etc.), valoración y utilidad de la misma para la alcanzar los objetivos de la EI, nivel de implicación en la formación continua (participación en colectivos pedagógicos o grupos de trabajo sobre EI, bilingüismo, etc.) y, por último, propuestas de mejora de la formación para fomentar la comunicación entre los diferentes grupos culturales presentes en el aula.

III. Competencias en Educación Intercultural: esta categoría aglutina 9 preguntas relacionadas con las competencias (conceptos, procedimientos y actitudes) que tenían los docentes vinculadas a la práctica intercultural. Tres de las preguntas se dirigieron a conocer sus conocimientos sobre qué se entiende por cultura, por EI, por diálogo intercultural y la relación entre el rendimiento académico del alumnado y el grupo cultural de pertenencia. Otras 4 preguntas se destinaron a recoger información sobre las estrategias o procedimientos utilizados para dar respuesta a la diversidad o para favorecer la comunicación e intercambio en el aula, intercambio de experiencias, actividades para promover el diálogo intercultural, procedimientos e instrumentos de evaluación utilizados). Las 2 últimas preguntas se destinaron a indagar sobre las actitudes de respeto y empatía hacia el alumnado cuando no se no se comparte la misma cultura y lengua.

IV. Relaciones con las familias: se incluyeron 4 preguntas para conocer la opinión sobre la implicación y participación de las familias en el centro y tipo y valoración sobre las relaciones de comunicación establecidas.

V. Relaciones con la comunidad: categoría conformada por 2 preguntas que tratan de dar respuesta al conocimiento y uso de organizaciones que proveen apoyo y servicios dentro de la comunidad o en el entorno donde se encuentra el centro, así como de la existencia de colaboración con alguna organización, ONG o asociación que realicen

actividades que favorezcan el diálogo intercultural.

VI. Valoración de la EI: compuesta por 2 preguntas referidas a la valoración de las iniciativas actuales para fomentar el diálogo intercultural en la escuela y propuestas de mejora para promover este diálogo: a nivel estatal, desde la comunidad, en los centros y en las aulas.

c. Entrevistas al alumnado

Entrevista semiestructurada (Ver anexo 3) que consta de un total de 20 preguntas agrupadas en las que se describen a continuación:

I. Variables sociodemográficas, culturales e idiomáticas: incluye 8 preguntas para obtener información sobre variables sociodemográficas y culturales (edad, sexo, zona en la que vive, grupo cultural al que pertenece). Igualmente, nos fueron de utilidad algunas variables idiomáticas, como las referidas a conocer la lengua de mayor frecuencia con su núcleo familiar y entorno (lengua materna -L1- y la segunda lengua -L2- en caso de hablar más de una), así como conocer la forma de aprendizaje de las mismas, la edad y lengua de adquisición de la lectoescritura.

II. Desarrollo de competencias: se incluyeron 12 preguntas para recoger información sobre el desarrollo de competencias (conceptos, procedimientos y actitudes) vinculadas a la EI y al DI. En lo que se refería a las *competencias conceptuales*, 6 de las preguntas se destinaron a recoger información sobre el conocimiento que el alumnado tiene sobre su propia cultura y otras, así como elementos comunes compartidos, creencias sobre la igualdad de condiciones entre las mismas y sobre el aprendizaje en convivencia. En relación con las *competencias procedimentales*, 3 preguntas recogen información sobre los comportamientos que se tienen en torno a la diversidad cultural (como conocer la variabilidad en su comportamiento en función de la cultura de las personas con las que se relacionan) y, a la par, intentan recabar información sobre si éstos son favorecedores para la integración y la convivencia. Por último, se recaba información sobre las *competencias actitudinales* a través de 3 preguntas referidas a sus preferencias en la elección de compañeros/as o amigos/as con los que compartir actividades, a su opinión sobre las ventajas e inconvenientes que tiene el hecho de tener compañeros/as o amigos/as de

culturas diversas y sus actitudes y preferencias a la hora de relacionarse.

d. Entrevistas a las familias

Entrevista semiestructurada (Ver anexo 4) que consta de un total de 28 preguntas agrupadas en las siguientes dimensiones o categorías:

I. Variables sociodemográficas, culturales e idiomáticas: incluye 8 preguntas, siete de las cuales se realizan para obtener información sobre variables sociodemográficas y culturales (edad, sexo, grupo cultural al que pertenece y a los que pertenecen los distintos miembros de la familia, nivel de estudios, profesión, ocupación laboral, número de miembros en la familia). Igualmente, incluye dos preguntas que nos son útiles para conocer la/s lengua/as de uso en la comunicación familiar (L1) y en su entorno (L2) en caso que hable más de una lengua.

II. Relaciones con la comunidad: contiene 3 preguntas con las que se intenta conocer las relaciones que se establecen con otros miembros de la comunidad, conocer su participación en asociaciones y organizaciones culturales y averiguar sus preferencias con respecto a las relaciones afectivas que establecen sus hijos con personas de otras culturas.

III. Relaciones con el centro: consta de 6 preguntas, cuatro de ellas relacionadas con el valor y las expectativas hacia la educación y la escuela. Con otras dos se intenta saber cómo es su relación con el centro y dos indagan sobre su relación con el resto de padres y si, de alguna manera, el centro participa en el fomento de este tipo de relaciones.

IV. Bilingüismo: contempla 3 preguntas sobre la lengua de alfabetización de sus hijos, y su valoración sobre el desarrollo y respeto a las lenguas en la escuela.

V. Diálogo Intercultural: incluye 5 preguntas, una de las cuales gira en torno a su participación en las actividades del centro; otra de las preguntas referida al aprendizaje sobre su propia cultura y a otras; dos de las preguntas se centraron en conocer su valoración respecto a las iniciativas actuales sobre la EIB y la diversidad de culturas en las aulas; por último, se destinó una pregunta para recoger sus propuestas sobre medidas a tomarse para la promoción del diálogo intercultural en la escuela a nivel estatal, de comunidad, de centro y de aula.

e. Entrevistas a actores socioeducativos relevantes

Entrevista semiestructurada (ver anexo 5) que consta de un total de 23 preguntas agrupadas en las siguientes dimensiones o categorías:

I. Variables sociodemográficas, culturales e idiomáticas y su relación con la EIB: incluye 7 preguntas, cinco de las cuales son para obtener información sobre variables sociodemográficas y culturales (edad, sexo, grupo cultural, nivel académico, profesión), otra para conocer su L1 y L2 en caso de que hable más de una lengua, y otra para obtener información sobre su relación con la EIB.

II. Concepciones: consta de 3 preguntas que tratan de indagar qué es lo que se entiende por cultura, por educación intercultural y diálogo intercultural, bilingüismo y la relación que establecen entre estos conceptos.

III. Iniciativas educativas legales: incluye 6 preguntas, 5 de ellas indagan sobre sus opiniones sobre la LOEI y las Metas Educativas 2021 su factibilidad en Ecuador, esfuerzos que se están realizando para su logro. Una última pregunta se destinó a las debilidades y fortalezas de la implementación de la Ley.

IV. Bilingüismo: agrupa 3 preguntas encaminadas a recoger información sobre el fomento del bilingüismo en el país y por parte del profesorado.

V. Diálogo Intercultural: consta de 4 preguntas, dos de ellas referidas al fomento del diálogo intercultural en las escuelas y en qué sentido contribuye a la igualdad de oportunidades. Con otra pregunta se trata de conocer su opinión sobre la diversidad cultural en los centros educativos y/o la diferenciación de los mismos (CEEIB y CEEI) y con la última pregunta se le da la oportunidad de realizar propuestas de mejora en relación a las medidas que consideran que deberían tomarse para promover el diálogo intercultural en las escuelas (tanto a nivel estatal, de comunidades, de centros educativos y de aulas).

El guion inicial de cada una de estas entrevistas fue revisado y adaptado a las características del contexto de aplicación con la finalidad de garantizar la fiabilidad de contenido o ecológica como se indica en el siguiente apartado.

6.4.2.2. Procedimiento de recogida de información.

Primeramente y previo a la aplicación de los instrumentos de recogida de información, se comprobó su validez ecológica, esto es, el guion inicial de preguntas fue revisado por expertos académicos del país, a fin de comprobar si el contenido y el lenguaje eran adecuados al contexto cultural y lingüístico de los diferentes participantes. En cada una de las entrevistas y registros de observación se hicieron las modificaciones aportadas al respecto.

La recogida de información se realizó mediante entrevistas llevadas a cabo en los centros educativos en el caso de los docentes, alumnado y familias y, en el caso de los actores socioeducativos de relevancia en la EI la mayoría se realizó en sus centros de trabajo. Dichas entrevistas se acordaron a través de la autorización y permisos otorgados por el MinEduc que nos permitieron contactar con las direcciones provinciales y distritales, las cuales, a su vez, nos ponían en contacto con los equipos directivos de los centros seleccionados para la recogida de información con el fin de poder acceder a los mismos.

El proceso de aplicación de las entrevistas fue mediante una interacción cara a cara entre la investigadora y cada uno de los participantes con una duración de tiempo variable, ya que dependía del tipo de participante, de los temas a tratar, del conocimiento, habilidad lingüística y disponibilidad del entrevistado. En el caso del alumnado y las familias pertenecientes a los CEEIB, en algunas ocasiones, se requirió más tiempo del previsto, debido a que se necesitó explicar y aclarar términos por sus dificultades con el castellano. Igualmente, con frecuencia, las entrevistas se tuvieron que realizar en varios encuentros por las dificultades que suponen el hecho de llevarse a cabo en las propias instituciones educativas, como sucedió con los directores, los cuales debían ausentarse en muchas ocasiones para cumplir con sus funciones o, en el caso de los actores socioeducativos de relevancia que, por los cargos que ocupaban, las entrevistas se postergaban o se fragmentaban por la imposibilidad de realizarse en un único día.

De igual manera, se trataba también de entrevistas transculturales, sobre las que Kvale (2011) nos dice que son entrevistas en las que:

(...) es difícil darse cuenta de la multitud de factores culturales que afectan a la relación entre el entrevistador y el entrevistado, ya que un entrevistador en una cultura diferente necesita tiempo para familiarizarse con la nueva cultura y aprender algunos de los numerosos factores verbales y no verbales en los que entrevistadores podrían tener dificultades. (p. 96).

Con respecto a la influencia de estos factores, es importante mencionar que en nuestro caso, ayudó el hecho de que la investigadora permaneció durante un tiempo prolongado en el campo, por lo que tenía cierta familiaridad con la cultura y características lingüísticas del idioma, Aunque el castellano fue siempre la lengua de comunicación con los participantes, en ocasiones se tuvo que recurrir a personas del país para interpretar correctamente las palabras de los informantes. Ello se hizo con la finalidad de aminorar los posibles sesgos culturales y lingüísticos que se pudiesen derivar de la recogida de información por parte de una entrevistadora que pertenece a otra cultura, aunque con proximidad lingüística con los entrevistados.

De acuerdo con esto, cabe mencionar a Keats (2000) cuando refiere que una desventaja con la que nos encontramos fue la percepción que tienen los entrevistados respecto a que una persona foránea solicite sus opiniones; interpretación al usar este tipo de entrevistas es que seamos criticados por “hacer preguntas como medio de obtener información, dar respuestas directas en lugar de responder dando rodeos” (Kvale, 2011, p.96) en los casos en los que nos referimos a asuntos que para los miembros de la cultura de la persona entrevistada son tabú, o cuando incomoda el hecho de mirarse a las caras mientras se comunican o cuando se es entrevistado por alguien del sexo contrario (Kvale, 2011, p. 96).

Sin embargo, a pesar de encontrarnos con situaciones similares a éstas (i.e., en ocasiones nos encontramos con situaciones en las que los participantes mostraban cierta resistencia a expresarse abiertamente sobre lo que pensaban con respecto a determinados temas o preferían no hablar de ciertos aspectos de su cultura por vergüenza o timidez, sobre todo en el caso del alumnado y las familias que mostraban más dificultades para expresarse y, a veces, para mirar a la cara), no dificultó la recogida de datos.

Las entrevistas utilizadas nos permitieron recoger la información en un mayor tiempo con un nivel medio de información previa. En su utilidad jugó un papel importante los conocimientos previos de la entrevistadora sobre los rasgos propios de las culturas con las que interactuaba y, sobre todo, en sugerir o alentar a que los entrevistados hablaran, ya que los informantes indígenas, por lo general, mostraban dificultad para establecer un diálogo fluido puesto que su timidez no ayudaba para que se expresaran con soltura.

En la Tabla 24 se recoge una síntesis de la técnica, el tipo de instrumento utilizado y la aplicación del mismo.

Tabla 24

Técnicas, instrumentos de recogida de información y participantes

Técnicas	Instrumentos	Participantes	Total
Observación	Registro de observación de centro	Centros educativos	19 (10 CEEIB y 9 CEEI)
Observación	Registro de observación de aula	Aulas	19 (17 de 10º curso y 2 de 7º curso)
Entrevista	Entrevistas semiestructuradas a directivos	Directores/as	19
Entrevista	Entrevistas semiestructurada profesorado	Profesores/as	19
Entrevista	Entrevistas semiestructurada al alumnado	Alumnos/as	89
Entrevista	Entrevistas semiestructurada a las familias	Familias	37
Entrevista	Entrevistas semiestructurada a los actores socioeducativos de relevancia	Académicos, intelectuales, profesionales de relevancia en el ámbito de la EI.	34

6.5 Análisis de contenido

Basándonos en la propuesta que realizan autores como Bartolomé (1990), Gil (1994), Raigada (2002) y Sandín (1997), que promueven el uso de procedimientos interpretativos para describir las diversas vías con las que analizar datos desde una perspectiva interpretativa (síntesis narrativas, programas informáticos, matrices y gráficas descriptivas, informes previos, etc.), se utilizó el análisis de contenido basado en un

conjunto de procedimientos interpretativos de los productos comunicativos previamente registrados.

Por tanto, el análisis de la información procedente de las entrevistas realizadas se basó en el análisis del discurso partiendo del contenido de las mismas con el fin de extraer significados útiles a los objetivos de nuestra investigación.

Las operaciones más representativas que integran esta actividad se denominan categorización -entendida como la división y simplificación del contenido a unidades o categorías de acuerdo con áreas de significado- y codificación -operación concreta por la cual se asigna a cada unidad de contenido el código propio de la categoría donde se incluye-. Inicialmente esta categorización será predominantemente de tipo descriptivo, para luego evolucionar a una de carácter interpretativo o teórico (Sabariego, Vilà y Sandín, 2014, p.121).

6.5.1. Categorización de los datos.

Según Rodríguez et al. (1996) “Una categoría soporta un significado a tipos de significados” (p.208). Por tanto, se entiende que las categorías son conceptos que pueden representar “situaciones y contextos, actividades y acontecimientos, relaciones entre personas, comportamientos, opiniones, sentimientos, perspectivas sobre un problema, métodos y estrategias, procesos que se consideran similares en naturaleza o relacionados en el significado” (Rodríguez et al. 1996, p.208).

Por tanto, la categorización se trata de un procedimiento de análisis interpretativo de datos cualitativos que hace posible clasificar conceptualmente los códigos (o unidades) que son cubiertos por una temática.

En el presente estudio, nos dirigimos hacia un nivel de codificación centrado en categorías, más analítico y teórico (Flick, 2004). Siguiendo a Ritchie et al. (2003), la mayoría de las categorías se determinaron a priori, en función de nuestro marco teórico y conceptual. Sin embargo, otras surgieron del examen y reflexión de los datos que reflejaban las transcripciones de los discursos de los entrevistados ya que, a medida que se fueron analizando los datos, se transformó la lista de códigos y se detectaron nuevas ideas y opiniones que hicieron que emergieran más categorías, de las cuales algunas se desecharon,

no llegando a ser consideradas para el análisis final por no ser de suficiente relevancia en el estudio.

Estas categorías pueden ser expresadas en redes semánticas o conceptuales (Flick, 2004; Strauss y Corbin, 2002). Denominados, también, mapas conceptuales que Chernobilsky (2006) define como herramientas analíticas que sirven para organizar y representar el conocimiento contenido en cada categoría. Con el fin de identificar las relaciones de cada categoría, en el presente trabajo se representaron las categorías en redes conceptuales con el objetivo de explicar las relaciones entre los códigos asociados a la EI.

6.5.2. Codificación de los datos.

La codificación contribuye al muestro conceptual y permite la validación de los conceptos que se están desarrollando (Rodríguez et al., 1996; Strauss y Corbin, 2002), permitiendo, a través de un proceso físico y manipulativo, dejar constancia de la categorización realizada (Flick, 2004, Rodríguez et al., 1996).

Por tanto, se trata de una operación concreta de análisis donde los datos se desglosan, asignando a cada unidad un código, se conceptualizan y se vuelven a reunir y/o reconfiguran de una nueva manera, en una categoría que la incluye. Dichos códigos, que representan a las categorías, consisten en marcas que se añaden a las unidades de datos, para indicar a la categoría que pertenecen, proporcionando así “un foco para pensar sobre el texto y su interpretación” (Flick, 2004, p. 66).

En consecuencia, la codificación incluye la comparación constante de fenómenos, conceptos, casos, situaciones, entre otros (Flick, 2004). En concreto, en esta investigación, se recurrió a la utilización de códigos descriptivos que se relacionan con los conceptos que representan y los cuales, a diferencia de los numéricos, permiten recuperar más prontamente el significado de cada unidad de información en relación con la categoría (Rodríguez et al., 1996).

Dicho sistema tuvo en cuenta la corrección lógica, siguiendo a Rodríguez et al. (1996) consideramos los siguientes requisitos:

1.- Ubicamos los códigos (o unidades de análisis) en las categorías creadas, teniendo en cuenta el principio de exhaustividad de las categorías.

2.- Incluimos a cada código (unidad de análisis) en una sola categoría, teniendo en consideración al principio de exclusión mutua.

Después de realizar la primera fase, correspondiente al análisis descriptivo donde realizamos una codificación abierta y generamos una primera sistematización de los datos respecto a la detección de argumentos que se relacionaban con nuestros objetivos, entramos en una segunda fase analítica. En esta segunda fase, se efectuó una combinación de codificación inductiva y codificación deductiva (Ruiz-Olabuénaga, 2012) en la que, a través de hacernos preguntas y buscar respuestas, descubrimos las relaciones existentes entre dichas categorías y sus respectivos códigos. A este tipo de análisis se le denomina codificación axial (Flick, 2004; Gil y Cano, 2010; Hemilse, 2011, Quintana-Peña y Montgomery 2006; Ruiz-Olabuénaga, 2012; Strauss y Corbin 1998, 2002). Con el fin de contextualizar y localizar nuestro objeto de estudio dentro de un paradigma de codificación e identificar la forma en que se manifiestan las categorías, establecimos relaciones entre una categoría y sus respectivos códigos por medio de oraciones que denotan las relaciones de unas con otras y buscamos ciertas claves en los datos que nos ayudaran a percibir cómo se pueden relacionar las categorías principales entre sí.

6.5.3. Recursos para el análisis de los datos.

La herramienta de análisis utilizado fue el programa informático de asistencia en el análisis del discurso Atlas-ti 7.0 (versión 7.5.4), siendo éste uno de los programas más utilizados para el análisis de los datos cualitativos que buscan generar conocimiento a partir de información que en su conjunto no puede ser cuantificada (Muñoz-Justicia, 2005; Sabariego, Vilà y Sandín, 2014; Sandín, 2003).

Dicho programa informático realiza la misma labor que el método tradicional consistente en dividir el texto en unidades temáticas manejables, unirlos y encontrar la coherencia interna del discurso (denominado eje temático principal), pero el hecho de hacerlo de forma digital facilitó el manejo de toda la información, principalmente si se tiene en cuenta que esta investigación la información recogida fue cuantitativamente numerosa

y cualitativamente abundante.

Este software nos proporcionó una mayor rapidez en los procesos mecánicos del análisis de los datos, como fueron la segmentación, la recuperación y codificación de los mismos, sobre todo en nuestro caso que trabajábamos con gran cantidad de información (Amezcuca y Gálvez, 2002).

Por tanto, fue la herramienta utilizada para la codificación y categorización de las entrevistas y observaciones, facilitándonos el análisis y redacción de los resultados, la elaboración de la escritura de los hallazgos, representar cada una las categorías descritas en los resultados y graficar relaciones entre códigos, permitiéndonos la representación de los datos en redes o mapas gráficos, tal como plantea Flick (2004). El hecho de obtener dichos procedimientos gráficos o matrices descriptivas y explicativas nos permitió una exposición organizada de los datos y representar gráficamente las macrocategorías, categorías y la relación en función de los códigos que las integran (Gibbs, 2009).

Para ello, el proceso que seguimos fue extraer aquellas partes del discurso donde se definían los posicionamientos de los participantes y que nos ayudaron a definir las relaciones existentes entre ellos e identificar las alianzas y conflictos. De esta forma, conseguimos dibujar una red que, posteriormente, juntando las distintas redes conceptuales, construimos el esquema general conceptual, desvelando los principales posicionamientos y los puntos de conflicto o alianzas.

6.5.4. Proceso seguido en el análisis de contenido.

Tomando como referencia el paso anterior a continuación se describe el proceso que se siguió para analizar la información recogida mediante los instrumentos diseñados.

1. El primer paso que se llevó a cabo fue la depuración de la información, seleccionando de entre toda la información recabada, aquella que realmente se consideró que se ajustaba a los criterios de precisión, rigor y objetividad (Sandín, 2014) para dar respuesta a los objetivos planteados. Con este fin se realizó una lectura repetida del material del que se disponía, lo cual permitió la selección e identificación de los documentos que se iban a utilizar en el posterior análisis.

De este modo, los documentos seleccionados fueron identificados con códigos alfanuméricos de la siguiente manera:

a) *Entrevista a directores*: en primer lugar, figura el código que representa el tipo de participante (DIRECT); en segundo lugar, la región de ubicación del centro al que pertenecen (Sierra = SIERR; Costa = COST; Amazonía = AMAZ); en tercer lugar, se identifica el tipo de centro (añadiendo la grafía “B” si es un centro bilingüe u omitiéndola si no lo es); posteriormente, se completa con un código numérico que ayuda a establecer un orden en los documentos (i.e., DIRECTSIERRB-1, DIRECTSIERR-2, DIRECTCOSTB-3, DIRECTCOST-4, DIRECTAMAZB-5, DIRECTAMAZ-6, ETC.).

b) *Entrevistas del profesorado*: en primer lugar, figura el código que representa el tipo de participante (PROF), en segundo lugar, la región donde se ubica el centro al que pertenecen (Sierra = SIERR; Costa = COST; Amazonía = AMAZ); en tercer lugar, se indica el tipo de centro (añadiendo la grafía “B” si es bilingüe y omitiendo dicho código si no lo es); en cuarto lugar, se completa con un código numérico que ayuda a establecer un orden en los documentos (i.e., PROFSIERRB-1, PROFSIERR-2, PROF COSTB-3, PROF COST-4, PROFAMAZB-5, PROFAMAZ-6).

c) *Entrevistas del alumnado*: en primer lugar, figura el código que representa el tipo de participante (ALUM) en segundo lugar, la región donde se ubica el centro al que pertenecen (Sierra = SIERR; Costa = COST; Amazonía = AMAZ); en tercer lugar, se indica el tipo de centro (añadiendo la grafía “B” si es bilingüe y omitiendo dicho código si no lo es); en cuarto lugar, se completa con un código numérico que ayuda a establecer un orden en los documentos (i.e., ALUMSIERRB-1, ALUMSIERR-2, ALUMCOSTB-3, ALUMCOST-4, ALUMAMAZB-5, ALUMAMAZ-6).

d) *Entrevista a las familias*: en primer lugar, figura el código que representa el tipo de participante (FAM); en segundo lugar, la región donde se ubica el centro al que pertenecen (Sierra = SIERR; Costa = COST; Amazonía = AMAZ); en tercer lugar, se indica el tipo de centro (añadiendo la grafía “B” si es bilingüe y omitiendo dicho código si no lo es); en cuarto lugar, se completa con un código numérico que ayuda a establecer un orden en los documentos (i.e., FAMSIERRB-1, FAMSIERR-2, FAMCOSTB-3, FAMCOST-4, FAMAMAZB-5, FAMAMAZ-6).

e) *Entrevista a actores sociales y educativos de relevancia en el ámbito de la EI*: en primer lugar, figura el código que representa el tipo de participante (SOCEDU); en segundo lugar, el código referido a su condición social o institución a la que pertenece (MinEduc = MINIST, Sistema de EIB = SEIB, Movimientos indígenas = INDIG, Mundo académico e intelectual = INTELECT, Organización Internacional = ORGINTER); en tercer lugar, se completa con un código numérico que ayuda a establecer un orden en los documentos (i.e., SOCEDUMINIST-1, SOCEDUSEIB-2, SOCEDUINDIG-3, SOCEDUINTELEC-4, SOCEDUORGINTER-5).

2.- A continuación, se establecieron las principales macrocategorías y que nos permitieron fijar las categorías y sus unidades de análisis (códigos) como punto de referencia descriptivo del análisis de los discursos, para ello se llevó a cabo un análisis orientado por la codificación teórica propuesta por Strauss y Corbin (2002) (citado en Flick, 2004) y que se fundamenta en el interaccionismo simbólico, debido a que “(...) centra su preocupación en conducir la investigación (...) a través de la descripción y el análisis de los conceptos y razonamiento empleado por los actores” (Valles, 1997, p.59). Esto nos ayudó, posteriormente, a seccionar el discurso en diversos bloques temáticos, extrayendo aquellos párrafos que tenían relación con nuestro tema de investigación o que nos desvelaran claves útiles. “Esta idea resume el procedimiento fundamental del análisis de datos cualitativos que consiste en buscar temas comunes o agrupaciones conceptuales en un conjunto de narraciones recogidas como datos de base o de campo” (Sabariego et al., p.121). Siguiendo el proceso de categorización que define Anguera (1993) se elaboró un sistema de categorías mixto y de formato de campo, abarcando tanto el discurso de las entrevistas como de los registros de observación, recogiendo aspectos conceptuales y del proceso de enseñanza/aprendizaje. Inicialmente, establecimos cuatro grandes bloques que constituyen las diferentes macrocategorías: I. Conceptos subyacentes en las relaciones educativas interculturales; II. Propuestas legales y políticas educativas; III. Acciones educativas en las diferentes dimensiones curriculares; IV. Propuestas de mejora.

Las macrocategorías I y II componen la primera herramienta de registro, que se basa un sistema de categorías que analiza la opinión de diversos agentes. Para ello se consideró la interpretación de los pilares conceptuales que subyacen en las relaciones educativas dialógicas entre culturas, de la percepción que tienen diferentes actores sociales y educativos sobre las propuestas legales (La Constitución, La LOEI y sus reglamentos) y

políticas (planes, programas, metas,...) en EI.

Las macrocategorías III y IV conforman la segunda herramienta de registro, basado en un sistema de categorías que analiza la constatación con la realidad escolar, concretamente, en el análisis de las actuaciones educativas desarrolladas en contextos escolares culturalmente diversos.

Cada una de estas macrocategorías es un objeto de estudio específico que incluyen categorías que las definen y dan lugar a los correspondientes códigos. En esta investigación lo precisamos de la siguiente manera:

Macrocategoría I: Conceptos subyacentes en las relaciones educativas interculturales:

Categoría A: *Visión sobre la cultura y las consecuencias que se derivan de la misma en las relaciones en el ámbito educativo*: visión explícita o implícita desde la que se entiende la cultura y el diálogo intercultural. Incluye las diferentes perspectivas desde la que se puede interpretar la cultura, las cuales pueden influir en el diálogo entre los grupos en el entorno educativo.

Categoría B: *La diversidad cultural en la escuela*: percepción, valoración y actitudes ante la variedad de diferentes culturas que conviven en la misma realidad escolar.

Categoría C: *Enfoques educativos desde los que se entienden las relaciones entre las diferentes culturas*: perspectivas desde las que se conciben los diferentes tipos de relaciones que se establecen entre los diferentes grupos culturales en la escuela y la influencia de estas en el proceso educativo.

Macrocategoría II: Propuestas legales y políticas educativas:

Categoría D: *Marcos legales y las políticas educativas: repercusiones para la práctica y propuestas de mejora*: valoración, cumplimiento, avances y limitaciones que corresponden a la aplicación y desarrollo de la normativa legal relacionada con la EI y todo el marco normativo que le ampara -LOEI, reglamentos, etc.- y a las políticas educativas internacionales -Metas 2021-, así como propuestas de mejora al respecto.

Macrocategoría III: Acciones educativas en las diferentes dimensiones curriculares:

Categoría E: *Características definitorias de los centros educativos*: rasgos distintivos de los centros educativos, peculiaridades organizativas y curriculares, perfil académico intercultural del profesorado, actitudes frente a la coexistencia de diversos grupos culturales, actividades participativas encaminadas al fomento de la interculturalidad y la mejora de la convivencia que promueven.

Categoría F: *Perspectiva intercultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje*: cómo se asume la interculturalidad en la praxis educativa, acciones reales que se llevan a cabo en el aula.

Categoría G: *Relaciones con la comunidad*: relaciones que se establecen entre los miembros de la comunidad educativa y el entorno social.

Macrocategoría IV: Limitaciones y propuestas de mejora

Categoría D: *Acciones propuestas como medidas de mejora de la EI*: planteamientos de perfeccionamiento y progreso que se proponen desde el marco estatal hasta el nivel de aula y la comunidad.

Como se puede observar, cada macrocategoría engloba una serie de categorías relacionadas entre sí. Cada una de las cuales integra a su vez diferentes códigos de análisis relacionados, que cumplen las condiciones de exhaustividad en cada una de las categorías y mutua exclusividad dentro de cada una de las macrocategorías (cómo se aludirá más adelante) y que, subsiguientemente, fueron desglosadas en unidades de significación (tema, palabra, concepto).

El siguiente paso fue transcribir toda la información seleccionada siguiendo las indicaciones propuestas por autores como Arksey y Knight (1999), Gibbs (2012), Sandín (2005) y Silverman (1997) que nos permitiera abstraer los datos brutos en unidades centrales de significado que denominamos categorías, de acuerdo con criterios temáticos previamente determinados en nuestro marco teórico.

Teniendo en cuenta que el proceso de análisis proviene de los datos registrados

categorizados y codificados, el procedimiento que se siguió para establecer las categorías inicialmente fue deductivo, como ya se indicó con anterioridad y, a través del mismo, se crearon ocho categorías, las cuales fueron elaboradas, definidas y clasificadas en 39 códigos precisos. En este punto es importante señalar que, durante este proceso, como se expuso en el apartado 6.5.1 también fueron considerándose otras categorías y códigos emergentes que se crearon a partir del análisis de la información recabada. De esta manera, pudimos estructurar los discursos explícitos, encontrando proposiciones latentes y lecturas entre líneas para obtener información sobre los temas centrales y asociados que han dado lugar a generar discusión.

En la investigación cualitativa la subjetividad es fundamental y obligatoria, ya que los datos no pueden ser reducidos a procedimientos matemáticos. Por lo tanto, en esta fase, fue relevante la intuición y la experiencia de la investigadora que ayudó a identificar todo aquello que aportó sentido a la investigación. Se trató de ir descubriendo las conexiones latentes en el discurso y conceder importancia privilegiada a determinados aspectos del mismo que, posteriormente, fueron esquematizados y comparados.

En el marco del análisis contextual, se tuvo en cuenta el contexto del discurso: lo que se dijo, cómo se dijo y quién lo dijo. Esto nos ayudó a relacionar el discurso con el contexto en el cual cobraba forma. A su vez y en este marco contextual, el método etnográfico utilizado en esta investigación también tuvo en cuenta la presencia de elementos iconográficos en los contextos escolares (fotografías, posters, afiches, entre otros) y elementos culturales (instrumentos musicales, utensilios de la vida cotidiana, vestimentas, alimentos, etc.) con el objetivo de conocer mejor a las personas estudiadas en el escenario natural (Marshall y Rossman, 1995, citado en Kawulich, 2005).

A continuación se presenta el proceso seguido y cada una de las matrices utilizadas, siguiendo el sistema de categorías mixto especificado, en el que se detalla las grandes macrocategorías desde las que se abordan en función de los objetivos planteados, las categorías desde las que se analizan con los correspondientes códigos utilizados en el análisis de la información. Además, en cada categoría y cada código se presenta su definición acompañada de ejemplos de unidades de registro extraídas del discurso de los participantes. Dicho formato categorial fue una adaptación del propuesto por García-Fariña (2015).

Tabla 25

Herramienta de registro (1): Sistema de categorías conceptual.

MACROCATEGORÍA 1: CONCEPTOS SUBYACENTES EN LAS RELACIONES EDUCATIVAS INTERCULTURALES			
CATEGORÍA A: VISIÓN SOBRE LA CULTURA, SU RELACIÓN CON EL DIÁLOGO INTERCULTURAL Y LAS CONSECUENCIAS QUE SE DERIVAN EN LAS RELACIONES EN EL ÁMBITO EDUCATIVO			
(Visión explícita o implícita desde la que se entiende la cultura y el diálogo intercultural. Incluye las diferentes perspectivas desde las que se puede interpretar la cultura y que pueden influir en las relaciones de diálogo que se establecen entre personas pertenecientes a diversos grupos culturales).			
CÓDIGO	UNIDAD DE REGISTRO	DEFINICIÓN	EJEMPLOS
1. Visión estática de la cultura.	CULEST	<p>Cuando la cultura se define por sus aspectos inmutables. Éstos son atribuidos a un grupo cultural determinado, los cuales perviven y se heredan siguiendo inalterables con el paso del tiempo, no varían. Se reconoce a un grupo cultural por esos rasgos perennes.</p> <p>Argumento: cuando se define a partir de sus rasgos y características inalterables, los cuales hace diferente a unos grupos de otros: vestimenta, comida, folklore, tradiciones, lenguas, etc.</p>	<p>Ej1: “conjunto de bienes materiales y espirituales creados por el hombre (música, arte, lenguas, costumbres, tradiciones, indumentaria, religión, creencias, mitología, alimentos propios, fiestas, etc...” (SOCEDUSEIB26).</p> <p>Ej2: “Valoración de la identidad propia de los pueblos originarios y que se representa mediante la música, danza, gastronomía” (SOCEDUINDIG2).</p>
2. Visión dinámica de la cultura.	CULDIN	<p>Cuando los aspectos que definen a la cultura se perciben como algo dinámico, cambiante, abierto o en interacción. Se modifica, principalmente, por la interacción con otras culturas, así como por los cambios sociales, políticos y económicos.</p> <p>Argumento: cuando se entiende que la cultura se va construyendo día a día, confluyendo tanto factores materiales (vestimenta, comida, folklore, tradiciones, lenguas, etc.) como inmateriales (normas, valores, formas de entender o interpretar la realidad, etc.) que se transforman y evolucionan con el transcurso del tiempo.</p>	<p>Ej1: “sistema de producción continuo de conocimientos que abarca de lo inmaterial a lo material y que identifica a un grupo de personas” (SOCEDUINTELECT8).</p> <p>Ej2: “todos somos cultura, un cúmulo de todo lo que nos identifica como personas y como</p>

			<i>pueblo, tanto desde la identidad individual como colectiva. La cultura es holística, dinámica, fluye a lo largo de la vida y se produce fusión de muchas cosas” (SOCEDUMINIST12).</i>
3. Visión de la cultura como medio.	CULMED	<p>Concepto instrumental de cultura, la cual se concibe como un medio positivo para participar, para empoderarse y como una forma de vivir.</p> <p>Argumento: entendida como un mecanismo de adaptación, transformación e interacción con los demás y su entorno natural.</p>	<p>Ej1: “<i>todo lo que hace el ser humano para vivir, para hacer y para morir</i>” (SOCEDUINTELECT7).</p> <p>Ej2: “<i>Es la expresión más integral del ser humano que le permite ser él mismo, relacionarse con los otros, con la naturaleza, con lo Otro</i>” (SOCEDUSEIB30).</p>
4. Visión estática-medio de la cultura.	CULESTMED	<p>Concepto estático de cultura, la cual se concibe, a su vez, como un medio o forma de vida estable y perdurable en el tiempo que repercute en la adaptación e interacción con el entorno.</p> <p>Argumento: cuando se interpreta como un medio de vida o de expresión que perdura en el tiempo y pasa de generación en generación sin evolucionar.</p>	<p>Ej1: “[<i>Cultura es</i>] <i>todo el bagaje de conocimientos y formas de vida que tiene un pueblo y que se transmite de generación en generación</i>” (PROFSIERRB-17,17:11) (19:19).</p> <p>Ej2: “<i>Cultura es la demostración de expresión que tiene cada pueblo, no sólo folclore</i>” (PROFCOSTB-8, 8:15) 16:16).</p>
5. Visión dinámica-medio de la cultura.	CULDINMED	<p>La cultura se concibe como la herramienta que ayuda a alcanzar el desarrollo sostenible, social, cultural y ambiental, al cual se puede llegar a través del diálogo y negociación con otras culturas, beneficiándose de la diversidad.</p> <p>Argumento: planteada como un medio de vida para alcanzar el desarrollo máximo en la adaptación al medio social, natural, político, etc...</p>	<p>Ej1: “<i>Es expresión de vida a todos los niveles: a nivel personal y a nivel comunitario, aparte de la cosmovisión, esto es la forma en que se percibe el mundo</i> (SOCEDUINDIG3).</p> <p>Ej2: <i>no entiendo este término como algo estático ya que de esa manera es muy limitado. Yo hablo de lo cultural como algo dinámico y en construcción. Lo entiendo como algo vinculado a la política, la sociedad, la economía y a la epistemología...que tiene que ver con los procesos de vida de la gente.</i> (SOCEDUINTELECT5).</p>
		<p>El DI es entendido como la comunicación (verbal o no verbal), intercambio de visiones, experiencias que se da entre grupos culturales y que supone un enriquecimiento mutuo desde la igualdad y/o la equidad.</p>	<p>Ej1: “<i>Un DI requiere una relación equitativa entre personas. Si una persona tiene más poder que otra, el diálogo no es posible. El término DI</i></p>

<p>6. Visión sobre el diálogo intercultural</p>	<p>DIALINTER</p>	<p>Argumento: conocimiento que se tiene sobre lo que es el DI, cómo lo definen, su percepción y su sentir sobre la utilidad y la importancia del mismo. También cuando se hace referencia a la existencia o no del DI entre los diferentes grupos que coexisten; la importancia o necesidad del mismo para la convivencia, factores que lo facilitan (la igualdad, la equidad,...), obstáculos que lo impiden (la desigualdad de condiciones y/u oportunidades, la injusticia, los prejuicios, la discriminación, segregación,...).</p>	<p><i>muchas veces no tiene en cuenta las relaciones de poder. Para que el DI sea posible, tenemos que enfrentar esas relaciones de poder y trabajarlas poniéndolas sobre la mesa y ese es el trabajo de la EI, hablando desde la igualdad y de igualdades. No es borrar las diferencias sino hacerlas ver y el DI tiene que darse cuando la persona tiene claro su propia identidad diferenciada y partir de lo propio y desde ahí se inicia el intercambio con otros y otras diferentes a ellos y ellas” (SOCEDUINTELECT5).</i></p> <p>Ej2: <i>“No estoy de acuerdo con el concepto de DI, ya que en realidad no existen condiciones de igualdad para que se de ese DI, para mi es una “esquizofrenia de la pedagogía”, puesto que las situaciones de exclusión, de opresión y sometimiento que existen en la sociedad no lo permiten y en realidad no existe porque la sociedad es muy polarizada y la estructura social que tenemos no permite ese DI, es una falacia aunque reconoce que está de moda” (SOCEDUINTELECT8).</i></p>
<p>CATEGORÍA B: DIVERSIDAD CULTURAL EN LA ESCUELA (Percepción, valoración y actitudes hacia las diversas culturas que conviven en la misma realidad escolar).</p>			
<p>7. Visión de la diversidad cultural</p>	<p>VIDIVCULT</p>	<p>Perspectiva desde la que se entiende la diversidad cultural (etnocentrista o asimilacionista, pluralista, multiculturalista e interculturalista).</p> <p>Argumento: concepciones, valores, actitudes en torno a la diversidad cultural en los centros.</p>	<p>Ej1: <i>“No es necesario que cada grupo cultural tenga su propio centro educativo pero hace falta un fortalecimiento en la casa adentro” (SOCEDUINTELECT7).</i></p> <p>Ej2: <i>“lo ideal es que haya integración intercultural, uniendo a todos los pueblos y nacionalidades para promover la interculturalidad, ya que si no viene la desintegración o polarización” (SOCEDUSEIB28).</i></p>

<p>8. Ventajas de la diversidad cultural.</p>	<p>VTDIVCULT</p>	<p>Referida a la opinión sobre que los centros educativos se caractericen por la diversidad cultural que fomente el intercambio fructífero de valores y actitudes y creando espacio de interrelación e intercambio.</p> <p>Argumento: cuando la diversidad cultural existente en las escuelas se percibe como una ventaja para el enriquecimiento mutuo.</p>	<p>Ej1: “esa división por grupos culturales no es buena, es mejor que los alumnos y profesores se interrelacionen para que aumenten sus conocimientos culturales. Es mejor que haya diversidad cultural” (SOCEDUINDIG2).</p> <p>Ej2: “[Diferenciar los centros por grupos culturales] No sería muy productivo puesto que cuando se habla de Interculturalidad se habla de un proceso participativo y se trata de “qué aprendo yo de ti y tú de mí”, donde a partir de tener rasgos propios, también tienen muchas cosas en común que pueden compartir además de aprender unos de otros” (SOCEDUMINIST12).</p>
<p>9. Inconvenientes de la diversidad cultural.</p>	<p>DFDIVCULT</p>	<p>Referido a las manifestaciones de desacuerdo con la existencia de la diversidad cultural en la escuela en pro de la separación de los grupos en función su cultura, ya que no aporta calidad ni enriquecimiento a la enseñanza.</p> <p>Argumento: opiniones que refieren que atender a la diversidad cultural en las aulas produce obstáculos o perjudica el rendimiento del grupo mayoritario como consecuencia de la falta de conocimientos, menor ritmo de aprendizaje, escaso vocabulario, etc. por parte del alumnado indígena. Implica atraso por los diferentes niveles y ritmos de aprendizaje.</p>	<p>Ej1: “Sí, los centros deben caracterizarse por su diversidad cultural. Primero es necesario que se conozca y se trabaje su propia cultura, ya que todavía existe la subordinación de culturas, y el estar todos unidos crea discriminación y rechazo por lo que hay que trabajar eso desde la sociedad y los propios docentes. Por ejemplo, los centros hispanos de la zona, donde el alumno está subordinado”. (SOCEDUSEIB-29, 29:20) (41:41).</p> <p>Ej2: “Perjudica en algunos aspectos como en el aprendizaje, ya que hay que ir adaptando el currículo por sus niveles educativos, su personalidad e idiosincrasia, perspectiva del estudio, su vocabulario y su problema con el castellano, sobre todo”. (DIRECTCOST-6, 6:16) (34:34).</p>
<p>CATEGORÍA C: ENFOQUES EDUCATIVOS DESDE LOS QUE SE ENTIENDEN LAS RELACIONES ENTRE LAS DIFERENTES CULTURAS (Perspectivas desde las que se interpretan los diferentes tipos de relaciones que se establecen entre los diferentes grupos culturales en la escuela y la influencia de estas en el proceso educativo).</p>			

<p>10.Enfoque asimilacionista</p>	<p>EDUASIM</p>	<p>El proceso educativo es entendido como un factor necesario para igualar tomando como referencia el grupo hegemónico, de manera que los diversos grupos culturales adopten los conocimientos, valores, comportamientos, etc. de la cultura hegemónica.</p> <p>Argumento: se enseña al alumnado culturalmente diverso (los indígenas o afrodescendientes) con el fin de que aprendan los conocimientos de la cultura hegemónica (mestiza), invisibilizando o desvalorizando los conocimientos propios.</p>	<p>Ej1: “En la EIB lo que se pretende es que los indígenas reciban la misma malla curricular”. (SOCEDUMINIST-16, 16:4) (5:5)</p> <p>Ej2: “la Educación dominante que es monocultural (...) la monoculturalidad que existe actualmente en la Educación de este país”.(SOCEDUINTELECT-5, 5:27) (3:3),</p>
<p>11.Enfoque multicultural</p>	<p>EDUMULTI</p>	<p>Cuando el objetivo de la educación es llegar al entendimiento cultural y al reconocimiento de las diferencias, sin que ello implique el intercambio y/o el enriquecimiento cultural mutuo.</p> <p>Argumento: se conocen los distintos saberes y valores desde la tolerancia y el respeto, donde los grupos culturales minoritarios deben mantenerse y preservarse, pero sin que ello implique la necesidad de interactuar entre los diferentes grupos que coexisten.</p>	<p>Ej1:“Una propuesta de EI es importante, concebirla como respeto a los diferentes pueblos, y que estos pueblos que coexisten, valoren sus lenguas que deben ser consideradas como oficiales y deben ser insertados en el proceso educativo. Por ejemplo, los pueblos indígenas deben aprender en su lengua materna. Además es una educación cultural en todos los sentidos, atender a la filosofía y conocimientos de las diferentes nacionalidades...Y todo esto debe estar integrado en la propuesta curricular. Donde convivimos diferentes culturas debemos respetar las distintas lenguas y oficializarlas”. SOCEDUINTELECT-6, 6:25) (36:36).</p> <p>Ej2:“lo que hicieron fue legalizar atendiendo al folclore, algunas lenguas (no todas) y algunas costumbres culturales, dejando fuera a grupos culturales que nunca se les ha permitido dialogar y sin poder experimentar la EI que es la libertad que uno tiene para poder aprender de su gente y poder seguir siendo parte de esa gente”.(SOCEDUINTELECT-7, 7:43) (3:3).</p>
	<p>EDUINTER</p>	<p>Educación que se caracteriza por el intercambio y la interacción entre culturas, favoreciendo el desarrollo de las relaciones humanas y la convivencia, al mismo tiempo que se da un enriquecimiento mutuo entre los diferentes grupos culturales que se relacionan entre sí.</p> <p>Argumento: la educación favorece la actitud crítica hacia cualquier tipo de discriminación, desigualdad o falta de equidad. Se refieren a la educación como una</p>	<p>Ej1: “En algunas comunidades los alumnos no son del mismo pueblo, por lo que hay que aprovechar la presencia de estos alumnos para que se valore y conozca su cultura, que aprendan los unos de los otros, intercambiando conocimientos y cultura”. (SOCINDIG-1, 1:24) (39:40)</p>

12.Enfoque intercultural		transformación y reconstrucción del conocimiento a partir de la interacción entre las diferentes culturas, el diálogo intercultural, la resolución de conflictos y el enriquecimiento cultural que todo ello produce.	Ej2: “La EI es una transgresión o ruptura de la Educación monocultural que existe. La EI no es buscar interconexiones entre las diferentes culturas, sino que se parta de un problema que es la monoculturalidad que existe actualmente en la Educación de este país. Para eso hay que reconocer que hay diferentes maneras de pensar y de entender la vida. La EI debería fomentar el DI, lo que implica también diferentes conocimientos y maneras de estar en el mundo”. (SOCEDUINTELECT-5, 5:30) (3:3).
13.Enfoque intercultural bilingüe	EDUINTERB	Referente a la educación intercultural definida anteriormente añadiendo que también se hace uso de, al menos, dos lenguas (una mayoritaria y otra minoritaria) como medios de enseñanza. Argumento: cuando se percibe la educación desde la interculturalidad y, al mismo tiempo, se fomenta el bilingüismo o el multilingüismo.	Ej1: “(…) para que se dé una EIB es necesario que se dominen las lenguas maternas. Es necesario porque sólo así se podrá hablar de una verdadera EIB. Es importante que se entiendan los dos códigos; el profesor tiene que dominar la lengua materna de la comunidad en que trabaja”. (SOCEDUMINIST-19, 19:39) (38:39). Ej2: “si nosotros queremos hablar de la calidad de la EIB hay que hablar de lenguas indígenas. Hay que hablar de identidad. Hay que hablar de cosmovisión. Hay que hablar de todas las cuestiones culturales. Hay que hablar de conocimientos ancestrales. Sumado a eso, todo el conocimiento universal, todo el conocimiento tecnológico, el inglés, inclusive, es decir, otras lenguas”. (SOCEDUSEIB-23, 23:16) (20:20).
MACROCATEGORÍA 2: PROPUESTAS LEGALES Y POLÍTICAS EDUCATIVAS			
CATEGORÍA D: MARCOS LEGALES Y LAS POLITICAS EDUCATIVAS: AVANCES Y REPERCUSIONES PARA LA PRÁCTICA (Valoración, cumplimiento, avances y limitaciones que corresponden a la aplicación y desarrollo de la normativa legal relacionada con la EI y todo el marco normativo que le ampara - LOEI, Reglamentos, etc.- y a las políticas educativas internacionales -Metas 2021-).			

CÓDIGO	UNIDAD DE REGISTRO	DEFINICIÓN	EJEMPLOS
14. Percepción de la LOEI.	LOEIPERCEP	<p>Conocimiento y valoración sobre la LOEI, y el marco normativo que la desarrolla.</p> <p>Argumento: opiniones y valoraciones favorables o desfavorables sobre la LOEI y sus reglamentos.</p>	<p>Ej1: “Es buena, pero no se valora en la práctica las lenguas de los pueblos originarios. No es muy viable porque no existe la predisposición del Gobierno y la sociedad no la ve práctica”. (SOCEDUINDIG-1, 1:12) (16:16).</p> <p>Ej2: “Esta ley es buena. Es necesaria porque tiene que haber un cambio de comportamiento en la sociedad y en el profesorado, ya que deben cambiar su forma de pensar y tenerlo en cuenta”. (SOCEDUINDIG-2, 2:10) (16:16).</p>
15. Percepción de las Metas 2021.	METASPERCEP	<p>Conocimiento y valoración en torno a las Metas 2021.</p> <p>Argumento: opiniones y valoraciones favorables o desfavorables sobre la eficacia, utilidad, sentido que las Metas han tenido y tienen para el desarrollo de la EI en el país.</p>	<p>Ej1: “Todos estos documentos están hechos desde un punto de vista occidental. Al final, un sistema único que no respeta los diferentes pueblos, y no se tiene en cuenta la realidad propia de los pueblos originarios”. (SOCEDUINDIG-3, 3:28) (11:11).</p> <p>Ej2: “Son bastante limitadas, con una visión multiculturalista de la diversidad. Es una noción que parte de una cultura base y va añadiendo aspectos culturales, sin intentar cambiar estructuras e instituciones”. (SOCEDUINTELCT-5, 5:7) (9:9).</p>
16. Cumplimiento de la LOEI.	LOEICUMP	<p>Todo lo que haga referencia a acciones que revelen al desempeño de lo establecido por la LOEI y la consecución de logros.</p> <p>Argumento: todo tipo de acciones que se estén llevando en la práctica para el cumplimiento de la Ley, así como los avances o mejoras que ha supuesto para la educación del país: organización del sistema educativo, seguimiento y evaluación externa, formación o capacitación del profesorado, dotación de infraestructura y recursos, etc.).</p>	<p>Ej1: “Los avances que se han podido conseguir en los últimos tiempos son: los derechos colectivos, consejos de igualdad (para la minorías étnicas, mujeres y demás grupos excluidos), Escuelas del Milenio”. (SOCEDUINTELECT-7,7:23) 14:14).</p> <p>Ej2: “Sí, la formación del profesorado a nivel nacional (UNAE), la evaluación de monitoreo,</p>

			<i>sistema de acompañamiento y vigilancia en las instituciones educativas por parte de técnicos especializados”. (SOCEDUINTELCT-8 8:20) (23:23).</i>
17. Cumplimiento de las Metas 2021.	METASCUMP	<p>Todo lo que haga referencia a acciones que indiquen la consecución o el avance hacia el cumplimiento de las Metas 2021.</p> <p>Argumento: Todo tipo de información o acciones que haga referencia al avance en el alcance de las Metas, a su cumplimiento y los avances educativos a partir de las mismas.</p>	<p>Ej1: <i>“Se han hecho esfuerzos y una cobertura importante en los niveles más básicos mejorando sobre todo el acceso, pero no la calidad, continuidad y utilidad”. (SOCEDUINTELECT-8, 8:13) (15:15)</i></p> <p>Ej2: <i>“Se están haciendo esfuerzos manejando bien la deuda externa y por eso no se ha suprimido la inversión social”. (SOCEDUINTELECT-8, 8:15) (18:18).</i></p>
18. Limitaciones para el cumplimiento de la LOEI.	LIMITLOEI	<p>Limitaciones y obstáculos que presenta el cumplimiento de la Ley.</p> <p>Argumento: todo tipo de información que haga referencia a las carencias, dificultades, insuficiencias, necesidades de recursos (formación intercultural, materiales pedagógicos, infraestructura, etc.) que impiden alcanzar los objetivos que se persiguen en la LOEI.</p>	<p>Ej1: <i>“la mayoría de los esfuerzos se hacen y se quedan a nivel legislativo, no llegan a financiarse o a aportar recursos humanos preparados y materiales adecuados”. SOCEDUINTELECT-7,7:23) 14:14).</i></p> <p>Ej2: <i>“(…) poca calidad y desigualdad cultural en sus textos e ilustraciones, existe mucha falsedad en los textos que se usan en los materiales pedagógicos”. (SOCEDUINTELECT-7, 7:63) (20:20).</i></p>
19. Limitaciones para el cumplimiento de las Metas 2021.	LIMITMETAS	<p>Limitaciones y obstáculos que presenta el cumplimiento de las Metas 2021 en el marco de la EI.</p> <p>Argumento: cuando se hace referencia a los obstáculos, carencias e insuficiencias y necesidades de recursos para el alcance de las Metas 2021.</p>	<p>Ej1: <i>“Entidades como la UNESCO u otras instituciones que van en esa línea de actuación, tienen menos influencia actualmente que en el pasado, ya que ahora no se está pensando en aplicar lo que viene impuesto de afuera, sino lo que se está generando desde adentro como dice la nueva constitución y donde se defiende la plurinacionalidad como eje central”.” (SOCEDUINTELECT-5, 5:9) (13:13).</i></p> <p>Ej2: <i>“El hecho de que no se haya avanzado ha sido por diversos factores que han</i></p>

			<i>obstaculizado: la migración, el nulo o poco interés de los gobiernos y la globalización”. (SOCEDUSEIB-29, 29:6) (10:10).</i>
20. Bilingüismo como eje de las políticas de EIB.	VALBILING	<p>Opinión y valoración que se realiza sobre el bilingüismo como elemento significativo en el marco legislativo y su relevancia para favorecer el diálogo intercultural. Acciones que se realizan para promocionarlo en la sociedad, en general, y en la escuela, en particular.</p> <p>Argumento: Cuando se hace alusión a las acciones que refieren a la práctica del bilingüismo, a su importancia para el desarrollo de la EI y el DI; acciones que se llevan a cabo para promover o impulsar su fomento en la escuela como en el resto de ámbitos, que ayudan a incrementar la importancia y la valoración de las lenguas.</p>	<p>Ej1: “No se reconoce el bilingüismo como un hecho real ni en el país ni en la escuela como institución, puesto que no se propician los métodos ni los espacios adecuados para ello porque siguen cánones impuestos socialmente”. (SOCEDUINTELCT-8, 8:42) (28:28).</p> <p>Ej2: “desde la nueva Ley de educación se está barajando la idea de quitar el inglés como idioma obligatorio, y ser sustituido por el Kichwa, y para la población del Oriente sustituirlo por su lengua shuar. Se promueve en los centros de EIB, pero no en el resto de los centros interculturales” (SOCEDUINDIG-3, 3:15) (35:35).</p>
21. Buen Vivir (BV).	VALBV	<p>Alusión a todo tipo de información referente a la atención y el alcance del Buen Vivir como aspiración máxima de las políticas educativas.</p> <p>Argumento: se refieren a la importancia del BV en la educación como referente y enfoque de la misma, como meta a alcanzar, y/o se relaciona con la EI y el DI.</p>	<p>Ej1: “La EI permite a los pueblos y comunidades indígenas revalorizar su identidad cultural y fomentar e interrelacionarse con los demás grupos sociales y juntamente alcanzar el Sumak Kawsay”. (SOCEDUMINIST-17, 17:27) (3:3).</p> <p>Ej2: “Entender el DI como un medio de comunicación si puede contribuir a la igualdad de oportunidades, en el sentido de aunar esfuerzos, un nuevo horizonte, una alternativa para llegar al Buen Vivir de todas y todos los ecuatorianos”. (SOCEDUMINIST-18, 18:34) (32:32).</p>

Tabla 26

Herramienta de registro (2): Sistema de categorías sobre la realidad escolar.

MACROCATEGORÍA 3: ACCIONES EDUCATIVAS EN LAS DIFERENTES DIMENSIONES CURRICULARES			
CATEGORÍA E: CARACTERÍSTICAS DEFINITORIAS DE LOS CENTROS EDUCATIVOS			
(Rasgos distintivos de los centros educativos, peculiaridades organizativas y curriculares, perfil académico intercultural del profesorado, actitudes frente a la coexistencia de diversos grupos culturales, actividades y acciones participativas encaminadas al fomento de la interculturalidad y la mejora de la convivencia).			
CÓDIGO	UNIDAD DE REGISTRO	DEFINICIÓN	EJEMPLOS
1. Características generales de los centros	CARACTCENTR	<p>Principales características que definen a los centros en función de su tipología: CEEIB y CEEI.</p> <p>Argumento: similitudes y diferencias de los CEEIB y los CEEI, respecto a: Proyecto Educativo (principios, ideario, filosofía), profesorado, familias y escolaridad del alumnado; así como a la presencia de simbolismo o de elementos culturales que muestren la multiculturalidad y plurilingüismo del contexto.</p>	<p>Ej1: <i>“Que los centros bilingües imparten la lengua indígena...en estos centros como son dirigidos por personas de la nacionalidad indígena conocen más la realidad y sus necesidades”.</i> (CENTROCOSTB-5).</p> <p>Ej2: <i>“Aquí tenemos una réplica de una casa tradicional saragura, con sus costumbres y sus utensilios típicos donde los alumnos aprenden nuestros oficios, como cocinamos con nuestros alimentos típicos, hacemos medicina, y otros rituales...es como un pequeño museo”.</i> (CENTROSIERRB-17).</p>
2. Estrategias organizativas	ORGCENTR	<p>Alude a la organización administrativa y educativa de los centros</p> <p>Argumento: composición y tipo de estructura organizativa de la dirección (unipersonal, colegiada, compartida, etc.), estrategias organizativas y de coordinación que se establecen para favorecer la</p>	<p>Ej1: <i>“Sólo existe la figura de la directora que es apoyada por un profesor del centro que hace las funciones de secretario, nombrado en el cargo por el profesorado del centro”.</i> (CENTROCOSTB-6).</p> <p>Ej2: <i>“Está la comisión ejecutiva compuesta por 4 profesores que ayudan al director y se encargan de realizar la capacitación y talleres para el profesorado. La comisión social y cultural que</i></p>

		educación intercultural (comisiones, asociaciones de alumnado, de padres...)	<i>realizan todos los actos culturales y sociales que se celebran en el centro, la comisión de deportiva y el comité central de padres de familias” (CENTROSIERR-12)</i>
3. Estrategias curriculares	CURRICENTR	<p>Alude a la organización curricular general que se establece en función del tipo de centro.</p> <p>Argumento: respeto hacia la lengua de origen para la enseñanza de la lecto-escritura, recursos disponibles para el aprendizaje del bilingüismo (personales, aulas específicas, programas especializados, etc.). Contemplación de la EI o la EIB en los documentos institucionales. Principios que rigen la EI y cómo ésta es entendida. Inclusión de las diferencias lingüísticas y culturales en la programación curricular de centro y en las prácticas de evaluación. Programación general de centro común o diferenciada para las diferentes culturas, aprendizaje en varias lenguas, con predominancia del castellano, las lenguas maternas o ambas. Actividades a nivel de centro donde se vivencien diferentes realidades culturales.</p>	<p>Ej1: <i>“Se respeta la lengua de origen para la enseñanza de la lecto-escritura, el 50% es en castellano y el 50% en Kichwa (...) existen dos programas y aulas específicas, uno para el aprendizaje del castellano y otro para el Kichwa pero no hay aulas diferenciadas en función de las culturas” (CENTROSIERRB-18).</i></p> <p>Ej2: <i>“la lengua predominante en la programación curricular del centro es el castellano. La programación curricular del centro contempla el aprendizaje en varias lenguas: en castellano y en Kichwa en la materia de Aprendizaje del Kichwa en 7º y 10º. No suelen realizar actividades comunes donde se vivencia diferentes realidades culturales porque la mayor parte del alumnado es Kichwa Panzaleo y el centro sólo cuenta con alumnos mestizos”.</i> (CENTROSIERRB-19).</p>
4. Formación del profesorado	FORMACPROF	<p>Alusión al perfil académico de los docentes y la formación recibida para favorecer la práctica intercultural y bilingüe.</p> <p>Argumento: descripción y valoración de todo lo concerniente a la formación académica del profesorado, tanto los requisitos académicos que se requieren para el puesto, como la formación relacionada con la interculturalidad y el bilingüismo, así como a las ventajas y limitaciones de la misma.</p>	<p>Ej1: <i>“Los cursos y talleres sobre la difusión de la cultura Chachi me enseñaron a comprender y respetar su dificultad idiomática...me ha tocado trabajar con su forma de aplicar las vocales, los fonemas, sílabas, etc...cuando recién llegan a estudiar a la institución educativa” (PROFCOST-6).</i></p> <p>Ej2: <i>“Sí, he recibido capacitación sobre la aplicación de la EIB, de kichwa. También sobre el nuevo MOSEIB para aplicar el AMEIBA para la elaboración de guías con las cuatro fases del conocimiento (adquisición, aplicación, creación y realización)” (PROFAMAZB-3).</i></p>
5. Estrategias de participación	PARTICIPCENTR	<p>Estrategias o actividades que favorecen el intercambio y la participación conjunta entre los diferentes miembros de la comunidad educativa.</p> <p>Argumento: propuestas que se promueven desde la organización del centro (directores, comisiones...) y actividades que se llevan a cabo para favorecer la</p>	<p>Ej1: <i>“A través de las mingas que hacemos y los programas de actividades de días importantes como la Navidad, el Día del Niño, el Día de la Madre o del Padre, etc...”.</i> (DIRECTCOSTB-8)</p> <p>Ej2: <i>“la forma de promover los intereses y el bienestar de los estudiantes de origen cultural y lingüístico diverso es ayudando a</i></p>

		participación, el contacto y conocimiento mutuo entre profesorado/alumnado y profesorado/padres.	<i>estos alumnos con sus problemas familiares, sociales y académicos, prestándoles apoyo y asesoramiento si lo requieren.” (CENTROSIERR-11).</i>
6. Actitud hacia la Diversidad	ACTITUDIV	Actitud que se tiene hacia la interacción y convivencia con personas que forman parte de diversos grupos culturales. Argumento: opiniones que reflejan una actitud hacia personas de otras culturas y los comportamientos que se derivan ante ellas.	Ej1: <i>“Compartiría con todos los chicos y chicas de diferentes culturas sin sentirnos diferentes” (ALUMAMAZ-7).</i> Ej2: <i>“Me gusta salir [al recreo] con personas de otras culturas porque me gusta convivir con distintas culturas y observar sus costumbres y tradiciones” (ALUMAMAZB-1).</i>
7. Apoyos recibidos para alcanzar los objetivos legales.	APOYOBJ	Ayudas que se reciben por parte de la administración educativa u otras instituciones con el fin de apoyar las iniciativas que se llevan a cabo en los centros educativos y cumplir con los objetivos de la Ley. Argumento: cuando se expresan opiniones sobre los medios y apoyos externos con los que cuentan los centros educativos para alcanzar los objetivos que se persiguen a nivel de normativa.	Ej1: <i>“Son escasos e insuficientes, ya que debería haber más recursos y equipos tecnológicos...es necesario aportar más recursos que se destinen a profesores de Kichwa y especialistas en la historia y cosmovisión indígena y más recursos de capacitación en culturas indígenas a todos, en general”.</i> (DIRECTAMAZ-1, 1:29) (28:28). Ej2: <i>“Son escasos, ya que hace falta más inversión en infraestructura, mejorar las condiciones de salubridad, de seguridad, adecuación de los baños, el patio, las escaleras y las aulas... además disponer de recursos como computadoras, más y mejores libros, más alimentos en el desayuno (algunas familias son muy pobres), personal de cuidado y limpieza porque eso lo hacemos nosotros, los mismos maestros... Y también más formación obligatoria, dirigida al profesorado”.</i> (DIRECTCOSTB-8, 8:4) (26:26).
CATEGORÍA F: PERSPECTIVA INTERCULTURAL EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE (La interculturalidad en la praxis educativa, acciones reales que se llevan a cabo en el aula).			
8. Organización del aula	ORGANIZAULA	Alude a la organización espacial del aula. Argumento: distribución de los espacios en el aula (modo tradicional, por rincones de trabajo u otra distribución), agrupamiento general (individual, parejas, pequeños grupos, gran grupo u otros) y si éste favorece la participación y cooperación entre los diferentes grupos culturales y lingüísticos. Se tienen en cuenta variables	Ej1: <i>“El alumnado está sentado en forma de U y el profesor en la esquina superior izquierda. El agrupamiento general del aula es en gran grupo. El agrupamiento no favorece la participación y cooperación entre los diferentes grupos culturales y lingüísticos porque en este caso son todos de la misma cultura. La forma de agruparlos tiene un sentido ya que se asemeja a su estilo de vida circular y no vertical. Las reuniones y asambleas son en círculo</i>

		<p>como grupo cultural de referencia, lengua de origen, dominio del castellano, etc. y cómo se organiza. Si se observa organización informal del aula (si existen subgrupos informales, ignorados, líderes, etc.) y si están todos los alumnos/as integrados.</p>	<p><i>siempre, y todas las actividades se realizan a través de la cooperación y participación. Todas las mañanas realizan una oración como actividad previa para comenzar las clases, y cantan el himno de la nación en Kichwa. Terminan con un abrazo de fraternidad y gratitud a la vida. En relación a la organización informal del aula: hay algunos alumnos que son líderes; hay otros desmotivados y más aislados que necesitan ayuda. No hay nadie ignorado, ya que la integración y el apoyo mutuo es su filosofía. Están todos los alumnos/as integrados en la estructura formal e informal del aula” (AULASIERRB-17).</i></p>
<p>9. Programación curricular de aula</p>	<p>CURRICINTERC</p>	<p>La programación curricular o didáctica tiene en cuenta elementos culturales y lingüísticos de los diferentes grupos.</p> <p>Argumento: Introducción de contenidos referidos a las diferentes culturas en las programaciones curriculares. Lengua predominante de la programación y contemplación de otras lenguas. Uso, actualización o inclusión en la práctica de textos u otro tipo de recursos pedagógicos interculturales para fomentar conocimientos propios de las diferentes culturas. Proceso e instrumentos de evaluación.</p>	<p>Ej1: “<i>Los materiales multiculturales para usos didácticos en el aula son libros de texto en castellano: hay cinco libros, uno por materia. Uno para cada niño. Son de uso diario (...) Los recursos disponibles para el aprendizaje del bilingüismo en el aula son: láminas con textos y ejercicios en cha’palaa, cuentos propios de la cultura escritos en cha’palaa, un libro de cha’palaa en las aulas de primer grado. Diccionarios en cha’palaa para cada profesor” (AULACOSTB-6).</i></p> <p>Ej2: “<i>En las programaciones docentes y en la planificación de las clases... La EI es un elemento esencial de la programación, y la EIB es un aspecto complementario, se dan seis horas de kichwa de primero a tercero de bachillerato. No se da este año en la EGB. No existe una programación diferenciada para las diferentes etnias y/o culturas. La lengua predominante en la programación del aula es el castellano. La programación del aula no contempla el aprendizaje en varios idiomas” (AULASIERR-11).</i></p>
<p>10. Relaciones profesorado/alumnado.</p>	<p>RELPROFALUM</p>	<p>Hace referencia a cómo se identifican las relaciones que se dan entre el profesorado y el alumnado en el aula.</p> <p>Argumento: número de profesores por grupo. Similitud de la identidad cultural y/o lingüística del profesor con respecto al alumnado. Repercusión de las diferencias entre las identidades culturales del profesorado y el alumnado en el proceso E/A (nivel de participación del alumnado, interacción y nivel de comunicación entre ambos, integración en el grupo, tipo de respuesta que da el profesorado, etc.).</p>	<p>Ej1: “<i>En un 80%-75% es muy favorable, existe bastante diálogo entre profesores y estudiantes, pero el indígena es más despreocupado en su aspecto físico, higiene y responsabilidad en el estudio...” (DIRECTSIERR-12).</i></p> <p>Ej2: “<i>Existen varios profesores por grupo que imparte varias materias, por ejemplo, el tutor imparte Filosofía Andina, computación y Ciencias Sociales. Existen profesores con una, dos o tres áreas. El profesor/a comparte la misma identidad cultural y/o</i></p>

			lingüística del alumnado. Todos son del pueblo Saraguro". (AULASIERRB-17).
11. Relación entre el alumnado	RELACALUMN	Alude a comportamientos que favorecen el contacto y el conocimiento entre el alumnado culturalmente diverso y que hable diferentes lenguas. Argumento: conductas que el alumno/a lleva acabo a la hora de interactuar con compañeros/as de otra cultura y/o que no hablen su misma lengua, aludiendo a diferentes formas de comunicación (gestos, mímica, señas, dibujos, etc.) sin necesidad del dominio de la lengua.	Ej1: "el comportamiento es diferente porque con amigos de mi cultura me comunico bien, y con los de otras culturas me comporto más tímido porque me cuesta entenderlos" (ALUMCOSTB-20). Ej2: "Me comunicaría a través de gestos, mímica y también trataría de aprender otras lenguas" (ALUMCOSTB-20).
12. Influencia de los diferentes grupos en el aprendizaje.	DIVCULTE/A	Alude a cómo repercute la existencia del alumnado culturalmente diverso en el aprendizaje. Argumento: la coexistencia de diferentes grupos culturales o lingüísticos en un aula favorece o perjudica el proceso de enseñanza/aprendizaje (rendimiento, diferentes ritmos de aprendizaje, disparidad de niveles de conocimientos, etc).	Ej1: "Perjudica ya que la atención tiene que ser individualizada y el proceso enseñanza/aprendizaje es más lento pero la ventaja es que aprenden más de los otros, por ejemplo, los mestizos y blancos, aprenden el Kichwa" (DIRECTAMAZB-3). Ej2: "Favorece ya que conviven todas las culturas y hay más riqueza cultural. Cuando llegan niños procedentes de la costa o indígenas con un nivel más bajo, les ayudamos con apoyo educativo por las tardes y materiales adaptados a su nivel" (DIRECTSIERR-11).
CATEGORÍA G: RELACIONES CON LA COMUNIDAD			
(Relaciones que se establecen entre los actores educativos y el entorno social)			
13. Relaciones centro-familia	RELACENTFAM	Relaciones existentes entre el profesorado y las familias Argumento: Existencia y tipo de relación que se da entre el profesorado y las familias (implicación en el centro, participación en actividades, fiestas, colaboración con el profesorado en el proceso E/A, ayudas en las tareas escolares).	Ej1: "Existe un diálogo fluido pero siempre falta más compromiso del núcleo familiar y social" (DIRECTAMAZB-4). Ej2: "Es regular, ya que hay familias que no cumplen y hablan mal del centro" (DIRECTCOST-5).

14. Relaciones del centro con su entorno social	RELACOMUNIT	<p>Alude a las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa y el resto de actores sociales de su comunidad.</p> <p>Argumento: referido a las relaciones y/o acciones que favorecen la participación, el contacto y conocimiento mutuo entre la institución educativa y su entorno social más próximo, ya sea con miembros de su propia comunidad, con otros miembros de la sociedad o con docentes y alumnado de otros centros educativos. Tipo de participación o colaboración entre el centro y la comunidad (programas específicos, colaboración con ONG's, asociaciones, otros organismos presentes en la comunidad, etc.).</p>	<p>Ej1: "Las diversas ceremonias del ritual "Wayusa Upiyana", las diversas demostraciones prácticas del "Araw Muyori", el "Chaski" que es una caminata por la diversidad de idiomas de las nacionalidades. (DIRECTAMAZB-4).</p> <p>Ej2: "El centro participa en talleres y programas comunitarios destinados a la formación del Kichwa y revalorización de la cultura saragura (...) la Fundación Kawsay colabora puntualmente en determinadas actividades relacionadas con temáticas comunitarias y/o culturales, y algunas ONG's españolas y norteamericanas hacen actividades lúdicas con el alumnado en épocas estivales". (CENTROSIERRB-17).</p>
MACROCATEGORÍA 4: LIMITACIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA			
CATEGORÍA H: LIMITACIONES PARA EL DESARROLLO DE LA EI Y EL DI Y PROPUESTAS DE MEJORA (Planteamientos que se proponen en beneficio de mejorar la EI y el DI desde el marco estatal hasta el nivel de aula y la comunidad)			
CATEGORÍAS	CÓDIGO	DEFINICIÓN	EJEMPLOS
15.- Limitaciones del contexto social y educativo para el desarrollo de la EI.	LIMITREAL	<p>Alusión a las dificultades y/u obstáculos existentes en la realidad social y educativa para el adecuado desarrollo de la EI y el DI, y para el alcance de los fines que persiguen las propuestas legales al respecto.</p> <p>Argumento: cuando se hace referencia a obstáculos como el aislamiento o dificultades de acceso por las limitaciones del territorio, los prejuicios culturales, la discriminación, la desigualdad social en relación a condiciones y/u oportunidades, etc.</p>	<p>Ej1: "Falta de voluntad y decisión para poner en práctica lo que dice la ley y la constitución" (SOCEDUINDIG-1).</p> <p>Ej2: "Actualmente no ha cambiado mucho, ya que la población indígena sigue estando en la base de la pirámide con más extrema pobreza". (SOCEDUINTELECT-9).</p>
		Medidas generales o específicas que se pueden tomar desde el Estado (en concreto, desde el Ministerio de Educación) para mejorar el cumplimiento de la Ley con el	Ej1: "nuestras entidades gubernamentales deben propiciar los documentos e instrumentos curriculares acorde a la ley, y ponerlos en práctica. Esto depende del interés y apoyo que se reciba de la

<p>16.-Propuestas de mejora a nivel estatal</p>	<p>PROPUESTMEJEST</p>	<p>fin de optimizar su eficacia y/o cuando se plantea el alcance de las Metas y el Buen Vivir a través de acciones encaminadas al fomento de la EI y el DI.</p> <p>Argumento: cuando se aportan ideas, proyectos, planes, programas, que se deben llevar a nivel estatal porque pueden suponer una mejora para el cumplimiento de la LOEI o se asocia su logro con el Buen Vivir o con las Metas 2021. Así mismo, planteamientos generales o específicos para lograr dichas Metas en relación a la mejora de la EI y el DI y planteamientos para el logro del Buen Vivir a través del trabajo que se realiza en escuelas con contextos culturalmente diversos.</p>	<p><i>Subsecretaría y de la DINEIB. Y, por su parte, capacitar a los docentes de forma obligatoria. (Ley: título VIII, Disposiciones Transitorias: la trigésima segunda). La subsecretaría tiene que exigir ese derecho, y presionar al Ministerio de Educación de la importancia y hacer cumplir la ley (SOCEDUSEIB-29).</i></p> <p>Ej2: “La Administración Educativa debería aumentar el presupuesto para la EIB y dar más becas a los docentes para que se reciclen y se formen...hace falta una actualización en la formación docente” (DIRECTAMAZB-3).</p>
<p>17.-Propuestas de mejora a nivel de centro</p>	<p>PROPUESTMEJEDU</p>	<p>Engloba todo tipo de acciones que se proponen para llevarse a cabo desde la propia institución educativa, con el fin de ayudar a mejorar el proceso educativo en el marco de la interculturalidad y que promuevan el DI en la escuela.</p> <p>Argumento: mejoras que se deberían de llevar a cabo tanto por parte de la administración educativa como por parte de los centros, las aulas o por parte de los actores educativos para alcanzar los fines que se persiguen en la normativa.</p>	<p>Ejemplos.:</p> <p>En los centros: <i>formación docente y aplicar la ley, respetando las diferentes culturas. Propiciar proyectos educativos de acuerdo a nuestra realidad cultural (SOCEDUSEIB-29).</i></p> <p>En las aulas: <i>acentuar la identidad cultural. Ser un ambiente propicio y reflejo de las culturas que predominan en las aulas (SOCEDUSEIB-29).</i></p> <p>Profesorado: <i>ampliación de conocimientos sobre interculturalidad (DIRECTSIERR-11).</i></p> <p>Familias: <i>más compromiso con sus hijos y llevar un seguimiento de sus hijos con mayor responsabilidad... Además de fomentar su cultura” (DIRECTAMAZB-3).</i></p>
<p>18. Propuestas de mejora a nivel de comunidad</p>	<p>PROPUESTMEJCOM</p>	<p>Acciones que se proponen para llevarse a cabo desde la comunidad con el fin de ayudar a mejorar el proceso educativo en el marco de la interculturalidad y que promuevan el DI en la escuela.</p> <p>Argumento: aspectos que se deberían mejorar desde las comunidades para alcanzar los fines que se persiguen en la normativa educativa.</p>	<p>Ej1: “No rechazar su cultura, no avergonzarse de su propia cultura” (DIRECTAMAZB-3).</p> <p>Ej2: “Participar en los eventos relacionados con el fomento de la pluriculturalidad y ser conscientes de sus raíces y los valores propios de su cultura, aunque emigren a otros lugares es necesario que sigan manteniendo su sentido de pertenencia e identidad” (PROFSIERR-13).</p>

6.5.5. Triangulación de los datos.

Además de cuidar que las transcripciones estén libres de errores obvios y de cualquier incoherencia a la hora de codificar, también recurrimos a la triangulación como otra medida para asegurar que el análisis de datos tuviera una mayor coherencia interna.

Se trata de una técnica relacionada con la validación en el análisis social (Flick, 2004), en la cual se hacen presente las subjetividades y las intersubjetividades, incluyendo el papel del mismo investigador.

La triangulación, como tal, implica el uso de múltiples y diversas fuentes de información y a través de ella se analiza e interpreta la realidad, pudiendo reconocerse aquello que es producto del lenguaje de las personas entrevistadas, a diferencia de lo que son resultados del análisis que concierne a la interpretación de los datos por parte del investigador (Jiménez, 2005).

Con la triangulación de datos, tratamos de ver cómo la información no constituye una realidad independiente de cada entrevistado, sino que es interdependiente. Al respecto Taylor y Bogdan (1990), consideran que la triangulación está concebida como un modo de proteger las tendencias del investigador, al confrontar y someter a control recíproco los relatos de los diferentes informantes involucrados en la investigación.

A este tipo de procedimiento se le denomina también, triangulación intersubjetiva, debido a que la verificación se realiza del contraste de la información emitida por un grupo que participan en el estudio, con la finalidad de disentir diferentes puntos de vista sobre la misma realidad.

En este sentido, pretendimos que cada uno/a de los entrevistados/as en su ámbito de actuación, nos permitiera trabajar según diferentes criterios, ya que contamos con una muestra procedente de tres regiones diferentes del país (Sierra, Costa, Amazonía), de zonas diferentes (rurales, urbanas y suburbanas), de culturas diferentes (diversos pueblos y nacionalidades de Ecuador), profesores que trabajan en CEEI y profesores que trabajan en CEEIB, profesorado, alumnado y familias tanto indígenas como no, actores sociales de relevancia en el campo de la EI procedentes de diferentes ámbitos de actuación.

Elliot (1986) señala que, al comparar diversas apreciaciones deberá observarse

dónde difieren, están de acuerdo o en desacuerdo y en este sentido Santos (1990) declara que la prioridad de la triangulación está en todos aquellos aspectos coincidentes. Esto nos permitió la generalización de los datos, puesto que no nos ceñimos a una única realidad, sino que fuimos considerando una muestra bastante heterogénea con respecto a las regiones, zonas, tipos de centros y grupos culturales del país.

De igual manera, consideramos también la triangulación metodológica (Flick, 2004), puesto que se utilizaron diferentes instrumentos de recogida de información: registros de centro y aula, entrevistas semiestructuradas, notas de campo y la observación etnográfica del centro y del aula.

En la siguiente Tabla 27 se muestra la triangulación metodológica (informantes y técnicas de recogida de información) según las categorías de análisis establecidas.

Tabla 27

Triangulación de la información considerando los informantes y técnicas utilizadas.

Macrocategorías	Categorías	Entrevista Directores	Entrevista a Profesorado	Entrevista Alumnos	Entrevista Familiares	Entrevista a actores sociales y educativos	Registro de Observación de centro	Registro de Observación de aula
(1) SOBRE EL MARCO CONCEPTUAL								
Conceptos subyacentes en las relaciones educativas interculturales	Visión sobre la cultura y las consecuencias que se derivan de la misma en las relaciones en el ámbito educativo	X	X	X	X	X		
	La diversidad cultural en la escuela	X	X	X	X	X		
	Enfoques educativos desde los que se entienden las relaciones entre las diferentes culturas	X	X	X	X	X		
Propuestas legales y políticas educativas	Marcos legales y las políticas educativas: avances y repercusiones para la práctica	X	X			X		
(2) SOBRE LA REALIDAD ESCOLAR								
Acciones educativas en las diferentes dimensiones curriculares	Características definitorias de los centros educativos	X					X	X
	Perspectiva intercultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje	X	X				X	X
	Relaciones con la comunidad	X	X		X		X	X
Propuestas de mejora	Propuestas y acciones de mejora de la EI y el DI	X	X	X		X		

5.6. Saturación de los datos.

Debido a la amplitud de esta investigación no se pudieron realizar las respectivas comparaciones que nos arrojaran nuevas comprensiones de los códigos y categorías elaborados, por lo tanto, no se pudo cumplir con el criterio referido a la saturación de los datos.

Sin embargo, cuándo los datos alcanzaron la saturación de contenido, utilizamos este criterio para reducir la lista original de categorías y de los códigos descriptivos que elaboramos a partir de las observaciones y discursos de los informantes, puesto que no

aportaban novedades ni información significativa a la construcción de nuevos códigos.

6.6. Dimensión ética de la investigación

Dice Kavle (2011) que “una investigación con entrevistas es una empresa moral” y que ésta “está saturada de cuestiones morales y éticas” (pp. 48- 49), igualmente, Mauthner et al. (2002) refieren que los problemas éticos en la investigación con entrevistas surgen en particular a casusa de la complejidad de “investigar la vida privada de las personas y trasladar sus relatos al escenario público” (p.1) (citado en Kvale, 2011, p. 49). Por lo que, siguiendo la clave para la ética de la investigación y el análisis cualitativo, tratamos de “*minimizar el daño o coste y maximizar el beneficio*” (Gibbs, 2012, p.135). Esto significa evitar dañar a los participantes y que la investigación produzca algún beneficio positivo e identificable, tal como refiere Mason (1996), o intentando que el daño que se pueda provocar (aunque sea mínimo) se equilibre con los beneficios que la investigación genere.

Desde la perspectiva de la investigación en contextos interculturales se ha cuestionado dicha dimensión ética por otorgar valor a la orientación de principios y conductas individuales de los participantes por encima del comportamiento colectivo y relacional que adquiere el comportamiento ético en comunidades culturales, como las indígenas (Smith, 2011).

La dimensión ética de esta investigación consideró cuatro aspectos del código ético (Flick, 2004, Gibbs, 2012):

- El consentimiento informado
- El engaño
- El anonimato en la transcripción y la privacidad y confidencialidad de la información
- La fidelidad de la información.

De igual manera, los objetivos de la investigación han sido expuestos a las comunidades, a las que se les ofreció nuestra colaboración en cuantas tareas y asuntos estuvieran relacionados con la cooperación al desarrollo y con el apoyo y asesoramiento en asuntos educativos. Todo ello ha supuesto el cumplimiento de los fundamentos éticos de la investigación etnográfica, evitando la instrumentalización unidireccional de la

recogida de información, la cual ha sido devuelta parcialmente a las comunidades y lo será en su totalidad una vez concluido el estudio.

6.6.1. Consentimiento informado.

Realizar el consentimiento informado implica explicar a los sujetos de la investigación el propósito general de ésta y las características principales del diseño, así como los riesgos y beneficios posibles de la participación en el proyecto (...) supone además conseguir la participación voluntaria de los sujetos e informarlo sobre su derecho a retirarse del estudio en cualquier momento (Kvale, 2011, p. 52).

En nuestro caso, el acceso al campo de estudio contó con el consentimiento informado de los actores sociales e instituciones educativas participantes en esta investigación. A los cuales se les comunicó el propósito de la investigación relacionado con el desarrollo de la EI en el marco de una tesis doctoral.

Como ya se indicó en el apartado 6.2.1., las autorizaciones para realizar la recogida de información en los centros educativos fueron concedidas de forma diferenciada según el tipo de centro. Por un lado, se concedió una primera autorización para el ingreso al campo, solicitada a través de una comunicación escrita, tal como señala Smith (2011), a la Subsecretaría de EIB, la cual autorizó, permitió, designó y facilitó el acceso a los centros interculturales bilingües participantes. Posteriormente, se concedió la autorización para asistir al resto de los centros (no bilingües) a través de una solicitud presentada al MinEduc, el cual designó los centros a través de las direcciones provinciales y oficinas distritales, informando a los centros sobre su participación en la investigación.

Se obtuvo autorización para realizar las observaciones de aula y llevar a cabo las entrevistas en los lugares de trabajo. Sin embargo, no fue así en lo relacionado con la grabación de entrevistas y videos o la realización de fotografías, contando sólo con la autorización en algunos de los centros educativos, en su mayoría bilingües, en los cuales se concedía el permiso con mayor facilidad.

La investigadora procuró una comunicación directa y sincera con todos los informantes con el fin de posibilitar apertura para obtener el consentimiento de parte del profesorado, establecer la interacción y favorecer una comunicación directa y de confianza

personal. En relación a los actores sociales y educativos de relevancia, al igual que en el caso de las familias, se obtuvo la aprobación por su parte para la realización de las entrevistas y las grabaciones, tal y como sugiere al respecto (Flick, 2004).

6.6.2. El engaño.

Las entrevistas son susceptibles de producir las mismas falsificaciones, engaños, exageraciones, y distorsiones que caracterizan el intercambio verbal entre cualquier tipo de personas. Es posible que exista una gran discrepancia entre lo que se dice y lo que realmente se hace (Deutscher, 1973). En relación a este hecho, Becker y Geer (1957) observan que “la gente ve el mundo a través de lentes distorsionadores y que el entrevistador no debe aceptar sin sentido crítico la validez fáctica de las descripciones de acontecimientos por parte de los informantes” (Taylor y Bogdan, 1987, p. 198).

En el momento que accedimos al campo, planteamos con sinceridad los propósitos de la investigación con el fin facilitar la comunicación y aminorar lo máximo posible la desconfianza que nos podía llevar al engaño y falsedad de la información que se nos aportaba. Así y todo, este factor es difícilmente evitable debido a que, por lo general, es un aspecto especialmente significativo en situaciones de relaciones interculturales o interétnicas. Este tipo de situaciones, muchas veces son percibidas como valoración de su persona o profesionalidad y tienden a desconfiar de los resultados y usos de las investigaciones de tipo occidental, además de percibirlo como robo de información, puesto que los grupos indígenas se perciben como “*los más investigados del mundo*” (Smith, 2011).

Siguiendo lo que sugiere Christians (2011), tanto al MinEduc, a la Universidad Andina Simón Bolívar (que brindó su apoyo acogiéndonos como investigadora asociada), como a los centros participantes, se les comunicó los propósitos de la misma, y de que serían informados de los resultados una vez concluida la investigación.

6.6.3. Privacidad y confidencialidad.

El hecho de asegurar la confidencialidad y la intimidad suele ser un problema muy controvertido en el análisis cualitativo (Flick, 2004; Gibbs, 2012; Kvale, 2011). “La naturaleza particular de la investigación y el análisis cualitativo crea dos circunstancias

particulares con las que es preciso contar” (Mason, 1996, pp. 196-197). Una de ellas es que “los datos cualitativos tienden a ser ricos y detallados y la confidencialidad e intimidad de los implicados será difícil de mantener” (Gibbs, 2012, p. 135).

Implica que no se informará de datos privados que identifiquen a los sujetos (Kvale, 2011). Se trata de mantener la privacidad y confidencialidad de los participantes, informándoles sobre este aspecto antes de ser entrevistados. En todo momento, se buscó proteger la identidad de cada persona entrevistada (otorgando un código alfa-numérico a cada entrevista), procurando evitar posibles repercusiones negativas, conflictos con la administración educativa e intracomunitario (Christians, 2011; Flick, 2007; Smith, 2011). De igual manera, se ha asegurado la confidencialidad e intimidad a la hora de realizar las transcripciones, intentando mantener, lo máximo posible, el anonimato y las características personales que les puedan identificar.

6.6.4. Fidelidad.

El principio de fidelidad de la información refiere al tratamiento analítico de los datos. Durante el proceso de entrevista, las mismas fueron grabadas en audio, previo permiso del informante. En los casos que esto no fue posible, la información se recogió por escrito de tal forma que quedara recabada toda la información relevante que el participante pudo aportar sobre el objeto de estudio. Igualmente, en el proceso de transcripción y descripción de los datos se registró lo más fiel posible al testimonio original, evitando distorsiones de la información clave para nuestro estudio. Sin embargo, atendiendo al principio de confidencialidad de los participantes, se ha tenido que omitir y/o suprimir algunas informaciones que delataban a la persona en sí o al cargo profesional del informante. Asimismo, en relación a dicho factor de fidelidad es importante destacar también que la discusión de los resultados se realizó en relación a los resultados de la codificación axial (Strauss y Corbin, 2002).

6.6.5. Técnicas de validación de los datos.

Debido a que la calidad de la investigación cualitativa y, concretamente, etnográfica, no puede apoyarse en los criterios convencionales de validez y fiabilidad (Erickson, 1989, Lincoln y Guba, 1985), se han planteado sistemas alternativos para reputar

el rigor investigativo. Por lo que, atendiendo a estos estándares diferentes a los usados en la investigación experimental, recurrimos a los criterios de credibilidad, transferencia, dependencia y la confirmabilidad (Guba, 1981, Guba y Lincoln, 1985) con el fin de valorar y garantizar la calidad y validez de la información aportada en este trabajo.

Tabla 28

Comparación de criterios de validez entre dos paradigmas: Aspecto, Positivismo y Naturalismo

Aspecto	Positivismo	Naturalismo
Valor de Verdad	Validez interna	Credibilidad
Aplicabilidad	Validez externa	Transferibilidad
Consistencia	Confiabilidad	Dependencia
Neutralidad	Objetividad	Confirmabilidad

Fuente: Guba y Lincoln (1985, p.104).

Guba y Lincoln, (1985) plantean estos criterios desde el enfoque de la investigación naturalista que proponen modos de abordar la validez del trabajo antes y después del mismo.

Dicho isomorfismo, ayuda a que exista coherencia en los resultados y las percepciones que los participantes tienen sobre la realidad estudiada. El *valor de verdad*, determina la confianza en la veracidad de los descubrimientos que, versus a la *validez interna* convencional, en nuestro contexto de investigación se plantea con el factor de *credibilidad* (Guba y Lincoln, 1985). *Aplicabilidad*, que resulta ser la *validez externa* en el marco positivista, Guba y Lincoln (1985) la denominan *transferibilidad*. Ambos términos están referidos a “la precisión con que los hallazgos obtenidos reproducen efectivamente la realidad empírica y los constructos concebidos caracterizan realmente la experiencia humana” (Pérez-Serrano, 1998, p. 80). De allí que estos autores relacionen a la validez interna con la medida en que las observaciones sean representaciones auténticas de alguna realidad y a la validez externa con el proceso de generalización.

Igualmente, la *consistencia*, relacionada con la posibilidad de obtener los mismos resultados al repetir el estudio con los mismos participantes y contexto, equivale al criterio

de fiabilidad desde el positivismo, pero desde el punto de vista naturalista, es denominada *dependencia* (Lincoln y Guba, 1985) que implica tanto la estabilidad de los resultados como el conocer los factores que explican su variación en estudios posteriores. Y la *neutralidad*, relacionada con la objetividad del investigador en el paradigma positivista, refiriéndose a que los descubrimientos sean independientes de sus intereses, motivaciones o concepciones, es lo que se traduce para Lincoln y Guba (1985) en el marco de la investigación naturalista como *confirmabilidad*, siendo el ejercicio de la reflexión una condición “sine qua non” de la misma (Rodríguez, Gil y García, 1996). A continuación pasamos a definir con más detalle cada uno de ellos:

a. Credibilidad o valor de verdad

Como hemos aludido, este criterio de rigor se pretende la confianza en la veracidad de los descubrimientos, debido que existe correspondencia entre nuestros resultados y las representaciones que los participantes tienen de su propia realidad. Atendiendo a lo planteado Guba y Lincoln (1985), este criterio, equivalente a la validez interna, se alcanzó cuando la investigadora, a través de observaciones y conversaciones con los participantes, recabó información que fue reconocida por los informantes como una verdadera aproximación sobre lo que ellos/as piensan y sienten. Para ello, fue un requisito indispensable interesarnos por el mundo de los participantes, escuchándoles de manera activa, reflexionar y tener una relación de empatía con ellos/as. Lo cual exigió paciencia, reflexión y evaluación permanente para describir a los mismos en su contexto.

Siguiendo a Rodríguez et al. (1996), una de las estrategias que nos ayudó a cumplir con este criterio fue la presencia prolongada en el campo, lo cual se logró a través de la permanencia en el país por parte de la investigadora durante 17 meses con el fin de planificar el proceso de recogida de datos, obtener un mayor conocimiento y entendimiento de las culturas con las que iba a trabajar, (lenguajes, comportamientos, modos de vida, protocolos, etc.) y, por otro lado, durante algunos días en el terreno donde se encontraban los centros educativos y diferentes informantes, con el fin de evitar que su presencia alterara el funcionamiento ordinario de la actividad educativa en los centros.

De igual manera, esto ayudó a disminuir los prejuicios e ideas preconcebidas que tenían los actores al imaginarse evaluados en su labor docente y ayudó a una mejor

comunicación y más auténtica. Asimismo, la observación persistente ayudó a comprender lo esencial y más característico de cómo se lleva a la práctica la EI que se desarrolla actualmente en el país. Este hecho ha favorecido a la saturación de los códigos y categorías durante los análisis. Y, atendiendo a los compromisos éticos de la investigación, otra estrategia que nos refuerza en la veracidad de los datos sería a través de la comprobación de los mismos. Para ello se prevé realizar la devolución de los resultados de este estudio a los propios participantes con el fin de obtener una retroalimentación por su parte.

b. Transferencia

Como se ha señalado, con este criterio lo que se busca es proporcionar conocimiento sobre el contexto que permitiera la transferencia a contextos similares. Puede ser concebida como equivalente a la validez externa o generabilidad. Atendiendo a este criterio, contemplamos la posibilidad de que los resultados muestren una realidad que sirva de referencia y punto de reflexión para el planteamiento de nuevas propuestas de mejora en realidades similares que posibiliten el DI en el proceso enseñanza-aprendizaje, incorporándose en el trabajo diario de aula y favoreciendo el planteamiento de medidas y propuestas de mejora para impulsar activamente procesos de cambio que permitan fomentar dicho diálogo. Posibilitando así detectar iniciativas educativas pioneras que están posibilitando abrir nuevas líneas de trabajo en este ámbito.

Guba y Lincoln (1985) refieren que este criterio alude a la posibilidad de extender los resultados del estudio a otras poblaciones, tratándose de analizar cuánto se ajustan los resultados a otro contexto similar. Los autores señalan que para ello se requiere la descripción detallada del contexto de estudio y las características de los participantes con el fin de establecer similitud entre los contextos.

Las autoras LeCompte y Goetz (1982) consideran que la falta de fiabilidad y validez constituyen una amenaza para el valor de los resultados que se alcanzan en una investigación. Por lo que, de acuerdo a estos criterios de rigor que hemos mencionado, Goetz y LeCompte (1988) que adaptan a los diseños etnográfico los conceptos positivistas de fiabilidad interna y externa (replicabilidad de los resultados), confirman que la validez de una investigación cualitativa que plantean Guba y Lincoln (1985) se puede obtener

demostrando que posee estos dos tipos de validez, siempre y cuando, respondan a estas dos interrogantes:

1. *¿El investigador observa o mide realmente lo que cree observar o medir?*
2. *¿En qué medida los constructos creados, perfeccionados o comprobados por los investigadores son aplicables a más de un grupo?*

c. Dependencia

Este criterio de dependencia que implica tanto la estabilidad y fiabilidad de los resultados como el conocimiento de los factores, explicarían la variación observada en los mismos al replicar el estudio (Guba y Lincoln, 1985). Para la justificación del criterio de dependencia o consistencia de los datos, se recurrió al método solapado de triangulación de los datos. Para Guba y Lincoln (1985) es un término equivalente al de confiabilidad o consistencia de las observaciones en el tiempo que en nuestro caso se refirió a que en el curso de la observación, la investigadora principal contrastó en paralelo con agentes internos al estudio competentes en la materia que ayudaban expresando su opinión sobre el proceso observado.

d. Confirmabilidad

Y por último, la confirmabilidad que, referido a la concepción de objetividad, no desea ocultar la subjetividad del investigador, sino buscar que los datos y las conclusiones sean lo más objetivas posibles para que puedan ser confirmadas por voces externas.

Guba y Lincoln (1989), proponen este término como equivalente a la confiabilidad u objetividad que se han usado como criterios de rigor dentro del paradigma convencional durante largo tiempo. Para los autores éstos últimos son inadecuados dentro de los enfoques constructivistas.

Fueron los métodos de triangulación, de saturación y el contraste entre colegas lo que nos ayudaron a ajustarnos a estos cuatro criterios.

CAPÍTULO VII. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

El presente capítulo expone los resultados en torno al desarrollo de la Educación y el Diálogo Intercultural que se establece entre los diferentes grupos culturales que conviven en las tres regiones que conforman la República de Ecuador.

Como ya se ha indicado, estos resultados se obtienen de las entrevistas a miembros de la comunidad educativa: directivos de los centros, profesorado, alumnado y las familias, así como de las realizadas a actores sociales y educativos relevantes en el ámbito de la EI, y de los registros de observación aplicados en los centros y en las aulas.

Los resultados se presentan a través de la codificación abierta, proceso analítico donde se explican cada una de las categorías a partir de la descripción de los códigos que la componen, (Strauss y Corbin, 1998), y de la codificación axial, mediante la cual se muestran las relaciones entre categorías en torno a la EI y donde los códigos tienen un mayor contenido inferencial (Miles y Huberman, 1994, citado en Rodríguez et al., 1996).

El primer paso analítico, por tanto, fue la codificación abierta a través de la cual los conceptos fueron identificados y las ideas centrales en los datos se representaron como conceptos, denominándose categorías en términos de sus propiedades y dimensiones (Strauss y Corbin, 1998). Siguiendo a Flick (2004), en esta primera fase abordamos el texto de los discursos con el fin de desnudar los conceptos, ideas y sentidos que contienen. Esto fue primordial para que se pudiera dar el resto del análisis, ya que nos permitió especificar sistemáticamente lo que íbamos analizando, fragmentando los datos en partes y sugiriéndonos las posibles relaciones que se establecían entre los fenómenos estudiados, pudiendo comparar así similitudes y diferencias.

Strauss y Corbin (2002) plantean que para realizar este trabajo de descubrir y desarrollar los conceptos es necesario abrir el texto para realizar un microanálisis de los datos línea por línea con el fin de generar códigos descriptivos que representan el fenómeno a categorizar.

La segunda fase analítica corresponde a la codificación axial donde, según Miles y Huberman (1994) los códigos tienen un mayor contenido inferencial tanto interpretativo como explicativo (citado en Rodríguez et al. 1996). Para ello, después del análisis descriptivo de cada una de las categorías y sus correspondientes códigos, identificamos y

describimos las relaciones entre criterios y las categorías codificadas intentando dar respuesta a las preguntas de investigación inicialmente planteadas en torno a la EI. Siguiendo a Glaser y Strauss (1967) cuando refieren a las tareas a seguir en el procedimiento de codificación, analizamos las posibles condiciones, interacciones y consecuencias asociadas con un fenómeno determinado, buscando claves en los datos que denoten cómo se pueden relacionar las categorías principales entre sí y las diferentes categorías en sus diferentes niveles.

7.1 Codificación abierta de los datos en torno al desarrollo de la EI

Atendiendo a los objetivos de este estudio, los resultados de la codificación abierta se organizan en cuatro grandes apartados o macrocategorías:

1. - Conceptos que subyacen en las relaciones educativas interculturales.
2. - Propuestas legales y políticas educativas.
- 3.- Acciones educativas en las diferentes dimensiones curriculares.
- 4.- Limitaciones para el desarrollo de la EI y el DI y propuestas de mejora.

7.1.1. Conceptos subyacentes en las relaciones educativas interculturales.

Macrocategoría 1: Conceptos que subyacen en las relaciones educativas interculturales

A partir de la codificación del discurso de las entrevistas semiestructuradas de los diferentes participantes (directivos, profesorado, alumnado, familias y actores socioeducativos), los resultados se presentan en torno a las tres grandes categorías siguientes: 1) Visión sobre la cultura, su relación con el Diálogo Intercultural y las consecuencias que se derivan de la misma en las relaciones en el ámbito educativo, 2) La diversidad cultural en la escuela y 3) Enfoques educativos desde los que se entienden las relaciones entre las diferentes culturas.

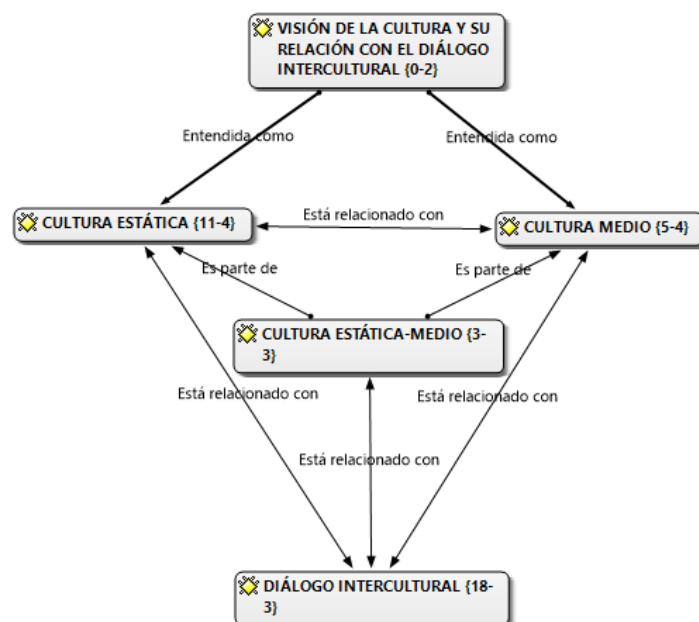
Categoría 1: Visión sobre la cultura, su relación con el Diálogo Intercultural y las consecuencias que se derivan de la misma en las relaciones en el ámbito educativo.

Con esta categoría se describe la visión explícita o implícita desde la que se entiende la cultura y la relación que se desprende de esta a la hora de entender el Diálogo Intercultural (DI) para, posteriormente, analizar cuáles son las consecuencias en la praxis educativa.

Dentro de esta categoría se incluyeron las diferentes perspectivas desde las que se puede entender la cultura: visión estática, visión dinámica, visión de la cultura como medio, y visión estática y como medio a la vez, así como una visión dinámica y medio, como consecuencia de ello, la visión existente sobre el DI.

A continuación se presentan las redes conceptuales que se derivaron de la codificación de dicha categoría en el proceso de análisis de los discursos del profesorado, alumnado y actores socioeducativos.

A. Red conceptual de la categoría: Visión del profesorado sobre el concepto de cultura y su relación con el Diálogo Intercultural



Como se puede observar para el profesorado la cultura es entendida y descrita desde el estatismo y como medio de vida que no caduca, sino que permanece y perdura en el tiempo; descartando la perspectiva dinámica y cambiante del concepto, aquella que la percibe como algo que se modifica y se construye en el día a día, transformándose y evolucionando con el transcurso del tiempo.

a. Visión estática de la cultura

Más de la mitad del profesorado del total de la muestra, en su mayoría pertenecientes a centros no bilingües (CEEI) de las tres regiones del país, definieron la cultura por sus aspectos inmutables, describiéndola a partir de sus rasgos y características inalterables (i.e., vestimenta, comida, folklore, tradiciones, lenguas, etc.). Por lo general, hicieron referencia al término desde factores externos y materiales “Cultura, no sólo es el lenguaje son tradiciones, leyendas, la comida, la historia,…” (PROFCOST-6, 6:16) (13:13).

Otras definiciones asociaron la cultura a la propia identidad de un grupo y a todos los elementos que la configuran, pero siempre desde una perspectiva estática, sin percibir cambios con el paso del tiempo: “Cultura es la identidad de un pueblo, sus raíces, su historia, sus costumbres, sus tradiciones, leyendas, mitos, etc.” (PROFAMAZ-2, 2:9) (15:15) o “(...) es la identidad de un pueblo: lo que piensan, lo que somos, cómo vistes, cómo vives, etc.” (PROFCOSTB-9, 9:9) (16:16).

En otras definiciones, más alejadas de lo puramente material, añadieron elementos inmateriales como los valores, estilos de vida y formas de pensamiento, entendidos como factores perdurables en el tiempo, “(...) los valores que tienen los pueblos, además de su lengua, sus costumbres, su estilo de vida y su forma de pensar” (PROFAMAZB-3, 3:1) (16:16) o “(...) las formas de ser de los diferentes grupos de personas que residen en un lugar, sus costumbres y tradiciones” (PROFSIERR13-13:12) (21:21).

b. Visión de la cultura como medio

A diferencia de la mayor parte del profesorado de los centros no bilingües que mantuvieron una visión estática de la cultura, algunos de los docentes de los centros bilingües percibieron la cultura como un medio. Específicamente, cuatro de los diez docentes que conformaban este grupo, tenían un concepto instrumental de cultura, la cual describieron como un medio positivo para participar y como una forma de vivir, “[La cultura es la] forma de vida propia de un grupo de personas que la diferencia del resto por su propia visión de la vida” (PROFSIERRB-15, 15:19) (16:16) o “(...) todo lo que hace la persona en su cotidianidad” (PROFSIERRB-18, 18:9) (24:24).

c. Visión de la cultura estática y como medio

Desde esta óptica se observa cierto perpetuidad en el tiempo, no detectándose movimiento y transformación hacia el desarrollo, ya que la cultura fue entendida como un modo de vida característico de un grupo de personas que no transmuta ni evoluciona, “[Cultura es] todo el bagaje de conocimientos y formas de vida que tiene un pueblo y que se transmite de generación en generación” (PROFSIERRB-17,17:11) (19:19).

Dentro de esta visión, la cultura también fue descrita como un mecanismo de adaptación, de expresión y de interacción con su entorno natural, “Cultura es la demostración de expresión que tiene cada pueblo, no sólo folklore” (PROFCOSTB-8, 8:15) 16:16).

d. Visión sobre el Diálogo Intercultural

Dieciocho de los diecinueve docentes de la muestra, aportaron su visión sobre el DI como algo directamente vinculado, o asociado por su analogía con la EI, aunque, también se reflejó cierta imprecisión en sus respuestas que no dejan clara el tipo de relación que se establece entre ambos conceptos; ejemplo de ello son las siguientes afirmaciones: “Entre la EI y el DI hay una relación para identificar la diversidad cultural y fortalecer la unidad entre las diversas culturas” (PROFSIERR-12, 12:11) (15:15). “El Diálogo Intercultural es algo más superficial que la Educación Intercultural porque no tiene fundamento, y la Educación Intercultural es algo más complejo y sistemático” (PROFAMAZB-3, 3:12) (18:18).

Partiendo de una visión estática de la cultura, donde subyacen las relaciones entre grupos culturales y la comunicación entre los mismos, se manifestó lo siguiente: “(...) el Diálogo Intercultural se trata de relacionarnos con otras culturas y que nos entendamos entre sí” (PROFAMAZB-4, 4:13) (18:18), o que “(...) el Diálogo Intercultural se realiza con el fin de comunicar a personas de diferentes culturas...es la expresión de diferentes puntos de vista con aceptación y respeto entre las personas que dialogan” (PROFSIERRB-15, 15:17) (18:18).

Al mismo tiempo, otros docentes plantearon el DI en función de que se comparta o se conozca la lengua, refiriéndose a la necesidad de conocer las lenguas propias de otros pueblos y nacionalidades para que éste pueda darse “(...) aquí no hay Diálogo Intercultural

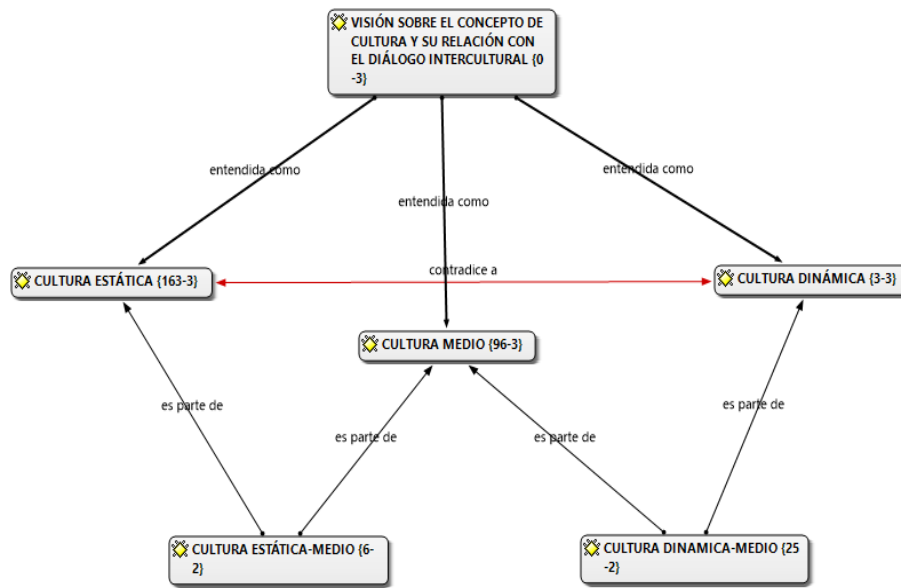
porque cada uno habla su propia lengua y el Diálogo Intercultural no existe entonces...porque cuando hay una reunión de las diferentes nacionalidades no se entienden entre ellas, tendrían que hablar en castellano para entenderse entre ellas y no todas las personas saben bien el castellano...por lo tanto no existe el Diálogo Intercultural en el Ecuador” (PROFCOSTB-8, 8:13) (18:18), “el Diálogo Intercultural se basa en el idioma y la forma de dar a conocer la realidad indígena, en aprender el idioma y sus fortalezas para una mejor desenvolvura en el lugar de trabajo” (PROFSIERRB-19, 19:12) (16:16).

Otras opiniones del profesorado, aun reconociendo la importancia de la comunicación y el intercambio, se encaminaron a negar la existencia del DI como consecuencia de la desigualdad de condiciones y oportunidades de los diferentes grupos culturales; esto es, limitaciones sociales que repercuten de forma negativa sobre la presencia y desarrollo del mismo: “No hay Diálogo Intercultural porque existe desequilibrio de acceso a la educación. Nosotros no tenemos la posibilidad de acceder a una beca que nos permita estudiar fuera, pues no tenemos los recursos necesarios en la comunidad” (PROFCOSTB-9, 9:3) (3:3), una comunicación que no supone un enriquecimiento mutuo debido a que “el Diálogo Intercultural se trata de un intercambio de comunicación pero en realidad no es equitativo ni se da con igualdad, ya que siempre hay desigualdad de condiciones” (PROFSIERR-13, 13:15) (24:24).

De igual manera, concurren discursos que generan ambigüedades, no ayudando a clarificar si existe el diálogo realmente, porque se priorizó la mirada de la cultura predominante y es desde ésta desde donde se enseña, independientemente de la cultura a la que pertenezca el docente: “(...) En el Diálogo Intercultural el profesor expresa la cosmovisión e imparte la clase de acuerdo a la realidad cultural en la que se encuentra” (PROFCOSTB-9, 9:11) (19:19).

A través de los argumentos expuestos, se puede observar que los puntos de vista más críticos eran los del profesorado de los CEEIB que, a su vez, fueron los que se mostraron más defensores del DI en el ámbito educativo.

B. Red conceptual de la categoría: Visión del alumnado sobre la cultura



En este análisis de la información se presentan las diferentes perspectivas que el alumnado adoptó a la hora de referirse al concepto de cultura. A diferencia del resto de informantes, el sentido o el enfoque que se le da al término, no se extrajo de preguntar por su definición, sino de la interpretación en función de cómo ellos/as se definieron a sí mismos y definieron a sus compañeros/as y de cómo entendían las diferencias entre miembros de diferentes grupos culturales.

a. Visión estática de la cultura

Es la perspectiva más dominante en la noción de cultura que tiene el alumnado entrevistado (independientemente de la región de pertenencia), los cuales la identificaron con elementos inalterables (materiales o no) y casi perennes en el tiempo, propios de los grupos culturales y que marcan las diferencias entre ellos. Se encontraron un gran número de opiniones que remarcaron la importancia de la cultura en aquellos aspectos visibles que les caracterizan como son la lengua, la vestimenta, costumbres y/o tradiciones, estilos de vida propios y los aspectos idiosincráticos que le son atribuidos: “Los shuar somos grandes guerreros y fuertes...La lengua, costumbres y tradiciones son autóctonas de la propia Amazonia...La vestimenta es símbolo de la selva” (ALUMAMAZB-1, 1:23) (7:7).

A estas características se unieron prácticas cotidianas o los alimentos que suelen comer por usanza: “Comemos gusanos, la chonta y el palmito (...) hacemos lanzamiento de bodoquera y vivimos en casas de chozas” (ALUMAMAZB-5, 5:4) (11:11); “En mi cultura bailan con tambores, comen asado maito y se pintan la cara con achiote” (ALUMAMAZB-3, 3:25) (7:7); “(...) Los kichwa se pintan la cara con wito (que es una pintura negra de una semilla) y su lengua y bailes son diferentes a las nuestros” (ALUMAMAZB-3, 3:24) (11:11), o “Nosotros bailamos salsa, hacemos ceviche de concha, de camarón, etc. y nuestra música típica es con la marimba” (ALUMAMAZ-9, 9:16) (3:3).

Al mismo tiempo, contemplaron los ritos ceremoniales ancestrales: “Practicar nuestra cultura como los rituales de toma wuayusa, hablar en nuestro propio idioma que es el kichwa y valorar nuestras costumbres como los festejos y ceremonias” (ALUMAMAZB-2, 2:23) (4:5); “(...) Los shuar y shiwiar visten similar a nosotros, los mestizos visten más modernos (...) festejan la Semana Santa, se saludan con un beso y comen la fanesca” (ALUMAMAZB-2, 2:24) (7:7); “En mi cultura tenemos tradiciones de celebrar los Raymis, y la conexión con la Pachamama. Nos vestimos con el anaco, el sombrero, reboso, etc. y vivenciamos la siembra del maíz” (ALUMSIERRB-46, 46:1) (5:5) y “Los afroecuatorianos bailan el mapalé, visten con poca ropa y van a la pesca (...)” (ALUMAMAZ-12, 12:19) (7:7).

Igualmente, aparte de lo mencionado, como elemento diferenciador a la hora de definir culturas, también se incluyeron las creencias propias de los diferentes grupos culturales: “Los blancos (...) no creen en los poderes superiores de los chamanes” (ALUMAMAZ-7, 7:25) (6:6); “Usamos plumas de diferentes animales para hacer coronas y llevarlas en la cabeza y hacemos ceremonias chamánicas” (ALUMAMAZ-12, 12:18) (4:4).

b. Visión dinámica de la cultura

Tres de estos informantes, pertenecientes a centros bilingües, percibieron la cultura desde un punto de vista variable, abierto o en interacción que se va transformando y adaptándose al momento de vida: “Aunque la vestimenta está cambiando, usamos anaco, camisas, walkas, alpargatas, manillas” (ALUMSIERRB-82, 82:1) (11:11). Y cuando opinaron sobre invariantes culturales entre las diferentes culturas que conviven,

sus discursos manifestaron acciones que han ido evolucionando con el transcurso del tiempo: “Los dos hablamos y jugamos iguales pero también a veces nos vestimos y comemos iguales” (ALUMCOSTB-16, 16:5) (7:7) o referido a las transformaciones que se han dado en: “Algunas fiestas, bailes y música” (ALUMSIERRB-49, 49:12) (12:12) que muchos de los diferentes grupos culturales hoy en día comparten..

c. Visión de la cultura como medio

Muchos de estos informantes también consideraron la cultura como una forma de vivir, una herramienta de interacción con los demás y su entorno natural: “(...) tengo compañeros kichwa...Los hombres van a cazar, y las mujeres se dedican a la agricultura (...)” (ALUMAMAZB-11, 11:6) (6:6). O cuando distinguen al resto de compañeros por “(...) la forma de ver y sentir el mundo y la agricultura” (ALUMSIERRB-45, 45:4) (6:6).

Asimismo, señalaron prácticas y acciones de la vida diaria que les permiten interactuar con el medio social y natural y que tienen en común con independencia de su cultura: “(...) escuchamos la misma música y practicamos los mismos deportes pero nos gusta comer diferente” (ALUMAMAZ-7, 7:6) (9:9), “Igual que los cofanes, los shuar y los afroecuatorianos nosotros pescamos y cazamos y como los mestizos estudiamos y escuchamos música” (ALUMAMAZ-14, 14:5) (11:11). Si bien, por parte de algunos alumnos/as indígenas, es frecuente la tendencia a relacionar el estilo de vida de la sociedad mestiza al progreso y el desarrollo, relacionado, a su vez, con una menor calidad de vida con respecto a la suya: “(...) los mestizos visten modernos, escuchan música moderna y comen comida chatarra (ALUMSIERR-54, 54:2) (14:14) o “Nuestro estilo de vida es más tranquilo, en el campo” (ALUMCOST-70, 70:2) (8:8).

Igualmente, entendieron la cultura desde esta visión haciendo referencia a lo que les diferencia culturalmente en la interacción con el entorno o en su forma de vida: “(...) Los indígenas no celebramos los cumpleaños, pero los mestizos sí. Nosotros celebramos el día de los difuntos con la colada. Celebramos la navidad sin adornos, y comemos cuy, no pavo” (ALUMSIERR-35, 35:1) (3:3); “El matrimonio de los mestizos es diferente, (...) los indígenas se casan sin conocerse, se ven una vez y luego se casan por decisión de los padres, y la chica no decide nada (...)” (ALUMSIERR-83, 83:2) (9:9). Al margen de las acciones que realizan de forma diferente, igualmente, refirieron que las diferencias están relacionadas con aspectos que forman parte de su idiosincracia y su forma de

percibir el mundo que les hacen tener una forma de vida diferente: “Son diferentes sus gustos, pensamientos e ideas” (ALUMCOST-23, 23:4) (6:6).

d. Visión estática-medio de la cultura

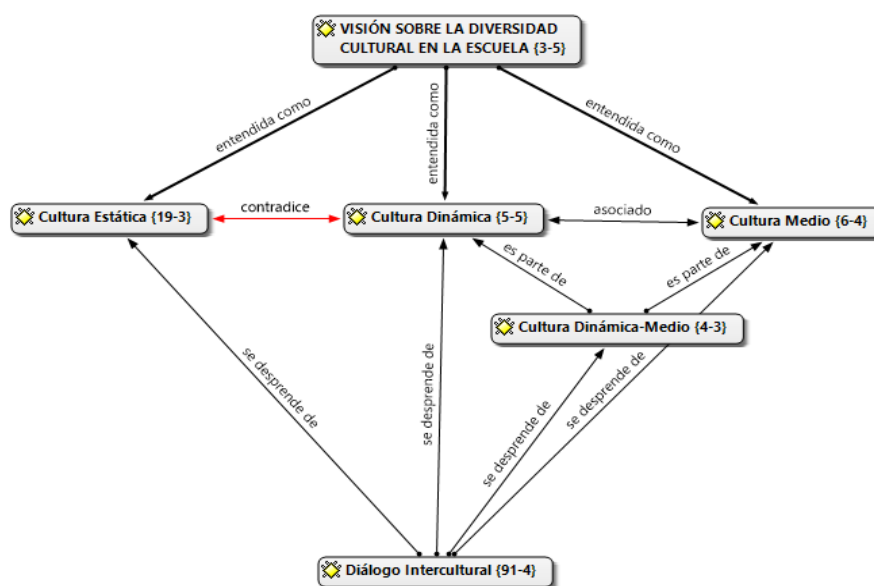
Seis de estos informantes se refirieron a la cultura interpretándola desde el estatismo pero, al mismo tiempo, una visión más instrumental, entendiéndola como una forma de vivir representativa de un grupo determinado, perdurable en el tiempo y que influye en su relación con el entorno. Lo revelaron a través de argumentos que hacían referencia a características y/o actividades cotidianas que forman parte de su estilo de vida: “Los Raymis, la ganadería, la agricultura, el idioma, la vestimenta y la artesanía” (ALUMSIERRB-49, 49:15) (6:7), “(...) Trabajamos cultivando la papa, la cebada, y con la crianza de animales. La comida es diversa: el cuy con la papa, frijol, quínoa, haba, melloco (...)” (ALUMCOSTB-30, 30:27) (4:4). A lo que añadieron gustos y forma de expresarse a través de su vestimenta o el arte: “La vestimenta del mestizo: camisa, jeans y gorra (...) La artesanía la hacen de paja y aretes. Los artistas que le gustan son Julio Jaramillo (...)” (ALUMCOSTB-30, 30:28) (6:6). A esto también añadieron como medio de vida la cosmovisión: “Las fiestas de nuestros Raymis (...) y la cosmovisión andina” (ALUMSIERRB-81, 81:1) (10:10).

e. Visión dinámica-medio de la cultura

Desde esta perspectiva, un número importante de alumnado identificó lo cultural desde la forma más visible (físico, comida, música, etc.) aunque desde un punto de vista cambiante y adaptativo: “Que nos vestimos con ropa moderna, podemos saborear platos diferentes a los de ellos y la tecnología que tenemos” (ALUMAMAZB-6, 6:12) (8:8). Aparte de tener las características diferenciales mencionadas, con el progreso y la evolución normal de la vida han surgido aspectos con respecto a su estilo de vida que se han ido desarrollando de forma común los diferentes grupos culturales: “(...) tenemos en común los deportes que practicamos (...) y los estudios” (ALUMCOSTB-63, 63:9) (8:8) y “(...) comemos muchas cosas iguales. Ahora la vestimenta y la ropa es similar, antes si era diferente pero ahora no. Y también las viviendas actuales son parecidas” (ALUMCOST-70, 70:4) (17:19).

En resumen, como puede contemplarse en la red conceptual expuesta, de los discursos del alumnado se derivó que, independientemente del tipo de centro al que pertenezcan, la mayoría de los discentes percibieron la cultura desde una posición estática y perdurable en la historia y en el tiempo, siendo la perspectiva más frecuente en sus testimonios. Por otro lado, dichos discursos ofrecieron un número elevado de perspectivas instrumentalistas, es decir, contemplándola como herramienta que les hace partícipe en la interacción con el medio y como estilo de vida, la mayoría de las veces con carácter inalterable. Fueron menos los discursos, en los que la cultura se percibió como un medio con carácter dinámico y, menos aún, en las que se percibió únicamente con un carácter cambiante, emprendedor y adaptativo.

C. Red conceptual de la categoría: Visión de los actores sociales y educativos de relevancia en el ámbito de la EI sobre el concepto de cultura y su relación con el Diálogo Intercultural



a. Visión de la cultura estática

Igualmente, más de la mitad (n=19) de la muestra formada por estos participantes, entendieron la cultura desde un punto de vista estático, concibiendo que los rasgos que definen a un grupo cultural determinado perviven y se heredan siguiendo inalterables con el paso del tiempo.

De la misma manera que el profesorado, su concepto de cultura estuvo predominante marcado por rasgos perennes asociados a los elementos más visibles y/o tangibles responsables de distinguir a unos pueblos de otros: “[La cultura está] relacionada con la forma en que una sociedad se identifica como parte de una comunidad (costumbres, tradiciones, lengua, formas de vestir)” (SOCEDUMINIST-16, 16:1) (2:2); “(...) música, danza, gastronomía, plantas medicinales y otras diferentes manifestaciones de una nacionalidad o pueblo” (SOCEDUMINIST-18, 18:1) (2:2).

Otras definiciones, además de lo descrito, añadían elementos no perceptibles como puede ser la cosmovisión: “(...) manifestaciones de un grupo humano en relación a (...) su manera de ver el mundo, su cosmovisión (...)” (SOCEDUSEIB-27,27:31) (2:2) y subrayaban la importancia de valorar la identidad de los pueblos y cómo esta se representa desde el estatismo: “(...) es la valoración de la identidad propia de los pueblos originarios y que se representa mediante la música, danza, gastronomía, etc.” (SOCEDUINDIG-2, 2:40) (2:2) o “Cultura: cúmulo de identidades, elementos identitarios y no sólo como conocimientos. Nos entendemos a través de la lengua, conocimientos, música, vestimenta, alimentación y cosmovisión...todo eso forma un compendio cultural” (SOCEDUSEIB-23, 23:1) (2:2).

Igualmente, la visión de perpetuidad en la cultura se manifestó a través de las prácticas y conocimientos ancestrales: “(...) es la totalidad de convicciones, comportamientos, sabidurías, tradiciones y lengua en las cuales se expresa un grupo de gente, pueblo o nación” (SOCEDUINTELECT-10, 10:34) (2:2). Siendo estos usos y rutinas lo que las hace diferentes: “Cultura es la agrupación de personas con identidades, costumbres y tradiciones que la hace diferente de otra cultura” (SOCEDUSEIB-29,29:1) (2:2).

b. Visión dinámica de la cultura

Cinco del total de estos informantes definieron la cultura como algo en interacción y que transmuta, ajustándose a los ritmos que va marcando la vida, y que ayuda a identificar identidades tanto individuales como colectivas: “(...) todos somos cultura, un cúmulo de todo lo que nos identifica como personas y como pueblo, tanto desde la identidad individual como colectiva...La cultura es holística, dinámica, fluye a lo largo de la vida y se produce una fusión de muchas cosas” (SOCEDUMINIST-12, 12:1) (2:2).

Cultura en movimiento representada también como capacidad para crear símbolos identitarios, rasgos que se transforman y evolucionan con el transcurso del tiempo: “Cultura es la capacidad que tiene el ser humano para elaborar un sinnúmero de códigos o simbología que le hace ser parte de un grupo específico. No es estático ni permanente, ya que suele estar en constante movimiento y cambios en relación a otras culturas” (SOCEDUORGINTER-21, 21:29) (2:2).

Del mismo modo, se presentó como un elemento que se construye y se transforma a través de sus rasgos, tanto materiales como inmateriales, y que constituye la representación de la identidad de un pueblo: “Cultura son las construcciones simbólicas y sociales que tienen una connotación material e inmaterial que representa a un pueblo, comunidad o nacionalidad. Para que exista nacionalidad, es necesario una cultura, una lengua propia y un territorio. Esto es una importante visión que diferencia cultura de nacionalidad” (SOCEDUINTELECT-6, 6:30) (2:2).

c. Visión de la cultura como medio

Seis de los actores sociales conceptualizaron la cultura como un medio de vida, un mecanismo de adaptación y de transformación: “Cultura es la forma en que los seres humanos nos adaptamos a la naturaleza o vida natural” (SOCEDUORGINTER-20, 20:24) (2:2). Definida también como medio de expresión de la persona donde se reconoce la interacción con los demás y su entorno natural: “Cultura es la expresión más integral del ser humano que le permite ser él mismo, relacionarse con los otros, con la naturaleza, con lo Otro” (SOCEDUSEIB-30, 30:1) (2:2).

Simultáneamente, se identificó como conocimiento y prácticas cotidianas de un pueblo que les permiten funcionar como tal “Cultura es el conocimiento que tiene un pueblo de su día a día y se manifiesta con sus semejantes. Es el saber, conocimiento, costumbres, normas sociales de un pueblo” (SOCEDUSEIB-34, 34:1) (2:2) y como la expresión en la que manifestamos la vida y cómo ésta es entendida “es la expresión de vida a todos los niveles: a nivel personal y a nivel comunitario, aparte de la cosmovisión, esto es la forma en que se percibe el mundo” (SOCEDUINDIG-3, 3:1) (2:2).

d. Visión dinámica-medio de la cultura

Para un número menor de estos informantes la cultura fue concebida como un medio de vida mutable y adaptativa: “(...) abarca muchas formaciones que tiene que ver con el entorno donde te han criado (educación, alimentación, gustos artísticos y culturales, maneras de ver y afrontar la vida, etc.). Cuanto más amplia es esa visión mejor te permite la adaptación a diferentes entornos y adaptar mejor tu propia cultura”(SOCEDUORGINTER-22, 22:25) (2:2). Además de esta visión cambiante y transformadora, se especificó su relación con el entorno social, político, económico e incluso epistemológico:

(...) no entiendo este término como algo estático, ya que de esa manera es muy limitado. Yo hablo de lo cultural como algo dinámico y en construcción. Lo entiendo como algo vinculado a la política, la sociedad, la economía y a la epistemología...que tiene que ver con los procesos de vida de la gente. (SOCEDUINTELECT-5, 5:1) (2:2).

De igual forma, cultura entendida como medio, pero desde una perspectiva integral y holística: “Cultura es una concepción bastante amplia como forma de vida de un pueblo, sobre todo en la relación con las formas de organización política y social, cómo se relacionan con la naturaleza, su organización jurídica y social. Esto explica la visión que se defiende en América Latina” (SOCEDUINTELECT-9,9:23) (2:2).

e. Visión sobre el Diálogo Intercultural

En el caso del DI, en este grupo de informantes se pudieron extraer hasta noventa y una definiciones del término. Por lo general, se observó que el DI era entendido desde la comunicación (verbal o no verbal) y del intercambio de visiones y experiencias que se dan entre grupos culturales: “(...) si no se puede hablar la lengua, también se podría dar un Diálogo Intercultural entre el reconocimiento y valoración de las diferencias, conociendo la historia, la cultura en relación con sus creencias y valores, etc.” (SOCEDUINDIG-1, 1:32) (8:8), donde el factor lingüístico en sí mismo es importante pero no es el único para que surja el DI que se debe promover desde la educación, influyendo otros factores colaterales propios de lo cultural: “La verdadera razón de este tipo de educación es la existencia de las diversas lenguas, y no sólo el idioma en sí, sino

todo su sentimiento, carga cultural, cosmovisión y parte estética y afectiva, y esto es imprescindible para que exista el Diálogo Intercultural y, por supuesto, la Educación Intercultural” (SOCEDUSEIB-23, 23:81) (7:7).

En relación a la EI, algunos lo ven como un componente de la misma, pero no sin ser primordial: “Es una de las dimensiones de todo lo que se tiene que trabajar en la Educación Intercultural. Las nuevas generaciones tienen que aprender a comunicarse y a dialogar entre ellas, pero no es lo más importante; es un elemento más” (SOCEDUINTELECT-9, 9:4) (6:6). En cambio, otras aportaciones reflejaron su sentir sobre su utilidad e importancia en el ámbito educativo y en el marco de la EI: “La Educación Intercultural debería fomentar el Diálogo Intercultural, lo que implica también diferentes conocimientos y maneras de estar en el mundo” (SOCEDUINTELECT-5, 5:3) (3:3) o “La Educación Intercultural conlleva el Diálogo Intercultural, ya que es parte de la misma (...)” (SOCEDUINDIG-2, 2:34) (5:5).

La institución educativa fue vista como un escenario clave para las relaciones dialógicas entre los diferentes grupos culturales pero, actualmente, en ellas no es concebido como una prioridad trascendente: “(...) Las escuelas deberían ser un espacio para fomentar el Diálogo Intercultural. Las escuelas deben ser laboratorios de encuentros de la diversidad, pero no es lo más importante y lo más prioritario en este país, ni lo que más interesa a las escuelas indígenas (SOCEDUINTELECT-9, 9:19) (36:36) y al contexto escolar añaden la contribución de la colectividad social y las acciones políticas como elementos claves para su impulso y desarrollo: “(...) la escuela es la base, pero el fomento del diálogo debe partir de la sociedad civil y de la política (...)” (SOCEDUINTELECT-10,10:29) (29:29).

Apreciaciones que, aunque lo consideraron importante en el marco de la EI, señalaron que el contexto actual no es favorecedor para el mismo: “(...) el DI es la parte fundamental de la EI. Existe cuando empieza a darle nombre al otro, a las partes, y es un pilar fundamental. Pero, sin embargo, en las condiciones actuales no se da en igualdad de condiciones, ya que partimos de la desigualdad. ‘Construir condiciones de diálogo es la prioridad’ pero en condiciones de igualdad” (SOCEDUORGINTER-20, 20:26) (5:5) o

(...) hay que trabajar el Diálogo Intercultural dentro de la Educación Intercultural aunque nosotros aún no estamos muy involucrados a crear espacios participativos

y de reflexión donde se dialogue y se desarrolle estos procesos de Educación” (SOCEDUMINIST-12, 12:28) (4:5) (...) [el Diálogo Intercultural contribuye a la igualdad de oportunidades] mientras se da la oportunidad de establecer diálogos y no monólogos. Estos espacios de reflexión fomentan los derechos de cada uno de los grupos y abren oportunidades. Es necesario que ese DI quede plasmado en un documento oficial y luego se convierta en un proceso activo. (SOCEDUMINIST-12, 12:34) (33:34).

En esta línea, surgieron discursos que ponían el acento en los obstáculos que impiden el DI en el marco educativo actual (i.e., la desigualdad de condiciones y/u oportunidades, la injusticia, los prejuicios, la discriminación, segregación,...):

(...) El Diálogo Intercultural puede ser un recurso de aula necesario, pero como medio de comunicación en situaciones de igualdad. Por lo tanto, no va a contribuir a la igualdad de oportunidades (SOCEDUINTELECT-9, 9:29) (42:42) (...) no con las condiciones de asimetría que existen (...) no es viable en este contexto jerarquizado (...) (SOCEDUINTELECT-9, 9:19) (36:36) (...) El Diálogo Intercultural es el resultado de todo este trabajo (...) No puede haber Diálogo Intercultural en estas condiciones tan asimétricas. El Diálogo Intercultural como fundamento de igualdad de oportunidades puede ser un resultado de este proceso de construcción (...) Mientras no deje de existir esa jerarquía y se reviertan los valores no habrá Diálogo Intercultural eficaz. (SOCEDUINTELECT-9, 9:24) (4:4).

De esta manera, se manifestaron opiniones que reflejaron su relación con la justicia social, defendiendo que el DI va aparejado a la misma y que, por lo tanto, no está siendo posible en la realidad actual debido a la inequidad existente: “El DI no se va a dar si no están en igualdad de condiciones, la gente no está preparada para dialogar actualmente” (SOCEDUINTELECT-7, 7:8) (5:5), “(...) Es una condición necesaria reconocer la otredad para pensar en igualdad de oportunidades, es necesario que exista igualdad de condiciones para establecer ese Diálogo Intercultural. El Diálogo Intercultural hace que el poder reconozca al otro, ¡esto es lo primero!” (SOCEDUORGINTER-20, 20:19) (38:38) o

(...) un Diálogo Intercultural requiere una relación equitativa entre personas. Si una persona tiene más poder que otra, el diálogo no es posible. El término Diálogo Intercultural muchas veces no tiene en cuenta las relaciones de poder. Para que el Diálogo Intercultural sea posible, tenemos que enfrentar esas relaciones de poder y trabajarlas poniéndolas sobre la mesa y ese es el trabajo de la Educación Intercultural, hablando desde la igualdad y de igualdades. No es borrar las diferencias, sino hacerlas ver y el Diálogo intercultural tiene que darse cuando la persona tiene claro su propia identidad diferenciada y partir de lo propio y desde ahí se inicia el intercambio con otros y otras diferentes a ellos y ellas. (SOCEDUINTELECT-5, 5:5) (5:5).

Las opiniones en este sentido responsabilizaban a las políticas y a la sociedad de no contribuir al desarrollo de un diálogo justo e igualitario. No obstante, otros testimonios consideraron que las causas de la falta de DI también provienen desde los grupos culturales minoritarios contribuyendo a impedir que se establezca por existir infravaloración y prejuicios negativos hacia su propia condición cultural:

Sería ideal que se fomentara el Diálogo Intercultural desde la escuela, pero para ello las cosas tienen que cambiar mucho, ya que hay muchos sentimientos de inferioridad y resentimiento en las minorías étnicas. Y el Diálogo Intercultural es difícil de establecerse porque los mismos grupos étnicos se acomplejan de su condición indígena. (SOCEDUMINIST-16, 16:18) (29:29).

De igual forma, se dieron argumentos en los que se asociaba el DI al bilingüismo, atribuyendo que para que se dé el mismo es necesario hablar las diversas lenguas de los grupos culturales que se relacionan: “(...) el Diálogo Intercultural es la parte oral entre las culturas” (SOCEDUSEIB-33, 33:30) (5:5); “Creo que debería ser así siempre [trabajar la EI implica trabajar el DI] y cuando las distintas culturas aprendan las diferentes lenguas, ya que si no, no podrá haber diálogo” (SOCEDUINDIG-1, 1:37) (5:6) o “El Diálogo Intercultural es un proceso de interlocución, de conversación entre los diferentes actores de los pueblos (...) (SOCEDUORGINTER-22, 22:26) (5:5) (...) es posible el fomento del Diálogo Intercultural a través de planes de estudio de una educación multilingüe y de un conocimiento más profundo de otras culturas” (SOCEDUORGINTER-22, 22:34) (32:32).

También se aportaron opiniones que lo contemplaron con una mayor amplitud de mira, vislumbrándolo al margen de este marco educativo: “El Diálogo Intercultural es algo más amplio que la Educación Intercultural porque las personas de las distintas culturas pueden dialogar en diferentes ámbitos, no sólo en el ámbito educativo” (SOCEDUSEIB-27, 27:3) (5:5).

Por otro lado, resultó significativo el gran número de actores que consideraron que el DI era inexistente en la sociedad ecuatoriana, siendo su percepción del mismo negativa; además, manifestaron que es un término que no se adecúa a su contexto. Esta idea se expresa en discursos como los que siguen: “Si existe un genocidio lingüístico es difícil que exista Diálogo Intercultural” (SOCEDUINTELECT-4, 4:20) (24:24) (...) Si existiera si contribuiría a la igualdad de oportunidades, pero no existe dialogo intercultural en este país” (SOCEDUINTELECT-4, 4:23) (26:26); “(...) Es una utopía, pues si no existe la formación académica en igualdad de condiciones no se dan las mismas oportunidades” (SOCEDUINDIG-1, 1:45) (46:46).

Muestran su oposición al uso del término como tal, sustituyéndolo por el fomento de relaciones sanas entre los diferentes actores: “(...) Primero, hay que eliminar ese concepto y promover las relaciones culturales saludables que puedan contribuir al desarrollo colectivo (que son individuos indígenas, sectores populares, rurales y urbanos, clase social media,...)” (SOCEDUINTELECT-8, 8:50) (42:43) o negándose a hablar del mismo:

(...) No hablo de DI porque eso requiere tener individuos o grupos que estén en igualdad de condiciones y eso no es la realidad actual en el país, por lo tanto, las condiciones en las que se da la educación en Ecuador no lo permiten. Pienso que puede ser que en algunas escuelas se esté haciendo algo, pero no tengo conocimiento al respecto. (SOCEDUINTELECT-5, 5:20) (28:28).

O, si consideran que existe es usado de forma desvirtuada pues se asocia únicamente, al folclorismo: “(...) Lo que sucede en el momento actual es que en las instituciones lo utilizan para el folclorismo y que sólo para aparentar que es una educación inclusiva, pero no dan pasos para que se desarrollen y se integren igual en el campo laboral” (SOCEDUSEIB-24, 24:20) (42:42) o “(...) si ellos quieren cultura, el

grupo dominante sólo les devuelve folclore (...) quieren discutir las inquietudes, no las diferencias en el folclore y estilo de vida” (SOCEDUINTELECT-7, 7:11) (5:5),

Y ante este contexto proponen que el DI se puede avivar “(...) siempre y cuando, se inicie con diálogos sobre las inequidades, el poder y el desmonte de las culturas dominantes y entronizar las culturas dominadas. No hace tanta falta aprender la lengua de esas otras culturas sino respetar a esas culturas (SOCEDUINTELECT-7, 7:35) (32:32). En esta línea y atendiendo al propósito de alcanzar la igualdad en condiciones que se requiere, distinguen dos etapas trascendentales para su desarrollo en el ámbito educativo, proponiendo que: (...) Hay que distinguir dos momentos: 1.- Uno donde las culturas tienen que ser fortalecidas y reconocidas para que el estudiante las interiorice y que exista ese DI, si no, lo que estamos haciendo es un monólogo cultural. 2.- Otro, donde se de esa equidad y por tanto el DI se establezca en igualdad de condiciones (SOCEDUINTELECT-7,7:37) (34:34). Desde esta interpretación se aportan los dos términos asociados a estas etapas con el fin de ayudar a explicar su significación: “*Casa adentro*, es el monólogo de autoconstrucción y fortalecimiento, que nace de los ancestros a través de trabajar en un encuentro de saberes y *Casa afuera*, es cuando se da el DI en igualdad de condiciones. Se comparten los saberes con los otros desde la visión ancestral” (SOCEDUINTELECT-7, 7:54) (29:30).

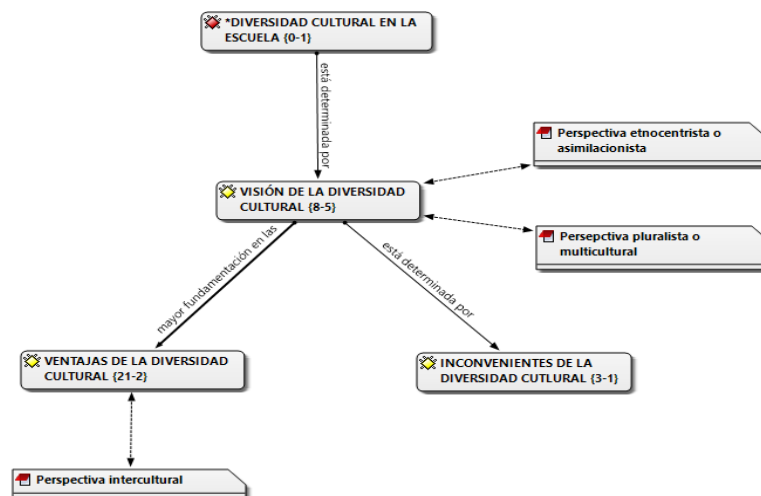
Finalmente, un número reducido de informantes expresaron opiniones más optimistas y esperanzadoras, respecto a que se produzca el DI en la sociedad actual, suponiendo un enriquecimiento mutuo que parte de la igualdad y/o la equidad: “(...) El diálogo entre culturas sí contribuye a la igualdad y oportunidades en la medida en que se trata a todos por igual, con equidad, respeto, equilibrio, etc.” (SOCEDUINDIG-2, 2:20) (33:33), y afirmando que se está avanzando en la dirección correcta para conseguirlo a través de las acciones llevadas a cabo por el Estado con la legislación intercultural vigente: “(...) Hay un paso ganado ya por Ley, y, constitucionalmente, es la base de nuestro marco legal que nos ampara, y es una fortaleza” (SOCEDUINTELECT-30, 30:34) (37:38) o “(...) es lo que está intentando el gobierno nacional. Por ejemplo, en este sector de la sierra hay representantes administrativos de distintas etnias y grupos culturales, todos tenemos los mismos derechos y mismas oportunidades...No existe diferenciación” (SOCEDUMINIST-15, 15:34) (36:37).

Asimismo, es entendido como elemento favorecedor para acercarse a la consecución del Buen Vivir que se persigue: “(...) como un medio de comunicación si puede contribuir a la igualdad de oportunidades, en el sentido de aunar esfuerzos, un nuevo horizonte, una alternativa para llegar al Buen Vivir de todas y todos los ecuatorianos” (SOCEDUMINIST-18, 18:34) (32:32).

Categoría 2. La Diversidad Cultural en la escuela

Esta categoría describe la percepción y valoración hacia las diversas culturas que conviven en la misma realidad escolar. Dentro de ella se incluyeron códigos relacionados con la visión de la diversidad cultural en el ámbito escolar, así como las ventajas e inconvenientes que culturas diversas se eduquen conjuntamente. A continuación, se presentan las redes conceptuales que se derivaron de la codificación de dicha categoría en el proceso de análisis de los discursos de los diferentes grupos de participantes.

A. Red conceptual de la categoría: La Diversidad Cultural en la escuela. Perspectiva del profesorado (directores/as y docentes)



a. Visión de la diversidad cultural

Gran parte del profesorado (docentes y directivos) entrevistado, tanto de centros bilingüe como no bilingües, entendieron la diversidad cultural desde una perspectiva etnocentrista, considerando la cultura hegemónica como la cultura aventajada, aquella que “marca la pauta que hay que seguir” y son el resto de culturas minoritarias las que se adaptan a ella: “(...) se imparten las clases en castellano y que además se benefician de las diferentes riquezas culturales” (DIRECTCOSTB-8, 8:5) (28:28). Asimismo,

manifestaron que existían diferencias en función del grupo cultural: “(...) los indígenas prefieren que sus hijos trabajen antes que estudien, no le dan importancia al estudio (...)” (PROFSIERRB-15, 15:31) (31:31).

Entre las opiniones del profesorado se encontraron algunos estereotipos culturales, hacia el alumnado indígenas y sus familias, relacionados con su forma de ser o de relacionarse: “(...) no se comportan igual los mestizos, que los indígenas que los afros... los indígenas son menos expresivos” (PROFSIERR-12, 12:18) (29:29); “(...) los negros son extrovertidos frente a los chachis (...)” (DIRECTCOST-6, 6:23) (22:22). Igualmente, manifestaron que existe una tendencia al alejamiento, relacionándose más entre los miembros de la propia cultura: “(...) sí existen diferencias por cuanto cada nacionalidad se integra en grupos diferentes, se relacionan más entre ellos” (PROFCOST-5, 5:17) (24:24).

Sin embargo, entre el profesorado bilingüe, también se encontraron discursos en los que predominaba una valoración positiva sobre el alumnado indígena: “(...) cuando trato con familias mestizas veo que los niños son menos independientes y responsables, están más mimados... y los niños indígenas (...) son más autónomos e independientes” (PROFSIERRB-17, 17:22) (35:35).

b. Ventajas de la diversidad cultural

A pesar de su perspectiva ante la diversidad, gran parte de los directores, revelaron que existían más ventajas que inconvenientes en la coexistencia de culturas diversas. De hecho, en sus discursos expresaron que era favorable y enriquecedor para todos que los centros educativos se caractericen por la diversidad cultural: “(...) la ventaja es que aprenden más de los otros, por ejemplo, los mestizos y blancos, aprenden el kichwa” (DIRECTAMAZB-3, 3:8) (30:30) y “(...) los alumno/as aprenden unos de otros, y fortalecen mucho su conocimiento sobre la identidad cultural. Los alumno/as conversan entre ellos y hablan de las características propias de sus lugares y sus culturas” (DIRECTCOSTB-10, 10:10) (31:31).

Por lo que, aunque la realidad educativa aún está todavía muy marcada por ideas asimilacionistas y multiculturalistas, en sus pretensiones de cómo debería de funcionar dicha realidad está patente el enfoque intercultural, donde el intercambio es la clave para

una enseñanza más rica y positiva: “Favorece por la interacción cultural e intercambio de vivencias” (DIRECTCOST-6, 6:8) (34:34)

De esta manera, opinaron que beneficia a la labor docente, debido a que les ayuda a encontrar herramientas pedagógicas que atienden a la diversidad y enriquece su didáctica, ampliando sus conocimientos y procedimientos de enseñanza: “No podemos decir que perjudica, sino más bien al contrario...ahí es donde nosotros, como docentes, buscamos la mejor forma de enseñar” (DIRECTAMAZ-2, 2:13) (30:30) y “Favorece porque el discente que desconoce puede tener una fuente de riqueza cultural de otra nacionalidad” (DIRECTAMAZB-4, 4:8) (31:31).

Asimismo, contribuye a la desaparición de falsas creencias estereotipadas y prejuicios en relación a las diferencias culturales: “No perjudica, ayuda más bien...más vale que tengan un mejor aprendizaje y una mejor relación entre todos los estudiantes respetándose las diferencias culturales que sean” (DIRECTCOST-5, 5:9) (32:32);“(…) hay un intercambio cultural más real,... evitando valores negativos por las condiciones culturales” (DIRECTSIERR-12, 12:19) (20:20)

A su vez, ayuda a disminuir la discriminación y el rechazo hacia algunos grupos culturales minoritarios, repercutiendo en que éstos tengan mejor autoestima hacia su identidad cultural:“(…) valora las características culturales de cada uno de los grupos al convivir todos juntos y ayuda a que haya menor discriminación, favoreciendo el respeto y que aprendan unos de otros y aprendan en función de la realidad” (DIRECTSIERR-14, 14:8) (32:32); “(…) porque se les enseña a valorar y respetar a otras culturas y formas de vida, a aprender unos de otros (DIRECTSIERRB-16, 16:12) (31.:31).

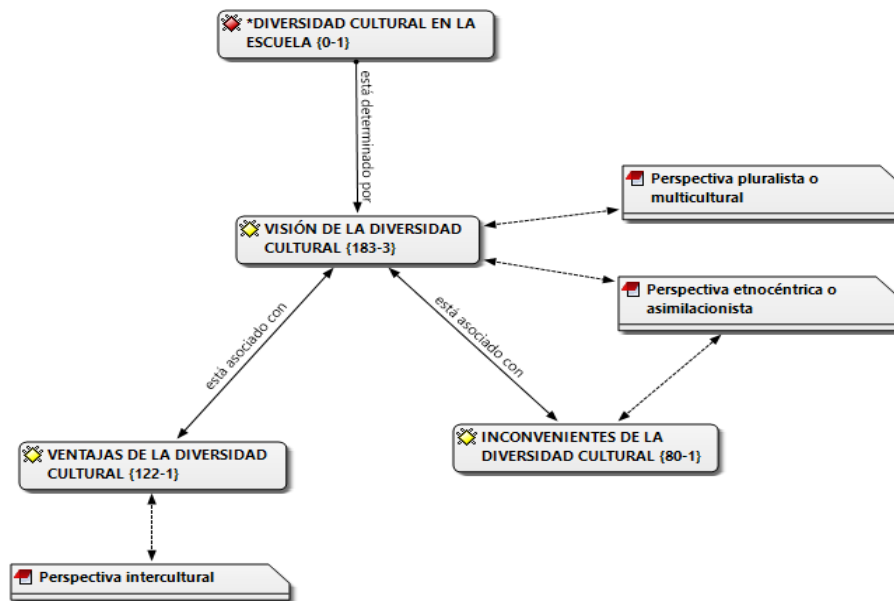
Asimismo, opinaron que contribuye a educar desde la verdadera interculturalidad: “Favorece la interculturalidad, el hecho de entender y comprender las características sociales de otras culturas (...)” (DIRECTAMAZ-1, 1:22) (30:30) y “Fortalece la conciencia de interculturalidad...Aquí los docentes que no son indígenas no tienen ningún problema por cuanto los alumno/as en su totalidad son kichwas y los alumno/as que no lo son se adaptan enseguida, habla la misma lengua, practican la misma cultura, etc.” (DIRECTSIERRB-17, 17:11) (31:31).

Igualmente, la diversidad cultural en la escuela permite igualar condiciones para contribuir a una igualdad en oportunidades, permitiendo que las condiciones sean iguales tanto para todos los grupos culturales. Esto queda reflejado en opiniones como: “Favorece, ya que conviven todas las culturas y hay más riqueza cultural. Cuando llegan niños procedentes de la costa o indígenas con un nivel más bajo, les ayudan con apoyo educativo por las tardes y materiales adaptados a su nivel” (DIRECTSIERR-11, 11:22) (20:20).

c. Inconvenientes de la diversidad cultural

Fueron escasos los inconvenientes que manifestaron, dándose cada uno de ellos desde una perspectiva asimilacionista. En este sentido, refirieron desacuerdo con la existencia de la diversidad cultural en la escuela en pro de la separación de los grupos en función de su cultura ya que, según su opinión, no aportaba calidad ni enriquecimiento a la enseñanza. Algunos directores argumentaron que atender a la diversidad cultural en las aulas producía obstáculos que requieren mayor esfuerzo en el contexto educativo: “(...) perjudica en algunos aspectos como en el aprendizaje, ya que hay que ir adaptando el currículo por sus niveles educativos, su personalidad e idiosincrasia, perspectiva del estudio, su vocabulario y su problema con el castellano, sobre todo” (DIRECTCOST-6; 6:16) (34:34), o “A veces tenemos dificultades con la lengua y con la puntualidad de asistir al plantel a cumplir con todas a las actividades, especialmente las tareas extra clases por los ritmos y costumbres” (DIRECTSIERR-13, 13:10) (32:32).

B. Red conceptual de la categoría: La Diversidad Cultural en la escuela desde la perspectiva del alumnado



a. Visión de la diversidad cultural

Casi la totalidad del alumnado tiene una visión positiva sobre la convivencia y el aprendizaje con culturas diversas. Su concepción y valoración, suele darse desde la perspectiva pluralista e igualitaria, considerando que todas las culturas tienen la misma importancia: “(...) todos somos iguales, los mestizos, los indígenas y los afros... y ninguno es perfecto” (ALUMAMAZ.8, 8:10) (11:11) o “(...) todas las cultura son muy importantes, porque para mí ninguna cultura puede ser rechazada ya que nadie es inferior (ALUMAMAZB-6, 6:5) (13:13), “(...) un kichwa que haya estudiado bien puede llegar a un puesto igual que un mestizo. Y todos esos niños indígenas pueden ir a colegios para estudiar mejor” (ALUMAMAZB-6, 6:13) (15:15).

Del mismo modo, se encontró un discurso dominante en el que la diversidad cultural se asume desde la igualdad, en el sentido de que todas las personas, independientemente de su cultura, deben tener las mismas oportunidades (educativas, ante la ley, laborales, sociales...). Este pensamiento se reflejó en argumentos como los siguientes donde consideran una realidad el hecho de que todas las personas tienen los mismos derechos: “(...) todos tenemos los mismos derechos. Todos nos merecemos las mismas oportunidades... y hay que saberlo valorar” (ALUMAMAZB-1, 1:8) (16:16); “(...) todas las personas tienen derecho a las oportunidades, a trabajar y a estudiar, sea

cual sea su raza: indígena, shuar o negro. No importa la raza...Lo que importa es que tenga conocimiento (...)” (ALUMAMAZB-4, 4:7) (10:10) o “(...) Todas las personas deben tener los mismos derechos y obligaciones. En mí país, Ecuador, es así” (ALUMAMAZB-11, 11:12) (13:13).

Se dan numerosas opiniones donde se apreció que su visión de la diversidad cultural parte de la igualdad entre las personas, independientemente de su cultura y desde un enfoque multiculturalista, donde se acepta, se valora y se respeta al otro. Esto se refleja en testimonios como las siguientes: “No me importa si son afros, kichwas, mestizos. Todos son seres humanos y todos somos muy importantes e iguales” (ALUMCOST-23, 23:6); “Creo que tenemos la misma importancia, porque, aunque sean todas diferentes, todos merecemos el mismo respeto porque todos somos seres humanos y por ser indios o negros no somos menos que los blancos” (ALUMCOST-25, 25:6) (9:9).

Desde esta perspectiva pluralista surgieron opiniones encaminadas a la valoración de la cultura propia dentro de la gran diversidad de culturas existentes y, por tanto, a la autoidentificación como miembro de culturas ancestrales sin sentimientos de inferioridad: “(...) es lo que nos diferencia de otras zonas del mundo y hace que se nos vea diferente, importantes también” (ALUMSIERR-53, 53:4) (15:15) o “(...) todos tenemos derecho a la cultura que pertenecemos y a no desperdiciar nuestra propia cultura de dónde venimos. Y no debemos tener vergüenza de la cultura de dónde venimos” (ALUMSIERR-85, 85:5) (17:17).

Asimismo, surgieron discursos desde una perspectiva más interculturalista, donde perciben lo ventajoso del intercambio y el enriquecimiento que se da en la interacción: “(...) aprendemos diferentes idiomas, su cultura y todo lo que hacen” (ALUMSIERR-55, 55:4) (19:19); “nos pueden enseñar más cosas sobre su cultura, sus tradiciones, sus maneras de aprender” (ALUMSIERR-72, 72:6) (19:19) o “(...) porque no hay que discriminar a las demás razas (mestizos, afroecuatorianos, montubios) porque de ellos podemos aprender muchas cosas que no sabemos” (ALUMCOST-26, 26:6) (9:9).

Otro grupo menor de alumnos/as que entendieron la diversidad cultural desde una perspectiva más etnocentrista, reflejó en sus discursos la superioridad de unas culturas sobre otras: “(...) cada cultura tiene una importancia diferente, y porque unas culturas son superiores a otras. Y a veces las culturas superiores rechazan a las inferiores, pues a veces

la gente blanca rechaza a las culturas indígenas por el color de piel o su vestimenta” (ALUMAMAZB-4, 4:5) (8:8); “(...) en realidad, creo que el español es superior que el kichwa” (ALUMAMAZB-5, 5:22) (12:12).

A pesar de su visión de vivir en un país pluricultural, consideran que sigue existiendo discriminación y estereotipos asociados a algunos grupos, siendo un factor crítico el rechazo y la discriminación social existente en la sociedad hacia las culturas minoritarias: “(...) este país hay mucha discriminación, y no todos tienen las mismas oportunidades, ni educativas, ni laborales, ni sociales” (ALUMCOST-26, 26:8) (11:11); “Ante la Ley, sí [todos somos iguales], pero en la realidad no, por la discriminación y el rechazo de la sociedad, sobre todo, a los indígenas y afros, pero a mí también por ser colombiano” (ALUMCOST-23, 23:8) (11:11), o “Por ejemplo, a los afroecuatorianos por su piel siempre los toman por ladrones y estafadores. Por eso pierden oportunidades en el trabajo, un lugar dónde vivir, y comienzan a pasar frío y hambre hasta que se vuelven ladrones” (ALUMCOSTB-32, 32:9) (9:9).

Son conscientes de que existen menguas entre las diversas culturas, conciben así una diversidad cultural marcada por la desigualdad y el etnocentrismo, siendo la cultura mestiza la más ventajosa: “A veces los indígenas no tienen las mismas oportunidades porque los mestizos no les tratan igual. Y también en los centros médicos no los atienden igual, les tratan mal. Algunos niños y niñas trabajan en el campo con sus padres” (ALUMSIERR-35, 35:6) (10:10) o “Las personas kichwas son discriminadas, y para mí todas las culturas son importantes: los negros, blancos y mestizos” (ALUMSIERRB-75, 75:4) (22:22); “(...) a algunos sólo por ser un poco feitos o negritos les discriminan, y no tienen la oportunidad de trabajar o que les escuchen los demás” (ALUMSIERRB-80, 80:6) (20:20).

Otras opiniones refieren que es desde el propio sistema educativo del que reciben el rechazo y la discriminación que les impide avanzar hacia la igualdad: “Hay momentos en los que no hay las mismas oportunidades, pero ante la Ley todos tenemos las mismas oportunidades. Por ejemplo, en la educación hay maestros que discriminan y son machistas, y no permiten la educación libre” (ALUMSIERRB-76, 76:8) (19:19).

Perciben que estas circunstancias de desigualdad, son las que contribuyen a que algunas culturas (por lo general, la propia) estén en desventaja con respecto a otras: “(...)

En relación a la sociedad, tenemos desventajas como la participación en política” (ALUMCOSTB-19, 19:10) (11:11) o “(...) tanto ellos como nosotros tenemos los mismos derechos pero en la realidad no podemos acceder a las mismas universidades y puestos de trabajo” (ALUMCOSTB-79, 79:7) (25:25). Y consideran que el nivel económico de las personas es un factor fundamental que marca esta desigualdad:“(...) todas las personas no tienen las mismas oportunidades en el estudio, aunque existan leyes. Debido a que si en el hogar no hay economía, no se puede estudiar” (ALUMSIERR-83, 83:8) (15:15) o “(...) no tenemos las mismas oportunidades porque nosotros somos una minoría étnica y tenemos menos dinero” (ALUMCOST-70, 70:14) (22:22).

De igual manera, algunos consideran que la única similitud entre las diversas culturas es el idioma que comparten en común, el castellano: “Sí, creo [que tenemos cosas en común con otros compañeros de otra cultura] porque a veces hablamos el mismo idioma que es el castellano y eso es lo que tenemos igual” (ALUMCOST-25, 25:5) (8:8); “No [todas las culturas tienen la misma importancia] porque no hablan la misma lengua, no se visten igual ni siembran lo mismo” (ALUMSIERR-45, 45: 5) (10:10).

b. Ventajas de la diversidad cultural

Con respecto a las ventajas que el alumnado encontraba a la diversidad cultural existente en las escuelas, se comprobó que estos en su mayoría la percibían como un aspecto positivo para el aprendizaje desde el enriquecimiento mutuo: “Yo preferiría que fueran de diferentes culturas porque así puedo observar cómo conviven, cómo son sus tradiciones, su vestimenta y su forma de pensar” (ALUMAMAZB-1, 1:9) (20:20); “La ventaja es que ellos me enseñarían cosas que yo no sé” (ALUMSIERR-47, 47:11) (32:32). Resaltando el intercambio de visiones que se dan en el interacción cultural refieren que: “En una escuela intercultural aprendemos más porque ellos nos cuentan lo que piensan y yo les digo lo que yo pienso” (ALUMCOSTB-15, 15:7) (10:10). Igualmente, en la adquisición de nuevos aprendizajes en general: “Las ventajas es que aprendo cosas nuevas de lo que hacen ellos” (ALUMAMAZ-14, 14:13) (23:23); “La ventaja de tener amigos de otras culturas que nos enseñe buenas cosas y reflexiones sobre lo que les pasa a ellos” (ALUMSIERRB- 78, 78:11) (32:32).

De igual manera, se valoró el aprendizaje en la diversidad de culturas como un elemento favorecedor que ayuda a la superación de prejuicios negativos hacia el otro y, por ende, a combatir el rechazo y la discriminación: “Conocer las costumbres de otras personas, respetándoles y que ellos también nos respeten a cada uno de nosotros” (ALUMCOSTB-15, 15:12) (20:20) o “La ventaja es llevarnos bien y no discriminar a la otra persona” (ALUMSIERR-41, 41:12) (17:17).

Entre las ventajas que ofrece aprender en la diversidad cultural se señaló la convivencia como camino para alcanzar el Buen Vivir: “Nos ayudan a comprender, y entender la cultura y pensamientos de otras personas...También nos ayudan a mejorar la calidad de vida de personas que son de otras culturas” (ALUMSIERR-48, 48:5) (11:11).

Si bien, expusieron diversas ventajas, hay que indicar que la más común, fue ventaja idiomática en la que coincide la mayoría del alumnado, entendida como la posibilidad real de aprender otros idiomas o lenguas. En un número considerable de sus discursos se destacó la diversidad lingüística como uno de los elementos de este enriquecimiento: “(...) puedo aprender su idioma, y hablarlo” (ALUMAMAZB-4, 4:11) (17:17); “(...) algunos compañeros se juntan para pedir si puedo enseñar mi cultura, y así otros también te pueden ayudar a saber otros idiomas” (ALUMAMAZB-6,6:10) (23:23).

c. Inconvenientes de la diversidad cultural

Aunque la gran mayoría no lo consideró el obstáculo principal para su relación con el otro, un grupo de alumnado pertenecientes a grupos culturales diferentes informó que uno de los principales obstáculos con los que se encontraban cuando en la escuela predominan estudiantes de diferentes culturas era la imposibilidad de comunicarse por las diferencias lingüísticas: “(...) en ocasiones puede ser malo no tener la misma forma de comunicación (por el idioma) porque no nos entendemos y nos perdemos” (ALUMAMAZB-11, 11:18) (22:22); “el inconveniente es que no entendería su lengua y me costaría ser su amigo” (ALUMCOST-28, 28:14) (19:19); “Un inconveniente es el problema de conversar en su idioma” (ALUMSIERRB-69, 69:13) (38:38).

Por su parte el alumnado indígena que proviene de las comunidades más aisladas, también percibió la lengua como una dificultad en sus relaciones debido a que presentan problemas frecuentes con el castellano: “Un inconveniente es no poder comunicarme por

no saber español” (ALUMAMAZB-5, 5:13) (24:24); Otro alumno/a shuar refiere: “(...) no me puedo comunicar en su misma lengua” (ALUMAMAZB-1, 1:13) (28:28), en el caso de un alumno/a achuar: “el inconveniente es que no me entienden” (ALUMAMAZB-3, 3:15) (28:28).

Un pequeño grupo de alumno/as pertenecientes a diferentes grupos culturales minoritarios concibieron como una desventaja de la diversidad cultural, el hecho de sentirse rechazado por su identidad cultural. En el caso de alumnado saraguro se manifestó lo siguiente: “Un inconveniente es que ellos rechacen mi cultura” (ALUMSIERRB-45, 45:13) (27:27) o “(...) que algunos se burlen de mí” (ALUMSIERRB-47,47:12) (33:33). En la misma línea, un alumno/a afrodescendiente argumentó: “(...) tiene su desventaja, ya que puede ser que no te valoren y te molestan” (ALUMSIERR-48, 48:17) (25:25) y un alumno/a chachi expresó: “(...) no saben apreciar el valor de nuestra cultura y se ríen de nosotros porque no hablamos bien el español” (ALUMCOST-70, 70:8) (34:34).

Por parte del alumnado mestizo, desde una visión etnocéntrica, declararon que a la hora de comunicarse con sus compañeros indígenas el principal problema era que no saben hablar o no entienden el castellano: “Un inconveniente es que él no sepa hablar español” (ALUMAMAZB-6, 6:11) (25:25); “(...) que no nos entendamos hablando porque no hable español o no sepa jugar a lo mismo que nosotros” (ALUMCOSTB-15, 15:13) (20:20); “(...) cuando viene alguna persona diferente de nuestra cultura, si no sabe hablar el español nos cuesta entender qué dice” (ALUMSIERR-57, 57:11) (34:34).

Se encontraron opiniones que denotaron inseguridad o ciertas dificultades en las relaciones interpersonales cuando tienen que convivir con compañeros de otras culturas: “Un inconveniente es que no sabes cómo tratarlo porque quizá en su cultura lo tratan de manera diferente a como yo lo voy a tratar” (ALUMCOSTB-32, 32:3) (15:15); normalmente, opiniones dadas por alumnado mestizo que consideraron que las culturas minoritarias tienen rasgos de personalidad que les dificulta la comunicación y la relación entre ellos: “Son tímidos y no se acostumbran a estar con otros estudiantes de otras culturas” (ALUMSIERR-60, 60:13) (37:37); “el inconveniente es que los chachis son tímidos y que no se relacionan mucho porque a veces sienten complejos” (ALUMCOST-73,73:13) (30:30); o algunas otras que expresaron preferencia por estar con compañeros

de su cultura: “es que mis amigos son más entendibles que los de otra cultura” (ALUMSIERR-42, 42:12) (25:25).

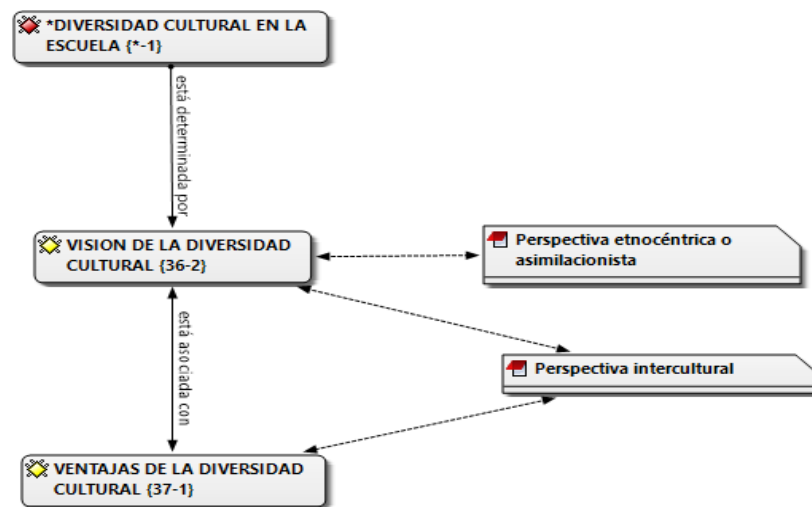
Algunos estudiantes manifestaron que la dificultad estaba en los valores y creencias de los diferentes grupos culturales que conviven: “Tengo compañeros kichwa y mestizos. Los mestizos se creen blancos y superiores” (ALUMAMAZ-7, 7:23) (6:6) o “Un inconveniente sería el creerse él más, o el que tiene más cosas o en el aprendizaje” (ALUMSIERRB-67, 67:14) (37:38). Igualmente, se dieron opiniones marcadas por los estereotipos y prejuicios: “(...) algunos son drogadictos, mariguaneros, alcohólicos, etc.” (ALUMCOSTB-20, 20:16) (24:24); “(...) algunos no nos enseñan nada bueno o nos enseñan a hablar vulgarmente y las drogas” (ALUMCOSTB-30, 30:18) (21:21) o “(...) algunos amigos de otras culturas nos hacen ir por malos pasos” (ALUMCOSTB-79, 79:14) (41:41).

Opiniones más neutrales, fueron aquellas que no asociaron valoración (ni positiva, ni negativamente) al grupo de pertenencia, aunque consideraron que el principal inconveniente era el rechazo que pueden manifestar algunas personas hacia miembros de otros grupos culturales: “Un inconveniente es que entre nosotros nos discriminamos o hay insultos” (ALUMSIERRB-65, 65:13) (32:32) o “El inconveniente es que sea malo u odioso, porque hay chicos o chicas que son muy odiosos porque hablan mal de los demás, insultan y no respetan la cultura de los otros” (ALUMSIERRB-85, 85:14) (33:33).

O, simplemente, la complicación podría darse por diferencias en sus hábitos cotidianos: “(...) a veces que no comemos lo mismo, no realizamos lo mismo y no escuchamos la misma música. Y eso los molesta” (ALUMSIERRB-76, 76:15) (33:33) o “(...) ellos tienen otros modos de jugar” (ALUMSIERR-37, 37:13) (17:17).

A pesar de ello, como se ha podido ir derivando del conjunto de argumentos dados por el alumnado en torno a la diversidad cultural, prevalecieron las opiniones en las que no se percibían inconvenientes a la hora de convivir en una escuela culturalmente diversa.

C. Red conceptual de la categoría: La Diversidad Cultural en la escuela desde la perspectiva de las familias



a. Visión de la diversidad cultural

En general, la visión que manifestaron los padres y madres sobre la diversidad cultural en la escuela, estaba relacionada con las ventajas que ello conlleva; esto es, lo positivo de aprender en ambientes diversos culturalmente favorece el intercambio y el aprendizaje mutuo, y por lo tanto la interculturalidad. Algunos discursos en este sentido fueron los siguientes: “es bueno para poder relacionarse con otras culturas y tener conocimientos” (FAMAMAZ-2, 2:18) (24:24); “creo que es bueno, porque aprende de otras culturas del país, y es importante que se relacionen con otros” (FAMSIERRB-37, 37:17) (27:27). También se puso en evidencia la importancia de estas relaciones para concienciar y evitar prejuicios negativos hacia otros grupos culturales: “Sí, deberían aprender de las diferentes culturas del Amazonía, pues es nuestra región. Una se aleja porque no conoce y no sabe cómo son. Por ejemplo, hay ideas como “los waoranes matan a la gente...”. Pero si uno no conoce la historia ni cómo son, nuestra relación sería distinta” (FAMAMAZB-7, 7:7) (16:16).

A pesar de que consideraron que es positivo el hecho de convivir y aprender sobre otras culturas, reconocieron que la realidad, en ocasiones, dista de ello, ya que en el centro donde estudian sus hijos/as no se aprende sobre la diferentes culturas: “aquí no se aprende de otras culturas, pero sería importante para compartir de forma igualitaria y equitativa sobre los conocimientos y costumbres de unos y otros” (FAMAMAZ-1, 1:10)

(31:31), “Sí, el año pasado había niños shuar, pero ahora sólo indígenas y mestizos. Sería bueno, pero la realidad es que sólo aprende kichwa y castellano” (FAMSIERRB-30, 30:17) (30:30).

Asimismo, consideraron que para que se produzca el intercambio y el enriquecimiento mutuo no basta con la aceptación y el respeto, siendo necesario que las diversas culturas estén en las mismas condiciones de derecho: “[¿Cree que es adecuado el aprendizaje de las diversas culturas indígenas en el centro?] Sí, porque hay alumno/as de muchas nacionalidades y todos tienen el mismo derecho” (FAMAMAZ-3, 3:19) (28:28) o “Sí, porque todos los niños que están aquí son de diferentes culturas, y todos deberían ser reconocidos y atendidos” (FAMAMAZB-6, 6:16) (36:36).

También surgieron opiniones encaminadas a percibir que la convivencia intercultural trasciende los muros de las escuelas y ayuda a una mejor adaptación e integración social dentro y fuera del país: “Sí, es interesante para que le de facilidades para conocer y comunicarse mejor cuando viaje o tenga que vivir en otro lugar del país” (FAMCOST-11, 11:8) (23:23) o “es bueno para que amplíen sus conocimientos sobre cómo son las otras culturas del país y del mundo” (FAMSIERRB-30, 30:8) (30:30).

Otras opiniones consideraron la diversidad cultural como algo positivo y desde la interculturalidad, siempre y cuando se preserve la identidad y pertenencia cultural: “(...) creo que es bueno, pero no me gustaría que perdieran su identidad aunque aprendieran de otras culturas” (FAMSIERRB-35, 35:17) (26:26), “Si, pero siempre le digo a mis hijos que, aunque estén con otros niños de cultura diferentes conserven su cultura y la defiendan” (FAMSIERRB-36, 36:15) (28:28).

Sin embargo, aunque en menor número, también se encontraron discursos, que reflejaron una visión menos integradora y más etnocentrista: “[¿Tiene amigos/as de otras culturas?] No, sólo kichwas” (FAMAMAZ-3, 3:2) (8:8), o prefieren no optar por el mestizaje en su grupo familiar, sino conservar su propia cultura por considerar que otros grupos culturales influyen negativamente: “Con personas de nuestra cultura porque con alguien de otra sería una mayor desconfianza y conocimiento. Por ejemplo, eso pasa con la gente de la costa, que son más irresponsables y no se comprometen a crear una familia como nosotros” (FAMSIERRB-33, 33:7) (14:14).

b. Ventajas de la diversidad cultural

Con respecto a las ventajas que implican educar en un mismo centro a niños/as de diferentes culturas, la mayor parte de estos informantes consideraron que ello evita la discriminación en pro de la inclusión: “Es mejor que estén todos integrados en un mismo centro, pues no se trata de segregar, sino de incluir” (FAMAMAZ-1, 1:14) (37:37), “Sí, es bueno que no estén desunidos para combatir el racismo” (FAMSIERRB-33, 33:2) (34:34) o “Es mejor que todos estén juntos para que se lleven bien, respeten las otras culturas y no nos rechacen. En los colegios de mestizos rechazan a los otros” (FAMAMAZB-5, 5:4) (34:34).

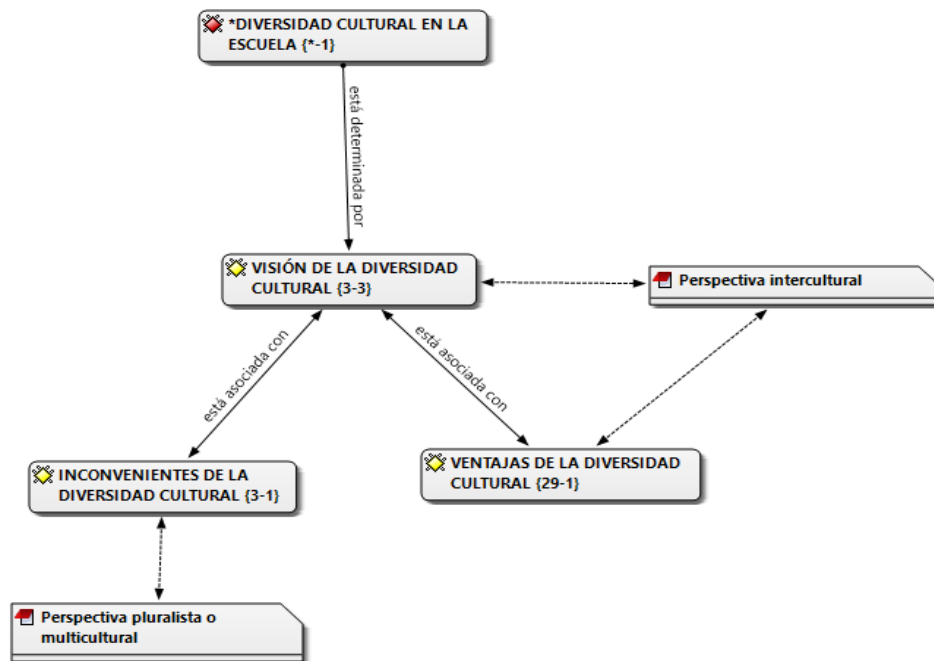
De esta manera, se beneficia para educar en igualdad de condiciones: “(...) juntos en un mismo centro es mejor, pues todos tienen los mismos derechos. Y es bueno que se relacionan unas culturas con otras, y no volver a lo de antaño cuando estábamos muy divididos y en inferioridad de condiciones” (FAMSIERRB-37, 37:10) (30:30); “Mejor es que se eduquen en un mismo colegio, para que todos tengan el mismo nivel. Lo contrario sería marginar” (FAMAMAZB-4, 4:17) (49:49).

En sus discursos sobre las ventajas se reflejó su perspectiva de la diversidad cultural desde el intercambio favorecedor para mejorar la convivencia: “Sí, sería muy bueno para que aprendan a convivir con otras culturas y otras lenguas” (FAMSIERRB-27, 27:14) (36:36), ayudando al desarrollo de valores primordiales para tal fin: “Es mejor que todos estén integrados en un mismo centro para mayor tolerancia, solidaridad y respeto” (FAMCOST-11, 11:10) (25:25) y fomentando el compañerismo y la ayuda y el aprendizaje mutuo: “Es mejor que estén todos juntos para que compartan entre ellos, y aprendan sus lenguas y sus costumbres” (FAMCOST-8, 8:11) (34:34) y “(...) así todos aprendemos de las otras culturas (...)” (FAMAMAZB-6, 6:18) (39:39).

De manera directa o indirecta defendieron su concepto de interculturalidad a partir de la convivencia de diferentes grupos en la escuela: “(...) la educación debe ser intercultural. Si no, se tiende a la segregación y no a la integración” (FAMSIERR-24, 24:16) (30:30), pero sin perder identidad ni pertenencia cultural: “(...) es mejor que estén todos integrados, pero que se respeten las particularidades a nivel individual y a nivel étnico y cultural” (FAMSIERRB-29, 29:16) (32:32); “Es mejor que todos estén en el

mismo colegio para que aprendan más unos de otros, y no se avergüencen de su condición de indígena” (FAMSIERRB-34, 34:25) (30:30).

D. Red conceptual de la categoría: La Diversidad Cultural en la escuela desde la perspectiva de los actores sociales y educativos de relevancia en el ámbito de la EI



En el caso de los actores socioeducativos de relevancia en el ámbito de la EI, la visión que mostraron sobre la diversidad cultural dependió, tanto de lo que aporta positivamente como de las dificultades que esta presenta.

a. Ventajas de la diversidad cultural

En relación a las ventajas de la diversidad cultural, en el análisis de los discursos se encontraron numerosos argumentos que señalaron sus ventajas por cuanto que contribuían a la revalorización y conservación de las culturas, así como a fomentar la interculturalidad desde la escuela: “Tiene un aspecto positivo que es preservar su cultura, pero lo mejor es que no exista centros propios, ya que eso conlleva a la sectorización, y se trata de fomentar la interculturalidad” (SOCEDUINDIG-3, 3:20) (51:51).

En este sentido se plantean el hecho ser instituciones culturalmente diversas como requisito necesario o esencial para ser interculturales: “No soy partidario de que los centros se distingan por grupos culturales porque no estaríamos hablando de Educación

Intercultural, ya que estando juntos se fortalecen y se intercambian conocimientos culturales” (SOCEDUSEIB-31, 31:20) (32:32); “(...) No sería bueno de que cada grupo cultural tenga sus propios centros educativos, es mejor que sea intercultural aunque el centro sea mayoritariamente indígena, porque es necesario que conozcan las características culturales propias de su país y no sólo la suya” (SOCEDUSEIB-26, 26: 35) (31:31) o

No sería muy productivo [diferenciar los centros según los grupos culturales] puesto que cuando se habla de Interculturalidad se habla de un proceso participativo y se trata de “qué aprendo yo de ti y tú de mí”, donde a partir de tener rasgos propios, también tienen muchas cosas en común que pueden compartir, además de aprender unos de otros. (SOCEDUMINIST-12, 12:20) (32:32).

En consonancia con lo anterior, la mayoría de estos informantes señalaron que la diferenciación de centros según los grupos culturales no era apropiada ni procedente, no favorece la inclusión como propósito de la Ley: “(...) para respetar al otro se necesita convivir con él y entender la otredad. No hay que segregar ni aislar, sino integrar e incluir para entender, conocer y respetar al otro” (SOCEDUSEIB-30, 30: 18) (35:35), “No es adecuado...ya que, después de tres décadas de una práctica así, se han comprobado muchos errores que se dan en este tipo de estrategias, acabando siendo guetos en una realidad diversa. Eso no es viable porque ni en esta sociedad más civilizada ni en la Amazonía es efectivo” (SOCEDUINTELECT-8, 8:49) (37:38).

Asimismo, informaron que el intercambio intercultural ayudaba a descubrir y fortalecer la propia identidad: “Lo ideal es que sean centros inclusivos, ya que el hecho de relacionarse con personas que son de una cultura diferente a la propia se pone en evidencia la interculturalidad y no la intraculturalidad. Ayuda a encontrar la identidad propia y se fortalece” (SOCEDUORGINTER-21, 21:21) (33:33), “(...) es mejor que todos estén unidos, y se interrelacionen, pero sin perder su identidad” (SOCEDUSEIB-34, 34:19) (31:31) y haciendo referencia al gran pensador y político republicano refieren que: “(...) José Martí decía: *‘Hay que coger lo bueno de las demás culturas, pero el tronco debe ser nuestra propia cultura’*” (SOCEDUMINIST-19, 19:24) (47:47).

Señalaron que es un fundamento primordial para que se dé el DI y la igualdad de condiciones y oportunidades entre los estudiantes de diversas culturas: “La diversidad cultural se constituye como una condición para implementar el Diálogo Intercultural y la igualdad de oportunidades es referida al respeto a la diversidad misma y que todas las culturas diversas tengan las mismas condiciones y oportunidades en esta sociedad” (SOCEDUINDIG-3, 3:19) (53:53).

En esta línea, varios informantes lo advirtieron como una condición *sine qua non* para una mayor integración e inclusión de las comunidades indígenas del país y la convivencia en los principales núcleos donde coexisten: “Las comunidades indígenas tienen su autonomía e independencia fuera del marco estatal y es necesario que se realice un sistema integrado porque en las ciudades conviven muchos indígenas, afros y mestizos” (SOCEDUINTELECT-5, 5:22) (30:30). Esta condición se vio indispensable cuando se atiende a factores como el rescate y fortalecimiento de las características, conocimientos y prácticas de los pueblos originarios y su integración en el currículo oficial para que sea conocido por todo el alumnado independientemente de su cultura y del tipo de centro en el que estudie: “Por la situación geopolítica hay dos aspectos fundamentales: en el espacio de las comunidades deben existir centros interculturales y bilingües para rescatar y fortalecer su cultura...y en las zonas urbanas igual, con el fin de integrar las cosmovisiones en proyectos educativos de los centros no bilingües” (SOCEDUINTELECT-6, 6:24) (32:32),
o

En las zonas donde coexisten diferentes nacionalidades es imprescindible que existan las escuelas pluriculturales; y en zonas donde exista una sola cultura hay un centro monocultural. Pero lo ideal sería que se integren y se adapten, conservando siempre las identidades culturales. Es decir, orientarse a la adaptación y no a la asimilación (SOCEDUORGINTER-20, 20:18) (36:36).

En este marco, otros discursos aludieron al progreso de educar desde la diversidad y la interculturalidad, puesto que es trascendental no sólo por el aporte lingüístico, sino también por los conocimientos milenarios que aportan a los aprendizajes: “Desde luego que tienen que ser culturalmente diversos (...) en Ecuador cada grupo cultural, además, tiene su ciencia y sabiduría milenaria que muchas veces no están explotadas por falta, quizás, de profesionales en las diferentes áreas” (SOCEDUMINIST-18, 18:20) (30:30).

Para ello, algunos informantes destacaron que era imprescindible el trabajo colectivo para prosperar dando una adecuada respuesta a la diversidad cultural y disminuyendo las creencias erróneas que existen al respecto: “(...) creo que entre todos debemos trabajar por la inclusión, superar prejuicios y malos hábitos y avanzar” (SOCEDUMINIST-11, 11:20) (30:30).

Actores más críticos informaron sobre su visión de la realidad refiriendo que: “(...) se tipo de experiencias [que cada grupo cultural tenga sus propios centros educativos] se dan actualmente y no se promueve ni la educación ni el Diálogo Intercultural. Sería una educación de guetos, de segregación donde no se conoce la diversidad del otro” (SOCEDUORGINTER-22, 22:19) (34:34) y “(...) debería integrarse todas las culturas y no continuar con la discriminación y el genocidio hacia los pueblos y nacionalidades indígenas” (SOCEDUINTELECT-4, 4:22) (25:25). A pesar de ello, otros consideraron que, aunque era ventajoso y se debía promover, no en todos los centros educativos del país era posible, ni conveniente esa diversidad cultural en las aulas, ya que hay diferencia según las regiones y zonas. Esta diferencia estriba en que en algunas zonas no conviven culturas diversas, sino que toda la población local que asiste al centro educativo son miembros de un sólo grupo cultural: “Depende de la región que hablemos, porque hay regiones donde sólo convive un pueblo, pero donde hay diversidad cultural se debe promover (...)” (SOCEDUINDIG-1, 1:25) (43:43) o

No creo que esto sea posible, salvo en ciertas zonas del oriente, de la Amazonía, o de ciertos lugares de la sierra. Allí se encuentran escuelas ciertamente de la cultura propia de la región, pero porque no hay otro tipo de grupo cultural. Es decir, no es provocado por el gobierno, sino que por circunstancias socio-demográficas pero en el resto de las zonas existe la diversidad y es conveniente estos centros educativos. (SOCEDUINTELECT-9, 9:31) (39:39).

b. Inconvenientes de la diversidad cultural

Con respecto a las desventajas que presenta la diversidad cultural en las aulas, únicamente, tres de estos informantes mencionaron como inconvenientes el hecho de que pudiera influir en la pérdida de identidad cultural y la falta de empoderamiento de cada grupo: “Si, así debe ser, cada grupo cultural con su propio establecimiento educativo, ya que es como se mantienen las lenguas y los valores culturales” (SOCEDUINTELECT-10,

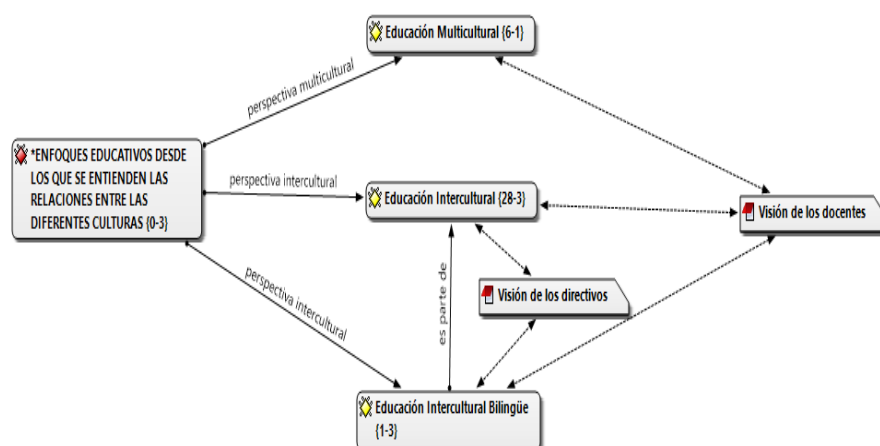
10:30) (31:31), favorece el empoderamiento de las propias culturas: “Es muy positivo que cada grupo cultural tenga su institución educativa de su propia cultura porque se refuerza el poder de las diferentes culturas, ya que juntos tienden a la homogeneización” (SOCEDUMINIST-17, 17:17) (30:30), y porque consideraron que se debe contextualizar a la realidad de cada uno de los grupos culturales, interpretándolo como uno de los caminos para el alcance del Buen Vivir: “Es mejor que sean independientes, ya que la educación debe llevarse a cabo de acuerdo a la realidad de los pueblos y la educación debe llegar a ellos en sus propias formas de ver el mundo para fortalecer y llegar al Sumak Kawsay” (SOCEDUSEIB-24, 24:19) (40:40).

Categoría 3. Enfoques educativos desde los que se entienden las relaciones entre las diferentes culturas

Dentro de esta categoría se incluyeron las diferentes perspectivas desde las que se pueden entender las relaciones que se establecen entre los diversos grupos culturales en la escuela y su influencia en el proceso educativo: a) enfoque asimilacionista, b) enfoque multicultural, c) enfoque intercultural y d) enfoque intercultural bilingüe.

A continuación se detallan la categoría con sus correspondientes códigos y se presentan las redes conceptuales que se derivaron de la codificación de dicha categoría en el proceso de análisis de los discursos de aquellos participantes que aportaron información al respecto (directivos, profesorado y actores socioeducativos).

A. Red conceptual de la categoría: Enfoques educativos de los docentes (directivos y profesorado) desde los que se entienden las relaciones entre las diferentes culturas



Desde la perspectiva de los cargos directivos

Dos fueron los enfoques educativos desde los que los directores/as participantes entendieron las relaciones entre las diferentes culturas, el enfoque intercultural y el enfoque intercultural bilingüe.

a. Enfoque intercultural

Resultó significativo que en el análisis de los discursos de los cargos directivos se encontraran escasas opiniones referidas a entender las relaciones entre las culturas desde la perspectiva intercultural. Al respecto, se presentan los discursos de dos directores en los que se recoge su visión sobre la EI: “Educación que abarca e integra a todos las culturas” (DIRECTCOST-6, 6:26) (54:54) o como “la convivencia armónica entre las diferentes culturas que existen en un territorio, y en esa convivencia se comparten conocimientos, pertenencias materiales, costumbres, etc. y siempre en el respeto de las diferencias y de la diversidad cultural” (DIRECTCOSTB-10, 10:18) (53:53).

b. Enfoque intercultural bilingüe

Para uno de estos informantes la EIB “es un sistema válido y diferente al resto... y comprometido con el desarrollo de los pueblos y nacionalidades indígenas, no vale solamente la indumentaria” (DIRECTSIERRB-18, 18:23) (12:12).

Desde la Perspectiva del profesorado

En el caso de los docentes, la mitad de ellos interpretaron las relaciones entre las diferentes culturas desde una perspectiva multicultural.

a. Enfoque multicultural

Las relaciones que se establecen en torno a la EI, reguladas por la propia LOEI, fueron interpretadas, según se desprende de los discursos de casi la totalidad del profesorado de los centros no bilingües y algunos docentes de los centros bilingües, más desde la multiculturalidad que desde la interculturalidad. Para estos docentes la educación que impera en el país trata de “(...) enseñar las relaciones que existen entre las culturas” (PROFAMAZ-3, 3:2) (17:17), o “(...) es enseñar y dar a conocer el sentir de un grupo cultural o etnia, enseñando su realidad” (PROFSIERR-13,13:14) (24:24). Acentuando

más las diferencias que las similitudes: “(...) significa entender las diferencias culturales” (PROFSIERR-11,11:10) (16:16), pero también subrayando el mestizaje que surge de las mismas: “(...) es la mezcla o variedad que se produce entre diversas culturas” (PROFCOST-6, 6:17) (14:14); “se trata de compartir esas diferentes formas de ser, las costumbres y tradiciones (PROFSIERR-13, 13:13) (22:22) e interpretándola como la enseñanza de las características, rasgos y particularidades de los diferentes grupos culturales: “(...) es impartir las lenguas y conocimientos de las raíces de las diferentes culturas...es transmitir y conocer su sabiduría” (PROFAMAZ-2, 2:10) (16:16).

Otras declaraciones profundizaron un poco más interpretando el proceso educativo vigente como aquel que propicia la igualdad, respeto y la interrelación entre culturas, aunque sin considerar el beneficio del enriquecimiento recíproco que se promueve en esa interacción: “(...) es la Educación con igualdad para todos” (PROFCOST-5, 5:12) (14:14) y “(...) es promover la tolerancia y el respeto, e interactuar con las diferentes culturas, atendiendo a las diferencias que puedan existir” (PROFSIERR-14, 14:7) (11:11). Aquí se posicionó un docente de un centro bilingüe, el cual la interpreta únicamente desde la relación de respeto en el trabajo diario: “Sí, porque se trabaja respetando sus costumbres, su cosmovisión y su lengua” (PROFSIERRB-16, 16:10) (19:19) y desde un punto de vista bipolarizado, reduce las relaciones a la comunicación entre las dos lenguas mayoritarias del país: “Es que existen dos culturas, la hispana y la kichwa y se debe aprender de las dos” (PROFSIERRB-16, 16:9) (18:18).

Asimismo, estos informantes atestiguaron que el hecho de que se establezcan relaciones culturalmente diversas en la escuela incita a enseñar sobre otras culturas con el fin de preservarlas: “es la enseñanza de todas las culturas de forma universal. Es el estudio a fondo de las culturas, para que no se pierda su idiosincrasia” (PROFCOST-7, 7:6) (14:14).

Del discurso de dos profesores de centros bilingüe se deduce que entendieron estas relaciones desde el aprendizaje compartido entre los diferentes pueblos y nacionalidades del país: “es el proceso de aprender entre culturas (...) es dar a conocer la cultura de las diferentes nacionalidades del país” (PROFCOSTB-10, 10:12) (16:16) y (10:14) (15:15), o “es la educación dirigida simultáneamente a los indígenas, mestizos y demás grupos étnicos que existen en el país” (PROFSIERRB-17, 17:12) (20:20).

b. Enfoque intercultural

Desde esta orientación, las relaciones fueron interpretadas desde la interacción, caracterizada por el intercambio y el beneficio recíproco: “es el intercambio y el enriquecimiento mutuo de las diferentes culturas” (PROFSIERR-12, 12:10) (13:13). Se presentan testimonios que la interpretan desde la inclusividad para el alcance del Buen Vivir: “Es una forma de vivir y entender la diversidad cultural que tenemos en nuestro país. Es una educación inclusiva, integral para el Buen Vivir (Sumak Kawsay)” (PROFSIERR-11, 11:12) (15:15).

c. Enfoque intercultural bilingüe

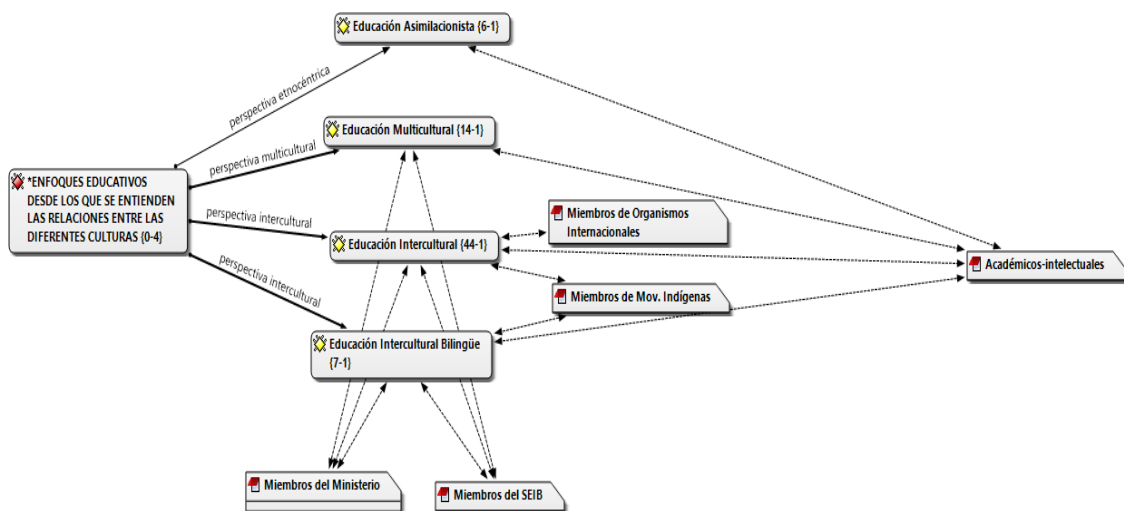
Un buen número de informantes asociaron la interacción entre culturas, básicamente, al factor lingüístico: “es la educación en varias lenguas con el enfoque de varias culturas” (PROFSIERRB-18, 18:10) (25:25) o “Es el arte de saber, conocer y aprender dos idiomas para una mejor comunicación” (PROFSIERRB-19, 19:11) (14:15).

En esta línea, gran parte del profesorado asocia la EI con el DI (entendido éste como con el intercambio y comunicación lingüística únicamente): “la Educación Intercultural implica al Diálogo Intercultural porque para el mayor entendimiento entre el profesor y estudiante hay que respetar la lengua materna de cada uno” (PROFCOST-5, 5:13) (15:15), o los que conciben la EI como algo más amplio que abarca al DI: “El Diálogo Intercultural es una parte de la Educación Intercultural, ya que se refiere a la forma de comunicarnos y entendernos los diferentes grupos culturales que convivimos pero la Educación Intercultural abarca más cosas relacionadas con la vida de la propia cultura” (PROFSIERRB-17,17:14) (22:22). Otros manifestaron que se dan simultáneamente y uno no puede darse sin el otro:

La Educación Intercultural está impregnada del Diálogo Intercultural, por lo que van de la mano...la Educación Intercultural es la forma de educar tomando de referencia las características propias de diferentes culturas...Y el Diálogo Intercultural se realiza con el fin de comunicar a personas de diferentes culturas, es la expresión de diferentes puntos de vista con aceptación y respeto entre las personas que dialogan. (PROFSIERRB-15, 15:38) (18:18).

Otros docentes interpretaron las relaciones haciendo una clara diferenciación; distinguiendo, por un lado, las relaciones dialógicas que se establecen entre pueblos culturales diferentes (DI) y, por otro, las que se dan bajo el paraguas de la EI donde las personas que se relacionan conocen algo más que la lengua del otro: “La Educación Intercultural no es igual a Diálogo Intercultural, ya que una cosa es dialogar entre personas de diferentes regiones o pueblos y, otra, es conocer las distintas características de la cultura propia y otra” (PROFCOST-7, 7:10) (15:15) y “La Educación Intercultural es un término más pedagógico, la actividad educativa en el marco de la enseñanza-aprendizaje y el Diálogo Intercultural es la comunicación entre dos o más culturas en el marco del respeto” (PROFSIERRB-18, 18:11) (27:27).

B. Red conceptual de la categoría: Enfoques educativos desde los que se entienden las relaciones entre las diferentes culturas que aportaron los actores sociales y educativos de relevancia en el ámbito de la EI



Del análisis de los discursos de los informantes se obtuvo que las relaciones entre las diferentes culturas en el marco educativo actual del país fueron entendida desde los siguientes enfoques: asimilacionista, multicultural, intercultural e intercultural bilingüe, aunque con una clara tendencia hacia el enfoque intercultural. A continuación se presentan cada uno de estos enfoques identificando los discursos incluidos en cada una de ellos.

a. Enfoque asimilacionista

En algunos de los discursos de estos participantes se puso de manifiesto que aunque actualmente las relaciones entre los diferentes grupos culturales en el proceso educativo eran entendidas desde el conocimiento del otro, prevalece una perspectiva asimétrica como elemento para igualar o compensar carencias. Tomando como referencia la cultura hegemónica o mestiza, reconocieron que la educación en Ecuador está marcada por: “(...) la monoculturalidad que existe actualmente en la educación de este país” (SOCEDUINTELCT-5, 5:27) (3:3).

Destacaron que las relaciones son desiguales, ya que se inviabiliza o desvaloriza el conocimiento de las culturas indígenas y afrodescendientes y este alumnado aprende los conocimientos de la cultura mestiza. De manera que los diversos grupos culturales minoritarios se encuentran en desventaja con respecto a la cultura hegemónica: “hay que entender que unos consiguen más privilegios que otros, una cultura domina a la otra (...)” (SOCEDUINTELCT-7, 7:7) (5:5), “(...) se hace lo que hace la mayoría (...)” (SOCEDUINTELCT-7, 7:5) (3:3), “(...) dejando fuera a grupos culturales que nunca se les ha permitido dialogar y sin poder experimentar (...)” (SOCEDUINTELCT-7, 7:5) (3:3).

b. Enfoque multicultural

Desde el enfoque multicultural, algunos de estos participantes informaron que el objetivo de la educación era llegar al entendimiento cultural y al reconocimiento de las diferencias, sin que ello implique el intercambio y/o el enriquecimiento cultural mutuo: “Una propuesta de Educación Intercultural es importante concebirla como respeto a los diferentes pueblos, y que estos pueblos que coexisten valoren sus lenguas que deben ser consideradas como oficiales y deben ser insertados en el proceso educativo (...)” (SOCEDUINTELCT-4, 4:28) (3:3). Reconocieron que la realidad educativa refleja la diversidad cultural del país desde el folclorismo, sin atender al diálogo que se debe establecer entre los diversos grupos:

(...) lo que hicieron fue legalizar atendiendo al folklore, algunas lenguas (no todas) y algunas costumbres culturales, dejando fuera a grupos culturales que nunca se les ha permitido dialogar y sin poder experimentar la Educación

Intercultural que es la libertad que uno tiene para poder aprender de su gente y poder seguir siendo parte de esa gente. (SOCEDUINTELCT-7, 7:43) (3:3).

Actores vinculados al SEIB y al Ministerio, interpretaron que las relaciones que se dan en el marco educativo actual se fundamentan en la transmisión de saberes y valores desde la tolerancia y el respeto: “(...) es un proceso educativo que respeta y atiende las particularidades de las diferentes personas que forman parte de las distintas culturas, respetando sus derechos dentro de una sociedad dominante donde se tiende a homogeneizar” (SOCEDUSEIB-27, 27:2) (3:3), así como que esta educación está abierta a toda la población sin propósitos discriminatorios: “Es dar apertura a todas las personas, independientemente de la cultura, sin discriminación alguna” (SOCEDUMINIST-14, 14:2) (3:3). Ese respeto hacia las diferentes culturas se refleja en el currículo oficial: “(...) es la educación que respeta las diferentes culturas, las oficializa en su currículo y les da el valor que se merece en nuestra sociedad” (SOCEDUSEIB-32, 32:2) (3:3): “La transmisión de conocimientos a las diferentes culturas atendiendo a su idioma, sus costumbres, tradiciones y rasgos culturales en general (...) Es cuando se aprende a respetar y conocer la otra cultura” (SOCEDUMINIST-19, 19:2) (4:4).

Reconocieron, igualmente, que en el marco de la EI los grupos culturales minoritarios deben mantenerse y preservarse, pero sin que ello implique la necesidad de interactuar entre los diferentes grupos que coexisten: “Abarca las diferentes culturas, etnias, es decir, a todo el conglomerado de la sociedad, independientemente de su cultura. Es educación inclusiva, pues se trata de integrar a una población que pertenece a una etnia sin perder las características propias de su identidad” (SOCEDUMINIST-16, 16:2) (3:3).

En otros discursos se atisbó cierta proximidad entre la EI y DI, desde una perspectiva multicultural, ya que no revelaron de forma clara la importancia del compartir ni enriquecerse mutuamente; sólo resaltaron que las distintas culturas que conviven dialogan, dándose a conocer y aprendiendo unas de otras desde el respeto: “(...) es el diálogo franco entre culturas en contacto, por tanto, en un pueblo que conviven varias culturas deben aprender y dar a conocer lo que saben, luego, respetar la idiosincrasia de cada una” (SOCEDUSEIB-25, 25:3) (5:5).

Otros informantes, destacaron el carácter inclusivo de la educación para promover la calidad de la misma y eso lo identificaron con la interculturalidad: “Para mí la Educación Intercultural es un enfoque educativo que tiene un carácter inclusivo, donde la diversidad es un ingrediente indispensable y positivo para una educación integral y de calidad, considerándose la diversidad un valor agregado” (SOCEDUSEIB-24, 24:31) (4:4).

b. Enfoque Intercultural

Desde este enfoque prevalecieron las opiniones que tomaron como epicentro de las relaciones entre los grupos el intercambio y la interacción: “(...) “Son procesos que se enriquecen mutuamente, pero que tienen perspectivas diferentes. Cuando trabajamos Educación Intercultural y Diálogo Intercultural entramos en procesos que se encuentran en ciertos puntos, e inclusive se apoyan, pero que pueden tener perspectivas diferentes” (SOCEDUSEIB-30, 30:3) (5:5);

La Interculturalidad significa estar unidos en la diversidad y coger de lo ajeno para hacerlo propio y se representa en los diferentes colores del arco iris. Por lo que Educación Intercultural significa dar vida y revitalizar la simbología, signos, etnociencia y oralidad de los diferentes grupos culturales y hacerla propia. Se trata de tomar elementos de otro para hacerlo mío en base a la riqueza de la diversidad pero con el respeto a las diferencias. (SOCEDUINTELECT-6, 6:2) (3:3).

Argumentos que refirieron la educación como una transformación y reconstrucción del conocimiento a partir de la interacción entre las diferentes culturas y el enriquecimiento cultural que ello produce: “(...) Va más allá del reconocimiento de las diversidades, también es la valoración interna de cada cultura y la capacidad de relacionarse las diferentes culturas entre sí a través de las visiones y cosmovisiones que tienen del mundo. (SOCEDUORGINTER-21, 21:2) (3:3).

Al mismo tiempo, es la educación capaz de evitar la discriminación o desigualdad en las relaciones, ya que se valora y se comparte lo diferente:

(...) es el proceso donde hay una mayor participación equitativa de diferentes personas que conforman parte de diferentes nacionalidades, pueblos y culturas, donde no hayan privilegios de unos sobre otros...sino equidad y que todos tengan las mismas oportunidades, además de que los conocimientos del mundo occidental

tengan el mismo valor e importancia que los conocimientos indígenas. (SOCEDUSEIB-23, 23:2) (3:3).

De esta manera, suscitan a la misma con una transformación global desde la equidad: “Es muy útil la definición de EI que utiliza el movimiento indígena: “es un principio ideológico que requiere la transformación radical de las estructuras, de las instituciones y relaciones sociales en base a relaciones equitativas entre los pueblos” (SOCEDUINTELECT-5, 5:4) (5:5).

Posiciones más críticas a la realidad actual en el país señalaron que la EI:

(...) implica hacer una crítica a la educación dominante que es monocultural (...) es una transgresión o ruptura de la educación monocultural que existe (...) no es buscar interconexiones entre las diferentes culturas, sino que se parta de un problema que es la monoculturalidad que existe actualmente en la educación de este país. Para eso hay que reconocer que hay diferentes maneras de pensar y de entender la vida. La Educación Intercultural debería fomentar el Diálogo Intercultural, lo que implica también diferentes conocimientos y maneras de estar en el mundo. (SOCEDUINTELECT-5, 5:30) (3:3).

Al igual, es rompedora de barreras que hasta ahora han obstaculizado la verdadera enseñanza en la diversidad: “Una Educación Intercultural abre las puertas, destruye los muros y trata de hacer patria para todos en la diversidad” (SOCEDUINTELECT-10, 10:19) (20:20).

En esta línea, contribuyeron algunos argumentos que la explicaron como un fenómeno que surge y se transmuta según las características del contexto donde se desarrolla, concibiéndose como alternativa al reduccionismo actual:

(...) tiene que definir no solamente el qué ni el cómo, sino el para qué. Y hasta ahora ha habido énfasis en el cómo sin indagar mucho en el para qué. Una visión muy reduccionista. No existe un cómo universal, ya que ese cómo debe estar ligado a las características del interlocutor dependiendo a la cultura a la que pertenezca. Hay que enfocarlo en las necesidades propias de los diferentes

grupos étnicos (derechos universales colectivos e individuales, de género, medioambientales, sociales, lingüísticos, etc.), como enfoque principal que se lleve a la práctica y no se reduzca a un material escrito. Todo esto desde el interés popular, su historia, su cosmovisión, el medioambiente, su lengua, etc. (SOCEDUINTELECT-8, 8:2) (3:3).

La relación que establecieron con el DI se percibe desde diferentes posiciones. Algunos discursos apuntaron hacia una relación intrínseca: “La Educación Intercultural es un nivel más amplio, porque engloba más cosas. Y dentro de su gran espectro está el Diálogo Intercultural como mecanismo para lograr una Educación Intercultural y para proponer la interculturalidad como tal” (SOCEDUINDIG-3, 3:26) (7:7) y

El primer paso es el reconocimiento de que mi cultura es como es y es diferente a otras culturas. En términos macros, la Educación Intercultural implica el Diálogo Intercultural desde las políticas educativas y los materiales didácticos y pedagógicos, herramientas fundamentales para que se dé un Diálogo Intercultural (...). (SOCEDUORGINTER-21, 21:42) (5:5).

Del mismo modo, se encontraron discursos donde esta relación fue entendida desde una posición predominante de la EI sobre el DI:

La Educación Intercultural está más allá del Diálogo Intercultural (...) está sostenida dentro de un currículo y el Diálogo Intercultural sería crear consciencia entre las diferentes poblaciones. Puede haber un Diálogo Intercultural en la medida que se consigue un respeto mutuo, sin aires de superioridad ni paternalismos. Para que exista Diálogo Intercultural hay que superar los intereses personales e institucionales. Si hay una concepción adecuada del currículo, el Diálogo Intercultural está implícito, ya que se estudiaría las características y los aportes de los diferentes pueblos desde todas las materias. (SOCEDUINTELECT-4, 4:29) (5:5).

Otros discursos apuntaron a la equivalencia entre ambos: “(...) son y tienen el mismo sentido, ya que en el contexto educativo se desarrollan de forma interdisciplinar y transversal al currículo, dándole a éste un enfoque holístico y en el marco de un proceso de enseñanza-aprendizaje global que afecta a todas las dimensiones educativas posibles”

(SOCEDUMINIST-11, 11:7) (5:5), o la misma EI implica el desarrollo del DI: “Es la educación que garantiza el conocimiento, respeto y valoración de las diferentes culturas y nacionalidades de nuestro país, estableciendo un Diálogo Intercultural” (SOCEDUMINIST-13, 13:2) (3:3). Planteamientos donde la EI y el DI van unidos:

Para que se lleve a cabo una adecuada Educación Intercultural tiene que haber diálogo entre las diferentes culturas que conviven en un mismo territorio, pero un diálogo real, efectivo y en igualdad de condiciones, donde los diferentes miembros de las culturas que conviven se entiendan, no solamente porque conozcan sus lenguas sino que se acepten, se respeten y compartan tradiciones y costumbres. (SOCEDUSEIB-32, 32:2) (3:3).

Expresando que “Es donde convergen los saberes de cada una de las culturas en el marco del conocimiento, y donde existe el conocimiento y saberes de cada una de las culturas” (SOCEDUSEIB-29, 29:2) (3:3) y manifestando que “(...) el objetivo general de la Educación Intercultural es que debe existir un diálogo entre culturas, comunicando los saberes de cada uno de ellas” (SOCEDUSEIB-29, 29:11) (5:5).

Por otro lado, también existieron posturas más etnocentristas donde las relaciones que se establecen en el marco de la interculturalidad fueron referidas, únicamente, a la contemplación e integración de las culturas indígenas en el marco de la educación nacional: “No es sólo el diálogo, sino que es integrar a todos los elementos de la cultura en los aprendizajes, en función de la realidad sociocultural, lingüística y económica de la población indígena” (SOCEDUMINIST-17,17:4) (5:5), donde se aprecian y reconquistan los valores culturales, se renuevan y optimizan las relaciones existentes entre ellas y se hace camino para el alcance del Buen Vivir: “(...) permite a los pueblos y comunidades indígenas revalorizar su identidad cultural y fomentar e interrelacionarse con los demás grupos sociales y juntamente alcanzar el Sumak Kawsay” (SOCEDUMINIST-17, 17:27) (3:3).

Y para otros, las relaciones siguen siendo multiculturales porque, tal y como se plantean en el marco de la EI, son todavía una quimera: “(...) es una utopía realizable que tiene que estudiar profundamente las cosmovisiones de los otros pueblos y culturas diferentes a la propia. Es aprender a vivir en la diversidad y en las diferencias, conociendo la identidad del otro porque, si no se conoce, no puede existir diálogo entre

ellos” (SOCEDUINTELECT-6, 6:4) (5:5) o “(...) Es un concepto histórico entendido por quien lo pronuncia, dependiendo del concepto, de las circunstancias y de los sujetos. En este momento, se considera una utopía para un país como Ecuador, ya que éste es todo lo contrario” (SOCEDUORGINTER-20, 20:25) (3:3).

d. Enfoque intercultural bilingüe

Cuando, además de todo lo descrito sobre la EI, se tiene en cuenta el factor lingüístico, incluyendo, al menos, el uso de dos lenguas como medios de enseñanza se entiende que: “Educación Intercultural es una educación que se basa en dos o diferentes culturas y ofrezca los contenidos de estas culturas en su currículo, a veces, en las respectivas lenguas” (SOCEDUINTELECT-10, 10: 35) (3:3). Por lo que, conjuntamente, al valor que se le otorga a las relaciones diversas compartidas, se matizó la importancia de poder aprender en la lengua ancestral: “(...) permite que los pueblos puedan formarse en su propio idioma y se relacionen e interaccionen con otras culturas” (SOCEDUINDIG-1, 1:31) (3:3), precisamente porque lo que marca la diferencia con respecto a otros enfoques o perspectivas educativas es la diversidad de lenguas existentes: “(...) se diferencia de los otros sistemas educativos en las lenguas, en la expresión cultural y en la identidad propia de la nacionalidad o pueblo” (SOCEDUSEIB- 28, 28:2) (3:3).

Como se puede observar fueron los informantes pertenecientes al SEIB los que más defendieron esta postura, considerando que para que se dé una verdadera EIB de calidad era necesario el fomento del bilingüismo o el multilingüismo como herramienta fundamental que favorece la comunicación y mejora las relaciones existentes entre culturas que conviven y aprenden juntas, así como la promoción de elementos identitarios de los pueblos originarios y su cosmovisión, junto a los conocimientos de la cultura occidental:

(...) si nosotros queremos hablar de la calidad de la Educación Intercultural bilingüe hay que hablar de lenguas indígenas (...) de identidad (...) de cosmovisión (...) de todas las cuestiones culturales (...) de conocimientos ancestrales. Sumado a eso, todo el conocimiento universal, todo el conocimiento tecnológico, el inglés, inclusive, es decir, otras lenguas. (SOCEDUSEIB-23, 23:16) (20:20).

Además de ello, en un marco constructivista es explicado como un sistema de vida para los grupos culturales que cohabitan en el país, donde las lenguas juegan un papel primordial:

(...) el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe es una propuesta de vida, por la vida, en la vida, para la vida de los pueblos y Nacionalidades Indígenas del Ecuador y de la sociedad, en general, puesto que es el resultado de la lucha organizada de estos pueblos y nacionalidades por el desarrollo de nuestras lenguas y culturas, y responde al ideal de construir un estado Plurinacional y una sociedad Intercultural y multilingüe. (SOCEDUSEIB-24, 24:3) (7:7).

Sin embargo, fueron los informantes del SEIB los que igualmente argumentaron posturas más críticas respecto a las relaciones culturales que se establecen en la escuela:

La EIB ha carecido de calidad, pero no había posibilidad de cambios, produciéndose los mismos errores constantemente, como un círculo vicioso, y la calidad que le quiere dar el gobierno choca con la trayectoria que ha llevado la EIB a lo largo de su historia. Ha habido aislamiento porque la EIB ha sido un círculo cerrado, controlado por indígenas, y eso ha dificultado que se haga un análisis y evaluación de lo que está pasando o cómo funciona”. (SOCEDUSEIB-27, 27:12) (16:16).

De igual modo, acentuando el etnocentrismo y la inequidad existente, manifestaron que:

El problema más grande de la EIB es que, en general, se ha indignizado, y eso no es lo correcto, ya que el sistema no es unilateral (como hasta ahora en la educación hispana), y se piensa que sólo se tiene que valorar lo de la cultura propia (...) Las culturas tienen que estar al mismo nivel y complementarse unas a otras. (SOCEDUSEIB-29, 29:9) (15:15).

De otra manera, los informantes provenientes de la institución ministerial, manifestaron sus opiniones de la educación desde la interculturalidad, pero desde una perspectiva más etnocentrista en pro de los grupos indígenas, entendiendo que la cultura indígena es el grupo cultural que más se favorece, integrándose en un sistema educativo general y mayoritario: “En la EIB lo que se pretende es que los indígenas reciban la

misma malla curricular, y se respete el Diálogo Intercultural entre las diferentes culturas” (SOCEDUMINIST-16, 16:4) (5:5) o

(...) para que se dé una EIB es necesario que se dominen las lenguas maternas. Es importante que se entiendan los dos códigos; el profesor tiene que dominar la lengua materna de la comunidad en que trabaja. El niño indígena debe seguir el proceso lógico de aprendizaje (escuchar, hablar, leer, escribir), ya que si lo primero que escucha y habla es el kichwa debería aprender a leer y escribir en kichwa. Pero en la escuela le hablan en español, y no hay Diálogo Intercultural. Es sorprendente la capacidad que tiene el niño indígena en aprender a leer y escribir en otro idioma. (SOCEDUMINIST-19, 19:39) (38:39).

7.1.2. Propuestas legales y políticas educativas.

Macro categoría 2: Propuestas Legales y Políticas Educativas

Esta macrocategoría se concreta en la categoría: “Marcos legales y políticas educativas: avances y repercusiones para la práctica”, desde la cual surgieron una serie de códigos relacionados con la percepción que tienen los informantes al respecto, así como opiniones sobre su cumplimiento y su relación con el bilingüismo y el Buen Vivir.

Dicha categoría y sus respectivos códigos están representados a través de redes conceptuales como se muestra a continuación con el fin de ir dando dar respuesta a cada uno de los objetivos específicos.

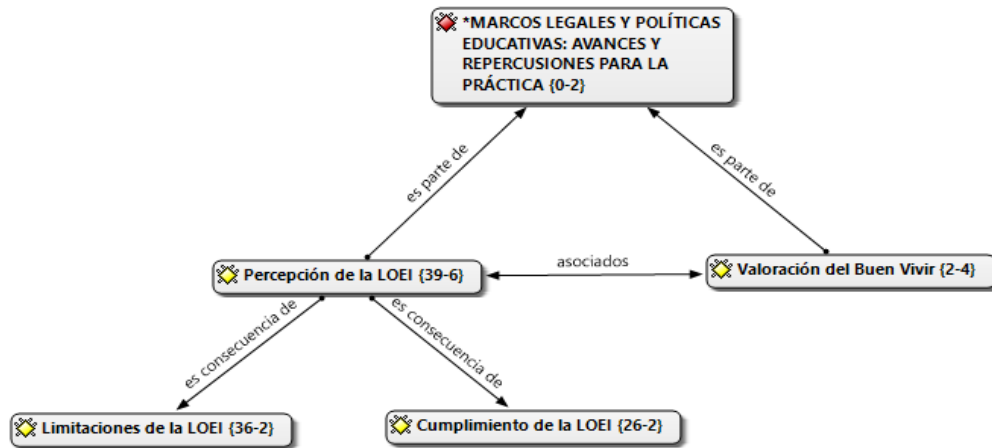
Categoría 4. Marcos legales y políticas educativas: avances y repercusiones para la práctica

Describe los conocimientos y opiniones más relevantes que los informantes tienen sobre el marco legal y políticas en relación a la EI para, posteriormente, analizar cuáles son las consecuencias en la praxis educativa.

Concretamente, dentro de esta categoría se incluyó la valoración, el cumplimiento, los avances y las limitaciones que corresponden a la aplicación y desarrollo de dicha normativa legal relacionada con la EI y todo el marco normativo que le ampara -LOEI, Reglamentos, etc.-, así como a las políticas educativas internacionales -Metas 2021-).

A continuación se presentan las redes conceptuales que se derivaron de la codificación de dicha categoría en el proceso de análisis de los discursos de todos los participantes.

A. Red conceptual de la categoría: Marcos legales y las políticas educativas en EI: avances y repercusiones para la práctica desde la perspectiva de los directivos.



A continuación se describen la percepción y valoraciones que manifestaron los directivos de los centros educativos participantes sobre: la LOEI, el bilingüismo, el Buen Vivir y sus conocimientos sobre los avances, apoyos y limitaciones.

a. Percepción de la LOEI

El conocimiento y valoración sobre la LOEI y su aplicación que hicieron los directores fue favorable de forma genérica: “Me parece que esta Ley es muy viable porque permite que se pueda trabajar con todas las culturas y aprender mucho de cada una de ellas” (DIRECTCOST-5, 5:12) (40:40) “(...) rompe la división entre las nacionalidades y con esta Ley se unifica todo el sistema educativo” (DIRECTCOSTB-8, 8:27) (34:34).

Sí bien, desde las sectores indígenas, se consideró que la LOEI no supone una primicia: “La Ley de educación no es nada nuevo, es algo que hemos estado practicando desde hace tiempo, sobre todo a nivel organizativo, horarios e impartición del kichwa y formación en lenguas indígenas....además de avanzar en el Sumak Kawsay (Educación en, para y por la vida- el Buen Vivir-)” (DIRECTCOSTB-10, 10:13) (37:37).

Un indicador de progreso y democracia para el país, donde la totalidad de la sociedad ecuatoriana estuvo representada tanto en su construcción como en su aprobación, aunque reconocieron que por su complejidad y coste, su implementación tiene que ser paulatina:

Es un avance aunque no es perfecta, pero se enmarca en una educación más acorde a los tiempos que corren, es viable porque los procesos que ahí se implementan tienen posibilidad de ser aplicados en la realidad del país (...) es una Ley elegida y aprobada por el pueblo ecuatoriano pero el cumplimiento no puede ser al cien por cien, ya que el costo es muy elevado y su implantación tiene que ser de forma progresiva. (DIRECTSIERR-14, 14:10) (40:40).

Considerando que, a pesar de ser una Ley muy factible, se requiere tiempo para su adecuada ejecución: “(...) esta Ley es muy completa y avanzada, pero necesita más tiempo para su implementación...estamos en proceso” (DIRECTCOST-6, 6:11) (41:41).

En tanto, se considera como un arranque más efectivo del SEIB: “apertura de trabajo de la EIB real y concreta de emprendimiento intercultural” (DIRECTAMAZB-4, 4:13) (43:43), fortaleciéndolo, ya “(...) que en la cuestión de la educación se haya estipulado que a los pueblos y las nacionalidades indígenas se les haya garantizado la EIB” (DIRECTSIERR-18, 18:11) (40:40).

Igualmente, se destacó la igualdad y equidad que promueve: “(...) todos los estudiantes tienen las mismas oportunidades dentro de la Educación” (DIRECTAMAZ-2, 2:24) (43:43); “se dirige a todos por igual” (DIRECTCOST-5, 5:14) (45:45); “Al tener un mismo currículo impide que el alumno/a procedente de centros de EIB estén en desventaja (...)” (DIRECTAMAZB-3, 3:20) (42:42). Refirieron que lo que permite que esto ocurra y que la educación adquiriera una mayor calidad es la imposición de llevarla a cabo, el nuevo sistema de organización que ello conlleva y la nueva malla curricular que regulariza que no permite menoscabos con respecto a los grupos minoritarios:

(...) la obligatoriedad de cumplir la normativa y trabajar más ordenadamente y organizados y la igualdad porque ahora somos todos interculturales y se administran igual...Antes nos daban todos los libros en kichwa y los alumno/as no sabían y el profesorado no lo aplicaba porque no eran buenos textos, ahora

nos dan textos en español con características culturales y el kichwa se imparte como una asignatura aparte. (DIRECTSIERRB-16, 16:28) (42:42).

Una Ley adecuada y buena, pero con necesidad de que los docentes la conozcan mejor y la lleven a la práctica: “Me parece bien porque (...) intenta dar respuesta a la realidad nacional...ha sido la primera Ley que está acorde con nuestra realidad...pero es necesario para implementarla que el profesorado la lea y la conozca y no es así” (DIRECTCOST-7, 7:9) (39:39). Ante esto, subrayaron como una de las fortalezas de la Ley el hecho de que existan evaluaciones, supervisión y seguimiento del profesorado y de los planes y programaciones docentes: “Es buena Ley y es viable, ya que existe una evaluación de los docentes a la administración y se revisan planes y programas” (DIRECTAMAZB-3, 3:10) (37:37), “(...) hay una mayor exigencia y mejor trabajo...porque a más exigencia y seguimiento por parte de los estamentos gubernamentales, hay mayor apoyo por su parte para los materiales adecuados” (DIRECTSIERRB-19, 19:15) (37:37).

Otros, aunque la consideran igualmente positiva, reflejan cierta desaprobación expresando que: “Es bastante favorable, pero una cosa es el documento escrito y otra la práctica, ya que la realidad no es tan fácil...si es viable, siempre y cuando, se asienten los pies en la tierra” (DIRECTSIERR-12, 12:8) (29:29) y que, si bien: “tiene muchas cosas positivas (...) supone una contrariedad importante para la praxis en la realidad de los centros educativos(...)” (DIRECTSIERRB-15, 15:11) (38:38) o

Me parece todo un gran y buen discurso donde hay mucho que trabajar para concretarla...Yo le doy mucho valor al capítulo 4 referido al SEIB...y creo que es muy viable pero como en el Ecuador hay mucha diversidad cultural es difícil aplicarlo y se tiende a generalizar y tratar a todas las culturas por igual. (DIRECTSIERRB-18, 18:13) (35:35).

Siguiendo esta perspectiva refirieron que se requieren algunos cambios trascendentales: “Es buena aunque hace falta algunos ajustes en el enfoque y atribuciones de la comunidad educativa con facultades democráticas porque todo viene impuesto desde arriba” (DIRECTSIERR-13, 13:8) (38:38).

Con respecto a la existencia de centros bilingües y no bilingües como determina la LOEI, un alto porcentaje de directores/as lo consideraron ventajoso “(...) hoy por hoy es necesaria esa diferencia para mantener vivas las culturas de los pueblos y nacionalidades del Ecuador (DIRECTSIERRB-18, 18:18) (27:27) ya que “(...) favorece el desarrollo y conocimiento de su cultura propia” (DIRECTSIERRB-17, 17:32) (27:27). Contribuye a la integración y la difusión de las culturas minoritarias: “(...) nos permite identificarnos a cada uno con nuestra cultura y hacer luego un encuentro intercultural” (DIRECTSIERRB-19, 19:8) (22:22) y “porque se da la apertura para este tipo de niños, los padres se sienten más acogidos y respetados en función de sus cultura y que las características propias de la cultura se sigan difundiendo” (DIRECTSIERRB-15, 15:21) (27:27).

No obstante, algunos directores/as opinaron que dicha diferenciación no siempre es favorable, refiriéndose a situaciones en las que, en dichos contextos educativos interculturales, no se preservan los valores propios de las culturas presentes: “(...) existen ventajas por cuanto los niños y jóvenes chachi adquieren o asimilan otra cultura, pero el problema es la aculturación” (DIRECTCOSTB-9, 9:9) (26:26), además “(...) hay diferencia en el tratamiento para la EIB e hispana” (DIRECTSIERRB-19, 19:27) (32:32). Opiniones más críticas consideraron que: “Es buena, aunque los centros que no son bilingües no entienden que es interculturalidad y piensan que son las más preparadas para enseñar y no la aplican” (DIRECTCOSTB-9, 9:14) (36:36).

Estas percepciones y valoraciones obedecen a las posibilidades y acciones que se llevan a cabo para su cumplimiento y las limitaciones que la LOEI presenta, por lo que dichos códigos están muy relacionados entre sí, generándose interdependencia entre ellos. A continuación se describen las opiniones relacionadas con el cumplimiento y limitaciones de la Ley.

b. Cumplimiento de la LOEI

Para este grupo de informantes el cumplimiento de la Ley se manifestó en que se están consiguiendo logros ya que en “La Asamblea Nacional del Ecuador, con su Comisión de Educación Cultural, Ciencia y Tecnología, está reformando la Constitución en los artículos 69, 496, 501 en los conocimientos ancestrales y la protección de los mismos” (DIRECTAMAZB-4, 4:12) (40:40). Refirieron que: “Todos los equipos

directivos estamos haciendo esfuerzos, ya que hay que cumplir en base a la Ley...pero hay docentes que están estancados en las esquemas anteriores, pero poco a poco van avanzando” (DIRECTCOST-6, 6:12) (43:43). Estos hechos han favorecido que la Ley: “se está socializando de forma adecuada y permanente en toda la comunidad educativa, su difusión está siendo a gran escala y de forma constante” (DIRECTCOST-6, 6:18) (46:46).

En relación a la organización administrativa del sistema educativo hay opiniones que expresaron: “(...) en este momento se están coordinando con el fin de que haya una mayor colaboración e integridad, por ejemplo, se están creando circuitos educativos y se están descentralizando los servicios, pero falta muchísima capacitación” (DIRECTSIERR-12, 12:9) (31:31) y que los esfuerzos se están haciendo de forma constante por varias vías: “Si, permanentemente y en todos los campos (administrativos, presupuestario, académico, etc...)” (DIRECTSIERR-13, 13:13) (40:40). Opiniones que realzaron los progresos con el nuevo modelo de gestión:

(...) otra fortaleza es que se unifica la administración del Sistema Educativo para la EI y la EIB...Y que se implementa un nuevo modelo de gestión administrativo basado en zonas (...) para fortalecer el control y el seguimiento se crean los distritos (...) y los circuitos que son conformados por instituciones educativas que deben ofertar todos los niveles educativos en un sector geográfico determinado. (DIRECTSIERR-14, 14:21) (44:44).

Gracias a este nuevo modelo de organización y gestión, consideraron que tenían una administración educativa más cercana y accesible debido a que actualmente se “permite que la autoridad se acerque más a la ciudadanía y rompa el esquema de autoridad existente hasta ahora” (DIRECTSIERRB-15, 15:14) (43:43).

Otro factor clave que favorece una mayor calidad en la educación fueron sus opiniones respecto a que la Ley está contribuyendo a una mayor formación o capacitación del profesorado:

(...) Se ha promovido desde el Ministerio procesos de capacitación para formar y concienciar al profesorado, promoviendo procesos para garantizar nuevos modelos administrativos y gerenciales del Sistema Educativo encaminados a

actualizar e innovar en los procesos administrativos y pedagógicos. (DIRECTSIERR-14, 14:11) (41:41).

Igualmente se ha mejorado e intensificado la formación y la valoración y exigencia de méritos docentes:

(...) ahora existen mayores exigencias para los directivos de los centros, por ejemplo, se implementan concursos de mérito y oposición para poder obtener plaza y eso obliga a que se formen más...También se establece un sistema de escalafón que considera la formación académica además del tiempo de servicio, capacitación y evaluación docente. (DIRECTSIERR-14, 14:20) (44:44).

A la par, refirieron que se han conseguido logros pero sin actividad en la práctica: “la creación de Institutos de Lenguas pero actualmente no se encuentran funcionando en la práctica” (DIRECTAMAZB-3, 3:21) (42:42). Desde el punto de vista de algunos directores/as se consideró que, aunque se están realizando esfuerzos para el logro de la Ley, éstos no son unánimes o no han sido suficientes ya que: “Hasta el momento todavía no se implementa en su totalidad...Un poco, diríamos el cuarenta por ciento, por cuanto no están aplicando como dice Ley...se ve que no enseñan lengua kichwa...y debe estar insertado en todas las modalidades educativas” (DIRECTSIERRB-17, 17:13) (37:37); “No se están haciendo esfuerzos para que la gente se forme con respecto a la Ley y hay mucho desconocimiento al respecto...pero tampoco hay interés de que el profesorado la domine” (DIRECTCOST-7, 7:10) (41:41) y “Si, ha habido un aumento del presupuesto en materiales pedagógicos, uniformes, desayunos escolares, etc...Aunque no se ha destinado mucho presupuesto para la EIB y se ha interrumpido la colaboración de ONG’s que apoyan a la EIB” (DIRECTAMAZB-3, 3:11) (39:39).

En relación al cumplimiento de la impartición de las lenguas ancestrales, uno de los directivos de un centro bilingüe de la región costeña consideró que la Ley ha supuesto importantes avances, al menos en su distrito: “(...) he propuesto a centros no bilingües del distrito ser docente de Kichwa a los profesores de esos centros hispanos, por lo que en el distrito de Guayaquil se va a impartir kichwa en 250 centros educativos, ¡algo innovador!” (DIRECTCOSTB-10, 10:9) (29:29); haciendo esfuerzos por alcanzar los objetivos que marca la Ley refiere: “(...) poco a poco van cambiando el resto de docentes de los centros hispanos y están haciendo un esfuerzo por capacitarse y mejorar...y poco

poco se van respetando los pueblos originarios y se valora más la comunicación en kichwa” (DIRECTCOSTB-10, 10:15) (40:40).

En esta línea, con respecto a los esfuerzos que se están llevando a cabo para su cumplimiento, en el ámbito de la nacionalidad Chachi se expresó lo siguiente:

Si se están haciendo esfuerzos e incluso se está ayudando a eliminar complejos y sentimientos de inferioridad de los chachis, y éstos están impartiendo clases en centros no bilingües, aunque les solicitan dar clase de cha’paláa, ya que la Ley expone que cada cantón debe hablar la lengua materna de la zona (DIRECTCOSTB-9, 9:15) (38:38) (...) se han equiparado los sueldos y condiciones del profesorado. (DIRECTCOSTB-9, 9:17) (41:41).

Algunos directores/as de centros no bilingües, específicamente de la región amazónica, adoptan posturas más críticas expresando lo siguiente con respecto al desempeño de lo establecido en la normativa legal: “Que yo sepa, no [se están haciendo esfuerzos para su logro]...se ha gastado mucho presupuesto en consultorías y propaganda pero no se ha realizado nada práctico porque seguimos igual” (DIRECTAMAZ-1, 1:14) (38:38) o “son muy buenas propuestas, pero lamentablemente, no se llevan a la práctica” (DIRECTAMAZ-2, 2:23) (43:43).

En esta misma dirección se manifestaron algunos directores/as de centros de la Sierra, refirieron que no se están realizando muchos esfuerzos para su logro ni se puede llevar un control fiable de su cumplimiento: “No mucho porque desde el Ministerio de Educación no se lleva un seguimiento de si se cumple o no” (DIRECTSIERR-11, 11:7) (25:25), u opiniones que reflejan que en el tiempo transcurrido desde su aprobación los avances no han sido significativos:

Han transcurrido dos años desde la oficialización de la Ley Orgánica de Educación, sin embargo, no se logra elevar el nivel de aprendizaje, iniciar la interculturalidad en el Estado ecuatoriano y, peor, que todos los ecuatorianos estudien en el sistema educativo una lengua ancestral. (DIRECTSIERRB-18, 18:12) (37:37).

Algunas opiniones mostraron desacuerdo en relación a lo que se está aplicando según la tipología de centros (bilingües y no bilingües), ya que no se ajusta a lo que

estipula la Ley al respecto: “si atendemos a la Ley y al ser un país plurinacional e intercultural, todos los alumno/as deberían recibir la misma formación y los centros del país deben tener la misma malla curricular y que en todos los centros se inserten las lenguas originarias de acuerdo al territorio, y no es así en realidad” (DIRECTAMAZB-3, 3:26) (26:26).

c. Limitaciones de la LOEI

Los obstáculos y limitaciones que presenta el cumplimiento de la Ley fueron argumentados desde las carencias que presentaban los centros para poderla llevar a la práctica, en su mayoría referidas a los recursos, personales o materiales: “Para llegar a una excelencia de comunidad educativa nos queda bastante...empezando por infraestructura y mobiliario, ya que no es adecuado por el número y tipo de estudiantes, (...)No hay internet, no hay comedor, ni sala de profesores (...)” (DIRECTCOSTB-10, 10:8) (29:29), “los centros son unidocentes en las comunidades, sin recursos de infraestructura ni pedagógicos, ni con profesorado formado”. (DIRECTAMAZ-2, 2:21) (42:42). Esto impide que se considere equitativa para los diferentes pueblos: “[La Ley] no es equitativa. Por mi experiencia observo que ha beneficiado más a la población urbana que a la rural, porque aquí no hay tecnologías, materiales ni infraestructuras adecuadas” (DIRECTCOSTB-9, 9:16) (40:40).

De la misma forma, las carencias de formación en los docentes fue una de las limitaciones que más se reiteró: “la falta de capacitación de los docentes, falta de viabilidad en muchos casos que no se puede aplicar y falta de información a los centros educativos” (DIRECTSIERR-12, 12:21) (33:33); “(...) poca formación a los docentes respecto a la Ley y poca divulgación por parte del Ministerio de Educación... La Ley no está socializada” (DIRECTCOST-7, 7:17) (43:43), “la falta de profesorado especialista en Interculturalidad para trabajar las lenguas ancestrales y la historia y cosmovisión andina...esto sólo está en el anuncio pero no en la práctica” (DIRECTAMAZ-1, 1:39) (36:36).

En concreto en el ámbito del SEIB los directivos manifestaron que existe una mayor dificultad: “(...) veo dificultad para desarrollarlo de forma adecuada porque el profesorado no está formado para impartir docencia desde la interculturalidad” (DIRECTSIERRB-19, 19:18) (32:32), o “(...) se intentan que sean bilingües y personas

capacitadas, pero no hay suficientes con esas características por lo que la mayoría somos hispanos y muchos profesores de la nacionalidad Tsa'chila sólo tienen Bachiller” (DIRECTCOSTB-8, 8:22) (16:16).

Asimismo, resaltaron como otra limitación importante las condiciones laborales del profesorado, referidas al escaso tiempo del que disponen para una adecuada planificación, organización y formación, así como la falta de profesorado especialista: (...) sueldos y recursos bajos, horarios incompatibles y poco viables para los objetivos planteados (...) (DIRECTAMAZ-1, 1:15) (40:40)

(...) es una Ley en la que nuestra situación ha cambiado...ahora se limita y se coarta la labor del maestro...todo el tiempo estamos muy limitados en nuestras tareas,...ahora nos han aumentado a ocho horas de permanencia en el centro pero los/as alumno/as no acuden a la recuperación exigida por la Ley en horario de tarde por estar trabajando con sus familias. (DIRECTSIERRB-16, 16:15) (37:37).

Igualmente, explican que las condiciones administrativas del personal docente del SEIB no son valoradas: “(...) los concursos de méritos no se toman en cuenta los conocimientos y dominio de las lenguas propias de las nacionalidades” (DIRECTCOSTB-10, 10:26) (42:42).

Informantes relacionados con el SEIB consideraron que otra de las dificultades que limitan el cumplimiento de la Ley es la excesiva inspección y seguimiento en el desarrollo de la misma: “(...) existen muchas personas relacionadas con el sistema educativo (supervisores, inspectores, personal de la administración y de las diferentes nacionalidades) y al final hay desorganización” (DIRECTCOSTB-8, 8:15) (38:38), o “(...) demasiada burocracia y evaluaciones a los docentes y alumno/as. Los horarios y plazos tan limitados, falta información, capacitación y recursos, tanto materiales como humanos capacitados y de infraestructura (...) que los docentes estamos muy limitados” (DIRECTSIERRB-16, 16:16) (41:41). Estas limitaciones no fueron percibidas en el mismo sentido por los directores/as del sistema no bilingüe, los cuales manifestaron que, por ejemplo, el seguimiento del cumplimiento de la normativa es lento e insuficiente: “(...) lentitud con la que se aplican los cambios, la falta de seguimiento a esos procesos de cambio, el profesorado se acomoda y no se adapta a los nuevos cambios...Tampoco se

complementa la normativa secundaria que requiere el Reglamento General de la Ley, ya que éste tiene muchos vacíos y ambigüedades” (DIRECTSIERR-14, 14:12) (43:43), o “(...) necesidad de una evaluación más realistas para los docentes” (DIRECTAMAZ-1, 1:15) (40:40).

Limitaciones que percibieron debidas a la descentralización de gestiones con el nuevo modelo organizativo: “(...) haría falta menos propaganda y política y más manos a la obra... Otra debilidad es el control político, ya que aunque estén los circuitos, distritos y zonas sigue la centralización (...) ” (DIRECTAMAZ-1, 1:15) (40:40) o “(...) no contemplan los centros pequeños de EIB que, por la organización en distritos, pertenecen a un distrito hispano, ya que no hay más bilingües en ese sector y deberían pertenecer a un distrito de EIB” (DIRECTCOSTB-10, 10:26) (42:42). De igual forma, opinaron que la Ley no se adapta a la realidad propia e idiosincrasia de los diferentes grupos culturales: “La Ley encasilla a todo el mundo por igual, ya que en algunas comunidades no funciona (...)” (DIRECTSIERRB-16, 16:15) (37:37).

Con respecto a la tipología de centros, bilingües y no bilingües, que regulariza la LOEI, es necesario exponer algunos de los puntos de vista que lo consideraron como una limitación de la propia Ley, ya que para algunos de los directores ello genera inconvenientes: “(...) las escuelas de EIB trabajan con un solo grupo étnico y cultural y eso no favorece a la Educación Intercultural, ya que se trabaja con un grupo aislado. Ellos necesitan interactuar con otros grupos culturales” (DIRECTCOST-6, 6:6) (30:30), y no es factible implementarla de forma equitativa en todos los centros: “Es más complicado en los centros no bilingües y no es muy viable porque tienen otro ritmo de trabajo” (DIRECTCOSTB-10, 10:14) (38:38).

Conjuntamente, manifestaron que esta división de centros fomenta la exclusión y discriminación entre culturas, afectando tanto al alumnado como a al profesorado: “(...) se produce la discriminación étnica o cultural y la aculturización...y dentro de la profesionalización de los docentes no existe la igualdad de oportunidades, porque existe la diferencia del profesor que trabaja en ambos centros” (DIRECTSIERR-13, 13:19) (28:28), y que aunque “Debería ser una ventaja porque fortalece la interrelación cultural (...) pero, en realidad, no es así...lo que hace es fomentar la discriminación y el racismo, y esto es una desventaja clara en el nivel educativo de este alumnado” (DIRECTSIERR-14, 14:6) (27:28).

Considerando que un solo tipo de centro generaría mayor igualdad de condiciones y/o oportunidades, opinaron que diferentes tipos de centros: “(...) generan más problemas de gestión y de administración de recursos...sería mejor que estuvieran todos unidos, dirigidos por la misma administración sin diferenciarlos, ya que no es productivo” (DIRECTCOSTB-8, 8:14) (24:24), “(...) debería ser un sólo tipo de centro que acogiera a todas las culturas, ya que existe un estancamiento del alumnado indígena porque no continúan en el sistema educativo porque la preparación es más deficiente y esto crea más problemas de segregación” (DIRECTSIERR-11, 11:5) (16:16).

De igual manera, consideraron que hay desigualdad con respecto a las carencias de recursos (personales y materiales) que caracterizan a los centros bilingües: “Son más problemas por todas las desigualdades que genera, porque la Ley defiende la igualdad, pero la realidad es otra, ya que no hay especialistas, ni recursos, no tenemos profesor de Inglés, ni de Música, ni de Educación Física, ni de manualidades, etc.” (DIRECTSIERRB-16, 16:26) (27:27).

Concretamente, los directivos de los centros bilingües de la región amazónica apelaron a que una de las dificultades con las que se encontraban era la complejidad de adaptar el modelo AMEIBA con la actual propuesta ministerial (DIRECTAMAZB-3, 3:19) (41:41) o “(...) la falta de práctica de la verdadera EIB, por ejemplo, en esta provincia con siete nacionalidades e idiomas, hay planteles con tratamiento sólo en español” (DIRECTAMAZB-4, 4:22) (42:42).

Otras posturas más críticas son dirigidas hacia la administración del SEIB, entendiendo que una de las debilidades de la LOEI era la necesidad de un mayor papel e implicación de la DINEIB: “Que la Dirección Bilingüe se preocupe un poco más por el bienestar de las instituciones que supervisa” (DIRECTCOST-5, 5:17) (44:44).

Además, señalaron que los procedimientos administrativos y burocráticos tampoco facilitan el proceso: “(...) hay un alto nivel de exigencia e imposición desde la administración educativa y la improvisación y la burocracia no hacen eficaz el trabajo (...)” (DIRECTAMAZ-1, 1: 34) (7:7).

Así mismo, manifestaron su desacuerdo con la escasa ayuda, asesoramiento y orientación que reciben los equipos directivos con los nuevos cambios legales: “(...) no

es reconocido por la administración puesto que como directora haces funciones de subdirectora, inspectora, secretaria y orientadora...y esto no es remunerado y no tienes ayuda de nadie” (DIRECTSIERRB-16, 16:23) (7:7).

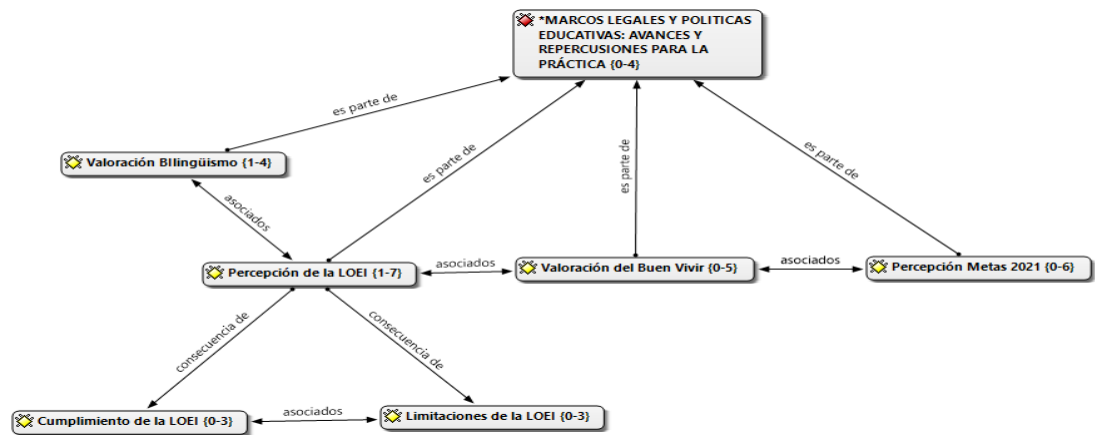
También manifestaron la existencia de falta de compromiso del profesorado, lo que para algunos directivos limita el adecuado desarrollo de la Ley: “(...) resistencia al cambio de algunos docentes y poca motivación por formarse y reciclarse” (DIRECTCOST-6, 6:17) (45:45), “(...)falta preparación de los docentes y especialmente amor a su profesión por parte de los nuevos docentes” (DIRECTSIERRB-19, 19:9) (24:24), “la despreocupación que existe por muchos profesores, sobre todo los jóvenes” (DIRECTSIERRB-19, 19:13) (36:36).

De otro modo, estos informantes argumentaron que para un adecuado acatamiento de la misma habría que esclarecer y precisar el concepto de calidad al que se refiere como criterio indispensable: y “(...) hay que cambiar el aspecto tan restringido de la Educación, ya que pide calidad pero no definen esa calidad como algo real, sólo se mide en conocimientos pero no en valores de convivencia, de cooperación” (DIRECTSIERRB-15, 15:13) (42:42).

d. Valoración del Buen Vivir

La información referente a la atención y el alcance del Buen Vivir, fue entendida como la convivencia comunitaria de forma armoniosa en el marco de la educación y como la meta última a alcanzar. Al respecto algunos directores opinaron que: “Si, se realizan programas en los cuales se involucran padres de familia, alumno/as y maestros y disfrutamos de días de convivencia que es el Sumak Kawsay (el Buen Vivir)” (DIRECTCOST-5, 5:7) (26:26) y “(...) Estamos trabajando mucho por conseguir los valores del Buen Vivir” (DIRECTSIERRB-16, 16:5) (19:19).

B. Red conceptual de la categoría: Marcos legales y las políticas educativas: avances y repercusiones para la práctica desde la perspectiva del profesorado



A continuación se describen la percepción y valoraciones del profesorado sobre la LOEI, las Metas 2021, el bilingüismo, el Buen Vivir y sus conocimientos sobre los avances, apoyos y limitaciones.

a. Percepción de la LOEI

Aunque se encontraron escasas opiniones del profesorado relativas al conocimiento de la LOEI, las valoraciones sobre la misma fueron positivas: “la Ley tampoco la controló mucho...pero creo que es positivo porque se está teniendo en cuenta a todas las culturas y se les da la importancia que se merecen” (PROFAMAZ-2, 2:20, 37:37);

Sin embargo, de las opiniones de estos participantes se desprenden valoraciones favorables sobre las iniciativas actuales a nivel legislativo para fomentar el Diálogo Intercultural en la escuela: “Sobresaliente...considero que es importante que se sigan impulsando estas leyes y políticas que apoyen a la plurinacionalidad y multiculturalidad para que disminuya la discriminación” (PROFSIERR-17, 17:24) (41:41),

La percibieron, también, positivamente en cuanto ayuda a rescatar las identidades y valores culturales: “Creo que es muy útil para conservar la lengua, las tradiciones y costumbres y respetar las otras porque si no está por Ley nadie lo haría” (PROFSIERRB-16, 16:18) (37:37), “Es muy buena, ya que lo que se pretende es una mejora, no

solamente en lo pedagógico, sino en lo cultural y el mantenimiento de las lenguas ancestrales” (PROFCOSTB-10, 10:2) (32:32).

Manifestaron que estas políticas constituyen uno de los caminos para el alcance del Buen Vivir:

Yo creo que la Ley y las Metas contribuyen a nuestros fines...nosotros perseguimos la afirmación de la identidad cultural y el crecimiento integral en los niños y jóvenes indígenas (...) espero que nos ayude a nuestro objetivo que es promover el aprendizaje teórico-práctico aplicados a proyectos educativos y productivos para el bienestar familiar y comunitario, procurando el respeto y la defensa de la naturaleza...esto es desarrollar y alcanzar el Sumak Kawsay o el Buen Vivir. (PROFSIERRB-15, 15:34) (37:37).

Los cambios a nivel legislativo, también los percibieron favorables ya que contribuyen a la mejora educativa en cuanto a las directrices y pautas que les brinda la administración educativa con el fin de obtener mejores resultados académicos en el alumnado: “Esta Ley de EI me parece muy buena,...y esta visión del estudio ha cambiado para mejor. Recibimos instrucciones del Ministerio de Educación para mejorar el rendimiento del alumnado, y eso antes no existía” (PROFCOSTB-9, 9:24, 42:42) y

Creo que son avances significativos en la educación, ya que con esto se consigue que desaparezca el analfabetismo de una forma importante en gran parte de la población,...además, de que ayuda a que los estudiantes continúen realizando estudios superiores y hay una mayor organización en los actores educativos: padres de familia, profesores, alumno/as...y todo esto de forma igualitaria y con respeto en las diferentes formas culturales y sociedades que habitan en el país. (PROFSIERR-13, 13:27) (44:44).

No obstante, en opinión de algunos docentes esta valoración de la Ley está condicionada por los esfuerzos que se hagan para su cumplimiento y para superar las principales limitaciones existentes, sobre todo aquellas relacionadas con la discriminación cultural: “Me parecen muy bien pues hay que empezar por algo, pero tanto los gobiernos como la sociedad tienen que hacer un esfuerzo muy grande para conseguir lograr los objetivos, y superar las dificultades, especialmente el racismo y la

discriminación” (PROFSIERR-11, 11:2) (33:33). En este sentido, consideraron que la Ley llega tardíamente porque se han perdido muchos conocimientos ancestrales en los últimos tiempos:

Me parecen muy buenas y útiles pero eso tenía que haberse hecho hace tiempo, ya que muchas culturas han desaparecido o están en peligro de extinción porque no se han estudiado las culturas y no se han introducido en el sistema educativo y las nuevas generaciones han crecido sin saber de su propia cultura (...) lo que saben es lo que le han enseñado sus ancestros y la mayoría ha sido un legado que se ha transmitido por la vía oral, sin existir documentación ni textos escritos para la transmisión de saberes a las nuevas generaciones.(PROFAMAZB-3, 3:30, 39:39).

Valoraciones más negativas fueron las que realizaron algunos docentes de centros bilingües, al considerar que son políticas poco efectivas para cumplir con los principios de la EI: “(...) han pretendido unificar toda la educación sea igual para todo el país...y el kichwa ha quedado sólo como un área y nada más” (PROFAMAZB-4, 4:24, 36:36), “Lo valoro de forma negativa porque la realidad no se ajusta a los documentos. (PROFCOSTB-8, 8:2, 35:35).

b. Cumplimiento de la LOEI

Aunque la mayoría de los docentes la valoraron positivamente, sobre su desempeño en esta línea no se dieron numerosas opiniones al respecto: “(...) se ha disminuido la discriminación y se apuesta por una mejor calidad de vida (...) está fomentando esos valores culturales (...) (PROFSIERR-12, 12:20) (33:33), opinando así que se han conseguido logros significativos: “El gobierno actual está haciendo lo posible para mejorar la educación en este país, y atiende a las minorías y poblaciones más desfavorecidas. Ha construido Escuelas del Milenio” (PROFCOST-7, 7:31) (31:31).

Por otro lado, hay argumentos referentes al incumplimiento de la misma en la práctica real: “(...) actualmente no se lleva a cabo la Ley de interculturalidad y no se ha conseguido lo que pretende (...)” (PROFSIERRB-18, 18:27) (49:49) o “(...) no se respetan los derechos colectivos de los pueblos originarios (...)” (PROFAMAZB-4, 4:24, 36:36).

c. Limitaciones de la LOEI

Uno de los obstáculos que percibieron los docentes para el cumplimiento de la Ley fueron las pocas iniciativas destinadas a la formación: “No hay apertura por parte de las autoridades para formarse en ningún curso relacionado con la EI” (PROFSIERRB-19, 19:5) (8:8), “(...) Empezaron con capacitaciones básicas, y después todo aquello quedó en el olvido” (PROFSIERRB-19, 19:7) (9:9); quizá ello puede ser debido, igualmente, a la falta de tiempo por parte del profesorado ante las nuevas exigencias de la Ley : “(...) actualmente trabajamos desde las 7 a.m. hasta las 3:30 p.m., y no se cuenta con tiempo suficiente” (PROFAMAZB-3, 3:17) (9:9).

Y otra de las limitaciones importantes que se destaca es la falta de “(...) materiales pedagógicos en otras lenguas propias de las culturas del país” (PROFSIERR-11, 11:30) (38:38), así como el aumento de “(...) recursos, sobre todo, tecnológicos como pueden ser las computadoras que nos permiten conocer más sobre las culturas porque no hay muchos materiales didácticos en papel” (PROFCOSTB-8, 8:36) (40:40), considerándose necesario como incentivo en el alumnado: “(...) más recursos pedagógicos, más tecnológicos, más prácticos y lúdicos...para motivar a los estudiantes” (PROFAMAZ-2, 2:38) (42:42).

Asimismo, para hacer más efectiva la LOEI, el profesorado contempla la necesidad de asesoramiento en relación a disponer de ayuda técnica con el fin de aumentar la participación del alumnado indígena y mejorar sus resultados académicos, así como la necesidad de impartir más horas de docencia de la lengua materna: “Deberían existir técnicos pedagógicos que ayuden a que los estudiantes indígenas sean más participativos y con menos vergüenza, que ya eso influye en el rendimiento. Y más horas de aprendizaje del kichwa” (PROFCOSTB-10, 10:15) (12:12).

d. Percepción de las Metas 2021

Cuando se preguntó a los docentes sobre las Metas 2021, pudimos extraer de sus discursos ausencia de conocimiento sobre las mismas: “No conozco las Metas 2021” (PROFAMAZ-2, 2:19) (37:37) o “(...) no sé responderle” (PROFAMAZB-4, 4:23) (36:36). Por ello, fue necesario informarles sobre las mismas y de cuáles son sus objetivos principales. Sobre la base de esta información se atrevieron a dar algunas

opiniones genéricas sobre las Metas 2021: “No las conozco pero, como me las ha explicado, creo que están muy bien, porque todos deberíamos estar bajo la misma Ley, y en las mismas condiciones” (PROFCOST-7,7:32) (31:31); “No las conocía, pero al escuchar la explicación puedo prever que para el 2021 se pueden dar esos cambios de mejora e igualdad en la educación, y, por tanto, una mejora del Diálogo Intercultural” (PROFCOSTB-9,9:23) (42:42), “No conocía las Metas, pero después de oír su explicación, me parecen una base de partida, aunque existen muchas dificultades todavía y un largo camino por recorrer” (PROFSIERR-14,14:18) (30:30).

Aquellos docentes que las conocen, tienden a valorarlas positivamente, considerándolas, junto a la LOEI, el camino para llegar al Buen Vivir: (...) las Metas contribuyen a nuestros fines (...) y alcanzar el Sumak Kawsay o el Buen Vivir” (PROFSIERRB-15,15:34) (37:37) y que colaboren también en la reducción de la discriminación existente: “Sobresaliente...considero que es importante que se sigan impulsando estas leyes y políticas que apoyen a la plurinacionalidad y multiculturalidad para que disminuya la discriminación” ” (PROFSIERRB-17,17:24) (41:41).

Otros/as las valoran positivamente pero recalcan que llegan tarde: “Me parecen muy buenas y útiles pero eso tenía que haberse hecho hace tiempo” (PROFAMAZB-3, 3:29) (39:39).

e. Valoración del Bilingüismo

El profesorado, principalmente de centros bilingües, valoró el bilingüismo como un elemento significativo en los aprendizajes interculturales, ya que facilita la comunicación: “El kichwa es lo que me ha servido para comunicarme con el alumnado y las familias kichwa y entendernos mejor” (PROFCOSTB-10,10:24) (10:10); “Intento hablar en kichwa siempre que puedo” (PROFSIERRB-15, 15:13) (22:22); “(...) si hablan en kichwa, les hablo en kichwa y, si no, en español” (PROFAMAZB-4, 4:21) (30:30); “Normalmente en la lengua materna, pero en caso de no saber, hablamos en español” (PROFCOSTB-9, 9:20) (33:33) o “Sí hay familias que hablan el kichwa y no hablan mucho español, yo les hablo en kichwa y si no, en español” (PROFSIERRB-17, 17:21) (34:34).

Hay docentes que consideraron que el aprendizaje de una lengua originaria es uno de los componentes más importante de la formación recibida, percibiéndolo de forma práctica en su quehacer diario y en las relaciones con la comunidad educativa: “(...) [la formación recibida] me ha servido para intercomunicarme con los padres de familia que hablan kichwa” (PROFSIERRB-16, 16:6) (12:12). De hecho, cuando se les preguntó en qué lenguas hablan con las familias, algunas respuestas hicieron referencia al uso del conocimiento de otra lengua: “En español y en kichwa, pero los padres kichwa no se creen que yo sea kichwa, y siempre me hablan en español. Cuando les hablo en kichwa, ellos se ríen” (PROFAMAZ-1, 1:18) (28:28): “Si quieren hablar en kichwa les hablo en kichwa y si no, en español” (PROFAMAZ-2, 2:33) (30:30) o “En castellano y tsa’fiki...depende de la familia y de cada caso” (PROFCOSTB-8, 8:5) (29:29).

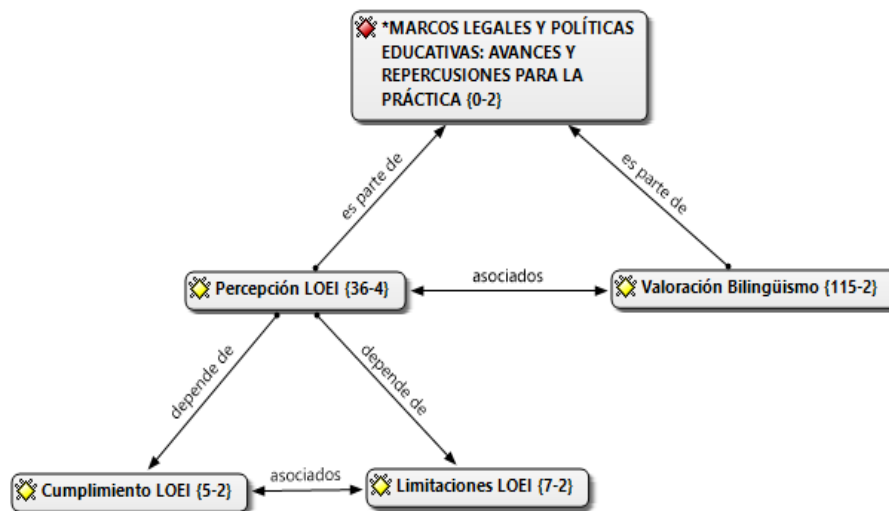
La importancia de comunicarse en la lengua de la cultura de las estudiantes y sus familias, quedó reforzada incluso en las voces de algunos docentes que ejercen en centros no bilingües y que manifestaron tener poco dominio de la lengua indígena: “Si es kichwa, me comunico en kichwa, aunque de forma muy lenta porque no lo domino” (PROFAMAZ-1, 1:30) (20:20); “Yo soy mestiza pero intento hablar en kichwa (...)” (PROFAMAZ-2, 2:28) (25:25). Asimismo, refuerzan su promoción, incrementando su importancia y valoración, intentan aprender e introducir vocabulario de estas lenguas en su comunicación habitual puesto que un número considerable de su alumnado es indígena: “(...) en el lenguaje cotidiano en el que se entremezclan palabras de origen indígena en nuestra comunicación cotidiana” (PROFSIERR-12, 12:21) (2:2) y “(...) me gusta trabajar con esta población y hablar su lengua” (PROFSIERR-13, 13:30) (3:3) o “Normalmente lo hago en castellano, pero si hablan en kichwa, lo hago en kichwa” (PROFSIERR-13, 13:24) (38:38).

f. Valoración del Buen Vivir

Del conjunto de los docentes, tres de ellos hicieron referencia al Buen Vivir como aspiración máxima de la educación que se lleva a cabo en el país. Un ejemplo de ello, fue la opinión de uno de los docentes quien al preguntarle por la EI afirma afirmó que: “Es una educación inclusiva, integral para el Buen Vivir (Sumak Kawsay)” (PROFSIERR-11, 11:13) (15:15). Otro de los docentes se manifestó en esta misma línea cuando se refiere a la opinión que le merecen las iniciativas actuales sobre las políticas educativas que se están aplicando: “(...) espero que nos ayude a (...) desarrollar y alcanzar el Sumak

Kawsay o el Buen Vivir” (PROFSIERRB-15, 15:39) (37:37). O asumiendo que es una meta común de todos los pueblos y nacionalidades que hay que integrar y alcanzar: “los indígenas (...) están identificados con su cultura manteniendo sus costumbres, respetando y valorando a los yachak o abuelos para así llegar la Sumak Kawsay o el Buen Vivir” (PROFSIERRB-15, 15:32) (31:31).

C. Red conceptual de la categoría: Marcos legales y las políticas educativas: avances y repercusiones para la práctica desde la perspectiva de las familias



a. Percepción de la LOEI

Las familias de la región amazónica y de la Sierra, se manifestaron valorando positivamente la Ley, principalmente, porque contribuye a visibilizar la pluriculturalidad del país, sus culturas y sus lenguas: “Está muy bien porque todo el país debería conocer su cultura, respetarla y valorarla. La valoran más los extranjeros que nosotros” (FAMAMAZB-4, 4:16) (47:47) y “(...) la Ley sí promueve que el alumnado mestizo y blanco aprenda lenguas indígenas desde la educación básica, y eso está bien” (FAMAMAZ-1, 1:13) (35:35).

Destacaron de forma notoria en sus discursos lo relevante del aprendizaje de las lenguas indígenas: “Es un buen proyecto, ya que nuestros hijos deberían aprender las lenguas de su propia tierra” (FAMAMAZ-2, 2:14) (27:27); “(...) es importante que todo el mundo se dé cuenta de que no es más importante hablar inglés que el kichwa u otras lenguas” (FAMAMAZ-3, 3:14) (30:30); “(...) es bueno porque ayuda a que el país se

unifique, y a que haya mejor comunicación. ¡Yo quiero aprender kichwa!” (FAMSIERR-26, 26:2) (25:25); “(...) es buena porque los niños actualmente aprenden en los dos idiomas. No sólo a hablar, sino también a leer y escribir” (FAMSIERRB-34, 34:2) (28:28).

Aunque, algunas familias de estas zonas manifestaron su desconocimiento sobre la Ley, opinaron que contribuye a eliminar la discriminación social:

Yo creo que se está haciendo bien. Antes sólo se enseñaba en castellano, y los niños blancos o mestizos no acudían a este tipo de centros, y ahora sí. Según van aprendiendo y conociendo se van integrando más y no hay tanta discriminación, por ejemplo, en algunas profesiones, como sanitarios, requieren el conocimiento de kichwa u otras lenguas”. (FAMAMAZB-7, 7:6) (18:18).

Por otro lado, pese a mostrarse de acuerdo con algunos de los planteamientos de la LOEI, no están de acuerdo con el SEIB que plantea la propia Ley:

La idea de centros bilingües está muy bien, pero la Ley está mal planteada, ya que no atiende a las distintas culturas. Para nosotros los sáparas es difícil porque teníamos otro modelo de gestión. Antes trabajábamos por quimestre y evaluábamos analíticamente. Y ahora es por trimestre y la evaluación es cuantitativa. (FAMAMAZB-6, 6:17) (38:38).

Estas familias (sobre todo las de la sierra) la valoraron negativamente en relación al interés, la motivación y la evaluación del profesorado para llevarla a cabo: “Lo que conozco me parece bien, aunque falta iniciativa y concienciación por parte del profesorado” (FAMSIERR-24, 24:14) (29:29) “(...) La Ley es inclusiva pero valorable en muchos aspectos, como la evaluación del profesorado” (FAMSIERRB-29,29:2) (31:31).

Otras familias, sobre todo las de la región costeña, se muestran de acuerdo con el documento de la Ley pero no con la praxis: “Me parecen bien sus intenciones, pero no lo que se lleva a la práctica (...)” (FAMCOST-8, 8:8) (3:3) o

La Ley de educación está bien, pero no es realista. Se puede aplicar en algunos niveles, pero en otros, no. En Santo Domingo conviven varias culturas, y quieren

crear una oficina de la Dirección Zonal Técnica Bilingüe Tsa'chila, donde trabaje un equipo formado por representantes de esas culturas. Eso va a ser muy complicado. Se acabará disolviendo pues, como mínimo, se podrá elaborar algún diccionario, fichas, etc. (...). (FAMCOSTB-13, 13:5) (49:49).

Aunque resaltaron la importancia de que la Ley ponga el acento en la interculturalidad, algunas de las familias manifestaron su preocupación por su calidad académica y la posibilidad de continuación en estudios superiores: “Por un lado están bien para poder avanzar en el tema cultural, pero, por otro lado, la enseñanza debería mejorar. No hay nivel suficiente para ir a la universidad” (FAMCOST-9, 9:8) (35:35).

Existen opiniones en contra a la nueva estructura del Sistema Educativo que regula la Ley basado en la descentralización y organización por distritos y circuitos:

Está muy bien por un lado pero, por otro lado, la desaparición de los directores provinciales de la DINEIB y la creación de circuitos provinciales hace que pierda potestad la defensa de las culturas en las diferentes zonas porque se unifica con la educación hispana...lo mismo ocurre con la gobernación de las nacionalidades, ya que los presupuestos no son específicos a la comunidad, sino generales. (FAMCOSTB-15, 15:8) (44:44).

De forma general, familias de las tres regiones y de ambos tipos de centros, sobre las iniciativas en torno a la EIB, algunas familias lo ven como una forma eficaz para salvar y preservar a las culturas ancestrales que están en peligro de extinción: “Yo creo que es algo que complementa la educación y hace falta para que ayude a rescatar la cultura que se está perdiendo” (FAMCOST-11, 11:9) (24:24), “Es lo mejor, ya que es para beneficio de la cultura. Se les da valor para que no se pierdan, y que continúe con las nuevas generaciones” (FAMCOSTB-18, 18:8) (41:41) o “Es muy bueno porque este gobierno ha defendido mucho nuestra cultura indígena, y ayudándonos para que no se pierda. Está muy bien eso de los profesores y escuelas bilingües” (FAMSIERRB-31,31:2) (33:33).

Al mismo tiempo, a diferencia de la valía que se le ha otorgado socialmente, como algo inusual, le ven utilidad práctica para la vida y la contemplan con perspectiva de futuro: “(...) me parece bien lo del bilingüismo, sobre todo, porque facilita conseguir

trabajo” (FAMAMAZB-5, 5:5) (32:32) o “Está bien, pues para su futuro les viene bien y les puede abrir fronteras” (FAMCOST-10, 10:14) (33:33).

b. Cumplimiento de la LOEI

Referente a las acciones realizadas para el cumplimiento de la Ley algunas familias consideraron que las propuestas legales son adecuadas, pero no aplicadas: “Es bueno que se sepa de otras culturas y se conozca la realidad del país, pero no lo hacen en realidad” (FAMCOSTB-18, 18:10) (37:37), “(...) la administración educativa no cumple todo lo que dice la Ley” (FAMSIERRB-28, 28:13) (30:30). No obstante, de otros discursos se desprendió mayor optimismo: “(...) están en proceso porque están empezando a trabajar elementos propios de la cultura y la lengua (...)” (FAMCOST-9, 9:24) (32:32).

c. Limitaciones de la LOEI

Una limitación sustancial que consideraron impide cumplir los objetivos de la Ley es la organización y diferenciación de los centros educativos, ya que ello no favorece la interculturalidad: “El hecho de que las instituciones se dividan entre kichwas e hispanos no lo comparto porque hay mucha división (...)” (FAMAMAZ-1, 1:12) (35:35), “Se niega la interculturalidad si se diferencian por centros (...)” (FAMCOST-8, 8:10) (34:34).

En esta línea, señalaron que otro de los inconvenientes para el cumplimiento de lo establecido en la LOEI es la formación o capacitación del profesorado: “(...) en la práctica no se lleva a cabo por la falta de capacitación de los docentes. Ahora, para ser docente se tiene que hablar dos lenguas: el nativo y el intercultural y eso no es real” (FAMSIERRB-27, 27:26) (35:35). A ello se une la insuficiencia de recursos humanos, materiales, formación específica y valores de reconocimiento y respeto hacia todas las culturas del país: “(...) se necesitan profesores formados, materiales pedagógicos en condiciones para todos los niveles. Y, sobre todo, el respeto hacia las culturas minoritarias del país” (FAMCOST-8, 8:9) (33:33), consideran que es necesario, también, se brinde más ayuda y apoyo a las comunidades: “(...) se necesita mejorar en la implementación de materiales didácticos y que el gobierno apoye a las comunidades y a los centros educativos, brindándoles más apoyos y mejorándolos” (FAMCOSTB-17, 17:8) (44:44).

Asimismo, estimaron que falta cualificación técnica y pedagógica para la elaboración de materiales didácticos adaptados a las culturas y con los que enseñar las diferentes lenguas:

(...) no hay conocimientos por parte de los técnicos. Las lenguas son pobres en vocabulario. Mucha información no se podrá extrapolar. Hay que crear palabras y términos nuevos. Harían falta pedagogos con capacidad para elaborar textos adecuados y programaciones para todos los niveles, y eso es complicado. (FAMCOSTB-13, 13:4) (49:49).

d. Valoración del Bilingüismo

La mayor parte de las familias entrevistadas, independientemente de la región y la cultura de pertenecía, valoraron favorablemente las iniciativas educativas para impulsar y promover las lenguas, percibiéndolo en especial la existencia de docentes bilingües: : “(...) sobre todo en educación primaria...En las zonas rurales es más necesario que en las ciudades, pues en estas no es necesario el bilingüismo porque todo el mundo habla castellano” (FAMAMAZ-1, 1:7) (23:24), “Es bueno para que enseñen bien porque así nuestros hijos entienden mejor y enseñan más sobre nuestras lenguas y nuestra culturas a nuestros hijos” (FAMAMAZB-5, 5:12) (25:25), “(...) porque todos los niños son comprendidos desde su cultura y comparten experiencias” (FAMAMAZB-6, 6:13) (28:28); “Me hubiera gustado que también hubiese sido en otras lenguas indígenas del país, y que les expliquen con ejemplos a los niños que no entienden” (FAMAMAZB-4, 4:7) (35:35).

Igualmente, lo percibieron como algo muy necesario para convivir en la diversidad cultural del país: “(...) Ecuador es un país multicultural y multiétnico, y es necesario que todos los alumno/as conozcan y practiquen sus propias lenguas, y amen su cultura” (FAMSIERR-24, 24:11) (22:22) y “(...) porque no en todas partes se habla castellano, y es importante para comunicarse” (FAMCOST-12, 12:7) (26:26).

Valoraron que el aprendizaje fuera en ambas lenguas, y una de ellas su lengua materna que les permita desenvolverse en su contexto más próximo: “(...) Es bueno porque conoce mi propia lengua. Cuando vamos al mercado y conversamos me entiende” (FAMAMAZB-5, 5:14) (24:24); “Me hubiera gustado que aprendiera kichwa, ya que

vamos a otras regiones y se podrían comunicar mejor” (FAMCOST-10, 10:10) (24:24) o “(...) porque aparte de ser bonito, les ayuda a integrarse y comunicarse mejor en las regiones donde el castellano no se habla tan bien” (FAMCOST-11, 11:2) (13:13).

Por este sentido más pragmático, fue común que las familias prefieran que esa segunda lengua fuera el kichwa (como segunda lengua más hablada en el país): “(...) Si, en kichwa, por ejemplo, ya que es la lengua autóctona de la zona” (FAMAMAZ-2, 2:5) (17:17).

Así, familias de otras culturas, también defendieron la enseñanza y aprendizaje de sus lenguas originales para conseguir una verdadera EI: “Me hubiera gustado que también hubiese sido en otras lenguas indígenas del país para que pudiera comunicarse con el resto de los pueblos” (FAMCOSTB-18, 18:17) (31:31); “Me parece que deberían haber continuado con el sápara pues nosotros pensamos que en este centro debería haber un maestro de cada nacionalidad presente en el centro educativo, y estamos luchando por ello” (FAMAMAZB-6, 6:10) (27:27); “Preferiría que aprendiera también en cha’paláa porque poca gente lo habla actualmente” (FAMCOST-9, 9:16) (28:28) y “Deberían haber profesores que conozcan tsa’fiki, aunque no sean de la cultura, pues están trabajando con niños bilingües, y deberían enseñarles en su lengua también” (FAMCOSTB-13, 13:11) (38:38) o “Mis hijos hablan tsa’fiki, pero no saben escribir. Sí, me hubiera gustado que aprendieran a leer y escribir” (FAMCOSTB-14, 14:17) (32:32). En tanto que defendieron su enseñanza por encima de lenguas extranjeras o al mismo nivel de importancia: “Sólo le enseñan inglés, y me gustaría que aprendieran kichwa” (FAMSIERR-22, 22:9) (32:32) y “Me hubiera gustado que aprendiera el inglés, así como el kichwa, pues convivimos con ellos, y estaría bien que nos comunicáramos y nos entiéramos” (FAMAMAZ-1, 1:19) (19:20).

Entendieron que era sustancial para el profesorado que trabaja con población indígena en los centros comunitarios: “Si, porque los profesores que están en las comunidades más alejadas les es necesario para poder comunicarse con las familias y los niños” (FAMAMAZ-2, 2:9) (20:20), “Para que puedan entenderse mejor con nuestros hijos y con las familias y se trabaje la interculturalidad” (FAMCOST-9, 9:6) (29:29), ya que entienden que “los padres indígenas se han visto obligados a aprender castellano para comunicarse con los maestros, que no saben su lengua” (FAMCOST-11, 11:18) (15:15).

Asimismo, subrayaron su importancia para preservar las culturas de los pueblos originarios: “Considero que es muy importante porque si no se pierde, y las nuevas generaciones no continúan con los valores culturales” (FAMCOSTB-14, 14:6) (33:33). Cuando se refieren a que sus hijos no aprenden en su lengua materna, mostraron, abiertamente, sus deseos de su aprendizaje por el temor a que desaparezcan: “Me hubiera gustado que lo hiciera [aprender] en kichwa porque nuestra cultura está desapareciendo. Nuestros hijos no quieren hablar en kichwa. No lo valoran. Ni siquiera nosotros, los padres, lo dominamos a nivel de lectura o escrito” (FAMSIERRB-25, 35:5) (27:27) o “[Me hubiese gustado que le enseñaran en] kichwa, porque tenemos que estudiarlo para que no se pierda nuestra lengua, y sepan leer y escribir en kichwa” (FAMCOST-8, 8:4) (24:24).

Además, este aprendizaje permitiría compartir con sus familiares, dándoles la oportunidad de que éstos también lo aprendan y contribuir a revivir las lenguas minoritarias: “Sí, es bueno para que le enseñen en su propio idioma, que es muy importante. Yo no sé leer ni escribir kichwa, y aprendo con mi hija” (FAMSIERRB-37, 37:6) (24:24).

Defendieron su cultura y su lengua, en el caso de ésta última la fomentaban en su práctica diaria a través de la comunicación con el profesorado, por ejemplo: “No tengo problemas para hablar con ellos de lo que sea en kichwa” (FAMAMAZB-5, 5:18) (19:19) o “(...) como el grupo de profesores son profesionales y hablan los dos idiomas los hacemos en cualquiera de los dos: en castellano o cha’paláa” (FAMCOSTB-17, 17:2) (24:24).

En este marco de desarrollar acciones que se llevan a cabo para impulsar las lenguas de los pueblos originarios, algunas lo argumentan con su utilidad práctica en la vida: “Opino que deberían aprender alguna lengua del Ecuador, porque es parte de nuestra cultura. Mis hermanos estudiaron kichwa en la escuela, y se defienden cuando van al mercado, por ejemplo”. (FAMCOST-11, 11:4) (14:14), “Sí, porque es necesario que enseñen las otras lenguas del país... Yo sufro las consecuencias de no dominar el kichwa en mi trabajo” (FAMSIERR-26, 26:8) (20:20) o “Cuando he viajado o he asistido a alguna actividad es importante comunicarte con nativos. Por eso los estudiantes deberían conocer esas lenguas. Al menos para defenderse y para algunos trabajos. Por

ejemplo, para ser soldado en la Amazonia, saber kichwa es un requisito. Mi hijo no pudo acceder por eso” (FAMAMAZB-4, 4:15) (45:45),

Resaltan la necesidad de interactuar de forma adecuada con el resto de la sociedad ecuatoriana: “Sí, así pueden comunicarse bien con otras culturas, como los shuar, waoranies, ya que ellos no hablan bien el castellano, y no entienden” (FAMCOSTB-18, 18:9) (39:39). Por este motivo, se da importancia, igualmente, a que el alumnado indígena aprenda adecuadamente el castellano debido a que muchos de ellos, que viven en las comunidades alejadas de los núcleos poblacionales, muestran dificultad para hablar y entender correctamente, por lo que manifiestan que para ellos es buena la presencia de profesorado bilingüe en los centros de las comunidades: “(...) Sí, claro, ya que es importante porque es un centro donde hay muchos estudiantes que no hablan bien el castellano. Proceden de las comunidades del interior de la Amazonia” (FAMAMAZ-3, 3:13) (24:24).

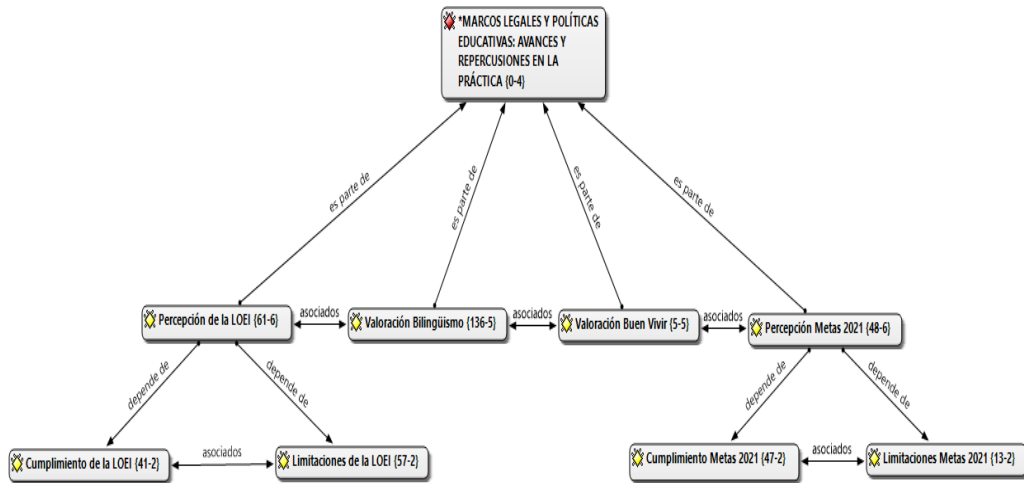
Las familias que no apuestan por el bilingüismo se limitan a hablar en castellano únicamente o, en caso que sepan la lengua propia de su cultura, la usan en la comunicación con el profesorado que imparte dicha lengua o con aquellos que la utilizan en su comunicación diaria: “Sólo en español, aunque con la profesora de kichwa y con la directora lo hago en kichwa” (FAMAMAZB-6, 6:5) (22:22); “(...) en castellano, pero si tengo que hablar con el profesor de kichwa, hablo en kichwa” (FAMCOST-8, 8:14) (20:20) o “Normalmente en castellano, pero si hay un maestro que sabe tsa’fiki, hablamos tsa’fiki” (FAMCOSTB-13, 13:15) (28:28).

Por otro lado, desde un punto de vista más crítico, algunas familias mostraron su desacuerdo en cómo se lleva a cabo el bilingüismo a la práctica educativa a la práctica, puesto que su enseñanza se reduce a un horario determinado “Sólo en las clases específicas en kichwa, y eso es muy poco. Deberían fomentar el uso del lenguaje” (FAMAMAZB-4, 4:10) (36:36), “Creo que es una educación intercultural muy pobre y que el saraguro debería dominar su lengua materna igual que el castellano” (PRFOSIERR-24, 24:9) (21:21).

Al mismo tiempo, consideraron que el profesorado, aunque bilingüe, no generaliza el uso de las otras lenguas en el contexto educativo: “(...) [El profesor de mi

hijo es bilingüe] (...) Sí, pero que lo pongan en práctica porque entre ellos no hablan en kichwa para dar ejemplo a los alumno/as” (FAMAMAZB-4, 4:11) (37:37).

D. Red conceptual de la categoría: Marcos legales y las políticas educativas: avances y repercusiones para la práctica desde la perspectiva de los actores-socioeducativos de relevancia en el ámbito de la EI



a. Percepción de la LOEI

Debido que se manifestaron diferencias en cuanto a la percepción de la legislación en función de ámbito del que provenga, a continuación describiremos el análisis de los discursos haciendo mención al tipo de informante que opine.

La percepción de la Ley que manifestaron tener los actores socioeducativos, pertenecientes a los movimientos indígenas, fue positiva, por cuanto se visibilizan las diferentes culturas: "(...) Algo positivo es que en el marco constitucional se reconoce la importancia de los pueblos originarios y la educación está controlada desde la propia comunidad que tiene el poder del cambio" (SOCEDUINDIG-1, 1:35) (24:24), así como que "Los pueblos mantienen sus conocimientos y valores culturales que son amparados por la Constitución y por la Ley" (SOCEDUINDIG-3, 3:35) (32:32). Simultáneamente, suponen que la Ley es promotora del cambio social y educativo: "Esta Ley es buena. Es necesaria porque tiene que haber un cambio de comportamiento en la sociedad y en el profesorado, ya que deben cambiar su forma de pensar y tenerlo en cuenta" (SOCEDUINDIG-2, 2:10) (16:16).

Aunque la mayoría de los discursos de estos participantes destacaron la valía, algunos consideraron que su praxis no es congruente con la misma: “Es buena, pero no se valora en la práctica las lenguas de los pueblos originarios. No es muy viable porque no existe la predisposición del Gobierno y la sociedad no la ve práctica” (SOCEDUINDIG-1, 1:12) (16:16), señalando así insuficiencias en la nueva estructura administrativa:

Tanto la Ley como su reglamento posterior son buenos, y muy acertados, pero la estructura de intervención de la Administración Educativa no, ya que la nueva estructura hace que desaparezcan algunos centros y organismos importantes en el marco de la EIB, desapareció la Dirección Provincial, y ahora la organización es zonal. (SOCEDUINDIG-3, 3:10) (17:17).

Informantes del campo académico-intelectual fueron más críticos, manifestando que la Ley es un proyecto imposible de cumplir en el contexto político actual:

Si (...) el Ministerio de Educación cumpliera y respetara lo que dice la Constitución, la LOEI y el reglamento de educación, sería suficiente. Lamentablemente, en la práctica, (...) se está cometiendo un genocidio lingüístico (SOCEDUINTELECT-4,4:10) (9:9), (...) por justicia histórica, por responsabilidad ética debería cumplirse lo que la Ley establece. (SOCEDUINTELECT-4, 4:14) 15:15).

Al igual que los informantes pertenecientes a movimientos indígenas, manifestaron su desacuerdo para el cumplimiento de la Ley con la nueva redistribución de recursos y estructura administrativa: “Es una de las mejores leyes del continente. Es viable pero mientras no haya mecanismos exigentes de renovación pedagógica, estructural, social...no es viable. (SOCEDUINTELECT-8, 8:18) (20:21) y

Es interesante, pero tiene una falencia, pues deja en el limbo a la Educación Intercultural Bilingüe, y no la reconoce verdaderamente. Es muy inviable su implementación porque no existe la estructura para impulsar este tipo de educación con la creación de la nueva estructura y nuevo modelo de gestión de zonas, distritos y circuitos. (SOCEDUINTELECT-9, 9:11) (18:18).

En consonancia con lo anterior también señalaron que la estructura del Sistema Educativo imposibilita el alcance de sus objetivos de forma real:

Esta Ley es histórica y la única de acuerdo con la Constitución del país pero mientras siga existiendo la desigualdad que se da en este momento (como las Escuelas del Milenio, centros emblemáticos, etc...) que se jerarquizan de forma injusta (...) es imposible que la Ley se cumpla en su totalidad y llegue a todo el mundo. Para ello debe haber menos desigualdad. (SOCEDUINTELECT-6, 6:14) 16:16).

Dentro de este grupo de informantes, apreciaciones más optimistas y positivas, ha sido su apuesta por la integración y el intercambio: "(...) las escuelas no bilingües se han fusionado con centros de Educación Intercultural Bilingüe y se han convertido en CEEIB" (SOCEDUINTELECT-6, 6:37) (24:24), ante lo que consideraron como un aspecto positivo el hecho de que ayuda a combatir la discriminación y la segregación:

(...) el propio reconocimiento a la interculturalidad y extrapolarla a toda la población y no quedarse solamente como la educación de los indios de 40 años de lucha, corresponde a una transformación real de la sociedad, llegando a ser una gran lucha contra la discriminación social, racismo, sexismo". (SOCEDUINTELECT-8, 8:18) (20:21).

Otra apreciación considerable por estos informantes fue que: "(...) Una de las garantías es la mejora de la formación docente" (SOCEDUINTELECT-8, 8:18) (20:21).

Los informantes del ámbito ministerial mostraron opiniones más positivas, determinadas, por las transformaciones y cambios que percibían en la actual situación y condiciones laborales del profesorado. En relación a esto opinaron que la Ley: "(...) tiene muchas mejoras respecto a la anterior. Por ejemplo, ahora se ha establecido el concurso-oposición para maestros, mejora salarial, educación totalmente gratuita. Creo que su implementación es viable" (SOCEDUMINIST-15, 15:11) (20:20). Además posibilita: "capacitación de los docentes y el incentivo a que los profesores se formen más" (SOCEDUMINIST-14, 14:25) (20:20), así como una mayor implicación de las familias y del resto de la comunidad: "(...) Poco a poco se están adaptando docentes y padres a la nueva Ley. Se involucra más a padres y a la comunidad. Ahora los padres tienen un papel más importante" (SOCEDUMINIST-16, 16:10) (15:15); siendo una fortaleza importante: "la involucración de las familias (...) la Ley aclara las funciones de toda la comunidad

educativa, antes eso no existía (...) ahora hay deberes y responsabilidades” (SOCEDUMINIST-16, 16:29) (20:20).

Asimismo, destacaron los recursos e incentivos que la Ley ofrece: “Más cerca a la comunidad con los servicios educativos (textos, uniformes, colación, aporte 25 dólares), valora a los profesionales, estimula económicamente mediante la evaluación docente y en jubilación” (SOCEDUMINIST-18, 18:27) (20:20).

Los informantes concernientes al ámbito de las organizaciones internacionales resaltaron la importancia de la Ley, pero manifestaron cierta preocupación ante los reglamentos que la desarrollan: “(...) el hecho de que ya exista una Ley de educación intercultural es muy positivo y hace que garantice que la interculturalidad se dé, pero la normativa es muy ambigua porque existen varias interpretaciones, sin formación docente, sin materiales” (SOCEDUORGINTER-22, 22:11) (15:15); “Es la mejor Ley que se ha podido construir en este momento de la historia (...) enfocada desde los Derechos Humanos y la Interculturalidad (...). El problema no es la Ley, es el Reglamento, que no tiene nada que ver con lo que la Ley promueve” (SOCEDUORGINTER-20, 20:8) (16:16)

Asimismo, destacaron su carácter innovador y su relación con el Buen Vivir: “la nueva Ley está muy relacionada con el Plan del Buen Vivir. Es una de las leyes más avanzadas (...) es inclusiva para poblaciones que están en situación de vulnerabilidad, reconoce la interculturalidad como eje fundamental, las cuestiones de género, etc.” (SOCEDUORGINTER-21, 21:33) (15:15). Destacan como fortaleza el rol más visible y el mayor grado de participación que adquieren tanto el alumnado como las familias: “(...) es una Ley muy garantista y eso le da un status que abarca muchos temas de interés y la participación de los estudiantes a través del Consejo Estudiantil, donde tienen voz y voto (...) igualmente con las familias” (SOCEDUORGINTER-21, 21:35) (23:23).

Los informantes afines al SEIB consideraron igualmente que era una Ley de avanzada y aceptada por cuanto se respeta la diversidad de culturas y lenguas, planteándose que para su aplicación era necesaria la colaboración y cooperación del profesorado: “(...) el profesorado tiene que creérsela, ya que es un reto que hay que poner en práctica porque los derechos que los pueblos y nacionalidades reclamaban como pueblo están consagrados en la Ley y ahora toca ponerlos en práctica” (SOCEDUSEIB-29, 29:12) (17:17), y para ello, fundamental su formación y motivación: “Es un

instrumento de gran valía y soporte para poder implementar de forma general la educación intercultural. Es viable, pero es importante aumentar la motivación del profesorado” (SOCEDUSEIB-31, 31:10) (15:15),

Es una Ley avanzada, se ha considerado la diversidad de culturas y lenguas, por tanto, si es viable su implementación con una capacitación docente y su seguimiento de aplicación in situ (SOCEDUSEIB-25, 25:7) (15:15), destacando que es (...) una Ley Orgánica de Educación Intercultural como en ningún país del mundo existe. Existe una EIB, ya empezada a funcionar y probada. Existen docentes y personal administrativo que sabe de EIB. Existen comunidades indígenas que desean la EIB, no hay rechazo. (SOCEDUSEIB-25, 25:26) (24:28).

Resultó relevante el pensamiento que se tiene respecto a la Ley, considerándose que contempla la interculturalidad no sólo para compensar o educar a las culturas indígenas, destacando el papel del Estado junto con la comunidad en el desarrollo de la misma:

(...) manejo sostenido de la Educación que tiene que venir desde el Estado y desde la comunidad o sociedad para la preparación de sus individuos. Esta tiene que ser manejada de forma equitativa en cuanto a la diversidad cultural y no manejada sólo de una parte, puesto que al principio sólo fue aplicada desde el lado indígena sin preparar a las otras culturas para asumir la interculturalidad o cuando el indígena no tenía acceso a la Educación. (SOCEDUSEIB-26, 26:2) (3:3).

Importante en cuanto la contemplan como un elemento de transformación que parte de las bases sociales: “(...) está planteada desde una perspectiva más local y más cerca de la sociedad ecuatoriana” (SOCEDUSEIB-30, 30:8) (15:15). Bajo la idea de que es un producto muy trascendente para la educación, resultado de un trabajo arduo de muchos años por parte de los movimientos e instituciones indígenas que ahora se consolida y se legitima: “Recoge nuestras experiencias, qué venimos haciendo y diciendo (...)” (SOCEDUSEIB-31, 31:10) (15:15).

Hecho que hace que la perciban como una herramienta valiosa para el logro de los fines del Buen Vivir: “La Ley de Educación Intercultural garantiza el derecho a la educación determinando los principios y fines que orienten al Buen Vivir, la interculturalidad y plurinacionalidad” (SOCEDUSEIB-32, 32:8) (15:15).

Otro de los factores importantes sobre los que sostienen su validez es que la actual normativa legal permite una mayor supervisión y seguimiento de los docentes, del alumnado y sus familias, en el caso de éstas últimas con el fin de que no priven a sus hijos del derecho a la educación: “Hace que los docentes cumplan con su trabajo al igual que con las familias y los estudiantes, existiendo un mayor compromiso con el estudio” (SOCEDUSEIB-33, 33:18) (23:23).

Al contrario que otros informantes, enfatizaron que la LOEI ha conseguido salvaguardar las instituciones interculturales bilingües y las dependencias que coordinan el SEIB: “Hay muchas ventajas, artículos que apoyan el proceso de EIB, por ejemplo, la formación de los servicios técnicos y pedagógicos, la existencia de la subsecretaría de EIB, la existencia de la DINEIB, el poder y autoridad a los pueblos indígenas, los centros educativos del Milenio, etc.” (SOCEDUSEIB-23, 23:10) (15:15). Ante este hecho, destacaron como uno de sus fuertes el nuevo modelo de gestión y la creación de la UNAE, recurso que se ha visto necesario para la adecuada formación y capacitación de los docentes interculturales: “Gracias a esta Ley se mantiene la DINEIB y la subsecretaría de EIB” (SOCEDUSEIB-27, 27:11) (16:16); (...) recoge como objetivo importante todo lo que tiene que ver con las lenguas y culturas indígenas del país, por ejemplo, la UNAE” (SOCEDUSEIB-27, 27:34) (23:23), y como fortaleza ven “(...) el nuevo modelo de gestión y el Plan Decenal” (SOCEDUSEIB-32, 32:11) (20:20).

De forma concreta, otra de las fortalezas que señalaron estos informantes fue el amparo que da la Ley para la enseñanza intercultural bilingüe, la cual se había desarrollado como modelo alternativo para el alumnado de la región amazónica, además del protagonismo que se da a personas de nacionalidad indígena: “El acuerdo ministerial que apoya y defiende la aplicación de la AMEIBA, y se nos ha tomado en cuenta a la nacionalidad kichwa de la Amazonía como representantes de las autoridades educativas. Por primera vez en la historia existe un kichwa Director Distrital en la administración educativa” (SOCEDUSEIB-34, 34:33) (19:19).

Con respecto a esto último, también se dieron algunas opiniones en contra de esta disposición legal, las cuales no consideraron tan ventajosa la organización descentralizada: “(...) hay que proponer al gobierno nacional que el SEIB siga siendo entidad descentralizada y desconectada, dirigida por los propios indígenas” (SOCEDUSEIB-28, 28:8) (15:15). Al respecto señalaron algunas incoherencias entre lo que recoge la Ley y lo que sistematiza su Reglamento en relación a la independencia del SEIB: “(...) algunas partes del Reglamento que no coinciden con la Ley y sería necesario modificarlo. Por ejemplo, en la Ley se habla de independencia en la administración educativa de la EIB, pero el Reglamento lo unifica” (SOCEDUSEIB-34, 34:9) (15:15). Y desde la perspectiva se opinaba que: “Hay cosas buenas en el área de inclusión pero eso no basta, hay muchas falencias. Es una Ley que no está acorde a la realidad social por la diversidad que existe en el Ecuador...se trata de muchas normas que opacan a los pueblos y nacionalidades” (SOCEDUSEIB-24, 24:11) (21:21).

b. Cumplimiento de la LOEI

El grupo de informantes sociales indígenas, opinaron que el cumplimiento de la Ley depende de los recursos pedagógicos interculturales y de las instituciones para su desarrollo: “No se están haciendo muchos esfuerzos porque en los materiales pedagógicos no existen conocimientos propios de la cultura” (SOCEDUINDIG-3, 3:31) (28:28), “El Estado no hace un esfuerzo real en este Estado plurinacional, ya que por ejemplo la DINEIB ha desaparecido” (SOCEDUINDIG-1, 1:13) (18:18). A pesar de ello, consideraron que el cumplimiento de esta Ley los equipara a nivel educativo con otros países más aventajados: “(...) que se está poniendo a la par con otros países que están más avanzados” (SOCEDUINDIG-2, 2:14) (21:21).

Los informantes sociales del ámbito académico e intelectual también fueron críticos con respecto al acatamiento y cumplimiento de la LOEI: “(...) es insuficiente lo que se está haciendo. Hay que asumirla como un proyecto de forma obligatoria y empezar a hacerlo ya porque si no se queda sólo en el discurso” (SOCEDUINTELCT-5, 5:13) (17:17); “Se ha perdido fuerza al disolver la DINEIB y las direcciones provinciales (...) Están más interesados en mejorar la calidad de la educación en términos estándar y remontar la educación del país que ya estaba hecha pedazos... No están pensando en una educación diferenciada, sino en un sólo modelo educativo igual para todos. No se piensa en escuelas diferenciadas” (SOCEDUINTELCT-9, 2:12) (20:20).

Plantearon que no se estaba aplicando lo que concierne al SEIB: “(...) la EIB está siendo desatendida...por ejemplo el MOSEIB no se está aplicando” (SOCEDUINTELCT-6, 6:39) (26:26), o no se lleva a cabo la EI como establece la Ley, donde todo el alumnado del país aprenda una lengua ancestral, y no sólo en los centros bilingües: “La nueva Ley de Educación manda que en todos los establecimientos educativos de la República se debe aprender, al menos, una lengua indígena, ya han pasado más de dos años y no me resulta que en una escuela se enseñe lo mandado” (SOCEDUINTELCT-10, 10:10) (13:13); consideraron que no se estaban haciendo esfuerzos para su logro: “Sobre el papel sí, pero no en la práctica, sobre todo en las poblaciones más alejadas” (SOCEDUINTELCT-7 7:48) (17:18), “No ha sido en términos de diversidad cultural, pero sí en infraestructura, material didáctico y formación de los docentes (ahora su formación es de seis años)” (SOCEDUINTELCT-9, 9:27) (24:24).

No obstante, algunos de estos informantes resaltaron acciones que se han llevado a la práctica y que suponen avances y mejoras para la educación del país “Si, la formación del profesorado a nivel nacional (UNAE), la evaluación de monitoreo, sistema de acompañamiento y vigilancia en las instituciones educativas por parte de técnicos especializados” (SOCEDUINTELCT-8 8:20) (23:23). Consideraron, igualmente, que también se han hecho esfuerzos para su logro generando recursos relacionados con la formación del profesorado: “Si, se ha fundado la UNAE y esto es un motivo de esperanza” (SOCEDUINTELCT-10, 10:15) (17:17).

Los informantes vinculados al Ministerio de Educación mantuvieron opiniones favorables en relación al cumplimiento de la Ley, argumentando que, poco a poco, se ha ido avanzando en la consecución de los logros: “Se están haciendo esfuerzos (...) Por ejemplo, (...) las campañas que se realizan para crear consciencia y valorar las características de los pueblos, las campañas que han ayudado al pueblo afro a crear consciencia, motivarlos y reconocerse y revalorarse como pueblo”. (SOCEDUMINIST-12, 12:11) (18:18), además se“(...) está rescatando y valorando los valores culturales e intentando dar las mismas oportunidades a las diferentes pueblos y nacionalidades” (SOCEDUMINIST-12, 12:36) (36:36).

También resaltaron mejoras en la formación del profesorado: “Sí. La misma Ley de Educación plantea algunas estrategias para lograr este objetivo haciendo la capacitación de los docentes obligatoria” (SOCEDUMINIST-13, 13:11) (18:18), o a

través de diversos recursos y/o programas formativos: “El Programa del Gobierno: “*Yo quiero ser profesor*” que da oportunidades a las personas que tienen cualidades docentes y no lo son” (SOCEDUMINIST-12, 12:18) (28:28). Asimismo, destacaron el papel de la nueva organización del sistema educativo y la dotación de recursos de todo tipo: “El nuevo modelo de gestión implica la creación de distritos y circuitos que velan para que se cumpla la Ley. Se han invertido más recursos en materiales didácticos para todos los estudiantes, desayunos escolares, uniformes en los sectores rurales en la educación básica, excepto en la inicial que es a todos” (SOCEDUMINIST-15, 15:12) (22:22).

Además de la descentralización de recursos, valoraron la supervisión y seguimiento, la reforma administrativa y el nuevo modelo de gestión y también destacaron la dotación de mejores infraestructuras: “(...) hay gente que se está esforzando y ha aumentado el seguimiento y la supervisión. Existe un nuevo modelo de gestión, con más control y organización” (SOCEDUMINIST-19, 19:8) (20:20) y “(...) las coordinaciones zonales, los distritos y circuitos, que hacen posible que la atención sea más cercana y lleguen mejor los recursos a las personas directamente. Es decir, la descentralización y la creación de las Escuelas del Milenio” (SOCEDUMINIST-16, 16:11) (17:17).

Aunque de este lado, también se dieron posturas críticas con respecto a su adecuado cumplimiento y, al igual que los actores socioeducativos del ámbito académico e intelectual, estos informantes también mencionaron el incumplimiento de la Ley con respecto a la enseñanza de una lengua ancestral: “Sí se están haciendo esfuerzos para lograr que se cumpla, pero en todos los centros educativos se debe estudiar las lenguas ancestrales, eso es obligatorio y no se hace en todos (...)” (SOCEDUMINIST-19, 19:8) (20:20).

Los actores socioeducativos pertenecientes a las Organizaciones Internacionales opinaron, igualmente, que la Ley ha alcanzado logros importantes: “Permitió el acceso a la educación básica universal, eliminando costes de matrícula y haciéndola totalmente gratuita, además de facilitar los uniformes, los desayunos escolares y libros de texto y materiales pedagógicos. Estos factores han sido claves para que la curva de acceso a la Educación Básica se cumpla y mejore. Coincidieron con otros informantes que otro de los avances es la formación de los docentes “*Si Profe*” que tiene la idea de regularizar y generalizar la formación de los docentes del país a nivel estatal” (SOCEDUORGINTER-

21, 21:13) (17:19). Se destaca, asimismo, que “La prioridad de este Gobierno es el desarrollo del talento humano. Es uno de los tres ejes del mandato del gobierno (...) es lo fundamental: formar a los profesionales de este país a todos los niveles, incluido educación y por ese lado si se está cumpliendo la Ley” (SOCEDUORGINTER-22, 22:12) (17:17). Al igual, este tipo de informantes refirieron que se están llevando a cabo esfuerzos por parte del Ministerio para aumentar el grado de participación por parte del alumnado como de sus familias: “(...) el Ministerio está trabajando para formar a los representantes de los Consejos estudiantiles con el fin de que conozcan sus derechos, obligaciones y responsabilidades, así como sus funciones, e igualmente con las familias” (SOCEDUORGINTER-21, 21:35) (23:23).

Los actores socioeducativos del SEIB comunicaron que se están haciendo esfuerzos para su logro en el sentido que “(...) se llevan a cabo proyectos, programas, resoluciones, acuerdos, seminarios y talleres a técnicos, profesores, autoridades, etc. para su total fortalecimiento” (SOCEDUSEIB-28, 28:10) (17:17), “Para su logro se ha realizado el nuevo modelo de gestión organizativo de la administración, la aprobación de la malla curricular de la EIB y el MOSEIB y se está apostando por la formación del profesorado (UNAE). Además, hay una mejora en la gestión de recursos, existiendo auditorias y rendición de cuentas con el fin de evitar la corrupción” (SOCEDUSEIB-30, 30:9) (17:17)

Por lo que, también por su parte, se destaca la nueva organización administrativa y modelo de gestión se cumple el objetivo de atender en mejores condiciones a toda la población:

(...) Con el ordenamiento del sistema educativo si es posible lograr una educación de calidad y con calidez, ya que estamos evolucionando en ese sentido. Se están consiguiendo cosas hasta nunca vistas en la historia de la educación ecuatoriana, ya que llega a todos los lugares y poblaciones. Se intenta dotar de recursos a todo el mundo pero poco a poco...no se puede hacer en poco tiempo, hace falta tiempo para alcanzar dotar a todas las instituciones y personal formado y responsable (SOCEDUSEIB-25, 25:8) (17:17).

Reseñaron que se ha invertido bastante presupuesto y esfuerzo para su cumplimiento: “Sí, se ha invertido mucho presupuesto y dedicación para ello”

(SOCEDUSEIB-23, 23:11) (17:17) y que se han mejorado las instituciones: “(...) Ahorita están en funcionamiento en contexto interculturales bilingües, están alrededor de cinco Escuelas del Milenio (...)” (SOCEDUSEIB-23, 23:13) (20:20). También consideraron que ha aumentado la evaluación y el seguimiento de los docentes y la mejora y actualización de su formación: “(...) Ahora otra de las cosas que se ha logrado es el control a los maestros, es la evaluación a los maestros, la exigencia a su preparación académica y, de hecho, los resultados educativos en sus estudiantes (...)” (SOCEDUSEIB-23, 23:29) (26:26), “El Ministerio está haciendo evaluaciones permanentes sobre razonamiento y conocimiento. En cuanto a infraestructura, se están fusionando muchas instituciones educativas, entregando mobiliario para la educación inicial y básica. Se están entregando textos en educación intercultural, pero no en EIB” (SOCEDUSEIB-31, 31:28) (17:17).

Por lo tanto, todo ello implica que se han conseguido grandes logros que apuntan hacia la consecución del Buen Vivir: “(...) se ha logrado más compromiso de la comunidad educativa y, por consiguiente, más trabajo, más asistencia, más motivación, más continuidad, más organización y planificación, contenidos más prácticos y útiles para el Buen Vivir y menos abandono escolar, menos desajuste escolar y mejor currículo” (SOCEDUSEIB-26, 26:12) (19:19).

c. Limitaciones de la LOEI

Una de las limitaciones que plantearon los actores vinculados a los movimientos indígenas fue la falta de formación del profesorado en las lenguas maternas del alumnado, lo cual deriva en no poder cumplir con una EIB como recoge la Ley : “(...) No existen instituciones donde se especialicen profesores en las distintas lenguas” (SOCEDUINDIG-1, 1:40) (36:36), “(...) falta de conocimientos por parte de los profesores y falta de interés y compromiso” (SOCEDUINDIG-2, 2:29) (20:20).

Al igual, expusieron que existe escasos recursos pedagógicos para poderla aplicar de forma eficaz: “(...) no existen materiales didácticos pertinentes. Lo que hay son personas que tienen más buena voluntad que capacidad para la docencia” (SOCEDUINDIG-1, 1:42) (36:36). Estas limitaciones fueron mencionadas por otro de los informantes: “La estructura administrativa, los materiales, la infraestructura y la formación docente” (SOCEDUINDIG-3, 3:33) (31:31).

Igualmente, los informantes del ámbito académico e intelectual, consideraron que la Ley “(...) tiene sus limitaciones: no tiene un proyecto de implementación que implique un cambio en la formación docente, en los materiales pedagógicos, metodologías, infraestructura, etc.” (SOCEDUINTELECT-5, 5:10) (15:15). Consideraron que tanto la falta de formación de los docentes como el nuevo modelo de gestión y organización del sistema suponen inconvenientes significativos, describiendo la situación de la siguiente manera:

(...) existe poca formación específica del profesorado. Ahora una persona de cualquier profesión puede ser docente, sin conocimientos de metodología... Los circuitos educativos están fusionando CEEIB con CEEI y se está dejando de aplicar el AMEIBA... Con el nuevo modelo de gestión se obliga a volver a las escuelas unitarias puesto que se exige que un maestro tenga 35 alumno/as (...) (SOCEDUINTELECT-6, 6:17) (21:23).

Otros actores del ámbito intelectual manifestaron igualmente que aunque se parta de una Ley intercultural, en la práctica el currículo sigue siendo monocultural, precisamente por la falta de recursos didácticos en los que se recojan la visión de las distintas culturas: “Existe una información errónea en los libros de texto (...) (SOCEDUINTELECT-7, 7:9) (6:6) (...) la poca calidad y desigualdad cultural en sus textos e ilustraciones, existe mucha falsedad en los textos que se usan en los materiales pedagógicos” (SOCEDUINTELECT-7, 7:63) (20:20).

Otra dificultad para avanzar en el desarrollo de la LOEI piensan que es la estructura del modelo de gestión educativa y los dispositivos que se han utilizado en la aplicación del mismo y todo lo que ello conlleva: “(...) no existe la estructura para impulsar este tipo de educación con la creación (...) del nuevo modelo de gestión de zonas, distritos y circuitos” (SOCEDUINTELECT-9, 9:26) (18:18), “(...) porque implica varias articulaciones de diferentes niveles, sobre todo la nueva definición de la territorialidad y los procesos burocráticos que ello implica. Otra debilidad son las estrategias coyunturales porque aquí se perdió el ejercicio de pensar a medio y a largo plazo” (SOCEDUINTELECT-12, 12:29) (20:20). A ello se une la “Falta de continuidad en el proceso de implementación por el cambio continuo de responsables, directivos, técnicos, funcionario o ministros, ya que los procesos que empiezan muchas veces no se terminan” (SOCEDUINTELECT-8, 8:21) (20:20), además de “No existe un

conocimiento práctico en relación a que no hay una figura institucional para fomentar la EIB en el país” (SOCEDUINTELECT-7, 7:63) (23:23).

Esta crítica a los gestores de las políticas educativas se hizo extensiva para alcanzar el verdadero sentido de la EI: “(...) los burócratas educativos no entienden a la cabalidad de lo intercultural y lo plurinacional y tratan de reducir todo a una enseñanza del kichwa o del shuar, lo que no es que un aspecto fundamental” (SOCEDUINTELECT-10, 10:16) (17:17).

Una reticencia transcendental que estos informantes apreciaron está relacionada con el nivel de implicación política y la formación de los futuros profesionales de la educación del país: “(...) falta la voluntad política de hacerla respetar y aplicar, además hace falta el magisterio a la altura de la Ley: tenemos que esperar los primeros absolventes de la nueva Universidad Pedagógica, la UNAE, para poder poner en marcha la Ley y su filosofía” (SOCEDUINTELECT-10, 10:12) (15:15).

Los informantes miembros de las Organizaciones Internacionales, coincidieron en referir que las limitaciones de la Ley venían determinadas por los diferentes factores (gestión administrativa y falta de comunicación entre los diferentes sectores, formación del profesorado, recursos pedagógicos, etc.) que pueden condicionar su puesta en práctica respetando sus principios fundamentales: “No promueve el diálogo entre el gobierno sectorial y el gobierno local (...) (SOCEDUORGINTER-20, 20:30) (21:23) (...) sin los recursos necesarios y omite el enfoque pedagógico, apostando por el enfoque administrativo y financiero...y sin alma pedagógica.” (SOCEDUORGINTER-20, 20:31) (18:18).

Con respecto a la formación del profesorado refirieron que: “(...) uno de los retos pendientes (...) [es] formar maestros que tengan conocimientos de las lenguas de los pueblos originarios y que a su vez dominen la pedagogía para aplicarlas en la práctica diaria y transmitir los conocimientos curriculares” (SOCEDUORGINTER-21, 21:19) (29:29). Asimismo, reconocieron que una de las debilidades más importantes de la Ley es la praxis: “(...) el trabajo de la Interculturalidad en el aula, por lo que hay que revisar y ratificar los acuerdos que se han planteado en este sentido” (SOCEDUORGINTER-21, 21:34) (22:22).

Los profesionales del SEIB opinaron que una de las principales dificultades viene determinada por la profesionalidad, tanto de los gestores o técnicos educativos como en los profesores/as que la ponen en práctica:

(...) Muchas veces las autoridades son gente joven, no son especialistas en educación, no conocen de pedagogía, no conocen cuestiones culturales, no conocen la cosmovisión. Muchas autoridades jóvenes indígenas, incluso, no hablan la lengua indígena (...) A nivel nacional, en todas las nacionalidades nos hemos quedado sin el equipo técnico pedagógico (...)” (SOCEDUSEIB-23, 23:19) (22:22).

Echaron en falta una representación étnica y cultural adecuada a la realidad del país en la administración educativa: “(...) aunque debe mejorar, ya que por ejemplo, en las instituciones públicas no hay representantes de las minorías étnicas (...)” (SOCEDUSEIB-33, 33:14) (17:17).

La formación del profesorado y la escasez de materiales pedagógicos en EIB, fue otra de las constantes en las limitaciones que igualmente estos informantes señalaron: “El gobierno hace esfuerzos hablando de interculturalidad en sus leyes y manifiestos, pero hace falta más capacitación a los profesores, seguimiento y monitoreo para valorar resultados” (SOCEDUSEIB-33, 33:40) (19:19);

(...) Yo creo que es una tendencia a homogeneizar al castellano porque no salen textos para diferentes nacionalidades (...) Pero en nuestras comunidades están presentes los textos generales. Los textos para educación hispana. Esos textos están saliendo anualmente incluso para nuestros estudiantes, nuestras áreas. Pero todo eso, tiende a homogeneizar otra vez la educación ecuatoriana, (...) en estos últimos tres años no hemos avanzado con materiales, con pertinencia lingüística y con pertinencia cultural (SOCEDUSEIB-23, 23:83) (24:24) (...) el de los kukayus, materiales lúdicos, fichas. Así materiales hay (...) pero últimamente no se ha producido. (SOCEDUSEIB-23, 23:90) (21:21).

Como consecuencia de ello: “(...) algunos de los profesores suelen dominar las lenguas, pero no las imparten porque no hay materiales de apoyo para ello” (SOCEDUSEIB-34, 34:35) (27:27).

A la par, la nueva organización y tipología de los centros fueron percibidas como obstáculos para implementar en la práctica la LOEI:

(...) las Escuelas del Milenio tienen sus ventajas en áreas urbanas o con población bastante numerosa (...) Pero para otras nacionalidades o sectores rurales alejados en el campo o en la selva, no responde ni es adecuado (...), el tema de materiales, el tema de capacitación a maestros y todo lo demás que se podría pensar en planteles satélites porque en un contexto rural, una comunidad está caminando una semana, otra está a dos semanas. Tú no puedes concentrar por más institución o edificios grandes que construyas (...) Por eso, creo que hay que organizar de otra manera (SOCEDUSEIB-23, 23:30) (27:27).

Otra limitación importante que manifestaron para el cumplimiento de la Ley los informantes del SEIB fue la falta de DI: “(...) por un lado, entre las Organizaciones e instituciones estatales y provinciales y los docentes y, por otro lado, entre las diferentes culturas” (SOCEDUSEIB-26, 26:33) (21:21), o “Aislamiento y errores sistemáticos de la EIB. No hay organización. El equipo de técnicos de pedagogos de la Dirección Nacional de Currículo (DNC) no tiene en cuenta los contenidos y objetivos de la EIB. Esto no ha permitido el diálogo intercultural” (SOCEDUSEIB-27, 27:13) (19:21). De esta manera, reprocharon que: “Con esta Ley la EIB ha perdido fuerza en algunos sectores de la administración educativa” (SOCEDUSEIB-34, 34:14) (21:21) y la nueva organización y sistema de gestión no favorecen el cambio ni el progreso de la EI: “El cambio se está haciendo con viejas estructuras (...), lo cual ralentiza y detiene los procesos de implantación del nuevo sistema de gestión. Todavía existe un manejo autoritario y arbitrario, y mucha resistencia al cambio” (SOCEDUSEIB-30, 30:12) (20:20) y “Todo está muy planificado desde arriba en los centros de EI, pero no ocurre lo mismo en los CEEIB, donde se trabaja con más creatividad, introduciendo conocimientos y pone la diferencia en las aulas” (SOCEDUSEIB-31, 31:30) (22:22).

d. Percepción Metas 2021

En cuanto a la percepción de las Metas 2021, se observó cierto desconocimiento por algunos de los actores socioeducativos: “No las conozco, pero creo que la atención a los pueblos minoritarios no es prioritaria, sino es algo complementario” (SOCEDUINDIG-1, 1:8) (10:10), “No las conozco en profundidad pero, por lo que sé,

creo que son muy buenas para la evolución de esta sociedad” (SOCEDUINDIG-2, 2:28) (10:10). De sus opiniones se desprendió cierta incredulidad práctica en la realidad actual del país: “En un sistema en el que predomina el pensamiento occidental es imposible avanzar. Estas Metas se conseguirán de verdad, cuando se entienda de forma realista la diversidad cultural. La EI no puede funcionar mientras se homogenice la educación” (SOCEDUINDIG-3, 3:8) (13:13); “(...) El documento es muy bueno, pero en la práctica no se está llevando a cabo de una forma práctica y eficaz. Todos estos documentos están hechos desde un punto de vista occidental. Al final, un sistema único que no respeta los diferentes pueblos, y no se tiene en cuenta la realidad propia de los pueblos originarios” (SOCEDUINDIG-3, 3:28) (11:11).

Sin embargo, algunos de los actores del movimiento indígena opinaron que la actual legislación y su desarrollo, ayudan a que estas sean viables: “Esas Metas tienen que ser factibles y con el actual gobierno más y las leyes que éste ha establecido que se han de poner en práctica” (SOCEDUINDIG-2, 2:8) (12:12), aunque hay que hacer esfuerzos para que sean factibles en el contexto ecuatoriano: “(...) no se parte de la realidad básica de Ecuador, y hay que hacer un trabajo arduo, sin ver a los pueblos indígenas como una oposición” (SOCEDUINDIG-1, 1:9) (12:12).

Este último sentir, también lo manifestaron todos los informantes socioeducativos del ámbito académico e intelectual, ya que no consideraron que las Metas se ajustaran al modelo intercultural del país: “Son bastante limitadas, con una visión multiculturalista de la diversidad. Es una noción que parte de una cultura base y va añadiendo aspectos culturales, sin intentar cambiar estructuras e instituciones” (SOCEDUINTELCT-5, 5:7) (9:9), “(...) porque son muy superficiales para los procesos de cambio que se están viviendo en el país y van en otra dirección. Se tiende a construir un país plurinacional e intercultural que no sólo tiene diferencias culturales, sino que existe una interrelación entre las diferentes culturas” (SOCEDUINTELCT-5, 5:32) (10:11); “Esas convenciones no sirven para nada en nuestra realidad, ya que las Metas y modelos de desarrollo son a largo plazo y los gobiernos son a corto plazo” (SOCEDUINTELCT-8, 8:11) (12:12).

Aunque otros informantes de este sector las valoraron positivamente, sus argumentos fueron en la misma dirección que los discursos anteriores: “Están muy bien pero considero que se están dando de una forma teorizante y conceptual en Ecuador, ya que en la práctica no se está avanzando en ese sentido” (SOCEDUINTELCT-6, 6:3)

(10:10); “Son factibles, pero con muy poca eficacia política, ya que no desarrolla en las nuevas generaciones destrezas para construir un mundo más plural, equitativo y democrático, pues parten de la idea de que todos vivimos muy bien, y lo más importante es cómo comunicarnos o cómo dialogar. Es una visión muy simple” (SOCEDUINTELCT-9, 9:9) (14:14); “(...) habría que cambiar los planteles educativos y formar al profesorado para que den respuesta a la gran diversidad cultural del país... En los pueblos aislados no llegan a cumplirse estos objetivos (...)” (SOCEDUINTELCT-7, 7:59) (10:10).

Perspectivas más optimistas tuvieron los actores del ámbito ministerial, los cuales opinaron que son positivas para el desarrollo de una educación de calidad: “Creo que buscan tener un diálogo entre los diferentes sectores de la educación y la sociedad, contribuyendo a identificar los objetivos deseados y utilizando los medios más adecuados para alcanzarlos” (SOCEDUMINIST-11, 11:9) (9:9), “ (...) reconozco que es un proyecto ambicioso para mejorar la calidad y equidad en nuestro sistema educativo” (SOCEDUMINIST-11, 11:24) (10:11); “(...) son necesarias. Pienso que es un derecho ya que para los pueblos minoritarios la atención educativa era un privilegio hasta ahora, me parece muy bien que aunque sea a largo plazo, sea algo que se está construyendo día a día en América Latina” (SOCEDUMINIST-12, 12:7) (10:10). Incluso, lo percibieron como un proyecto acorde con las políticas actuales del país: “Son Metas que van encaminadas a los propósitos que tiene Ecuador en relación a la educación” (SOCEDUMINIST-15, 15:28) (9:9); “(...) son factibles, porque las Metas 2021 están relacionadas con nuestros objetivos” (SOCEDUMINIST-15, 15:30) (11:11).

Igualmente, los profesionales del Ministerio tampoco tenían mucho conocimiento sobre las mismas: “(...) hace falta un mayor conocimiento” (SOCEDUMINIST-17, 17:30) (9:9), aunque algunos de estos informantes manifestaron su importancia: “No las conozco, pero es importante rescatar todos los aspectos de las culturas que se están perdiendo” (SOCEDUMINIST-14, 14:24) (9:9),

Al no conocerlas bien no lo tengo tan claro, pero es bueno todo lo que tenga que ver con la mejora, la mayor participación, aumentar la voz de los pueblos minoritarios del Ecuador y de toda América Latina. Pienso que la OEI puede hacer un excelente trabajo pero todo depende de cómo se ejecute por nuestro Gobierno y las instituciones gubernamentales. (SOCEDUMINIST-13, 13:15) (9:9).

Actores, miembros de las Organizaciones Internacionales, refirieron que aunque

Para el 2021 es un reto fuerte” (SOCEDUORGINTER-22, 22:27) (11:11) (...) un proyecto bastante ambicioso, pero bastante aterrizado a la realidad de los pueblos de América Latina porque coge la diversidad cultural como eje para aumentar la calidad educativa desde la diversidad. Al ser un proyecto ambicioso es difícil, pero no utópico (...) Se trata de un desafío importante para la comunidad Andina y aquellos con mayor número de pueblos aislados y originarios, sin contacto con la sociedad, como (...) los pueblos del Ecuador sin contacto con la civilización y que están aislados, como por ejemplo, los Taromenanes y Huaoranis. (SOCEDUORGINTER-22, 22:6) (9:9)

Y consideran que algunas son viables para ser alcanzadas por Ecuador: “Si son factibles, de hecho hay un compromiso con el gobierno ecuatoriano y sería cuestión de ver cuáles de ellas son factibles de acuerdo al Plan Decenal” (SOCEDUORGINTER-21, 21:6) (11:11).

Sin embargo, a pesar de ser un buen proyecto, también lo califican como irrealizable en la realidad latinoamericana:

Hay una buena voluntad en torno a estas Metas pero, sin embargo, tenemos que ser conscientes que son elaboradas por culturas externas que toman mucha distancia en la región objetivo, en este caso América Latina, y se hacen desde una mirada eurocentrista y la región debe ser escuchada, teniendo mucho que aportar, como el caso de Bolivia, y enriquecer. (SOCEDUORGINTER-21, 21:5) (9:9).

Otra postura más crítica de uno de estos informantes argumentó que:

(...) son muy pertinentes. Y es una agenda regional coaccionadora que expresa las peculiaridades de América Latina y representan una mediación positiva. Pero el problema es que la legitimidad del poder educativo en la región está influida por el FMI, el Banco Mundial y el Banco Internacional de Desarrollo” (SOCEDUORGINTER-20, 20:5) (9:9).

Sin embargo, a pesar de estas dificultades que se plantean para su logro, algunos informantes mantuvieron una perspectiva esperanzadora respecto a su alcance: “(...) Son un buen horizonte (...) para un plazo de tiempo mayor. Es importante que la sociedad se encamine en torno a esa agenda, independientemente del tiempo (...) depende de los estados hacer que el tiempo sea más corto” (SOCEDUORGINTER-20, 20:6) (11:11).

Los actores socioeducativos cercanos al SEIB encontraron más desventajas en este proyecto, en detrimento de las mismas opinaron: “Este tipo de iniciativas no pueden funcionar sin que la sociedad o pueblo de un país determinado se apropie y lo vivan como tal, ya que son decisiones tomadas en las altas esferas sociales y no tienen repercusión en la vida cotidiana de las personas” (SOCEDUSEIB-23, 23:7) (9:9), “No son factibles para el 2021, ya que la situación no es tan favorable ni propicia. La inversión económica tiene que ser mayor” (SOCEDUSEIB-33, 33:8) (13:13), “(...) para llevar a cabo esa labor se necesita mucho tiempo y recursos como infraestructuras, docentes con mayor experiencia y formación, tecnología, etc., para que lleguen a las minorías étnicas, y los estados tienen que ser responsables en esta labor” (SOCEDUSEIB-33, 33:33) (11:11).

Otros de estos informantes vio necesario que el trabajo se haga desde dentro, desde los propios pueblos y nacionalidades que son las voces que hay que escuchar: “Son factibles, pero sería necesario que se apropien las mismas nacionalidades y comunidades, ya que hay que tener en cuenta la definición del propio pueblo, de su identidad” (SOCEDUSEIB-23, 23:8) (11:11). Al respecto, manifestaron que no encontraban novedad en el discurso de las Metas, ya que no planteaban nada desconocido de lo hecho hasta el momento: “El movimiento indígena en Ecuador siempre ha apostado y ha trabajado por atender a la diversidad de culturas, desde hace veinticuatro años. Así que las Metas para 2021 no es nada nuevo” (SOCEDUSEIB-29, 29:5) (9:9).

Tendieron a asemejarlas con lo que se está haciendo actualmente en el país en el marco educativo: “(...) la Metas son los planteamientos que se están dando sobre todo a lo referido a la Educación de Calidad y Calidez” (SOCEDUSEIB-26, 26:7) (10:10). Al igual que los informantes del ámbito ministerial, opinaron que la organización y el funcionamiento del actual Sistema Educativo ayuda a la promoción y alcance de las Metas: “Este nuevo modelo de gestión permite alcanzar estos objetivos a largo plazo porque las leyes y normativas tienen sustento y fundamento” (SOCEDUSEIB-31, 31:8) (11:11), “La Constitución y la Ley de Educación están impulsando para que las Metas

estén tomando fuerza. Ha habido avances en cuanto al reconocimiento de la cultura y de las lenguas” (SOCEDUSEIB-31, 31:8) (11:11).

Aunque algunas opiniones que se mostraron a favor de las mismas, resaltaron su importancia para la unión de los pueblos de región: “Es interesante que los presidentes de los estados estén pensando en objetivos de largo alcance y a largo plazo, no a corto plazo como se ha hecho hasta ahora (...)” (SOCEDUSEIB-31, 31:7) (9:9), “(...) son imprescindibles, y aumentarían los lazos de confraternidad entre los pueblos de Iberoamérica” (SOCEDUSEIB-28, 28:6) (9:9).

(...) la propuesta que presentan y estructura en todo aspecto es muy buena, en donde se debería llegar con una educación de acuerdo a la necesidad de los pueblos y nacionalidad, respetar y valorar la identidad cultural y saberes ancestrales (SOCEDUSEIB-24, 24:29) (15:15) (...) que quiere, a través de la educación, erradicar la pobreza. Aunque hay muchas dificultades existentes, será la forma posible para continuar el avance para conseguir una educación más equitativa y de mayor calidad en sociedades progresivamente más justas, cultas y libres pero con parámetros de acuerdo a la realidad de nuestro país y la necesidad. Como cada día se va modernizando en la tecnología y en ese aspecto deberíamos ser competitivos”. (SOCEDUSEIB-24, 24:9) (17:17).

En esta línea, sin embargo, opiniones más críticas por parte de este grupo de profesionales del SEIB en este sentido es que deben plantearse desde una mayor contextualización, atendiendo a las necesidades que presentan la realidad de cada pueblo:

Son importantes, siempre y cuando, se tenga en cuenta la realidad desde donde se parte. Ha habido un estancamiento porque se han llevado a cabo muchos frentes abiertos y hay casos que no se han podido desarrollar. Es necesario que estas Metas respeten las realidades culturales de los pueblos, y se realicen desde las igualdades y no de grandes instancias. De hecho, la realidad de Bolivia, Perú o Colombia son diferentes a la realidad de Ecuador, y no se pueden englobar, y deberían ser por países e incluso por regiones. (SOCEDUSEIB-30, 30:5) (9:9).

Por otro lado, algunos de estos informantes se emplazan a proyectar proyectaron otro enfoque para las Metas, planteándolas en dirección hacia el alcance del Buen Vivir:

No hay culturas atrasadas, cada cultura ha desarrollado sus saberes, conocimiento y Ciencia,...unas más otras menos... Algunas culturas han desarrollado tecnología buena y mala; mala porque han desarrollado formas sofisticadas para matar a la humanidad y otras buenas que sirven para facilitar el trabajo y comunicación. Es necesario que los planteamientos de las Metas más se enrumben hacia el Buen Vivir entre los pueblos. (SOCEDUSEIB-25, 25:4) (9:9).

e. Cumplimiento de las Metas 2121

Con respecto a cumplir con el proyecto que define las Metas, los tres actores socioeducativos de movimientos indígenas se mostraron de acuerdo en que, actualmente, no se está trabajando para su consecución: “(...) no se están aplicando y se debería de hacer” (SOCEDUINDIG-2, 2:7) (10:10), “(...) en la práctica no se está llevando a cabo de una forma práctica y eficaz” (SOCEDUINDIG-3, 3:6) (11:11).

Expresaron que los recursos y los esfuerzos para su consecución han sido insuficientes: “(...) esfuerzos pocos, ya que si no hay suficientes maestros con formación en las plantillas, si no hay infraestructuras, si no hay recursos, textos y voluntad política y decisión para hacerlo, no se van a lograr” (SOCEDUINDIG-1, 1:11) (14:14). Aunque opinaron que la normativa legal vigente progresa en el mismo sentido y favorece su logro: “(...) El Gobierno actual está haciendo lo posible con sus leyes, Constitución, reglamentos, aumento de horarios y las exigencias de planificación y programación” (SOCEDUINDIG-2, 2:9) (14:14); “El gobierno está haciendo esfuerzos para lograrlo por un lado, pero por otro lado, no es suficiente mientras no vincule la riqueza cultural al currículo” (SOCEDUINDIG-3, 3:30) (15:15).

Por otro lado, los actores socioeducativos del ámbito académico e intelectual consideraron que va a ser difícil su cumplimiento: “Si las autoridades no han sido capaces de dar cumplimiento a las normas que el mismo Gobierno Nacional aprobó en su momento, será difícil que puedan cumplir con las Metas propuestas” (SOCEDUINTELECT-4, 4:11) (11:11). Manifestaron que no existen logros significativos con respecto a dar respuesta a la diversidad cultural e impulsar la interculturalidad: “Se queda en una mirada muy tenue de la atención a la diversidad en relación a la interculturalidad. En términos de diversidad cultural no se ha hecho mucho, y lo que se ha

hecho ha sido en términos estándar. No ha habido una propuesta seria para atender a los diferentes pueblos culturales del país” (SOCEDUINTELECT-9, 9:10) (16:16).

Por ello se opinó que el cumplimiento de la Metas “(...) va a depender de las decisiones políticas que se tomen en cada Estado, pero nada asegura que puedan ser logradas, puesto que depende de muchos factores como la capacidad de planificación para su implantación, seguimiento, recursos, formación, etc.” (SOCEDUINTELECT-8, 8:12) (13:13). Piensan que su cumplimiento es más dificultoso, sobre todo, en las poblaciones de territorios más comunicados: “En los pueblos aislados no llegan a cumplirse estos objetivos (...)” (SOCEDUINTELECT-7, 7:19) (10:10).

No obstante, en este grupo de informantes también existen opiniones más esperanzadoras: “Se han hecho esfuerzos y una cobertura importante en los niveles más básicos mejorando sobre todo el acceso, pero no la calidad, la continuidad y su utilidad” (SOCEDUINTELECT-8, 8:13) (15:15) y “(...) y se están haciendo esfuerzos manejando bien la deuda externa y por eso no se ha suprimido la inversión social” (SOCEDUINTELECT-8, 8:15) (18:18).

Los informantes relacionados con el Ministerio expusieron que “(...) sería posible conseguirlos en 2021, pero hace falta un gran reto para concienciar a las diferentes etnias del país para que valoren su propia cultura (SOCEDUMINIST-14, 14:7) (11:11) (...) estamos haciendo esfuerzos...yo trabajo en esa línea...para que todas las culturas sean atendidas y convivan de la mejor manera (SOCEDUMINIST-14, 14:8) (13:13) y “Se han hecho esfuerzos para alcanzarlas como se refleja en la Constitución de 2008 y en la Ley de Educación, donde se reconoce la importancia de los pueblos indígenas del Ecuador (...)” (SOCEDUMINIST-16, 16:26) (9:9).

Entendieron que uno de los avances más importantes ha sido la generalización y continuidad de los estudios por parte de toda la población:

(...) hay voluntad política incrementando el presupuesto para educación (...) (SOCEDUMINIST-13,13:7) (12:12) (...) considero que el Ecuador se ha iniciado en el trabajo para su consecución. Uno de los logros es la universalización, ya que hoy en día están escolarizados menores de tres y seis años, y la educación básica se ha ampliado hasta los diez años” (SOCEDUMINIST-13, 13:6) (10:10).

“Ha aumentado el acceso a la educación, y también la cobertura de la educación inicial. Las escuelas de educación básica ha incrementado la cobertura para octavo, noveno y décimo” (SOCEDUMINIST-15, 15:29) (9:9), por lo demás:

Se están invirtiendo recursos para integrar y unir las distintas escuelas que existen, y que todos tengan el mismo acceso e igualdad de oportunidades, y esto ayudará a la interculturalidad y a una mayor calidad y calidez. Por ejemplo, se ha mejorado el acceso a la escolaridad en aquellas poblaciones que no podían acceder por la falta de medios facilitándoles el transporte (SOCEDUMINIST-15, 15:31) (11:11) (...) el nuevo modelo de gestión que llega a todos los lugares, a los cantones más alejados; se están creando servicios; mejorando la infraestructura de los centros educativos (...) (SOCEDUMINIST-15, 15:6) (13:18).

La formación y capacitación de los docentes fue otro de los factores que consideraron fundamentales para que la Metas se estén cumpliendo: “Se está trabajando a nivel de docentes, se intenta que ellos sean de la misma comunidad, ya que son los idóneos para transmitir su cultura. Se intenta que estén formados profesores de las propias culturas para que sean docentes con preparación” (SOCEDUMINIST-16, 16:8) (13:13),

Actores socioeducativos relacionados con el ámbito de las Organizaciones Internacionales, afirmaron que desconocían sobre su cumplimiento: “No las conozco expresamente, pero sé que hay un acuerdo con estas Metas, aunque no sé exactamente qué acciones se están llevando a cabo” (SOCEDUORGINTER-21, 21:7) (13:13), así como: “Veo muy difícil su cumplimiento porque exige tener profesorado formado en interculturalidad...Sería necesaria formación muy masiva” (SOCEDUORGINTER-22, 22:29) (11:11). No obstante, uno de estos informantes si consideró que se han alcanzado logros en relación a “La inclusión, el acceso y la financiación” (SOCEDUORGINTER-20, 20:28) (13:13).

La totalidad de los actores socioeducativos profesionales del SEIB sí reconocieron que se han hecho y se están haciendo esfuerzos para su alcance:

En los últimos años ha habido apertura a través de normativa legal, creación de instituciones, equipos técnicos y pedagógicos, la creación de la UNAE y la ITIAM (Amazonas) y la apertura que se da en el SENESCYT, con el fin de responder a las necesidades de los pueblos y necesidades desde la enseñanza superior (SOCEDUSEIB-23, 23:9) (13:13).

“Se está rompiendo con una estructura educativa tradicional y estereotipada que no funciona, que ya está desfasada y que necesita un cambio. Para eso se está haciendo capacitación al profesorado, aumento en el horario docente, etc.” (SOCEDUSEIB-26, 26:10) (15:15), fruto de que

(...) actualmente se está viviendo una revolución social y educativa que ha implicado cambios, y son cambios educativos importantes como la nueva Ley de Educación Intercultural, normativas, el nuevo currículo, capacitación, aportación de recursos, acceso al Sistema Educativo y permanencia (SOCEDUSEIB-29, 29:9) (13:13) (...) Se han actualizado los materiales y se han distribuido a toda la población, al igual que elementos culturales o uniformes con identidad cultural y desayunos... Todo gratuito” (SOCEDUSEIB-29, 29:8) (14:14).

Igualmente, señalaron que se ha generado más consciencia con los cambios estructurales, administrativos y organizativos en el sistema actual y, a su vez, un cambio de actitud: “Los centros educativos son más conscientes, y el gobierno está dando poder a las organizaciones y nacionalidades: creación de equipos técnicos de EIB en las coordinaciones rurales y equipos técnicos de la EIB en la dirección distrital de la propia nacionalidad” (SOCEDUSEIB-34, 34:8) (13:13).

Opiniones esperanzadoras para su cumplimiento debido a la nueva organización y modelo de gestión: “(...) con la descentralización y la conformación de los circuitos para que los conflictos y necesidades sean solucionados rápidamente y en los propios territorios. Se trata de que los circuitos sean los que trabajen en el territorio y las direcciones distritales y zonales supervisen y coordinen” (SOCEDUSEIB-31, 31:9) (13:13) y “(...) el deseo de cambio y la toma de decisiones son acertados. Estos pasos generan estructuras nuevas para que esto sea real y se consiga una educación para todos y de calidad... Hay situaciones de inconsistencia con lo que había hasta ahora, pero este

nuevo modelo de gestión da esperanzas de que si es posible (SOCEDUSEIB-30, 30:6) (11:11).

f. Limitaciones de las Metas 2021

Desde las perspectiva de todos los actores socioeducativos, las limitaciones más importantes que han detectado para el cumplimiento de las Metas 2021 en el país, hicieron referencia, mayoritariamente, a la imposibilidad de adaptarlas al contexto y realidad ecuatoriana, así como a la falta de conocimiento y reconocimiento de las necesidades del país: “Tienen un problema si consideramos cómo es este país: asimétrico, índice de racismo, muchas jerarquías sociales y económicos. Son propuestas muy tenues, muy superficiales, y no van al trasfondo de lo importante” (SOCEDUINTELECT-9, 9:8) (12:12). Señalaron que “Hay pocos temas en referencia a la diversidad cultural de pueblos y nacionalidades” (SOCEDUMINIST-18, 18:6) (9:9).

Otros informantes plantearon que la manera de aplicar la legislación actual no favorece que las Metas se logren adecuadamente: “Me parece que las Metas son factibles con la actual Ley de Educación, pero ésta no es aplicada en el sentido preciso para que promuevan las Metas” (SOCEDUINTELECT-10,10:9) (11:11); “(...) nos quieren tratar y manejar una sola educación con la palabra intercultural pero no es así, entonces no lo están cumpliendo” (SOCEDUSEIB-24, 24:10) (19:19).

Por lo demás, consideraron que los sistemas de pensamiento actuales también obstaculizaban su alcance “(...) es necesario ir rompiendo esquemas y estereotipos desde el propio sistema” (SOCEDUINTELECT-11, 11:25) (11:11). Para ello hace falta la implicación de todos los actores sociales y educativos: “El gobierno actual y el compromiso de las autoridades del SEIB los están haciendo, pero falta un mayor compromiso de las comunidades” (SOCEDUSEIB-28, 28:7) (13:13)

De forma más específica, consideraron que era la falta de capacitación del profesorado y los poco recursos didácticos lo que impide que se avance: “(...) no se están formando docentes para esta revolución ciudadana y educativa” (SOCEDUORGINTER-20, 20:29) (13:13); “Los esfuerzos para su logro son mínimos, ya que no hay formación del profesorado ni materiales específicos” (SOCEDUORGINTER-22, 22:8) (13:13).

No obstante, reflexiones más amplias mencionaron que son factores más extensos y complejos los que inciden en poderlas alcanzar: “El hecho de que no se haya avanzado ha sido por diversos factores que han obstaculizado: la migración, el nulo o poco interés de los gobiernos y la globalización” (SOCEDUSEIB-29, 29:6) (10:10).

g. Valoración Bilingüismo

La mayoría de los actores socioeducativos consideraron necesario el bilingüismo para el fomento del DI: “El bilingüismo es imprescindible, siempre y cuando, las culturas no hablen la misma lengua, si no, no lo es. En mis centros se da el Diálogo Intercultural entre afrodescendientes, mestizos, montubios e indígenas” (SOCEDUINDIG-2, 2:27) (7:8), “El bilingüismo no es imprescindible, pero sí necesario, pues a través de la diversidad de lenguas se pueden conocer las diferentes culturas. Lo ideal es el multilingüismo, el bilingüismo es una forma de fomentar el Diálogo Intercultural, pero no la única” (SOCEDUINDIG-3, 3:27) (9:9). Esta afirmación también fue mantenida por otro de los informantes de este sector:

Tal vez de manera regional se podría pensar en bilingüismo pero es complejo porque en Esmeraldas habría que hacer cuatringüismo (español, chapalá, awá y épera). Es necesario romper el prejuicio e infravaloración con respecto a las lenguas minoritarias y ser un país multilingüista. Es imprescindible el multilingüismo, que los ciudadanos dominen lenguas que se usan en las diferentes regiones y, sobre todo, algunas que están en peligro de extinción con el fin de que no se pierdan. (SOCEDUINTELCT-7, 7:62) (8:8).

A la par que otros informantes, estos hicieron hincapié en la obligación que, por normativa legal, existe de que todo el alumnado domine una lengua ancestral para que produzca la verdadera EI: “(...) un articulado de lo de la LOEI, dice eso. Toda la sociedad ecuatoriana deberá manejar dice una de las lenguas ancestrales. Eso está en la Ley pero lo que pasa no se operativiza” (SOCEDUSEIB-23, 23:79) (68:68) y

(...) está recogido en la Constitución de la República y desde la nueva Ley de Educación se está barajando la idea de quitar el inglés como idioma obligatorio, y ser sustituido por el kichwa, y para la población del Oriente sustituirlo por su

lengua shuar. Aunque se promueve en los centros de EIB, pero no en el resto de los centros interculturales. (SOCEDUINDIG-3, 3:15) (35:35).

Señalaron que tanto el bilingüismo como el DI eran imprescindibles para el proceso comunicativo en acciones cotidianas, puesto que permiten: “(...) la posibilidad de comunicarse dentro y fuera de su comunidad, e incluso mantener mejor relación en su vida cotidiana en los servicios públicos (...)” (SOCEDUMINIST-13, 13:20) (33:33). De forma general, manifestaron que se promovían acciones que le dan relevancia a su práctica en la sociedad ecuatoriana: “(...) la Constitución fue traducida al kichwa y al shuar, al igual que el Plan del Buen Vivir y el himno nacional pero, en general, en educación no se le da la importancia que se le tiene que dar para promoverlo” (SOCEDUINDIG-1, 1:46) (28:28), “Se promueve (...) oficialmente a través de comunicados desde todos los Ministerios elaborados en tres idiomas: español, kichwa y shuar (...)” (SOCEDUORGINTER-21, 21:36) (25:25).

En relación al valor que se le otorga al bilingüismo existieron opiniones que manifestaron en diferentes polos de un mismo continuo. Por un lado, “(...) [es imprescindible] el bilingüismo, el trilingüismo, etc...ya que la lengua es la puerta de entrada para conocer otro mundo (...)” (SOCEDUORGINTER-21, 21:4) (7:7) y, por otro lado, están los que lo consideraron sustancial para fortalecerse como pueblo o grupo cultural y no tanto para la interacción con otros: “Es importante pero es un elemento más,... pero el trilingüismo es más todavía, pero no para el Diálogo Intercultural, sino para fortalecerse como grupo” (SOCEDUINTELCT-9, 9:25) (9:10).

Fueron algunos informantes del ámbito académico e intelectual los que opinaron que el bilingüismo no era tan indispensable: “(...) la lengua es un aspecto, pero no el único...esta puede fortalecer lo propio, pero no es imprescindible para que se dé el Diálogo Intercultural o la Educación Intercultural” (SOCEDUINTELCT-5, 5:31) (6:7), “Más que el bilingüismo, es el conocimiento de los aportes de las otras culturas, lo más relevante de los otros pueblos, sus valores, visión de la vida, costumbres y tradiciones (...)” (SOCEDUINTELCT-4, 4:9) (7:7).

Resultó, igualmente interesante el punto de vista que mantuvieron algunos de estos informantes respecto al detrimento que están teniendo las lenguas ancestrales y el auge que denotan las lenguas extranjeras: “Se promueve el bilingüismo pero sin

convicción. Entre los mismos indígenas el bilingüismo está cediendo, según las regiones (...) En la sociedad no indígena se promueve un bilingüismo con el inglés, no con los idiomas tradicionales (...)” (SOCEDUINTELCT-10, 10:37) (22:22), “Lamentablemente, el kichwa se ha considerado como una lengua de segunda categoría, de los indios, y no se ha valorado (...) hablar de bilingüismo se tiene solo en cuenta el kichwa, y el resto de las lenguas se infravaloran, dándole importancia al aprendizaje de la lengua inglesa” (SOCEDUMINIST-13, 13:16) (25:25).

Con respecto a esta perspectiva del bilingüismo predominante, castellano-kichwa, entendieron que se está contribuyendo a invisibilizar otras lenguas indígenas menos extendidas: “(...) El kichwa y el shuar son las mayoritarias y las otras si están en desventaja, aunque se debería colocar a éstas últimas en la misma posición, ya que lenguas que no se hablan son culturas muertas” (SOCEDUORGINTER-21, 21:37) (27:27) o “El bilingüismo no sólo se refiere al español como lengua dominante puesto que en la Amazonía, el kichwa ha sido dominante en algunas zonas concretas y durante mucho tiempo... Por ejemplo, en la nacionalidad Sápara y Huaorani educan y hacen programas de radio en kichwa (...)” (SOCEDUINTELCT-5, 5:34) (24:24).

Al respecto, opinaron que el poder político de los pueblos y nacionalidades era crucial para su promoción: “(...) la cultura kichwa ha tenido poder político y eso es el reflejo de ese poder, si no, no habría actualmente esa consideración hacia la cultura kichwa” (SOCEDUINTELCT-7, 7:33) (25:25) y “Si se parte de nuestra Constitución se reconoce al kichwa y al shuar como segundas lenguas oficiales en el país. Pero no hay proyectos para la recuperación de las lenguas indígenas con riesgo de extinción (...)” (SOCEDUINTELCT-6, 6:43) (28:28).

De otro modo, en algunas regiones del país el bilingüismo adquiere otra perspectiva, donde el castellano es minoritario: “(...) Hay regiones en el Ecuador donde el castellano es lengua minoritaria (...)” (SOCEDUINTELCT-10, 10:39) (24:24) y, en estos casos, es indispensable que el profesorado domine la lengua materna del alumnado, ya que el conocimiento del castellano es insuficiente: “Es bueno que los profesores dominen las lenguas madre, pero en nuestro caso de la cultura Chachi, el objetivo primordial es perfeccionar el castellano de los docentes, y esto ayuda a que los niños entiendan mejor el significado de lo que aprenden, porque lo traducen en su lengua y no es lo correcto” (SOCEDUSEIB-33, 33:21) (29:29).

Visiones más negativas fueron las de aquellos informantes que defendieron que no existía el bilingüismo en el país: “No se promueve el bilingüismo, aunque hay leyes que exigen (...) pero la realidad demuestra que no hay una política seria para fomentar el bilingüismo ni la EIB de forma seria. Hay otras prioridades” (SOCEDUINTELCT-9, 9:15) (27:27),

No se reconoce el bilingüismo como un hecho real ni en el país ni en la escuela como institución, puesto que no se propician los métodos ni los espacios adecuados para ello porque siguen cánones impuestos socialmente. Se ha dado un descuido de la organización política ecuatoriana, ya que en los años 80 el bilingüismo era una de las luchas sociales más importantes pero en los últimos 30 años se ha perdido y no se considera como un producto de la identidad vigente por y para la vida (...). (SOCEDUINTELCT-8, 8:42) (28:28).

Por lo tanto, un número significativo de intelectuales entrevistados consideraron que no existe o que se tiende hacia la supresión del mismo: “(...) En relación con las lenguas indígenas, lamentablemente, no [existe]” (SOCEDUINTELCT-4, 4:34) (19:19) o “Al momento no existe ninguna perspectiva porque no se da el bilingüismo en el Ecuador” (SOCEDUINTELCT-4, 4:18) (21:21),

Hay una tendencia hacia el empobrecimiento de las lenguas originarias por el fenómeno migratorio masivo y por la no estimulación de estas lenguas en los ámbitos de la vida pública y familiar. Las posibilidades del bilingüismo en la pedagogía siempre van a depender del sistema vigente, de las estructuras sociales y políticas actuales. El entramado social y cultural es el que define el uso de las lenguas, por lo que siempre hay dominancia. (SOCEDUINTELCT-8, 8:39) (9:9).

Por otro lado, se consideró la complejidad que conlleva promover el bilingüismo: “(...) es complicado porque se intenta en el contexto de la Educación Intercultural, pero en el resto no se lleva a cabo” (SOCEDUINDIG-2, 2:15) (23:23), así como que esta promoción es muy prosaica: “La promoción del bilingüismo es muy vulgar, ya que bien se kichwaliza o castellaniza” (SOCEDUMINIST-18, 18:28) (22:22) “(...) se mezcla una lengua con otra y se escucha que se vulgariza o se hace de menos (...)” (SOCEDUMINIST-18, 18:30) (24:24).

Advirtieron que el bilingüismo está asociado al sector rural y no llegándose a integrar por la mayor parte de la población, principalmente, aquella que reside en las ciudades por lo que es ahí donde mayor hincapié hay que hacer en su defensa y promoción, los informantes aluden a que “Se puede apreciar la práctica de este valor en el sector rural, en las comunidades o en el encuentro entre amigos, familiares de su propio lugar de origen, más no en las ciudades” (SOCEDUMINIST-17, 17:34) (22:22), “El bilingüismo siempre se ha visto como sinónimo de la ruralidad influido por el proceso de globalización. El verdadero bilingüista tampoco es una persona con importancia a nivel social y político. Las leyes lingüísticas hacen que se violen los derechos y actúan en contra del verdadero bilingüismo” (SOCEDUINTELCT-8, 8:10) (10:10). Y proponen que para su fomento hay que partir de una lucha desde las bases sociales: “(...) y eso se gana en las luchas sociales y la vida práctica, no en la normativa legal” (SOCEDUINTELCT-8, 8:10) (10:10).

Destacaron como aspecto positivo de su uso en la escuela, el hecho de facilitar el entendimiento entre los miembros de la comunidad educativa: “Permite la comunicación y confianza directa docente, alumno/a y padre de familia, descartando ese trauma al no poder entender lo que manifiestan los educandos” (SOCEDUMINIST-17, 17:36) (25:26). Sin embargo, “En la Constitución Art. 347 numeral 10, señala que en los planteles educativos se enseñara una lengua ancestral, pero todavía no se observa, los docentes y directivos de centros educativos de ciudad no han hecho nada, muy leve la inclusión de la interculturalidad” (SOCEDUSEIB-25, 25:14) (32:32).

Y respecto a la promoción de profesores/as que dominen las lenguas maternas del alumnado indígena opinaron que: “Es necesario y debería ser un requisito en todo el país para crear el interés por pueblos y nacionalidades” (SOCEDUINTELCT-5, 5:38) (25:26), “Es maravilloso porque primero se establece un acercamiento lingüístico y luego un Diálogo Intercultural que abarca el intercambio de conocimientos y comprensión de cosmovisiones” (SOCEDUINTELCT-6, 6:45) (29:30),

Es bueno que el profesorado domine las lenguas maternas de los alumno/as porque van a estar en las comunidades donde se habla esa lengua y se van a acoplar mejor a la cultura de la región (...) Sería bueno que los profesionales de la misma cultura se formen y profesionalicen para que sean ellos los que impartan docencia. (SOCEDUMINIST-15, 15:18) (31:31).

h. Valoración del Buen Vivir

En relación con el Buen Vivir, los actores socioeducativos consideraron que la EI que se desarrolla en el actual contexto educativo posibilita el alcance del Buen Vivir: “(...) Permite a los pueblos y comunidades indígenas revalorizar su identidad cultural y fomentar e interrelacionarse con los demás grupos sociales y juntamente alcanzar el Sumak Kawsay” (SOCEDUMINIST-17, 17:28) (3:3).

Para cambiar el Sistema Educativo y el Sistema del Estado es necesario un cambio de actitud en cada ser humano que habitamos en el país, si no, imposible lograr llegar al verdadero *Sumak Kawsay*. Esta palabra enfoca muchos significados, principalmente, es *Saber Vivir* con mis semejantes, respetar y valorar a los pueblos indígenas en la dualidad y la reciprocidad, esto se refleja en la minga, por ejemplo, donde todos colaboramos y nos respetamos. (SOCEDUSEIB-24, 24:25) (49:49).

El hecho de que las políticas sean interculturales implica tener en cuenta el Buen Vivir, ya que para ellos ambos conceptos están íntimamente interrelacionados:

(...) el ser intercultural es dejar de ser racista, incluso es dejar de ser machista, es dejar de ser elitista (...) Incluso incluir a nuestra madre naturaleza (...) es querer nuestro Sumay Kawsay (...) (SOCEDUSEIB-23, 23:74) (57:57), (...) al menos, en el marco Constitucional ya existe (...) Pero ahora nos toca a todos, y no solamente a los indígenas, implementar el Estado plurinacional, la sociedad intercultural y el Buen Vivir... No se trata del Buen Vivir de unos a costa del mal vivir de otros, sino el Buen Vivir debe ser compartido, equitativo. (SOCEDUSEIB-23, 23:87) (58:58).

Ante lo expuesto se deduce que el Buen Vivir es planteado, desde la interculturalidad, como fin último a alcanzar por toda la sociedad: “(...) Ecuador es único y diverso y esto hace su grandeza y le abre posibilidades para mejorar adecuadamente en la interculturalidad y tener un Buen Vivir, donde haya paz, equidad, calidad y productividad” (SOCEDUSEIB-23, 26:25) (33:33).

Una vez descritas las categorías referentes al marco conceptual, pasamos a describir las relativas a la realidad escolar. Este análisis intenta dar respuesta al tercer

objetivo general de esta investigación: *Actuaciones educativas desarrolladas en contextos escolares pluriculturales en torno a las propuestas legislativas y al modelo vigente de EI.*

7.1.3. Acciones educativas en las diferentes dimensiones curriculares.

Los resultados al objetivo general referente a las actuaciones educativas desarrolladas, así como a los objetivos específicos que lo concretan, surgieron tanto del discurso de las entrevistas semiestructuradas a directivos, profesorado, alumnado y familias, como de los registros de observación de centro y aula.

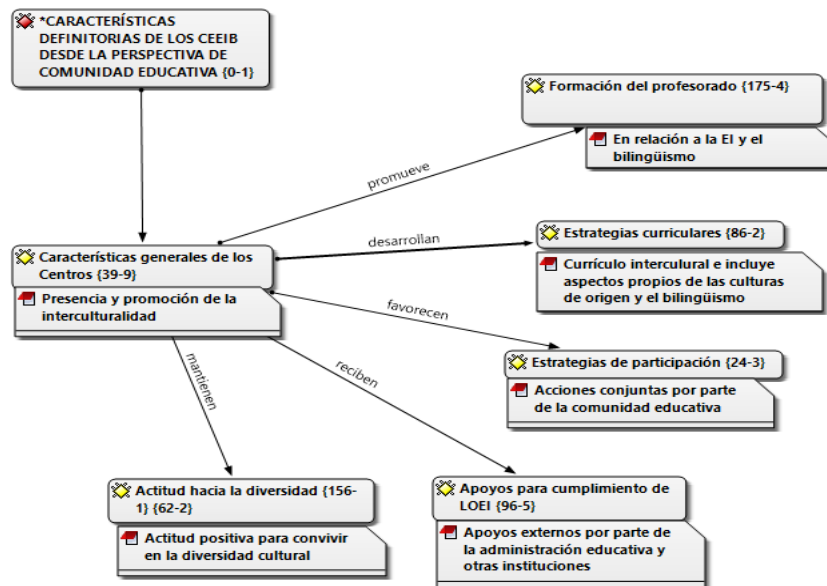
Para la descripción de los mismos se llevó a cabo la codificación abierta de los datos recogidos a través de los dos tipos de instrumentos construyéndose una macrocategoría denominada: *“Acciones educativas en las diferentes dimensiones curriculares”* que se concretó en las siguientes categorías: 1) *Características definitorias de los centros educativos*; 2) *Perspectiva intercultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje*; 3) *Relaciones con la comunidad, en torno a las cuales se presentan los resultados.*

Estas categorías, con sus correspondientes códigos, se representan a través de redes conceptuales, las cuales se han extraído en función de la tipología de los centros (bilingües vs no bilingües).

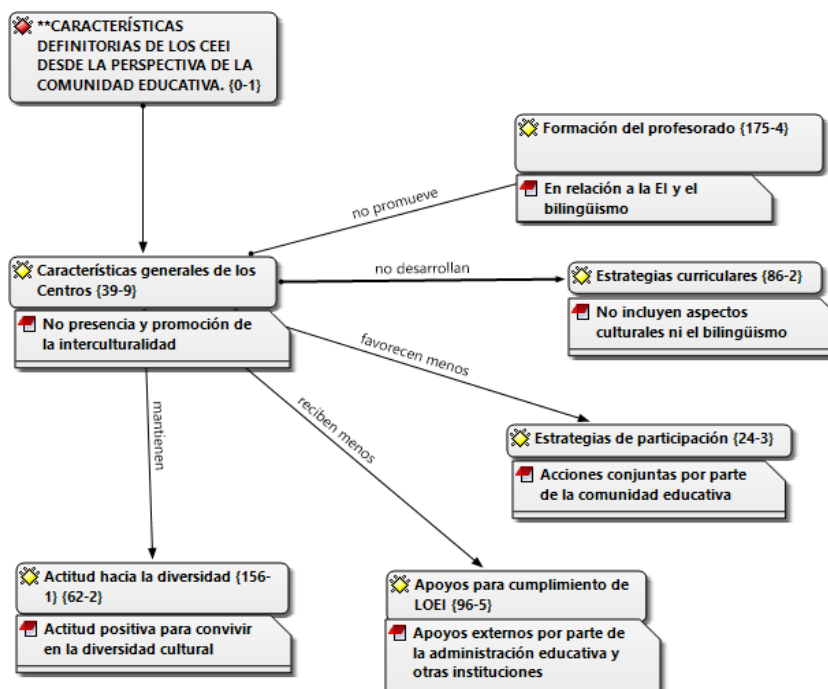
A fin de organizar la información se presenta en primer lugar la información descrita en los registros de observación y, posteriormente, el análisis de la información desde los discursos de los participantes.

A. Redes conceptuales de la categoría: características definitorias de los centros educativos según la perspectiva de la comunidad educativa y lo observado

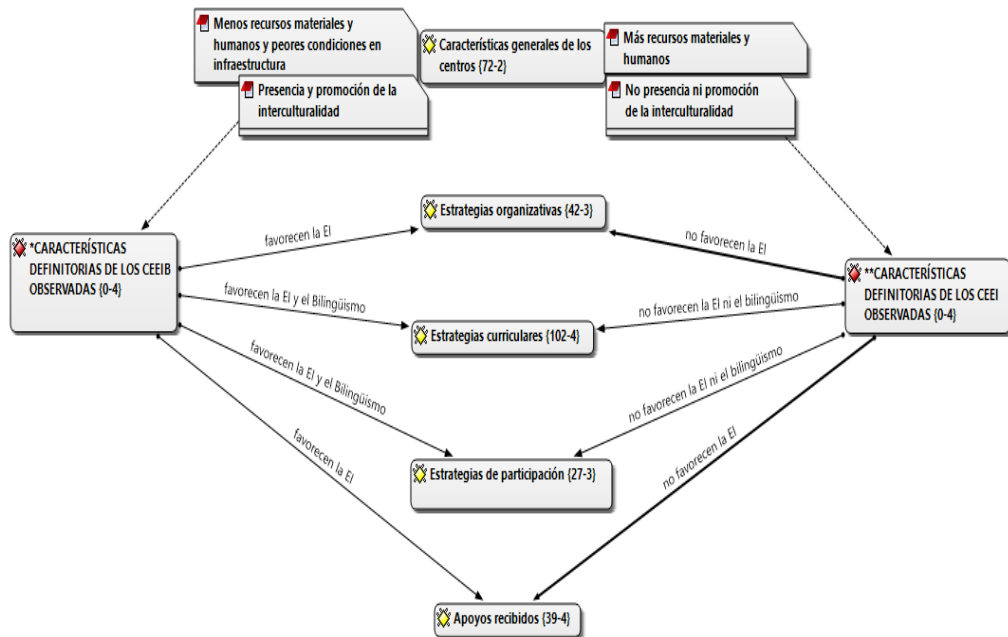
Centros Educativos de Educación Intercultural Bilingüe (CEEIB) desde la perspectiva de la comunidad educativa



Centros Educativos de Educación Intercultural (CEEI) desde la perspectiva de la comunidad educativa



Comparativa entre ambos tipos de centros según la observación realizada a nivel de centro y aula



a. Características generales de los centros educativos

Dentro de esta categoría se agruparon códigos relativos a los rasgos distintivos de los centros educativos, las peculiaridades organizativas y curriculares de los mismos, así como el perfil académico intercultural del profesorado, sus actitudes frente a la coexistencia de diversos grupos culturales, las actividades y acciones participativas que se realizan desde los centros encaminadas al fomento de la interculturalidad y la mejora de la convivencia.

De la información obtenida en los registros de observación se constató que en todos los centros, con independencia de su tipología (bilingüe vs no bilingüe), la edad de inicio de la escolaridad obligatoria era a los 3 años, en la etapa de Educación Inicial como reglamenta la normativa educativa actual, no observándose incorporación tardía con respecto a la cultura, salvo algunas excepciones que se producían en algunos centros de la sierra a los que se hará referencia posteriormente.

Respecto a este dato, concretamente, en los centros bilingües de la región amazónica se observa que hasta el curso académico anterior empezaban a los 2 años, pero con el cambio de normativa se ha modificado, ajustándose a la normativa en vigor,

empezando actualmente a los 3 años como el resto del Estado. A la par, en los centros comunitarios (CECIB) de la costa, se observó que, durante el curso escolar correspondiente a la recogida de información (2012-2013), el alumnado empezaba a escolarizarse a los 3 años debido a las exigencias de la LOEI, pero hasta el curso anterior el alumnado comenzaba la escolaridad obligatoria a los 5 años, en 1º de EGB. Lo cual ha implicado hasta ahora que el alumnado comience la alfabetización (lecto-escritura) a los 6-7 años (1º y 2º de EGB).

Asimismo, se constató que en el momento de la recogida de información en todos los centros participantes, el alumnado de manera ordinaria comenzaba la alfabetización (lecto-escritura) a los 5- 6 años, normalmente en 1º de EGB.

De forma generalizada, tampoco se registraron aulas diferenciadas en función de grupos culturales, ni se disponía de programas o aulas específicas para el aprendizaje de las lenguas; normalmente su aprendizaje se hace en la misma aula, la recibe todo el alumnado y, por lo común, los centros tenían con un profesor/a encargado de estas enseñanzas.

Las principales características que definían a los centros según su tipología pudieron ser observadas a nivel de centro y de aula, registrándose diferencias en cuanto a su espacio y la presencia de simbolismo o de elementos culturales que reflejen la interculturalidad existente.

En lo que respecta a las diferencias entre los CEEIB y CEEI, se observó que las diferencias más notorias hacían referencia a la dotación de recursos materiales y a la infraestructura de los espacios. Los centros CEEIB de la muestra de esta investigación, en comparación con los CEEI estudiados, presentaban una mayor necesidad de recursos pedagógicos, estructurales y mantenimiento de su infraestructura. Aunque, también fue en estos centros en los que se advirtió mayor presencia de elementos y símbolos culturales en sus dependencias.

Por lo general, en todas las aulas observadas el espacio era reducido en proporción al número de alumnos/as/s. Y, de forma común, en los CEEI no se observó presencia de simbolismo o elementos culturales que reflejaran la interculturalidad en sus aulas. Se encontraron algunas excepciones, o que esta simbología y representación cultural se

mostraba fuera de las mismas o en los pasillos de acceso (OB-AULAAMAZ-2, 2:2) (5:5). No obstante, hay que hacer mención a un centro no bilingüe como la Unidad Educativa del Milenio (OB-CENTROSIERR-13), ubicada en Otavalo, que contaba con la presencia de elementos culturales diversos en sus espacios comunes, el cual por su singularidad se comentara posteriormente. O, por el contrario y desde la perspectiva deficitaria y a diferencia del resto de centros de su tipología, en el CEEI estudiado en Santo Domingo de los Tsáchilas (OB-CENTROCOST-5) se observó que se encontraba en muy mal estado y con escasez de recursos a todos los niveles.

Debido a que eran los CEEIB los que más desarrollaban acciones relacionadas con la EIB, a continuación se exponen algunos datos significativos de estos centros, en función de las tres regiones de estudio. Ello permite constatar que a pesar de poder remarcar algunas características comunes entre los centros, las peculiaridades de las diferentes regiones y zonas en las que se encontraban ubicados los CEEIB estudiados, también marcaban diferencias notorias entre unos y otros.

Centros bilingües de la región amazónica

En los dos centros bilingües estudiados de esta región, se observó una diferencia importante en cuanto a la diversidad lingüística de su alumnado. En uno de ellos (OB-CENTROAMAZB-3) se constató que, a pesar de la gran diversidad cultural del alumnado escolarizado en el centro, la mayor parte del alumnado tenía como lengua de comunicación e instrucción, mayoritariamente, el castellano. No obstante, la enseñanza del bilingüismo se contemplaba con un profesor especialista en kichwa, el cual impartía en todos los niveles; 6 horas semanales desde educación inicial hasta 7° de EGB y 4 horas semanales de 8° de EGB a 3° de Bachillerato.

Por el contrario, el otro centro bilingüe de esta zona (OB-CENTROAMAZB-4) igualmente con gran diversidad cultural (hasta 8 nacionalidades), la mayoría del alumnado era bilingüe (kichwa y castellano). En este caso, el profesorado de Educación Inicial era de nacionalidad kichwa, por lo que el alumnado aprendía esta lengua desde el primer año de escolarización.

En relación a la presencia de simbolismo o elementos culturales que muestren la pliculturalidad y plurilingüismo del contexto, también se observaron diferencias. Así,

mientras que en uno de los centros (OB-CENTROAMAZB-3), los espacios comunes y las aulas tenían escasos símbolos o representaciones culturales (excepto, algunos carteles en kichwa), en el otro centro, (OB-CENTROAMAZB-4) la presencia de elementos decorativos o simbolismos que representaban la diversidad de culturas existentes en el centro eran abundantes en todos los espacios: saludos, mensajes, y frases de valoración de los pueblos y nacionalidades de la región, pinturas, fotos y posters con temáticas relacionadas con la Amazonía y que representan variedad de culturas amazónicas (Kichwa, Shuar, Achuar, Huaorani, etc) o información sobre las mismas, representaciones de tradiciones y sus costumbres; además, de jardines, denominados área verde, con plantas medicinales, chozas (simulacro de las casas indígenas en la comunidad), donde se realizaban prácticas culturales gastronómicas y de los conocimientos ancestrales. En la parte superior de las puertas de cada una de las aulas, a modo de carteles, hay frases en diferentes lenguas. Además, en las paredes del aula hay fotografías que reflejan imágenes de la vida diaria de algunas culturas o símbolos propios de las mismas, su indumentaria, vestimenta o rasgos físicos característicos (OB-AULAAMAZB-4, 4:8) (16:16).

Con respecto a los recursos de los que disponen, se observó que en estos centros bilingües de la región amazónica, los espacios y las infraestructuras son insuficientes y no siempre con las condiciones físicas adecuadas (techos de zinc en las aulas, mobiliario deteriorado, etc.).

Centros bilingües de la región costa

Una de las características principales de los tres centros bilingües estudiados en esta región, fue que la mayor parte del alumnado era bilingüe, aunque la lengua predominante en la comunicación era el castellano, a excepción del centro comunitario CENTROCOSTB-9, que el alumnado habla en su lengua materna (cha'paláa) y el castellano lo hablan de forma muy deficiente. Los tres centros estudiados tenían un profesor especialista (uno por centro), el cual impartía docencia, en todos los niveles, dos horas semanales de la lengua indígena con mayor presencia entre su alumnado (tsa'fiki, cha'paláa y kichwa).

En relación a la presencia de simbolismo o elementos culturales que muestren la pluriculturalidad y plurilingüismo del contexto, ninguno de los centros se caracterizó por

la presencia abundante de los mismos, aunque en el centro ubicado en la zona urbana (OB-CENTROCOSTB-7) estos eran más numerosos, tanto en las zonas comunes como en las aulas (pinturas con motivos culturales, carteles, letreros y textos en castellano y kichwa).

Referente a los espacios y recursos de los que disponen, se observaron diferencias significativas entre los centros ubicados en las comunidades en comparación con el centro ubicado en el núcleo urbano. Normalmente, los centros comunitarios tenían más carencias en infraestructura y recursos (techos de zincs, aulas de uso mixto (varios niveles), escasos aseos y malas condiciones, zonas comunes compartidas para la gestión y profesorado, falta de mobiliario, etc.).

Centros bilingües de la región sierra

En los cinco centros bilingües de la sierra, sobre todo en los centros comunitarios o más alejados de los núcleos urbanos, la mayor parte del alumnado era bilingüe (kichwa/castellano), y en algún caso, algunos de los estudiantes no tenían buen dominio del castellano. En todos estos centros había profesores especialistas (uno por centro) que impartía la lengua Kichwa en todos los niveles; en el CECIB del pueblo Saraguro, además, cuentan con un profesor especialista en lengua kichwa y Filosofía y Cosmovisión Andina y profesores especialistas de castellano y de inglés.

En estos centros de la sierra, lo más destacado respecto a la edad de inicio de la escolaridad fue que en un CEEIB de la periferia de Quito (OB-CENTROSIERRB-14), se observó que los niños/as de algunas comunidades más alejadas se incorporaban tardíamente al centro (8-9 años). Dicho retraso en la escolarización, se constató, igualmente, en un centro bilingüe en el núcleo urbano de Riobamba (OB-CENTROSIERRB-15), donde su alumnado comenzaba la escolaridad obligatoria a los 5 años en Educación Inicial, debido a que el 85% del alumnado (de la cultura kichwa Puruhá) que acude a este centro provienen de las comunidades del interior de la provincia o de la periferia urbana.

De otra manera, en la Unidad Educativa del Milenio (OB-CENTROSIERRB-11), estudiada en esta zona refieren que, hasta el momento de la observación, la edad en la que

el alumnado comienza la escolaridad obligatoria es a los 4 años en la etapa de Educación Inicial

En relación a la presencia de simbolismo o elementos culturales, en todos ellos existían motivos culturales característicos de la nacionalidad y los pueblos de la sierra. A continuación se expone lo más significativo en los diferentes centros de esta región:

En el centro ubicado en el núcleo urbano de Riobamba (OB-CENTROSIERRB-15), se observó bastante presencia de elementos culturales diversos en los espacios comunes, como en los pasillos y en las entradas de las aulas, en los que se puede observar pinturas y carteles sobre temáticas culturales en castellano, en kichwa (junto a otros en inglés). En el salón de actos se mostraban cuadros y posters con temática indígena y en la sala de profesores hay un calendario con fotos indígenas. En el Aula de Estudios Sociales, se observaron todo tipo de elementos culturales: ponchos, vasijas, pinturas, trajes, etc. En la oficina donde se encontraba la directiva se exponía una gran bandera de wiphala, retratos y fotos de Atahualpa, Dolores Cacuango y Eloy Alfaro, líderes indígenas y de la revolución liberal ecuatoriana.

En el centro ubicado en la periferia de Quito (OB-CENTROSIERRB-14), igualmente, se observan murales en el patio y pasillos, pinturas que reflejan imágenes de la vida indígena. Al igual que, en otro centro bilingüe ubicado en Otavalo (OB-CENTROSIERRB-18), donde se observan pinturas en la entrada del centro y posters y pinturas en los pasillos (aunque algo deterioradas). En las aulas hay imágenes, escritos y mensajes en kichwa. Asimismo, en la sala de profesores y en el despacho de dirección hay algunos adornos con temática indígena y en la pared se muestra el himno en kichwa. Éstos se mezclan con diversos mensajes en inglés en la sala de computación y de audiovisuales. En la Unidad Educativa del Milenio (OB-CENTROSIERRB-11), además se observaron carteles con los nombres de cada uno de los espacios en kichwa, en la entrada del centro y en cada una de las aulas y diferentes habitáculos, pinturas con motivos culturales en la entrada de la institución y en el patio central.

En el CECIB de Saraguro, igualmente se observó que, tanto en los espacios comunes como en las aulas, había fotografías o carteles con saludos y mensajes. Igualmente en el despacho de dirección y en el comedor, trabajos de los chicos con motivos culturales que adornan las paredes o posters con fotos de la comunidad. Pero,

destacó, especialmente, una réplica de una casa indígena saragura que simulaba a la casa tradicional indígena de las comunidades del pueblo Saraguro, donde el alumnado puede poner en práctica todos sus conocimientos sobre las costumbres y tradiciones de su cultura. Disponen de utensilios típicos de la vida diaria, con los que practica sus oficios y labores más comunes. Cocinan sus platos típicos, elaboran medicina natural, y rituales típicos de la cultura. Se trata de un pequeño museo...

Con respecto a los espacios, recursos e infraestructura, a excepción de la Unidad Educativa del Milenio que sí disponía de los mismos forma óptima y en buenas condiciones, el resto de centros presentaban escasez de recursos y una infraestructura con importantes deterioros e insuficiente para cumplir con las demandas actuales. Acerca del estado de dichos espacios, éstos también cuentan con escasez de espacio, ya que es muy reducido para la gran cantidad de alumnado que atienden. Por lo general, todos los centros observados en los núcleos urbanos de esta región contaban con mejores instalaciones comunes, patios y canchas deportiva de mayores proporciones y seguras, que los centros comunitarios. Aunque los aseos siguen estando en mal estado, con falta de higiene y deterioro. Las aulas están deterioradas, con falta de ser restauradas y acondicionadas. Por lo general, cuentan con suficientes extintores y un botiquín en condiciones óptimas.

Características de los centros en función de la información de los participantes

La información recogida en las observaciones se complementó con los discursos de los participantes, los cuales desde su posición, señalaron las similitudes y diferencias entre los centros bilingües y no bilingües.

Desde las perspectivas de los directivos

Con respecto a las principales características que definen a los centros en función de su tipología, los discursos de los directivos de las diferentes regiones estudiadas, nos permitieron conocer su visión sobre las similitudes y diferencias de los CEEIB y los CEEI, respecto a sus Proyectos Educativos, profesorado, familias y escolaridad del alumnado. Según se desprendieron de sus opiniones existían varias características que diferenciaban a estos dos tipos de centros, las cuales se ven reflejadas en la importancia que se concede a la cultura, pasando por la organización, los recursos, etc.

Los siguientes discursos muestran, desde la perspectiva de estos participantes, los elementos distintivos que diferencian los dos tipos de centros: “En los centros EIB celebran y realizan las costumbres ancestrales” refiere un director mestizo de un CEEI (DIRECTAMAZ-2, 2:9) (22:22) frente a otros de CEEIB que refieren: “Los centros hispanos se dedican a enseñar a leer y escribir las ciencias generales y no toman en cuenta el fortalecimiento cultural, la lengua, sentimientos, etc. Y los centros bilingües tienen las actividades culturales como principales” (DIRECTSIERRB-19, 19:25) (18:19); “(...) los centros de EIB tratamos de trabajar más unidos con la comunidad y trabajamos más valores culturales propios de los pueblos indígenas del Ecuador” (DIRECTCOSTB-10, 10:31 (22:23); “(...) en los centros hispanos es diferente porque el trato es igual a todos los niños independientemente de su cultura o condición social (...)” (DIRECTAMAZB-3, 3:15) (22:22); “(...) intentamos fortalecer la identidad cultural a base de una educación innovadora sin diferenciarnos de la hispana y abogando por la defensa de nuestra cultura identitaria” (DIRECTSIERRB-18, 18:5) (17:20).

Las anteriores voces podrían estar contribuyendo a que algunos directores manifestaran que, desde los centros bilingües, la interculturalidad era su principal meta: “(...) nos diferenciamos en que nosotros [centro bilingüe] realizamos la tarea de hacer educación desde la interculturalidad práctica (DIRECTAMAZB-4, 4:24).

Sin embargo, en opinión de alguno de los directores, ello no significaba que en los centros no bilingües no se trabaje la interculturalidad. De hecho, se señaló que, a diferencia de los bilingües, que se centran más en trabajar aspectos de una sola cultura, ellos trabajan a favor de la convivencia entre culturas en otro sentido:

(...) este centro brinda un servicio diverso en relación a la situación étnica, en el sentido de que se fomenta la valoración de las diferentes culturas y se trabaja por inclusión (...) que valoren su cultura y se fomente el conocimiento de las diferentes culturas, y se facilite la convivencia entre culturas. Esto es más complicado que la EIB que se centran en una sola cultura. (DIRECTCOST-6, 6:25) (25:26).

No obstante, la diversidad cultural del alumnado, depende de la regiones, ya que hay centros bilingües en los que esta diversidad también está presente; ejemplo de ello es uno de los centros de la región amazónica cuya característica es: “(...) multicultural...se

recibe a todo tipo de alumnado sin evaluación previa, hay mucho alumnado procedente de las comunidades (...)” (DIRECTAMAZB-3, 3:14) (17:20).

Según algunos discursos de directores/as de los CEEI, en los CEEIBs, el fomento y respeto por las diferentes identidades culturales, se ve igualmente fortalecido por el bilingüismo: “Los centros bilingües imparten la lengua indígena... como son dirigidos por personas de la nacionalidad indígena conocen más la realidad y sus necesidades” (DIRECTCOST-7, 7:20) (23:24).

En relación a otros aspectos relacionados con la organización, los recursos y el profesorado que impartía docencia en los mismos, señalaron que constituían diferencias entre unos centros y otros. Al respecto algunos de los directores de CEEIBs manifestaron:“(...) nuestro sistema de organización con respecto al horario, actividades, horas lectivas, festividades y el profesorado es diferente” (DIRECTSIERRB-18, 18:26) (22:23); (...) la mayor parte son profesores formados y con habilidades metodológicas y pedagógicas (...)” (DIRECTAMAZB-3, 3:14) (17:20).

Todos los elementos diferenciadores señalados, quedaron claramente plasmados en el discurso de uno de los directores:

En los centros de EIB se impulsan la enseñanza de las lenguas ancestrales y en los hispanos no. La infraestructura también es diferente, porque los hispanos están mejor contruidos, las instalaciones son mayores y con un mejor equipamiento. El número de profesores en los centros de EIB es menor, en éstos a veces, un docente atiende a dos niveles y hay más clases mixtas por acudir menos número de alumno/as...Esto hace que los padres piensen que los centros de EIB son de peor calidad y se trasladan hasta más lejos para que sus hijos acudan a un centro hispano (...) (DIRECTSIERR-14, 14:4) (23:24).

Sin embargo, también manifestaron que hay elementos comunes entre ambos tipos de centros, los cuales estaban relacionados principalmente con el currículo y la diversidad cultural del alumnado: “(...) la apertura que se le da a niños de diferentes etnias y nacionalidades y que impartimos un currículo unificado para todo el país” (DIRECTCOST-7, 7:20) (23:24); “(...) los dos se basan en el currículo nacional y están amparados por la Ley de EI y sus reglamentos...también el horario laboral son las

mismas horas, pero diferente la organización” (DIRECTSIERRB-18, 18:26) (22:23); “(...) ante la Ley todos los centros tenemos los mismos materiales y los mismos recursos pedagógicos, pero no es así en realidad, porque los bilingües tenemos menos recursos (...)” (DIRECTCOSTB-8, 8:24) (20:21); “(...) todos manejamos los mismos instrumentos curriculares y cumplimos las mismas disposiciones ministeriales (...)” (DIRECTCOSTB-9, 9:7) (21:22).

Algo que es necesario mencionar en este apartado son las características diferenciales que definen a una de las Escuelas del Milenio estudiadas que, a pesar de ser un centro no bilingüe, son propias de este tipo de instituciones particularidades que hasta ahora no se han mencionado en ningún centro no bilingüe. De forma general, cuentan con una filosofía, estructura, organización y recursos diferenciada del resto de centros no bilingües que se enfocan hacia el trabajo de la interculturalidad:

(...) se trata de un centro innovador, participativo e intercultural. Por ejemplo, en los centros hispanos exigen que el profesorado y la dirección sepan kichwa para enseñar a leer y a escribir en kichwa y luego, progresivamente, el castellano. Sin embargo, no es así, ya que en los centros hispanos sólo cuentan con un profesor de kichwa que imparta el kichwa como 2º lengua, pero este es el único centro de la ciudad de Otavalo que (...) [el profesorado está] cualificado, con capacitación permanente y con un 6% de profesorado indígena (...) es un alumnado multicultural, un 45% mestizos, un 45% indígenas y un 10% afros (...) familias numerosas con gran número de hijos, de bajo nivel socioeconómico y poco participativas en el aspecto pedagógico, pero más colaboradores en mingas⁴⁶ y festejos” (DIRECTSIERR-14, 14:3) (18:21).

Desde la visión de directores de centros no bilingües de la sierra se muestra que, a diferencia del resto de regiones, en los centros bilingües de esta región se acentúa de forma significativa la enseñanza de la cosmovisión andina y las particularidades de la cultura

⁴⁶ Antigua tradición de trabajo comunitario con fines de utilidad social o un fin común de alguno de los miembros de la comunidad. Por lo general, se realiza de forma voluntaria y por el interés colectivo.

kichwa, como relata un director de un CEEI: “(...) existe un sentido de concebir el mundo dentro de una cosmovisión distinta, la utilización del kichwa, la vestimenta y la organización intercultural diversa con sus propias particularidades” (DIRECTSIERR-13, 13:20) (23:24). A continuación se exponen dos ejemplos de centros bilingües de la región, donde se explican rasgos distintivos propios de este tipo de centro:

(...) el 80% del profesorado es mestizo y el 30% de los estudiantes, y esto ha implicado una adaptación muy grande a convivir con la mayoría que son indígenas, celebrando así sus Raymis, hablando kichwa, sus valores...El uniforme es indígena y estamos intentando rescatar todos los aspectos y valores culturales que pueden estar inmersos en la interculturalidad...Estamos trabajando mucho por conseguir los valores del Buen Vivir, por ejemplo, (una vida sana, sin drogas ni alcohol), cuidando el medio ambiente, etc. (...) (DIRECTSIERRB-16, 16:4) (19:22).

Con respecto al perfil académico de los docentes, tanto profesorado y directivos, por lo general, cumplen los requisitos que se exponen en la LOEI. Todos los directivos están en posesión del título de tercer nivel de licenciado en educación, con experiencia docente y algunos poseen el título de 4º nivel (máster) según la Ley actual. Además, manifestaron que deben realizar: “un concurso de méritos y oposición, años de experiencia, conocimientos sobre pedagogía, y legislación educativa, conocer la lengua kichwa” (DIRECTAMAZ-1, 1:32) (13:13) o “(...) deben ser bilingües, saber alguna lengua de las nacionalidades” (DIRECTAMAZB-4, 4:1) (2:2), esto último y conocer la lengua kichwa es en el caso de dirigir centros bilingües.

b. Estrategias organizativas

En cuanto a la organización administrativa y educativa de los centros, se observó que, la composición y estructura de la dirección, era igual en los CEEIB que en los CEEI. Los equipos directivos de la mayor parte de los centros participantes, estaban formados por: director/a o rector/a, vicerrector/a, secretario/a, inspector general y, en algunas ocasiones, por un colector (contable). Excepto en algunos de los CECIB, ya que al tener pocos docentes y alumnado el equipo directivo sólo lo formaban el director/a y secretario/a. Comúnmente, en todos los centros se recogió que los miembros de los equipos directivos compaginaban las funciones y responsabilidades de la dirección con horario de docencia.

En relación a las estrategias organizativas y de coordinación para favorecer la educación intercultural estas se observaron, comúnmente, en los CEEIB grandes ubicados en los núcleos urbanos y que tienen más posibilidades y recursos para crear comisiones, o comités de alumnado y de familias para este fin.

Generalmente, en todos los centros estudiados existía el consejo ejecutivo que apoya y asesora al equipo directivo, comisiones (pedagógicas, deportiva, de disciplina, de recreación, social, de salud, medioambiental, de emergencia, de ornato y aseo, etc.). En los CEEIB, además de las señaladas, existía la comisión de lengua y cultura o sociocultural que suele ser la encargada de organizar las actividades culturales y promover la interculturalidad, así como varios comités de padres familias y de estudiantes que se configuran por grados y cada uno tiene un representante.

En el caso de los dos CECIB de la costa, siendo la directiva unipersonal y con escaso profesorado, no contaban con la posibilidad de crear comisiones. Únicamente con el Comité de Alimentación Escolar que colabora con los desayunos, y es formado por las madres y profesoras que reparten la harina para la colada del desayuno. Además del Comité Central de Padres de Familia que ayuda en la adquisición de materiales y al arreglo y limpieza de la infraestructura, y el Comité Estudiantil que colabora en el PEI y en la evaluación interna del profesorado (realizada por el supervisor de zona, diez padres de familia y por el presidente de Comité Estudiantil y un delegado de la Universidad).

En el caso de los CEEI se detectó que, por lo general, los directores/as no eran promotores de acciones encaminadas a mejorar los intereses y el bienestar de los estudiantes de origen cultural y lingüístico diverso. En los centros de estas características donde existía Departamento de Orientación y Asesoramiento Estudiantil, era dicha figura la que se responsabilizaba de trabajar con el alumnado con problemas de adaptación por proceder de culturas minoritarias de las comunidades del interior de la Amazonía o de zonas muy alejadas, reduciéndose la labor del director a hacer que se cumpla la normativa legal desde la igualdad de condiciones, independientemente de la cultura. Igualmente, en este tipo de centros, aparte de las comisiones y comités que reglamenta la normativa legal, suele existir una comisión cultural que se encarga de organizar las actividades culturales, por lo general, la organización de las fiestas cuando celebran días monográficos. Sólo en uno de los CEEI evaluados se observó que en las programaciones

se tienen en cuenta los actos cívicos representativos de las diferentes culturas (OB-CENTROSIERR-16, 16:4) (36:42).

c. Estrategias curriculares

La información referida a este código se extrajo tanto de los registros de observación como de las opiniones de los diferentes participantes. Se presenta en primer lugar una descripción general sobre los elementos más significativos en cuanto a las estrategias curriculares observadas en los centros, información que se complementa, posteriormente, con las opiniones de los diferentes informantes.

Referente a la organización curricular de los centros, se observaron diferencias entre centros bilingües y no bilingües en relación a la contemplación de la EI o la EIB en los documentos institucionales, en los principios que rigen la EI y cómo ésta era entendida, así como en la inclusión de las diferencias lingüísticas y culturales en la programación curricular y el tipo de actividades que se realizaban para su promoción.

De forma general, en todos los CEEI de la muestra, se observó que la programación general de centro en cuanto a contenidos generales se refiere, así como las prácticas de evaluación, era común a todos los centros, ya que están regidos por el currículo nacional. En ningún centro existe una programación diferenciada para las diferentes culturas, siendo el castellano la lengua predominante de la instrucción y del aprendizaje de la lecto-escritura; en ninguno de estos centros se respetaba la lengua originaria del alumnado para el inicio de la alfabetización. En este sentido, se constató que la importancia concedida a la lengua de origen en la enseñanza, el uso del bilingüismo y los recursos disponibles para el aprendizaje del mismo, constituían otros de los elementos diferenciadores entre los CEEI y los CEEIB. En siete de los CEEIBs se lleva a cabo el aprendizaje en varias lenguas como contempla el MOSEIB, aprendiéndose el castellano conjuntamente con la lengua materna del alumnado.

No obstante, como se señaló en el apartado anterior, dependiendo de las regiones y singularidades de los centros, también existían singularidades entre los centros no bilingües, respecto a la importancia concedida a la EI y al bilingüismo. Así, por ejemplo, la potenciación del bilingüismo se recogió de manera manifiesta que en uno de los CEEI de la región costera (OB-CENTROCOST-5, 5:8) (30:40), con gran presencia de

alumnado indígena, se comenzaba el aprendizaje del kichwa desde el 2º nivel de escolaridad básica. De forma similar, en otro de los centros de la región amazónica (OB-CENTROAMAZ-2, 2:7) (44:56), aunque no se reflejaba de manera explícita en la programación general la EI como elemento esencial, su rector (director) nos informó que esta formaba parte de todo el proceso educativo, trabajando de manera continua el respeto a las diferentes culturas, su valoración y tolerancia. En este centro, como en otros de este tipo, la falta de recursos y la motivación del profesorado eran, según información del director, los principales obstáculos con las que se encontraban para contemplar en sus programaciones la EIB.

Por el contrario, en todos los CEEIB de esta investigación se constató que en sus programaciones se contemplaban los principios de la EI y la EIB a través del aprendizaje de las lenguas y la inclusión de actividades encaminadas a tal fin.

Se observó, que a diferencia de los centros no bilingües, en siete de los CEEIB se respeta la lengua de origen para la enseñanza de la lecto-escritura. Así por ejemplo, en uno de los centros bilingüe de la región amazónica (OB-CENTROAMAZB-3, 3:2) (12:15), el aprendizaje de la lecto-escritura se realizaba de manera simultánea en castellano y kichwa. Práctica que también se puede constatar en otro de los centros bilingües de la misma región (OB-CENTROAMAZB-4,4:2) (13:15). Concretamente este centro, caracterizado por la pluriculturalidad de su alumnado (hasta ocho nacionalidades diferentes), se observó que aunque en la programación curricular del centro sólo se contemplaba el aprendizaje en castellano y kichwa desde los inicios de la escolaridad (1º curso), en la práctica se respeta y fomenta el uso oral y escrito de las diferentes lenguas; por ejemplo, ante una actividad escrita al alumnado se le permitía hacerla en su lengua materna (OB-CENTROAMAZB-4, 4:12) (48:56). Otro dato importante, por la región de ubicación de este centro, fue la gran tradición con la que contaba en trabajar desde el currículum la EI. De hecho, hasta el año 2011 tenían un currículum adaptado al AMEIBA, donde la EI era esencial. Actualmente, desde la entrada en vigor de la LOEI, con la nueva malla curricular han tenido que adaptar muchos de los contenidos interculturales al nuevo modelo.

De los tres centros bilingües de la costa, se registró que en dos de ellos se respetaba la lengua de origen para la enseñanza de la lecto-escritura, siendo las lenguas en la que se comienza la alfabetización el castellano y el kichwa, en uno de ellos (OB-

CENTROCOSTB-7, 7:8) (34:42), y el castellano y el cha'paláa en el otro CENTRO COSTB-9, 9:5) (42:50). Sus programaciones contemplan la EIB, siendo un elemento esencial de la misma. En el primero de estos centros, el kichwa se refuerza y trabaja en todas las materias, con independencia del tiempo que dentro del horario se destina al aprendizaje del kichwa. Específicamente, la enseñanza de esta lengua se imparte en la Educación Inicial y EGB durante 4 horas semanales y 5 horas en bachillerato hasta 3° de este nivel. Además, en el examen de final de bachillerato se va a incluir el kichwa como materia. En este centro (OB-CENTROCOSTB-9), se constató que en su programación respetan todas las culturas y cogen lo mejor de cada una, sin despreciar lo propio. Aunque, la lengua predominante de la programación era el castellano, lo cual está determinado porque el alumnado dominaba la lengua de origen (cha'paláa), pero tenía grandes carencias en el uso del castellano. De cualquier manera, en dicha programación se contempla la asignatura de la lengua ancestral durante dos sesiones semanales (de 1° de Educación Inicial hasta 10° curso) y en el resto de áreas se intercala con el castellano. Asimismo, las diferencias culturales están incluidas en la programación curricular del centro en todas las áreas a través de los contenidos y los objetivos, preservando las características culturales de la cultura Chachi y destacando las características de las otras culturas también (OB-CENTROCOSTB-9, 9:5) (42:50).

En contraste, se observó que en el tercer centro bilingüe de la costa (OB-CENTROCOSTB-,5, 6:2) (11:13), no se respetaba la lengua de origen para la enseñanza de la lecto-escritura, siendo el castellano la lengua de la alfabetización. La lengua en la programación curricular del centro era el castellano y sólo se contemplaba el aprendizaje castellano-tsa'fiki en 7° curso. Los recursos que tenían para el aprendizaje del bilingüismo eran escasos. Tampoco existía un programa ni aula específica para el aprendizaje del tsa'fiki, aunque tenían un profesor para la enseñanza de esta lengua. Sin embargo, se observó que aunque en la programación se contempla la EIB, en la práctica ésta se abordaba de manera complementaria, llevando a cabo algunas actividades relacionadas con la parte más folclórica de la cultura, pero sin existir el objetivo de conseguir una adecuada expresión y comprensión tanto oral como escrita de su lengua materna (OB-CENTROCOSTB-,5, 6:2) (11:13).

En los centros de la sierra, los cuatro CEEIB respetaban la lengua de origen para la enseñanza de la lecto-escritura, comenzando la alfabetización en castellano y kichwa.

En sus programaciones contemplaban el aprendizaje de kichwa de 1° a 10° curso en casi todas las materias. El bilingüismo es la herramienta fundamental en la comunicación diaria en toda la comunidad educativa (profesores, estudiantes y familias), siendo el kichwa la lengua predominante para la comunicación con muchas de las familias (OB-CENTROSIERRB-14, 14:5) (32:44).

Los cuatros centros disponían de un plan educativo general de centro y una programación que contempla la EI como aspecto esencial. La diversidad lingüística y cultural estaba incluida en la programación curricular del centro a través de los objetivos y contenidos que se dan en castellano y en kichwa (OB-CENTROSIERRB-15, 15:5) (42:55). Generalmente, aplicaban el currículo nacional en castellano con los conocimientos generales, conjuntamente, con la lengua kichwa y transmitiendo los conocimientos ancestrales enmarcados en la cosmovisión andina (OB-CENTROSIERRB-17, 17:16) (43:55).

Era usual observar cómo se practicaba diariamente los valores propios de las culturas presentes en el centro, sin dispensar los aspectos culturales que también aportaba la población mestiza. Los/as alumnos/as/as/as realizaban prácticas de campo en su comunidad, recogiendo información sobre las personas de las comunidades que luego se trabajaban en el centro (OB-CENTROSIERRB-14, 14:5) (32:44). Y en otro de ellos, aparte de lo anterior, también se observó que las diferencias lingüísticas y culturales están incluidas en el POA (Plan Operativo Anual) que está redactado en kichwa, en el POI (Plan operativo Institucional) y el Plan de Proyectos (Programación de aula que recoge todas las unidades didácticas) (OB-CENTROSIERRB-17, 17:16) (43:55) o, en el otro de estos CEEIB, se observó que en su programación que, contemplaba la EIB como elemento esencial, se regían por los principios de respeto a todo lo que son manifestaciones culturales en referencia al Sumak Kawsay (OB-CENTROSIERRB-18, 18:5) (48:61).

Un aspecto muy significativo a resaltar fue que una de las Unidades Educativas del Milenio de esta región fue que, a nivel teórico y de acuerdo a lo regulado en la normativa legal, la programación general del centro (cuya lengua predominante era el castellano) contemplaba la EI como un elemento esencial pero ésta no se pudo observar en la práctica. Y la EIB, únicamente, se recogía como un aspecto complementario a través de las seis sesiones de kichwa que se impartían de 1° a 3° de bachillerato, no

ofreciéndose dicha materia durante este curso académico en la EGB. Al ser un centro nuevo y con una plantilla del profesorado muy inestable (no permaneciendo más de un curso), resultaba complicado trabajar los valores culturales de una forma continua, organizada y programada. El bilingüismo en este centro, principalmente, se basaba en la impartición del inglés (de 1º de EGB hasta 3º de bachillerato a través de la materia de Lengua Extranjera) (OB-CENTROSIERRB-11,11:6) (45:51).

En contraste, la otra Unidad Educativa del Milenio estudiada que no pertenece al SEIB, aunque tampoco respetan la lengua de origen para la enseñanza de la lecto-escritura, siendo el castellano la lengua en la que se comienza la alfabetización, si se observó que su programación contemplaba la EI como aspecto complementario, respetando a las diferentes culturas, su lengua, costumbres y tradiciones. El uniforme era diferente según sea indígena o mestizo. Se fomentaban los valores culturales celebrando, conjuntamente, con toda la comunidad indígena sus fiestas tradicionales, por ejemplo, el Inti Raymi. Además, contemplaba la EIB como un aspecto complementario, impartándose el kichwa en una sesión de 40 minutos a la semana desde los la etapa de Educación Inicial (4 años) hasta 10º curso (OB-CENTROSIERR- 13, 13:5) (31:44).

Igualmente, en otro de los CEEI de la sierra se observó que en su programación se contemplaba la EI como un aspecto complementario, reflejando que, además de trabajar textos interculturales estatales, se realizan obras de teatro, bailes y conferencias sobre las diferentes culturas (por ej. La celebración del Inti Raymi) (OB-CENTROSIERR-17, 17:9) (12:14)

Mucha de la información obtenida con los registros de observación se confirmó con las opiniones de los directores de los centros y las familias.

Estrategias curriculares de los centros desde la perspectiva de los/as directores/as

Los directores de centros bilingües de las tres regiones presentaron información significativa sobre las estrategias curriculares relacionadas con aspectos culturales e interculturales que aluden a la organización curricular general que se establece en este tipo de centros: “ Los bilingües trabajamos con el modelo MOSEIB y AMEIBA, con guías interactivas que permite aumentar su conocimiento y acceder a los niveles que les

corresponde con materiales del medio (...)” (DIRECTSIERR-17, 17:31) (27:27); “(...) hemos construido nuestro propio sistema de educación en la parte operativa de acuerdo a nuestras realidades, el AMEIBA” (DIRECTAMAZB-4, 4:18) (8:8), “(...) creando e intentando aplicar la AMEIBA pero desde el Ministerio no se nos permite aplicar, ya que todo el sistema de planificación y evaluación es diferente al sistema nacional”. (DIRECTAMAZB-4, 4:17) (10:10).

El MOSEIB plantea muchas diferencias, ya que los niños aprenden a leer y a escribir en el 3^{er} tercer año de EGB y no en 2^o como en los otros centros (...) seguimos el MOSEIB en relación a los aspectos y valores culturales para recuperar los saberes y valores ancestrales, tradiciones, la lengua, etc. (DIRECTSIERRB-16, 16:25) (24:24).

Sin distinción, los centros bilingües de la costa y la sierra informaron que en la enseñanza que llevaban a cabo se cumplían los principios de la EIB, respecto a la lengua de origen para la enseñanza de la lecto-escritura: “(...) utilizo los dos idiomas para la enseñanza...hacemos que los estudiantes valoren nuestra cultura sin avergonzarse por ello” (DIRECTCOSTB-9, 9:2) (7:7). Merece resaltar, a modo de ejemplo, la información ofrecida por uno de los directores de la sierra, respecto al cumplimiento de los principios que rigen la EI, cómo la entienden y las actividades que realizan desde el centro:

(...) tenemos un pensamiento enmarcado en la cosmovisión andina pero estando a la altura de los conocimientos dominantes en el mundo actual preservando la identidad cultural...valorar la cultura andina del pueblo Saraguro a través del trabajo de la lengua, conocimientos culturales como medicina, artes, sistema de vida, etc...se trata de llevar a la par una educación integral: académica y en valores. (DIRECTSIERRB-19, 19:30) (13:13).

Estrategias curriculares de los centros desde la perspectiva de las familias

La información que aportaron las familias está relacionada con la/s lengua/s en la que aprendieron a leer y escribir sus hijos/as dentro de la organización curricular de los centros.

Del total de familias entrevistadas, un porcentaje grande; independientemente del tipo de centro, informaron que la lengua en la que sus hijos aprendieron a leer y escribir

era el castellano, así como en la que aprendían el momento de la entrevista. Excepto siete de ellas que manifestaron que el aprendizaje de la lecto-escritura fue en ambas lenguas y, once que informaron que estaban aprendiendo su lengua materna en ese momento, al igual que sobre su propia cultura.

Haciendo diferenciación de la tipología de centros, exponemos algunos ejemplos de testimonios de las familias de las tres regiones en este sentido:

Con respecto a los centros bilingües de la región amazónica y la costa, gran número de familias manifestó que sus hijos aprendieron a leer y a escribir en “kichwa, sápara y castellano en la escuela de la comunidad” (FAMAMAZB-6, 6:8) (26:26) y “[Actualmente está aprendiendo] en kichwa y castellano” (FAMAMAZB-6, 6:9), (27:27), “[¿Su hijo aprende sobre su propia cultura en el colegio?] Sí (...) pues nosotros tampoco sabemos mucho y así nos enseñan sobre la nuestra y sobre otras que tampoco conocemos” (FAMAMAZB-5, 5:7) (29:29); “[aprendió a leer y escribir] En ambas. Primero en cha’paláa y luego en castellano” (FAMCOSTB-9, 9:13) (26:26), sin embargo, con la intención de proteger su lengua, este padre manifestó que, actualmente, su hijo está aprendiendo: “(...) en castellano (...) Preferiría que aprendiera también en cha’paláa porque poca gente lo habla actualmente” (FAMCOSTB-9, 9:15) (28:28) (...) están empezando a trabajar elementos propios de la cultura y la lengua” (FAMCOSTB-9, 9:19) (32:32) o, por el contrario, una madre de un centro bilingüe informó que aunque sus hijos aprendieron a leer y a escribir en castellano, en el momento de la realización de la entrevista sus hijos estaban aprendiendo “En castellano y en tsa’fiki” (FAMCOST-14, 14:5) (33:33). Y otra madre informó que su hijo aprendió a leer y a escribir en ambas lenguas y, de igual manera, había continuado su aprendizaje hasta la fecha de la entrevista: “kichwa y castellano” (FAMCOSTB-18, 18:14) (32:32) y (FAMCOSTB-18, 18:16) (31:31), al igual que refiere que en ese momento también “(...) aprende sobre nuestra cultura” (FAMCOSTB-18, 18:20) (37:37).

Por otro lado, en los centros bilingües de la sierra, tres de las familias entrevistadas reconocieron que sus hijos habían aprendido el proceso lecto-escritor en ambas lenguas y que continúan hasta la actualidad, familias kichwa Panzaleo y Otavalo: “En ambas, kichwa y castellano” (FAMSIERRB-30, 30:12) (23:23), que además informaron que también aprenden sobre su propia cultura. Y el resto de familias, aunque comentaron que sus hijos no aprendieron en ambas lenguas, reconocieron que la lengua

materna la aprenden a través de la asignatura de kichwa, al igual que sobre su cultura: “(...) están aprendiendo conocimientos de nuestra cultura, kichwa y filosofía andina” (FAMSIERRB-28, 28:10) (23:23) o “Sí, por ejemplo, costumbres, actividades, la lengua, conocimientos y valores culturales, etc.” (FAMSIERRB-27, 27:17) (33:33), así como de otras culturas: “(...) dentro de la filosofía y sabiduría andina, conocen características de otras culturas” (FAMSIERRB-29, 29:18) (30:30).

Con respecto a los centros no bilingües, de forma común, los discursos de las familias de los CEEI fueron en la línea de que, tanto el aprendizaje de la lecto-escritura como el actual, es en castellano, así como tampoco es habitual el aprendizaje de otras culturas: “(...) Siendo práctico aquí no se aprende de otras culturas” (FAMAMAZ-1, 1:9) (31:31). Sin embargo, conviene destacar que se aportó información significativa que implican ciertos avances en este sentido de acuerdo a lo establecido en la LOEI: “[aprende] en castellano y un poco kichwa, en clase de kichwa que es una materia” (FAMSIERR-20, 20:8) (23:23) o “(...) castellano, aunque dan 40 minutos a la semana de kichwa” (FAMSIERR-19, 19:6) (27:27).

Si bien, consideramos un dato destacable el hecho de que, en algunos de los discursos de familias de ambos tipos de centros, el bilingüismo al que se referían cuando hablan del aprendizaje de lenguas en la escuela es el concerniente a lenguas extranjeras: “[Actualmente, ¿en qué lengua/s está aprendiendo su hijo/a?] En castellano y en inglés” (FAMSIERR-25, 25:11) (25:25) o en el caso de una familia de un centro bilingüe de la costa que mostró que en la actualidad, además del inglés, se enseña su lengua materna con el mismo nivel de importancia: “Aprendió a leer y escribir en castellano...Y también en inglés” (FAMCOSTB-16, 16:2) (28:28), no obstante, se refirió que actualmente está aprendiendo “En las dos lenguas, en cha’paláa y en español y está muy bien” (FAMCOSTB-16, 16:4) (31:31).

d. Formación del profesorado

Desde la perspectiva de los directivos

Los equipos directivos también informaron respecto a la formación de los profesores, reflejándose diferencias en función de que los centros fueran o no bilingües, aunque estas diferencias también dependieron de la región de ubicación de los mismos.

En los CEEIB de la región amazónica y la sierra, la mayoría de los directores informaron que el profesorado estaba formado en EI y capacitado para ejercer la labor educativa de forma eficiente: “(...) la mayor parte son profesores formados y con habilidades metodológicas y pedagógicas” (DIRECTAMAZB-3,3:25) (18:18), mostraron que la formación recibida favorecía la práctica intercultural y bilingüe: “(...) tienen conocimientos sobre la identidad cultural de las nacionalidades e idioma” (DIRECTAMAZB-4, 4:19) (19:19), “Nos caracteriza que tenemos una preparación actualizada científica de acuerdo a la cultura andina, de los 16 profesores 12 hablan kichwa (DIRECTSIERRB-19, 19:23) (14:14), “(...) también damos un buen trato a los estudiantes...apoyo moral y psicológico a los estudiantes y a sus familias.” (DIRECTSIERRB-16, 16:4) (19:22) y “(...) La gran mayoría somos educadores bilingües con la misma capacidad de enseñar en el mismo nivel de interaprendizaje” (DIRECTSIERRB-17, 17:28) (19:20)

En contraste, en uno de los centros bilingües de la costa comunicaron que: “(...) se intentan que sean bilingües y personas capacitadas, pero no hay suficientes con esas características por lo que, la mayoría, somos hispanos y muchos profesores de la nacionalidad Tsa’chila sólo tienen Bachiller” (DIRECTCOSTB-8, 8:20) (12:12).

De otra manera, en el caso de los directores de los CEEI, aunque su valoración estaba más relacionada con la formación pedagógica en términos generales (no intercultural), en algunos centros dicha formación fue muy bien valorada considerando que el docente era capaz de dar una respuesta pedagógica adecuada a las necesidades que presentaba su alumnado: “(...) son profesores capacitados con un buen nivel profesional, comprometidos con la educación y la sociedad, que sólo transmiten conocimientos sino educan en valores” (DIRECTAMAZ-1, 1:26) (17:17) “(...) en cuanto a características profesionales (...) conocimientos básicos de Pedagogía, Administración y Legislación Educativa, Laboral y la Constitución del país” (DIRECTAMAZ-1, 1:32) (13:13), y refirieron que dicha formación en EIB se está perfeccionando optimizando recursos: “Actualmente, el gobierno está creando programas universitarios para que se formen en kichwa y adquieran habilidades docentes... por ejemplo, está en proceso de creación la Universidad Pedagógica para formar a docentes y administradores educativos” (DIRECTSIERR-14, 14:22) (24:24). Si bien, por otro lado, algunos fueron críticos en sus argumentos debido al escaso interés de dicho colectivo por formarse en aspectos

relacionados con la práctica intercultural y bilingüe: “no hay interés por su parte en la formación y superación personal y profesional” (DIRECTAMAZ-2, 2:29) (18:18).

Desde la perspectiva del profesorado

La mayor parte del profesorado entrevistado informó que, aunque actualmente no ha recibido suficiente formación adecuada para afrontar los retos que se proponen con la nueva Ley, anterior a la misma y de forma específica, los centros bilingües refirieron a capacitación en relación a la EIB, la cual era organizada tanto por el Ministerio como por otros estamentos e instituciones. Concretamente, el profesorado de los CEEIB manifestó que habían recibido formación relacionada con la EI, el bilingüismo, conocimientos, destrezas y actitudes ante la diversidad cultural, etc.: “(...) he asistido a talleres dictados por parte de la supervisión zonal para el conocimiento y análisis del MOSEIB” (PROFSIERRB-16, 16:21) (8:8); y, concretamente, con respecto a la formación recibida para aprender lenguas indígenas docentes de las tres regiones refirieron que: “(...) de kichwa, de metodologías bilingües y sobre lecto-escritura y la estructura gramatical del kichwa impartidas por la DINEIB” (PROFSIERRB-17, 17:5) (9:9); “(...) sobre tsa’fiki que me facilitó otro compañero” (PROFCOSTB-8, 8:21) (7:7); “(...) He hecho talleres sobre Educación Intercultural y sobre el kichwa, donde se nos imparten conocimientos de las otras culturas (PROFCOSTB-10, 10:19) (6:6) (...) Fue un cursillo de tres meses, el básico y el intermedio” (PROFCOSTB-10, 10:22) (8:8); “Sí, he asistido a capacitación que ha organizado la Universidad Central del Ecuador” (PROFSIERRB-15, 15:23) (9:9) y “(...) he hecho tres cursos sobre metodología de la enseñanza y el aprendizaje del kichwa y sobre la enseñanza de la lectoescritura y las matemáticas” (PROFSIERRB-15, 15:25) (6:6); considerando que le ha sido útil por “(...) La pedagogía que me han enseñado en relación a la metodología y técnicas que me permiten impartir clases en ambas lenguas y no sólo en español cómo hace 3 años” (PROFSIERRB-17, 17:28) (14:14).

(...) hace dos años impartí unos cursos de kichwa en un centro de capacitación de profesorado en la provincia del Tena (PROFAMAZB-4, 4:5) (6:6) (...) con estas clases he aprendido más gramática y vocabulario y me ha ayudado a perfeccionarlo. Y lo mejor es que me han ayudado a cómo transmitir los conocimientos del currículo en kichwa” (PROFAMAZB-4, 4:8) (10:10) (...) he asistido a charlas que se han realizado en el colegio impartidas por la DIPEIB y

talleres de la Red Paushiyacu dirigido a los profesores (...) (PROFAMAZB-4, 4:37) (9:9) (...) ha sido muy bueno porque hemos conocido el método de enseñanza a través del nuevo MOSEIB que aquí nosotros llamamos AMEIBA y el currículo de EIB. (PROFAMAZB-4, 4:39) (7:7).

Del mismo modo, hay algunos docentes del ámbito bilingüe que manifestaron que, aparte de esta formación, también han sido beneficiarios de formación relacionada con aspectos pedagógicos elementales útiles para su labor didáctica: “(...) cursos básicos de vocabulario y gramática (...) impartidos por técnicos del Ministerio de Educación sobre cultura y lectura crítica, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, planificación curricular, Lengua y Literatura, Inglés (...)” (PROFAMAZB-3, 3:18) (9:9).

Por el contrario, el profesorado de los centros no bilingües manifestaron que la formación había sido escasa, principalmente en lo concerniente a la enseñanza de las lenguas; informando que cuando tenían conocimientos de una lengua indígena era por los contactos que habían tenido con personas de esas culturas: “No he recibido formación (PROFAMAZ-1, 1:3) (9:9) (...) El kichwa lo aprendí con mis compañeros de clase cuando era pequeña y a través de las empleadas de hogar (...)” (PROFAMAZ-1, 1:25) (5:5); “No sé el kichwa porque lo aprendí en mi núcleo familiar, ya que mi madre es kichwa” (PROFAMAZ-2, 2:6) (6:6) o “(...) No he recibido formación (PROFSIERR-11, 11:16) (9:9) (...) pero me gustaría realizarlos” (PROFSIERR-11, 11:18) (5:5).

Del mismo modo, la mayor parte de estos docentes informaron que cuando habían recibido formación esta había sido, pero no específica de la EI o la EIB: “Únicamente hemos tenido conferencias sobre varios temas relacionados con la educación en general (PROFCOST-5, 5:9) (5:5) (...) Charlas en cuanto al buen trato familiar, derechos de los niños y jóvenes” (PROFCOST-5, 5:27) (31:31) o “(...) He realizado cursos relacionados con mi especialidad solamente que ha organizado el Ministerio” (PROFSIERR-12, 12:5) (4:4).

No obstante, esta percepción no fue compartida por todo el profesorado no bilingüe, se dieron dos excepciones en dos de los CEEI estudiados. Concretamente, en uno de la costa la profesora informó que había recibido formación directamente relacionada con el conocimiento de las culturas, la EI e incluso sobre bilingüismo: “(...) cursos y talleres relacionados con la difusión de la cultura Chachi en la Casa de la Cultura

(PROFCOST-6, 6:2) (4:4) (...) me enseñaron a comprender y respetar su dificultad idiomática...me ha tocado trabajar con su forma de aplicar las vocales, los fonemas, sílabas, etc. cuando recién llegan a estudiar a la institución educativa” (PROFCOST-6, 6:4) (8:8) y en otro de la sierra el profesor manifestó: “(...) mi título es de EIB: Docencia Intercultural Bilingüe(...)” (PROFSIERR-13, 13:29) (3:3) y “(...) he realizado cursos ciudadanía intercultural bilingüe, de la lengua kichwa en los niveles básico y el avanzado...y también he participado en congresos de EIB” (PROFSIERR-13, 13:5) (7:7). Con respecto a la opinión que le merece dicha formación relató: “Muy buena y con muy buenos materiales didácticos y, además, impartidos por profesores indígenas” (PROFSIERR-13, 13:8) (13:13).

Consideran sobre su utilidad que les ha ayudado a “(...) desarrollar y fortalecer la identidad y visión propia de los pueblos” (PROFSIERRB-18, 18:30) (4:4) y le ha permitido realizar un trabajo de “(...) investigación sobre la filosofía de los pueblos andinos, he colaborado en reconstruir todos los saberes que están en la comunidad” (PROFSIERRB-18, 18:31) (6:6) y, desde un punto de vista más académico, manifestaron:

[He encontrado más útil] La que se relaciona con los bloques de contenido en las diferentes unidades didácticas, y la ampliación y ejemplificación con contenidos culturales específicos para que el alumnado entienda mejor los conocimientos que le transmitimos. Además, me sirve para comunicarme con los padres de familia indígenas porque muchos de ellos no saben ni entienden bien el castellano. (PROFSIERR-13, 13:9) (14:14).

Dicho profesor es el único que manifiesta que era miembro de un colectivo docente, pedagógico o grupo de trabajo sobre EI: “Si, soy miembro de una red de docentes en la plataforma on-line de Educación Interamericana del Ministerio de Educación...y me sirve para participar en foros y para recabar y compartir información” (PROFSIERR-13, 13:10) (16:16).

Con respecto a las instituciones que imparten dicha formación señalaron que fueron principalmente del Ministerio, de la DINEIB y de las diferentes Universidades, junto a algunas instituciones o entidades privadas, que imparten docencia en relación a la EIB. Aludiendo al sentido de dicha formación, uno de los informantes relató que, más

que aprender sin más su lengua o aspectos de su cultura, se trató de interiorizar el sentir y la cosmovisión propia de la misma:

(...) algunos de la DINEIB, de la Universidad de Loja y Amawta Wasi, de Pedagogía Intercultural, relacionados con principios filosóficos en la visión andina. Se ha desaprendido el conocimiento occidental porque aparece la cultura andina para interiorizar como un ser runa, que es la persona en su máxima esencia kichwa”. (PROFSIERRB-18, 18:3) (9:9).

Desde la perspectiva de las familias

La información aportada por las familias se centró en la formación sobre bilingüismo que tenía el profesorado de sus hijos. Al respecto, las familias cuyos hijos estaban escolarizados en centros bilingües, señalaron que el profesorado tenía formación sobre otras lenguas: “Sí, la mayoría de los profesores son bilingües” (FAMAMAZB-6, 6-12) (28:28), “(...) el grupo de profesores son profesionales y hablan los dos idiomas” (FAMCOSTB-17, 17-3) (24:24) o “El 80% son bilingües, y es bueno porque motivan, comprenden y enseñan mejor a nuestros hijos porque ponen más empeño que otros profesores” (FAMCOSTB-18, 18-13) (33:33), “(...) la mayor parte de los profesores hablan kichwa” (FAMSIERRB-27, 27:20) (24:24) o “Son varios especialistas que les imparten diferentes materias, y algunos son bilingüe y otros no” (FAMSIERRB-27, 27:12) (30:30).

Estas opiniones no fueron compartidas por las familias de los centros no bilingües, ya que en su mayoría informaron que el profesorado de sus hijos no era bilingües respondiendo “no” a la pregunta de si el profesor de su hijo/a era bilingüe. No obstante, en las tres regiones también hubieron familias cuyos hijos asistían a este tipo de centros que manifestaron que algunos de los profesores si tenían dominio de la lengua materna, aunque normalmente referido al docente que imparte la lengua indígena: “Algunos si son bilingüe” (FAMSIERR-19, 19:7) (28:28); “No, sólo el que imparte kichwa” (FAMCOST-8, 8-6) (26:26); “Sólo la de inglés que habla castellano y kichwa” (FAMAMAZ-3, 3-12) (24:24).

e. Actitud hacia la Diversidad

Desde la perspectiva del profesorado

La actitud que el profesorado mostró hacia la interacción y convivencia con personas que forman parte de diversos grupos culturales fue diversa y dependió de la tipología de centro donde impartían la docencia, su experiencia con pueblos indígenas y su condición cultural. Pero, por lo general, todos/as expresaron una actitud de apertura, comprensión y ayuda; incluso llegando a integrarse en su cotidianidad sin pertenecer a su mismo grupo cultural: “Mi vínculo con la EIB ha sido muy fuerte, llegando a vivir como ellos. Siempre me he sentido muy cercana a esta población” (PROFAMAZB-3, 3:14) (3:3); “(...) los valores culturales que me han enseñado son muchos. No pude aprender mucho su lengua, pero sí muchos aspectos de su cosmovisión y estilo de vida...De esta cultura valoro su solidaridad y su amabilidad en el trato con los demás y su capacidad de compartir” (PROFAMAZB-3, 3:15) (5:5).

Desde una visión intercultural, fomentando el intercambio y el enriquecimiento, expresaron que en el aula intentaban fomentar la colaboración y el enriquecimiento recíproco:“(...) si estoy en el aula y un alumno/a no me entiende bien en castellano, aprovecho a los otros alumno/as para que le expliquen en su lengua,...así que a veces también recorro a alumno/as y hago que entre ellos se ayuden” (PROFAMAZB-3, 3:22) (22:22), “(...) así aprendes muchísimo sobre cómo funcionan otras culturas” (PROFSIERRB-15, 15:11) (26:26).

Manifestaron que trabajaban por la integración, respetando la idiosincrasia de cada grupo cultural y actuando en función de la misma: “(...) actúo diferente porque el mestizo es más firme y arrogante y con el indígena o el afro el protocolo es otro, es más cercano, más familiar” (PROFAMAZ-2, 2:34) (31:31), “En el caso de los indígenas no se puede ser demasiado directo, sino adornar la información que se le da, ya que muchas veces se pueden sentir ofendidos. Hay que tratarlos con respeto, y darles más detalles en la información para no crear malos entendidos” (PROFCOSTB-10, 10:28) (28:28), haciendo lo posible por buscar relaciones culturales desde la simetría: “(...) he reflexionado y me he puesto a su nivel compartiendo con ellos mi forma de ser con el fin de que ellos no me vean superior, sino que se dé igualdad en nuestra relación” (PROFSIERR-13, 13:33) (33:33).

Asimismo, fueron capaces de mostrar absoluta comprensión y empatía por su sentir con el fin de soslayar los sentimientos de inferioridad derivados del rechazo y la discriminación que pueden sentir algunos alumnos/as/as por su pertenencia cultural: “(...)

siempre tengo en cuenta a los mestizos y a los afros para que se sientan integrados...tengo la experiencia de que mi hijo indígena era rechazado en un colegio hispano y no me gustaría que mis alumno/as pasaran por lo mismo” (PROFAMAZB-4, 4:18) (26:26).

Por otro lado, el profesorado indígena manifiesta que es necesaria también la adaptación por parte de los pueblos indígenas a la cultura hegemónica: “(...) yo me he puesto en el lugar de la cultura hispana por cuanto he compartido y me he adaptado a su forma de vida y de pensamiento” (PROFSIERRB-16, 16:13) (26:26). Si bien reconocieron que, a pesar de tener una actitud positiva desde la perspectiva de la integración cultural, no es fácil y no siempre se consigue. Con respecto a esto un profesor de la costa se pronunció de la siguiente manera referido a la cultura chachi: “(...) la institución nos comportamos procurando integrarlos pero no siempre se logra” (PROFCOST-6, 6:34) (25:25).

Desde la perspectiva del alumnado

Un gran porcentaje del alumnado mostró una actitud de intercambio y enriquecimiento en sus relaciones con los demás, sin preocuparse por la cultura de pertenecía del otro: “Me gusta salir con personas de otras culturas porque me gusta convivir con distintas culturas y observar sus costumbres y tradiciones” (ALUMAMAZB-1, 1-11) (25:25) o “El recreo me gusta pasarlo con chicos de culturas diferentes, es más divertido” (ALUMAMAZB-3, 3-13) (25:25), “Con todos me gusta hablar, conversar y jugar porque eso es bueno para conocer más cosas y enseñarles a ellos” (ALUMSIERR-84, 84:10) (32:32).

Este grupo de alumno/as con actitud positiva hacia la diversidad cultural, en el momento de plantearse jugar en el recreo o realizar otras actividades fuera del colegio, expresaron que les gustaba compartirlas con cualquier persona, siendo indiferente la cultura: “Me gusta estar con todos, con los compañeros tsa’chilas y mestizos, para mantener una buena relación y comunicación” (ALUMCOSTB-15, 15-15) (18:18), valorando la amistad por encima de cualquier condición cultural: “En mi caso, me daría lo mismo de qué cultura sea, con tal de que sea un buen amigo o amiga” (ALUMAMAZB-4, 4-18) (16:16), sin observar que la diversidad cultural puede llegar a ser un obstáculo en sus aprendizajes: “Aprendo igual con todas las personas. No tiene

nada que ver que hablen kichwa o sean de otras culturas” (ALUMAMAZ-14, 14-8) (13:13) y “Con todas las personas porque no me importa de qué cultura sean. Aquí todos nos relacionamos por igual aunque seas de diferente cultura” (ALUMAMAZ-8, 8-7) (15:15).

Además cuando se le preguntó por la posibilidad de elegir a los compañeros del aula, más de la mitad del alumnado informó que: “De diferentes culturas porque así ellos socializan igual que yo y yo aprendo más. Yo tengo buenos amigos de otras culturas” (ALUMCOST-22, 22-10) (18:18); “Con personas de diferentes culturas para poder aprender y comprender lo que no entendemos” (ALUMCOST-24, 24-22) (20:20), “Diferentes, para aprender más de ellos y aprender a comunicarnos mejor y que me enseñen cosas que no sé” (ALUMCOST-48, 48:13) (24:24) o “Me gustaría compartirlas con chicos de otras culturas porque con ellos hablo cosas interesantes que nunca hubiera conocido de otras culturas” (ALUMSIERR-70, 70:13) (26:26).

Ello sin contemplar el obstáculo que puede ser no dominar la misma lengua: “Prefiero que sean de diferentes culturas. Nos podemos comunicar aprendiendo las lenguas los dos a la vez y a través de gestos, dibujos y señas” (ALUMSIERRB-74, 74:7) (25:25) o “Con compañeros de diferentes culturas porque me gusta aprender el idioma que hablan” (ALUMSIERRB-82, 82:12) (31:31) o “A mí me gustaría compartir con todas las personas, sean de mi cultura o no. Para mí eso sería lo importante, enseñarles mi lengua y yo aprender la lengua de ellos” (ALUMSIERR-83, 83:14) (27:27).

No obstante, para algunos estudiantes mestizos compartir la misma lengua si determina la relaciones: “Prefiero con amigos que hablen la misma lengua que yo” (ALUMSIERR-52, 52:10) (23:23) o “Con diferentes culturas pero mejor que hablen mi idioma para entendernos” (ALUMSIERR-57, 57:10) (33:33)

A la par, está presente la visión del intercambio como un elemento para integrar y no discriminar: “A todos porque nos integramos y perdemos el egoísmo o la discriminación” (ALUMSIERR-36, 36:6) (13:13). En esta línea, se delataron algunos sentimientos de infravaloración el rechazo existente hacia determinados grupos culturales: “Me gustaría compartir con todos si no me tienen asco, desprecio y otras cosas más. Por mí lo haría con todas las personas que estén cerca de mí” (ALUMSIERR-61, 61:10) (31:31).

En otros casos, surgieron sentimientos de ayuda mutua y solidaridad entre ellos: “De diferentes culturas para saber más de ellos, y poder ayudarles en todo lo que les hace falta, y ser buenas personas con todas ellas” (ALUMSIERRB-85, 85:9) (23:23) o “(...) hay personas de culturas diferentes que te ayudan a mejorar la calidad de vida de los demás...Y también así se hacen más amigos. (ALUMSIERR-48, 48:14) (16:16). Para otros lo trascendental es la convivencia en la diversidad cultural: “(...) lo importante es convivir con personas de diferentes culturas” (ALUMSIERR-83, 83:18) (29:29).

Aunque en menor proporción también se encontraron voces entre el alumnado que mostraron predilección por las relaciones con personas de su propia cultura: “Me gustaría compartir con personas de mi cultura y también con las de otras culturas para que ellos aprendan de mi cultura y yo de la de ellos, pero mis amigos son de mi cultura solamente” (ALUMSIERRB-45, 45:11) (24:24), “No tengo amigos de otras culturas, sólo saraguros” (ALUMSIERRB-81, 81:2) (12:12), “A mí me gustaría salir con mis amigos o amigas que, aunque sepan hablar español, sepan ponerse la ropa del indígena. (ALUMSIERRB-88, 88:9) (33:33) o “(...) prefiero de mi cultura porque las culturas de otras regiones no hablan como nosotros hablamos, ni se visten con la ropa de la cultura” (ALUMSIERRB-88, 88:6) (26:26).

Esta tendencia en la relaciones con personas de la misma cultura y, principalmente, su lengua, se observó de manera más acentuada en estudiantes indígenas: “Compartiría con amigos que hablen igual que yo para entenderles” (ALUMSIERRB-72, 72:11) (31:31). O que sean de su propia cultura con el fin de generar un mayor y mejor entendimiento: “(...) mejor estoy con mis amigos que hablan la misma lengua” (ALUMCOSTB-86, 86:10) (34:34), “Elegiría de mi propia cultura porque me entenderían mejor, y me podría comunicar mejor” (ALUMSIERRB-51, 51:7) (17:17). Ello puede ser debido a que han percibido actitudes de rechazo: “Yo elijo personas de mi propia cultura porque a veces otras personas son muy machistas y racistas. Si estoy con los de mi propia cultura estaré más tranquilo, y es más bonito” (ALUMSIERR-61, 61:7) (25:25) o “Elegiría de mi misma cultura porque nosotros sabemos cómo somos, y se nos hace difícil conocer de otras culturas” (ALUMSIERRB-78, 78:7) (23:23).

Desde la perspectiva de las familias

La actitud que manifestaron tener las familias con personas de otros grupos culturales fue, igualmente, positiva en cuanto a la convivencia e interacción. Las familias entrevistadas de las tres regiones coincidieron que las relaciones con los padres de otros grupos culturales eran óptimas. Así, por ejemplo, una madre mestiza reseñó:“(…) Nos relacionamos todos muy bien, sin diferenciación de culturas, y adaptándonos unos a otros. Tomo chicha de yuca si tengo que tomarla, así como gusanos y hormigas” (FAMAMAZ-1, 1:3) (14:14); el presidente del Comité de Padres de Familia, kichwa Puruhá, se manifestó reconociendo que: “La relación es buena. Son afros, kichwa, y mestizos que trabajamos en equipo, siempre me han apoyado para que esté al frente, y tienen toda su confianza en mí” (FAMCOSTB-18, 18:5) (26:26).

Esta actitud también se vio reflejada cuando manifestaron que educarse en la diversidad enriquece y amplía conocimientos:“(…) para que conozcan que no sólo existe nuestra cultura, sino otras y que las conozcan” (FAMCOSTB-17, 17:9) (42:42), o como señaló una madre de la cultura Chachi: “(…) mejor que estén todos juntos para que aprendan unos de otros” (FAMCOST-9, 9:20) (37:37). Además, aprecian que educar y aprender en la diversidad cultural, es favorecedor siempre y cuando se rescate y preserve la cultura: “(…) creo que es bueno, porque recuperan y mantienen los aspectos importantes de la cultura” (FAMCOSTB-14, 14:21) (38:38)

Esa actitud de respeto hacia las otras culturas también fue observada cuando las familias se refirieron a sus preferencias en las relaciones que mantienen sus hijos/as con personas de otra cultura “(…) mire usted...tengo una hija que se quiere casar con un afrodescendiente y tengo un hijo casado con una indígena kichwa” (FAMAMAZ-3, 3:3) (9:9) o “Preferiría que lo hicieran con chachis para conservar la cultura, que quedan pocos,...aunque respetaría su elección” (FAMCOST-9, 9:25) (14:14).

f. Estrategias de participación

Sobre la base de la información recogida en los registros de observación, las estrategias o actividades que favorecen el intercambio y la participación conjunta entre los diferentes miembros de la comunidad educativa eran muy similares en todos los centros, aunque en los centros bilingües estas eran cuantitativamente más numerosas y promotoras de los aspectos culturales, tanto con la comunidad como con las familias.

Un ejemplo de propuestas que se realizan en los centros bilingües son acciones en colaboración con el Consejo de Padres de Familia relacionadas con las tareas diarias como puede ser la ayuda en los desayunos o comedor escolar y/o actividades relacionadas con aspectos culturales (festividades, actividades extraescolares como la toma de chicha, celebración de ceremonias, etc.) (OB-CENTROAMAZB-4, 4:1) (41:41) o dicho Consejo, en coordinación con la dirección del centro, realizan solicitudes para recursos materiales y humanos, colaborando con otras comisiones, como la Comisión de Salud para la elaboración de alimentos y en la distribución de desayunos escolares, así como en celebración de festividades en fechas especiales o conmemorativas (OB-CENTROSIERRB-15, 15:2) (42:42).

Igualmente, los equipos directivos tienden a ser promotores de los intereses y el bienestar de los estudiantes de origen cultural y lingüístico diverso implicando a toda la comunidad educativa, por ejemplo, en algunos CEEIB este compromiso se manifestaba organizando actos de conmemoración de días monográficos o en las festividades realizaban representaciones de las diferentes nacionalidades a través de danzas, teatro, gastronomía, etc. (OB-CENTROAMAZB-3, 3:1) (37:37), organizando un chaski (maratón) con toda la comunidad educativa el día 10 de agosto, día de la independencia de la República (OB-CENTROCOSTB-7, 7:3) (56:56), realizando actividades comunes donde se vivencian diferentes realidades culturales como exposiciones con jornadas de puertas abiertas de apertura a las familias, salidas extraescolares y mingas (OB-CENTROSIERRB-14, 14:3) (58:58) y exposiciones con temáticas culturales, celebración de los momentos cívicos, elección de la Sumak Ñustá (reina de la institución) o celebración de los Raymis (OB-CENTROSIERRB-145, 15:1) (62:62).

En algunos centros, es la misma directiva la que se integra en las actividades propias de la cultura, por ejemplo se observó que el caso de la comunidad Tsa'chila, la directora, de cultura mestiza, intentaba aprender de a sus alumno/as (su lengua, actividades y costumbres de la vida cotidiana, su alimentación, vestimenta, etc.) y organizaban actos y desfiles culturales, donde participaban todos y observando como la directora participaba vestida como una indígena tsa'chila (OB-CENTROCOSTB-6, 6:1) (39:39). En ocasiones, es la directiva la que fomenta los valores propios de la cultura en la comunidad educativa realizando debates y charlas reflexivas sobre ello (OB-CENTROCOSTB-9, 9:2), (37:37), capacitación a los padres de familia y estudiantes

sobre prácticas de valores culturales (OB-CENTROSIERRB-15, 15:1) (62:62) o cursos, talleres para valorar la lengua materna, diálogos colectivos, charlas reflexivas, salidas y actividades con motivos culturales y exposiciones de arte indígena (OB-CENTROSIERRB-17, 17:1) (58:58).

Por otro lado, en los CEEI hay menos implicación de las familias en la cotidianidad, tendiendo más a participar cuando se celebran actos conmemorativos o celebraciones más universales, como por ejemplo, se organizan danzas de las diferentes culturas presentes en el centro (tsa'chilas y kichwas) en el pregón de las fiestas de Santo Domingo (OB-CENTROCOST-5, 5:2, 59:59) o en actividades comunes donde se vivencia diferentes realidades culturales como la celebración del Día de la Raza el 12 de octubre, en la que se organizan desfiles, bailes, gastronomía, etc. para el rescate de la identidad cultural (OB-CENTROCOST-7, 7:2, 51:52). En algunos de estos centros que se encuentran en grandes núcleos urbanos se realizan trabajos en grupos donde están mezcladas las diferentes culturas que existen en el centro con el fin de ayudar en la integración a las culturas minoritarias presentes o en fechas conmemorativas, como el 24 de mayo que realizan conferencias sobre la Independencia, y en julio que se celebra la Semana Cultural, dando importancia a las culturas minoritarias (OB-CENTROCOST-10, 10:1, 52:52).

Estrategias participativas de la opinión de los informantes

Desde la perspectiva de los/as directores/as

Los directivos de los centros bilingües informaron que las estrategias o actividades que realizaban para favorecer el intercambio y la participación entre los diferentes actores estaban relacionadas con fiestas populares o tradiciones culturales. Algunas de las acciones que mencionaron los directores de centros de la región amazónica fueron: “Actividades culturales donde se realizan concursos de danzas, oratoria en kichwa, canciones y versarios (versos al matrimonio) donde participa toda la comunidad educativa” (DIRECTAMAZB-3, 3:16) (24:24); “Las diversas ceremonias del ritual “Wayusa Upiyana”, diversas demostraciones prácticas como el “Araw Muyori” o el “Chaski” que es una caminata por la diversidad de idiomas de las nacionalidades” (DIRECTAMAZB-4, 4:6) (26:26).

En esta línea, también los centros bilingües de la región costeña llevan a cabo actividades participativas donde son representadas todas las culturas de la institución:

El pregón intercultural que se realiza el 9 de octubre, Día de la Independencia de Guayaquil... además, mingas, reuniones, actos culturales como recitales de poesía y cuentos, desfiles, concursos de juegos tradicionales, danzas, comparsas, feria gastronómica, actividades deportivas entre profesores, entre alumno/as y entre padres. (DIRECTCOSTB-10, 10:23) (25:25).

Algunos de los centros bilingües de la sierra especificaron que celebran sus fiestas en torno al calendario indígena, concretamente el calendario kichwa: “(...) fiestas indígenas importantes como los cuatro Raymis: Inti Raymi (en junio), el Capa Raymi (en diciembre), el Colla Raymi (en septiembre) y el Paukar Raymi (en marzo) que celebramos con todos los padres” (DIRECTSIERRB-15, 15:6) (26:26).

En este tipo de centros, además de actividades culturales, también desarrollaban actividades relacionadas con otras temáticas de interés para toda la comunidad educativa o relacionadas con la mejora y el apoyo al rendimiento académico: “Se reúnen los padres de familia y los docentes tutores cada seis semanas donde se planean actividades de desarrollo comunitario, se desarrollan campañas de bienestar social, campañas de salud, además de conocer el nivel de rendimiento de los estudiantes” (DIRECTSIERRB-17, 17:8) (26:26) o

(...) tenemos los momentos cívicos todos los lunes donde se exponen cosas importantes de las diferentes culturas organizado y programado por los alumno/as de cada curso... también como le dije, la rendición de cuentas a final de mes con las familias... también tenemos los domingos deportivos y las mingas y reuniones con las familias... Además, hacemos talleres de capacitación para profesores y padres... es como una escuela para padres. (DIRECTSIERRB-18, 18:20) (25:25).

Aunque en menor número, algunos centros bilingües informaron de la realización de actividades de participación, sin embargo, éstas no estaban relacionadas con aspectos culturales o para rescatar valores de las culturas; en general, desarrollaban actividades que no distan mucho de las realizadas por los centros no bilingües: “A través de las mingas que hacemos y los programas de actividades de días importantes como la

Navidad, el Día del Niño, el Día de la Madre o del Padre, etc.” (DIRECTCOSTB-8, 8:3) (23:23) o “(...) asambleas comunitarias, mingas, fiestas tradicionales, deporte, etc.” (DIRECTCOSTB-9, 9:8) (24:24).

En el caso de los centros no bilingües, las acciones participativas que los directivos informaron realizar en los centros estaban relacionadas con actividades deportivas conjuntas o de competición (como torneos o campeonatos), las festividades de carácter popular celebradas a nivel internacional o con la conmemoración de días señalados: “Entre alumnos/as/as y profesores lo que se hace son campeonatos deportivos para que jueguen entre ellos y el 2 de noviembre organizan la fiesta de los difuntos, en Navidad se hacen colaboraciones, se celebra el Carnaval, también celebran el Día del Amor (...)” (DIRECTAMAZ-1, 1:10) (24:24). Excepto uno de los directores que informó en este sentido, manifestando que, aparte de las fiestas tradicionales, realizaban actividades concernientes con tradiciones culturales “(...) hacemos fiestas interculturales (...) la fiesta del Inti Raymi que es una fiesta indígena y participan todos también” (DIRECTSIERR-14, 14:5) (26:26).

Desde el punto de vista del profesorado

Desde la perspectiva del profesorado, no se señalaron muchas estrategias o actividades que favorezcan el intercambio y la participación conjunta entre los diferentes miembros de la comunidad educativa. En este marco son los equipos directivos los que promueven más actividades desde la organización del centro. A continuación, se expone alguna información que expusieron profesores de centros no bilingües sobre lo que realizaban con su alumnado y familias: “(...) hace un mes hice una minga para arreglar y restaurar el aula donde colaboró la mayoría [de las familias indígenas]” (PROFAMAZ-1, 1:36) (26:26). En relación a actividades más lúdicas y/o festivas manifestaron que: “(...) en las fiestas como Navidad o carnaval hacemos un intercambio cultural entre los mestizos y saraguros basado en la gastronomía, costumbres, etc.” (PROFSIERR-11, 11:8) (22:22) y, de forma periódica, llevan a cabo actos en torno a las culturas: “Los lunes solemos hacer el “momento cívico”, en que los profesores y los alumno/as interpretamos algún aspecto de la vida o los valores de las diferentes culturas de Ecuador. Venimos con trajes típicos, y hay música y gastronomía. A veces acuden algunos padres” (PROFSIERR-14, 14:19) (36:36).

Desde la perspectiva de las familias

Las actividades comentadas por este grupo de informantes que nos indican que favorecen el intercambio y la participación conjunta entre los diferentes miembros de la comunidad educativa se refieren a actividades lúdicas, deportivas o festivas, algunas de ellas con carácter cultural. Se pudo observar que en todos los centros, independientemente de su tipología y región de ubicación, realizaban las mingas como la actividad colaborativa y de cooperación más común entre todos los miembros de la comunidad educativa, así como los actos por fiestas cívicas.

De forma general, en las tres regiones se observó que los centros bilingües son los que tendían a realizar más actividades para fomentar la unión y una mejor convivencia entre los miembros de la comunidad educativa: “(...) trabajos conjuntos con las familias: artesanías, mingas, paseos, actividades deportivas, ferias de comidas de las diferentes culturas” (FAMAMAZB-7, 7:20) (5:5), “Hacemos actividades teniendo en cuenta todas las culturas. Por ejemplo, el 11 de mayo es el día de las nacionalidades, y todos tenemos que estar presentes en el desfile, y en la toma de guayusa” (FAMAMAZB-6, 6:7) (24:24), “(...) la toma de chicha de la jorra (que es con varios tipos de maíz) que hacemos las mamás e invitamos a los alumno/as en septiembre” (FAMSIERRB-34, 34:10) (19:19) o “ (...) talleres, reuniones, mingas, celebraciones y fiestas o encuentros de integración, en los que compartimos comida, bailes, danzas, dinámicas, etc.)” (FAMSIERRB-28, 28:6) (20:20).

Equivalentemente, atendiendo al marco intercultural celebran festividades populares en común con las personas mestizas o con otros centros no bilingües: “(...) celebración del Día del Niño, donde hay comida típica y bailes; el Día de la Madre y del Padre (...)” (FAMCOSTB-14, 14:18) (37:37), “(...) los finos, que es un ritual en honor a personas fallecidas, donde se hacen comidas y rezos” (FAMCOSTB-17, 17:10) (40:40) o “(...) El 1 de noviembre venimos a tomar colada morada y guagua de pan por el día de los difuntos. Celebramos la Navidad como los mestizos, con el belén y los villancicos; selección de la “ñusta” (que es una peña de la unidad educativa)” (FAMCOSTB-18, 18:6) (29:29).

A este tenor, en este marco se ocupan de trabajar aspectos y valores para convivencia intercultural: “En las reuniones las cosas se explican para que no haya

conflictos entre los padres de familia de diferentes culturas” (FAMSIERRB-30, 30:13) (21:21).

Asimismo, algunas de las familias de los centros no bilingües, refirieron que estos centros no suelen realizar actividades las relacionadas con los aspectos culturales, en relación a las costumbres, tradiciones, festividades de todas las culturas presentes en el centro. Por lo general, suelen ser celebraciones de fiestas populares, aunque, igualmente señalaron que tampoco las familias son muy participativas, basándose principalmente en la asistencia a reuniones que se llevan a cabo de forma ordinaria y la colaboración en las mingas. Excepto algunos que informan de su participación en: “(...) competencias deportivas entre padres, profesores y alumno/as. También celebraciones como la Navidad, día de la Madre, final de curso, día de la Familia, etc.” (FAMSIERR-25, 25:14) (22:22); “En el caso de reunirnos para evaluaciones de los profesores y para las mingas, a éstas vienen más los indígenas, ya que los mestizos pagan una multa acordada por ellos por no acudir” (FAMSIERR-24, 24:5) (18:18).

Respuestas sobre el sentido intercultural de las actividades, algunos padres respondieron lo siguiente cuando se les preguntaba por si la institución facilitaba las relaciones entre padres de diferentes culturas: “No. Sólo en las fiestas de Santo Domingo los niños tsa’chilas, chachis, afros y mestizos se han vestido de la típica vestimenta kichwa, y han bailado danzas” (FAMCOST-8, 8:15) (22:22) o “No. Pero el día de Navidad hacen celebraciones con representaciones o danzas típicas de la cultura de la sierra y de la costa” (FAMCOST-10, 10:5) (22:22).

g. Apoyos recibidos para el desempeño de la LOEI

En uno de los CEEI estudiados se observó que reciben diferentes tipos de ayuda: un profesor en prácticas de la universidad proporciona apoyo al profesorado; un supervisor del Ministerio asesora al equipo directivo e imparte charlas sobre habilidades docentes; un psicólogo clínico da charlas a las familias y al profesorado sobre relaciones con los alumno/as. Por último, docentes de la universidad dan charlas sobre las relaciones con las familias (OB-CENTROSIERR-12, 12:1) (61:61) o la editorial Santillana (OB-CENTROSIERR-13, 13:2) (63:65). También existe algún centro que recibe apoyo de órdenes religiosas que le ayudan al mantenimiento de su infraestructura como puede ser la Orden Franciscana en el Ecuador y las misiones franciscanas de EEUU y de Alemania

que aportan ayuda económica para la infraestructura (OB-CENTROSIERR-19, 19:2) (64:64).

Y con respecto a los CEEIB, en centros de la región amazónica, se observó que contaban con la ayuda de entidades extranjeras que colaboraban entre, otras cosas, en el fortalecimiento del lengua, como puede ser la acción que realiza la Universidad de País Vasco en varios centros de la región que, durante 3 meses a través de su alumnado en práctica, apoya mejorando el aprendizaje de las lenguas a través de la realización de materiales didácticos, talleres, actividades en la etapa de Educación Inicial (...) aportando herramientas pedagógicas (...) para la conservación de la lengua y su uso, tanto en el trabajo de aula como fuera de ellas. Igualmente, suele colaborar en la realización de desfiles culturales donde se exponen las diferentes pueblos y nacionalidades de la región (por ejemplo, el día de las nacionalidades, en el aniversario de la EIB, etc...) (OB-CENTROAMAZB-4, 4:4) (64:65).

También contaban con la ayuda de Organizaciones Internacionales como “Ayuda en Acción” que llevaba 8 años colaborando económicamente, aportaron textos y materiales escolares, mejorando la infraestructura, construyendo aulas y un comedor, además colaboraban en la capacitación pedagógica de los docentes y en la elaboración de un diccionario de kichwa (OB-CENTROAMAZB-3, 3:6) (73:73) y en centros de la costa, la ayuda se enfocaba a el trabajo de actitudes y comportamientos discriminatorio por cuestiones culturales. En este sentido y de forma ocasional, colaboraba con la Iglesia católica con donaciones a través de la “Fundación Amigos”, así como la UNESCO junto con el Ministerio de Educación, que ayudaban a que el profesorado de 10º curso recibiera formación y orientación sobre la prevención de riesgos y catástrofes naturales y el acoso escolar, debido a los casos de acoso y discriminación detectado hacia la cultura Chachi, los Éperas y los Awá que asisten a estos centros (OB-CENTROCOST-10, 10:2) (20:60).

En la Sierra, los apoyos observados fueron más numerosos, nombramos algunos de ellos como el que recibían del Instituto Pedagógico de Educación Bilingüe Jaime Roldós Aguilera que formaba maestros bilingües que realizaban sus prácticas en el centro educativo colaborando con los profesores durante sus clases, así como la Universidad del Chimborazo, la cual remitía a su alumnado a hacer prácticas y capacitación a dichos centros. Además, la Alcaldía que realizaba donación de computadoras, la Escuela Superior de Capacitación Politécnica colaboraba aportando capacitación sobre diferentes

temas (alimentación, educación sexual, salud, reciclaje, etc.) y del Ministerio de Educación reciben 25\$ por estudiante de forma anual, libros, uniformes, desayuno y capacitación pedagógica para el profesorado (OB-CENTROSIERRB-15, 15:4) (74:78).

Del mismo modo, existen centros de comunidades muy alejadas de los núcleos urbanos que no recibían ningún tipo de ayuda, siendo éstos los que en peores condiciones (infraestructura, seguridad, higiene, materiales didácticos, etc.) se encontraban (OB-CENTROCOST-8, 8:4) (58:58).

Desde la observación a nivel de aula

Por lo general, el/la profesor/a no tenía ayuda de profesionales externos o miembros de las comunidades que apoyaran su trabajo diario en el aula. Excepto en algunos centros en los que, en ocasiones, el profesorado contaba con la ayuda puntual de otras personas de la comunidad (padres/madres, hermanos, representantes de las comunidades que aportan información relevante o significativa...) y, ocasionalmente, acude voluntariado de ONG's extranjeras a realizar labores de apoyo (estudiantes de la Universidad de País Vasco, por ejemplo) (OB-AULAAMAZB-4, 4:7) (69:70). Solían recibir apoyo de los padres cuando se les requería o para la realización de mingas u otra actividad en la que se necesite su participación e, incluso, en alguna ocasión, reemplazaban a los profesores que se ausentan (OB-AULACOSTB-9, 9:8) (56:56). Igualmente, contaban con el apoyo de profesores externos (asesores técnicos de la administración educativa) que impartían cursos sobre la reforma educativa (por ejemplo, sobre el nuevo Reglamento) (OB-AULASIERRB-19, 19:9) (52:58), así como de profesores en prácticas del Instituto Pedagógico que apoyan al profesorado en el aula y personas de la comunidad, como los padres, apoyan en las mingas y en la preparación de actividades o actos. Y la administración provincial y el alcalde, en la donación de ordenadores y arreglo y mejora de la infraestructura (OB-AULASIERRB-15, 15:6) (63:64).

Por otro lado, cuando el profesor necesitaba una orientación acudía a consultar a un profesor de la Universidad Amawtay Wasi y contaba con personas de la comunidad que apoyaban su trabajo del aula, por ejemplo, las familias apoyaban ofreciendo ayuda moral, logística, dando ideas, participando en talleres, etc. y algunos/as exalumnos/as/as

participaban como asesores, por ejemplo, motivar a hermanos pequeños que continúan en la escuela (OB-AULASIERRB-17, 17:9) (89:90).

Algunos centros sí contaban con la colaboración de profesionales externos que apoyaban el trabajo del profesor en el aula, pero no para apoyar las iniciativas dirigidas a cumplir con los objetivos de la Ley, sino para asesorar e informar sobre otras temáticas, por ejemplo, técnicos del Ministerio de Salud dan charlas sobre enfermedades tropicales; la policía, sobre drogas, y un orientador en la Escuela de Padres (OB-AULACOST-8, 8:8) (41:43). Además, los padres y hermanos ayudaban en el aseo y mantenimiento del aula (OB-AULASIERR-13, 13:9) (67:68).

O, en otros centros, la colaboración y el apoyo venían por parte de voluntarios nativos o extranjeros para el aprendizaje del inglés ayudando al profesorado a impartir clase; también se observó la colaboración de las familias en actividades como tejer o cocinar platos típicos (OB-AULASIERRB-14, 14:6) (75:75).

Desde la perspectiva de los directivos

En relación a las ayudas que reciben los centros de la administración educativa para apoyar las iniciativas que estos realizan y poder cumplir con los objetivos de la Ley, las opiniones de los/as directores/as fueron dispares en cuanto a las regiones de ubicación.

La mayoría de los directores/as entrevistados de la región amazónica opinaron que los apoyos son escasos o nulos: “No nos obstaculiza pero tampoco hay apoyo porque seguimos sin presupuestos y recursos, y la coordinación zonal no resuelve” (DIRECTAMAZ-1, 1:16) (43:43), “Los medios con los que cuenta nuestra institución son pocos, por eso no se han podido alcanzar los objetivos planteados” (DIRECTAMAZ-2, 2:12) (28:28); (28:28) y “(...) hemos presentado bastantes proyectos y nunca hemos sido atendidos (tanto académicos como de infraestructura)...Los apoyos que recibimos han sido, antes, por las ONG’s y, ahora, por las familias” (DIRECTAMAZB-3, 3:30) (44:44).

En compensación a esta falta de ayuda por parte de la administración, algunos de los directores expresaron que recibían ayudas y apoyo de otras instituciones: “La Dirección Distrital apoya el tratamiento del idioma e identidad cultural...la Casa de la Cultura impulsa acciones concretas como instructores de danza (...) y la casa cultural

para la toma de Wayusa” (DIRECTAMAZB-4, 4:7) (29:29), refiriendo que se siente apoyados con “Con cada uno de los proyectos, por ejemplo, el punto de Chakra Medicinal que se encarga de implementar desde las hierbas medicinales de nuestros huertos hasta la investigación y procesamiento de la medicina cultural” (DIRECTAMAZB-4, 4:23) (44:45).

Por el contrario, los directores de la región costeña refirieron que recibían apoyos por parte de la administración educativa cuando los mismos implican cambios para alcanzar los objetivos que persigue la LOEI: “Apoyan cuando yo le comunico por escrito al Director Distrital de lo que voy a realizar dentro de la institución, es decir, cuando son cambios que deben existir según la nueva ley del Estado” (DIRECTCOSTB-5, 5:8) (30:30). En este mismo sentido, opinó otro de los directores:

Si, en el aspecto económico aportan presupuesto para el mantenimiento de la institución...según refiere la Ley, el alumnado desarrolla proyectos donde obtienen recursos económicos pero sin fines de lucro, sino con la finalidad de fortalecer sus aprendizajes y el Ministerio apoya este tipo de proyectos. (DIRECTCOSTB-6, 6:13) (48:48).

Con todo, también, consideran que los apoyos, aunque son adecuados, son insuficientes: “Son buenos pero no suficientes...en relación a los recursos humanos es lo más óptimo pero no es así en la infraestructura que necesita mejoras considerables y necesitamos total apoyo en las tecnologías (computadoras, pizarras digitales, aulas virtuales, mobiliario más práctico y funcional” (DIRECTCOSTB-6, 6:7) (32:32)

Son escasos, ya que hace falta más inversión en infraestructura, mejorar las condiciones de salubridad, de seguridad, adecuación de los baños, el patio, las escaleras y las aulas...además, disponer de recursos como computadoras, más y mejores libros, más alimentos en el desayuno (algunas familias son muy pobres), personal de cuidado y limpieza porque eso lo hacemos nosotros, los mismos maestros...Y también más formación obligatoria, dirigida al profesorado. (DIRECTCOSTB-8, 8:4) (26:26).

Por otro lado, cuando las ayudas se refirieron a mejorar las instalaciones o dotación de recursos, son otras instituciones no gubernamentales las que colaboran: “En

realidad, casi aquí no se recibe apoyo, pero gracias a otras instituciones que han apoyado si se ha podido adquirir algunas cosas que han servido de mucho para la institución (por ejemplo, mobiliario)” (DIRECTCOSTB-5, 5:8) (30:30) o los propios agentes educativos y las familias: “No solemos tener apoyo, casi todo lo que hacemos es autogestionado por nosotros mismos” (DIRECTCOSTB-9, 9:18) (43:43).

En lo referente a los centros de la sierra, las opiniones son más diversas, informaron que los centros bilingües son los que menos ayudas reciben: “(...) he tenido algunos conflictos con la DINEIB por no ayudar en nada ni aportar recursos (DIRECTSIERRB-16, 16:3) (17:17) No existen, son muy deficientes tanto a nivel económico, cómo material y humano. No hay instrucciones claras ni formación de cómo hacer las cosas” (DIRECTSIERRB-16, 16:11) (29:29). Expusieron que la ayuda y apoyos que reciben son insuficientes:

(...) necesitamos más apoyo porque se hacen para mejorar los aprendizajes de los niños, niñas y jóvenes indígenas y para eso necesitamos condiciones mínimas y la prestación de servicios como espacios de aprendizaje, mobiliario, equipamiento, TICs, docentes, personal administrativo y auxiliar de servicios (DIRECTSIERRB-18, 18:9) (41:41) (...) En nuestro centro los estudiantes financian a un profesor de música que les enseña a tocar al quena, el charango, la flauta, la zampaña y resto de instrumentos andinos...porque el Ministerio no pone este tipo de profesores. (DIRECTSIERRB-18, 18:16) (29:29).

Asimismo, refirieron que cuando han recibido algún apoyo, ha sido en forma de aceptar invitaciones a sus actos o a través del beneplácito para llevar a cabo sus incitativas: “(...) acudió todo el equipo de la DINEIB y siempre han apoyado todo lo que hemos hecho y cuando les hemos invitado” (DIRECTSIERRB-16, 16:31) (43:44) o para obtener materiales pedagógicos más acordes a la legislación actual: “hay mayor apoyo por su parte para los materiales adecuados” (DIRECTSIERRB-19, 19:14) (37:37).

Los directores de los centros no bilingües refirieron que la mayor parte de ayudas van destinadas a los uniformes, desayunos escolares, textos y materiales pedagógicos: “(...) si, aportando uniformes, libros, el desayuno escolar (...)” (DIRECTSIERR-11,11:9) (30:30), “Los medios son eficaces aunque muy limitados...el Estado asigna lo esencialmente necesario, sólo dan los textos y presupuestos para servicios básicos y los

medios didácticos deben ser variados para atender a toda la diversidad y actualizados” (DIRECTSIERR-13, 13:8) (30:30). Aunque equivalentemente, si reciben ayudas y/o apoyos relacionados con la formación y el asesoramiento: “A través de la visita de la supervisora de zona o, en alguna ocasión, capacitación o colaboración (DIRECTSIERR-12, 12:11) (35:35), así como colaboración en las actividades y proyectos que organizan: “Sí, (...) nos apoya asignando presupuestos y con la participación en eventos internos y externos” (DIRECTSIERR-13, 13:16) (44:44) o “Además de apoyar, promueve, por ejemplo, apoyando los reglamentos internos del centro, los proyectos educativos, los códigos de convivencia, la reestructuración de la jornada laboral, etc.” (DIRECTSIERR-14, 14:14) (45:45).

Igual que los centros de la costa, refirieron que compensan las carencias con otras ayudas reciben de agentes externos u otras organizaciones: “(...) Este centro funciona mucho con donaciones y colaboraciones” (DIRECTSIERR-12, 12:5) (22:22); “(...) Contamos con voluntarios de la comunidad como el conserje” (DIRECTSIERR-11, 11:19) (18:18) o “A través de la COINDIA (Comunidad Indígena para el Desarrollo Integral y Autogestión) se han conseguido todos los apoyos y recursos necesarios (...)” (DIRECTSIERRB-15, 15:7) (29:29).

En otros casos, por el hecho de ser instituciones educativas emblemáticas (como son las Unidades Educativas del Milenio o los Colegios Réplica) reciben mayor sostén y recursos tanto materiales como humanos: “Al ser un colegio Réplica recibimos mucho apoyo y dotación de recursos pero no hay buena comunicación con el Distrito y éste, a su vez, con la Subsecretaría y, a veces, las cosas se ralentizan y no llegan...empezando porque ahora no tenemos teléfono, por ejemplo” (DIRECTCOST-7, 7:5) (30:30) o “Son óptimos, se ha hecho grandes apoyos (DIRECTSIERRB-17, 17:10) (29:29) (...) están pendientes y apadrinan algunas actividades...y al ser la primera Unidad Educativa Experimental del Milenio nos ha beneficiado en las ayudas recibidas” (DIRECTSIERRB-17, 17:15) (43:43).

A pesar de ello, algunos los consideran insuficientes para cumplir sus propósitos: “Los apoyos y medios son pocos, pero este centro ha sido seleccionado para ser una Unidad Educativa emblemática bilingüe de la zona, porque va a ser un centro de referencia que actuará como eje de todos los centros educativos de la zona” (DIRECTCOSTB-9, 9:10) (28:28) o “Al ser escuela del Milenio, este centro es modelo y

de referencia para el resto y tenemos una buena infraestructura, buen equipamiento tecnológico y capacitación docente pero no hay apoyo económico” (DIRECTSIERR-14, 14:7) (30:30).

Desde la perspectiva del profesorado

Las ayudas que se reciben tienden a ser, en su mayor parte, por medio de la administración educativa que contribuye a cumplir con los objetivos de la Ley, por ejemplo, de aquellas instancias educativas relacionadas con la EIB. De manera específica algunos profesores mencionaron que los apoyos los reciben por parte de: “La DINEIB y la DIPEIB” (PROFAMAZB-3, 3:7) (7:7); “(...) DEIBTSA que es la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe Tsa’chila” (PROFCOST-5, 5:8) (6:6) o “Sí, la DEIKCyG” (PROFCOSTB-10, 10:20) (7:7) y la mayor parte está destinada a la formación que se lleva a cabo a través los diferentes programas y proyectos que impulsa y promueve el MinEduc: “*El Siprofe*, del Ministerio de Educación, realiza los diferentes cursos de capacitación que son importantes en el proceso de formación y capacitación del maestro” (PROFSIERR-12, 12:6) (6:6), así como se cuenta con la ayuda de asesores técnicos de la administración educativa: “Si, se consulta con otros profesionales para desarrollar, fortalecer y potenciar la educación cultural y lingüísticamente diversa...claro. Son otros profesores, técnicos del Ministerio, etc.” (PROFSIERR-12, 12:13) (18:18).

Asimismo, informaron de otras instancias de la administración pública las cuales también apoyaban el desarrollo de la EI aportando dotaciones económicas: “A nivel cultural se aporta un presupuesto por parte del Ministerio de Cultura para gestionar centros culturales propios de cada cultura” (PROFCOSTB-8, 8:3) (32:32); así como universidades y otras entidades relacionadas que realizan una labor importante en el ámbito de la EI: “(...) la Universidad Andina Simón Bolívar, La universidad Politécnica Salesiana, la DINEIB y la emisora de radio Illuman. Lo valoro muy bien, ¡excelente!” (PROFSIERR-13, 13:6) (9:10) y “(...) la DINEIB, la UASB y la Universidad Amawta Wasi nos han posibilitado formación muy buena” (PROFSIERRB-15, 15:24) (8:8).

Siguiendo en esta línea, se detectaron diferencias en los apoyos recibidos en función de las zonas de ubicación de los centros. De forma congruente con la observación realizada en los centros de la región amazónica, se informó que contaban con la colaboración de

universidades extranjeras que apoyan la EI y el bilingüismo: “(...) la universidad del País Vasco actúa en Sarayaku” (PROFAMAZ-1, 1:20) (31:31).

En otras ocasiones estos apoyos se buscaban en las propias comunidades a través de entidades locales que colaboran con la mejora de la EI como, por ejemplo: “(...) talleres de la Red Paushiyacu (...)” (PROFAMAZB-4, 4:41) (9:9) o “(...) cuando impartía docencia en las comunidades y no entendía a los niños o a las familias buscaba al líder de la comunidad (kuraka) para que él me hiciera de intérprete” (PROFAMAZ-2, 2:15) (21:21)

(...) hay asociaciones y ONG's que desarrollan proyectos en las 24 comunidades y en 24 escuelas...son proyectos de desarrollo organizativo, de capacitación para enseñar cómo organizarse y funciona el Cabildo a los padres de familia y a profesores...por ejemplo, Makipurashun....Yo si las he utilizado para hacer algunas capacitaciones. (PROFSIERRB-17, 17:23) (38:38).

Con respecto a esto, informaron que: “En las comunidades existen muchas organizaciones de apoyo y sirven de interrelación con las autoridades locales y nacionales para la ejecución de obras o consecución de materiales en beneficio de los estudiantes” (PROFSIERRB-16, 16:20) (34:34), “Hay una institución educativa que gratuitamente ayuda a los niños a hacer las tareas por la tarde y les da la merienda, sobre todo, a los alumno/as indígenas y, también, trabaja por defender los valores de nuestra cultura,...es la Fundación Kawsay” (PROFSIERR-11, 11:3) (31:31), “(...) la UNORCA (Unión de las Organizaciones Campesinas) que apoya y da diferentes servicios en las comunidades nos da formación y charlas sobre temas relacionados con (...) la Educación, los valores culturales, lenguas de las nacionalidades, (...) Yo, por ejemplo, también asistí a sus clases de kichwa” (PROFSIERR-13, 13:26) (41:41), “Fundación Niñez y Vida [que imparte] Charlas en cuanto al buen trato familiar, derechos de los niños y jóvenes” (PROFCOST-5, 5:26) (30:30), “(...) empresas cercanas u ONG's, (...) el gobernador y presidente de la comunidad (...) la Iglesia provee con escuelas y profesores (...)” (PROFCOSTB-9, 9:22) (36:36).

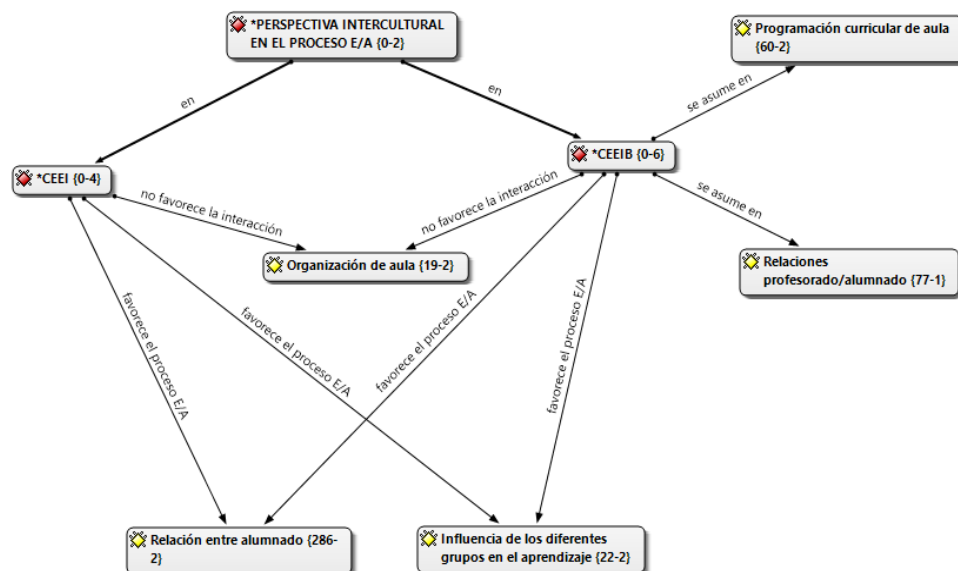
Otras opiniones hablan de un tiempo pasado, manifestando que los apoyos y ayudas actualmente no existen: “En nuestro caso el único apoyo que hemos tenido es el de la DINEIB en nuestros inicios y nada más. Funcionamos con la autogestión, a través de las colaboraciones particulares que las personas quieren colaborar como los compañeros, las familias, etc.” (PROFSIERRB-15, 15:3) (33:33).

Categoría E: Perspectiva intercultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Se describe la interculturalidad en la praxis educativa, es decir, cuáles son las acciones reales que se llevan a cabo en el aula, tanto en centros educativos bilingües como no bilingües.

La categoría, con sus correspondientes códigos, se representa a través de la red conceptual siguiente mediante la cual se intenta dar respuesta a cada objetivo específico relacionado con el proceso enseñanza-aprendizaje. En ella se reflejan los códigos utilizados en el proceso de análisis de los discursos de las entrevistas al profesorado, al alumnado y los registros de observación de aula.

C. Red conceptual de la categoría: Perspectiva intercultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje



a. Organización del aula

En general, catorce de las aulas observadas presentaba una distribución tradicional en cuanto a la organización del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje (profesor/a delante y alumnado en fila frente a él/ella). En este tipo de aulas, el alumnado trabajaba los contenidos curriculares de manera individual y, excepcionalmente, para alguna actividad fueron agrupados en parejas o pequeño grupo (3-4 alumnos/as/as). Esta última organización se observó de manera particular en dos aulas no bilingües, en la se respetaba esta organización en toda la jornada escolar, con independencia de los contenidos trabajados:

En concreto, en una de ellas ubicada en un CEEI de la región amazónica (OB-AULAAMAZ-1,1:4) (24:28) se pudo comprobar, mediante la observación y posteriormente según información solicitada a la profesora, que los/as alumnos/as/as/as trabaja en pequeño grupo en función del rendimiento o de sus conocimientos; de manera que en cada uno de los grupos existía uno o dos alumnos/as que ayudaban al resto de compañeros/as que presentaban alguna dificultad académica, pero en todos existían miembros de las diferentes culturas.

En otra de las aulas en las que se volvió a observar esta distribución y organización por pequeños grupos, fue en uno de los centros de la región de la costa (OB-AULACOST-10, 10:3) (13:23). En concreto en esta aula en la que había alumnos/as de la cultura chachi junto a alumnado afrodescendiente y mestizo, se comprobó que estaban distribuidos en todos los grupos formados, siendo el alumnado afrodescendiente el que los ayudaban cuando se encontraban con alguna dificultad. Este agrupamiento favorecía la participación y cooperación entre los diferentes grupos culturales y lingüísticos y de manera específica, contribuía a una mayor integración de los/as alumnos/as/as de la cultura chachi, que eran los más tímidos y los menos participativos.

En ninguna de las aulas se observó diferencias de agrupamiento o separación de los estudiantes en función del grupo cultural de pertenencia, lengua o género. No obstante, debida a la heterogeneidad de los centros, se observaron algunas particularidades, que nos permitieron constatar algunas diferencias entre centros bilingües y no bilingües, sin que ello implique generalización a todos los centros en función de su tipología.

Al respecto, las mayores diferencias o singularidades en cuanto a la distribución y organización del alumnado se encontraron en algunos de los centros bilingües, en concreto en tres de ellos. En estas aulas la distribución era en forma U y el alumnado era agrupado en gran grupo, sentados, uno al lado del otro, sin ningún criterio cultural, aunque en una de ellas si se utilizaba el dominio de la lengua. Específicamente, en una de ellas (OB-AULACOSTB-7, 7:3) (30:45), se observó esta distribución en el proceso de enseñanza/aprendizaje, teniendo una organización muy diferenciada con respecto al resto de aulas observadas. En este caso, todos los estudiantes eran organizados en comisiones (4-5 alumnos/as), las cuales tenían una responsabilidad: de salud (para el control de los alimentos), de disciplina (encargada de mantener el orden), de deporte (preparan las competiciones deportivas), de limpieza (organizan los turnos de limpieza) y la pedagógica que eran los confidentes del profesor.

De la otra aula (OB-AULACOSTB-9, 9:3) (14:24), con la distribución en forma de U, cabe mencionar que en este caso los/as alumnos/as/as eran sentados siguiendo el criterio de su mayor o menor dominio del castellano; esto es, la profesora intentaba que nunca se sentaran próximos dos o tres alumnos/as que no tenían mucho dominio del castellano. No obstante, este criterio no implicaba la permanencia fija de los estudiantes, ya que se iban rotando según la actividad, favoreciéndose de este modo la participación y cooperación entre los diferentes grupos culturales y lingüísticos. En cuanto a la tercera aula (OB-AULASIERRB-15, 15:4) (21:29) con esta distribución, merece resaltar que todo el alumnado pertenecía a la misma cultura, por lo que el criterio de agrupamiento no era para favorecer la participación o el enriquecimiento cultural y lingüístico. No obstante, según nos informó la profesora, la forma de agruparlos tenía un sentido de identificación cultural, puesto que se asemeja al estilo de vida de las comunidades que se caracteriza por ser circular, y no vertical como en otras sociedades. A la vez, las reuniones y asambleas siempre eran realizadas en forma circular, principalmente, las de la primera hora de la mañana en la que resaltaban canciones y símbolos de la cultura kichwa.

En relación a la organización informal del aula no se registró, en la mayor parte de las clases, alumnado totalmente excluido o rechazado por sus compañeros. No obstante, y siempre de manera aislada en alguna de las aulas, se pudieron observar algunos signos de riesgo de conductas de discriminación hacia compañeros de otras culturas, así como la

presencia de líderes por lo general de la cultura predominante en el aula, aunque esto no era una regla generalizada.

A modo de ejemplo, se describen algunos de los incidentes críticos que fueron registrados. En una de las aulas bilingües (OB-AULASIERRB-17, 17:4) (43:55) destacaban por su liderazgo dos estudiantes mestizos (un chico y una chica) y una alumna de cultura indígena. En otras dos aulas de centros no bilingües, llamó la atención la protección de alumnos/as de la misma cultura hacia un compañero indígena (kichwa panzaleo) que vivía en una comunidad alejada, cuando otros compañeros de la clase (mestizos) lo llamaban “runa” o “indio” (OB-AULASIERR-11, 11:3) (14:20).

Del mismo modo, en otros tres centros bilingües de la sierra, también se observó algunas conductas de discriminación en este sentido. Así en una de las aulas (OB-AULASIERRB-15, 15:4) (21:29) se registró que un grupo de alumnos/as mestizos (3 chicos y tres chicas) destaca por su liderazgo en el aula y marginaban, aislando, a cuatro compañeros (dos chicos y dos chicas) de las cuales una era indígena. Desde nuestro rol de observadora externa, con mayor asombro se percibió que en una de las clases (OB-AULASIERRB-16, 16:5) (21:28) existían en las relaciones informales marcadas diferencias en el comportamiento de los estudiantes en función de sus grupos culturales; en esta aula en concreto, se observó que el alumnado afrodescendiente se mostraba muy orgulloso de su cultura y condición, por el contrario los indígenas o montubios se mostraba ante su grupo de iguales con mayor timidez y vergüenza. De hecho, una alumna indígena otavaleña, a la cual observamos retraída y en ocasiones con tendencia al aislamiento, nos manifestó que no quiere hablar en kichwa ni vestir con su ropa indígena, excepto cuando está en Otavalo (OB-AULASIERRB-16, 16:5) (21:28).

b. Programación curricular de aula

En lo concerniente a la programación didáctica, se observaron algunas diferencias en función de la tipología de centros. En la mayor parte de los centros no bilingües, las programaciones didácticas eran comunes para todo el alumnado. Así mismo, tampoco se observó la presencia de elementos culturales para representar a las diferentes culturas, ni materiales didácticos específicos o adaptados a la heterogeneidad cultural presente en las aulas. De forma generalizada, se registró que, si bien las programaciones didácticas contemplaban contenidos curriculares culturales establecidos por Ley, éstos eran

abordados desde una visión estática. Por ejemplo, en asignaturas como Ciencias Sociales y, sobre todo Historia, los contenidos curriculares (i.e., lengua, tradiciones, costumbres, vestimentas) eran transmitidos como características inmutables de los grupos culturales ancestrales, normalmente los más representativos de país (OB-AULAAMAZ-1, 1:6) (37:41).

De manera excepcional, en alguno de los centros no bilingües con una alta presencia de alumnado indígena, se observó una mayor presencia de conocimientos de los diferentes grupos culturales en sus contenidos. En estos casos, la enseñanza se apoyaba en la transmisión de conocimientos culturales optando por una metodología más participativa por parte del alumnado, lo cual daba como resultado una visión más dinámica de las diferentes culturas. En concreto, cuando se enseñaba algún contenido, se adaptaba con ejemplos y argumentos familiares, en ocasiones realizados por los propios alumnos/as del aula. Entre los contenidos culturales se incluían personajes y hechos locales de su cultura. Además todos los lunes se realizaban representaciones en los momentos cívicos-culturales (OB-AULASIERR-16, 16:11) (51:53).

Otros elementos curriculares significativos que se pudieron observar en estas aulas, fueron la lengua de instrucción y el tipo de evaluaciones realizada. En relación al primero de ello, se registró que en todas las aulas de los centros no bilingües, la lengua predominante usada en el proceso de enseñanza-aprendizaje era el castellano y cuando se contemplaba la enseñanza de una segunda lengua, esta solía ser una lengua extranjera como el inglés.

Respecto a la evaluación, según se constató y se confirmó con los/as tutores/as, se seguía la establecida a nivel nacional, usando el mismo procedimiento e instrumentos igual para todo el alumnado. Excepto en uno de los centros de la costa donde sí se tenía en cuenta las dificultades con el castellano por parte del alumnado chachi donde, aunque el procedimiento y los instrumentos son los mismos, los resultados se interpretan en función de las características culturales y lingüísticas de este alumnado ya que, por ejemplo, la vocal “o” y otros fonemas y sílabas que en cha’paláa son diferentes al castellano, y se adapta la evaluación a esta peculiaridad (OB-AULACOST-10,10:7) (49:51). Y en tres centros bilingües, se contemplaron particularidades en su sistema de evaluación, puesto que adaptaban el procedimiento y los instrumentos en función de los niveles y la cultura e intentaban seguir aplicando la evaluación cualitativa y cuantitativa

que formulaba el AMEIBA en la medida de lo posible (AULAAMAZB-4, 4:5) (65:65). En los otros dos centros la evaluación era diferenciada, alejándose del procedimiento común y no realizando exámenes en su carácter habitual, sino para este fin realizaban trabajos de investigación o elaboración de cartillas adaptadas al nivel de cada alumno/a (AULASIERRB-14, 14:7) (71:71). En la asignatura de Kichwa en el otro centro de estas características, la evaluación era en función de los conocimientos que tenía el alumnado, realizándose adaptaciones para los que tienen menor nivel (AULASIERRB-18,18:9) (51:51).

En cuanto a la presencia de contenidos culturales y la importancia que se le concedía a las lenguas indígenas en los centros bilingües, es necesario mencionar que éstos solían ser elementos curriculares fundamentales en sus aulas, existiendo también una mayor presencia de materiales didácticos con contenidos culturales.

En este sentido en las aulas contaban para su uso frecuente con recursos disponibles para el aprendizaje del bilingüismo como libros de texto editados por el Ministerio de Educación en kichwa para la asignatura de la lengua. Además de libros y cuentos en kichwa, libretas y cuadernillos hechos por el profesorado con vocabulario shuar, diccionarios de castellano-kichwa, películas documentales sobre las culturas amazónicas, CDs con canciones en kichwa (OB-AULAAMAZB-4, 4:9) (18:34), cuadernos de escritura bilingües, fichas y gramática elaboradas por la profesora de kichwa, etc. (OB-AULAAMAZB-3, 3:3) (7:19) como era el caso de centros de la región amazónica.

En la región costeña en sus aulas contaban con fichas de vocabulario de la cultura tsa'chila hechas por alumno/as/as, letreros de la cultura tsa'chila en la biblioteca, fichas con biblioteca tsa'fiki, algunos libros de la cultura tsa'chila: cuadernos con fichas y cuentos, diccionario de consulta de la cultura tsa'chila (OB-AULACOSTB-6, 6:10) (8:18), los Kukayos, diccionarios y textos de consulta, así como material digital diverso, como recursos didácticos interactivos para el aprendizaje del kichwa o películas en dicha lengua (OB-AULACOSTB-7, 7:2) (5:26), láminas con textos y ejercicios en cha'paláa, cuentos propios de la cultura escritos en cha'paláa y diccionarios en cha'paláa-castellano para cada profesor y los demás libros de texto son en castellano, ya que es la lengua en la que más dificultades presentaban (OB-AULACOSTB-9, 9:10) (7:9).

En la sierra, a excepción de una de las aulas estudiadas que no disponía de materiales ni recursos suficientes para todo el alumnado (por ejemplo, los libros de texto en castellano que eran de uso diario eran compartidos entre tres alumnos/as porque no había para todos, igual que los libros de kichwa y que eran de un sólo nivel, lo compartían y los usaban dos veces durante la semana), también contaban para su uso frecuente, con fichas y textos en castellano (denominadas planificaciones didácticas) y fichas elaboradas por el profesor en kichwa que cada alumno/a contaba con una, libros bilingües y de lectura en kichwa que hablaban sobre la cultura que tenía todo el alumnado, diccionarios y documentales en material audiovisual (OB-AULASIERRB-18 18:3) (6:17).

Por lo que, la enseñanza de las lenguas originarias fue otro de los elementos diferenciadores con los centros no bilingües. A excepción de tres de los centros bilingües observados (AULACOSTB-6), (AULASIERRB-11) y (AULASIERRB-18), la lengua predominante en la programación del aula tendía a ser mixta: castellano-lengua indígena, no obstante, aunque, en todos ellos se impartía la lengua materna, no en todas las programaciones de aula la EIB figuraba como un aspecto esencial de la misma, sino complementaria. Una peculiaridad se dio en el centro bilingüe de la nacionalidad Chachi donde se observó que la lengua predominante era el castellano, debido a las importantes dificultades que presentaba el alumnado con dicha lengua (tanto en su comprensión como expresión oral y escrita) pero la programación de aula contemplaba el aprendizaje de varias lenguas: cha'paláa y castellano (OB-AULACOSTB-9, 9:5) (36:48). Esta característica bilingüe, predominaba en la impartición de las diferentes materias como de Educación Física, Matemáticas, Lengua, Ciencias Sociales o Historia y Ciencias Naturales (AULAAMAZB-3, 3:7) (43:57).

Otro aspecto relevante era que en estos centros la programación tendía a tener en cuenta el contexto cultural significativo para el alumnado (como sus valores, creencias, hábitos, expectativas del medio familiar y comunitario) y su contexto social en el que se realiza el aprendizaje. Lo hacen contextualizando las enseñanzas para que el alumnado lo asimile a su realidad y pueda haber un mejor entendimiento de lo que se está tratando. Por ejemplo, aprenden matemáticas con ejemplos de agricultura que conocen a través de la comunidad o la vida en el mercado. (OB-AULASIERRB-14, 14:7) (71:71) o en Ciencias Sociales o Historia y Matemáticas, se explicaban contenidos relacionados con

las culturas, con la historia del Ecuador, o con métodos aritméticos y de cálculo matemático utilizados por las culturas ancestrales. Además de que se tratan temas propios de las culturas con el fin de valorar la idiosincrasia cultural y empoderar a aquellas culturas que se sienten más discriminadas y/o rechazadas (OB-AULAAMAZB-4, 4:6) (51:61).

Sin embargo, a pesar de esta adaptación que implica dinamismo, cuando el contenido y los conocimientos se presentaban como algo cambiante, usando ejemplos adaptados a los tiempos y realidades actuales según convenía con el fin de una mejora asimilación por parte del alumnado (OB-AULACOSTB-9, 9:5) (36:48), muchas veces, también, éstos se presentaban como algo fijo y estático, con la idea de intentar preservar las lenguas ancestrales, las tradiciones y costumbres de estos pueblos minoritarios, otorgándoles la importancia y el valor que se merecen. Muchas veces estos contenidos culturales incluyen a personajes y hechos locales y específicos de su cultura, líderes indígenas que han luchado por su defensa y han sido héroes destacados a lo largo de la historia (OB-AULAAMAZB-3, 3:7) (43:57).

c. Relaciones profesorado/alumnado

Para identificar el tipo de relaciones que se daban entre el profesorado y el alumnado, se analizó la información recogida en el registro de observación de aula y de las entrevistas realizadas a los/as directores/as.

Desde la observación de aula

Respecto a la ratio profesor/a alumnos/as y la similitud cultural entre docentes y estudiantes, se observó que en los CEEI, la mayoría de los grupos tenían varios profesores/as por grupo (normalmente, el tutor/a y varios profesores/as que impartían las diferentes materias), de los cuales, la mayoría eran mestizos (o, al menos, se identificaban como tal). En el caso de los CEEIB, se observó variedad en este sentido ya que, existían varios profesores/as por grupo (excepto en los CECIB donde había un sólo profesor por grupo), donde en algunos el profesorado era indígena igual que todo o la mayoría de su alumnado, pero también se observaron grupos donde el profesorado mestizo no compartía la misma identidad cultural y/o lingüística con su alumnado que era de diferentes culturas: kichwa amazónico, shuar y afrodescendiente (OB-AULAAMAZ-1,1:5)(32:32) o

afrodescendientes, chachis, kichwas puruhá, peruanos y colombianos (OB-AULACOST-5, 5:4) (18:20).

Generalmente, aunque todo el alumnado participaba de las actividades incluidas en la programación del aula, se observó una mayor participación en el alumnado mestizo y afrodescendiente. Muchas veces el nivel de participación variaba en función de la asignatura o de la proximidad cultural y lingüística del profesor/a. Si bien, se observó que en las aulas en las que existía coincidencia entre la cultura del profesor y del alumnado, el nivel de participación se incrementaba. Esto se detectó en aquellos casos donde había alumnado indígena, el cual denotaba mayor comodidad y seguridad ante dicha situación.

Este fue el caso de un aula de un CEEI donde todo el profesorado era blanco y mestizo y sólo una docente hablaba kichwa, la cual se mostraba más cercana al alumnado indígena (habitualmente saludaba en castellano y en kichwa) y éste interactuaba más con ella o de una forma que indicaba mayor complicidad (OB-AULAAMAZ-2, 2:6) (31:35). En otra aula de un CEEIB donde el profesorado era diverso: mestizos e indígenas (kichwa), se observó que el alumnado indígena era más respetuoso y educado con el profesorado en general, que el alumnado mestizo que no lo era tanto, sobre todo, con el profesorado indígena (OB-AULACOSTB-7, 7:4) (49:53) Y en la misma aula se observó también que, a pesar de que participaban todos los/as alumnos/as/as de las actividades incluidas en la programación del aula, había excepciones con el alumnado indígena que se mostraba menos participativo por su carácter tímido y vergonzoso (OB-AULACOSTB-7, 7:4) (49:53).

De igual forma, en otro CEEIB se observó que todo el alumnado (un alto porcentaje de alumnos/as kichwas) participaba en las actividades incluidas en la programación del aula, aunque estos niveles eran mayores por parte del alumnado hispanohablante, mostrándose más retraídos aquellos que no dominaban bien el castellano (OB-AULAAMAZB-3, 3:6) (59:59). Al mismo tiempo, se pudo observar que algunos/as alumnos/as/as procedentes de comunidades más alejadas y que llevan poco tiempo en la ciudad, se mostraban más reticentes y tímidos a la hora de participar. Estas resistencias eran normales en los periodos de adaptación, pero al ser un aula con culturas diversas no se observaron síntomas de conductas de exclusión (OB-AULAAMAZB-4, 4:4) (63:63).

Hay ocasiones que las diferencias entre las identidades culturales y lingüística del profesorado y el alumnado afectan de alguna manera al proceso E/A; por ejemplo, en un aula (OB-AULAAMAZB-4) cuyo profesor era hispanohablante se pudo observar que con aquel alumnado recién llegado de la comunidad y que ha recibido sus enseñanzas con profesorado indígena, al tener mayor dificultades con el castellano, era menos participativo en las actividades de aula. Igualmente, se observó que en aquellas aulas con alumnado con poco dominio del castellano y en la que el profesor/a sólo hablaba el castellano, cuando se presentan problemas de comunicación se solía recurrir a la ayuda del profesorado bilingüe del centro (OB-AULAAMAZB-4, 4:3) (46:46).

Cómo afectaba la distancia cultural y lingüística entre docente y discentes, también se pudo comprobar, por el trato más cercano y directo que mostró algún profesor con los/as alumnos/as/as de su propia cultura (OB-AULACOST-10, 10:4) (25:29). Incluso, esta distancia afectaba al entendimiento entre profesor/alumno por una interpretación errónea de las normas culturales (por ejemplo, en ocasiones, considerar una falta de respeto el trato de “tú” en lugar de “usted” por parte de un alumnado de cultura chachi al dirigirse a un profesor/a mestizo o afrodescendiente) (OB-AULACOST-10, 10:4) (25:29).

Otro aspecto observado es que en un aula de una Unidad Educativa del Milenio no bilingüe (OB-CENTROSIERR-13), donde la mayoría del profesorado era mestizo, excepto la profesora de kichwa que era indígena, se observó que, de forma generalizada, por parte del alumnado se expresaba una menor valoración tanto hacia el aprendizaje de la lengua como a la docente (OB-AULASIERR-13, 13:5) (40:44).

En el nivel de participación del alumnado y la comunicación con el profesorado en el proceso E/A, también se observaron diferencias de género, aunque marcadas por el grupo cultural de pertenecía (en este caso la cultura chachi). Al respecto, merece destacar la menor participación en el aula que mostraron las chicas en comparación con los chicos, observándose que las alumnas dominaban menos el castellano (debido a las peculiaridades ya mencionadas que presenta la cultura chachi con respecto a este sexo) y eso hacía que se mostraran más introvertidas y menos participativas pero, sin embargo, eran más responsables y motivadas para el estudio (OB-AULACOSTB-9, 9:6) (50:50).

Una puntualización cuanto menos llamativa, fue el valor y el respeto otorgado a la figura del alumno por parte del profesorado de un CEEIB, percibiéndose que no utilizaban el término ‘alumno’ sino ‘estudiante’, porque para el pueblo Saraguro el concepto de alumno significa “persona sin luz” (OB-AULASIERRB-17, 17:5) (59:63).

Desde la perspectiva de los directivos

Las opiniones por parte de estos informantes confirmaron que las relaciones entre el alumnado y el profesorado se establecían desde la normalidad, basada en la valoración y el respeto: “es normal. Existe valoración y respeto hacia el profesorado” (DIRECTAMAZ-1, 1:11) (33:33) o es una relación de respeto y entendimiento (por parte de los profesores) de las circunstancias deficitarias de nuestros alumnos/as (que no son todos pero si la mayoría)” (DIRECTCOST-7, 7:7) (36:36). Otros informantes resaltaron en el curso de estas relaciones la combinación de afecto y autoridad desde una óptica de entendimiento hacia lo cultural: “(...) tenemos una relación afectiva y, a veces, autoritaria pero comprensiva con respecto a la cultura” (DIRECTSIERRB-19, 19:20) (29:29).

Sin embargo, en algunas opiniones se detectó un mayor o menor nivel de proximidad y/o entendimiento, condicionada por la similitud de la identidad cultural y/o lingüística del profesor con respecto a su alumnado: “En un 80%-75% es muy favorable, existe bastante diálogo entre profesores y estudiantes, pero el indígena es más despreocupado en su aspecto físico, higiene y responsabilidad en el estudio” (DIRECTSIERR-12, 12:7) (26:26); “Es buena en ambos casos, ya que la mayoría son indígenas y hay un mayor entendimiento” (DIRECTAMAZB-3, 3:9) (34:34), “La relación es armónica, respetuosa...y como manejamos la lengua materna en su mayoría, tenemos la oportunidad de tener mejor relación con los/as alumnos/as/as y las familias” (DIRECTSIERRB-18, 18:14) (33:33), o uno de los discursos de un director de un CEEIB fue: “(...) es una relación más caracterizada por la amistad que por la relación profesor-estudiante, o sea, una relación más afectiva. (DIRECTSIERRB-15, 15:9) (34:34).

En los casos en los que se consideró que estas relaciones no eran todo lo deseables, algunos directores manifestaron que llevaban a cabo acciones para mejorar dichas relaciones: “Es regular, pero existen acciones para relaciones de integración de maestros-alumnos/as (...) que se definen como una necesidad y una oportunidad para asumir compromisos” (DIRECTSIERR-13, 13:11) (35:35).

d. Relación entre el alumnado

En cuanto a los comportamientos que favorecían el contacto y el conocimiento entre compañeros/as cultural y lingüísticamente diverso, todo del alumnado aludió a la comunicación entre ellos, la cual se realizaba en castellano o , en caso de no compartir esta lengua, mediante otras formas de comunicación no verbal (gestos, mímica, señas, dibujos, el juego, etc.): “Por medio del español, y si no habla español a través de dibujos o señas” (ALUMAMAZ-1, 1:10) (22:22), “Primero intento hablar en mi lengua, pero más que nada pongo esfuerzo en expresarme como ellos con mímica o combinando los idiomas” (ALUMAMAZB-11, 11:14) (17:17), “Nos comunicamos por medio del español y más o menos nos entendemos, aunque con algunos chachis lo hacemos por mímica, señales y por dibujos” (ALUMNCOST-73, 73:9) (73:73) o “Hablaría en español porque casi todo el mundo lo entiende” (ALUMAMAZ-14, 14:10) (18:18).

Incluso, el propio alumnado indígena (kichwa como tsa’chila) refirió que en este caso la comunicación es en castellano porque es la lengua en la que también se comunica con las personas de su propio grupo y la que todos aprenden cuando se escolarizan: “Me comporto igual que siempre...Incluso con mis amigos kichwa hablo español” (ALUMAMAZ-14, 14:15) (25:25) o “Yo me comunicaría en español porque todos los hablamos cuando vamos a la escuela” (ALUMCOSTB-16, 16:10) (14:14).

De sus discursos se desprendió que el entendimiento en la comunicación era importante en sus relaciones de apoyo y ayuda en el aprendizaje: “Me comunicaría a través de señas, dibujos, para poder comprender lo que me digan y lo yo les diga (...) Sería bueno al ser un apoyo de uno al otro en nuestras lenguas” (AULUMSIERRB-64, 64:4) (28:28), “Lo primero que haría es intentar entenderle para ayudarle en lo que necesite” (ALUMAMAZ-12, 12:24) (16:16) o “Yo compartiría muchas cosas con ellos y les ayudaría (...)” (ALUMSIERRB-65, 65:10) (25:25).

Algunos alumnos/as/as entendieron esta comunicación desde el intercambio, enriqueciendo la relación enseñando su propia lengua: “Primero hablo español y luego traduzco en kichwa para enseñarle” (ALUMAMAZ-2, 2:11) (18:18) o “Me comunicaría con gestos, sonidos, e imágenes, y también les enseñaría a hablar en kichwa y en castellano hasta así podernos entender en palabras como personas del mismo país” (ALUMSIERR-83, 83:12) (21:21), cuando la comunicación lingüística no era posible se intercambian otros

aspectos culturales: “Le enseñaría nuestra lengua y cosas de nuestra cultura para que conozca” (ALUMAMAZ-10, 10:13) (24:24) o “(...) si no sé el idioma, yo doy a conocer mi cultura y mis tradiciones” (ALUMSIERR-57, 57:12) (36:36). Otros optaron por ayudar a la integración: “Buscaría la formas para demostrar la confianza y seguridad de que no será discriminado, como servirle de guía turístico y de mostrar un poco mi cultura para que no sienta desconfianza ni miedo” (ALUMAMAZB-11, 11:15) (18:18) o “Lo defendería, para que no lo humillen por ser de otra cultura” (ALUMAMAZ-14, 14:11) (19:19).

Otros buscan otros recursos como la traducción por parte de un compañero/a u otra persona que domine la lengua: “lo hago a través de una guía traductora que es un compañero que sepa” (ALUMAMAZB-5, 5:10) (19:19), “Me comunico pidiéndole ayuda a otro que hable la misma lengua para entenderlo y comunicarme” (ALUMAMAZ-9, 9:10) (16:16) o “Me comunicaría con traductores, con amigos que sepan su lengua, o haría lo posible para entender y conversar en su idioma” (ALUMSIERRB-66,66:9) (26:26).

A su vez, las diferencias culturales tampoco fueron un hándicap a la hora de establecer relaciones entre ellos: “Sí, tengo el mismo comportamiento con todas las culturas” (ALUMSIERR-37, 37:14) (19:19) puesto que para ellos el castellano es la lengua común a todas las culturas y es la vía de comunicación más ordinaria: “(...) me comporto igual con otros compañeros de otras culturas porque todos nos entendemos con el español” (ALUMCOSTB-15, 15:14) (21:21), “(...) Me relaciono como soy con otra y con la misma cultura sin sentirme diferente, intento que nos entendamos” (ALUMAMAZ-7, 7:21) (24:24) o “Llevarme bien con él y compartir, no importa que sea de diferente cultura” (ALUMAMAZ-8, 8:5) (18:18). Siendo el juego y el deporte uno de los elementos de intercambio y comunicación más mencionado: “(...) nosotros debemos ayudar para que entienda mejor, como dando ánimos, jugar al fútbol con él (...)” (ALUMSIERR-74, 74:9) (28:28) o “(...) no discriminaría y jugaría y les enseñaría juegos y cosas que sé” (ALUMSIERRB-80, 80:10) (27:27).

No obstante, las opiniones de algunos alumnos/as también denotaron, aunque en menor medida, que en sus relaciones con compañeros/as de otras culturas percibían “al otro” como el diferente, lo que influía en sus comportamientos: “Tendría el mismo comportamiento aunque son ellos los que dicen diferentes cosas, hablan diferente, tienen

el comportamiento distinto, pero yo soy más callada” (ALUMAMAZB-4, 4:20) (18:18), “Nuestro comportamiento como chachi no es igual porque ellos son de otras culturas, y me da vergüenza pues soy tímida” (ALUMCOSTB-19, 19:20) (25:25), “(...) el comportamiento es diferente porque con amigos de mi cultura me comunico bien, y con los de otras culturas me comporto más tímido porque me cuesta entenderlos” (ALUMCOSTB-20, 20:17) (26:26) o “(...) cuando me relaciono con otra cultura soy más callada y presto atención a su forma de hablar y cuando me relaciono con gente de mi cultura soy más habladora y extrovertida y trato cualquier tema con más naturalidad” (ALUMCOSTB-79, 79:15) (43:43).

Asimismo, para algunos estudiantes las relaciones entre compañeros/as venía determinada por su pertenecía al mismo grupo cultural, bien por cuestiones culturales o lingüísticas: “Sí, tenemos compañeros mestizos, pero no son nuestros amigos. Los mestizos visten de otra manera, bailan música moderna como el reggaetón y el dialecto porque hablan mejor el castellano” (ALUMSIERRB-67, 67:2) (15:15) y “No me comporto igual porque si es de mi cultura puedo entender y llevarme con él o ella. En cambio, si es de otra cultura no sabré entender sus costumbres” (ALUMSIERRB-71, 71:14) (36:36), o por un mayor entendimiento entre ellos/as: “Paso más tiempo con los de mi cultura porque me entiendo mejor para jugar” (ALUMCOST-23, 23:12) (17:17) o “Con mis amigos de la comunidad porque me entienden más que otros de nuestros compañeros” (ALUMSIERR-34, 34:10) (16:16). Concibiendo así la lengua el hándicap principal para establecer relaciones: “Intentaría jugar con los compañeros de mi propia lengua (ALUMSIERR-38, 38:11) (16:16) (...) no puedo comunicarme con otras personas de otra lengua diferente” (ALUMSIERR-38, 38:13) (18:18) o “Simplemente no hablaba, sólo hablaba con chachis o compañeros chachis que sabían más y me ayudaban” (ALUMCOST-70, 70:12) (28:28).

A veces, mostrándose reticentes a relacionarse con personas de otras culturas basándose en prejuicios y estereotipos, respondiendo que su comportamiento es desigual cuando se relaciona con compañeros/as, amigos/as que pertenecen a una cultura diferente a la suya: “No, porque los de otras culturas son a veces muy zánganos, y algunos no me caen bien, y no los quiero ver de una buena forma” (ALUMSIERR-42, 42:13) (27:27), “[Me relaciono] con los que hablan mi misma lengua. Pocas veces hablo con ellos (los chachis) y casi no me relaciono porque son tímidos y no hablan” (ALUMCOSTB-79,

79:12) (37:38) o “Es diferente porque muchas veces nos callamos para no meter la pata y que no se rían de nosotros y no nos relacionamos igual, ya que nos ven distintos aunque nos adaptemos pintándonos el pelo y vistiéndonos modernos porque así andamos más bacán”⁴⁷ (AULACOST-70, 70:7) (36:36) o porque consideran que con otras culturas el entendimiento no se da: “No, porque mis amigos de mi cultura entienden mi comportamiento y mi forma de hablar, y los de otras culturas no entenderían nada de lo que yo hable” (ALUMSIERRB-45, 45:14) (29:29).

e. Influencia de los diferentes grupos en el aprendizaje

Con respecto a cómo repercute la existencia del alumnado culturalmente diverso en el aprendizaje la información fue analizada a partir de los registros de observación de aula y de los discursos de los diferentes participantes de la muestra: directores/as, profesorado, alumnado y familias.

Desde la observación del aula

Mediante las observaciones de las diferentes aulas se pudo apreciar que, de forma general, la coexistencia de diferentes grupos culturales o lingüísticos no afectaba directamente al proceso de enseñanza/aprendizaje, aunque ello no significa que no se hayan observado diferencias entre el alumnado en cuanto al rendimiento, conocimientos o ritmos de aprendizajes. Una observación significativa fue que en un CEEIB de la región costeña, se detectó desigualdad en cuanto al rendimiento puesto que, por lo general el indígena mostraba un rendimiento más bajo, aunque no en todos los casos, pues a veces ocurría lo contrario (OB-AULACOSTB-7, 7:5) (63:63). Y en otro CEEIB de la costa se observó que los mestizos se motivan por aprender chachi, y los otros alumnos/as por mejorar su español (OB-AULACOSTB-9, 9:11) (32:32).

Perspectiva de los/as directores/as

De acuerdo a la información aportada por los equipos directivos sobre la influencia de la diversidad cultural y lingüística en el proceso de aprendizaje, del total de entrevistados

⁴⁷Alienación cultural: apropiarse de las características de otra cultura perdiendo su identidad.

trece directores informaron que la diversidad contribuía directamente al aprendizaje de los estudiantes e indirectamente a la mejora pedagógica del profesorado: “(...) enriquece el proceso de enseñanza y aprendizaje y tienen la posibilidad de enseñar a otras culturas” (DIRECTSIERRB-18, 18:30); (31:31), “(...) ahí es donde nosotros, como docentes, buscamos la mejor forma de enseñar” (DIRECTAMAZ-2, 2:31) (30:30)

De manera directa manifestaron que la coexistencia de alumnado diverso contribuye a que este incremente sus conocimientos, sin embargo en pocas ocasiones aludían a lo académico, sino centrado en el enriquecimiento cultural: “(...) favorece el conocimiento cultural y la interrelación de todos” (DIRECTSIERRB-17, 17:36) y “Favorece por cuanto los estudiantes aprenden y adquieren nuevas culturas” (DIRECTCOSTB-9, 9:11) (30:30)

Desde esta perspectiva, también opinaron que la diversidad en las aulas promovía valores de tolerancia y respeto: “(...) favoreciendo el respeto y que aprendan unos de otros y, sobre todo, que aprendan en función de la realidad que no conocen y la respeten.” (DIRECTSIERR-14, 14:20) (32:32).

Manifestaron que en estos contextos escolares con alumnado culturalmente diverso, inicialmente el aprendizaje es más dificultoso, sobre todo, para el alumnado indígena: “(...) los niños indígenas suelen tener ciertas dificultades al principio, pero luego se adaptan bien” (DIRECTAMAZ-1, 1:38) (30:30) y, aunque perciben inconvenientes, también señalan el contrapunto que significa dicha diversidad: “Perjudica, ya que la atención tiene que ser individualizada y el proceso enseñanza/aprendizaje es más lento, pero la ventaja es que aprenden más de los otros, por ejemplo, los mestizos y blancos, aprenden el Kichwa” (DIRECTAMAZB-3, 3:8) (30:30).

Perspectiva del profesorado

El profesorado de los diferentes centros opinó en la misma dirección que la aportada por los directores, considerando que la coexistencia en el aula de alumnado culturalmente diverso favorece que el aprendizaje sea más rico y flexible:

Definitivamente considero que no existe una superioridad de etnias...que todos los seres humanos poseemos las mismas capacidades...lo único que se produce es un enriquecimiento por el aporte de las diversas culturas que nos hace

reflexionar que somos diversos y parecidos a la vez. (PROFCOST-6, 6:24) (16:16).

Sin embargo, sus discursos fueron más ricos en cuanto a cómo influían los aspectos propios de cada cultura en el proceso de aprendizaje, así como a las diferencias que suelen darse entre los diferentes grupos culturales cuando se educan conjuntamente. Al respecto, expresaron que ciertos rasgos culturales influían en su aprendizaje y en su trabajo en el aula, aportando información relevante de los principales grupos culturales estudiados: “(...) al alumnado chachi le cuesta mucho entender el español. Su rendimiento es más bajo en relación a los mestizos o afros, que están acostumbrados al idioma, y su entendimiento y rendimiento es mayor” (PROFCOSTB-9, 9:13) (21:21); “En la práctica, el mestizo tiene un mayor rendimiento, ya que el alumnado indígena es más cohibido y reservado, y esto hace que no pregunten si algo no les queda claro (...) (PROFCOSTB-10, 10:10) (17:17),

(...) los afrodescendientes culturalmente son muy expresivos, manifiestan de forma franca y directa sus inquietudes, es muy fácil detectar en ellos las características de líderes, cuando las poseen, son extrovertidos, preguntones, alegres, descomplicados... los mestizos son muy parecidos a los afrodescendientes, a veces se podría pensar que no existen diferencias,... en otras ocasiones, si se pueden apreciar, algunos (...) suelen creerse mejores a los demás grupos étnicos...y los chachis son introvertidos, callados, se quedan con las dudas por no preguntar, temen a hacer el ridículo y a lo desconocido (...) (PROFCOST-6, 6:37) (28:28).

En algunos discursos del profesorado se reflejó la repercusión que puede tener en el proceso de enseñanza el hecho de tener diferentes expectativas hacia el aprendizaje “Los mestizos participan más. La cultura indígena no tiene mucha responsabilidad y sentido de superación en base al estudio, sino en base al trabajo” (PROFSIERR-11; 11:24) (25:25) o “El CI es el mismo, pero la dificultad en el rendimiento se marca por el nivel de responsabilidad y esfuerzo... por ejemplo, el afro es el más irresponsable y el alumno indígena es menos responsable y motivado que el mestizo que valora más el estudio” (PROFSIERR-13; 13:16) (26:26).

Igualmente, estos informantes, manifestaron que hay factores socioeconómicos y culturales que afectan al rendimiento del alumnado indígena que vive en condiciones más precarias y con costumbres más diferenciadas del resto:

(...) las condiciones socioeconómicas y costumbres diferentes hacen que su rendimiento sea más bajo, ya que en las comunidades indígenas existe un problema grave de poca o mala alimentación, pues hay mucha pobreza y condiciones infrahumanas de habitabilidad. A los guaraníes les cuesta mucho más integrarse y los más destacados en rendimiento académico son los shuar (PROFAMAZ-1, 1:28) (17:17),

(...) Aunque si no entienden bien el español su nivel de comprensión es menor y también su rendimiento, como los huaronis, que no han podido desarrollar algunas capacidades que les permita desenvolverse tan bien en nuestro sistema. Son buenos en sus habilidades y dentro de su comunidad, pero no tanto cuando se relacionan y los comparamos con el resto. (PROFAMAZB-3, 3:19) (19:19).

Sin embargo, se encontraron discursos entre el profesorado en los que se manifestaba que las diferencias en el aprendizaje eran más debidas a factores personales que a los culturales: “No, no hay diferencia entre las distintas culturas” (PROFAMAZB-4, 4:31) (27:27) y “(...) la parte académica o el rendimiento no está en desventaja por la parte cultural” (PROFCOST-5, 5:20) (16:16); “Depende de la responsabilidad de cada estudiante y de cada familia, y también de los conocimientos básicos que él o ella haya adquirido, independientemente de su cultura (...)” (PROFAMAZ-3, 3:19) (19:19) o “Eso va en la persona, no en la cultura...aunque hay veces que si...he notado que el mestizo si tienen problemas de inestabilidad emocional o problemas familiares rinde menos que el indígena, ya que éste está más acostumbrado a vivir con desequilibrios sociales, afectivos, económicos, etc.” (PROFAMAZ-2, 2:13) (18:18).

Desde la perspectiva del alumnado

En el caso del alumnado, la mayoría destacaron los aspectos prácticos y positivos que generaba ser educados en la diversidad cultural, así como las ventajas que ello tenía en su aprendizaje: “Sí claro, en una escuela intercultural con diferentes culturas se aprende más” (ALUMCOSTB-33, 33:4) (11:11).

De forma conjunta, lo más destacado por todo el alumnado es el aporte positivo que tiene el hecho de aprender otra lengua, refiriéndose a las lenguas de sus compañeros indígenas: “(...) en lo que conversamos aprendo su lengua” (ALUMAMAZB-2, 2:8) (11:11), “(...) en el sentido de aprender otras lenguas y más cosas interesantes de su cultura” (ALUMAMAZB-3, 3:8) (18:18) o “Si, yo aprendí más en la lengua español con ellos para poder comunicarme mejor” (ALUMCOSTB-86, 86:14) (23:23).

Cuando en el transcurso de la entrevista se le plantea la posibilidad de elegir a sus compañeros/as de clase, la mayor parte de ellos optaban por preferir a alumnado de diferentes culturas, exponiendo argumentos diversos:

Por intereses en su ayuda con los conocimientos: “(...) porque puede haber en una prueba de preguntas sobre las comidas típicas de los kichwas, y ellos pueden ayudarte. No toca ignorar esa cultura” (ALUMAMAZB-6, 6:7) (17:17) o “Aprendemos esa lengua y ellos también nos pueden ayudar en la materia que no entiendo” (ALUMSIERR-34, 34:12) (17:17).

Por aumentar sus conocimientos: “Elegiría compañeros de otra cultura para un grupo de trabajo para aprender más y mejor” (ALUMCOSTB-15, 15:9) (13:13) o “(...) aprendemos nuevas ideas, formas de pensamiento, lenguas, etc.” (ALUMCOST-24, 24:10) (13:13).

Para intercambiar y ayudarse mutuamente, hay discursos que no tienden únicamente a expresar lo que aprenden del otro, sino a señalar el intercambio de conocimientos: “(...) aprendería su lengua, su cultura, su forma de vestir, su historia y mitos. También me ayudaría a aprender otras cosas relacionadas con su cultura y él de la mía” (ALUMCOST-28, 28:15) (11:11); “(...) intercambiar conocimientos y podemos conocer más de ellos, y ellos de mí” (ALUMSIERRB-49, 49:8) (19:19) o “(...) podemos intercambiar los conocimientos y ayudarnos mucho” (ALUMSIERRB-49, 49:10) (14:14).

Algunos, destacaron las ventajas del aprendizaje desde la diversidad cultural frente al aprendizaje con compañeros de la misma cultura: en sus discursos manifestaban que el hecho de que en clase hayan alumnos/as/as que pertenecen a diferentes culturas contribuía a que aprendieran más que si solamente hubieran compañeros de su mismo

grupo cultural, los cuales no obtienen aprendizajes muy novedosos, presentando un mayor interés en lo que el otro le pueda enseñar y pueda aprender de él: “(...) es mejor porque aprendo más, ya que entre nosotros nos conocemos bien y conocemos nuestra lengua...Además, nos ayuda a aprender más español y cómo piensan y viven” (ALUMCOST-70, 70:6) (21:21) o “(...) porque si estuviera con los de mi cultura no aprendería bien. Al tener compañeros de distintas culturas, aprendo de ellos” (ALUMAMAZB-7 7:7) (12:12).

Desde la perspectiva de las familias

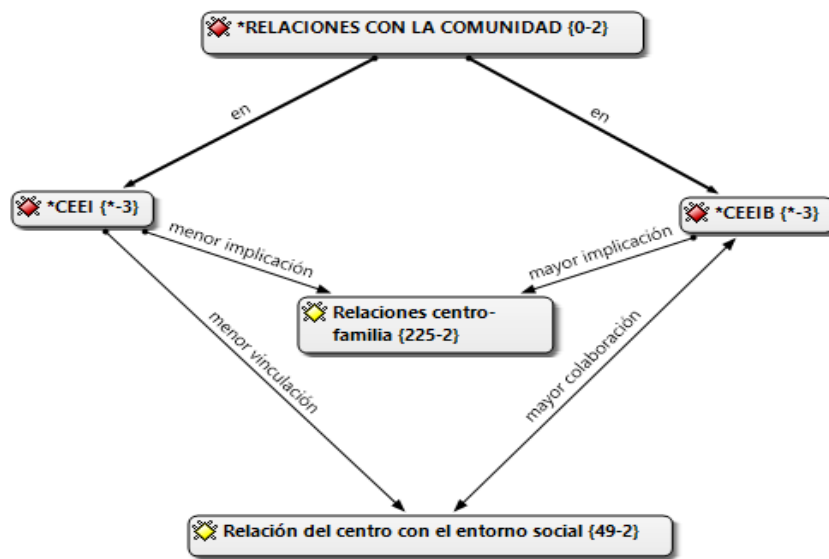
Con respecto a la opinión de las familias sobre cómo repercute en el aprendizaje de sus hijos la heterogeneidad cultural y lingüística en las aulas, trece de ellas manifestaron los beneficios que esto produce para incrementar los conocimientos: “(...) mejor que todos estén en el mismo colegio para que aprendan más unos de otros” (FAMSIERRB-34, 34:21) (30:30) y el resto, aunque no lo expresaron de forma explícita lo dejaron entrever en sus discursos cuando opinaban sobre las ventajas de la diversidad cultural. Por lo que, por lo general, la mayor parte de las familias entrevistadas consideraban que el proceso E/A se enriquece cuando se lleva a cabo un marco culturalmente diverso.

Categoría F: Relaciones con la comunidad

Con esta categoría se describen las relaciones que se establecían entre los miembros de la comunidad educativa y otros actores sociales y/o comunitarios para favorecen el desarrollo de la EI.

La categoría, con sus correspondientes códigos, se representa a través de la siguiente red conceptual. En ella se reflejan los códigos utilizados en el proceso de análisis de los discursos de las entrevistas a los directivos, al profesorado, las familias y los registros de observación de centro.

D. Red Conceptual de la Categoría: Relaciones con la comunidad



a. Relaciones centro-familia

Desde la observación de centro

Las opiniones de los anteriores informantes se enriquecieron con el registro de observación de centro. De forma general, se observó que, aunque en todos los centros de la muestra las familias participaban y colaboraban en las “mingas”, existían diferencias según la tipología de centros independientemente de la región.

En los CEEI la implicación y participación de las familias en la vida del centro solía ser menor. Usualmente, en estos centros no se realizaban actividades comunes con las familias en las que se vivenciaran diferentes realidades culturales. Se recogió que las familias acudían al centro, principalmente, por temas académicos, relacionados con el seguimiento de los aprendizajes de sus hijos/as y, de manera puntual, en algún acto o celebración (OB-CENTROAMAZ-2, 2:3) (59:60).

En contraste, en los CEEIB la implicación de los padres y madres era mayor, siendo importantes colabores en las iniciativas que se proponen desde los centros. Normalmente, a través del Consejo de Padres de Familia participaban en festividades, actividades extraescolares como la toma de chicha, celebración de ceremonias, ayudaban

en las tareas del comedor escolar u otras tareas que se le encomendaban desde el centro (OB-CENTROAMAZB-4, 4:5) (41:41). En uno de los centro se observó que realizaban otras tareas más pedagógicas bajo la coordinación o supervisión del director, como por ejemplo participar en la adquisición de recursos materiales (CETROSIERRB-15, 15:5) (42:42). En las tareas relativas al cuidado y limpieza de los centros también era frecuente encontrar a los padres participando (OB-CENTROCOSTB-6, 6:15) (42:42). Asimismo, en algunos centros se recogió que las familias solían participar en celebraciones y festividades indígenas como los Raymis y acudían a jornadas de formación sobre prácticas de valores culturales (CETROSIERRB-15, 15:6) (62:62).

De manera particular, en uno de los CEEIB estudiados se observó que el colegio era un espacio de encuentro para las familias y la comunidad en general (CETROSIERRB-14, 14:8) (35:35). La potenciación y el intercambio de valores y costumbres culturales, fue observado en otro de los centros mediante talleres para la valoración de la lengua, diálogos colectivos, charlas reflexivas, salidas y actividades con motivos culturales, exposiciones de arte indígena, cultivos de la chacra y mingas colectivas con la comunidad (CETROSIERRB-17, 17:7) (58:58).

Desde la perspectiva de los directivos

Respecto a las relaciones existentes entre el centro y las familias, los directores/as de los centros estudiados informaron que, por lo general, esta era buena, aunque insuficiente y, en muchos casos, inexistente. Todos los directivos, independiente de la región y la tipología de centro, coincidieron en que la mayor participación de las familias en la vida del centro se producía en las “mingas”.

Concretamente, se detectaron diferencias entre los centros bilingües y los no bilingües en relación al tipo de relación que se establecía y la implicación de las familias en la actividad educativa y social de los centros. Los directores/as de los CEEIB, independientemente de la región, informaron que, por lo general, las familias indígenas se implicaban más cuando se sienten comprendidas y pueden comunicarse en su lengua: “bien porque son de la misma cultura y se entienden entre ellos” (DIRECTCOSTB-9, 9:13) (34:34), “La relación es armónica, respetuosa...y como manejamos la lengua materna en su mayoría, tenemos la oportunidad de tener mejor relación con los/as alumnos/as/as y las familias” (DIRECTSIERRB-18, 18:14) (33:33), “Es buena en ambos

casos, ya que la mayoría son indígenas y hay un mayor entendimiento (DIRECTAMAZB-3, 3:9) (34:34), (...) se sienten cómodas porque pueden hablar en su propia lengua y se sienten entendidas” (DIRECTAMAZB-3, 3:24) (20:20).

Esa relación se traduce en una mayor implicación que, a su vez, se basa en ayudar en las propuestas que se planteaban desde el centro: “(...) participan bastante en las actividades y propuestas del centro. Además de en las mingas, colaboran en todo lo que haga falta” (DIRECTCOSTB-10, 10:30) (20:20), aunque, excepcionalmente, en un centro bilingüe de la sierra se manifestó lo siguiente: la mayoría de ellas son indígenas, son muy trabajadores pero atienden poco a sus hijos, no suelen ayudar a sus hijos en el estudio. En el centro no son muy colaboradores pero cuando se les solicita si acuden” (DIRECTSIERRB-16, 16:24) (22:22).

Uno de los problemas que más se argumentó, sobre todo en la región amazónica y costeña, fue que la poca o nula implicación de los padres de familia se debe a que el alumnado que proviene de las comunidades no convive con ellos, sino solos o con otros familiares que residen en los núcleos urbanos donde se ubica el centro educativo (DIRECTCOSTB-8, 8:7) (32:32) o “(...) ahora ha aumentado su participación pero la mayoría están con familiares migrantes porque los padres de familia hacen que sus hijos se queden en la ciudad con parientes. La mayoría del alumnado vive con familiares o trabajan y estudian porque son de bajo nivel socioeconómico y cultural” (DIRECTCOST-6, 6:21) (23:23).

De igual modo, se refirió que, en ocasiones, se daban situaciones de tensión con las familias por cuestiones culturales como puede ser la enseñanza de la lengua madre en el caso de familias indígenas: “es buena, aunque a veces existan discrepancias, ya que muchos padres no colaboran o no quieren que sus hijos estudien tsa’fiki sino castellano” (DIRECTCOSTB-8, 8:7) (32:32).

Desde la perspectiva del profesorado

De igual forma que los directores/as, los docentes manifestaron que la relación era adecuada o buena, principalmente cuando no existía distancia cultural: “La relación es poca pero normalmente ha sido muy buena y muy cercana” (PROFCOST-7,7:27) (25:25), “Es buena, y mejor con las familias indígenas porque me ven cercana porque les saludo y les

hablo en su idioma y sé entenderles y eso ayuda a una mejor relación” (PROFAMAZ-2, 2:32) (29:29).

Coincidieron con las opiniones de los directivos en que la relación era inferior o inexistente en el caso de las familias indígenas que no conviven con sus hijos porque habitan en comunidades alejadas al centro: “No muy buena, ya que normalmente los estudiantes viven solos en la ciudad...alquilan un piso...y las familias están lejos, en las comunidades, y se le presentan dificultades para venir por lo que la relación es muy poca” (PROFAMAZB-4,4:20) (29:29), “suelen participar más los mestizos porque los indígenas viven solos en arriendo y los padres de familia viven en las comunidades y vienen a los tres meses a traerles comida y a ver cómo están” (PROFAMAZ-2, 2:31) (27:27). Aunque el profesorado manifestó este obstáculo en las relaciones, también admitieron que estas familias se esfuerzan por participar y colaborar, sobre todo en aquellas actividades relacionadas con sus ritos y costumbres:

Muchos viven muy lejos, adentrados en la Amazonía y los hijos viven solos en la ciudad en pisos de alquiler, con familiares, etc. Pero en general, son bastante participativas, participan más las que viven cerca, aunque muchas veces también se desplazan de las comunidades para colaborar y celebrar eventos como la toma de chica, por ejemplo. (PROFAMAZB-3, 3:25) (31:31).

Paradojamente, la poca participación de las familias, desde la opinión del profesorado, no siempre estaba relacionada con la condición cultural: “El noventa por ciento de las familias no se preocupan por sus hijos, y no acuden al centro. Los indígenas son los que más acuden y después, los mestizos” (PROFCOST-7, 7:26) (23:23); “La participación es escasa por la imposibilidad de acudir al centro por sus trabajos, ya que no suelen tener tiempo. La mayoría de los mestizos son empleados públicos y la mayoría de los kichwas trabajan en el campo, y a pesar de ello, éstos acuden un poco más que los mestizos” (PROFAMAZB-4, 4:30) (28:28).

De la misma forma, respecto a las familias indígenas entre el profesorado bilingüe, se dio la opinión que estas mostraban mayor acercamiento y afectividad que los padres y madres mestizas: “(...) la madre de familia kichwa actúa o interpreta las cosas de otra forma...Sus sentimientos son, incluso, diferentes...Por ejemplo, un mestizo

siempre es más frío, más directo... y el indígena es más cálido y cariñoso” (PROFSIERRB-18, 18:22) (42:42).

Incluso dos de los profesores refirieron que la buena relación que mantienen con las familias ayudaba a un mejor la comunicación con el centro: “Muy buena. Son muy colaboradores, ya que gracias a ellos se sostiene la comunidad educativa” (PROFCOST-9, 9:15) (29:29); “Buena. Es bastante positiva, pues ayuda a que haya una mayor comunicación con la institución educativa, y eso genera una mayor respuesta de los estudiantes” (PROFSIERRB-18,18:35) (37:37).

Desde la perspectiva de las familias

Atendiendo a la información aportada por las familias sobre cómo era su relación con los centros en los que estaba escolarizados sus hijos, estas la percibieron buena y cordial: “(...) con el grupo del profesorado tengo la confianza necesaria para dialogar y llegar a la resolución de alguna dificultad del niño” (FAMCOSTB-17, 17: 1) (23:23); “Sí, sin problema. Siempre dialogamos respetuosamente e incluso con el alumnado y el profesorado juntos” (FAMSIERRB-37, 37:12) (17:17). De manera excepcional, también se recogieron voces que opinaban en sentido contrario: “A veces me da vergüenza o siento desconfianza, ya que no tengo el nivel adecuado para comunicarme con ellos” (FAMSIERRB-31, 31:11) (20:20); (...) en algunas ocasiones no me hacen caso cuando vengo a reclamar sobre algo que no enseñan adecuadamente” (FAMSIERRB-31, 31:12) (19:19); “(...) en estos momentos no, porque los profesores no se muestran colaboradores ni me ayudan con mi hijo” (FAMSIERR-26, 26:13) (13:13); (...) en ocasiones, he tenido que acudir por amonestaciones a mi hijo por mal comportamiento, y los profesores se muestran poco comprensivos y no me ayudan” (FAMSIERR-26, 26:14) (12:12).

Respecto a la participación, la mayoría de los entrevistados informaron que acudían al centro de forma asidua a reuniones para conocer la evolución de sus hijos/as: “Yo voy semanalmente a preguntar cómo van mis hijos. Y a reuniones, mingas, fiestas y actos culturales” (FAMSIERR-23, 23:1) (23:23); “normalmente vengo voluntariamente para hablar con los profesores para ver qué tal va mi hijo o a reuniones o actividades” (FAMSIERR-22, 22:1) (24:24); (...) hay buen trato y respeto (FAMSIERR-22, 22:2) (25:25); [Cuando me encuentro con algún problema o dificultad en el centro, siento la

confianza necesaria para comunicárselo al profesorado] sin problema” (FAMSIERR-22, 22:3) (26:26).

Algunos padres refirieron que colaboraban en las tareas en las que el centro requería ayuda: “(...) normalmente, vengo voluntariamente a colaborar, a preguntar a los profesores cómo van mis hijos, o ayudar a repartir el desayuno (la colada)” (FAMSIERR-21, 21: 2) (19:19); “Sí, normalmente vengo voluntariamente. Me gusta colaborar. Yo puse los columpios y arreglo los desperfectos. Normalmente me ofrezco para ayudar en lo que se necesite (FAMAMAZB-4, 4:2) (23:23); (...) me ofrezco para ayudar. Hice las estanterías y los percheros. El material lo compré yo” (FAMAMAZB-4, 4: 3) (25:25).

Quizá, ello pueda ser debido al cambio de rumbo que algunos padres manifestaron observar en las relaciones con el centro de sus hijos/as: “Antes había una desvalorización hacia los padres de familia, pero hace dos años eso cambió. (FAMSIERRB-33, 33: 8) (19:19); (...) Había cierto temor antes, (...) Se ha intentado apostar por el diálogo, el respeto y la igualdad, evitando el racismo hacia los indios” (FAMSIERRB-33, 33: 9) (20:20).

Desde la observación de centro

De forma general, se observó que, aunque en todos los centros de la muestra las familias participaban y colaboraban en las “mingas”, existían diferencias según la tipología de centros independientemente de la región.

En los CEEI la implicación y participación de las familias en la vida del centro solía ser menor. Usualmente, en estos centros no se realizaban actividades comunes con las familias en las que se vivenciaran diferentes realidades culturales. Se recogió que las familias acudían al centro, principalmente, por temas académicos, relacionados con el seguimiento de los aprendizajes de sus hijos/as y, de manera puntual, en algún acto o celebración (OB-CENTROAMAZ-2, 2:3) (59:60).

En contraste, en los CEEIB la implicación de los padres y madres era mayor, siendo importantes colabores en las iniciativas que se proponen desde los centros. Normalmente, a través del Consejo de Padres de Familia participaban en festividades, actividades extraescolares como la toma de chicha, celebración de ceremonias, ayudaban en las tareas del comedor escolar u otras tareas que se le encomendaban desde el centro

(OB-CENTROAMAZB-4, 4:5) (41:41). En uno de los centro se observó que realizaban otras tareas más pedagógicas bajo la coordinación o supervisión del director, como por ejemplo participar en la adquisición de recursos materiales (CETROSIERRB-15, 15:5) (42:42). En las tareas relativas al cuidado y limpieza de los centros también era frecuente encontrar a los padres participando (OB-CENTROCOSTB-6, 6:15) (42:42). Asimismo, en algunos centros se recogió que las familias solían participar en celebraciones y festividades indígenas como los Raymis y acudían a jornadas de formación sobre prácticas de valores culturales (OB-CENTROSIERRB-15, 15:6) (62:62).

De manera particular, en uno de los CEEIB estudiados se observó que el colegio era un espacio de encuentro para las familias y la comunidad en general (OB-CENTROSIERRB-14, 14:8) (35:35). La potenciación y el intercambio de valores y costumbres culturales, fue observado en otro de los centros mediante talleres para la valoración de la lengua, diálogos colectivos, charlas reflexivas, salidas y actividades con motivos culturales, exposiciones de arte indígena, cultivos de la chacra y mingas colectivas con la comunidad (OB-CENTROSIERRB-17, 17:7) (58:58).

b. Relaciones del centro con su entorno social

Las relaciones que se establecían entre los miembros de la comunidad educativa y la comunidad se analizaron desde la perspectiva de los directivos, el profesorado, las familias y la observación llevada a cabo en los centros.

Desde la perspectiva de los directivos

Siete de los directores/as de la muestra informaron sobre las relaciones que se establecían entre los miembros de la comunidad educativa y el resto de actores sociales de su comunidad, mediante la participación conjunta en actividades que se organizaban desde los centros. En la información aportada por estos informantes no se encontraron diferencias según la tipología de centro. En su mayoría estas relaciones se establecían en actividades culturales, festivas, o en otras actividades comunitarias que implicaban trabajos colaborativos.

Al respecto, los directores de centros bilingües informaron: “(...) con la DINEIB hacemos actividades y festejos donde participan otros centros de la zona” (DIRECTAMAZB-3, 3:17) (24:24); “Talleres variados formativos entre docentes, talleres

con padres y con la comunidad” (DIRECTSIERRB-16, 16:7) (26:26), “(...) eventos y fiestas culturales...intercambios con otros centros como las Escuelas del Milenio” (DIRECTSIERRB-18, 18:19) (25:25). E incluso informando a la comunidad de su trabajo a lo largo del curso escolar: “(...) celebramos fiestas patronales, tanto indígenas como católicas, y las casas abiertas de diferentes temas, donde cada área presenta a la comunidad lo que ha hecho, la rendición de cuentas a toda la comunidad a final de curso” (DIRECTSIERRB-16, 16:7) (26:26).

Los directores de los centros no bilingües manifestaron: “(...) hemos intercambiado las experiencias, costumbres, tradiciones de sus comunidades y países (por alumnado de nacionalidad colombiana o peruana) y sus alrededores” (DIRECTCOST-5, 5:18) (8:8); “(...) un maratón con toda la comunidad. (DIRECTCOST-10, 10:24) (25:25) o “(...) juegos deportivos entre padres de familias, profesores y miembros de la comunidad, mingas, celebración de fiestas o actos socioculturales (Navidad, carnaval, Día del Amor, etc.). Además por las tardes se realizan juegos, actividades comunes o actividades de apoyo pedagógico” (DIRECTSIERR-11, 11:29) (14:14).

Desde la perspectiva del profesorado

Cinco de los docentes entrevistados (cuatro de ellos de centros bilingües) informaron que suelen utilizar las organizaciones e instituciones que proveen apoyo y servicios dentro de las diferentes comunidades culturales: “Si, por ejemplo, con la directiva del barrio donde está el colegio que es kichwa, la mayoría apoyan al centro en las obras, en las festividades, o en lo que haga falta, etc.” (PROFAMAZB-4, 4:28) (33:33). Igualmente, esta participación se realizaba con asociaciones y ONG’s que desarrollaban diferentes proyectos. Uno de los profesores que había participado en este tipo de iniciativas nos dijo:

En Makipurashun he hecho trabajos de recuperación pedagógica con niños con necesidades especiales y he dado charlas de capacitación a los padres de familia (...) sobre educación ambiental para aprender a respetar, a proteger y conservar la naturaleza y aprender a reciclar...y también sobre cultura indígena como eje transversal. (PROFSIERRB-17, 17:31) (40:40).

Asimismo, fundaciones y el Cabildo participaban en actividades con los centros educativos de las comunidades del cantón: “Colaboro con el Cabildo, con la Fundación Kawsay y con grupos de jóvenes que a veces acuden a impartir charlas, programas de radio, reuniones, etc. (PROFSIERRB-18, 18:36) (46:46) “(...) con la Fundación Kawsay llevan a cabo proyectos y actividades de apoyo social a indígenas y mestizos que conviven en el cantón” (PROFSIERRB-18, 18:25) (47:47).

Uno de los profesores de un centro no bilingüe nos explicó que estas relaciones también se producían a través de los centros culturales de las comunidades que trabajan por la defensa del arte y la cultura, mediante actividades relacionadas con: “Danzas, música, títeres, teatro, taller de cocina típica, pintura, cerámica. Participan personas de todas las culturas, y acuden mis propios alumnos/as” (PROFSIERR-14, 14:16) (28:28).

Desde la perspectiva de las familias

Atendiendo a las relaciones que mantenían las familias con el resto de actores sociales de su comunidad, sólo seis familias de las entrevistadas expusieron que las principales relaciones eran con los centros culturales de las comunidades:“(...) organizar campeonatos deportivos entre las diferentes nacionalidades para competir entre todos, y también poder intercambiar música, danzas, etc.” (FAMCOSTB-15, 15:2) (14:14) o “(...) actividades de ocio y recreo relacionadas con características culturales: artesanía, gastronomía, bailes, teatros, bisutería, etc. (FAMCOSTB-14, 14:2) (13:13), “(...) participo en el centro cultural de la comunidad Congoma, bailamos danzas folklóricas y hacemos teatro propio de nuestra cultura” (FAMCOSTB-14, 14:11) (10:10).

Igualmente informaron que participan en ceremonias tradicionales de la comunidad: “(...) fiestas culturales y finos (que es un ritual en honor a personas fallecidas, donde se hacen comidas y rezos)” (FAMCOSTB-14, 14:11) (10:10).

En el caso de la cultura Kichwa Saraguro refirieron que las actividades que realizaban estaban relacionadas con temáticas sociales, medioambientales y culturales: “El diálogo intercultural se realiza entre indígenas saraguro y mestizos...Son actividades relacionadas con capacitación medio ambiental, derechos y protección de los niños, sensibilización con problemas de discapacidad, talleres sobre identidad cultural, y ese tipo de cosas” (FAMSIERRB-27, 27:1) (14:14). Siendo el centro educativo el promotor

de diferentes acciones informativas y formativas para toda la comunidad: “(...) cada mes acudimos a talleres sobre temas sociales (alcoholismo, educación de nuestros hijos, drogas, reproducción prematura) que se hacen para toda la comunidad, además de a las mingas y fiestas de integración” (FAMSIERRB-27, 27:6) (21:21). En dicha comunidad, actúa la Fundación Kawsay como recurso de ayuda a los centros para favorecer la interculturalidad: “(...) intentan fomentar la educación intercultural entre la población local (saraguros y mestizos). Realizamos actividades para el fortalecimiento organizativo con prácticas culturales” (FAMSIERRB-29, 29:13) (11:11).

Desde la observación de centro

A través de los registro de observación de los centros, también se recabó información sobre las relaciones y acciones que favorecen la participación, el contacto y el conocimiento mutuo entre la institución educativa y su entorno social más próximo, ya sea con miembros de su propia comunidad, con otros miembros de la sociedad o con docentes y alumnado de otros centros educativos. Se observaron diferencias entre las acciones que se llevaban a cabo en las diferentes regiones y en función del tipo de centro

Del total de centros observados, en tres CEEI no se pudieron registrar acciones llevadas a cabo conjuntamente con la comunidad, ni se pudo recoger información escrita en sus documentos oficiales (Proyecto Educativo de Centro, Planificación anual de actividades, Programaciones generales, etc.). En este tipo de centros de los que se pudo recoger información, se comprobó que, por lo general, la participación es menos frecuente en actividades comunitarias, aunque con excepciones según las regiones.

En uno de estos centros CEEI, el alumnado colaboraba como voluntario con los medios de comunicación (OB-CENTROAMAZ-2, 2:4) (64:64). También con frecuencia esta participación se producía cuando se organizaban actividades en el municipio y pedían la participación de los centros. Así, por ejemplo, en uno de los centros urbanos de la costa, el centro colaboraba el 1 de julio realizando el pregón (OB-CENTROCOST-8, 8:1) (52:52), o desfiles y actos folclóricos (OB-CENTROSIERR-19, 19:1) (61:62). Aunque no se constató como muy frecuente el intercambio entre centros bilingües y no bilingües, uno de los centros participó con los centros bilingües de la comunidad en la fiesta del Inti Raymi el 24 de junio (solsticio de verano) CENTROSIERR-13, 13:1) (61:61).

En los CEEIB se observó que diferentes miembros de la comunidad colaboraban activamente con los centros, realizando mingas (de limpieza, arreglos del centro, etc.) (OB-CENTROCOSTB-6, 6:3) (67:67), (OB-CENTROSIERRB-11, 11:2) (61:62), (OB-CENTROSIERRB-17, 17:2) (58:58). Además, algunos de los centros, según la región, también colaboraban en acciones relacionadas con la vida en la comunidad, desde ayudar a poner señales de tránsito, labores de limpieza, y mingas para la prevención del dengue o el paludismo (frecuente en la zona amazónica en temporada de lluvias) (OB-CENTROAMAZB-3, 3:4) (70:70). A ello hay que unir la participación de los centros en actos culturales o sociales, celebración de fiestas populares y/o cívicas relacionadas con las culturas presentes en el centro y en la comunidad. En uno de los centros bilingües se pudo comprobar la participaban del centro en ferias culturales, colaborando con trabajos relacionados con las diferentes nacionalidades (OB-CENTROAMAZB-3, 3:2) (37:37). En otro, de la región de la sierra, el centro se implicaba en actividades de la vida diaria de la comunidad (desde reuniones con la policía, arreglos del alcantarillado hasta las fiestas populares) (OB-CENTROSIERRB-18, 18:4) (70:70). En Quito, en uno de sus centros más emblemáticos, tuvimos la suerte de observar como el equipo directivo había convertido la escuela en un centro de encuentro para toda la comunidad, acompañando la vida de las personas de la comunidad y dando apoyo a sus costumbres, celebrándose desde un matrimonio hasta un velorio, etc. (OB-CENTROSIERR-14, 14:2) (35:35).

En este tipo de centros, y dependiendo de las regiones, se favorecía el intercambio con otros colegios con el fin de compartir experiencias interculturales; por ejemplo, concursos de exposiciones y lecturas entre los diferentes centros de Esmeraldas y Santo Domingo de los Tsáchilas (OB-CENTROCOSTB-9, 9:1) (60:60). En otro de los centros de la región amazónica, se realizaban actividades culturales (cuentos, teatro, oratoria, poesía, etc.) en la que participaban todos los centros educativos del municipio (13 centros), actividad que, según nos informaron, se realizaba también a nivel provincial (OB-CENTROAMAZB-3,3:3) (66:66) y (OB-CENTROAMAZB-4, 4:2) (58:58). Igualmente, merece resaltar por su singularidad, otra de las acciones que se llevaron a cabo en uno de los centros urbanos de la costa, en la que los estudiantes presentaban (en el mercado, centros comerciales, etc.) lo aprendido durante el curso escolar (OB-CENTROCOSTB-7, 7:1) (56:56).

Nos resultó igualmente muy significativo por su tradición cultural, la participación de uno de los centros bilingües de la sierra, en las asambleas de la comunidad, tomando decisiones con las autoridades de la misma, en las fiestas y en los Raimis (Kuya Raymi- fiesta del inicio-, Kapa Raymi- fiesta de las autoridades- en esta época toma posesión la directiva del centro, el Consejo de Padres de Familia y el Consejo Estudiantil-, Paukar Raymi- fiesta de los frutos tiernos- e Inti Raymi- fiesta del Sol y la cosecha) (OB-CENTROSIERRB-17, 17:3) (61:62).

7.1.4. Limitaciones y propuestas de mejora.

Macro categoría 4: Limitaciones y propuestas de mejora

Por último, se generó la macrocategoría denominada: “*Limitaciones y propuestas de mejora*” con el fin de analizar las limitaciones existentes en la realidad ecuatoriana que podían estar obstaculizando el desarrollo de la EI y el diálogo entre las diversas culturas del país.

Así mismo, con esta dimensión categorial, se pretende contribuir con la aportación de argumentos en pro de una mejora del desarrollo de la EI y el consecuente DI que debe establecerse entre los diferentes pueblos y nacionalidades que conviven en el ámbito educativo. En esta línea, se plantean propuestas de mejora desde el marco estatal hasta el nivel de aula y la comunidad desde las voces de los participantes.

Categoría H: Limitaciones para el desarrollo de la EI y el DI y propuestas de mejora.

a. Limitaciones que surgen desde el contexto social y educativo para el desarrollo de la EI

Hace alusión a las dificultades y/u obstáculos existentes en la realidad social y educativa para el adecuado desarrollo de la EI y el DI, y para el alcance de los fines que persiguen las propuestas legales al respecto.

A continuación se presentan las limitaciones más destacadas desde la perspectiva de todos los informantes.

Desde la perspectiva del profesorado (directivos y docentes)

Desde la opinión de estos participantes, muchos de los obstáculos o limitaciones que se producían para el adecuado desarrollo de una verdadera educación y diálogo intercultural, eran reflejo de la propia realidad social del país.

Según la mayor parte de estos informantes, una de estas consecuencias derivaban del rechazo cultural que continua existiendo: “(...) existe discriminación por la identidad cultural, se dan insultos relacionados con la identidad cultural” (DIRECTAMAZ-2, 2: 25) (15:15) o “Los mestizos se burlan de los indígenas diciéndoles ‘¿por qué no trajiste tu lanza o tu guanta?’... y esa discriminación hace que abandonen el sistema educativo” (PROFAMAZ-1, 1:24) (43:43), “(...) hay rechazo desde los blancos y mestizos hacia los indígenas y los afros...y, a su vez, de los indígenas a los afros” (PROFAMAZ-2, 2:17) (23:23) o “(...) el obstáculo de aprendizaje sucede en cuanto a que muchos niños y jóvenes crean racismo o discriminación entre ellos” (PROFCOST-5, 5:14) (18:18).

Lo que, en ocasiones, ha contribuido a prejuicios culturales, e incluso a la infravaloración de la propia identidad por parte de algunos pueblos o nacionalidades: “(...) los prejuicios y complejos de inferioridad y superioridad que vienen dándose desde la época colonial. Son rasgos que todavía perduran” (PROFSIERRB-18, 18:19) (38:38), “(...) los jóvenes no practican, más bien tienen miedo a conservar estas culturas,...y esto con los jóvenes kichwas, peor aún más con los hispanohablantes” (DIRECTSIERRB-17, 17:14) (39:39),

El desconocimiento del idioma y el desinterés de las cosas y la falta de ética y respeto a la lengua kichwa. Se utiliza kichwismos, no el kichwa (PROFSIERRB-19, 19:14) (18:18) (...) Se está perdiendo el respeto a la cultura, y se ve que adquieren modismos, y esto está ocasionando problemas en sus valores y comunicación de la persona. (PROFSIERRB-19, 19:17) (22:22).

Situaciones que han generado sentimientos de inferioridad que repercute en su integración, desarrollo y rendimiento para poder avanzar en los objetivos de la EI, y que sobrellevan comportamientos discriminatorios en la labor docente:“(...) con los/as alumnos/as indígenas que no saben hablar bien el español me hago la sorda para evitar burlas del resto de compañeros y luego se lo explico aparte en los recreos, horas libres, etc.” (PROFAMAZ-2, 2:14) (19:19).

Algo en lo que coincidieron la mayoría fue en considerar que una de las limitaciones más comprometidas para evolucionar en la EIB, era el desprestigio que sobrellevaban las lenguas de los diferentes pueblos y nacionalidades, así como las resistencias de éstos a rescatarlas, conservarlas y estudiarlas: “(...) [las familias] no quieren muchas veces hablar en su propia lengua para no ser diferentes” (PROFAMAZ-2, 2:23) (30:30), “(...) he encontrado inflexibilidad y poca apertura al cambio por parte de los compañeros y con algunas familias que no quieren que se enseñe la lengua materna porque dijeron que los niños ya la saben” (DIRECTCOSTB-8, 8:18) (6:6),

El problema es que los kichwahablantes se nutren de la otra cultura mayoritaria (mestiza), pero no comparten su cultura por problemas de complejos, de inseguridad y prejuicios negativos (DIRECTAMAZ-1, 1: 21) (30:30) (...) hay un alto grado de discriminación y prejuicios por parte de algunos de los docentes y eso ha sido un trabajo duro (...). (DIRECTAMAZ-1, 1: 35) (9:9).

Así mismo, perciben problemas relacionados con rasgos (caracterizados por sentimientos de infravaloración y desprestigio por su propia cultura) que los propios informantes asocian a determinados grupos culturales: “(...) alumnado sanos pero con baja autoestima e inseguros con respecto a los mestizos y blancos” (DIRECTCOSTB-9, 9:6) (18:18) o “(...) alumnado con problemas de aprendizaje, sentimientos y actitudes discriminatorias con respecto a la procedencia a las etnias de las que pertenecen” (DIRECTSIERR-13, 13:23) (20:20).

Limitaciones manifestadas en estereotipos negativos que han obstaculizado también la tarea docente:

Los obstáculos interpersonales han sido por ser afro, los compañeros no aceptaban el cargo de dirección, criticando mis competencias, el hecho de ser mujer y no tener experiencia en el cargo (DIRECTCOST-6, 6:20) (18:18), (...) hay maestros que discriminan y rechazan lo diferente, teniendo actitudes racistas con los compañeros y estudiantes, hay una mayor preferencia por los blancos. (DIRECTCOST-6, 6:22) (21:21).

Esta percepción es compartida, desde ambas perspectivas, ya que también existe exclusión a la inversa. Una directora mestiza relató este sentimiento: “(...) sobre todo, he

tenido obstáculos por parte de las familias y algunos compañeros, ya que soy mestiza y hay compañeros tsa'chila que se sienten más preparados para trabajar con miembros de su cultura” (DIRECTCOSTB-8, 8:21) (13:13).

Los discursos de los informantes son el reflejo de las consecuencias del asimilacionismo cultural que ha existido durante tantas décadas, el cual ha calado muy hondo en toda la población ecuatoriana, impidiendo el desarrollo de una verdadera EI. Esto se reflejaba en discursos de algunos de los profesores de CEEI que no se han visto con la necesidad de formarse cultural y lingüísticamente para dar respuesta a la dicha diversidad: “(...) no ha existido la oportunidad de tener una experiencia con niños que dominen su lengua ancestral, porque ellos hablan español” (PROFCOST-5, 5:21) (19:19) o “(...) normalmente me encuentro con que los niños no conocen su lengua materna porque lo que dominan es el castellano” (PROFCOSTB-8, 8:29) (20:20) y “(...) el desconocimiento del idioma kichwa hace que las personas se perjudiquen en el rendimiento académico por vergüenza” (PROFSIERRB-19, 19:13) (17:17), por tanto manifestaron que: “La comunicación la realizamos en la lengua castellana, por cuanto los estudiantes dialogan fácil entre ellos porque todos hablan castellano” (PROFSIERRB-16, 16:12) (24:24). O también por desconocimiento de las características propias de su cultura: “(...) hay veces en que existe desconocimiento de su cultura y de su cosmovisión” (PROFSIERRB-18, 18:14) (30:30).

Sin embargo, con la actual normativa es una de limitación importante el hecho de que el profesorado no domine las lenguas ancestrales, su escaso conocimiento y dominio de las lenguas de las culturas con las que trabajan es un obstáculo importante para cumplir con los fines de la normativa intercultural actual: “Múltiples obstáculos, especialmente en la comunicación, entender y comprender el idioma kichwa, entender las costumbres y tradiciones de las diversas culturas de esta ciudad y provincia” (DIRECTSIERR-13, 13:24) (16:16).

Esta es la realidad con la que se encuentran, sobre todo, los docentes de la región amazónica debido a la alta coexistencia de culturas diversas en este territorio y la dificultad que presentan con el castellano mucho del alumnado que procede de las comunidades más alejadas de los núcleos urbanos: “El principal problema es que a veces (...) muchos alumnos/as y la mayoría de las familias no hablan bien el castellano” (PROFAMAZB-3, 3:34) (21:21), “(...) pues no entienden bien el español y no

comprenden lo que decimos. Es difícil comunicarnos y transmitir las ideas. Se intenta hablar con los padres, pero no hay conocimientos ni recursos para ayudarles (PROFAMAZ-1, 1:11) (18:18) “(...) si es shuar u otra cultura, no le entiendo y no puedo hacer nada” (PROFAMAZ-1, 1:31) (20:20). Situación semejante, se detectó con el alumnado chachi, el cual presentaba para el profesorado un obstáculo el hecho de que no dominara el castellano:

(...) mis estudiantes chachis poseen una lengua madre diferente y esto dificulta el proceso comunicativo por ello mi empeño constante a que se considere su situación y se le brinde el apoyo requerido (PROFCOST-6, 6:20) (17:17) (...) [tanto alumnado como las familias muestran] dificultades de expresarse con fluidez en español (PROFCOST-6, 6:33) (25:25).

Un factor muy común que los informantes mencionaban reiteradamente era la situación de pobreza que existía en algunas de las comunidades indígenas, lo cual derivaba en desigualdades de condiciones y oportunidades desde el ámbito educativo: “Más que por la cultura, por sus dificultades sociales o económicas” (PROFCOST-7, 7:13) (17:17), “(...) este es un proyecto específico para fortalecer la EIB y está dirigido a poblaciones indígenas con muchas dificultades y además nuestros alumno/as tienen una característica muy particular porque existe desnutrición, deficiencia académica, poca comprensión por parte de las familias, etc.” (PROFSIERRB-15,15:14) (20:20),

Las familias indígenas no tienen recursos para venir hasta el centro, ni interés en el estudio (PROFAMAZ-1, 1:15) (26:26) (...) en las comunidades indígenas existe un problema grave de poca o mala alimentación, pues hay mucha pobreza y condiciones inhumanas de habitabilidad (PROFAMAZ-1, 1:29) (17:17) (...) pienso que mi pueblo está en inferioridad de condiciones (PROFAMAZ-1, 1:34) (23:23).

Una realidad social compleja que fue relatada, principalmente, como consecuencia de la emigración masiva que han tenido que vivir muchas familias indígenas en aras a buscar una mejor calidad de vida. Ello ha acarreado problemas de desestructuración familiar, hábitos y conductas desadaptadas en jóvenes que se han quedado solos o a cargo de sus abuelos: “(...) la mayoría de las familias son migrantes del campo a la ciudad (...) que se lanzaron a la aventura de buscar un mejor nivel de vida (...) eso en realidad es un

problema de nuestro país (...) La mayoría de los estudiantes son trabajadores de la calle como vendedores ambulantes, betuneros, etc.” (PROFSIERRB-15,15:8) (29:29), “(...) la emigración ha creado problemas de delincuencia, drogas y prostitución en nuestros jóvenes” (DIRECTAMAZ-2, 2: 22) (42:42) y “[Las familias] no acuden porque están ocupados en sus trabajos (...) o han emigrado a otros países y los/as alumnos/as están con sus abuelos o hermanos mayores” (PROFSIERRB-17, 17:19) (32:32). Circunstancias que muchas veces deriva a contextos inseguros y conflictivos:

El mayor obstáculo ha sido el alto nivel de delincuencia que hay en la zona...no hemos visto amenazados y hemos sido víctimas de robos (DIRECTCOST-7, 7:4) (16:16) (...) en este centro tenemos un gran número de alumnas embarazadas y alumno/as con problemas de droga. Nosotros les intentamos dar ayudas, oportunidades porque son de hogares disfuncionales y con problemáticas sociales graves o abandonados por sus familias. (DIRECTCOST-7, 7:22) (20:20).

El aislamiento, las dificultades de acceso por las limitaciones del territorio o la ruralidad también se muestran como otro impedimento: “Han salido de aquí buenos deportistas pero la pena es que la mayoría, aunque tienen potencial, no pueden continuar sus estudios superiores por problemas económicos, sobre todo los de entornos más rurales, como los indígenas” (DIRECTAMAZ-1, 1: 25) (18:18).

Por ende, estas limitaciones físicas y de aislamiento suponen dificultades en la comunicación con las familias cuando el alumnado estudia en centros urbanos: “La mayoría de los indígenas no acuden porque viven muy lejos, en las comunidades” (PROFAMAZ-1, 1:14) (25:25) o “(...) los chachi no viven con sus padres porque el área geográfica de sus hogares es muy distante (mínimo de 7 horas desde aquí), aquí ellos viven con primos, tíos, etc...y esto disminuye el grado de participación de esas familias” (PROFCOST-6, 6:44) (24:24).

Así los escasos recursos con los que cuentan en algunos centros ubicados en estas zonas más alejadas, también supusieron una restricción importante: “(...) poca infraestructura tecnológica, pues no tenemos acceso a internet, y estamos en desventaja con respecto a profesores de zonas pobladas o civilizadas, pues no llegamos a inscribirnos en los cursos de formación a tiempo (...)” (PROFCOSTB-10, 10:5) (27:27).

Tradicionalmente, en las comunidades indígenas los hijos/as contribuían a la economía o bienestar familiar, su trabajo era indispensable por eso sus expectativas hacia la educación son diferentes. Por tanto, sus propias costumbres, valores en comunidades junto con las situaciones de precariedad y aislamiento contribuye a que para ellos la educación tenga otro valor diferente como refirieron algunos docentes de centros mestizos: “La mayor parte de los indígenas no tienen la idea de que el estudio es importante para la vida de sus hijos, y no les dan importancia a la institución. Le dan mayor valor al trabajo en casa, en la agricultura o ganadería” (PROFSIERR-11,11:6) (26:26) o “En general, no existe una preocupación por su parte y son muy irresponsables porque hay una gran falta de comunicación...sobre todo los indígenas y los afros” (PROFSIERR-12,12:28) (27:27). En esta línea, estos factores también influyen en la participación de las familias en la vida educativa de los centros de acuerdo a cómo se promueve en la legislación vigente, refiriéndose a que las familias de las minorías étnicas muestran menor nivel de participación y explicando el motivo de la siguiente manera: “Es porque la mayoría de los indígenas viven o trabajan en las comunidades o en zonas rurales y los afros que viven aquí son más despreocupados y no tienen tanto valor al estudio...no le dan importancia” (PROFAMAZ-2, 2:25) (28:28) o “(...) no valoran el estudio ni el esfuerzo que hay que hacer...su nivel de compromiso es muy bajo y dan más importancia al trabajo de sus artesanías o agrícolas que al estudio” (PROFSIERR-13,13:22) (36:36). A la par que, sobre todo la población indígena, conciben que son excluidos socialmente: “Porque se sienten discriminados, y tratan de que sus hijos se superen para no sentirse humillados...Los afros no tienen esa costumbre” (PROFCOST-7, 7:16) (24:24).

Asimismo, existen docentes que manifestaron que enseñar en el marco intercultural implica encontrarse con un obstáculo importante a la hora de enseñar al alumnado culturalmente diverso, ya que las actitudes y formas de ser de los diferentes grupos culturales, en ocasiones, dificultan el diálogo que se pretende. Con respecto al diálogo que se pretende con las familias, profesorado de CEEI manifestaba que: “El mayor problema lo hemos encontrado con los afros, ya que son menos responsables e implicados...no tienen mucho interés por el estudio” (PROFSIERR-14,14:10) (15:15) o “(...) la mayoría de las veces ellos, los indígenas, no dan importancia a las relaciones humanas, no respetan a la autoridad (como el profesor) y no tienen hábitos de comportamiento adecuados” (PROFSIERR-13,13:36) (39:39).

De otra manera, estas limitaciones de la realidad social también han sido motivadores importantes para que existan docentes que se formen y trabajen en pro de superarlas: “(...) revisando la historia, vi que los indígenas no estaban tan preparados y estaban bastante rezagados y discriminados...y por eso cuando era joven decidí prepararme y estudiar para ayudar a los miembros de mi cultura, a mi pueblo” (PROFSIERRB-18,18:14) (30:30).

Desde la perspectiva del alumnado y sus familias

Igual que el resto de informantes, el alumnado también confirma que la discriminación es una de las dificultades que se presentan en su realidad y que les impide avanzar: “En este país hay mucha discriminación, y no todos tienen las mismas oportunidades ni educativas ni laborales ni sociales” (ALUMCOST-26, 26:9) (11:11); “(...) cuesta por la discriminación, y eso hace que no todos tengamos las mismas oportunidades para acceder a buen trabajo o a la universidad” (ALUMCOST-28, 28:9) (12:12) o “(...) a veces el trato es desigual con los indígenas por parte de los mestizos” (ALUMAMAZB-3,3:28) (17:17) o “(...) a veces los afros salimos a buscar trabajo y nos discriminan por el color de piel” (ALUMCOST-25, 25:16) (11:11).

Justamente, no todas las limitaciones están relacionadas con la condición cultural, puesto que una realidad social, independientemente de la cultura, es la escasez de recursos y la situación de pobreza que padecen las personas las cuales se le dificulta acceder al estudio, viéndose expuestos, en muchas ocasiones, al trabajo infantil: “(...) todas las personas no tienen las mismas oportunidades en el estudio aunque existan leyes. Debido a que si en el hogar no hay economía, no se puede estudiar, hay que trabajar” (ALUMSIERR-83, 83:19) (15:15).

Para las familias dicha desigualdad social en relación a condiciones y/u oportunidades en las que se encuentran las poblaciones indígenas y afrodescendientes con respecto a la mestiza, es otra dificultad importante:

Me gustaría que fueran a la universidad, y que estudiaran para ser abogados o médicos. Pero la situación es muy difícil porque no tenemos facilidades (...) Las pruebas selectivas no están acordes con la formación que tenemos los indígenas. Estamos en desventaja con los de la ciudad. No tenemos recursos, y las

posibilidades económicas también son mínimas. La mayor parte de los niños se casan y son padres después del bachillerato. No continúan estudiando porque las barreras y dificultades son muchas (...)” (FAMSIERRB-31, 31:1) (17:17).

Consideran que los centros bilingües están en desventaja: “Espero que aprendan más, pues estamos muy atrasados y no tenemos recursos informáticos ni conocimientos” (FAMCOSTB-14,14:4) (20:20) o “(...) no tenemos recursos...nos gustaría que mis hijos aprendieran a manejar computadoras, por ejemplo, y que se trabajen más aspectos de la cultura, como aprender bien el castellano y el inglés” (FAMCOSTB-15,15:4) (18:18).

Derivado de esto, surgen determinados discursos de muchas familias que desean que la lengua que debe aprender su hijo sea el inglés, como segunda lengua, puesto que la consideran de utilidad para desenvolverse en la vida y contribuye a mejores perspectivas laborales: “Me hubiera gustado que aprendiera otras lenguas, como el inglés” (FAMCOST-9, 9:14) (27:27); o, el aprendizaje del inglés y alguna de las lenguas ancestrales del país: “Me hubiera gustado que también hubiese sido en alguna otra lengua del Ecuador y el inglés” (FAMSIERR-22, 22:7) (31:31), “(...) está bien pero sin abandonar el estudio de su propia lengua y el inglés porque es importante” (FAMCOSTB-15, 15:17) (33:33).

De igual manera, algunas familias mestizas piensan que es que las culturas de los pueblos y nacionalidades del Ecuador se sienten en inferioridad de condiciones y no son partidarios de compartir su cultura: “El problema es que otras culturas no quieren enseñar ni transmitir porque se avergüenzan y no lo ven necesario” (FAMAMAZ-1, 1:6) (22:22) o “(...) el problema es la pérdida de identidad cultural...somos los mestizos los que estamos valorando la cultura propia, más que los propios indígenas” (FAMAMAZ-2, 2:19) (19:19). A la par, influye la exclusión por parte de la cultura mestiza o blanca: “Existe algo de alejamiento de la cultura mestiza hacia las otras” (FAMSIERR-24, 24:15) (29:29).

Del mismo modo, consideran que es muy limitante la actitud y comportamiento del profesorado que no apuesta por fomentar el habla de las lenguas indígenas: “(...) que lo pongan en práctica porque entre ellos no hablan en kichwa para dar ejemplo a los alumno/as” (FAMAMAZB-4, 4:21) (37:37), “Ellos se comunican en castellano aunque

sepan kichwa” (FAMSIERRB-33, 33:17) (21:21), “(...) falta iniciativa y concienciación por parte del profesorado” (FAMSIERR-22, 22:4) (28:28).

Además no sólo se trata de usar otras lenguas, sino que la EI implica además enseñar otros aspectos culturales de relevancia y de todas las culturas que cohabitan: “Aprenden poco...Sólo la lengua y ya está...No aprenden sobre su historia o menos sobre otras” (FAMAMAZB-7, 7:8) (14:14). Consecuentemente, ello impide que se usen los recursos pedagógicos existentes: “Hay material y textos en kichwa que los profesores hispanos no comprenden, y no se usan. Si supieran el idioma los podrían usar y nuestros hijos aprenderían” (FAMCOST-8, 8:18) (26:26). Por este motivo, hay padres que piensan que es complicado que el alumnado pueda aprender en otras lenguas, debido a que el profesorado es incapaz de afrontar ese reto: “(...) es difícil que los profesores sean bilingües y atiendan las diferentes lenguas de las distintas culturas” (FAMCOSTB-13,13:6) (47:47), así como por la falta de recursos pedagógicos: “Existe un problema porque no hay materiales pedagógicos ni textos adecuados, y el maestro no puede planificar su programación” (FAMCOSTB-13,13:20) (45:45).

A tenor de esto último, las familias no sólo ven dificultad para ejercer bilingüismo por parte del profesorado o conocer cualquier lengua propia de las culturas de su alumnado, sino que, además de todo ello, se tiende hacia la invisibilización de las mismas, priorizando el kichwa antes que el resto de lenguas del país: “(...) Sería bueno, pero la realidad es que sólo aprende kichwa y castellano” (FAMSIERRB-30, 30:23) (31:31) o “Sería bueno otras lenguas, pero en realidad no es así, pues sólo hay kichwa” (FAMSIERRB-31, 31:21) (31:31). Y este hecho perjudica su nivel de conocimiento cultural: “Me parece mal porque nuestros hijos no conocen la historia de los pueblos ancestrales y su cosmovisión” (FAMCOST-8, 8:20) (31:31) o “No, no aprenden de su cultura ni de otras...No me parece bueno para salvar la cultura indígena” (FAMSIERRB-33, 33:20) (31:31).

Otra limitación significativa para el desarrollo de la EI es que las familias no ven utilidad al aprendizaje de las lenguas ancestrales, ya que luego no se lleva a la práctica en los espacios de participación social, como los núcleos urbanos: “Me parece muy bien para que aprendan bien todo lo que puedan pero en la ciudad no se practica” (FAMAMAZB-7, 7:14) (8:8) o en su comunicación diaria, puesto que teniendo la posibilidad de hablar en su lengua materna no lo hacen, sino que su comunicación es en

castellano, por ejemplo, siendo indígena y dominando su lengua de origen, cuando se comunican con el profesorado no lo hace en su propia lengua: “(...) lo hago en castellano, aunque la mayor parte de los profesores hablan kichwa” (FAMSIERRB-27, 27:3) (24:24). Derivado de esto surge que el alumnado tampoco encuentre utilidad en su uso, optando por aprender y hablar únicamente en castellano: “(...) los niños sólo quieren hablar castellano” (FAMSIERRB-34, 34:8) (22:22) o “Muchos indígenas emigrantes retornados ahora rechazan su cultura y llevan una vida como los mestizos” (FAMSIERRB-34, 34:17) (18:18).

Desde la perspectiva de los actores sociales y educativos de relevancia en el ámbito de la EI

De igual forma que los miembros de la comunidad educativa, están de acuerdo con que una de las limitaciones más importantes que presenta la realidad social para el desarrollo de la EI y el DI es la desigualdad y falta de equidad en la sociedad ecuatoriana: “(...) situaciones de elitismo, la sociedad muy inequitativa, muy injusta, yo creo que no sé si la interculturalidad sea el remedio para eso (...)” (SOCEDUSEIB-23, 23:75) (57:57), “(...) no hay que hablar de Diálogo Intercultural por las diferentes perspectivas y relaciones asimétricas que existen actualmente con el colonialismo y relaciones de dependencia que marcan tendencia en lo local (SOCEDUINTELECT-8, 8:6) (7:7) (...) la sociedad es muy polarizada y la estructura social que tenemos no permite ese DI” (SOCEDUINTELECT-8, 8:38) (5:5),

El problema va más allá de la igualdad de oportunidades, puesto que estamos hablando de un sistema que es desigual, el debate tiene que ir más allá de la inclusión, y hoy en día es el debate que tenemos. Es una cuestión que se da forma global, se incluye para apaciguar y tener más armonía en la sociedad, ocultando los verdaderos problemas y los más profundos. El racismo no ha desaparecido ni va a desaparecer simplemente hablando de inclusión o igualdad social. (SOCEDUINTELECT-5, 5:35) (32:32).

Idénticamente, plantearon que la discriminación y el rechazo hacia las culturas minoritarias que existe en toda la sociedad, siendo otra de las situaciones que suponen una limitación muy representativa: “(...) existe discriminación por parte de los mestizos, provocando rechazo hacia el “indio” (SOCEDUSEIB-29, 29:31) (44:44), “(...) en una

entrevista de trabajo para selección de personal, se valorará más al gringo, en 2º lugar al ecuatoriano y, en último lugar, al indígena o afrodescendiente” (SOCEDUMINIST-12, 12:23) (36:36) o, a la inversa, cuando la exclusión es hacia el blanco o mestizo en entornos donde predominan de personas indígenas: “(...) todavía existe un poco de racismo o discriminación. En realidad existe cierta separación y rechazo entre mestizos e indígenas, y es muy difícil aplicarlo. En mi centro se detecta rechazo hacia el mestizo por parte de algunas personas indígenas” (SOCEDUMINIST-14, 14:30) (27:28).

Por consiguiente, esta situación discriminatoria ha generado sentimientos de infravaloración y rechazo hacia las culturas minoritarias, principalmente hacia indígenas y afrodescendientes: “(...) Por ejemplo, en la costa son racistas y discriminan y así no se puede...para llegar a verdaderamente a un diálogo intercultural, es necesario un cambio de actitud” (SOCEDUSEIB-24, 24:30) (38:38).

(...) Es que los indígenas con todo el proceso colonialista que hemos vivido creen que ya nos han convencido que nosotros no valemos (...) Por eso muchos compañeros no hablan la lengua, no se visten como indígenas, rechazan su comida típica, rechazan su música (...) (SOCEDUSEIB-23, 23:63) (49:49) (...) La población mestiza o blanco mestiza tiene y niega una parte de su fuente de identidad que es indígena y se vuelve blanco, pero debería sentirse orgulloso de la identidad de su lado paterno o materno de pueblos y nacionalidades (...) (SOCEDUSEIB-23, 23:69) (51:51) (...) es cuestión del poder hegemónico. Entonces es muy difícil para mí romper ese status colonial existente todavía (...) (SOCEDUSEIB-23, 23:72) (57:57).

Esta situación, junto con las consecuencias del trabajo realizado por la Iglesia en el ámbito educativo a lo largo de la historia: “La Iglesia como institución hizo su servicio evangelizador y escolar donde se dedicó a invisibilizar a las culturas, sobre todos las pertenecientes al área foresto-tropical (Costa y Amazonía) (...)” (SOCEDUINTELECT-8, 8:43) (31:31), ha contribuido al rechazo e interés por rescatar y usar en su cotidianidad las lenguas y valores de las culturas ancestrales por parte de la sociedad, así como la enseñanza de las mismas:

Por ejemplo, (...) las mamás jóvenes, (...) ¡¡ya no están enseñando el kichwa!! Es el proceso de aculturación, es el proceso de menosprecio que sienten hacia su

propia lengua y, eso es, falta de identidad (...)” (SOCEDUSEIB-23,23:44) (33:33)
(...) Los compañeros dirigentes no están trabajando por su lengua, no están trabajando por su cultura, por eso ahora los jóvenes (...) crecen así, sin ninguna orientación. Sin ninguna directriz ni de la familia, ni de la comunidad ni de los dirigentes, ni de las organizaciones, ni de los mayores sabios. (SOCEDUSEIB-23, 23:47) (33:33).

Igualmente, esta falta de interés y disposición para llegar al desarrollo de una verdadera EI y DI también se da por parte de los actores educativos: “Falta de voluntad y decisión para poner en práctica lo que dice la Ley y la Constitución” (SOCEDUINDIG-1, 1:14) (22:22) o “(...) las instituciones pedagógicas han tenido responsabilidad en esta pérdida, ya que no ha habido interés” (SOCEDUINTELECT-6, 6:33) (7:7).

A lo dicho se suma la escasez de recursos e investigaciones que ayuden a aumentar los conocimientos y nuevos planteamientos interculturales: “(...) algunos de los profesores suelen dominar las lenguas, pero no las imparten porque no hay materiales de apoyo para ello (como textos o investigaciones, etc.), además del poco interés por parte de muchos de los profesores y, en algunas ocasiones, por vergüenza” (SOCEDUSEIB-34, 34:36) (27:27), y otros consideraron que una limitación importante es: “(...) lamentablemente, en las escuelas regulares (...) los docentes no dominan las lenguas de los pueblos y nacionalidades. Es una realidad (...)” (SOCEDUSEIB-24, 24:30) (38:38).

En este marco, reflejaron que existe una diferencia considerable entre las tres regiones principales del país, siendo la Costa la región que menos atención ha recibido en sus centros educativos según estos informantes: “Creo que en mi provincia [Santo Domingo de los Tsa’chilas] aún queda mucho por hacer y es en la Sierra donde se ha trabajado más en este aspecto” (SOCEDUMINIST-16, 16:3) (5:5).

De cualquier modo, manifestaron que se han hecho esfuerzos por mejorar y avanzar en la Educación del país, aunque éstos se están llevando a cabo en otro sentido, promoviéndose así políticas innovadoras y progresistas pero fuera del marco de la EIB: “Se están elaborando y creando políticas educativas importantes pero no en la práctica, ya que no están enfocadas hacia una EI y menos hacia una EIB” (SOCEDUINTELECT-6, 6:13) (14:14) y cuando se suscita la interculturalidad es a través de folclorismo: “(...) a veces sólo importa la cultura musical y culinaria” (SOCEDUINTELECT-7, 7:44) (5:5).

b. Propuestas de mejora a nivel estatal

Desde la perspectiva de los directivos

Las propuestas que realizaron estos participantes iban encaminadas a que desde la administración educativa se promoviera una EIB de forma general en todos los centros educativos del país, y no únicamente en los centros bilingües “(...) todos los centros educativos deberían enseñar las lenguas ancestrales y trabajar la historia de los pueblos del Ecuador” (DIRECTAMAZ-1, 1:20) (26:26).

También que se aumentaran los recursos didácticos y pedagógicos interculturales y los destinados a la enseñanza y aprendizaje del bilingüismo para todos los docentes: “(...) más recursos y equipos tecnológicos. Es necesario aportar más recursos que se destinen a profesores de Kichwa y especialistas en la historia y cosmovisión indígena y más recursos de capacitación en culturas indígenas a todos, en general” (DIRECTAMAZ-1, 1:29) (28:28).

Una demanda muy común de muchos directivos fue la mejora en la cantidad y la calidad de formación y capacitación del profesorado: “El Gobierno, a través del Ministerio de Educación, debe fortalecer la formación de los docentes en los centros educativos de cada una de las nacionalidades” (DIRECTAMAZ-2, 2:19) (51:51) o “La Administración Educativa debería aumentar el presupuesto para la EIB y dar más becas a los docentes para que se reciclen y se formen, hace falta una actualización en la formación docente” (DIRECTAMAZB-3, 3:13) (50:50).

Otra propuesta fue lograr una mayor implicación de los organismos nacionales del SEIB para aportar mayor calidad a la EIB: “(...) la DINEIB debería ser más responsable en el cumplimiento de la Ley y colaborar más en los centros para poder mejorar su educación y estar en igualdad de oportunidades que los hispanos” (DIRECTCOST-8, 8:12) (47:47) o que entre estos centros y los CEEI hubiera una mayor coordinación y menor diferencia: “es necesario que existan los CEEIBs para no dejar que desaparezca la cultura y la identidad de los pueblos., pero ambos tipos deberían estar más coordinados” (DIRECTCOSTB-10, 10:25) (27:27).

Desde la perspectiva del profesorado

Como medidas generales que se podían tomar desde el Ministerio de Educación con el fin de optimizar el cumplimiento de la Ley, se planteó dar más peso a aquellas instituciones u organismos relacionados con el SEIB: “Primero, se debería valorar el trabajo de la DINEIB, y darle potestad para todo, presentar proyectos, ayudarlos económicamente, para que se promueva lo que ellos plantean” (PROFAMAZ-1, 1:38) (39:39).

Medidas más específicas son aquellas que planteaban una mayor programación en la capacitación y formación del profesorado: “que instaure de forma obligatoria talleres para que los profesores puedan aprender a trabajar ese DI en las aulas” (PROFAMAZ-2, 2:35) (39:39), así como para todo el beneficio de la comunidad educativa: “El gobierno debería impartir unos seminarios relacionados con las lenguas propias de las nacionalidades, tanto para comprenderlos como para expresarnos, con los niños y con las familias también” (PROFCOST-7, 7:4) (11:11). Los participantes también opinaron que eran necesarias propuestas formativas que incitaran al desarrollo de la motivación e inquietud por aprender y enseñar de los docentes: “(...) debería plantearse cursos de motivación para que el profesorado se anime” (PROFSIERRB-15, 15:20) (13:13).

De forma específica, solicitaron formación basada en la enseñanza de las lenguas ancestrales y auxiliares lingüísticos en el aula como apoyo al profesorado y al alumnado que no domina el castellano:

Deberían formar docentes en las diferentes lenguas de la región para que se comuniquen con los estudiantes de las distintas culturas, y que sea un nexo o que exista un apoyo pedagógico en los centros que ayude al profesorado y al alumnado que procedan de comunidades que no dominan el español... También para ayudar a rescatar esas lenguas. (PROFAMAZB-3, 3:11) (39:39).

Aparte de este personal de ayuda para el desarrollo del bilingüismo, se plantó la ampliación de horas en la enseñanza de las lenguas ancestrales o integrarla en la actual malla curricular: “(...) más horas de aprendizaje del kichwa” (PROFCOSTB-10, 10:15) (12:12). También propusieron incluir una nueva materia en la actual malla curricular: “(...) debería implantarse como asignatura obligatoria una que se llamara *lenguas ancestrales*” (PROFSIERR-14, 14:22) (32:32).

Coincidieron con los directores, en opinar la importancia de la unificación y obligatoriedad de la EIB en todos los centros educativos aunque estén fuera del SEIB: “Debería obligar hacer cumplir la Ley a todos los centros del país bilingües o no bilingües. Porque si no se da, ¿de qué interculturalidad estamos hablando? (...)” (PROFAMAZB-3, 3:31) (41:41), “El gobierno debería hacer obligatorio el hecho de que todos los centros educativos del país hablen las lenguas originarias del territorio en el que están” (PROFAMAZB-4, 4:25) (38:38).

Estos participantes plantearon realizar encuentros interculturales como foros de encuentro, intercambio y aprendizaje, tanto para el profesorado como para el alumnado, encaminados al fomento de la EI y el DI: “deben escuchar a los jóvenes estudiantes, y hacer convocatorias interculturales donde participen las diferentes culturas” (PROFCOSTB-9, 9:30) (44:44), “(...) el gobierno estatal debería apoyar para que se hagan eventos y encuentros con otros profesores o grupos que promuevan la cultura indígena en el país y que hacen EIB para intercambiar información y experiencias...porque siento que estamos aislados y solos en nuestro trabajo” (PROFSIERRB-17, 17:32) (43:46); incluso utilizando las nuevas tecnología:

Deben existir espacios donde el profesorado puede compartir sus experiencias y poder tener tiempo para ello, ya que por nuestro horario laboral muchas veces no se puede hacer y es muy necesario hacerlo on-line porque nos permite conocer muchas experiencias y compartir las nuestras, pero existe mucho analfabetismo con respecto a las TICs por parte del profesorado. (PROFSIERR-13, 13:11) (18:18).

De la misma forma, se enunció la necesidad de producir material pedagógico intercultural renovado, así como la mejora de la estructura y organización de las asignaturas de las lenguas ancestrales:

Pienso que se debería de hacer más material didáctico y actualizado, ya que los textos que tenemos están muy desfasados, (...) También creo que la DINEIB debería realizar los bloques de contenido de la asignatura de kichwa con cada uno de los niveles (como han hecho con la asignatura de inglés)...porque lo que han hecho es darnos la orden de impartir kichwa, pero no existe una estructura de

cómo hacerlo ni los bloques de contenido y cada uno hace lo que puede y quiere” (PROFSIERRB-13, 13:37) (46:46).

También se planteó difundir los conocimientos culturales y el incremento del uso de las lenguas desde todos los niveles educativos, incluyendo los estudios superiores desde los que, a través de algunas carreras universitarias o formaciones académicas específicas, se promueva el patrimonio cultural y lingüístico de forma conjunta con los niveles más básicos de la educación:

Implementar estrategias que nos lleven a conocer diferentes culturas a través de acciones que se lleven a cabo desde niveles educativos superiores haciendo sus pasantías en las escuelas del país. Por ejemplo, estudiantes de turismo que acudan a realizar sus pasantías a los diferentes centros a transmitir y enseñar valores propios de las culturas que existen en el país. (PROFSIERRB-17, 17:10) (16:16).

Desde la perspectiva de las familias

Las proposiciones que se formularon desde las familias estaban dirigidas a la preservación de la identidad cultural y lingüística en igualdad de condiciones, sugiriendo que se enseñaran las lenguas ancestrales desde la Educación Inicial y que se estableciera el mismo currículo para todos los centros sin diferenciación por su tipología: “Que se haga cumplir la Ley y se impartan las lenguas minoritarias desde la Educación Inicial y que sea el mismo currículo para todo” (FAMAMAZ-2, 2:12) (31:31), “Debería unificar el estudio y no existir un currículo diferente, sino el mismo para todos donde se enseñe sobre las culturas y lenguas del país” (FAMAMAZB-4, 4:18) (51:51). Proponen que la obligatoriedad de la normativa legal en cuestiones de interculturalidad sea para todos por igual: “El gobierno debería hacer cumplir la Ley en todas las escuelas y colegios de Ecuador, porque en los colegios hispanos no la cumplen. Allí no saben de nuestra cultura” (FAMSIERRB-30, 30:20) (37:37) y es necesario que el profesorado de CEEI domine las lenguas ancestrales y se imponga como un cumplimiento obligatorio: “Obligar al profesorado mestizo a que aprenda el kichwa y hacer documentos kichwa y castellano” (FAMSIERRB-31, 31:18) (31:31).

De igual modo que el resto de participantes, los padres acentuaron que es muy importante la formación del profesorado, por lo que consideraban que desde el Ministerio

de Educación se debería trabajar para que esté mejor formado, actualizado y con conocimiento de las lenguas indígenas: “Poner profesores preparados y bilingües en la escuela” (FAMAMAZ-3, 3:16) (34:34). Sugirieron que este tipo de formación fuera obligatoria: “el gobierno tiene que obligar al profesorado a aprender las lenguas y culturas del país, y que en el centro haya profesores bilingües y formados” (FAMCOST-9, 9:21) (39:39).

A este tenor, pensaban que, tanto la población indígena como el profesorado de los centros bilingües, estaban en desigualdad de condiciones con respecto al profesorado de los centros no bilingües, ya que poseían un menor nivel de formación y menos disponibilidad de recursos, proponiendo que la autoridad educativa debía considerar esta situación y mejorarla: “Debe ser consciente de la desigualdad en la que vivimos las poblaciones indígenas y ayudar a eliminar barreras educativas y profesionales...y debe aumentar la capacitación de nuestros maestros para que puedan explicar con más realidad a nuestros hijos” (FAMSIERRB-33, 33:24) (36:36).

Las familias no están a favor de la diferenciación de centros, ya que piensan que los CEEIB son centros limitados al alumnado indígena, proponiendo que los centros deben ser verdaderamente interculturales: “Deberían crear centros donde vayan todos los niños de todas las culturas, y no hayan diferencias de centros indígenas y centros para blancos o mestizos” (FAMAMAZB-5, 5:3) (36:36).

Consideraban que habían diferencias en la dotación de recursos e infraestructura, obteniendo un mayor beneficio los CEEI frente los CEEIB: “No discriminar; atender a todos por igual. Los centros hispanos están mejor dotados y tienen mejor infraestructura” (FAMCOSTB-14, 14:23) (45:45) o “El gobierno tiene que dar la misma importancia a todas las culturas a nivel nacional, pues actualmente las ciudades grandes y los colegios hispanos están en mejores condiciones” (FAMCOSTB-18, 18:21) (45:45), asociando este hecho a generar obstáculos para el alcance del Buen Vivir: “El gobierno debería hacer cumplir el plan nacional de Buen Vivir, por lo que se tiene que hacer desaparecer las diferentes categorías de centros educativos” (FAMSIERRB-29, 29:19) (34:34).

Otra propuesta que realizaron fue la producción de los materiales interculturales en los que estuvieran presentes todas las nacionalidades para poder desarrollar una verdadera EI: “El gobierno debe tener un representante de cada cultura en el Ministerio

de Educación que vele por sus derechos, y se creen materiales adecuados para enseñar las lenguas de las nacionalidades” (FAMAMAZB-6, 6:19) (41:41). Estos representantes, además, deberían participar en la estructura y organización de la enseñanza de las lenguas en los diferentes territorios y colaborar en la elaboración de materiales específicos: “Definir las lenguas predominantes en cada zona. Se deberían planificar programas educativos para las distintas culturas para que se establezca ese diálogo intercultural” (FAMCOSTB-13, 13:23) (53:53).

Con el fin de fomentar el bilingüismo, propusieron su difusión a través de los medios de comunicación, informando a la sociedad con el fin de que se familiaricen, valoren y aprendan las lenguas: “se debería hacer propaganda y publicidad a través de la radio, tv y medios de comunicación, dándole valor a las culturas del país con campañas, folletos etc.” (FAMACOST-11, 11:13) (27:27) o “El gobierno debería hablar en las dos lenguas del país. Mucha gente no entiende los mensajes en TV, por ejemplo” (FAMASIERRB-25, 25:16) (37:37). A ello, los participantes, agregaron que estos medios deberían ayudar a combatir la discriminación y el rechazo: “Que cambien los pensamientos racistas y discriminatorios de la sociedad a través de leyes, programas de TV, actividades, etc.” (FAMASIERRB-36, 36:19) (33:33).

Desde la perspectiva de los actores socioeducativos

Desde un análisis más profundo, estos informantes plantearon cambios estructurales de base, en los cuales trascendían la frontera de lo estrictamente educativo, haciendo referencia al sistema sociopolítico. Propusieron examinar y ahondar más en lo cultural con el fin de progresar conociendo cómo se establecen las relaciones desde los contextos plurales y “Encauzarlo en los paradigmas de desarrollo y ser la expresión del poder popular y depender de ello” (SOCEDUINTELECT-8, 8:32) (45:45), “Visibilizar mucho más las diversidades culturales de las 14 nacionalidades del país y detectar visiones y cosmovisiones, para ello el Estado debería impulsar estudios e investigaciones al respecto” (SOCEDUORGINTER-21, 21:23) (38:38), “(...) se debe trabajar a nivel ideológico, político...capaz de que haya armonía, incluso destinar los poderes a distintos pueblos y nacionalidades me parece...Eso ameritaría otra organización del Estado ecuatoriano, amerita otras reglas, otras leyes. Una nueva estructura del Estado” (SOCEDUSEIB-23, 23:76) (57:57);

No se ha indagado en la naturaleza de las luchas sociales por dirigirse a nuevos modelos de vida y de desarrollo, para ello es necesario un análisis político-pedagógico y cultural, donde se analicen el tipo de relaciones que condicionan los diferentes contextos. Se ha perdido la perspectiva del análisis-global, de interpretar el mundo y sus complejas relaciones. (SOCEDUINTELECT-8, 8:5) (6:6).

Asimismo, refieren que el DI necesita ser previamente trabajado por el fortalecimiento cultural: “No se puede interculturalizar el proceso educativo, si no se fortalece la identidad de los pueblos para estar preparados para dialogar” (SOCEDUINTELECT-7, 7:57) (3:3), siendo necesario:

Crear acciones afirmativas a favor de los pueblos y minorías étnicas como igualar las inequidades históricas y que la gente se interese por el DI a partir de igualar oportunidades a nivel laboral, salarios, condiciones sociales, etc., y en el momento en el que eso se haga se podrá establecer un diálogo efectivo. (SOCEDUINTELECT-7, 7:39) (39:39).

De esta manera consideraron que el Ministerio debería apostar por crear proyectos duraderos para conseguir DI, invirtiendo los recursos necesarios: “Debería hacerse un proceso en cascada. El Ministerio primero se debería de preocupar por desarrollar proyectos emblemáticos a medio y largo plazo, con recursos para el desarrollo del diálogo intercultural, ya que lo que hay son esbozos” (SOCEDUORGINTER-22, 22:21) (39:39) y generar “Diálogos permanentes con organizaciones y representaciones de base de cada uno de los pueblos. Que las leyes sean equitativas y respeten los aspectos culturales de los diferentes pueblos” (SOCEDUSEIB-26, 26:26) (35:35) e, incluso, a través de campañas crear un Plan Nacional específico para ello: “Se requiere hacer campaña de sensibilización por todos los docentes con el fin de que en los colegios no funcionen esos esquemas discriminatorios. Sería ideal implantar el diálogo intercultural como un programa nacional” (SOCEDUSEIB-27, 27:32) (6:6). Para ello consideraron importante que el Ministerio de Educación contribuya económicamente a este fin: “(...) debería llevar un seguimiento y hacer propuestas o concursos de proyectos o prácticas sobre la Interculturalidad para motivarles con incentivos económicos, ya que muchos centros carecen de recursos” (SOCEDUMINIST-12, 12:26) (39:39).

De igual forma, con respecto al bilingüismo proponen grandes reformas como la innovar con efectivas políticas lingüísticas e instituciones que contribuyan a mejorar y divulgar el conocimiento de las lenguas del país:

Debe haber una Academia Nacional de las Lenguas: las lenguas son organismos vivos, hay que cuidarlas y trabajarlas, si no, al contrario, desaparecen. De las 14 lenguas del Ecuador, 13 están en peligro. Si las queremos mantener, hay que desarrollar políticas lingüísticas. Si no se hace nada, dentro de una generación, 6 de las 14, ya no existirán (SOCEDUINTELECT-10, 10:27) (25:25).

Y de acuerdo a esto se propone lo siguiente:

(...) promover las 14 culturas y lenguas, darlas a conocer, reservar espacios en los medios de comunicación, dar becas para estudiar las lenguas (¡Ecuador tiene en el momento un lingüista formado a alto nivel en lingüística de lenguas ancestrales!), una Biblioteca Nacional en y sobre lenguas ancestrales del Ecuador, una Academia Nacional de las Lenguas, Un Museo de las lenguas etc. Usar las lenguas en momentos oficiales, hablar de ellas, hacerlas escuchar, etc. El Estado debe garantizar la aplicación de la Ley de Educación. En la reforma universitaria deben ser revisados todos los currículos en relación a los contenidos interculturales en la Educación Primaria y Secundaria deben ser incluidos los saberes, sabidurías, conocimientos y tradiciones de los pueblos y nacionalidades en los currículos el Estado debe garantizar la llegada de textos en las lenguas a las aulas: hoy en la casi totalidad de escuelas bilingües sólo existen textos en castellano, lo que quiere decir a la larga el boicot y la destrucción de la EIB (SOCEDUINTELECT-10, 10:32) (35:37).

Y de forma más específica, exponen diversas acciones concretas, como el fomento de las lenguas ancestrales a través de concursos literarios y la divulgación a varios niveles: “El gobierno debe promover y hacer (...) que en las instituciones educativas que estén en poblaciones indígenas o afros se hable su lengua ancestral.” (SOCEDUMINIST-14, 14:29) (26:26) y “Asignación de presupuestos para dotación de material informático, salas específicas, personal docente especial. Realización de textos, láminas, murales, señales de tránsito, gigantografías, publicidad y programas en los medios de comunicación fomentando el bilingüismo” (SOCEDUSEIB-28, 28:19) (34:34);

(...) en ese sentido me parece que los hablantes natos de lenguas minoritarias (entre comillas) deberían fijar algunas estrategias para que sus lenguas busquen su propio desarrollo, (...) de repente obras literarias, por ejemplo, el castellano surgió a la fama es a través de obras literarias pero de grandes obras. Pero los indígenas, a veces, escribimos pero escribimos una o dos páginas (...) Alguna vez hicimos en la Casa de la Cultura concursos escritos en lenguas indígenas, la obra más grande alcanzaba tres hojas. Es lo más avanzado... Es decir, es necesario promover para que, tarde o temprano, nuestros jóvenes escriban obras siquiera de 100 a 200 páginas. Poesías, obras maestras, novelas... Creo que allí habría que promover, incentivar con concursos. (SOCEDUSEIB-23, 23:53) (39:39).

Por otro lado, y en la misma línea que el resto de informantes, todos los actores socioeducativos exigen que por parte del Estado se exija de forma obligatoria la aplicación de la LOEI e, igualmente, propusieron medidas para la difusión de las lenguas a través de los medios de comunicación, de socialización de la normativa y de su importancia en el marco de la diversidad cultural que convive en el país. Así como que desde la administración educativa se ejerza la obligatoriedad de que los profesionales de la educación sean formados al respecto, llegando a utilizar algún tipo de incentivo si fuera necesario: “Concienciar a través de campañas sobre interculturalidad, más o menos como las campañas de turismo, y socializarlo a toda la población” (SOCEDUMINIST-15, 15:22) (40:40) o “(...) a los docentes que están formados hay que incentivarlos y enseñarles a valorar las culturas” (SOCEDUMINIST-16, 16:32) (27:27) y que “El profesorado que domina la lengua debería ser reconocido económicamente, y ser promocionado; que se le diera espacio para mejorar su idioma como incentivo, y que el resto también se motive” (SOCEDUSEIB-31, 31:18) (29:29).

Que no se contradiga la práctica con la legislación y Constitución del país. El Ministerio de Educación debería promover a través de spots publicitarios en los medios de comunicación el conocimiento de esta diversidad cultural, y crear material didáctico adecuado” (SOCEDUINDIG-1, 1:27) (49:49) (...) Sería bueno reforzar algún incentivo (...) Leí una Ley que salió (posiblemente usted le conoce mejor que yo) en Bolivia, donde todos los funcionarios públicos en cierto tiempo tienen que aprender una de las 36 lenguas o idiomas en su respectiva áreas de influencia. Algo así se podría impulsar en Ecuador. Pienso que esa Ley habría que

difundirla para empezar a exigir porque si no se ejerce un derecho no pasa nada (SOCEDUINDIG-1, 1:43) (36:36).

En esta línea una informante miembros de una Organización Internacional y del SEIB propuso reproducir la experiencia boliviana, considerando efectiva la estructura y organización de la EIB en Bolivia y planteándola como modelo a seguir: “Sería ideal copiar el ejemplo de Bolivia que tiene un currículo regionalizado donde se le da potestad a los pueblos de las diferentes regiones” (SOCEDUORGINTER-21, 21:12) (20:20), o informantes del SEIB plantean Escuelas del Milenio para cada nacionalidad: “Si hubiera una Escuela del Milenio en cada nacionalidad sería un aporte aunque los demás podían seguir teniendo sus propias escuelas como existían antes pero no unificar una sola porque el Ecuador es diverso. Por eso no están funcionando las Escuelas del Milenio” (SOCEDUSEIB-23, 23:54) (40:40). O de rehacer procesos de identidad cultural a través del trabajo comunitario primero y legal después, para que se den verdaderas relaciones interculturales entre pueblos y nacionalidades: “(...) En Bolivia lo llaman "Encuentro Intracultural. Entre indígenas primero...entre pueblos, entre comunidades...Y luego buscar el encuentro con el pueblo mestizo” (SOCEDUSEIB-23, 23:66) (49:49). E, incluso, hay informantes pertenecientes al SEIB que llegan a proponer al Estado volver a descentralizar el SEIB y que funcione como un órgano independiente, gestionado y dirigido únicamente por representantes de las nacionalidades: “(...) hay que proponer al gobierno nacional que el SEIB siga siendo entidad descentralizada y desconectada, dirigida por los propios indígenas” (SOCEDUSEIB-28, 28:9) (15:15).

Ante esta idea, plantearon que, en general, debe existir una mayor representatividad de los pueblos y nacionalidades en la administración pública y, en concreto, en el ámbito educativo, ya que consideran que “debe mejorar, ya que por ejemplo, en las instituciones públicas no hay representantes de las minorías étnicas, solamente de los kichwas y algunos afros. No hay de los tsa’chilas, ni chachis, éperas, awa, shuar, etc.” (SOCEDUSEIB-33, 33:14) (17:17).

La gran mayoría de informantes, aparte de la formación docente, proponen la elaboración de materiales pedagógicos interculturales bilingües puesto que es un recurso básico para el cumplimiento de la LOEI:

Una la elaboración de materiales educativos, nuevos materiales parecidos a los kukayus, por ejemplo (...) sacar libros para cada nivel (...) (SOCEDUSEIB-23, 23:18) (22:22); (...) Como una medida alternativa, por ejemplo se enseña el inglés aquí y otros idiomas, hacen videos o cd grabados, así pienso que podríamos hacer materiales (...). Pienso que habría que producir materiales digitales porque hay gente que quiere aprender pero no encuentra los materiales en los distintos idiomas. Virtualmente, digitalmente a través de los materiales tecnológicos. Eso es otra alternativa (SOCEDUSEIB-23, 23:51) (37:37);

Otros plantearon que lo importante es atender al Plan Nacional del Buen Vivir que es la filosofía por la que se rige la legislación actual, considerando imprescindible que ese Plan se lleve a cabo y el Estado tiene que abogar por ello, así como medida combatiente a la discriminación existente, se debería suprimir la distinción de centros de acuerdo al bilingüismo, optando porque que todos sean bilingües: “El Ministerio de Educación debería hacer cumplir lo que se plantea en el Plan Nacional del Buen Vivir y desaparecer las diferentes categorías de centros educativos ya que eso segrega y discrimina” (SOCEDUINDIG-3, 3:21) (56:56), suscitando el pensamiento de las cosmovisiones de las diversas culturas existentes con el fin de promover e impulsar la ideología del Buen Vivir:

Que se promueva una investigación nacional de las cosmovisiones, para que sean socializadas y poder entendernos porque, sin eso, cualquier diálogo sería nulo y, no sólo conocer, sino entendernos y respetarnos. Además, escuchar en la asamblea la voz y peticiones de los pueblos indígenas para fomentar el Sumak Kawsay que es un Diálogo Intercultural no sólo entre los humanos, sino también con la naturaleza. (SOCEDUINTELECT-6, 6:26) (38:38).

Se dieron propuestas enfocadas a realizar cambios estructurales a nivel pedagógico y de contenidos curriculares, al mismo tiempo, que más y mejor formación de los docentes enfocada en la adquisición competencias lingüísticas e interculturales: “Hay que organizar la formación docente de otra manera, donde el profesorado adquiriera habilidades orales y escritas en las lenguas originarias y docentes, sabiendo utilizarlas a nivel pedagógico y en todo el currículo” (SOCEDUINTELECT-8, 8:47) (33:33).

Igualmente, se manifestó la importancia de crear nuevas materias en el currículo nacional en relación a las culturas con las que cohabitan: “Debe haber una asignatura en toda educación sobre las culturas y las lenguas con las que se comparte el territorio” (SOCEDUINTELECT-10, 10:24) (24:24) o “(...) reformar el currículo de materias educativas y establecer áreas para la Educación de Saberes Cultural y Patrimonial. Debe de hacerse desde la Educación Primaria y darle la misma importancia que al resto de materias” (SOCEDUMINIST-12 12:24) (37:37).

Si queremos llegar a una verdadera Educación Intercultural y Bilingüismo eficaz debemos tener una cosmovisión acertada de las diferentes culturas y elaborar materiales adecuados, además de llevar a cabo una formación que permita a los docentes aprender y talleres a los miembros de la comunidad y que ambos lo extrapolen luego a las comunidades y al aula (SOCEDUINTELECT-6, 6:12) (12:12).

En primer lugar, tiene que ver con la cuestión estructural en el sentido de tener en cuenta los materiales que existen de las diferentes culturas, no desde una perspectiva folclórica, sino desde una perspectiva más profunda y verdaderamente cultural y aplicarlo así en el currículo. En segundo lugar, se debe formar obligatoriamente a los docentes desde esta perspectiva. En tercer lugar, hacer una reestructuración pedagógica total, donde las diferencias no estén marcadas como tal, sino dar un enfoque desde otras perspectivas culturales, desde pueblos que han estado abandonados y olvidados y fortalecer sus conocimientos e identidades propias” (SOCEDUINTELECT-5, 5:39) (35:37).

Sin embargo, otros opinaron que a nivel de Estado no hay más propuestas que hacer, excepto ejercer la obligatoriedad del cumplimiento de la normativa legal: “El gobierno ya ha hecho su función creando una Ley de EI y otorgando los recursos, ahora le toca controlar y exigir al profesorado que se cumpla la Ley” (SOCEDUINDIG-1, 1:37) (35:35). Además, consideraron que desde el gobierno se debe continuar con la labor que se ha estado realizando hasta el momento en el nuevo marco legislativo y se apueste por la inclusión en aras de combatir a las actitudes de rechazo y discriminatorias existentes:

Continuar fortaleciendo los procesos de cambio, apostando por la formación continua y actualizada. Seguir con la integración e inclusión, y respeto a las

diferencias. Dejar de copiar el antiguo sistema hispano, y crear, revitalizar y fortalecer el proceso intercultural con currículos flexibles y abiertos, no estáticos. Romper estereotipos, prejuicios y actitudes que vienen de muchos años atrás donde hay bastante rechazo y discriminación. (SOCEDUSEIB-30, 30:22) (42:45).

En concreto, plantean que: “El Estado tiene que hacer que se cumpla la Ley de Educación Intercultural en el capítulo único del ámbito, principios y fines, literalmente, sobre la comunidad de aprendizaje que es sensibilizar a toda la población ecuatoriana y reconocimiento de toda la sociedad de su multiculturalidad” (SOCEDUMINIST-13 12:21) (36:36) y

Nuestras entidades gubernamentales deben propiciar los documentos e instrumentos curriculares acorde a la Ley, y ponerlos en práctica. Esto depende del interés y apoyo que se reciba de la Subsecretaría y de la DINEIB. Y, por su parte, capacitar a los docentes de forma obligatoria (como dice la Ley en su título VIII, Disposiciones Transitorias: la trigésima segunda). Y la Subsecretaría tiene que exigir ese derecho, y presionar al Ministerio de Educación de la importancia y hacer cumplir la Ley (SOCEDUSEIB-29, 29:22) (49:49).

c. Propuestas de mejora a nivel de centro

Desde la perspectiva de los/as directores/as

Referido a acciones que se proponen para llevarse a cabo desde la propia institución educativa con el fin de ayudar a mejorar el proceso educativo en el marco de la interculturalidad y que promuevan el DI en la escuela.

Una propuesta muy generalizada entre los directivos fue la mejora en la inversión y concesión de recursos: “(...) en el centro se debería mejorar la infraestructura y equipamiento, ya que sin las condiciones adecuadas es imposible alcanzar los objetivos” (DIRECTAMAZ-1, 1:17) (49:49) y “(...) más y mejor infraestructura y equipamiento, recursos pedagógicos y TICs con pertinencia cultural para que ellos puedan trabajar cómodos y en condiciones óptimas” (DIRECTSIERRB-18, 18:27) (43:44).

En relación al profesorado, proponen la obligatoriedad en la mejora en sus méritos profesionales a través de la formación continua con el fin de actualizar sus conocimientos

y destrezas pedagógicas: “(...) la obligación en la formación y conocimiento de la Ley y su reglamento, y que los profesores procedan del lugar donde se ubica el centro y conozcan bien su realidad, ya que eso no se da actualmente” (DIRECTCOST-7, 7:19) (48:49). Igualmente, la mejora en su formación y capacitación: “aumentar la capacitación en metodología, didáctica y conocimientos más actualizados” (DIRECTAMAZB-3, 3:27) (46:47) y “Los docentes deben tener mayor capacitación, (...) capacitarse más y profesionalizarse para mantener el mismo nivel de enseñanza en todos los centros (DIRECTSIERRB-17, 17:35) (45:46). Sobre todo, en aspectos interculturales y relacionados con la normativa actual: “ampliación de conocimientos sobre interculturalidad” (DIRECTSIERR-11, 11:26) (32:33), “un mayor conocimiento del reglamento, capacitación por medio de expertos que ayuden a entender, colaborar y poner en práctica el reglamento” (DIRECTSIERR-12, 12:28) (37:38) y “(...) los profesores deben considerar la etnoeducación curricular y el MOSEIB como referentes para la formación haciendo educación diferente y con pertinencia cultural” (DIRECTSIERRB-18, 18:27) (43:44).

Procesos formativos que cambien consciencias y ayuden a apreciar los bienes culturales de su entorno, otorgándoles la valía que se merecen:

(...) concienciarles en la importancia de la interculturalidad y el proceso del Buen Vivir. Es necesario que cambien su forma de pensar para que de una actitud pasiva pasen a una actitud propositiva. Es necesario que se incrementen los procesos de capacitación y formación en técnicas activas de aprendizaje. (DIRECTSIERR-14, 14:17) (46:47).

A la par, plantearon cuestiones relacionadas con sus circunstancias profesionales: “mejorar sus condiciones laborales (sueldos, horarios, recursos), capacitación de calidad y permanente y una evaluación práctica y realista” (DIRECTAMAZ-1, 1:31) (45:46) y “aunque actualmente se están formando (...), es necesario que tengan estabilidad, ya que el centro cuenta con profesorado voluntario o pasantes (en prácticas)” (DIRECTSIERRB-15, 15:18) (47:48). Fueron varios los que vieron la necesidad de una reestructuración en gran parte de la plantilla de docentes actual, dando oportunidad a personas con mayor formación y más actualizada: “que se jubilen a los compañeros que ya están cansados y que no se adaptan a la nueva normativa y que envíen a profesores nuevos más formados (...)” (DIRECTSIERRB-16, 16:30) (46:47).

En relación al alumnado, una necesidad que se repitió de forma constante fue trabajar en la mejora de sus sentimientos de infravaloración hacia su grupo cultural: “no avergonzarse de su propia cultura, que se identifiquen y la valoren, y un mayor compromiso por su parte de responsabilidad (atender a las tareas encomendadas, puntualidad, etc.)” (DIRECTAMAZB-3, 3:27) (46:47), “Que acepten su cultura y la valoren, ya que no quieren aprender kichwa porque dicen que no les sirve para conseguir un trabajo o viajar al extranjero”. (DIRECTSIERRB-16, 16:30) (46:47).

Así, valorar y respetar las culturas ancestrales del país con las que conviven: “Respecto hacia las diferentes identidades de las nacionalidades del país y a sus características” (DIRECTCOST-7, 7:19) (48:49) y “crear más consciencia sobre las diferencias culturales y respeto y aceptación hacia las mismas” (DIRECTSIERR-11, 11:26) (32:33), llevándolas a la práctica con el uso de las lenguas y desde el compromiso: “Practicar el idioma y no olvidarse de las culturas vividas por los ancestros y más comprometidos con sus instituciones, comunidad y con su futuro” (DIRECTSIERRB-17, 17:35) (45:46).

Desde la perspectiva del profesorado

La mayor parte de acciones que propusieron estos informantes estaban orientadas a la práctica intercultural en los centros, principalmente, para la valoración, respeto y reconocimiento de las diferentes culturas, tanto por parte de los docentes como por parte del alumnado y sus familias. Plantearon que existía la necesidad de conocer y empatizar con las diferentes realidades culturales: “Se debería impartir charlas o talleres para estudiantes y familias, y eliminar actitudes y comportamientos discriminatorios, de rechazo o burla” PROFECOST-7, 7:30) (35:36); “Los docentes deben creer en el valor de las culturas, (...).Respetar a los estudiantes en el marco de su entorno natural, social y cultural, y promover actividades que trabajen el intercambio, ya que no se hace y hay profesores que no respetan a las minorías étnicas” (PROFAMAZ-1, 1:40) (41:42). Así como

(...) respetar y promover la interculturalidad a todos los niveles (...) Hacer ver a los alumnos que compartir los saberes de las diferentes culturas es muy rico y eso nos representa como pueblo (...) pero es importante hacerles ver que para eso tienen que estudiar para estar en igualdad de condiciones que el resto de alumnos

mestizos y ahí si hay un verdadero Diálogo Intercultural (...). (PROFAMAZB-3, 3:33) (43:44).

Otra de las propuestas a las que hicieron referencia los profesores/as fue la necesidad de un cambio metodológico y en la perspectiva en la que se enseña el currículo: “Se debería aumentar las estrategias de trabajo relacionadas con la cooperación entre el alumnado y el trabajo en grupos heterogéneos. Y el discurso siempre tiene que ser intercultural, y no ‘indiginizar’ tanto” (PROFSIERRB-18, 18:8) (21:21); “(...) El profesorado debe enseñar al alumnado a compartir en la práctica diaria y a ser tolerantes con las diferencias culturales que existen en las aulas, creando actividades relacionadas con el debate y la reflexión sobre estos temas y hacer salidas para visitar a las diferentes comunidades y aprender sobre sus formas de vida” (PROFSIERR-13, 13:39) (48:49). Para ello: “(...) deben hacer talleres, actividades de laboratorio destinadas a investigar y aprender el kichwa y con materiales propios de la cultura kichwa, igual que hay en inglés, (...) que tanto los docentes como los alumnos investiguen juntos sobre ello” (PROFSIERR-12, 12:31) (37:38).

De igual forma, se propuso la inclusión de contenidos interculturales en las programaciones, así como de materiales y recursos interculturales a nivel de aula:

En el programa de estudios se deben introducir los contenidos correspondientes a las diferentes culturas dependiendo de la región donde esté ubicado el centro. En las aulas, debería haber escritos, refranes, historias, frases, dibujos, fotos de todas las culturas y que todos los estudiantes se familiaricen con ellas y no las vean como algo extraño... así no habría rechazo. (PROFAMAZB-4, 4:27) (40:41).

Igualmente, algunos informantes propusieron aumentar la formación, y los recursos pedagógicos interculturales: “Implementar de forma obligatoria la capacitación sobre interculturalidad a todo el profesorado de los centros” (PROFSIERR-13, 13:39) (48:49); “(...) más formación para los docentes y disponer de más material didáctico, videos, documentales, películas y toda la información audiovisual que les haga conocer a otras culturas (...)” (PROFAMAZ-2, 2:37) (41:42), o “ El profesorado debe utilizar métodos, técnicas y estrategias de trabajo diversificado, pues se tiende a sesgar, usando la cultura más occidentalizada o, como en mi caso, el andinismo. Es importante que el profesorado

tenga su identidad definida, y conozca elementos importantes de ambas culturas” (PROFSIERRB-18, 18:37) (53:54).

Consideraron que a nivel de formación pueden mejorarse algunos aspectos relacionados con la valoración hacia la diversidad del aula con el fin de mejorar el trabajo docente: “Sobre los valores principalmente...el respeto a sus diferencias, la tolerancia para aplicar la evaluación, ya que hay que saber que las características étnicas no son sólo físicas, sino que también en su comportamiento y esto afecta al proceso de participación dentro del aula de clase” (PROFCOST-6, 6:5) (10:10).

Desde la perspectiva de las familias

Al igual que los informantes anteriores, las acciones que se propusieron desde la perspectiva de las familia para alcanzar los fines que se persiguen en la normativa, fueron aquellas que se llevarían a cabo desde la propia institución educativa y que, en su mayor parte, están relacionadas con la disposición de profesorado competente para educar en y desde la interculturalidad, además de contar con recursos didácticos interculturales y bilingües. Señalaron que es de suma importancia exponer en el ambiente donde se educan, carteles en las diversas lenguas y los saberes de las culturas, realizar exposiciones y actividades relacionadas con éstas, y llevar a cabo encuentros, intercambios, salidas extraescolares y excursiones a lugares donde puedan apreciar otras realidades culturales. Y, específicamente en el aula, el profesorado debería incluir en sus programaciones temas relacionados con la historia de cada una de las culturas y respetar a todas y cada una de ellas: “(...) Los docentes deben tener conocimiento intercultural, y preparar materiales y metodologías relacionadas con las distintas culturas. (...) Hacer intercambios con otros docentes de otras culturas para hacer actividades comunes, y respetar al alumnado de otras culturas” (FAMSIERRB-27, 27:24) (40:41), “(...) en las áreas se deberían incluir más aspectos tradicionales de las diferentes culturas del Ecuador” (FAMSIERR-19, 19:21) (38:39) o “(...) aplicando alguna materia donde estudien la Historia y la Filosofía de las otras culturas (...)” (FAMAMAZ-2, 2:10) (33:34).

Concretamente, plantearon que en determinadas materias era consenciente hacer mayor hincapié: “(...) Estaría bien que de forma transversal en Ciencias Sociales y Naturales aprendieran las características propias de las culturas de nuestro país”. (FAMAMAZ-1, 1:11) (33:33).

(...) Impartir materias relacionadas con las costumbres e historia de las otras culturas del país (...) El profesorado debe valorar más las otras culturas, y cambiar sus métodos de aprendizaje intentando buscar los medios de comunicación más eficaces entre diferentes culturas. (FAMAMAZ-1, 1:17) (41:42).

Equivalentemente, las familias eran conscientes que muchas veces la interculturalidad se realiza a través del folklore y las tradiciones de las diversas culturas, pero algunas (pocas) de estas familias reclamaron un conocimiento más profundo, que se atiende desde el estudio de la sabiduría y riqueza ancestral, para ello consideran importante la capacitación de los docentes y la superación de sesgos, prejuicios y estereotipos sobre la cuestión cultural:

(...) Los profesores necesitan mejor preparación para atender las necesidades de nuestros hijos (...) Se deben dedicar a impartir conocimientos ancestrales y actualizados sobre la ciencia, y menos actividades lúdicas, bailes y fiestas, que, al final, no permiten que los niños conozcan las claves de nuestra cultura, sólo el folclore. FAMSERRB-32, 32:21) (37:38).

Amparaban la idea de que las tres lenguas oficiales del país deberían estar presentes en el proceso educativo, y que todos los centros contaran con profesor bilingüe y con formación cultural: "(...) El profesorado debe conocer las principales características de las culturas, y en cada centro haber un profesor que hable la lengua de las culturas minoritarias e impartir esas lenguas" (FAMCOST-9, 9:23) (41:42), o que estén representadas todas las nacionalidades a través del propio profesorado: "(...) debería haber un maestro de cada nacionalidad presente en el centro educativo, y estamos luchando por ello" (FAMAMAZB-6, 6:11) (27:27).

Al mismo tiempo, consideraron que también el castellano debe ser la lengua que predomine como apoyo y guía en el proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que es la más hablada por toda la población: "(...) lo ideal es que prevalezca uno de los tres idiomas, y el castellano como lengua correctora en cuanto a las programaciones pedagógicas" (FAMCOSTB-13, 13:3) (51:51).

Es ineludible subrayar que la expresión que más se repitió en sus argumentos fue la necesidad de respeto y la no discriminación, rechazo y desprestigio hacia los distintos pueblos y nacionalidades: “(...) El profesorado debe respetar las características propias de la cultura, y tener la preparación suficiente. Y las aulas tendrían que estar decoradas con elementos culturales. (FAMSIERRB-28, 28:22) (35:36). Al igual que trabajar en esta línea con las familias, debido al descrédito de muchas de ellas hacia su condición cultural: “Hacer más sesiones con las familias para hacerles entender la importancia que tiene mantener nuestra cultura (...) El profesorado debe enseñar materias relacionadas con nuestro estilo de vida y costumbres, respetando a todas las culturas por igual. (FAMSIERRB-34, 34:23) (34:35).

En relación a esto, se opinó que el profesorado debe organizar y planificar acciones y ayudar para que el alumnado se integre y se relacione mejor, debido a que el alumnado indígena soporta habitualmente los estigmas del rechazo y el desmerecimiento, mostrando vergüenza y retraimiento: “Hay que trabajar para que los estudiantes no se rechacen unos a otros. Los mestizos, por ejemplo, suelen decir que no entienden a los indígenas, que son sucios, despeinados...Conviene que se hagan actividades para fomentar el respeto entre ellos y se entiendan, y no separarlos para que todos tengan las mismas oportunidades. (FAMAMAZB-7, 7:19) (23:24). Para ello propusieron: “(...) promover debates y actividades en las que se intercambie entre las culturas” (FAMCOST-9, 9:23) (41:42).

De igual manera, se requiere que se cuente con la colaboración de los padres y resto de la comunidad para transmitir conocimientos culturales, de modo que se produzca una mayor interacción cultural entre profesorado, alumnado y familias: “(...) deberían hacer más actividades y encuentros de las diferentes culturas, incluyendo a los padres, abuelos para intercambiar experiencias y enseñar a los jóvenes. (FAMSIERR-19, 19:21) (38:39); “(...) Invitar a los padres a exponer cosas de su cultura y se hagan actividades conjuntas. Eso ayudaría a que se relacionasen más entre ellos, y los alumnos se sientan más seguros y que esas diferencias no se vean más marcadas” (FAMCOST-12, 12:19) (44:45).

Desde la perspectiva de los actores socioeducativos

Desde la mirada de estos informantes lo más destacado fue la necesidad de aumentar y mejorar la calidad de la formación del profesorado, así como más y mejores materiales pedagógicos para el trabajo de la interculturalidad en las aulas. A la vez, consideran primordial que los docentes mostraran respeto por las culturas ancestrales y su sabiduría, otorgándoles el valor que se merecen y motivándose más para su trabajo en las aulas: “Respeto del maestro hacia la diversidad cultural, ya que existe discriminación por parte de algunos maestros y muchos prejuicios sociales” (SOCEDUINDIG-2, 2:33) (37:38) y “El docente debe cambiar de actitud y forma de pensar, abriéndose a estos conocimientos culturales, y transmitir a los estudiantes la importancia y beneficios que tiene vivir la interculturalidad en nuestro país” (SOCEDUMINIST-15, 15:25) (46:46).

Proponen una metodología abierta y flexible, así como concebir el currículo y la cultura desde una perspectiva dinámica, donde se trabaje y se investigue de forma interactiva y continua:

No seguir los textos a rajatabla, sino abrirse a las realidades culturales (...) tenga vivencias con los propios estudiantes, investigando para transformar esos contenidos académicos más arcaicos, (...) y potenciando al máximo las capacidades de los chicos, independientemente de su cultura, sin menospreciar las potencialidades de los alumnos pensando que no tienen capacidad de crear, imaginar, producir, y haciendo que muchos abandonen el sistema educativo, y no continúen sus estudios superiores.(SOCEDUSEIB-30, 30:23) (52:52).

Para ello el cambio metodológico es fundamental: “El niño indígena debe seguir el proceso lógico de aprendizaje (escuchar, hablar, leer, escribir), ya que si lo primero que escucha y habla es el kichwa, debería aprender a leer y escribir en kichwa” (SOCEDUMINIST-19, 19:40) (39:39) y “Dinamizar a través de las mayas curriculares la oralidad para que sea una herramienta fundamental para llegar a una verdadera EI. (...) no sólo se trata del rescate cultural sino de una revalorización cultural (...)” (SOCEDUINTELECT-6, 6:44) (41:43).

Plantearon hacer uso de recursos educativos y programas de actividades que les brindan las instituciones: “(...) podrían utilizar los recursos que se están brindando desde el Ministerio de Cultura para enriquecer sus clases, puesto que se le ofrecen materiales

interactivos relacionados con la cultura, además de visitas y proyectos en los museos. (SOCEDUMINIST-12, 12:27) (40:40).

La mayoría indicaron que, tanto el profesor mestizo como el indígena, debería ser multilingüe e intercultural, definiendo que lo correcto sería que todo el profesorado hable, al menos, una lengua indígena, con el fin de dedicar tiempo durante las clases para generar diálogos sobre aspectos de las diferentes culturas presentes en el aula: “Los docentes deben dominar los dos códigos lingüísticos, y tener materiales didácticos bilingües. Cambio de actitud por parte de los docentes” (SOCEDUMINIST-19, 19:28) (62:63).

Por otro lado, propusieron hacer más actividades de integración y participación de las diferentes culturas, en las que los estudiantes conozcan de primera mano la realidad cultural del país: “Hacer intercambios con otros centros u otras culturas, donde aprendan otras perspectivas, compartan conocimientos y valoren su propia cultura” (SOCEDUSEIB-31,31:25) (43:43), “(...) Utilizar los haceres que están vigentes en los pueblos y no lo que está en crisis que son los saberes que están legitimados por la sociedad dominante”. (SOCEDUINTELECT-7, 7:61) (42:45) y

Importante que los docentes hagan partícipes a los alumnos que vengan de otras comunidades o nacionalidades, que se intercambie información sobre las distintas culturas, y que el resto del alumnado aprenda y comparta la información sobre su propia cultura. Que se cree un espacio de intercambio y participación. (SOCEDUORGINTER-22, 22:24) (45:45).

Formularon la propuesta de reorganizar los horarios para incluir más espacios para las actividades socioculturales: “Rescatar a las horas sociales (que existían hace años y que estaban relacionadas con actividades sociales y culturales propias de la cultura donde se encontraba la escuela) realizándose en todas las culturas”. (SOCEDUINDIG-2, 2:39) (37:38).

De esta manera, admitieron que todo este trabajo se debe transmitir a las familias para hacerlas partícipes y al alumnado con el fin de que toda la comunidad educativa trabaje al unísono y lo integre en sus vidas: “(...) Trabajo conjunto con las familias (por ejemplo, mitos y leyendas), que transmitan conocimientos ancestrales al alumnado, que el

profesorado aprenda de las distintas culturas a las que enseña”. (SOCEDUINDIG-1, 1:30) (55:55).

Proponen medidas conjuntas desde los centros y el resto de miembros de la comunidad con el fin de combatir los comportamientos discriminatorios existentes en la actualidad:

(...) Primero, es necesario que se conozca y se trabaje su propia cultura, ya que todavía existe la subordinación de culturas, y el estar todos unidos crea discriminación y rechazo, por lo que hay que trabajar eso desde la sociedad y los propios docentes. Por ejemplo, en los centros hispanos de la zona, donde el alumno/a está subordinado. (SOCEDUSEIB-29, 29:20) (41:41).

Además que posibilitaría compartir los saberes y desarrollar actividades vivenciales conjuntamente: “Contar con los ancestros, abuelos y entronizarlos para romper dos debilidades: la del niño que descubre que su abuelo si sabe y la del abuelo que descubre que sus saberes y conocimientos son útiles, valorados y pueden aportar” (SOCEDUINTELECT-7, 7:61) (42:45); “(...) La toma de guayusa es un diálogo entre los miembros de la familia, al igual que en las mingas donde se dialoga, se transfieren conocimientos, saberes, sueños, etc.” (SOCEDUINTELECT-6, 6:44) (41:43) o “Continuar la labor que hace el Sistema de EIB y seguir su ejemplo, celebrando y festejando tradiciones y costumbres propias de las culturas que conviven en el país y dejar de celebrar y festejar fiestas gringas y fomentar más el rescate de la memoria y lo propio (...)”. (SOCEDUMINIST-12, 12:26) (39:39).

También consideraron importante que se redefinan los documentos y normas institucionales introduciendo la interculturalidad en todos sus ámbitos: “Definir las políticas institucionales practicando el reconocimiento de los valores culturales en los aspectos (literatura, costumbres, tradiciones, medicina y conocimientos ancestrales,...)” (SOCEDUSEIB-26, 26:29) (37:37) y

En los centros: Se necesita una educación político-administrativa y una gestión institucional en el marco territorial diverso promoviendo la cogestión de los pueblos indígenas con el resto de la sociedad donde a las minorías de origen

étnico se le reconozcan sus derechos, se les escuche y se les atienda.
(SOCEDUINTELECT-8, 8:53) (49:51)

d. Propuestas de mejora a nivel de comunidad

Desde la perspectiva de los/as directores/as

Las acciones que se proponen para llevarse a cabo desde la comunidad con el fin de ayudar a mejorar el proceso educativo en el marco de la interculturalidad y que promuevan el DI en la escuela, fueron dirigidas desde los discursos de estos participantes a mejorar las relaciones con las familias y el resto de miembros de la comunidad.

La gran mayoría de las propuestas en esta línea se centraron en el fomento de la participación a través de acciones colectivas y/o actividades comunitarias: “Aumentar su participación y necesitamos hacer eventos en la comunidad junto a las familias como charlas, talleres, eventos culturales y deportivos,...” (DIRECTAMAZ-1, 1:30) (47:48); “Mayor participación, colaboración y vinculación con las actividades de la comunidad educativa. (...) mayor formación y actividades de integración de la comunidad en actividades educativas” (DIRECTSIERR-12, 12:29) (39:40).

Asimismo, se propusieron que las familias adquirieran una mayor responsabilidad en el estudio de sus hijos/as, así como mejorar su nivel de participación en las convocatorias que se realicen desde la institución: “(...) apoyo al estudio de sus hijos y valorar más el estudio (...) apoyar las propuestas del centro educativo y servir de nexo para el diálogo y la negociación con las instituciones gubernamentales e instituciones públicas” (DIRECTCOSTB-9, 9:22) (47:48) o “ mayor involucración y participación en los centros y en las actividades educativas...además, que asuman con responsabilidad la labor de educador familiar” (DIRECTCOST-6, 6:27) (52:53); “ Más compromiso con sus hijos y llevar un seguimiento de sus hijos con mayor responsabilidad. DIRECTAMAZ-3, 3:28) (48:49); “más responsabilidad para que sus hijos asistan al centro” (DIRECTCOSTB-8, 8:25) (45:46).

Igualmente, se requiere que, tanto las familias como los miembros de la comunidad, aprendan a valorar, preservar y defender su cultura y todo lo que ello conlleva: “No rechazar su cultura no avergonzarse de su propia cultura”

(DIRECTAMAZ-3, 3:28) (48:49); “Más valoración de su cultura, ya que algunos no desean que sus hijos aprendan tsa’fiki” (DIRECTCOSTB-8, 8:25) (45:46),

(...) hacer que sus hijos valoren su identidad cultural pues a veces se descuidan porque estén más pendientes de otras, como el trabajo [y con respecto a la comunidad] que la autoridades fomenten la capacitación y consciencia en los miembros de las comunidades sobre la existencia de diversas nacionalidades y pueblos de nuestro país. (DIRECTCOSTB-10, 10:33) (49:50).

Este trabajo de superación de prejuicios e ideas y sentimientos de infravaloración es una proposición muy común en todos los informantes considerándolo clave para avanzar: “es necesario orientarles en el rol que tienen en la educación de sus hijos, ya que deben continuar con la labor educativa del centro, ayudándoles a eliminar sus prejuicios y estereotipos con respecto a la infravaloración de su propia cultura promoviendo actividades relacionadas” (DIRECTSIERR-42, 14:16) (48:49); “Valorar más su cultura porque los padres exigen que le den más inglés que kichwa, ya que la mayoría son comerciantes y trabajan con el turismo. Y en sus casas no suelen hablar kichwa con sus hijos porque no lo ven útil” (DIRECTSIERRB-16, 16:29) (48:49).

En general, consideraron necesario que todos los miembros de la comunidad cambien su escala de valores: “dejen de estar tan preocupados en el consumismo y valores más superficiales, y le den más importancia a los valores culturales” (DIRECTSIERR-15, 15:19) (49:50) o

(...) se trata de una lucha a contracorriente, querer cambiar hacia la recuperación de su cultura como algo real, no como herramienta para atraer al turista y mejorar la economía. Se ha convertido en un folclore barato porque luego en su vida personal rechazan sus valores culturales y, por ejemplo, utilizan su vestimenta como un disfraz. (DIRECTSIERRB-16, 16:29) (48:49).

Desde la perspectiva del profesorado

Para alcanzar los fines que se persiguen en la normativa educativa, el profesorado señaló que desde las comunidades se debería trabajar el empoderamiento con las familias, principalmente, indígenas, para que le den importancia y uso a su propia lengua y costumbres: “tienen que hacer por comunicarse en su propia lengua para que no

desaparezcan los idiomas ancestrales” (PROFSIERR-12, 12:30) (36:36); “que practiquen la comunicación en su lengua materna con sus hijos y no se avergüencen de hablar, por ello es porque los estudiantes no la hablan” (PROFSIERRB-16, 16:27) (40:40), o “mantener vigente y valorar su cultura y forma de vida, porque la mayoría de las personas que han emigrado cuando vuelven reniegan de su cultura o rechazan los propios valores culturales” (PROFSIERRB-17, 17:33) (47:48).

De igual modo, consideraron necesario: “(...) que se informe sobre establecer un buen Diálogo Intercultural entre las culturas que convivimos y que pierdan ese temor y vergüenza a comunicarse y dialogar más abiertamente con otras culturas” (PROFAMAZ-2, 2:36) (40:40). O llevar a cabo acciones para rescatar, promover y preservar las cultura: “(...) solicitar ayuda a las administraciones, valorar y fomentar sus propias culturas, ya que muchas se están extinguiendo...muchos cuando vienen a vivir a las ciudades cambian y no vuelven a ser los mismos y no regresar a las comunidades” (PROFAMAZ-3, 3:32) (42:42) o “Participar en los eventos relacionados con el fomento de la pluriculturalidad y ser conscientes de sus raíces y los valores propios de su cultura, aunque emigren a otros lugares es necesario que sigan manteniendo su sentido de pertenencia e identidad” (PROFSIERR-13, 13:38) (47:47).

De este modo, también indicaron lo de fomentar el uso de la lengua en la celebración de actos y fiestas culturales: “(...) abrirse más a la difusión de su lengua promoviendo o brindando actividades relacionadas con ella...como la música, presentaciones de tertulias literarias, etc.” (PROFCOST-6, 6:41) (35:35). Y suscitar el desempeño de acciones y/o estrategias a través de los estamentos principales de las comunidades: “(...) valorar la lengua y la cultura propia y promoverla con su organización como puede ser la gobernación tsa’chila, por ejemplo, las políticas de fortalecimiento de la lengua y la cultura” (PROFCOSTB-8, 8:34) (38:38) o “También los Cabildos deben supervisar que en los centros educativos se aplique el bilingüismo” (PROFSIERRB-17, 17:33) (47:48), igualmente, plantean tareas o maniobras a través de los líderes comunitarios: “que los líderes de las comunidades ayuden a formar nuevos líderes comunitarios que defiendan y protejan las culturas propias” (PROFSIERRB-15, 15:36) (40:40) o “Los líderes comunitarios deben tener capacitación sobre cómo desempeñar su rol con el actual gobierno con el fin de negociar y difundir nuestra cultura, y se llevara a cabo el diálogo intercultural” (PROFCOSTB-9, 9:31) (45:45).

Un planteamiento notorio para que se dé la interculturalidad fue que, desde una perspectiva dinámica, se propone que las culturas indígenas deben progresar y adaptarse al contexto actual sin perder su identidad: “Tiene que madurar en el aspecto filosófico y cambiar el paradigma en el que viven, y no quedarse en su condición de indígena, sino que tiene que avanzar manteniendo su identidad” (PROFSIERRB-18, 18:38) (52:52).

Desde la perspectiva de las familias

Las acciones que se propusieron para llevarse a cabo desde la comunidad por parte de las familias se basaron, fundamentalmente, en aumentar la colaboración con los centros organizando actividades: “(...) deberían haber talleres, cursos para que los jóvenes aprendan sus valores ancestrales y continúen con las tradiciones” (FAMSIERR-19, 19:20) (37:37) o “Hacer más encuentros, capacitaciones y reuniones por parte de la población mestiza para evitar la discriminación hacia las otras poblaciones, y hacer eso en conjunto” (FAMSIERR-23, 23:19) (45:45).

Consideraban que urge el respeto y la valoración hacia su propia cultura: “no discriminar la cultura indígena: que no se corten el pelo, no se avergüencen de hablar kichwa, no rechazar nuestros alimentos, etc.” (FAMSIERRB-35, 35:19) (32:32); “(...) no avergonzarse de su cultura, y hacer como el gobierno, que está fomentando las características buenas de otras culturas, como mantener su vestimenta y rasgos físicos con el fin de que no se pierdan” (FAMSIERRB-36, 36:20) (34:34). Manifestaron que se debe empezar por valorar la cultura, hablando en sus propias lenguas desde el núcleo familiar: “(...) hablar en sus propias lenguas par que no se pierdan, como la Sápara, de la que sólo quedan cuatro familias” (FAMAMAZ-3, 3:17) (35:35).

Igualmente, pensaban que deben superar complejos y sentimientos de inferioridad para abrirse a otras culturas y salir de su retraimiento: “Eliminar los complejos y las vergüenzas. Dar más apertura a las otras culturas tanto por parte de las comunidades indígenas como por nuestra parte. Si no, ese diálogo intercultural no se da” (FAMAMAZ-1, 1:16) (40:40), “Tendría que haber más respeto y valorar a las personas, independientemente de su cultura. Y salir a relacionarse con otras culturas, y no encerrarse entre ellos” (FAMCOST-10, 10:17) (38:38) o “que no fueran tan cerradas en su universo indígena y que se actualicen, formándose o recibiendo información para valorar su cultura y el resto” (FAMSIERR-26, 26:18) (29:29).

Realizaron propuestas en relación a actos socioculturales y acciones encaminadas al intercambio y al desarrollo del turismo cultural: “Hacer intercambios culturales, promover los valores y las lenguas, las celebraciones de los Raymis” (FAMSIERRB-27, 27:23) (39:39), “Deberían hacer encuentros con los ancianos para rescatar los saberes, y que enseñen al resto de la población para que no se pierdan” (FAMAMAZB-6, 6:20) (42:42), y

Estrategias turísticas, por ejemplo, aprovechar las fiestas de las diferentes ciudades y regiones para que la gente conozca e intercambien información y se relacionen entre ellos. Ambato celebra la fiesta del Carnaval (fiesta de las flores), y mucha gente de Guayaquil acude allí en esas fiestas y se relacionan con los indígenas. Y en noviembre en Latacunga, la Mama Negra. (FAMCOST-11, 11:14) (28:28).

Por otro lado, sugirieron que se otorgue más importancia a los centros educativos comunitarios, ya que suponen que, actualmente, sufren cierto desprestigio debido a que consideraron que era necesario que “(...) en las comunidades se profundice más en los conocimientos, ya que hay diferencias entre el currículo de EIB que se imparte en las comunidades a lo que se hace en el resto de los centros de la ciudad” (FAMAMAZ-2, 2:11) (32:32), por ello expusieron que se precisa: “Valorar las escuelas de las comunidades, pues consideran que las escuelas son más irresponsables y no tienen programaciones. Y las comunidades deben valorar más su cultura e integrarse en estas escuelas” (FAMSIERR-24, 24:20) (33:33). Para ello, opinaron que la estructura de gobierno de la propia comunidad se reconstruya y actúe en esta línea: “En algunas comunidades hace falta una directiva que gestione y organice la comunidad, y atienda a las diferentes culturas y sus necesidades, ya que las juntas parroquiales no funcionan bien en muchas de ellas” (FAMSIERRB-32, 32:20) (36:36), y que los propios miembros de la comunidad colaboren con sus “(...) gobiernos a que promuevan su cultura, haciendo actividades propias, y que la gente de la comunidad aprenda bien su lengua y la valoren, sin perder su identidad. (FAMAMAZB-7, 7:18) (22:22).

Desde la perspectiva de los actores socioeducativos

Estos informantes, manifestaron que las medidas comunitarias más acertadas y terminantes eran aquellas que en las que se tenía un mayor conocimiento legal para

desarrollar acciones encaminadas al empoderamiento cultural y a la desaparición del rechazo y discriminación de las culturas minoritarias en el país. Para ello consideraron fundamental trabajar para eliminar la autonegación de su nacionalidad y su condición de indígena, tanto desde el ámbito familiar como del comunitario. Apostando porque se promocionen los valores culturales de los pueblos originarios a través de campañas y de acciones que promuevan su integración en la sociedad y el uso de su lengua de forma habitual.

El hecho de tener conocimiento de la legislación, ayuda a que los dirigentes comunitarios actúen en consecuencia: “Exigir a sus miembros el cumplimiento de atenciones que establece la Constitución, leyes, reglamentos, códigos, normas y más disposiciones que coadyuven al desarrollo y bienestar de las poblaciones” SOCEDUMINIST-18, 18:23) (36:37); “(...) el proceso de aculturación, es el proceso de menosprecio que sienten hacia su propia lengua y, eso es, falta de identidad y eso amerita un compromiso desde las bases, incluso desde las organizaciones. Desde los Cabildos locales, desde las juntas parroquiales” (SOCEDUSEIB-23, 23:45) (33:33). Este hecho les ayuda a que se dé: “la ruptura del patriarcado o modelos patriarcales como formas de relacionarse y actuar socialmente, ya que esto deteriora la posibilidad de aprender... Otro aspecto importante es la consciencia de sus derechos y obligaciones, así como el ejercicio de los mismos” (SOCEDUORGINTER-20, 20:21) (41:41). Para ello, desde las propias comunidades deberían surgir políticas que impliquen a toda la comunidad y les asigne mayor responsabilidad a sus dirigentes: “Creación de políticas y normas comunitarias internas con los miembros de la comunidad y aumentar el nivel de exigencia a las autoridades educativas, llevando un mayor y mejor control de que se cumpla la calidad educativa que defiende la Ley” (SOCEDUINDIG-3, 3:22) (58:58).

Con respecto a esto, uno de los informantes manifestó que: “todas las instancias de gobiernos locales tendrían que tener una visión territorial y es necesario también retomar la formación política que se abandonó hace rato” (SOCEDUINTELECT-8, 8:33) (47:47). Y aunque algunos consideraron que la situación ha mejorado con respecto al conocimiento y valoración hacia las culturas ancestrales, igualmente, opinaron que debería seguirse el trabajo ya iniciado por parte de las autoridades de los pueblos y nacionalidades indígenas, debido a las fuertes amenazas a las que se exponen constantemente y que conlleva vivir en un mundo globalizado:

Aunque ha cambiado bastante la situación en relación al desconocimiento y rechazo de valores culturales porque hay una mejor valoración, los dirigentes indígenas debe promover los valores culturales y seguir trabajando de forma permanente puesto que la migración y las nuevas tecnologías han influido en que se infravalore su propia cultura. (SOCEDUSEIB-26, 26:27) (36:36).

Para ello explicaron que era importante que desde los movimientos sociales y comunitarios de base se empezara a generar y construir recursos lingüísticos acordes a las circunstancias que toca vivir en la actualidad: “Las comunidades tiene que colaborar en el enriquecimiento de la lengua...Aumentar el vocabulario, adaptándolo a los nuevos tiempos. Y concienciar a los actores de la comunidad para valorar sus propios valores” (SOCEDUSEIB-28, 28:20) (35:35), y “Mantener las tradiciones y la oralidad” (SOCEDUINTELECT-6, 6:27) (40:40).

Exponen como ejemplos experiencias similares en otros países de la región, donde conviven con realidades muy similares:

(...) por ejemplo en algunos lugares del Perú, en Cuzco, allí hay normas, hay reglas que establecen en una comunidad originaria. Una de las normas me acuerdo que dice que todos los jóvenes y las jóvenes deben hablar la lengua materna, el quechua. Eso está normado desde el Cabildo, desde los taitas, desde los yachak y sacerdotes indígenas. (SOCEDUSEIB-23, 23:46) (33:33).

Promulgaron que los gobiernos y autoridades de las comunidades juegan un papel fundamental, puesto que son estos los encargados de gestionar y promover las acciones participativas que susciten el DI: “Trabajar la autoconcienciación y capacitación de los miembros y líderes de las comunidades y que se dé un mayor compromiso con su rol (SOCEDUMINIST-17, 17:22) (38:38). Consideraron que dichas acciones deberían tener la importancia suficiente para que sean recogidas y reflejadas en su normativa interna: “Aumentar su participación, y que los centros educativos y gobernantes locales tienen que motivar para que sean partícipes, y se lleven a cabo en el Plan Operativo Anual de las comunidades”. (SOCEDUSEIB-33, 33:39) (38:38), donde la motivación y la valoración son factores claves: “Que se vuelvan a realizar los encuentros de las nacionalidades con programas culturales y aumentar la motivación y la participación de la comunidad para que reconozcan su realidad y se sientan autovalorados” (SOCEDUSEIB-34, 34:25)

(40:40) y que, a su vez, se genere lo siguiente: “Fortalecimiento de las lenguas, utilizándolas diariamente. Revalorizar su cultura, sentirse orgullosos de lo que son. Valorar la educación, y no avergonzarse de decir que son indios” (SOCEDUMINIST-19, 19:27) (57:59). Aportaron la idea de extender, de forma generalizada, el recurso de los centros interculturales haciendo partícipes a las propias comunidades en la creación de los mismos:

(...) fomentar los centros interculturales (que son los CDI -Centros De Interculturalidad- dirigidos por el Gobierno central), que ya existen en algunas zonas para que se extiendan por todo el país o crearlos las propias comunidades con sus propios recursos en caso de no existir. Estos centros son espacios donde se promocionan aspectos de su propia cultura, rescatando sus tradiciones y enseñando a toda la comunidad su valor. En muchas ocasiones se adopta como un trabajo. (SOCEDUMINIST-12, 12:25) (38:38).

Proponen que es primordial con las familias el aprendizaje y uso de su lengua madre valorándola y enriqueciéndola:

Las familias deberían considerar y valorar el aprendizaje de la lengua materna, no rechazando a los profesores de los grupos culturales minoritarios. Es necesario trabajar con ellos a través de procesos de socialización donde ellos valoren y reconozcan sus potencialidades y el gran valor que tiene su propia identidad y lo que pueden llegar a conseguir. (SOCEDUSEIB-30, 30:21) (47:47).

De la misma forma, como las familias, opinaron que muchas comunidades estaban distanciadas del resto de la sociedad por lo que deberían tener una mayor apertura hacia otras culturas: “Los Tsa’chilas deberían ser menos egoístas y abrirse más a los otros. Unirse más las culturas minoritarias” (SOCEDUMINIST-16, 16:22) (38:38) y “Recrear y respetar su cultura, y abrirse al mundo y cambiar su actitud, para mezclarse y abrirse a otras culturas del país” (SOCEDUSEIB-27, 27:27) (50:51).

Repararon en la idea de que era conveniente que los docentes conocieran bien la cultura con la que trabajan o fueran miembros de la propia comunidad: “Fomentar que haya docentes propios de las comunidades, así como personas que funcionen como

traductores y puedan aportar su oralidad a textos, y de promover en estos jóvenes la motivación por ser docentes” (SOCEDUORGINTER-22, 22:22) (41:41).

Del mismo modo, refirieron la necesidad de realizar un trabajo sobre la definición de las propias identidades de las nacionalidades, ya que se han perdido o se han desnaturalizado, deformándose rasgos y características propias, con atención también a la cultura mestiza e hispanohablante del país, ya que no lo consideran una cuestión de los pueblos y nacionalidades indígena, únicamente:

(...) creo que las identidades particulares de los indígenas, de los compas shuar, de diferentes nacionalidades, creo todavía tiene que vivir un proceso de consolidación, creo que hay que trabajar todavía en nuestras identidades. Lo mismo hay que trabajar en la identidad mestiza, creo que muchos compañeros mestizos no han desarrollado y consolidado su identidad. Y creo que los indígenas lo mismo (...) (SOCEDUSEIB-23, 23:61) (48:48) (...) Pero aquello no es una tarea de indígenas porque veo cuando hablan de plurinacional ponen a indígenas, afroecuatorianas y montubias como si ellos solamente tienen que discutir la plurinacionalidad y no el conjunto de la sociedad del pueblo ecuatoriano. Es una tarea que nos toca a todos. Ahora nos toca establecer la estructura, pero nadie no nos van dar haciendo, sino nosotros debemos ir pensando de cómo debería ser esa nueva estructura y compartir el poder. (SOCEDUSEIB-23, 23:86) (58:58).

Asimismo, propusieron demandar el apoyo necesario a los organismos públicos competentes para tener cubierta las necesidades más básicas a través de servicios públicos de calidad para, posteriormente, en igualdad de condiciones, puedan tener las mismas oportunidades: “Exigir a las autoridades respectivas el apoyo decidido en campo educativo, financiamiento, atención social, salud e igualdad de oportunidades en el trabajo (...)” (SOCEDUMINIST-18, 18:23) (36:37), y finalmente:

(...) promover el prestigio de la lengua ancestral. Iniciativas como la de kichuashun de Imbabura, por ejemplo, si los comuneros ven que los mestizos hacen esfuerzos para aprender la lengua, ellos no la van a dejar, sirve. Si la lengua puede ser usada en las oficinas, en la salud, en la administración, crece y se mantiene. (SOCEDUINTELECT-10, 10:33) (38:38).

7.2. Codificación axial de los datos en torno al desarrollo de la EI

La codificación axial corresponde a una segunda fase analítica, después del análisis descriptivo. En ella se identifican y describen las relaciones entre criterios y las categorías codificadas intentando dar respuesta a algunas de nuestras preguntas de investigación sobre lo que ocurre en torno a la EI. Siguiendo a Glaser y Strauss (1967), las tareas a seguir en dicho procedimiento de codificación hacen referencia a: analizar las posibles condiciones, interacciones y consecuencias asociadas con un fenómeno determinado o relacionar las diferentes categorías en sus diferentes niveles.

Los resultados presentados en el apartado anterior nos han permitido conocer algunos de los elementos de la realidad educativa intercultural de Ecuador, objeto de investigación de esta tesis doctoral. Una vez presentados los resultados descriptivos en torno las categorías y sus correspondientes códigos, mediante los cuales se ha ido dando respuesta a los objetivos generales y los específicos planteados en esta investigación, pasaremos a analizar las relaciones que existen entre ellas, intentando analizar los vínculos existentes entre las categorías conceptuales con aquellas relacionadas con la realidad escolar.

Para ello, primeramente analizamos como las diferentes perspectivas desde las que se interpreta la cultura y el DI pueden influir en las relaciones dialógicas que se establecen entre personas pertenecientes a diversos grupos culturales que conviven en el ámbito educativo.

7.2.1. Codificación axial de las categorías: Visión sobre la cultura y su relación con el DI, la diversidad cultural en la escuela y los enfoques educativos predominantes en las relaciones entre los diferentes grupos culturales.

En la codificación axial referida a las diferentes visiones de la cultura y su relación con el DI en las relaciones que se dan entre los diferentes grupos en el ámbito educativo, fue posible relacionar las siguientes *categorías*: *Visión sobre la cultura y su relación con el diálogo intercultural, la diversidad cultural en la escuela y los enfoques educativos desde los que se entienden las relaciones entre las diferentes culturas*, a través de sus códigos (*Visión estática de la cultura, Visión dinámica de la cultura, Visión de la cultura como*

medio, Visión estática-medio de la cultura, Visión dinámica-medio de la cultura, Visión sobre el Diálogo Intercultural, Visión de la Diversidad Cultural, Enfoque asimilacionista, Enfoque multicultural, Enfoque intercultural, Enfoque intercultural bilingüe), en los cuales se agrupó la información aportada por los participantes de esta investigación mediante las entrevistas. Estas relaciones se recogen en la Tabla siguiente:

Tabla 29

Relación entre categorías (1, 2 y 3) y sus correspondientes códigos

	Categoría 1	Categoría 2	Categoría 3
CÓDIGOS	Visión sobre la Cultura	Diversidad Cultural	Enfoque Educativos
Cultura Estática	X	--	--
Cultura Dinámica	X	--	--
Cultura Medio	X	--	--
Cultura Estática-Medio	X	--	--
Cultura Dinámica-Medio	X	--	--
Diálogo Intercultural	X	--	--
Visión Diversidad Cultural	--	X	--
Educación Asimilacionista	--	--	X
Educación Multicultural	--	--	X
Educación Intercultural	--	--	X
Educación Intercultural Bilingüe	--	--	X

A su vez, los códigos que definen a dichas categorías mantienen las relaciones que se muestran en la Tabla 30.

Tabla 30

Códigos relacionados en los discursos del profesorado (directivos y docentes)

CÓDIGOS DE CATEGORÍAS 1 Y 2 VISIÓN DE CULTURA Y DIVERSIDAD CULTURAL	CÓDIGOS DE LA CATEGORÍA 3 ENFOQUES EDUCATIVOS DESDE LOS QUE SE ENTIENDEN LAS RELACIONES ENTRE LAS DIFERENTES CULTURAS			
	Educación Asimilacionista	Educación Multicultural	Educación Intercultural	Educación Intercultural Bilingüe
CULTURA ESTÁTICA	--	X	X	X
CULTURA DINÁMICA	--	--	--	--
CULTURA MEDIO	--	X	X	X
CULTURA ESTÁTICA-MEDIO	--	X	X	X
CULTURA DINÁMICA-MEDIO	--	--	--	--
DIÁLOGO INTERCULTURAL	--	X	X	X
VISIÓN DIVERSIDAD CULTURAL	X (directivos)	X	--	--

Como se puede observar en la tabla 30 el concepto estático de la cultura se relacionó con los enfoques multicultural e intercultural desde los que los docentes entendieron el proceso educativo actual.

Del total de la muestra de profesorado, más de la mitad (n=11) conceptualizaron la cultura desde sus aspectos inmutables, los cuales fueron atribuidos a un grupo cultural determinado: “Todas las características que definen a un pueblo. Es la identidad de un pueblo o nación, en todo lo relacionado con las costumbres, su lengua, etc.” (PROFCOST-7. 7:5) (13:13); “(...) Costumbres que tienen las personas según sus ancestros. Las comunidades se diferencian por las distintas tradiciones y costumbres” (PROFSIERR-11, 11:14) (14:14).

Esta concepción de la cultura se relacionó con una educación enfocada al respecto y reconocimiento de las diferencias y las características de los grupos culturales que coexisten: “la Educación Intercultural es la forma de educar tomando de referencia las características propias de diferentes culturas (PROFSIERRB-15,15:16) (18:18), “(...) Es educar en las diferentes formas de vida y con los conocimientos respectivos de cada cultura” (PROFSIERRB-15,15:18) (17:17).

Pero, a su vez, también la concibieron desde el estatismo. La afirmación anterior se sostiene por la manifestación de los docentes que entendían la educación desde el intercambio y el enriquecimiento cultural, contemplando elementos que no varían con el paso del tiempo: “Educación Intercultural se trata de compartir esas diferentes formas de ser y costumbres y tradiciones” (PROFSIERR-13,13:13) (22:22).

Un número menor de docentes (n=4) entendieron la cultura como medio, concebida como un instrumento o forma de vida que posibilita la adaptación a su entorno: “(...) se trata de la forma de vida de un pueblo y un territorio con identidad propia” (PROFAMAZB-4, 4:11) (15:15).

Se encontró igualmente que para otros docentes (n=4), el concepto de cultura fusionaba las dos visiones anteriores, percibiéndola como un modo de vida característico de un grupo, que perdura en el tiempo porque se transmite entre sus miembros: “[Cultura es] todo el bagaje de conocimientos y formas de vida que tiene un pueblo y que se transmite de generación en generación” (PROFSIERRB-17,17:11) (19:19) o “Cultura es la vestimenta, idioma, gastronomía, esto es la forma de vida de un pueblo” (PROFCOSTB-10, 10:13) (14:14).

Estas visiones son las que están marcando su forma de entender la educación, ya que aunque hablen de interculturalidad, realmente la cultura no se entiende como algo vivo que se construye, se transforma y evoluciona, permitiendo el intercambio y su perfeccionamiento a través del contacto y la interrelación que se produce con otras culturas. Los docentes hablaron de un aprendizaje vicario y recíproco, pero sin considerar que la verdadera interacción con el medio social y natural produce transformación bidireccional entre los grupos culturales.

Por lo tanto, en la mayoría de los discursos de estos docentes subyace que la interacción entre personas de diferentes grupos culturales sólo implica compartir desde el reconocimiento, la tolerancia y el respeto hacia el ‘diferente, prevaleciendo la visión multicultural sobre la intercultural: “(...) es enseñar y dar a conocer el sentir de un grupo cultural o etnia, enseñando su realidad” (PROFSIERR-13,13:14) (24:24).

Otro aspecto destacable, fue que desde sus discursos establecieron una relación directa del DI con la EIB. Entendieron que el diálogo entre personas de diferentes

culturas se produce, básicamente, cuando se incluía el bilingüismo o la enseñanza de varias lenguas en el proceso educativo, ya que dicho término está comúnmente asociado al intercambio lingüístico y el entendimiento por esta vía: “la Educación Intercultural implica al Diálogo Intercultural porque para el mayor entendimiento entre el profesor y estudiante hay que respetar la lengua materna de cada uno” (PROFCOST-5, 5:13) (15:15).

Además, lo definieron desde su enfoque multicultural de la educación: “(...) el Diálogo Intercultural se realiza con el fin de comunicar a personas de diferentes culturas...es la expresión de diferentes puntos de vista con aceptación y respeto entre las personas que dialogan” (PROFSIERRB-15, 15:38) (18:18).

En relación a la perspectiva desde la que entiende el profesorado la diversidad cultural en los centros, muchos de ellos mostraron una percepción asimilacionista o multiculturalista en sus argumentos. De sus discursos se han podido extraer ideas que reflejaban que los grupos culturales minoritarios estaban en desventaja con respecto a los conocimientos, los valores y los comportamientos de la cultura mestiza, considerada la cultura hegemónica: “Sí, hay diferencias...Normalmente el mestizo se implica más que el chachi...[Es debido] a su personalidad y a su forma de interpretar la vida...En mi caso, mi padre me inculcó el estudio porque tenía mucha relación con hispanohablantes, y ellos le dan mucha importancia al estudio” (PROFCOSTB-9, 9:29) (30:31).

No obstante, también se dieron opiniones a la inversa de esta posición de valoración a la cultura hegemónica, por ejemplo, un docente de un centro bilingüe de la sierra manifestó que: “(...) cuando trato con familias mestizas veo que los niños son menos independientes y responsables, están más mimados (...) y los niños indígenas son más autónomos e independientes en su trabajo escolar también” (PROFSIERRB-17, 17:22) (35:35).

O, en contraste y al margen de las diferencias en el rendimiento, se priman los aportes y beneficios de educarse en la diversidad: “Definitivamente considero que no existe una superioridad de etnias...que todos los seres humanos poseemos las mismas capacidades...lo único que se produce es un enriquecimiento por el aporte de las diversas culturas que nos hace reflexionar que somos diversos y parecidos a la vez” (PROFCOST-6, 6:24) (16:16).

En el caso de los directivos se pudo contemplar que aunque la mayoría de ellos, afirmaron que las ventajas de la diversidad cultural en los centros se traducían en el intercambio y el enriquecimiento mutuo: “Favorece por la interacción cultural e intercambio de vivencias” (DIRECTCOST-6, 6:8) (34:34). Por otro lado, subrayaron las diferencias que aún hoy se dan entre el alumnado en estilos de aprendizaje: “(...) perjudica en algunos aspectos como en el aprendizaje ya que hay que ir adaptando el currículo por sus niveles educativos, su personalidad e idiosincrasia, perspectiva del estudio, su vocabulario y su problema con el castellano, sobre todo” (DIRECTCOST-6, 6:16) (34:34); así como diferencias en expectativas hacia la mejora de su educación: “Han salido de aquí buenos deportistas pero la pena es que la mayoría, aunque tienen potencial, no pueden continuar sus estudios superiores por problemas económicos, sobre todo los de entornos más rurales, como los indígenas” (DIRECTAMAZ-1, 1:25) (18:18).

Sólo se dio un caso donde se mostró una visión más etnocéntrica con respecto a la lengua dominante, pero al mismo tiempo hablaba del intercambio fructuoso que se da cuando argumentó las ventajas de la heterogeneidad cultural en los centros: “(...) se imparten las clases en castellano y que además se benefician de las diferentes riquezas culturales” (DIRECTCOSTB-8, 8:5) (28:28), argumento de un director de un centro bilingüe de la costa.

A continuación se muestra la relación de los mismos códigos según los discursos del alumnado, relación que se ilustra en la siguiente Tabla 31.

Tabla 31

Códigos relacionados en los discursos del alumnado

CÓDIGOS DE CATEGORÍAS 1 Y 2 VISIÓN DE CULTURA Y DIVERSIDAD CULTURAL	CÓDIGOS DE LA CATEGORÍA 3 ENFOQUES EDUCATIVOS DESDE LOS QUE SE ENTIENDEN LAS RELACIONES ENTRE LAS DIFERENTES CULTURAS			
	Educación Asimilacionista	Educación Multicultural	Educación Intercultural	Educación Intercultural Bilingüe
CULTURA ESTÁTICA	X	X	--	--
CULTURA DINÁMICA	--	--	X	X
CULTURA MEDIO	X	X	X	X
CULTURA ESTÁTICA-MEDIO	X	X	X	X
CULTURA DINÁMICA-MEDIO	--	--	X	X
DIÁLOGO INTERCULTURAL	--	--	X	X
VISIÓN DIVERSIDAD CULTURAL	X	X	X	X

Como ya se indicó en la en el apartado 7.1., la visión del alumnado la cultura no se extrajo de preguntar por su definición; se interpretó en función de cómo ellos/as se definieron culturalmente a sí mismos y a sus compañeros/as y/o de sus opiniones sobre las similitudes y diferencias con los coetáneos de diferentes grupos culturales.

De este análisis se derivó que la mayor parte del alumnado mantenía una noción de cultura desde la inalterabilidad, algo que permanece estable y es característico de un grupo cultural determinado, soliendo recurrir a describirla desde los elementos más visibles (vestimenta, comida, folklore, tradiciones, etc.): “En mi cultura tenemos tradiciones de celebrar los Raymis, y la conexión con la Pachamama. Nos vestimos con el anaco, el sombrero, reboso, etc... y vivenciamos la siembra del maíz” (ALUMSIERRB-46, 46:1) (5:5).

La otra concepción que, de manera mayoritaria, asumió el alumnado fue concebirla como un medio de vida que les permite interactuar con el medio social y natural: “Tengo amigos afros, mestizos y kichwas de Otavalo y Tulcán, los mestizos

visten modernos, escuchan música moderna y comen comida chatarra” (ALUMSIERR-54, 54:2) (14:14).

Asimismo, otros/as alumnos/as, aunque en menor medida, la concibieron desde la fusión de las dos anteriores visiones:

(...) Trabajamos cultivando la papa, la cebada, y con la crianza de animales. La comida es diversa: el cuy con la papa, frijol, quínoa, haba, melloco (...)” (ALUMCOSTB-30, 30:27) (4:4); “La vestimenta del mestizo: camisa, jeans y gorra. La comida es arroz con menestra y pollo o pescado y seco de pollo. Trabajan el cultivo de arroz, naranja, maracuyá y la artesanía de paja y aretes. (...). (ALUMCOSTB-30, 30:28) (6:6).

Dentro de este grupo de participantes, sólo tres entendieron la cultura desde el cambio y el dinamismo que implica evolucionar: “Aunque la vestimenta está cambiando, usamos anaco, camisas, walkas, alpargatas, manillas...El lenguaje es español y kichwa” (ALUMSIERRB-81, 81:1) (11:11) y “Los dos hablamos y jugamos iguales, pero también a veces nos vestimos y comemos iguales” (ALUMCOSTB-16, 16:5) (7:7).

Por otra parte, como ya se ha indicado, tampoco se solicitó directamente al alumnado que aportaran su definición sobre el DI, ni su relación con la educación que reciben. Sin embargo, de sus discursos se pudo inferir su perspectiva de cómo entienden el diálogo y la educación desde la perspectiva de la coexistencia de personas culturalmente diversas.

Como se presentó en la codificación abierta, el alumnado no entiende el DI únicamente desde el intercambio lingüístico, sino que va más allá de la comunicación verbal. Esto lo manifestaron en cómo se relacionaban con compañeros/as de diferentes grupos culturales, donde el compartir y el aprendizaje mutuo se puede dar sin necesidad de dominar la lengua del otro y, donde se busca, de una manera u otra, llegar a su realidad prescindiendo del conocimiento de su lengua: “Nos comunicamos por medio del español y más o menos nos entendemos, aunque con algunos chachis lo hacemos por mímica, señales y por dibujos” (ALUMCOST-73, 73:9) (23:23).

En relación a la visión que tienen sobre la diversidad cultural, la mayoría del alumnado opinó que todos/as eran iguales con independencia del grupo cultural de referencia, aunque esta igualdad no siempre se produce. De hecho, entre sus discursos se encontró que su visión sobre la diversidad de culturas estaba determinada por las relaciones asimétricas producto de la desigualdad y el trato discriminatorio de unos grupos sobre otros: “(...) cada cultura tiene una importancia diferente, y porque unas culturas son superiores a otras. Y a veces las culturas superiores rechazan a las inferiores, pues a veces la gente blanca rechaza a las culturas indígenas por el color de piel o su vestimenta” (ALUMAMAZ-4,4:5) (8:8).

Como se puede observar en la tabla 31 esta visión sobre la diversidad cultural se asume desde enfoques diferentes a la hora de entender las relaciones entre las culturas. Si bien, en el momento de exponer sus opiniones sobre la diversidad cultural, gran parte abogaron por la interacción, el intercambio y el enriquecimiento en las relaciones con sus compañeros/as de otras culturas, en los discursos del alumnado mestizo tendía a subyacer una visión etnocéntrica: “Me da igual hablar kichwa que español porque tienen la misma importancia para poder hablar estos idiomas... pero en realidad creo que el español es superior que el kichwa” (ALUMAMAZ-5, 5:3) 12:12); multicultural: “(...) cada cultura tiene sus propias tradiciones, costumbres, idiomas, y tenemos que valorar y respetarlas todas”(ALUMAMAZ-1,1:24) (14:14).

Aunque, fundamentalmente, en la base de sus discursos primó la visión del enriquecimiento mutuo: “(...) no hay que discriminar a las demás razas (por ejemplo, mestizos, afroecuatorianos, montubios) porque de ellos podemos aprender muchas cosas que no sabemos” (ALUMCOST-26, 26:6) (9:9).

La siguiente Tabla recoge los códigos que se relacionaron a partir de los discursos de los actores socioeducativos de relevancia en el ámbito de la EI.

Tabla 32

Códigos relacionados en los discursos de los actores socioeducativos de relevancia en EI.

CÓDIGOS DE CATEGORÍAS 1 Y 2 VISIÓN DE CULTURA Y DIVERSIDAD CULTURAL	CÓDIGOS DE LA CATEGORÍA 3 ENFOQUES EDUCATIVOS DESDE LOS QUE SE ENTIENDEN LAS RELACIONES ENTRE LAS DIFERENTES CULTURAS			
	Educación Asimilacionista	Educación Multicultural	Educación Intercultural	Educación Intercultural Bilingüe
CULTURA ESTÁTICA	X	X	--	--
CULTURA DINÁMICA	--	--	X	X
CULTURA MEDIO	--	--	X	X
CULTURA ESTÁTICA-MEDIO	--	X	X	X
CULTURA DINÁMICA-MEDIO	--	--	X	X
DIÁLOGO INTERCULTURAL	--	--	X	X
VISIÓN DIVERSIDAD CULTURAL	--	X	X	X

Como se puede observar en la Tabla anterior el concepto estático de la cultura, que asumieron más de la mitad de los informantes de este grupo, está relacionado, principalmente, con los enfoques asimilacionista y multicultural desde los que entendieron estos actores el proceso educativo actual.

La mayoría de estos discursos pertenecían a los profesionales del SEIB y el Ministerio, los cuales opinaron, que el marco educativo actual favorece el conocimiento del otro a través de las relaciones que se producen entre los miembros de los diferentes grupos culturales.

Sin embargo, fueron los informantes del ámbito académico e intelectual los que consideraron que estas relaciones estaban marcadas por la asimetría: “(...) La EI no es buscar interconexiones entre las diferentes culturas, sino que se parta de un problema que es la monoculturalidad que existe actualmente en la Educación de este país (...)” (SOCEDUINTELECT-5, 5:27) (3:3), entendiéndose que se está considerando la educación como un elemento para igualar: “(...) la Educación dominante que es monocultural (...)” (SOCEDUINTELECT-5, 5:28) (3:3).

En este contexto, es la cultura mestiza la que marca la referencia a seguir con sus atributos culturales legítimos e imperecederos, y el resto de culturas las diferentes a las que hay que compensar mediante la educación, donde el alumnado indígena o afrodescendiente son los diferentes, estando designados a aprender sus conocimientos: “(...) hay que entender que unos consiguen más privilegios que otros, una cultura domina a la otra (SOCEDUINTELCT-7, 7:7) (5:5) (...) se hace lo que hace la mayoría (SOCEDUINTELCT-7, 7:31) (23:23) (...) dejando fuera a grupos culturales que nunca se les ha permitido dialogar y sin poder experimentar” (SOCEDUINTELCT-7, 7:5) (3:3).

Por otra parte, consideraron que los aspectos culturales conforman rasgos indelebles de los diferentes grupos que conviven en la misma realidad educativa, y estos son admitidos y reconocidos desde el respeto, pero sin producirse intercambio alguno: “(...) es un proceso educativo que respeta y atiende las particularidades de las diferentes personas que forman parte de las distintas culturas, respetando sus derechos dentro de una sociedad dominante donde se tiende a homogeneizar” (SOCEDUSEIB-27, 27:2) (3:3).

No obstante, a pesar de que estos informantes manifestaron esta visión del proceso educativo vigente, la mayor parte de ellos abogaron en sus discursos por un enfoque intercultural de la educación. Destacaron la importancia de la interacción entre culturas como hecho favorecedor de los aprendizajes y las relaciones que se transforman a partir de un DI, el cual se debería dar desde la equidad, contribuyendo así a combatir la desigualdad:

(...) es el proceso donde hay una mayor participación equitativa de diferentes personas que conforman parte de diferentes nacionalidades, pueblos y culturas, donde no hayan privilegios de unos sobre otros...sino equidad y que todos tengan las mismas oportunidades, además de que los conocimientos del mundo occidental tengan el mismo valor e importancia que los conocimientos indígenas. (SOCEDUSEIB-23, 23:2) (3:3).

De otro modo, aproximadamente la mitad de actores socioeducativos (n=15), pertenecientes a diversos ámbitos profesionales, los cuales asumieron una concepción de la cultura desde el dinamismo y como medio de vida, entendieron que es desde la interculturalidad las relaciones que deben producirse en el marco educativo:

(...) significa estar unidos en la diversidad y coger de lo ajeno para hacerlo propio y se representa en los diferentes colores del arco iris. Por lo que Educación Intercultural significa dar vida y revitalizar la simbología, signos, etnocencia y oralidad de los diferentes grupos culturales y hacerla propia. Se trata de tomar elementos de otro para hacerlos míos en base a la riqueza de la diversidad pero con el respeto a las diferencias. Pero esa construcción la hacemos entre todos, rompiendo la visión hegemónica dominante en el Estado. (SOCEDUINTELECT-6, 6:2) (3:3).

En relación al concepto dinámico de la cultura, cinco de estos informantes, fueron los que la interpretaron desde la interacción que hace que se transforme y se enriquezca: “Cultura es la capacidad que tiene el ser humano para elaborar un sinnúmero de códigos o simbología que le hace ser parte de un grupo específico. No es estática ni permanente, ya que suele estar en constante movimiento y cambios en relación a otras culturas” (SOCEDUORGINTER-21, 21:29) (2:2) y otros seis la contemplaron como una herramienta para adaptarse al entorno y forma de vivir: “Cultura es la expresión más integral del ser humano que le permite ser él mismo, relacionarse con los otros, con la naturaleza, con lo Otro” (SOCEDUSEIB-30, 30:1) (2:2).

Como combinación de ambas visiones, cuatro de los informantes la pensaron desde el beneficio de convivir y educarse en la diversidad como oportunidad para enriquecerse y transformarse: “(...) no entiendo este término como algo estático ya que de esa manera es muy limitado. Yo hablo de lo cultural como algo dinámico y en construcción. Lo entiendo como algo vinculado a la política, la sociedad, la economía y a la epistemología... que tiene que ver con los procesos de vida de la gente” (SOCEDUINTELECT-5, 5:1) (2:2).

De igual modo que el profesorado, cuatro de los actores socioeducativos pertenecientes a varios de los ámbitos (SEIB, movimientos indígenas, intelectuales/académicos y Organismos Internacionales), entendieron el DI, únicamente, desde el intercambio lingüístico, asociándolo a la EIB, aunque los discursos de estos participantes en este sentido fueron menos que los aportados por el profesorado. Ejemplos desde esta perspectiva fueron los siguientes: “(...) el Diálogo Intercultural es la parte oral entre las culturas” (SOCEDUSEIB-33, 33:30) (5:5); “Creo que debería ser así siempre [trabajar la Educación Intercultural implica trabajar el Diálogo Intercultural] y

cuando las distintas culturas aprendan las diferentes lenguas, ya que si no, no podrá haber diálogo” (SOCEDUINDIG-1, 1:37) (5:6), “El Diálogo Intercultural es un proceso de interlocución, de conversación entre los diferentes actores de los pueblos (...) (SOCEDUORGINTER-22, 22:26) (5:5) y “(...) es posible el fomento del DI a través de planes de estudio de una educación multilingüe (...)” (SOCEDUORGINTER-22, 22:34) (32:32).

En contraste, el resto de informantes de este grupo muestral sí argumentaron el DI desde el intercambio que se produce entre personas y grupos en su sentido más amplio, sin reducirlo a compartir o dominar la misma lengua en la comunicación:

(...) para el Diálogo Intercultural (que ahora se denomina Diálogo de Saberes) (...) necesita disponer de una relación de conocimientos (SOCEDUINTELECT-6, 6:5) (5:5) (...) No hay Diálogo Intercultural cuando no conocemos la filosofía y cosmovisión del otro, no solo basta con conocer su lengua. Tenemos que entender y conocer la situación, filosofía, cosmovisión, simbología de las otras culturas para hablar en igualdad de condiciones y oportunidades. (SOCEDUINTELECT-6, 6:25) (36:36).

Resultaron desalentadoras las opiniones de varios informantes de los diferentes ámbitos, los cuales consideraron que era imposible o poco factible que se dé el DI en las circunstancias que imperan en la sociedad ecuatoriana, ya que sigue existiendo desigualdad e inequidad entre los grupos culturales, encentrándose las poblaciones pertenecientes a los pueblos y nacionalidades en desventaja frente a la sociedad mestiza: “(...) Es una utopía, pues si no existe la formación académica en igualdad de condiciones no se dan las mismas oportunidades” (SOCEDUINDIG-1, 1:45) (46:46) o

No estoy de acuerdo con el concepto de DI, ya que en realidad no existen condiciones de igualdad para que se de ese DI, para mí es una “esquizofrenia de la pedagogía”, puesto que las situaciones de exclusión, de opresión y sometimiento que existen en la sociedad no lo permiten y en realidad no existe porque la sociedad es muy polarizada y la estructura social que tenemos no permite ese DI, es una falacia aunque reconozco que está de moda (SOCEDUINTELECT-8, 8:3) (5:5); (...) Aquí nunca se discutió el DI, ese término vino de fuera (lo mismo que la multiculturalidad). Lo que ha contribuido

es la lucha política por interculturalidad, lucha que empezó en 1972 porque el DI nunca se ha dado, y esa igualdad de oportunidades es la lucha social y de la comprensión de la existencia de clases sociales. (SOCEDUINTELECT-8, 8:30) (40:40).

Por último, en concordancia con lo presentado en la tabla 32, se refleja que su visión de la diversidad cultural (extraída de sus discursos sobre las ventajas de la misma) se relaciona con las perspectivas multicultural e intercultural desde las que entendieron las relaciones entre los grupos culturales.

En el primer caso, estos informantes opinaron que la diversidad cultural favorece el reconocimiento cultural desde la convivencia, sin que en sus argumentos se reflejara la necesidad del intercambio mutuo: “(...) para respetar al otro se necesita convivir con él, y entender la otredad (...) No hay que segregar ni aislar, sino integrar e incluir para entender, conocer y respetar al otro” (SOCEDUSEIB-30,30:18) (35:35). Desde la perspectiva intercultural, aproximadamente la mitad de este grupo de participantes, señalaron los beneficios de la educación desde la diversidad como promotora del intercambio que beneficia el desarrollo de las relaciones culturales:

No sería muy productivo [diferenciar los centros según los grupos culturales] puesto que cuando se habla de Interculturalidad se habla de un proceso participativo y se trata de “qué aprendo yo de ti y tú de mí”, donde a partir de tener rasgos propios, también tienen muchas cosas en común que pueden compartir, además de aprender unos de otros. (SOCEDUMINIST-12, 12:20) (32:32).

Asimismo, opinaron que esta última perspectiva contribuye al desarrollo del DI, además de ayudar a una mejor convivencia, disminuyendo las condiciones de desigualdad e inequidad: “La diversidad cultural se constituye como una condición para implementar el Diálogo Intercultural y que todas las culturas diversas tengan las mismas condiciones y oportunidades en esta sociedad” (SOCEDUINDIG-3, 3:19) (53:53).

Al mismo tiempo, señalaron que para educar desde la diversidad cultural, es esencial que se realice desde un sistema de EIB debido que, tanto el factor lingüístico como los conocimientos culturales e históricos que se aportan a los aprendizajes, resultan

sumamente favorecedores para las interacciones que se producen entre el alumnado diverso:

Desde luego que [los centros educativos] tienen que ser culturalmente diversos, no es lo mismo una enseñanza sin destacar que otras lenguas son importantes, pero si debemos dar prioridad primero a su propia lengua. Así, muchos países no necesitan de otras lenguas para ser súper desarrollados, pero en el Ecuador cada grupo cultural, además, tiene su ciencia y sabiduría milenaria que aportar y muchas veces no están explotadas por falta, quizás, de profesionales en las diferentes áreas. (SOCEDUMINIST-18, 18:20) (30:30).

A continuación se presenta la Tabla 33 en la que se recoge un resumen de los enfoques educativos que asumen los participantes en las relaciones culturalmente diversas en el ámbito escolar en función de los diferentes participantes.

Tabla 33

Resumen de los diferentes enfoques educativos en las relaciones en función de los participantes

Participantes	Categoría 3			
	Enfoques educativos desde los que se entienden las relaciones entre las diferentes culturas			
	Educación Asimilacionista	Educación Multicultural	Educación Intercultural	Educación Intercultural Bilingüe
Directivos/ Profesorado	X	X	--	--
Alumnado	X	X	X	X
Actores Socioeducativos	X	X	X	X

7.2.2. Codificación axial de las propuestas legislativas con respecto a las actuaciones educativas desarrolladas en contextos escolares interculturales.

En este apartado se presenta la codificación axial entre las categorías referidas a los Marcos Legales y Políticas Educativas: avances y repercusiones para la práctica con los códigos correspondientes referidos a la LOEI, las Metas 2021, el Bilingüismo y el Buen Vivir y a la perspectiva intercultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje (en relación a las acciones reales que se llevan a cabo en el aula). En esta última se tendrá en

cuenta la información recogida de la observación de aula y de las entrevistas realizadas a directores/as y profesorado. Para ello se realizará diferenciación según la tipología de centro: bilingüe y no bilingüe.

Como se reflejó en el apartado 7.1 de la codificación abierta, los discursos tanto de los docentes como de los/as directores/as, mostraron que conocían y valoraban positivamente la LOEI. No obstante, fue el profesorado bilingüe el que mostró un mayor conocimiento y dominio de la Ley, siendo la mayoría de sus opiniones favorables, así como su tarea en cuanto a su desempeño que, aunque mencionaron algunas de las limitaciones con las que se encontraban, abogaban por su cumplimiento y aplicación.

Por otro lado, mediante las observaciones de centros y aulas se constató que la praxis dista algo de las opiniones manifestadas en las entrevistas, sobre todo en los CEEI.

De manera generalizada, en todos los centros, con independencia de su tipología, el castellano era la lengua predominante de las programaciones, aunque en la mayoría de los CEEIB, además, contemplaban otras lenguas.

En relación a la organización del aula, se observó que, de forma general, el agrupamiento del alumnado no siempre favorecía la interacción entre los diferentes grupos culturales y lingüísticos, no teniéndose en cuenta variables como grupo cultural de referencia, lengua de origen o dominio del castellano a la hora de organizarse.

No obstante, si se constató que el profesorado de aquellos centros con mayor diversidad cultural y lingüística, y donde su alumnado presentaba mayores dificultades en el dominio del castellano, si tendían a contemplar dichas variables favoreciendo la integración e interacción mediante la organización del aula: el alumnado se mezclaba en función del rendimiento y las diferentes culturas con el fin de ayudarse entre ellos y fomentar así la interacción, favoreciendo la participación y cooperación entre los diferentes grupos culturales y lingüísticos (OB-AULAAMAZ-1, 1:4) (24:28).

A continuación se presentan, en función del tipo de centro, las propuestas legislativas vigentes con respecto a las actuaciones educativas desarrolladas en los contextos escolares interculturales.

Específicamente, la Tabla 34 ilustra la relación entre las categorías correspondientes a las propuestas legislativas y las actuaciones educativas desarrolladas en centros no bilingües (CEEI).

Tabla 34

Códigos que representan relaciones entre las propuestas legislativas y las actuaciones educativas desarrolladas en CEEI

CÓDIGOS CATEGORÍAS 4	CÓDIGOS DE LA CATEGORÍA 6			
	PERSPECTIVA INTERCULTURAL EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE			
	Organización aula	Programación curricular aula	Relación profesorado- alumnado	Influencia de los diferentes grupos en el aprendizaje
PERCEPCIÓN LOEI	--	--	X	X
PERCEPCIÓN METAS 2021	--	--	--	--
CUMPLIMIENTO LOEI	--	--	X	X
CUMPLIMIENTO METAS	--	X	X	X
VALORACIÓN BILINGÜISMO	--	--	--	--
VALORACIÓN BUEN VIVIR	--	--	X	X

En los CEEI, se pudo observar, tal y como evidenció en la codificación abierta, que las programaciones curriculares, por lo general, no contemplaban elementos culturales y lingüísticos.

A continuación, se presenta uno de los fragmentos extraído a partir del registro de observación de aula en uno de los centros no bilingües: La programación del aula no contempla la EI como un elemento esencial de la misma, tampoco como un aspecto complementario. No existe una programación diferenciada para las diferentes culturas y la lengua predominante es el castellano. Dicha programación se basa en el currículo nacional, sin contemplar el aprendizaje en varias lenguas ni teniendo en cuenta el contexto cultural significativo para el alumnado. De forma general, los contenidos y conocimientos culturales se presentan como algo fijo y estático, ya que se habla de

características culturales como algo fijo y típico de las diferentes culturas del país (OB-AULACOST-5, 5:6) (25:29).

Asimismo, las propuestas legales interculturales eran asumidas de manera informal; esto es, en ninguno de los documentos institucionales observados en estos centros (planes y programaciones curriculares, plan de convivencia y proyectos educativos) se recogían como principios educativos rectores la importancia o el fomento de las relaciones entre las diferentes culturas presentes en el centro. Sin embargo, se observó que estas relaciones sí se producían de manera cotidiana entre los diferentes miembros de la comunidad educativa.

De igual modo, aunque en las programaciones no se recogían las adaptaciones del currículo en función del contexto cultural significativo para el alumnado, teniendo en cuenta sus valores, creencias, hábitos, expectativas del medio familiar y comunitario, etc. o del contexto social en el que se realizaba el proceso de enseñanza-aprendizaje, sí se pudo contemplar que, de una forma menos formalizada, el profesorado intentaba dar respuesta a la diversidad a la hora de trabajar en el aula.

La afirmación anterior se sostiene en la observación de aula que mostró como, por lo general, el profesorado tenía en cuenta el rendimiento académico en función de las diferentes circunstancias de los grupos culturales que se encuentran en ella. En este caso, los profesores sí atendían a la diversidad, dando respuesta de forma individualizada al alumnado de condiciones socioeconómicas muy precarias que viven en contextos muy desfavorecidos o que provienen de las comunidades más alejas con un desfase curricular importante (OB-AULAAMAZ-2, 2:7) (40:52).

No obstante, y de manera ocasional, se pudo apreciar, tanto en sus discursos como en la observación, que la práctica docente de algunos profesores/as pertenecientes a los CEEI se beneficiaba de la riqueza que supone la existencia de alumnado cultural y lingüísticamente diverso en el mismo espacio de aprendizaje: debido a la diversidad cultural existente en el aula, en la programación se tiene en cuenta el contexto cultural de procedencia del alumnado (sus ritmos, niveles o hábitos), así como el contexto social en el que se realiza el aprendizaje, ya que hay disparidad de niveles académicos y culturas diferentes (hijos de familias migrantes de diferentes partes del país y países colindantes - Colombia y Perú).

Por lo general, se observa que el profesorado planificaba de acuerdo a la realidad en la que se ubica el centro: una realidad sociocultural diversa, la cual se aprovecha para hacer actividades relacionadas con las diferentes culturas presentes en el centro (textos con información de las diferentes culturas, murales, usar vocablos del kichwa intercalados con el castellano, etc.) con el fin de facilitar así el aprendizaje y la comunicación en castellano, haciéndola lo más simple posible, para una mayor accesibilidad por parte del alumnado indígena que no domina la lengua de instrucción, adaptándola también a sus dificultades (OB-AULASIERR-6, 6:5) (42:53).

Con respecto a la percepción de las Metas 2021 y su cumplimiento, la información obtenida no fue muy relevante. Ello fue debido al desconocimiento que manifestaron tener la mayoría de los directivos y docentes de estos centros sobre las mismas o, aquellos que las conocían, opinaron que son de difícil consecución por la situación actual, sin referir que estaban trabajando directamente en pro de su logro.

En relación con el bilingüismo, la mayoría de las opiniones y valoraciones del profesorado de los CEEI no reflejaban que éste fuera considerado como un elemento significativo en la legislación educativa intercultural en los centros no bilingües, así como tampoco suponía un factor relevante para favorecer la EI. La mayoría de ellos, no se refirieron a él en sus discursos, así como tampoco manifestaron que se habían formado al respecto.

Estos datos son congruentes con lo que se observó en su práctica diaria en el aula. De forma común, sus programaciones no contemplaban los contenidos curriculares en otras lenguas ni lo usaban como estrategia procedimental en su comunicación con el alumnado ni sus familias: En la programación no se contempla ni la EI ni la EIB. No existe una programación diferenciada para las diferentes culturas: la lengua predominante en la programación del aula es el castellano (OB-AULASIERR-19, 19:6) (34:46).

A continuación se presenta la relación entre las categorías correspondientes a las propuestas legislativas y las actuaciones educativas desarrolladas en centros bilingües (CEEIB).

Tabla 35

Códigos que representan relaciones entre las propuestas legislativas y las actuaciones educativas desarrolladas en CEEIB.

CÓDIGOS CATEGORÍA 4	CÓDIGOS CATEGORÍA 6			
	PERSPECTIVA INTERCULTURAL EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE			
	Organización aula	Programación curricular aula	Relación profesorado- alumnado	Influencia de los diferentes grupos en el aprendizaje
PERCEPCIÓN LOEI	X	X	X	X
PERCEPCIÓN METAS	--	--	--	--
CUMPLIMIENTO LOEI	X	X	X	X
CUMPLIMIENTO METAS	--	--	X	X
VALORACIÓN	X	X	X	X
BILINGÜISMO				
VALORACIÓN BUEN VIVIR	--	X	X	X

En el caso de los CEEIB, se pudo observar que en las programaciones curriculares de la mayor parte de ellos contemplaban elementos culturales y lingüísticos. La EIB solía ser un elemento esencial de la programación, aunque no se observó una programación diferenciada para las diferentes culturas.

La programación suele tener en cuenta el contexto cultural significativo para el alumnado en relación, así como el contexto social en el que se realiza el aprendizaje. Sobre todo, lo que más se tiene en cuenta es el hecho de respetar los valores de la cultura con la que se trabaja y apreciar el sentido comunitario, por lo que se tiende a programar teniendo en cuenta la vida comunitaria. Por ejemplo, aprenden algunos aspectos de las matemáticas con ejemplos de acuerdo al sistema de numeración, el cálculo matemático, la geometría o sistemas de medición usados por los pueblos indígenas en la agricultura, en sus construcciones, etc... y conocido por el alumnado a través de las actividades comunitarias o la vida en el mercado. El profesor que imparte la asignatura Filosofía Andina les enseña cómo trabajan los aspectos agrícolas en un video que representa el trabajo de una escuela de Perú y analizan las diferencias (OB-AULASIERRB-17,17:3) (5:39).

Muchas veces el contenido y los conocimientos se presentan como algo cambiante y dinámico, ya que se suelen ir adaptando en función de sus necesidades y vida diaria, excepto cuando se trata de reglas matemáticas o físicas. Muchas veces los contenidos culturales incluyen a personajes, así como hechos locales y específicos de su cultura. Por ejemplo: dirigentes comunitarios, héroes indígenas, abuelos y abuelas de la cultura Saraguro para conocer los saberes y conocimientos ancestrales. Anécdotas, historias, leyendas y cuentos locales se utilizan como ejemplo de vida y ejemplos filosóficos (moralejas) (OB-AULASIERRB-17, 17:6) (67:81) o Tránsito Amaguaña, Aya Huma (espíritu de la fiesta del Inti Raymi), Chinucas (hombres vestidos de mujer) (OB-AULASIERRB-14, 14:9) (53:67).

En lo concerniente a los códigos relacionados con en la identificación de las relaciones que se dan entre el profesorado y el alumnado en el aula y la influencia de los diferentes grupos en el aprendizaje, se encontraron diferencias respecto a lo mencionado para los CEEI. Tanto en los discursos de los/as directores/as y profesores/as como en la observación directa realizada en las aulas, se identificaron relaciones más cercanas y empáticas entre el profesorado y el alumnado, así como un mayor nivel de participación por parte de estos últimos. Ello se debía a la mayor proximidad cultural y lingüística entre el profesorado y el alumnado, debido a que en la mayor parte de estos centros, el profesorado era miembro de la comunidad o del mismo grupo cultural con dominio de la lengua. En esta línea, se detectó que, la similitud de la identidad cultural y lingüística entre ellos, facilitaba la interacción y el nivel de comunicación entre ambos.

Por lo tanto, se observa que este tipo de prácticas pedagógicas, la capacitación del profesorado en esta línea y la contemplación de dichos elementos curriculares favorecedores de la inclusión, suponen un avance en el desarrollo de la LOEI y, aunque de forma indirecta, también podemos inferir que se avanza en el desarrollo y cumplimiento de las Metas 2021.

Un ejemplo de ello, fue cómo observamos en uno de los CEEIB estudiados que las diferencias entre las identidades culturales y lingüísticas del profesorado y el alumnado afecta de alguna manera al proceso E/A. En dicho centro existían varios profesores por grupo pero no todos compartían la misma identidad cultural y/o lingüística del alumnado. Se pudo apreciar que, en aquellas ocasiones donde el alumnado recién llegado de la comunidad y que ha recibido sus enseñanzas con profesorado indígena,

mostraba dificultades para entender el castellano y se sentía más receptivo con aquel profesorado de su misma identidad cultural y con el que se comunicaba en su lengua madre. Por lo que, al principio, su rendimiento era menor, presentando más dificultad para integrarse con el resto de compañeros y, consecuentemente, y participaba menos en las actividades de aula (OB-AULAAMAZB-4, 4:3) (46:46).

En dicho centro existían profesores/as que se esforzaban por aprender las lenguas indígenas y poder tener así una mejor comunicación con este tipo de alumnado, y cuando se daban estos casos se observaba que el rendimiento de este tipo de alumnado era mayor que cuando la comunicación del profesorado era exclusivamente en castellano, situación en la solían recurrir a compañeros/as bilingües para que les ayudaran (OB-AULAAMAZB-4, 4:3) (46:46).

En este marco, la mayor parte del profesorado de estos centros opinó y valoró el bilingüismo como un elemento relevante en el proceso de enseñanza/aprendizaje, así como útil en su comunicación cotidiana con el alumnado y sus familias. En esta línea, todos los que tenían conocimiento de la lengua ancestral, la solían usar siempre que era posible refiriéndose a que, en el caso de las familias, y siempre que éstas quisieran, la comunicación era en su propia lengua: “Normalmente en la lengua materna, pero en caso de no saber, hablamos en español” (OB-AULACOSTB-9, 9:20) (33:33).

Estas opiniones fueron concordantes con la información recogida mediante los registros de observación de aula. Se constató que promocionaban el bilingüismo en las aulas, incluyéndolo en el currículo planificado, así como a través de los recursos disponibles para el aprendizaje del bilingüismo en el aula.

En concreto, a partir de la observación de estos centros se registró que la programación del aula contemplaba el aprendizaje en castellano y kichwa. En algunos, por ejemplo, se observó que la programación del aula contemplaba el aprendizaje en castellano y en kichwa. Usando el kichwa en casi todas las materias (OB-AULASIERRB-14, 14:9) (53:67) o, en otros casos, se usaba el kichwa en las materias: Aprendizaje del Kichwa y Filosofía Andina (OB-AULASIERRB-17, 17:6) (67:81).

Lo que hemos aseverado se justifica en que en las aulas de algunos de ellos contaban con materiales para el aprendizaje del bilingüismo.

Ejemplo de una de las aulas observadas:

Cada alumno/a tenía un libro de texto en castellano (oficial) usados como guías frecuentes pero, generalmente, trabajaban a través de proyectos donde se integraban todas las ideas con el fin de contextualizar y favorecer el aprendizaje significativo. Igualmente, cada alumno/a tenía un libro de texto oficial para el aprendizaje del kichwa y un diccionario kichwa-castellano, así como fichas de trabajo en ambas lenguas elaboradas por el profesorado de uso frecuente.

De igual modo, cada alumno/a tenía un libro oficial en kichwa que trata el tema de su cultura y un *módulo de activos* que consistía en una carpeta-libro con actividades en torno al tema cultural (Saraguro) creada por ellos/as mismos/as con la ayuda del profesor. Este material era de uso frecuente y con el que aprendían kichwa a través de cuentos, trabalenguas, adivinanzas, juegos y saberes propios de la vida de su cultura, etc. Este material era complementado con material bilingüe que extraían de la biblioteca del centro.

Igualmente contaban con libros de lectura en castellano y materiales pedagógicos en varios formatos audiovisuales como presentaciones, documentales en kichwa, canciones y música andina. Todos ellos de uso frecuente. Este aprendizaje y trabajo de la lengua lo complementaban con una actividad de aula que desarrollaban en el exterior, que consistía en intervenir de forma frecuente en un programa de radio de la comunidad.

Por último, respecto al Buen Vivir, aunque todos los entrevistados eran conscientes de que se trata de la aspiración máxima de las políticas educativas vigentes, comúnmente, no suelen tener su enfoque tan presente en la práctica diaria como se esperaría. Sólo unos pocos testimonios del profesorado presentaron argumentos relacionados: “(...) Estamos trabajando mucho por conseguir los valores del Buen Vivir” (DIRECTSIERRB-16, 16:5) (19:19).

Otros ejemplos de este tipo de discursos fueron los que interpretan la educación desde la inclusividad para el alcance del Buen Vivir: “Es una forma de vivir y entender la diversidad cultural que tenemos en nuestro país. Es una educación inclusiva, integral para el Buen Vivir (Sumak Kawsay)” (PROFSIERR-11, 11:12) (15:15).

O aquellos directores de centros bilingües que opinaron que no es primicia de la legislación educativa actual, ya que ha sido el pilar en el que se ha basado la EIB desde sus inicios: “La Ley de educación es algo que hemos estado practicando desde hace tiempo, sobre todo a nivel organizativo, horarios e impartición del kichwa y formación en lenguas indígenas....además de avanzar en el Sumak Kawsay” (DIRECTCOSTB-10, 10:13) (37:37).

De forma equivalente, asociaron su alcance cuando se producían momentos de convivencia armoniosa entre los miembros de la comunidad educativa y, el profesorado de ambos tipos de centros, lo mencionaron como referente en sus enseñanzas. No obstante, fue en los CEEIB donde se observó que dichas políticas interculturales actuales constituían uno de los caminos para el alcance del Buen Vivir, incluso algún profesor incluye dentro del marco político la contribución de las Metas 2021 para su alcance:

Yo creo que la Ley y las Metas contribuyen a nuestros fines...nosotros perseguimos la afirmación de la identidad cultural y el crecimiento integral en los niños y jóvenes indígenas (...) para de esta manera potenciar el desarrollo individual y comunitario (...) estas iniciativas contribuyen a recuperar los conocimientos de la cultura indígena en el ámbito del desarrollo de la ciencia y la tecnología...espero que nos ayude a nuestro objetivo que es promover el aprendizaje teórico-práctico aplicados a proyectos educativos y productivos para el bienestar familiar y comunitario, procurando el respeto y la defensa de la naturaleza...esto es desarrollar y alcanzar el Sumak Kawsay (...). (PROFSIERRB-15,15:34)(37:37).

CAPÍTULO VIII. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En el presente capítulo se discuten los resultados de la investigación en concordancia con los aportes teóricos y empíricos revisados en torno a la EI y el DI en Ecuador, discusión que se realizará de acuerdo a los objetivos de esta investigación.

Se considera importante, dejar constancia que tanto la discusión como las conclusiones obtenidas en la presente investigación son vinculantes, única y exclusivamente, a los resultados de la misma, sin ser generalizables o extrapolables a otros estudios de contextos educativos interculturales semejantes.

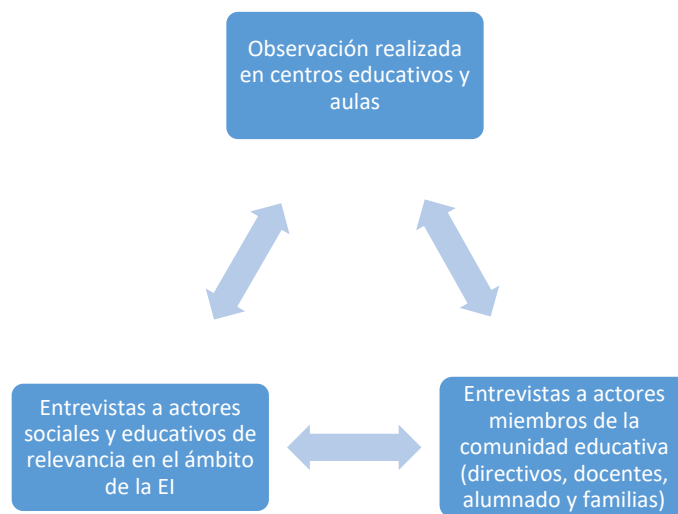


Figura 11. Proceso de triangulación en la discusión de los resultados de la investigación

La presente discusión parte del propósito de poder constatar los avances y progresos de las prácticas educativas desarrolladas en el Sistema de Educación Nacional de Ecuador con respecto a lo que contempla su marco legal y a los objetivos planteados por las Metas Educativas 2021 ante la diversidad cultural. Ello con la finalidad de detectar iniciativas educativas pioneras que posibiliten abrir nuevas líneas de trabajo hacia el Diálogo Intercultural y el Buen Vivir.

Dado el volumen de información derivada de los resultados, la discusión se presenta organizada en torno a los principales ejes que se tuvieron en cuenta para la presentación de los mismos, los cuales a su vez han ido dando respuesta a los objetivos planteados en esta investigación y que son presentados de la siguiente manera:

1. Visión que tienen los actores sociales y educativos sobre la cultura y las consecuencias que se derivan de ellas en las relaciones que se dan entre los diferentes grupos en el ámbito educativo.

2. Opinión que tienen los actores sociales de ámbitos intelectuales e institucionales sobre la legislación y políticas llevadas a cabo en EI.

3.- Opinión del profesorado (directivos y docentes) sobre la incorporación de las propuestas legales y políticas en los centros educativos.

4.- Opinión de las familias sobre la incorporación de las propuestas legales y políticas en los centros educativos.

5.- Perspectiva intercultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las diferentes dimensiones curriculares (planes educativos, currículo, materiales didácticos, evaluación, actividades, etc...).

6.- Acciones que llevan a cabo los docentes para favorecer las relaciones interculturales en el proceso de enseñanza-aprendizaje y cómo éstos se relacionan con las familias y otros actores sociales comunitarios en beneficio del desarrollo de la EI.

7.-Prácticas educativas desarrolladas con objeto de identificar actuaciones, estrategias/procedimientos y actitudes referidos a la atención educativa dada a la diversidad cultural y lingüística del alumnado y sus familias, y la respuesta de éstos en pro de favorecer dicha diversidad.

8.- Desarrollo de las competencias interculturales que tiene el alumnado.

9.- Similitudes y diferencias entre el profesorado que imparte docencia en el SEIB con el resto del profesorado, en relación a la formación y la experiencia.

10.- Limitaciones y obstáculos para el desarrollo de la EIB y el alcance de las Metas 2021.

8.1. Visión que tienen los actores sociales y educativos sobre la cultura y las consecuencias que se derivan de ellas en las relaciones que se dan entre los diferentes grupos en el ámbito educativo

En relación a los conceptos subyacentes en las relaciones educativas interculturales, de las cuatro dimensiones que describe nuestro marco teórico desde las cuales se interpreta el concepto de cultura, los resultados de esta investigación han permitido identificar tres de ellas: *cultura estática*, *cultura dinámica* y *cultura como medio*, no obteniendo información por parte de los participantes sobre el concepto de *cultura entendida como fin o meta a alcanzar*. Aparte de estas dimensiones, surgieron otras como resultado de la combinación de éstas y desde las que los informantes también entendieron la cultura: *cultura estática y como medio* y *cultura dinámica y como medio*. Igualmente, nos permitió conocer la interpretación que realizan los diferentes actores respecto a la influencia de estas dimensiones en el *diálogo intercultural*.

Completa el análisis, la percepción, valoración y actitudes hacia las diversas culturas que conviven en la misma realidad escolar a través del concepto de *diversidad cultural*. Así como las perspectivas desde las que se interpretan los tipos de relaciones que se establecen entre los diferentes grupos culturales en la escuela y su influencia en el proceso educativo: *enfoque asimilacionista*, *enfoque multicultural*, *enfoque intercultural* y *enfoque intercultural bilingüe*.

8.1.1. Diferentes visiones de la cultura y su relación con el diálogo intercultural.

Siendo conscientes de la imprecisión del término y su complejidad, intentaremos exponer las diferentes visiones de la cultura que tienen los diferentes actores y como estas acepciones orientan sus opiniones, percepciones, valoraciones y acciones en torno a la EI. Partimos de la propuesta de García-Canclini (1999) cuando plantea que existen dos maneras claras y diferentes de entender la cultura. Entendemos que, por un lado, se concibe la cultura desde una perspectiva dinámica desde la cual, además de conocer y planificar, interesa también transformar e innovar. Y, por otro lado, se piensa la cultura desde el estatismo, interpretándola como “el saber que ha hecho posible entender ‘lo real’ con cierta objetividad” (García-Canclini, 1999, p.11).

Igualmente, se siguieron planteamientos de la clasificación realizada por Díaz-Couder (1998) donde la cultura estática es lo que autor define como “cultura material”, tratándose de un aspecto de la cultura que está condicionado, en gran medida, por el entorno geográfico y ambiental, que manifiesta la adaptación al entorno natural y se refiere a los objetos tangibles producidos por una población determinada para la realización de las actividades cotidianas y ceremoniales. Otra es la “cultura como saber tradicional” que también representa la adaptación al medio ambiente regional y que enfatiza los conocimientos tradicionales. También se refiere a la “cultura como instituciones y organización social” instituciones sociales que rigen la vida colectiva. Y la otra noción es la “cultura como visión del mundo”, la cosmovisión, que atiende a los principios básicos y filosóficos que dan sentido a las creencias, saberes y valores de una comunidad (Díaz-Couder, 1998, p.7).

Demosttrativa de lo que se refleja en los discursos expuestos en los resultados es también la concepción estática del término como la plantean Mason y De la Torre (2001) cuando consideraron una relación tensa entre la diversidad y la cultura, suponiendo que “(...) toda cultura ha de caracterizarse por su unidad y coherencia internas (opuestas a la diversidad), basándose en la idea de que una cultura sólo es discernible si puede distinguirse de las demás” (p.170).

Fueron estas perspectivas las que identificamos en los discursos de los actores sociales y educativos participantes en esta investigación. En los resultados obtenidos, el sentido estático de la cultura fue el más frecuente entre la visión de todos los participantes, concibiéndola como algo fijo o inanimado, siendo definido y expresado por más de la mitad de los actores sociales y educativos y de los docentes, con un alto nivel de frecuencia en el discurso del alumnado. Lo cual nos lleva a interpretar que para la mayor parte de los participantes de esta investigación la cultura era entendida desde el estatismo o desde las características inmutables que la definen, las cuales siguiendo a Moodley (1986) “son usadas para identificar a la gente y, a menudo, para producir estereotipos, en contra de la intención” (p.69).

Seguidamente, predominó el concepto de cultura dinámico, la cual fue definida desde esta dimensión, principalmente, por los actores sociales y educativos y alumnado, no así por el profesorado. Estos participantes se acercaron a esta dimensión en la línea que lo explica Aguado (2009, pp.16-17) cuando refiere que “las culturas son conceptos dinámicos

y este dinamismo siempre nos resulta difícil de visualizar, de comprender, de manejar”, definiendo la cultura, no tanto por sus rasgos (normas, costumbres), como por condiciones de producción y de emergencia, ya que los actuales escenarios culturales son cambiantes y abiertos. Rasgos que cambian y se transforman con la interacción. En este sentido, entre los participantes de esta investigación un grupo, aunque menos numerosos que los que entendieron la cultura desde su dimensión estática, se aproximaron a definir a las personas y a sus grupos de pertenencia abandonando “adscripciones previas, fijas y categorizadoras” (Aguado, 2009, p.17).

El alumnado mayoritariamente, y en menor medida algunos actores sociales y educativos y algunos docentes, contemplaron la cultura como un medio para el desarrollo; como una forma de vida e instrumento que permite la interacción con el mundo y mediante la cual se alcanzan niveles óptimos de desarrollo en el marco de una realidad determinada. Este concepto, desde el que este grupo de participantes entendieron la cultura, es coincidente con la definición aportada por Jordán (1992) cuando señala que la cultura es “un conjunto de categorías simbólicas que dan sentido o filtran el significado de la “realidad” física, social y aún metafísica” (p.24).

Los participantes anteriores, unieron a estas dos concepciones, una visión más amplia de la cultura y próxima a nuestro planteamiento. Consideraron dentro de sus discursos las relaciones entre culturas como un aspecto importante y necesario para el logro de sociedades plurales democráticas, a las cuales se puede llegar a través del diálogo y negociación con otras culturas. Entendemos que la cultura se mueve, se transforma y, a su vez, nos ayuda a interactuar con el medio social y natural, siendo la herramienta que ayuda a alcanzar un desarrollo sostenible, tanto a nivel social, cultural y/o ambiental. Concretamente, en la sociedad ecuatoriana, conformada por una gran diversidad cultural, la participación social de las diferentes culturas conlleva necesariamente la apertura de espacios de intercambio donde se establezca ese diálogo intercultural que favorezca su desarrollo y fomente las condiciones de igualdad (González-Pérez, 2004).

Esta concepción abierta, dinámica y plural de la cultura es la que hemos defendido en el marco teórico de esta investigación debido a que, por una parte, entendemos que en un mundo globalizado y de una gran diversidad cultural, el intercambio y el enriquecimiento entre culturas es un elemento indispensable para la convivencia. Y, por otra parte, cualquier realidad pluricultural, como es el contexto en el que se desarrolla este

trabajo, requiere considerar los escenarios culturales actuales como cambiantes y abiertos para alcanzar la interculturalidad. En sintonía con la afirmación de Juliano (1993), podríamos decir que “el desafío consiste en ver la diferencia cultural, no como un obstáculo a salvar sino como un enriquecimiento a lograr” (p.14).

Dentro del análisis de nuestros resultados, cuanto menos llamativo, el hecho de que la cultura no se visualizara como los logros materiales e intelectuales a alcanzar; es decir, que no apareciera, en ninguno de los discursos de los participantes, la noción de cultura como fin o meta. Inicialmente una posible interpretación nos condujo a pensar que ello podría estar relacionado con su visión o enfoque desde el que entendieron la diversidad cultural. Es posible que esta noción subyaciera en la idea de asimilación cultural que algunos profesores presentaban al mostrar su visión sobre la diversidad cultural, a pesar de que su definición de cultura fuera puramente estática o como medio de vida, ya que de sus argumentos se podría deducir que los grupos culturales minoritarios asimilaban los conocimientos, valores y creencias de la cultura hegemónica (el grupo cultural conformado por personas mestizas en este caso).

Sin embargo, esta interpretación inicial perdió fuerza cuando, tanto en sus discursos como en la praxis, el profesorado mostró su acercamiento a enfoques educativos multiculturales e interculturales, concibiendo la cultura, principalmente, como una forma de vida estable y perdurable en el tiempo que repercute en la adaptación e interacción con el entorno. De esta forma de concebir la cultura por parte del profesorado, emergió una nueva dimensión del término que no se planteó inicialmente en nuestro marco teórico, la cual se concibe desde el estatismo pero también como un medio de vida o de expresión que perdura en el tiempo y pasa de generación en generación sin evolucionar.

Teniendo en cuenta el enfoque de Aguado (2009) cuando refiere que “definir características propias de una cultura como si fueran normas fijas, es un error, es un enfoque caducado (...) no son realidades ni conceptos operativos” (p.16), en la presente investigación se consideró identificar la cultura desde el dinamismo y como el instrumento que permite alcanzar el desarrollo de una forma más flexible y plural. La cual, a su vez, entronca con el desarrollo de la EI y EIB que plantean las políticas educativas actuales de Ecuador. Para ello, es necesario que todo el profesorado se aleje de planteamientos y visiones que parten del supuesto estático de la cultura y centren la práctica únicamente en la transmisión de contenidos culturales. Entendemos que dicha perspectiva “no nos

permitiría comprender las realidades actuales y, en el marco de la educación nos dificultaría lograr las metas educativas que pretendemos aceptando ideales de justicia social y de igualdad de oportunidades educativas” (Aguado, 2009, p.16).

Como se ha señalado anteriormente, detrás del marco que ampara la EIB subyace una visión de la cultura desde el dinamismo y como medio que permita alcanzar la reconstitución de una sociedad en sus patrones identitarios que, de acuerdo con Moya (2007a), debe responder a propósitos de reconstitución de una sociedad en los patrones identitarios. Sin embargo, en el análisis de los discursos del profesorado, sólo se situaron algunos docentes del SEIB, ya que la gran mayoría de estos informantes, aunque hablan de interculturalidad, realmente no entendían la cultura como algo vivo que se construye, se transforma y evoluciona, permitiendo el intercambio y su perfeccionamiento. Por el contrario prevaleció en sus opiniones, la idea de cultura asociada al compartir desde el reconocimiento, la tolerancia y el respeto hacia el ‘diferente’.

Desde este planteamiento, podemos decir que para la mayoría de los docentes entrevistados prevalecía la visión multicultural sobre la intercultural. Esta afirmación requiere ser contextualizada, ya que esto puede ser debido a la gran complejidad conceptual del término, el cual ha generado confusión, debido a que el sentido del concepto ‘multi’ ha aparecido como parte de un lenguaje socialmente construido, tanto en los miembros de la comunidad educativa como de la sociedad en general, evitando que la consecución de significados contextuales le den sentido. Denota el problema teórico que implica la multiplicidad conceptual asociada a EI, muchas veces asociándolo a multiculturalidad, pluriculturalidad, diversidad cultural, educación indígena, interculturalidad (Aikman, 1997; Chiodi, 1990; McLaren, 1998). Ante este hecho de imprecisión conceptual y siguiendo el concepto de multiculturalismo revolucionario propuesto por McLaren (1995), autores como Macedo y Bartolomé (1998) revelan que dicho concepto nos obliga a vivir una supuesta cultura fingida o aparente, mostrando un aspecto marcado por la ambigüedad: “estar presente pero no ser visible, ser visible pero no estar presente” (p.304).

Coincidiendo con el profesorado quien, a pie de aula, entendió la cultura desde la perspectiva estática, y en coherencia con lo postulado por Díaz-Couder (1998) cuando hace referencia a la cultura desde esta perspectiva, se encontró que la mayoría de los actores sociales y educativos, vinculados al MinEduc y el SEIB, aludían también a esta visión cuando definieron la cultura. En sus discursos destacaron rasgos y costumbres perpetuas

asociadas a una cultura o se refirieron a la cultura para marcar diferencias entre los grupos culturales.

Esta misma perspectiva subyacía en el alumnado, el cual insinuó, en la mayor parte de sus discursos, que lo que define a un grupo cultural son rasgos afianzados, visibles o no, pero casi imperecederos, siendo estos los que marcaban la diferencia entre compañeros/as de diferentes pueblos o nacionalidades. Este resultado concuerda con la relación tensa que se establece entre la diversidad y la cultura, descrita por Mason y De la Torre (2001) cuando refieren que “(...) toda cultura ha de caracterizarse por su unidad y coherencia internas (opuestas a la diversidad), basándose en la idea de que una cultura sólo es discernible si puede distinguirse de las demás” (p.170).

Desde otra visión de la cultura es destacable el grupo de intelectuales y académicos, quienes definieron el término como un fenómeno transmutable que se ajusta a los ritmos de la vida y ayuda en la evolución y en la transformación. Entendieron la cultura como la concebía Taboada (1992), cuando afirmaba que no se trata de un regalo que el individuo recibe en un grupo, sino que surge como elaboración colectiva en constante transformación, determinada en gran medida por el entorno y las condiciones materiales, además de las condiciones inmateriales como por ejemplo, el aspecto lingüístico; al que Díaz-Couder (1998) denominó “prácticas comunicativas”, concepción que se da desde una perspectiva interaccional y comunicativa; esto es, cultura formada por “prácticas comunicativas que permiten entender la producción y transacción de significados en la interacción social” (p.7) o cuando García-Canclini (2004) declara que “tener cultura es estar conectado” (p.114).

Otros actores sociales y educativos vinculados a diversos ámbitos profesionales, interpretaron la cultura como un medio de interacción con el mundo, forma de vida que ayuda en esa transformación y evolución. A su vez, como una herramienta de empoderamiento cultural y que les permite ser partícipes de esa sociedad (González-Pérez, 2004).

Desde esta doble perspectiva fue la visión de cultura que defendieron en sus discursos, los actores sociales conformados por intelectuales y académicos y miembros de Organizaciones Internacionales, principalmente. Quienes en sus argumentos defendieron, desde una visión más amplia, la cultura como dinámica y en interacción con el medio, que

se transforma para alcanzar el desarrollo máximo y la adaptación a sus ecosistemas (medio social, natural, político, etc.), que en interacción hace que conozcamos y comprendamos al ‘otro’ para compartir y enriquecernos recíprocamente. Esta concepción se acerca a nuestro planteamiento en el que entendemos la cultura como un proceso transformador básico para el desarrollo de un pueblo, que evoluciona y se nutre del medio, con el cual necesita interactuar y relacionarse con las otras culturas que se encuentran en él, culturas que comparten pautas culturales con otras culturas y que han recibido la influencia de otras. Asumir esto, implica que educaremos para conseguirlo, ya que nos ayuda a crecer y desarrollarnos de una forma más íntegra, manteniendo la lealtad cultural y lingüística a las culturas que se relacionan.

Cuando se habla de culturas, es inevitable hablar de diálogo e intercambio entre ellas. En nuestro caso, siguiendo el planteamiento del Libro Blanco sobre el DI: “Vivir juntos con igual dignidad”, entendemos que en el marco educativo diverso en el que nos movemos debe darse un proceso que comprenda el intercambio abierto y respetuoso de opiniones entre grupos con diferentes tradiciones y orígenes culturales y lingüísticos que contribuya a la cohesión de sociedades culturalmente diversas, a la igualdad, la dignidad humana y el sentimiento de unos objetivos comunes. Todo ello con la finalidad de “facilitar la comprensión de las diversas prácticas y visiones del mundo; reforzar la cooperación y la participación (o la libertad de tomar decisiones); permitir a las personas desarrollarse y transformarse, además de promover la tolerancia y el respeto por los demás” (Consejo de Europa, 2008, p. 21).

En este marco, se encontró que todo el profesorado, excepto uno, expuso su visión sobre el DI asociándolo a la EI. Lo percibieron como elemento importante de la misma, donde el intercambio no es únicamente entre conocimientos diferentes, sino entre culturas diferentes. Este resultado nos llevó a entender que para estos participantes se trata de un diálogo en el que “diferentes universos de sentido o cosmovisiones” (denominadas por el autor: ‘constelaciones de topoi fuertes’) intercambian argumentos y donde entra en juego la “traducción cultural” (De Sousa, 2002, p.70).

Paradójicamente, aunque el DI estaba vinculado para estos participantes a la EI, se encontraron multitud de opiniones del profesorado en las que planteaban una concepción reduccionista del concepto de interculturalidad al considerar las distintas culturas a través de su coexistencia estática y no tomar en cuenta la verdadera interacción dialógica entre

las mismas. Desde esta visión, percibieron una relación entre culturas desde posiciones de igualdad con respeto hacia las diferencias y la valoración de la diversidad; donde el diálogo se basaba en el conocimiento mutuo y la complementariedad de distintas culturas que coexisten, pero sin un enriquecimiento de las mismas, sino como una simple yuxtaposición de culturas. Por tanto, esta visión que impregnó gran parte de los discursos de los docentes, y que aún no asume la interculturalidad en el proceso educativo y sigue manteniendo una visión multicultural, hace referencia a un DI como un mecanismo de relación con otras culturas sin plantearse un intercambio ni beneficios del mismo. Muestra de que para la mayor parte del profesorado, su concepto de DI dista mucho de ser entendido desde la perspectiva del intercambio enriquecedor, fue cuando en sus discursos lo definían con expresiones como: “relacionarnos con otras culturas y que nos entendamos entre sí”, “comunicar a personas de diferentes culturas”, “expresión de diferentes puntos de vista con aceptación y respeto entre las personas que dialogan”, etc.

Esta línea de pensamiento e interpretación de la realidad cultural que hicieron estos informantes los aleja de lo planteado por López (2009) y Schmelkes (2004), cuando destacan una mejora a la interpretación de la interculturalidad que se vive cotidianamente, donde prima el conocimiento del otro distinto, su valoración y respeto y la vivencia de la riqueza que significa tener el privilegio de convivir con otros distintos, pero a lo que el autor añade que junto al conocimiento del otro va el enriquecimiento de su cultura. Al respecto, merece recordar lo que en esta línea señala Pulido (2005), el cual apunta que

(...) cuando se describe una sociedad como ‘intercultural’, estamos diciendo algo más que eso, y algo más dinámico, a saber, que esos grupos e individuos interactúan, entran en contacto, dialogan, llegando a síntesis culturales y enriquecimientos mutuos, que no es lo mismo que llegar a una fusión tipo meeting pot, en la que se pierden o erosionan profundamente las identidades de origen. (p.26).

Como se puede observar, las concepciones de los docentes asumen una visión estática de la cultura, hecho que no va implícito en el concepto mismo de diálogo en el que se concibe desde el cambio y la transformación y como medio de interacción que favorece a los individuos que se relaciona a través de un mecanismo de retroalimentación.

Por lo tanto, actualmente sigue persistiendo desde el ámbito educativo de este contexto, más las relaciones culturales desde el reconocimiento y el respeto que desde el enriquecimiento mutuo. El profesorado todavía sigue apostando más por compartir que por intercambiar, hecho que puede deberse a que el diálogo no funciona porque no existen posiciones igualitarias y equitativas que favorezcan aportaciones recíprocas de los dialogantes. Este resultado es concordante con lo que han señalado mucho de los autores mencionados en nuestro marco teórico los cuales consideraron que la interculturalidad y el diálogo que ello implica hace referencia a “un ideal, a un deber ser o a un proyecto utópico que busca mejorar las relaciones asimétricas entre las culturas para generar intercambios más dialógicos” (Zavala et al., 2005, p.6). Y, partiendo de esta idea, para autores como Guerrero (2010) o Walsh (2005a) que consideraron que la interculturalidad todavía es algo inexistente, esta lleva implícita una actitud comunicacional que pasa del “o tú o yo” al “tú y yo”, enfatizando tanto lo que tenemos de diferentes como matiz enriquecedor, como lo que tenemos en común y que nos ayuda a un mejor entendimiento. Todo ello con la finalidad de compartir yendo más allá de lo particular y lo personal.

En esta línea se manifestaron muchos de los participantes de esta investigación los cuales consideraron que debido a la asimetría y desigualdad de condiciones que existen entre los diferentes grupos que conforman la sociedad ecuatoriana, no existe el DI y es imposible que éste se dé en la actualidad. Esta idea fue defendida por algunos profesores y un gran número de actores sociales y educativos, como ya se reflejó en la exposición de los resultados. Informantes que consideraron que la equidad (entendida en términos de igualdad de condiciones y equilibrio justo entre las partes) debe estar implícita en el diálogo intercultural, puesto que se trata de aprender a vivir juntos desde la igualdad y la comprensión del ‘otro’ en un contexto diverso que respeta los derechos humanos y las libertades fundamentales:

(...) el DI es la parte fundamental de la EI. Existe cuando empieza a darle nombre al otro, a las partes, y es un pilar fundamental. Pero, sin embargo, en las condiciones actuales no se da en igualdad de condiciones, ya que partimos de la desigualdad. ‘Construir condiciones de diálogo es la prioridad’ pero en condiciones de igualdad. (SOCEDUORGINTER-20, 20:26) (5:5).

Ante esta idea, Fornet (2000) plantea que el DI asimétrico favorece los intereses creados de la civilización dominante al no tener en cuenta la asimetría de poder que impera

en el mundo. Citando a Fuller (2002), Hirmas (2008) propone que para crear relaciones de equidad entre las culturas es necesario “partir de una reflexión sobre las condiciones que la hacen inviable en la práctica, revisar las raíces de las desigualdades sociales en el acceso a recursos materiales y simbólicos y de una propuesta para superar estas desigualdades” (pp.22-23). En esta misma línea se manifestaron muchos de los argumentos planteados por los actores sociales y educativos informantes en esta investigación, los cuales referían que para establecer un DI, se requiere tener individuos o grupos que estén en igualdad de condiciones y, esa no correspondía a la realidad actual en el país.

En este marco, De Sousa (2002, p.70) nos habla también del canibalismo cultural, en relación a la aprehensión cultural que implica el DI, refiriéndose a que el DI no es necesario si una cultura se considera completa y si de cualquier manera dicha cultura se adentrara en diálogos interculturales “sin el sentido de su propia incompletud, se hace vulnerable y, definitivamente, se ofrece a la conquista cultural”, fenómeno que el autor denomina: “canibalización cultural”. Esta forma de entender el DI también se encontró en algunos de los actores sociales, los cuales no consideraron necesario entrar en diálogos interculturales en la realidad ecuatoriana.

En otro orden, no podemos dejar de hablar de DI sin mencionar la importancia que adquiere en el contexto de esta investigación el bilingüismo o multilingüismo, conceptos fundamentales que debemos considerar, puesto que el desarrollo de la interculturalidad con base en el DI reconoce el respeto y la práctica de los mismos, siendo muchos los informantes que contemplaron de forma vinculante el DI y el plurilingüismo.

Un grupo significativo de docentes asociaron los dos términos, planteando que si no hay dominio o conocimiento de la/s lengua/s de las otras culturas con las que se mantiene relación, no puede existir DI. Igualmente, un grupo reducido de actores sociales y educativos vinculados a diferentes ámbitos relacionados con la EI, consideraron que es importante el bilingüismo o el multilingüismo para que se diera el verdadero DI de forma justa y equitativa. Siendo alguno de ellos muy críticos en este aspecto con la realidad actual del país. Entendiendo el contexto actual ecuatoriano, donde aún la interculturalidad es inherente a las relaciones coloniales que tienen lugar entre indígenas, afrodescendientes y mestizos, criollos y blancos, relaciones asimétricas que siguen siendo una herencia colonial, histórica y estructural (Dietz, 2011), y donde seguimos observando que, aunque las políticas educativas actuales han implicado, sin duda, un esfuerzo sentado y firme en

materia de calidad educativa desde la inclusividad y la equidad, la EI continúa pronunciándose como un discurso inherente a lo indígena (Aikman, 1997), en el que el énfasis se da en un proceso de etnogénesis, entendido como un proceso de reafirmación étnica mediante la reapropiación y la reinención cultural (Roosens, 1989; Moreno, 2001), que es a la vez producto y resultado de la constitución de los pueblos indígenas como nuevos sujetos históricos (Martín, 1998; Stavenhagen, 1997).

Sin embargo, tal y como se presentó en la exposición del análisis de los discursos del alumnado, este grupo de participantes no entendieron el DI únicamente desde el intercambio lingüístico, poniéndolo de manifiesto al narrar cómo se relacionaban con compañeros/as de diferentes grupos culturales. El alumnado, en su mayoría, expresó que el compartir, intercambiar y el aprendizaje mutuo se puede dar sin necesidad de conocer o dominar la lengua del otro; intentando, de una manera u otra, llegar a su realidad prescindiendo de dicho conocimiento. Lo cual demuestra cómo se ha señalado que “la perspectiva de un diálogo entre culturas tiene y cumple propósitos hermenéuticos que permiten estar y pasar de una cultura a otra sin dominaciones o reducciones” (Fornet, 2004, p.12). Y, sobre todo, desafiando a la realidad que muestra que “con mucha frecuencia, esta diversidad idiomática sirve de pretexto para justificar la discriminación étnica y la desigualdad social” (Godenzzi, 2005, p.8).

8.1.2. La Diversidad Cultural en la escuela.

Otro concepto que se valora en este apartado es el concepto de *diversidad cultural*. Siguiendo a Aguado (2009), consideramos que, aunque la variable cultura está presente tanto en los fenómenos sociales como educativos, es difícil averiguar de qué forma. La autora plantea que la idea de cultura se reemplaza por el principio de la diversidad cultural como concepto central en el estudio sobre lo cultural en el ámbito educativo, refiriéndose a que “lo esencial no es describir las culturas sino analizar lo que sucede entre los individuos y grupos que dijeron pertenecer a culturas diferentes; analizar sus usos culturales y comunicativos” (p.17). Por lo tanto, consideramos que analizar este concepto en los actores educativos y sociales implicados en la realidad educativa ecuatoriana es crucial. Recientemente, la UNESCO (2010) planteó que la diversidad de las culturas admitía muchas explicaciones e interpretaciones, las cuales van desde consideraciones filosóficas a análisis que destacan las complejas interacciones entre las culturas y el hábitat

humano, haciendo hincapié en estas como sistemas emergentes o atendiendo a los contactos interculturales.

En los discursos de los participantes de esta investigación la diversidad cultural también se explicó desde diferentes perspectivas. En el caso de los docentes y el alumnado, la mayoría la entendieron desde una perspectiva asimilacionista y multicultural ya que, con frecuencia, se refirieron a la diversidad cultural de su entorno haciendo referencia a las diferencias existentes y/o elementos diferenciadores que les distancian. Por el contrario, desde la visión de los directivos, mayoritariamente, fue de interrelación e intercambio. Estos aunque son conscientes de que el proceso educativo actual está impregnado de ideas marcadas por tendencias asimilacionistas y multiculturales, opinaron que lo que debería pasar entre las culturas que conviven en la misma realidad es que se desarrollen acciones encaminadas a la interrelación y el intercambio. Esto está relacionado con la concepción de “interculturalidad para todos” desde la que se expresa la ruptura de la condición colonial y subalterna de las culturas indígenas en el marco de las sociedades nacionales latinoamericanas que han sido conducidas a un proceso de asimilación de la cultura mestizo occidentalizante (López, 2005).

El reconocimiento de la diversidad cultural ha derivado en la construcción de una visión compleja de multi e interculturalidad que García-Canclini explica a través de los préstamos recíprocos, los procesos de significación y resignificación que se entienden a partir de los conflictos y las relaciones de poder que operan en las relaciones que establecen entre culturas:

Ambos términos implican dos modos de producción de lo social: multiculturalidad supone aceptación de lo heterogéneo; interculturalidad implica que los diferentes son lo que son en relaciones de negociación, conflicto y préstamos recíprocos. (García-Canclini, 2004, p.15).

De hecho, las ventajas de la diversidad cultural que manifestaron, tanto los docentes como el alumnado, se alejaron de ideas asimilacionistas o multiculturalistas. En sus discursos la relacionaron con negociar, llegar a acuerdos y decisiones para crear las condiciones materiales y simbólicas básicas que abran paso a la inclusión, donde se pueda dialogar en pie de igualdad y se produzcan mutuos enriquecimientos.

Igualmente, ocurrió con las familias que, aunque algunas de ellas asumieron la diversidad desde una visión asimilacionista. La mayoría de ellas la interpretaron desde las ventajas y lo positivo que tiene aprender conjuntamente y en contextos culturalmente diversos, apoyando y defendiendo el aprendizaje mutuo. Como consecuencia de ello, resaltaron lo favorecedor de educar en la diversidad en cuanto ayuda a combatir la discriminación y el rechazo hacia el alumnado de grupos culturales minoritarios.

En el caso de los actores sociales y educativos, la mayoría entendieron la diversidad cultural como un factor crucial para la interculturalidad, valorando su capacidad para alcanzar un mayor y mejor desarrollo y contribuyendo a los logros que se plantean desde las políticas educativas actuales en una sociedad plural, caracterizada por la plurinacionalidad e interculturalidad como se define en su actual Constitución.

Opiniones que se relacionan con los planteamientos de la UNESCO cuando afirma que la diversidad cultural es interpretada como una fuerza motriz para el desarrollo; enriquece nuestras vidas a nivel intelectual, afectivo, moral y espiritual, llevando así al diálogo entre civilizaciones y culturas, y advirtiéndose como componente indispensable para reducir la pobreza y alcanzar la meta del desarrollo sostenible (UNESCO, 2001). Desde esta óptica “las expresiones materiales e inmateriales del patrimonio cultural -en tanto que indicadores de identidad cultural y expresiones de la diversidad cultural- son la piedra angular de la construcción de un mundo más armonioso, polifónico y pluralista (...)” (UNESCO, 2010, p.24).

8.1.3. Enfoques educativos desde los que se entienden las relaciones entre las diferentes culturas.

Las anteriores concepciones derivan en cómo se enfocan las relaciones entre las diferentes culturas en el ámbito educativo, perspectivas que influyen en el proceso educativo según se adopte una postura: asimilacionista, multicultural, intercultural e intercultural bilingüe.

Como ya se indicó, algo que nos llamó la atención fue el hecho de que algunos de los actores sociales y educativos y del alumnado asumieran la perspectiva asimilacionista sin concebir a la cultura como fin o meta a alcanzar, y enfatizando desde sus discursos las relaciones de hegemonía de una cultura sobre otras. En nuestro caso la cultura dominante,

está representada por la cultura integrada por personas mestizas, siendo considerada como modelo a seguir por las culturas minoritarias. Esto puede ser interpretado desde lo que planteaba Gall (2005) cuando decía que el asimilacionismo era la lógica de la que partía el binomio mestizaje-indigenismo, “el resultado de una ideología de mezclas de sangre en la que el blanqueamiento progresivo era el objetivo inmediato y la disolución de las identidades diferenciadas la meta de largo plazo” (p. 25).

Díaz-Polanco (2006a) nos ilustra este proceso asimilacionista con la etnofagia que engulle a las diversas identidades culturales, siendo el “marketing multicultural” (p.167) una de las expresiones más visibles de esta maniobra, entendiéndose éste como un síntoma propio de la globalización que no crea diversidad, sino que la integra a sus objetivos lucrativos. O, desde un punto de vista más sustancial, De Sousa (2012) o plantea cuando dice que los problemas que existen a la hora de “reconocer y valorar la diversidad intercultural tiene un nombre viejo pero igualmente válido: se llama colonialismo” (p.22).

Ahora bien, es necesario precisar que la definición de cultura que aportaron estos informantes del ámbito académico e intelectual y algunos alumnos/as se aleja de estos planteamientos. Se trata de lo que piensa un grupo muy reducido de ellos sobre las relaciones que se establecen en la realidad actual de la sociedad ecuatoriana, en general, y en el contexto educativo, de forma específica.

Pero mientras la mayoría de ellos defiende una visión intercultural, la contemplación y experimentación de la realidad actual les hace definir a ésta en la misma línea del planteamiento que realizan Bello y Rangel (2000). Estos autores, aunque hace más de una década, refirieron que la cuantía de la población indígena no es sinónimo de una mayor o menor equidad, independientemente de su peso poblacional, considerando que actualmente los pueblos indígenas en Ecuador siguen siendo excluidos y marginados, independientemente del porcentaje que representan.

Fue el enfoque multicultural el que más peso tuvo, tanto por parte de los directivos como por el profesorado de centros no bilingües. Esto se sostiene, principalmente, como reacción positiva al modelo asimilacionista que ha existido hasta ahora, antes de la nueva reforma educativa y entrada en vigor de la LOEI. Desde su visión, estos participantes reconocieron las particularidades, valores y derechos de cada pueblo y nacionalidad que cohabitan en el país. Pero esta visión sigue sin aportar una propuesta de convivencia

común, perspectiva que se proyecta en la línea de los planteamientos críticos de diversos autores, (Bhabha (2007); De Sousa (2006); Díaz-Polanco (2006a, 2006b); Dussel (2006); Mignolo (2003, 2007); Walsh (2007), (2010b), entre otros), los cuales critican una política de recomposición social basada en la multiculturalidad en pro de una construcción intercultural. Un multiculturalismo que, como refiere Díaz-Polanco (2006a) se trata de una “visión ‘positiva’ de la diversidad y exaltación de la ‘tolerancia’ en la era neoliberal” (p.168). Por ello interpretaron el proceso de enseñanza actual como la enseñanza de las características, rasgos y particularidades de los diferentes grupos culturales.

En la línea de lo que plantea Talavera-Fernández (2011) “como concepción que se limita a tolerar y reconocer los diferentes planteamientos culturales, no es en absoluto deseable porque supone recalar en un inaceptable relativismo” (p.23), A diferencia de la mayoría del profesorado de colegios no bilingües, fueron escasos los profesores de centros bilingües que interpretan la educación desde este enfoque, concisamente la encaminan hacia el relativismo cultural, hablando de conocimiento del aprendizaje comparten con los diferentes pueblos y nacionalidades del país basado en el respeto.

Igualmente, ocurre con los actores sociales y educativos de relevancia en el ámbito de la EI vinculados al SEIB y al MinEduc, quienes entendieron este multiculturalismo como sinónimo de pluralismo. Autores como Aguilar (1998), Latorre (2003) y Sartori (2001), no comparten esta perspectiva y no lo consideran correcto puesto que ambos no son términos semejantes. Tampoco el pluralismo encuentra su ampliación en el multiculturalismo como plantea Sartori (2001), ya que para el autor éste es “una política que promueve las diferencias étnicas y culturales” (p.7), sosteniendo que “pluralismo y multiculturalismo son concepciones antitéticas que se niegan la una a la otra” (p.8). “Abarca las diferentes culturas, etnias, es decir, a todo el conglomerado de la sociedad, independientemente de su cultura. Es educación inclusiva, pues se trata de integrar a una población que pertenece a una etnia sin perder las características propias de su identidad” (SOCEDUMINIST-16, 16:2) (3:3). Ante esto resuenan las palabras de Burnett cuando dice que “La educación inclusiva es fundamental para lograr la equidad social y es un elemento constitutivo del aprendizaje a lo largo de toda la vida” (UNESCO, 2009, p.4).

Para estos informantes, la educación inclusiva que atiende al pluralismo cultural existente en el país, está basada en mantener relaciones de respeto integrando las diversas

identidades en el currículo oficial, y de esta manera consideraron que se les concede el grado de importancia que les corresponde en la sociedad.

Así mismo, se observó que la mayor parte de los informantes asociaban los términos alternándolos indistintamente, lo cual también puede ser producto de su uso al ser considerado Ecuador un país plurinacional e intercultural. No obstante, como explica Moya (2009) en América del Sur no podemos hablar de multiculturalidad y, específicamente en la realidad de un país como Ecuador, donde el concepto adquiere otra connotación diferente a la que hemos estado refiriéndonos. Lo propio, siguiendo a la autora, es hablar de ‘pluriculturalidad’, distanciándonos de la ‘multiculturalidad’ debido a que ésta última también se aplica a los migrantes, y la pluriculturalidad se refiere a “los pobladores originarios o mestizos” (citado en López et al. 2009, p. 36-37).

De igual manera, hablaron del término inclusividad, el cual en muchos casos aparece asociado con multiculturalidad, ya que se trata de incluir mediante la convivencia a los diversos grupos culturales que conforman a la sociedad ecuatoriana. Este es el factor que destacan muchos de los entrevistados como promotor de la calidad de la educación en el país y el cual fue, erróneamente, asociado con la interculturalidad.

En esta línea se contempló algo similar cuando usaban el término interculturalidad. De sus discursos se desprendió que para la mayoría de los participantes de esta investigación son términos muy equívocos a la hora de percibir las relaciones entre los diferentes grupos culturales, ya que se dieron muchos casos en los que se hablaba de multiculturalidad cuando se quería hacer referencia a la interculturalidad. Como se explicó en el marco teórico, una de las teorías sobre el origen de la interculturalidad plantea que el nacimiento de la misma está estrechamente relacionada con la evolución del multiculturalismo (Dietz et al., 2009), siendo este uno de los posibles motivos por lo que todavía en la actualidad el uso cotidiano de ambos términos plantea ambigüedad. Por ello, coincidimos con la posición de muchos de los autores que defienden la necesidad que sigue existiendo de clarificar y distinguir, máxime en un país como Ecuador, sus significados (García-Canclini, 2004; Gundara y Portera, 2008, Walsh, 2002;).

Cuando los informantes, a la hora de entender las relaciones, hicieron referencia al enfoque intercultural, de forma general y desde los diferentes grupos de participantes, lo hicieron desde varios enfoques: desde el inclusivo, desde el resolutivo ante la pluralidad y

la diversidad cultural, desde el de interacción positiva, equitativa e igualitaria, desde la integración y la utopía y desde el enfoque institucional. Se dieron discursos de lo más variados en cada uno de ellos, apostando por una educación basada en la interacción, en la comunicación, en la negociación, en la reciprocidad, en el diálogo y en el enriquecimiento mutuo entre culturas. Es el enfoque más frecuente en los discursos tanto de los miembros de la comunidad educativa como en el de los actores sociales y educativos.

Las relaciones son interpretadas desde la interacción caracterizada por el intercambio y el beneficio recíproco.

Lo más destacado en sus discursos fue el planteamiento de que educar desde este enfoque supone apreciar la diversidad cultural como una estrategia de igualdad educativa. De acuerdo con autores como Fuller (2002) que proponen ir más allá de esta coexistencia pasiva y lograr un modo de convivencia sostenible en sociedades multiculturales. Dicho autor plantea propiciar la instauración del “conocimiento mutuo, el respeto, la tolerancia y un diálogo real y enriquecedor (desde la equidad)” entre los diferentes grupos culturales.

Como se puede observar, principalmente en los discursos de los actores sociales y educativos, estos aspectos de igualdad y equidad son los que caracterizan a la ‘utopía’ que se desea alcanzar y a la que se refirieron mucho de los actores vinculados al ámbito intelectual y/o académico en la línea de lo que defiende Fuller (2002) cuando se refiere a que “(...) para crear relaciones de equidad entre las culturas es necesario partir de una reflexión sobre las condiciones que la hacen inviable en la práctica, revisar las raíces de las desigualdades sociales en el acceso a recursos materiales y simbólicos y de una propuesta para superar estas desigualdades” (citado en Zavala et al., 2005).

De esta manera, la EI implica una transformación global desde la equidad. En esta línea, López (1997) desde el punto de vista metodológico refiere que se requiere “la necesidad de repensar la relación conocimiento, lengua y cultura en el aula y en la comunidad, para considerar los valores, saberes, conocimientos, lenguas y otras expresiones culturales de las comunidades étnicas y culturalmente diferenciadas como recursos que coadyuvan a la transformación sustancial de la práctica pedagógica” (p.57).

De acuerdo a este enfoque, algunos actores más críticos con el sistema actual consideraron necesario que para superar las desigualdades existentes es imprescindible

superar la dinámica actual, que a pesar de ser regida por una Ley basada en la EI, realmente no se lleva a la práctica e implica cambios estructurales importantes a nivel político, social, institucional y curricular.

El último enfoque derivado de las relaciones interculturales existentes es el intercultural bilingüe, que proviene en concebir la educación desde la interculturalidad y el bilingüismo. Para gran parte de directivos y profesorado de los CEEI se identifica con el apoyo a las culturas indígenas y, para otros, se trata de un instrumento más refinado y eficaz de aculturación (Chiodi, 1990). En la mayoría de estos casos se trata de mejorar y ampliar el castellano, resultando ser una estrategia para facultar al alumnado indígena y monolingüe en su lengua materna, el “conocimiento necesario para la comprensión y utilización del idioma español” (Chiodi, 1990, pp. 220 y 250).

Sin embargo, la mayoría de los directivos y docentes de los CEEIB y algunos actores sociales y educativos vinculados a los movimientos indígenas, a las Organizaciones Internacionales, al SEIB y al ámbito académico e intelectual, mayormente, la entienden de acuerdo a como fue planteada en sus inicios, con el auge del movimiento indígena en los años setenta, y que ha sido descrito por López (2001a) como “un enfoque educativo dirigido a consolidar el manejo de la lengua materna de los educandos a la vez que se propicia el aprendizaje de la segunda lengua” (p.7); como un sistema de enseñanza que “persigue el mantenimiento y desarrollo de las lenguas y culturas vernáculas y que, consiguientemente, se sitúa estratégicamente en el marco de las demandas del movimiento indígena” (Chiodi, 1990, p. 400).

No ocurre lo mismo con la generalidad de los directivos y docentes de los CEEI que entienden la práctica de la EIB desde un enfoque remediador (Cuenca, 2007), el cual se ha generado después de la institucionalización del discurso de la interculturalidad, desarrollando modalidades educativas compensatorias “dirigidas a la solución de carencias” (López y Küper, 1999), fundamentadas en enfoques multiculturalistas de “discriminación positiva” hacia dichos colectivos (Tubino, 2001). Sucede algo similar con algunos de los actores sociales y educativos de relevancia en el ámbito de la EI.

Sin embargo, la pedagogía introducida por el profesorado de los CEEIB, no sólo tiene como finalidad la selección y transmisión de contenidos culturales, sino que busca responder a propósitos de reconstitución de una sociedad en los patrones identitarios, como

lo señala Moya (2007a), donde juega un papel importante la capacidad de negociación que el profesor de EIB establece con los miembros de la comunidad local y del sistema educacional oficial (Godenzzi, 1996; Trapnell, 1996)

Es importante mencionar la crítica que realiza Moya (2007a) respecto a este enfoque cuando refiere que el mismo plantea un problema al delegar a la escuela la responsabilidad de reproducir y transformar la cultura propia de los pueblos originarios, en vez de a la sociedad; advirtiendo que dicha responsabilidad y los espacios de reproducción cultural corresponden a los miembros de los pueblos originarios y no a escuela. Esto se refleja en los discursos de algunos de los actores sociales y educativos.

En líneas generales, puede afirmarse que por parte de la mayoría de los actores sociales y educativos se defiende un modelo dialógico que entiende la EIB como un espacio de “mantenimiento total y desarrollo permanente de la lengua y cultura nativa paralelamente al aprendizaje y desarrollo de la comunicación nacional y la cultura universal” (Amadio y Zúñiga, 1990, p. 281).

Incluso algunos de los informantes llegan a estar de acuerdo con los planteamientos que propone Moya (2007a) cuando manifiesta la necesidad de introducir un enfoque formativo-reconstrutivo de la EIB, en el cual los contenidos culturales originarios deben responder a propósitos de re-elaborar y/o re-asumir la identidad étnico-cultural de las nuevas generaciones de las sociedades originarias en la situación contemporánea.

En este campo conceptual, evocamos el concepto de multiculturalismo revolucionario propuesto por McLaren (1998), que devela el drama del concepto multiculturalismo por cuanto nos obliga a vivir una cultura aparente, expresada en la imagen de “estar presente pero no ser visible, ser visible pero no estar presente” (p.304). En este sentido, profesionales del SEIB demandan la enseñanza en términos de saberes de los pueblos y nacionalidades, lo cual implica la transmisión de conocimientos compartidos de las diferentes cosmovisiones a partir de la valoración de la sabiduría ancestral, así como de lo propio y lo ajeno, cuestionando “la propia ontología del conocimiento escolar y académico en general” (López, 2005, p. 463) pero sin renegar la importancia de los conocimientos hegemónicos-occidentales o de las mencionadas lenguas extranjeras, tan demandadas por parte de las familias en este estudio. La inclusión de la sabiduría ancestral no implica desestimar a las teorías y procesos de análisis que viene del primer mundo

(López, 2005; Walsh, 2002, 2012). Ante esto Crespo nos señala que teniendo en cuenta la dificultad que dicho proceso implica, en la actualidad, el principal reto de Ecuador “es proteger, reafirmar, poner en práctica y compartir los conocimientos y saberes originarios, tradicionales y populares con la diversidad de la población ecuatoriana, a la par que conectarlos con la sociedad global contemporánea” (Crespo, 2015, p.581).

8.2. Opinión que tienen los actores sociales de ámbitos intelectuales e institucionales sobre la legislación y políticas llevadas a cabo en EI

Los conocimientos y opiniones más relevantes que estos informantes manifestaron sobre el marco legal y políticas en relación a la EI se basaron en la valoración, el cumplimiento, los avances y las limitaciones sobre la aplicación y desarrollo de la LOEI y sus Reglamentos, así como a las Metas 2021. Igualmente, se opinó y valoró sobre el bilingüismo como elemento significativo en el marco legislativo y su relevancia para favorecer el DI, tanto desde acciones que se realizan para promocionarlo en la sociedad, en general, y en la escuela, en particular; así como alusiones referentes a la atención y el alcance del Buen Vivir como aspiración máxima de las políticas educativas.

8.2.1. Opinión sobre la LOEI.

El Estado ecuatoriano ha establecido políticas interculturales específicas, como ha sido la Ley Orgánica de Educación Intercultural del 30 de marzo de 2011. Dicha normativa, refiere en su Título IV sobre La Educación Intercultural Bilingüe (Capítulo Primero), que el SEIB es parte sustancial del Sistema Nacional de Educación, a través de la Subsecretaría de Educación Intercultural Bilingüe, de manera descentralizada y “comprende el conjunto articulado de todas las políticas, normas e integrantes de la comunidad educativa desde el nivel comunitario, circuitos educativos, distrital y zonal, que tengan relación directa con los procesos de aprendizajes en idiomas ancestrales y oficiales” (art. 77).

La opinión que los actores sociales y educativos mantuvieron sobre la LOEI se basó en su percepción y valoración de la misma, influida, a la vez, por su nivel de cumplimiento. A nivel general, la percepción de la Ley que mantuvieron todos los actores sociales y educativos fue positiva en cuanto a su valor como documento legal, destacando su valía por el reconocimiento que hace a la interculturalidad como eje fundamental y promotora del cambio social y educativo en país. Asimismo, un grupo significativo de ellos la

percibieron como un documento legal único, exclusivo y distintivo en la historia del país pero con un freno determinante, señalando que el desequilibrio y la desigualdad en la estructura del Sistema Educativo imposibilitan el alcance de sus objetivos de forma real.

De forma más específica, hay matices diferenciadores según los ámbitos de donde provengan.

Los actores relacionados con los movimientos indígenas y con el campo académico-intelectual consideraron que, si bien era un proyecto interesante, su praxis no es congruente con los fines de la misma, percibiendo insuficiencias en la nueva estructura administrativa que propone. Y la cual consideraron perjudicial al igual que la nueva redistribución de recursos, percibiéndola como un proyecto imposible de cumplir en el contexto político actual.

Dentro de este grupo de informantes, apreciaciones más optimistas y positivas consideraron que el reconocimiento de la interculturalidad en la Ley era un aspecto positivo que ayuda a combatir la discriminación, apostando por la integración y el intercambio. En esta línea, reflejaron, que una de sus fortalezas era que no hay segregación y las escuelas no bilingües se han convertido en CEEIB. Estas opiniones que son coherentes con lo establecido en el artículo 78 del Título IV sobre La Educación Intercultural Bilingüe (Capítulo Primero), donde se expone que dicho sistema educativo hace viable el “ejercicio de los derechos colectivos de las comunas, comunidades, pueblos y nacionalidades y que se fundamenta en el carácter intercultural, plurinacional y plurilingüe del Estado, en concordancia con sus políticas públicas y los tratados e instrumentos internacionales”.

Asimismo, los informantes pertenecientes al ámbito ministerial y al ámbito de las Organizaciones Internacionales mostraron opiniones menos críticas, apreciando su carácter innovador y su relación con el Buen Vivir. Valoraron el hecho de que garantice los derechos humanos, siendo inclusiva para poblaciones que están en situación de vulnerabilidad. En concreto, los del ámbito ministerial, la calificaron en función de las transformaciones y cambios que percibieron en la actual situación y condiciones laborales del profesorado. En relación a esto indicaron que era una Ley que presentaba muchas mejorías respecto a las anteriores; pusieron como ejemplo, el concurso-oposición actual para maestros y la mejora salarial (SOCEDUMINIST-15), así como la valoración de los

profesionales, a los cuales se les estimula y recompensa económicamente mediante la evaluación docente y las condiciones de jubilación (SOCEDUMINIST-18).

Señalaron como un punto fuerte el rol más visible y el mayor grado de participación que adquiere tanto el alumnado como las familias, y su aportación en relación a la implicación del resto de la comunidad, acentuando los recursos e incentivos que ofrece. Resaltaron que está más cerca a la comunidad ofreciendo mejores y más servicios educativos (i.e., textos, uniformes, colación, aporte 25 dólares) (SOCEDUMINIST-18), así como promoviendo una mayor involucración de los padres de familia y la comunidad, teniendo todos un papel más relevante con funciones claramente definidas (LOEI, art. 12, literales: d, e y g). La contemplaban como un documento muy garantista, otorgándole un papel importante a la participación de los estudiantes a través del Consejo Estudiantil y de Familias, que les confiere voz y voto (SOCEDUORGINTER-21).

De acuerdo a los planteamientos de De Sousa (2010), el país ha vivido una de las transiciones más destacadas e importantes en el continente. Transición que ha ido del colonialismo a la autodeterminación facilitando la convivencia de diferentes nacionalidades dentro del mismo Estado en el marco de un debate civilizatorio. Gracias a las grandes luchas de los movimientos indígena y afro, se ha logrado rescatar la diversidad cultural y crear un debate de diferentes cosmovisiones, de diferentes concepciones de desarrollo, de diferentes concepciones del Estado. En esta línea, las opiniones de los informantes relacionados con el SEIB señalaron las muchas ventajas que recibe el proceso de EIB, así como los pueblos indígenas.

Destacaron como fortaleza, la aplicación de sistemas de enseñanza intercultural bilingüe que ya se habían desarrollado como modelos alternativos en la región amazónica, además del protagonismo que se da a personas de nacionalidad indígena, ocupando cargos de relevancia y responsabilidad en el marco de la administración educativa zonal y distrital.

Situación que demuestra el acatamiento al Programa de Educación Intercultural Bilingüe para la Amazonía -EIBAMAZ- (2005-2012), instituido con el fin de fortalecer la EIB en el marco de las estrategias educativas y brindar asistencia técnica y cooperación con las autoridades nacionales de dicho campo en la región amazónica. Básicamente está centrado en la producción de materiales educativos y capacitación docente e investigación en coordinación con las universidades nacionales e internacionales -Perú y Bolivia-

(MinEduc, 2013a). Estas opiniones se ajustan al cumplimiento de la LOEI cuando plantea que, entre los objetivos principales del SEIB está el hecho de disponer de “(...) administradores y docentes (que serán nombrados a través de concursos de méritos y oposición) que tendrán la obligación de hablar y escribir el idioma de la nacionalidad respectiva, y a residir en el territorio correspondiente” (art.78).

Es importante resaltar que estos informantes también contemplaron la Ley como un elemento de transformación que parte de las bases sociales (Walsh, 2010), resultado de un trabajo arduo de muchos años por parte de los movimientos e instituciones indígenas que ahora se consolida y se legitima. Plantearon que era posible su aplicación, pero con la necesaria colaboración y cooperación de todo el profesorado implicado. Sumándose a lo apuntado por Freire (2001) cuando planteaba que la acción política involucra la organización de grupos y de clases populares para intervenir en la reinención de la sociedad.

No obstante, dentro del grupo de informantes relacionados con la SEIB, también surgieron opiniones más críticas que reflejan su disconformidad con la Ley por generar desigualdad e invisibilización con respecto a los pueblos indígenas y nacionalidades. Y, aunque algunos consideraban que con la Ley se salvaguardaban los poderes del SEIB preservando sus instancias, otros se mostraron en contra de la organización descentralizada, defendiendo la idea de que el SEIB debe continuar siendo una entidad autónoma y dirigida por los propios indígenas. Ante esto advierten incoherencia entre lo que regula la Ley y lo que sistematiza su Reglamento en relación a la independencia del SEIB con respecto al sistema general.

Ante este hecho recurrimos a palabras de López (2006), cuando declara que “periódicamente, la educación intercultural bilingüe se renueva y reinventa en el continente en un movimiento que parece ir de abajo hacia arriba” (p.104). El autor nos habla sobre el surgimiento de propuestas alternativas de líderes y organizaciones indígenas que se desarrollan al margen de la EIB estatal en busca de mayor pertinencia cultural, ya que se ha comprobado que en los currículos oficiales se le ha restado mucha importancia a los conocimientos indígenas. Por lo que, como muestra de desacuerdo a esta praxis de forma autónoma y soberana han emergido propuestas educativas culturales propias que proponen la interculturalidad y el plurilingüismo, planteando que la educación que se imparte en los

territorios y comunidades indígenas esté bajo el control y la gestión indígena, aunque con financiación del Estado.

A partir de este punto, discutiremos sobre el cumplimiento o no de la LOEI, según las opiniones de los actores sociales relacionados con los diversos ámbitos. La mayoría de estos participantes coincidieron en que la LOEI ha supuesto un avance con respecto al asesoramiento, el seguimiento y la evaluación externa, formación o capacitación del profesorado, destacando la creación de la UNAE como el principal recurso formativo para los docentes y profesionales en el ámbito de la EI. De forma específica, los informantes pertenecientes al SEIB, acentuaron el valioso trabajo que ha supuesto rediseñar todos los instrumentos curriculares del sistema de EIB (MOSEIB y la malla curricular de la EIB), así como el logro de su aprobación para ser aplicado.

Frente a esta visión, un gran número de informantes vinculados al ámbito académico e intelectual y a algunos de los movimientos indígenas, consideraron que no hay un cumplimiento efectivo de la LOEI. Los argumentos que plantearon son diversos. Uno de los principales planteamientos fue que no se enseña desde una interculturalidad real, puesto que todos los centros (bilingües o no) llevan a cabo el mismo tipo de enseñanzas. Además de no cumplirse el objetivo legal de que la totalidad del alumnado aprenda una lengua ancestral, no únicamente el alumnado que asiste a centros bilingües. Muchos de estos informantes fueron críticos con respecto a su acatamiento, considerando insuficiente lo que se está haciendo.

En general, los informantes vinculados al MinEduc, al SEIB y de algunas de las Organizaciones Internacionales mantuvieron opiniones favorables en relación al cumplimiento de la Ley. Coincidieron en sus argumentos cuando refirieron que, poco a poco, se ha ido avanzando en la consecución de logros importantes. El más importante que consideraron fue que este marco legal ha permitido el acceso a la Educación Básica universal, eliminando costes de matrícula y haciéndola totalmente gratuita para toda la población. Señalaron que se están haciendo esfuerzos, respetando los artículos de la Ley relacionados con la participación e inclusión, acentuando el rescate de los valores culturales de los pueblos y nacionalidades y concediendo oportunidades equitativas para todos.

Tanto los miembros del SEIB como del Ministerio, resaltaron como aspecto positivo de la misma la posibilidad que ofrece para la capacitación de los docentes y el

incentivo a que los profesores se formen más. Destacaron, igualmente, como uno de sus fuertes el nuevo modelo de gestión y la creación de la UNAE, recurso que se ha visto necesario para la adecuada formación y capacitación de los docentes interculturales. Aludieron a mejorías en la formación del profesorado, mencionando la capacitación obligatoria, los diversos recursos y/o programas formativos existentes: “Yo quiero ser profesor” que da oportunidades a las personas que no se dedican a la docencia, pero tienen cualidades para ello o “Si Profe” que tiene la idea de regularizar y generalizar la formación de los docentes del país a nivel estatal.

Estos avances están en consonancia con el programa de Formación Continua de Docentes que presenta el Sistema de Información del MinEduc (SIME), con el que la Subsecretaría de Desarrollo Profesional Educativo del MinEduc busca mejorar y potencializar la educación del país. Con tal objeto pone en marcha acciones estratégicas para la coordinación y articulación de diversos actores que trabajan, a favor de la formación continua de docentes y directivos de las instituciones educativas del país. Desde 2008, en convenio con universidades y, desde 2011, con institutos pedagógicos, se vienen realizando cursos de formación continua sobre temas que las pruebas SER⁴⁸ han señalado como debilidad. (SIME, 2017).

Actualmente, con el objetivo de identificar a los mejores profesionales que puedan ocupar vacantes docentes en el Magisterio Nacional, se ejecutan oportunamente programas denominados “Quiero Ser Maestro” y “Quiero ser director” que se componen de un proceso de concurso de méritos y oposición para cubrir vacantes de docentes y directivos (MinEduc Ecuador, 2017).

Igualmente, destacaron como avance de la LOEI el papel de la nueva organización del sistema educativo y la dotación de recursos a todos los niveles, haciendo hincapié que con el actual modelo de gestión, que implica la creación de distritos y circuitos y la descentralización de recursos, se ha favorecido el cumplimiento de la normativa legal. Las coordinaciones zonales, los distritos y circuitos, favorece a una mejora organización, mayor

⁴⁸ La ciudadanía ecuatoriana, mediante Consulta Popular, en el año 2006, convirtió las ocho políticas del Plan Decenal de Educación (2006-2015) en políticas de Estado. La política sexta contempla la creación del Sistema Nacional de Evaluación y Rendición Social de Cuentas del Sistema Educativo Nacional, que está constituido por cuatro componentes: evaluación del desempeño de los estudiantes, del desempeño de los docentes, de la gestión institucional y evaluación de la aplicación del currículo (MinEduc, 2008).

control y seguimiento, además de posibilitar una atención más cercana y un acceso más directo a los recursos por parte de los ciudadanos.

Estos informantes subrayaron, igualmente, la gran inversión económica realizada para mejorar y aumentar los recursos didácticos para todos los estudiantes, así como la contribución con los desayunos escolares, la dotación de uniformes en los sectores rurales en la Educación Básica y en toda la Etapa Inicial y la mejora en las infraestructuras, como las instituciones emblemáticas o del Milenio. Estos factores han sido claves para que la curva de acceso a la Educación Básica se cumpla y mejore.

De la misma manera, desde las poblaciones indígenas, surgieron discursos que consideraron que la LOEI no supone una primicia desde su punto de vista a la hora de entender la educación, sobre la respuesta que se da a las necesidades y características culturales y la referencia del Sumak Kawsay.

8.2.2. Opinión sobre las Metas 2021.

En términos generales, se detectó un nivel significativo de desconocimiento por gran parte de los actores sociales y educativos. Al margen de este, algunos de los representantes de los movimientos indígenas proporcionaron opiniones que expresaban que no son prioridad en el contexto ecuatoriano. Conjuntamente con actores miembros de Organizaciones Internacionales y la mayoría de los actores del ámbito académico e intelectual, consideraron que están descontextualizadas y que son muy teóricas, ofreciendo una visión muy reduccionista de la realidad.

En la línea de lo que plantea Dussel (2014) cuando se refiere a la importancia de “despojarse de cierto eurocentrismo” (p.493), actores relacionados con Organizaciones Internacionales, reconocieron que, aunque existe buena voluntad y predisposición para alcanzarlas, son conscientes que provienen de culturas que se distancian en la región objetivo, realizándose desde una mirada eurocentrista y que la región debería ser escuchada, teniendo mucho que aportar y enriquecer. Opinaron que, aunque son muy pertinentes y se trata de “una agenda regional coaccionadora” que expresa las peculiaridades de América Latina y representan una mediación positiva, el problema es que la legitimidad del poder educativo en la región está influida por el FMI, el Banco Mundial y el Banco Internacional de Desarrollo. Expusieron que era un Proyecto que no se ajustaba

a la realidad intercultural ecuatoriana porque están desencaminadas, ya que quedan restringidas al paradigma multicultural.

Sin embargo, uno de los actores del movimiento indígena junto a con otros de los actores de diversos ámbitos, opinaron que la actual Ley y el desarrollo de la misma, ayudan a que las Metas sean viables. Desde sus argumentos opinaron que la organización y el funcionamiento del actual sistema educativo ayudan a la promoción y alcance de estas, puesto que la Constitución y la LOEI están favoreciendo que se logren; sobre todo valoraron los avances en cuanto al reconocimiento de las culturas y las lenguas. Los actores del ámbito ministerial también mostraron perspectivas optimistas. Estos informantes aunque consideraron que era un Proyecto ambicioso para su realidad educativa, eran positivas para el desarrollo de una educación de calidad, y acorde con las políticas actuales en el país, principalmente por los objetivos que persiguen.

No obstante, actores, miembros de las Organizaciones Internacionales refirieron que, si bien para el 2021 es un reto fuerte, bastante ambicioso y difícil de conseguir, no es utópico. Al mismo tiempo, lo consideraron congruente con la realidad de los pueblos de América Latina, ya que tiene en cuenta la diversidad cultural como eje para aumentar la calidad educativa desde la diversidad. Pensaron que se trata de un desafío importante para la comunidad andina, sobre todo, para aquellos países con mayor número de pueblos originarios y aislados, sin contacto con la civilización (por ejemplo, los Taromenanes y Huaoranis en Ecuador)” (SOCEDUORGINTER-22). Consideraron que son más viables para ser alcanzadas, aquellas que están acordes con el Plan Decenal.

Los actores sociales y educativos cercanos al SEIB encontraron más desventajas en este Proyecto. En detrimento de las mismas opinaron que eran iniciativas que no pueden funcionar sin que la sociedad las asuma como propias y las vivan como tal. Asimismo, manifestaron que no encontraban novedad en el discurso de las Metas, ya que para ellos no planteaban nada desconocido con respecto a lo hecho en el país hasta el momento. Tienden a asemejarlo a lo que se está haciendo actualmente en el país en el marco educativo.

Otras opiniones mostraron una visión algo más optimista considerando que es muy positivo y son compromisos interesantes en cuanto a que los Estados planifiquen semejantes objetivos de largo alcance, contrariamente a como se ha venido haciendo en décadas anteriores, y subrayan que son importantes, siempre y cuando, se tenga en cuenta

la realidad desde donde se parte y sus necesidades, ya que consideraron que la realidad de Ecuador es diferente a la de otros países de la región y no se pueden generalizar, proponiendo que serían más eficaces si se plantearan metas acordes a los diferentes países.

8.2.3. Opinión sobre el Bilingüismo.

En la Declaración sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas, aprobada por la Asamblea General de las NNUU en su resolución 47/135 del 18 de diciembre de 1992, se reafirman los derechos de las personas pertenecientes a grupos minoritarios y se hace una mención explícita al tema del idioma en el ámbito de la educación: “(...) las personas pertenecientes a minorías puedan tener oportunidades adecuadas de aprender su idioma materno o de recibir instrucción en su idioma materno”, y que se adopten las medidas apropiadas “a fin de promover el conocimiento del idioma (...) de las minorías” (art. 4).

En coherencia con la Declaración anterior y con la legislación educativa de Ecuador, todos los actores sociales y educativos consideraron necesario el bilingüismo para el desarrollo de la EI y el fomento del DI. Además de la importancia del bilingüismo, opinaron que para establecer un verdadero DI, también era necesario conocer las características propias de las otras culturas con el fin de poder interaccionar de forma más eficaz.

Igualmente, en el Convenio (Nº 169) sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes de la OIT (1989), en su art. 28, expone que es un deber enseñar a los niños a leer y a escribir en su lengua materna. Asimismo, se deben tomar las medidas adecuadas para asegurar que esos pueblos tengan la oportunidad de llegar a dominar la lengua nacional u oficial del país, pero, al mismo tiempo, se preservarán las lenguas indígenas, promoviendo su práctica y desarrollo.

Varios de los actores sociales y educativos pertenecientes a los diversos ámbitos, opinaron que con el desarrollo de la actual legislación se ha producido un retroceso en este sentido. Según sus argumentos ha habido una pérdida de logros, de espacios de decisión y de autonomía. Y, aunque desde las instituciones políticas se han hecho algunos esfuerzos, estos no eran suficientes para que el bilingüismo se considere un producto de la identidad vigente. Específicamente, fueron los participantes lingüistas los que opinaron que, aunque

se promueve, no se hace con convencimiento. Según sus opiniones, hasta en los propios indígenas las lenguas originarias se están disipando según las regiones. Además, señalaron que las nuevas generaciones no tenían conocimiento de sus lenguas, y cuando lo tenían este era pasivo, por transmisión oral de padres o abuelos; y en la sociedad no indígena el bilingüismo que se promueve era mediante una lengua extranjera como el inglés.

Este planteamiento encuentra su justificación si se tiene en cuenta que desde los años 90, tanto la EIB como el bilingüismo, fueron unas de las principales reivindicaciones que el movimiento indígena hizo para dar sentido a las relaciones interculturales o interétnicas en el Ecuador (Bretón, 2009; Dávalos, 2002). Por ello, no es de extrañar que para estos informantes el fortalecimiento y desarrollo del bilingüismo, en la sociedad ecuatoriana en general, y de forma particular desde las instituciones educativas, no se esté potenciado a pesar de que esté recogido en los marcos legislativos actuales.

En el documento sobre las Obligaciones del Estado y la Autoridad Educativa Nacional (Capítulo 3º; art.82), recoge que para el desarrollo de la EIB hay que “(...) Promover la formación de profesionales interculturales bilingües y plurilingües, en las especialidades requeridas por las comunas, comunidades, pueblos y nacionalidades del País”. De nuestros resultados se desprende que en muchas de las opiniones de los actores sociales y educativos, la realidad actual demanda formación docente al respecto y profesionales de la enseñanza de las lenguas originarias; así como de textos didácticos en lenguas indígenas y un mayor uso de las lenguas en lugares oficiales, en concentraciones y asambleas.

Existe una falta de correspondencia entre el reconocimiento constitucional de este derecho, los discursos políticos al uso y las prácticas educativas. Esta realidad discrepa con lo que se expone en el Título III, sobre el Sistema Nacional de Educación, donde se detalla que en el marco de la Subsecretaría de EIB se conformará un equipo curricular de carácter interdisciplinario bilingüe y plurilingüe que participará en “la elaboración de las particularidades del currículo intercultural bilingüe y (...) definirán los estándares mínimos para la elaboración de materiales textuales y paratextuales” (art. 92).

En esta línea, Moya (2007b) presentó una serie de propuestas lingüísticas promovidas desde el modelo de EIB que se han tenido en cuenta para el desarrollo del

mismo, propuestas por las que apostaron los actores sociales y educativos en sus opiniones. Estas formulaciones se basan en:

(...) el reconocimiento del pluri/multilingüismo, el derecho a no ser discriminado por razones lingüísticas, el reconocimiento de las lenguas indígenas para la educación y la administración de la justicia, el fomento del bilingüismo y la literalidad en lenguas indígenas y del castellano, el fomento de la estandarización de las lenguas indígenas y la recuperación y revitalización de las lenguas indígenas amenazadas. (Moya, 2007b, p.17).

De acuerdo al uso de estos términos, algunos de los actores sociales y educativos de los diversos ámbitos acentuaron la importancia de hablar de multilingüismo en lugar de bilingüismo. Para estos informantes era imprescindible el multilingüismo (o plurilingüismo), fundamentándose en el carácter intercultural, plurinacional y plurilingüe del Estado (Constitución, 2008), ya que si sólo se atiende al bilingüismo se tiende a invisibilizar las otras lenguas del país. Al mismo tiempo, consideraron que su enseñanza, práctica y desarrollo no debía ser exclusivo del contexto educativo, ya que es de suma importancia que toda la sociedad se implique, sin restringir su uso únicamente al ámbito familiar o a empleos menores en los sectores públicos

Las críticas al concepto de bilingüismo fueron encaminadas a la importancia de su revitalización y abandono de uso del término como un aspecto que atiende únicamente a las culturas minoritarias, vinculado, generalmente, al ámbito rural y a lo folclórico. Su promoción no tiene que reducirse, únicamente, a los centros de EIB, como ha estado ocurriendo hasta la actualidad. De acuerdo a lo establecido en la Constitución (2008) y la LOEI, manifestaron la necesidad del cumplimiento de dicha normativa y que todo el alumnado domine una lengua ancestral. De acuerdo a esta idea se opinó sobre lo positivo de los avances conseguidos al respecto, refiriéndose que se promueve, de forma general, desde los medios de comunicación y en la emisión de documentos y comunicados oficiales.

Por último, mencionar que acorde con los planteamientos que nos aporta (2009) sobre la diferenciación a la hora del uso de los diferentes términos culturales y lingüísticos, se pudo contemplar la tendencia en numerosos discursos de hablar de multilingüismo en vez de plurilingüismo. Se subyace cierta orientación multicultural en sus discursos, ya que en esta parte del continente “más bien se ha empleado el concepto de ‘pluriculturalidad’ y

‘plurilingüismo’, la noción de ‘pluriculturalidad’ por su parte se distancia de la de ‘multiculturalidad’ porque no se aplica a los migrantes sino a los pobladores originarios o mestizos” y en términos lingüísticos, señala que “la noción de ‘multiculturalidad’ tiene su correlato en la de ‘multilingüismo’ ” (citado en López et al. 2009, p. 36-37).

8.2.4. Opinión sobre el Plan Nacional del Buen Vivir.

Una de las cuestiones que surgió en el transcurso de esta investigación, fue conocer cómo interpretan el Buen Vivir parte de la sociedad ecuatoriana relacionada con el ámbito educativo y ver la correspondencia existente entre esto con lo que entiende y promueve el Estado. Por lo que, aunque no una pregunta clave en nuestras entrevistas, si lo tuvimos muy presente cuando los informantes aludían al mismo.

Nos movemos en un contexto social en el que su modelo educativo se desarrolla bajo el paradigma de la interculturalidad, plurinacionalidad, identidades culturales diversas y la filosofía del Sumak Kawsay (Buen Vivir). Este último concepto es la matriz conceptual que articula la Constitución (2008), donde se refunde el Estado y la nación sobre la base de las formas de vida ancestrales de los pueblos y nacionalidades indígenas y afroecuatorianos que forman la sociedad ecuatoriana.

Entre los fines del SEIB, los cuales se fundamentan en la Constitución (2008) y en los Tratados e Informes internacionales, se encuentra “el fortalecimiento de la plurinacionalidad y la interculturalidad para lograr el Buen Vivir” (art. 80); se habla de que se “viabiliza el ejercicio de los derechos colectivos de las comunas, comunidades, pueblos y nacionalidades; y se fundamenta en el carácter intercultural, plurinacional y plurilingüe del Estado. Su objetivo principal es “aplicar, desarrollar y promover las políticas públicas de la EIB con la participación comunitaria y los actores sociales que incluye a los gobiernos escolares comunitarios, para garantizar el Buen Vivir en el Estado plurinacional (...)” (art. 78) promoviendo así “la retribución del aprendizaje del estudiante a su comunidad”.

En este marco lo contemplaron gran parte de este grupo de los actores sociales y educativos, sobre todo aquellos relacionados con el SEIB, los cuales valoraron las políticas actuales encaminadas a conseguir los fines del Buen Vivir. Opinaban que, aunque hace falta mejorar la capacitación y formación del profesorado y abrir espacios en ese sentido,

con los cambios planteados con la LOEI se han conseguido grandes logros que apuntan hacia la consecución del Buen Vivir.

Algunos de los informantes concernientes al ámbito de las OI destacaron el carácter innovador de la normativa actual y su relación acertada con el Plan del Buen Vivir, considerando que es una de las leyes más avanzadas que garantiza los derechos humanos e inclusiva para poblaciones más desfavorecidas reconociendo la interculturalidad como eje fundamental y que como institución influyente (UNESCO) apoyan al Estado con el fin de lograrlo (SOCEDUORGINTER-21). Igualmente, los vinculados al SEIB opinaron que el hecho de que las políticas sean interculturales implica, implícitamente, contar con el Buen Vivir, puesto que es un fenómeno asociado a la interculturalidad y un fin último a alcanzar por toda la sociedad de forma justa e igualitaria :

Informantes del ámbito académico intelectual y de OI optaron por no referirse a dicho concepto en sus discursos, al no estar de acuerdo debido a sus incongruencias con el sistema político y social actual. Consideraron que mientras exista inequidad y desigualdad con respecto a los pueblos indígenas y afrodescendientes, no se podía abogar por la construcción de sociedades interculturales, ya que el Buen Vivir conecta directamente con los valores de las culturas y sus cosmovisiones. Esta posición concuerda con la visión que sostienen autores como Macas (2014) cuando refieren que el Sumak Kawsay, se asocia al estado de plenitud vital de toda la comunidad, mientras que el término Buen Vivir se procesa desde la visión occidental y sólo supone maquillar o mejorar el sistema actual, sin ser entendido como tal realmente.

8.3. Opinión del profesorado (directivos y docentes) sobre la incorporación de las propuestas legales y políticas en los centros educativos

8.3.1. Opinión sobre la LOEI.

Los discursos del profesorado (directivos y docentes) en relación a la LOEI fueron contradictorios, ya que por un lado defendieron la Ley y, por otro, criticaron algunos de sus planteamientos o su desarrollo.

Gran parte del profesorado, tanto de centros bilingües como no, reconoció como un avance de las políticas educativas, que el SEIB se haya generalizado a todo el territorio

nacional, convirtiéndose en un sistema educativo unificado e intercultural. Lo percibieron, igualmente, como un sistema justo y equitativo encaminado a la igualdad de oportunidades.

Otros planteamientos, aunque la valoraron como una Ley democrática y progresista, señalaron insuficiencias, debidas fundamentalmente, a su complejidad y coste, así como que esta requiere de algunas modificaciones. Aunque en menor número, algunos de estos informantes criticaron su desarrollo desde la práctica. Debido a que seguía existiendo la división de educación bilingüe-hispana en condiciones de asimetría con tendencia a homogeneizar en concordancia con los planteamientos de Dietz (2012) y Mato (2012), ocasionando un detrimento cultural. Señalaron que un aspecto negativo de la Ley que repercute en dichas circunstancias era que la DINEIB ha perdido autonomía, potestad y rectoría de sus competencias, quedando éstas limitadas a las correspondientes de la Subsecretaría del MinEduc (Morocho, 2012).

Contrariamente a esta idea, se encontraron discursos muy numerosos entre los docentes, los cuales consideraron que el actual modelo de organización y gestión era un cambio positivo aportado por la LOEI. Para ellos con esta nueva estructura, se rompía el esquema de autoridad existente hasta la promulgación de la Ley, siendo ahora la administración educativa más cercana y accesible para todos.

Algunos directores y docentes de centros bilingües opinaron que en el currículo nacional los contenidos aún expresaban los intereses de los grupos dominantes, tal y como ha señalado Walsh (2012) y la lengua de alfabetización sigue siendo el castellano: los recursos pedagógicos de uso frecuente y sus contenidos curriculares se basan en conocimientos occidentales en su mayor parte (sobre todo, los usados en los CEEI), sin atender a las especificidades culturales de los pueblos y nacionalidades. En todo caso, refieren que se visibiliza en mayor medida el kichwa, quedando relegadas el resto de culturas y lenguas, hecho que contribuye a fomentar la exclusión y discriminación.

Contrariamente a estas opiniones, otros docentes valoraron el trabajo realizado por el MOSEIB, en relación a la elaboración y actualización de una malla curricular propia, respondiendo a las demandas lingüísticas y culturales de los pueblos indígenas. Fruto del Acuerdo Ministerial N° 150 del 18 de mayo de 2005, se propuso organizar el currículo a partir de unidades didácticas integradas, transformándose en una política pública de Educación para la provincia de Pastaza (MinEduc, 2013a). Posteriormente, la Declaración

de las NNUU (2007) sobre los pueblos indígenas reconoció el derecho de los pueblos indígenas a dirigir sus propios sistemas educativos, siendo asumida por la DINEIB a través del MOSEIB (MinEduc, 2013a). Un alto porcentaje de directores/as señaló favorable la distinción que establece la normativa entre centros bilingües y no bilingües, considerando más ventajosa la existencia de ambos tipos de centros.

Por otro lado, merece destacar como otra de las fortalezas de la Ley, la opinión que numerosos directivos subrayaron, respecto a la existencia de evaluaciones, supervisión y seguimiento hacia el profesorado y los planes y programaciones docentes. Así como una mayor exigencia, mejor trabajo y seguimiento por parte de los estamentos gubernamentales y un mayor apoyo para los materiales adecuados.

Sin embargo, dentro de este grupo de informantes, principalmente de profesores/as, también se encontraron voces que hicieron referencia a la debilidad en formación intercultural o que no disponían del tiempo y las circunstancias para recibir la misma. Manifestando (sobre todo el profesorado de los CEEI) que no tienen conocimiento de la lengua materna del alumnado al que atienden y deben alfabetizar.

En coherencia con lo anterior, manifestaron que el apoyo recibido por parte de la administración pública a la actividad docente presentaba carencias en asesoramiento y orientación. Así como que existía un excesivo control y evaluaciones por parte del Ministerio que no ayudan a la docencia en el aula. Sobre todo los profesionales relacionados con el SEIB consideraron que, a diferencia de la autonomía e independencia con el que contaban antes de la aplicación de la Ley, actualmente la inspección es excesiva. También, la burocracia y evaluaciones a las que son expuestos, quejándose de los horarios y plazos limitados para su desarrollo y falta de información, capacitación y recursos, tanto materiales como humanos.

Discursos más esperanzadores fueron los que plantearon la necesidad de confiar, ya que vienen de un proceso de colonización muy arraigado en la sociedad hasta la actualidad (Walsh, 2013). Se espera que, de forma paulatina, se vaya efectuando en todos sus aspectos y llegue al 100% de su cumplimiento. Un aspecto significativo, es que a partir de estas políticas públicas en EIB se ha favorecido la concienciación de todo el profesorado (equipos directivos y docentes) acerca del modelo curricular de EIB. Este hecho ha fomentado la práctica pedagógica del profesorado intercultural bilingüe hacia el proyecto

de la comunidad (Moya, 2007a). Así se recoge en el articulado de la LOEI, sobre los CECIBs de todos los niveles y modalidades como parte de los Circuitos Interculturales Bilingües. Además, se establece que su gestión será acorde con el MOSEIB vigente, de acuerdo a las particularidades de las nacionalidades y pueblos que conforman el SEIB y que dichas instituciones educativas son “responsables del desarrollo de los saberes comunitarios, de la formación técnica, científica y de la promoción de las diversas formas de desarrollo productivo y cultural de la comunidad con la participación de los actores sociales de la educación intercultural bilingüe” (LOEI, 2011, art. 91).

8.3.2. Opinión sobre las Metas 2021.

Los datos aportados en esta investigación reflejaron que los docentes no tenían demasiado conocimiento sobre las Metas 2021. Por ello, en algunos casos hubo que explicarles a los informantes de qué tratan y cuáles son sus objetivos principales. Sobre la base de esta información se atrevieron a dar algunas opiniones genéricas sobre las mismas. En el caso de los docentes que las conocían, tendieron a valorarlas positivamente, considerándolas, junto a la LOEI, el camino para llegar al alcance del Buen Vivir. Según estos informantes las Metas y la Ley contribuyen a los mismos fines, ya que promueven el aprendizaje teórico-práctico aplicados a proyectos educativos y productivos para el bienestar familiar y comunitario, procurando el respeto y la defensa de la naturaleza que les permite desarrollar y alcanzar el Sumak Kawsay. Podemos decir que Ecuador está avanzando hacia las metas de expansión del acceso al nivel de educación terciaria comprometidas en la iniciativa de las Metas 2021 (OEI, 2014).

Igualmente, consideraron que desde las Metas se puede contribuir a la reducción de la discriminación existente, suponiendo avances significativos en la educación del país ya que, junto con la LOEI, colaboran también a que desaparezca el analfabetismo de una forma importante en gran parte de la población. Aunque también acentuaron que estas llegan con retraso. Estas opiniones se relacionaron con la Meta específica 4: “Garantizar una educación intercultural bilingüe de calidad a los alumnos pertenecientes a minorías étnicas y pueblos originarios”, de la cual, en el momento actual, no disponemos de información sobre su avance, ya que en el último Informe de evaluación de las Metas (2014) no se recoge ningún indicador específico sobre ello. Aunque, según los resultados de este último Informe, se está lejos de cubrir esta importante condición para la calidad de

la enseñanza de los alumnos y alumnas cuya lengua materna no es la mayoritaria en el sistema educativo (OEI, 2014).

8.3.3. Opinión sobre el Bilingüismo.

“El bilingüismo deja de ser visto solamente como un instrumento civilizatorio para ser considerado de importancia fundamental para la continuidad de los propios grupos minoritarios” (Ferrão, 2013, p.147). La mayor parte del profesorado valoró el bilingüismo como un elemento significativo en los aprendizajes interculturales; sobre todo el profesorado de los centros bilingües que en sus discursos manifestaron que, cuando tenían conocimiento o dominio de lengua materna, se comunicaban a través de la misma tanto con el alumnado como con las familias. En sus discursos reflejaron que, independientemente de que sea o no su lengua materna, asignaban a la lengua indígena ese rol, conteniendo una carga simbólica importante para los interlocutores. Fue el profesorado de los centros bilingües con mayor desarrollo de la EIB y alto número de población indígena con dominio de sus lenguas ancestrales, los que hicieron de ella un instrumento de comunicación pedagógica de igual forma que el castellano. Labor esta, como señala Limón (2013), de traducción intercultural decolonizante. Aunque en menor medida, el refuerzo y la importancia y valoración de las lenguas indígenas, también se reflejó en algunos docentes que ejercen en centros no bilingües, intentando aprender e introducir vocabulario de estas lenguas en su comunicación con el alumnado, principalmente en kichwa.

Un número considerable de docentes valoraron el bilingüismo como el aspecto más importante de la formación recibida; percibiendo esta de gran utilidad para su quehacer diario en el aula y en sus relaciones con otros miembros de la comunidad educativa, por ejemplo con las familias.

En el marco legal educativo, con el objetivo de alejarse de los principios del multiculturalismo y favorecer la convivencia intercultural, el bilingüismo adquiere una doble función, según se desprende de la opinión de estos informantes. Por una parte, proteger las lenguas ancestrales, así como la reproducción de las mimas en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, por otra, favorecer el uso del castellano como lengua de relación intercultural (Constitución, 2008, art. 347).

No obstante, dentro de este grupo de informantes se encontraron discursos, docentes de CEEI y algunos CEEIB, que aunque valoraban positivamente el bilingüismo, en su experiencia cotidiana no son capaces de adquirir la responsabilidad de llevarlo a la práctica; por lo que su comunicación tiende a ser unidireccional, manteniendo una visión restringida y compensatoria, o lo que en términos de Walsh (2001) a valorar un bilingüismo no decolonial.

8.3.4. Opinión sobre el Plan del Buen Vivir.

Tal y como se recoge en la Constitución (2008): “(...) el Buen Vivir requerirá que las personas, comunidades, pueblos y nacionalidades gocen efectivamente de sus derechos, y ejerzan responsabilidades en el marco de la interculturalidad, del respeto a sus diversidades, y de la convivencia armónica con la naturaleza (art. 275). Es en esta línea como lo entendió el profesorado (independientemente de la tipología de centro), haciendo alusión a la convivencia comunitaria de forma armoniosa en el marco de la educación y como la meta última a alcanzar. El concepto de Buen Vivir se basa en la idea de que en la vida todo está interconectado, es interdependiente y está interrelacionado. Una cosmovisión emergente que representa la vida en equilibrio y en armonía, aquella con la que convivieron nuestros ancestros y que nos hace sentir en equilibrio y armonía con la Madre Tierra y el Cosmos, concibiéndonos parte de ello (Huanacuni, 2010).

Los docentes percibieron que se está trabajando mucho por conseguir los valores del Buen Vivir” y, en esta línea, consideraron que se estaba avanzando al unísono con los objetivos y metas propuestas, tanto en las políticas nacionales (LOEI, 2011) como en las internacionales (Metas, 2021). Ello encuentra su justificación en que los fines del SEIB se fundamentan en la Constitución (2008) y en los instrumentos internacionales, entre los que se encuentra “el fortalecimiento de la plurinacionalidad y la interculturalidad para lograr el Buen Vivir” (art. 80).

Consideraron que su alcance es la aspiración máxima de la educación que se lleva a cabo en el país en este momento, opinando que la EI ha surgido como una educación inclusiva, integral para el Buen Vivir (Sumak Kawsay), asumiendo que es una meta común de todos los pueblos y nacionalidades que hay que integrar y alcanzar. Lo cual, como diría De Sousa (2010, p150), es la gran riqueza de este debate civilizatorio.

Para alcanzar este propósito, el MinEduc cuenta con la Dirección Nacional de Educación para la Democracia y el Buen Vivir (DNEDBV), que forma parte de la Subsecretaría para la Innovación Educativa y el Buen Vivir. La DNEDBV tiene como misión proponer políticas para la implementación de la cultura de paz y la convivencia armónica de los actores del Sistema Nacional de Educación con la participación activa de otras instituciones que traten esta temática. (Acuerdo 00015-A). Entre sus atribuciones y responsabilidades se encuentra, como señaló uno de los directores de un centro bilingüe: “(...) establecer acciones para fortalecer la convivencia armónica en el marco de la educación para la democracia y el Buen Vivir en el ámbito educativo” (DIRECTCOSTB-10, 10:13).

8.4. Opinión de las familias sobre la incorporación de las propuestas legales y políticas en los centros educativos

8.4.1. Opinión sobre la LOEI.

Al igual que se señaló en el profesorado, los discursos de las familias fueron contradictorios o cuanto menos ambivalentes en relación a la Ley de educación. Por una parte, valoraron positivamente que la educación que reciben sus hijos fuera intercultural y bilingüe, aprendiendo si es posible su lengua materna y defendiendo su enseñanza por encima de lenguas extranjeras o al mismo nivel de importancia. Sin embargo, por otra parte, se encontraron muchas opiniones entre las familias que concedían mayor importancia al aprendizaje del inglés. Esta importancia la justificaron desde las mayores posibilidades laborales que supone el aprendizaje de una lengua extranjera frente al aprendizaje de su lengua materna o la educación intercultural relacionada con las cosmovisiones. Aun así, se encontraron algunos casos excepcionales entre las familias, cuyos hijos acudían a centros no bilingües, que abogaron por el aprendizaje de las lenguas indígenas.

Ante este hecho cabe mencionar, las experiencias de docentes y estudiantes de la Universidad Politécnica Salesiana (UPS), los cuales coinciden en que la formación que han recibido en sus respectivas lenguas maternas les ha ayudado en el ejercicio docente, apostando por una docencia bilingüe (Granda e Iza, 2012). Dicha formación se ha llevado a cabo a través del programa que ofrece la UPS dirigido a la formación de docentes interculturales bilingües: el Programa Académico Cotopaxi (PAC). Haciendo referencia a este logro Conejo (2011) señala lo siguiente:

La mayoría de nuestros alumnos son bilingües y con la formación universitaria salen preparados para ejercer una docencia bilingüe. En los centros educativos se desempeñan aceptablemente en el manejo pedagógico y comunicacional de las dos lenguas. Así lo han demostrado y confirmado los supervisores provinciales que hacen el respectivo seguimiento. Lo mismo, muchos de nuestros alumnos han elaborado materiales educativos en sus lenguas indígenas (citado en Granda e Iza, 2012, pp. 666-667).

En general, los resultados reflejaron que lo más valioso para ellos es que sus hijos/as se formen para poder insertarse de la mejor manera y, lo antes posible, al mundo laboral. Concretamente, en el caso de las familias indígenas, consideraron que con la nueva normativa se sienten mejor atendidas y con más cercanía hacia la educación de sus hijos. Apostaron por una mejor educación, manifestando expectativas hacia la educación como medio para mejorar su calidad de vida y la de sus hijos. De ahí que hicieran grandes esfuerzos porque sus hijos acudan a los núcleos urbanos a continuar sus estudios. Además, estas familias, si apreciaron la importancia del aprendizaje de las lenguas como vehículo que abre fronteras y facilita otras salidas laborales.

Sin sentimientos de infravaloración ni complejos, se mostraron su satisfacción ante el hecho de que exista una Ley que muestre su cultura al resto de la sociedad y puedan aprender sus lenguas. “Sólo la conciencia de que la desigualdad es el problema y no la diferencia, puede cambiar la valoración de patrimonio cultural propio” (Batalla, 1991, p.133).

Valoraron positivamente que, por fin, se tengan en cuenta los aspectos culturales que constituyen las bases de su identidad por los que tanto se ha luchado:

En la realidad diversa del Ecuador, el reconocimiento entre nosotros fue un proceso, sin duda, complejo y sembrado de nuevos sentidos. Parecería incluso anecdótica la reconstrucción de tantos momentos de encuentro entre kichwas de la Sierra con compañeros y compañeras de las nacionalidades de la Costa, por ejemplo. Reconocer al otro desde nuestra propia alteridad, en el camino de estructurar una coordinación nacional de todos los indígenas, fue de las recompensas que encontramos. (Macas, 2011, p.1).

Por otro lado, un número más reducido de estos informantes mostró un menor interés por la Ley que ampara la educación de sus hijos. Ello puede encontrar su justificación en que para estas familias las expectativas hacia la educación son diferentes. De hecho entre sus argumentos señalaron sus preferencias porque sus hijos, pudiera ayudarle en el trabajo en el campo. Hay que tener en cuenta que con frecuencia, muchas familias, principalmente las que viven en las comunidades, se ven en la tesitura de elegir entre escolarizar a un hijo o hacer que éste obtenga ingresos para la subsistencia familiar (UNESCO, 2009). La gran mayoría de estas familias se ven con la obligación de mantener a sus hijos/as en la escuela por ser beneficiarias del “Bono de Desarrollo Humano” (SENPLADES, 2013b).

De forma más específica, algunas familias, independientemente de la tipología de centro a la que asistían sus hijos, opinaron que las iniciativas en torno a la EIB son una forma eficaz para salvar y preservar a las culturas ancestrales que están en peligro de extinción. Y muchas de ellas cuyos hijos estudian en un CEEI, opinaban que la Ley está muy bien, pero existe una clara necesidad de concienciación por parte del profesorado e iniciativa para aplicarla.

La Declaración de las NNUU sobre los derechos de los pueblos indígenas (2007) reconoce el derecho de las familias y comunidades indígenas a seguir compartiendo la responsabilidad por la crianza, la formación, la educación y el bienestar de sus hijos, así como de “los pueblos indígenas tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje” (art.14, numeral 1).

Relacionado con este derecho que se reconoce a las familias indígenas, surgieron opiniones en contra a la nueva estructura del Sistema Educativo que regula la Ley. Estas opiniones hacían referencia a la descentralización y organización por distritos y circuitos que se había implantado a raíz de la nueva normativa. Argumentaron que, al desaparecer la figura de los directores provinciales de la DINEIB, con los circuitos se perdía potestad para la defensa de las culturas en las diferentes zonas, ya que la nueva estructura incluía la unificación con la educación hispana. A ello hay que agregar que ven complicado el trabajo en las Direcciones Zonales con representantes de varias culturas a la hora de elaborar materiales didácticos, ya que muchas culturas no pueden aportar información al respecto (FAMCOSTB-13). Hecho este que se relaciona con unas de las fallas que ha adolecido al

sistema educativo nacional: “la educación ha fomentado la falsa creencia de que las lenguas ancestrales no pueden expresar una diversidad de conceptos en los diferentes campos de la ciencia” (MOSEIB, 2013a, p.26) y, ante el cual, el Estado asume la responsabilidad de asignar fondos necesarios para la investigación y producción de material didáctico en lenguas de las diferentes nacionalidades y en castellano en el marco de implementación y desarrollo de la EIB (MinEduc, 2013a).

En esta línea y de manera específica, las familias de las culturas amazónicas, cuyos hijos/as acuden a un CEEIB, también criticaron el nuevo modelo de gestión y curricular (FAMAMAZB-6), por su negativa a la aplicación del AMEIBA, lo que implica que existe cierto desconocimiento por parte de las familias, ya que a través del marco de actuación del MOSEIB (2013) se está llevando a la práctica en los centros de la región amazónica a través del EIBAMAZ (2005-2012) de manera renovada y acorde a las nuevas propuestas legislativas. Dicho programa fue establecido a través de convenio entre la DINEIB, Universidad de Cuenca y UNICEF, con el fin de fortalecer la implementación de AMEIBA y alcanzar unos resultados mejorados (MinEduc, 2013a).

8.4.2. Opinión sobre el Bilingüismo.

Las familias entrevistadas, independientemente de la región y de su cultura de pertenecía, valoraron positivamente la presencia del profesorado bilingüe en los centros educativos, ello con independencia de que estos fueran o no de su misma cultura o lengua. Lo percibieron como algo muy necesario para convivir en la diversidad cultural del país, valorando que el aprendizaje sea en castellano y en una lengua indígena, ya que esto les permite desenvolverse con soltura y practicidad en su contexto más próximo. Estas visiones contribuyen a poder afirmar que en lo relativo a la educación bilingüe se está cumpliendo con los preceptos de la Declaración de las NNUU (2007) y los organismos internacionales en relación a la educación y modo de vida de los pueblos y nacionalidades.

A pesar de ello, se sigue echando de menos el aprendizaje de aquellas lenguas más invisibilizadas. Este hecho se reflejó en los discursos de aquellas familias pertenecientes a pueblos y a nacionalidades más alejadas de los núcleos urbanos y cuyas lenguas no se suelen hablar sino en la propia comunidad. Estas familias defendieron la enseñanza y aprendizaje en sus lenguas materna para conseguir una verdadera EI, por lo que reivindicaron un maestro para cada nacionalidad de las que coexisten en los centros.

A este respecto, es necesario señalar que uno de los resultados alcanzados con el EIBAMAZ (2005-2012) ha sido la “producción de las unidades de aprendizaje en nueve idiomas nativos e inicio de elaboración de guías de aprendizaje en las respectivas lenguas” (MOSEIB, 2013, p.21). Desde esta perspectiva, las políticas y legislaciones educativas han comenzado a verse en la práctica de manera más generalizada en los tres últimos años. El Estado ha cumplido con dicha obligación al garantizar una EIB adecuada para los pueblos y las nacionalidades, elaborando catorce currículos nacionales interculturales bilingües de EGB, para los procesos de Educación Infantil Familiar Comunitaria (EIFC), Inserción a los Procesos Semióticos (IPS), Fortalecimiento Cognitivo, Afectivo y Psicomotriz (FCAP), Desarrollo de Destrezas y Técnicas de Estudio (DDTE) y Proceso de Aprendizaje Investigativo (PAI); y, para el nivel de Bachillerato General Unificado Intercultural Bilingüe, de las nacionalidades Achuar, A’i (Cofán), Andwa, Awa, Baai (Siona), Chachi, Eperara siapidara, Kichwa, Paai (Secoya), Sapara, Shiwiar, Shuar, Tsa’chi y Wao, con sus respectivas cargas horarias (MinEduc, 2017).

Estos currículos orientan el desarrollo pedagógico en los CECIB, “en función de las características lingüísticas, culturales, históricas de cada nacionalidad indígena del país” (MinEduc, 2017).

Las familias entendieron, y así lo manifestaron, que era sustancial la presencia del bilingüismo en los centros educativos, especialmente, valorándolo en el profesorado que trabaja con población indígena en los centros comunitarios. Se dio importancia, igualmente, a que el alumnado indígena aprenda adecuadamente el castellano, en especial los que provienen de comunidades alejadas, ya que muchos de ellos tenían dificultad para hablarlo y entenderlo correctamente, lo que repercutía en su aprendizaje.

Además, este aprendizaje permitiría compartir con sus padres y otros familiares, dándoles la oportunidad de que estos también lo aprendan y lo recuperen. Así se cumpliría con uno de los objetivos generales del SEIB: “recuperar y fortalecer el uso de las distintas lenguas de los pueblos y nacionalidades en todos los ámbitos de la ciencia y la cultura, y buscar espacios para que sean empleadas en los distintos medios de comunicación” (LOEI, 2011).

Una prueba de la valoración y fomento de la cultura y las lenguas por parte de estos participantes, fue el numeroso grupo de familias (sobre todo, de centros bilingües) que

defendieron su cultura y el uso de su lengua; en el caso de esta última la avivan en su práctica diaria a través de la comunicación con el profesorado y en el resto de ámbitos de su vida cotidiana, todo con el fin de preservarlas y que no desaparezcan.

Se constató una opción compartida a favor de un bilingüismo equilibrado, dedicando el mismo tiempo a la enseñanza del castellano y que a la lengua materna. Ante esto y, desde un punto de vista más crítico, algunas familias se mostraron en desacuerdo en cómo se lleva a cabo el bilingüismo a la práctica, puesto que, según opinaron, este se reduce a las horas de la enseñanza del kichwa. En este sentido, queda camino por hacer para cumplir con uno de los artículos de la Constitución (artículo 347, numeral 9) en que el que recoge que en el SEIB se utilizará como lengua principal de educación la de la nacionalidad respectiva, y el castellano como idioma de relación intercultural.

8.5. Perspectiva intercultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las diferentes dimensiones curriculares (planes educativos, currículo, materiales didácticos, evaluación, actividades, etc...)

En coherencia con nuestros objetivos y siguiendo la misma organización que los resultados, se aborda este objetivo diferenciando los centros en función de su tipología; esto es, según su pertenencia al SEIB (bilingües) y los que no.

Las aportaciones que hicieron los directivos con respecto a las principales características de un centro bilingüe estaban referidas a su planificación curricular y organización. Según sus opiniones en los CEIB se hacen adaptaciones curriculares con una perspectiva intercultural, enfocándolas en función de las diferentes culturas. Su sistema de organización (en relación a horarios, horas lectivas, festividades) es diferente los CEEI y se rige por el ritmo de las culturas que atienden y, en los centros de sierra, por el calendario andino. Esto implica es coherente con lo que estipula el MOSEIB (2013) cuando refiere que es necesario “adaptar las actividades educativas al horario y calendario social de las comunidades sin perjudicar la normativa establecida” (p.33).

Sólo en tres de los CEEI estudiados se observó que en los planes y programaciones se contemplaba la EI. Se utilizaban textos interculturales estatales, se realizaban obras de teatro, bailes y conferencias sobre las diferentes culturas, así como los actos cívicos representativos de las diferentes culturas o relacionados con las costumbres ancestrales,

como por ejemplo los Raymis Además, contemplaban el aprendizaje del kichwa, siendo la EIB un aspecto complementario en su programación curricular general.

A diferencia de los CEEIB, en ninguno de los CEEI de la muestra se observó que se respetara la lengua de origen para la enseñanza de la lecto-escritura, siendo el castellano la lengua en la que se comienza la alfabetización. Entendemos que, de forma ordinaria, a pesar de los cambios oficiales en las políticas educativas, la función de la educación, al menos en algunos centros, aún continúa limitándose sólo a la castellanización (Schmelkes, 2007).

De igual manera, en los planes o programación general de los centros en cuanto a contenidos generales se refiere, tiende a ser el castellano la lengua predominante, excepto en siete de los CEEIBs se da el aprendizaje en varias lenguas como contempla el MOSEIB, aprendiéndose el castellano conjuntamente con la lengua materna del alumnado. Ello, en parte, encuentra su justificación en que todos los centros se rigen por el currículo nacional.

Aludiendo al proyecto bilingüe que tiene como finalidad que el alumnado aprenda en su propia lengua, re-apropiándose de ella en un marco de revitalización lingüística para luego continuar con el aprendizaje del castellano (López y 2005, Sichra, 2004), solo en uno de los CECEIB observados, se detectó que entre el alumnado existían serias dificultades con el entendimiento y uso del castellano. Producto de ello, la programación curricular de todas las áreas tenía como eje el castellano, restringiéndose el uso de la lengua materna (cha'paláa) a aspectos puntuales en el aprendizaje. Este fue el único centro en el que se detectó que se cumplía con uno de los principios que sustentan el MOSEIB en el sentido de era el castellano el que tenía un rol de segunda lengua y lengua de relación intercultural” (MinEduc, 2013a).

La información recabada está en contraposición a lo planteado por Rodríguez-Cruz (2015) cuando dice que: “(...) se reproduce un modelo educativo homogeneizante que, más allá de permitir el desarrollo de la interculturalidad y del bilingüismo basados en la especificidad cultural, conduce a una neocolonización encubierta que persigue el neomestizaje y el “blanqueamiento” social, cultural y étnico de los pueblos y nacionalidades indígenas” (p.111). Se comprobó que la mayoría de los CEEIB que formaron parte de este estudio, están apostando por corresponder con el corpus legislativo en materia de EIB en la medida de sus posibilidades. Un hecho significativo encontrado en este estudio fue que

dos de los centros bilingües estudiados no iban en esta línea, a pesar de su condición de Unidad Educativa del Milenio.

En el primero de estos centros, aunque la programación general del centro contemplaba la EI como elemento esencial de la misma y la EIB como un aspecto complementario, no se observó en sus acciones educativas, ni en sus programaciones de aula. La lengua predominante en la programación era el castellano, sin contemplar el aprendizaje en varias lenguas (sólo se impartía el kichwa de 1° a 3° de bachillerato), sin contemplarse la enseñanza de la lengua materna en toda la EGB. El bilingüismo se potenciaba mediante una lengua extranjera (inglés) que se impartía desde 1° de EGB hasta 3° de bachillerato a través de la materia de Lengua Extranjera.

En el segundo de estos centros, se observó que no se respetaba la lengua de origen para la enseñanza de la lecto-escritura, siendo el castellano la lengua en la que se comienza la alfabetización, y siendo la más usada por la comunidad educativa en su comunicación diaria (hablando en tsa'fiki cuando no entienden el castellano). Además, sus recursos para el aprendizaje del bilingüismo (castellano-tsa'fiki) eran escasos. A pesar de que su programación curricular contempla la EIB como un elemento complementario, la lengua en la programación curricular del centro era el castellano. Aunque ello era debido, como se explicó anteriormente a las dificultades del alumnado para comunicarse y usar el castellano, el aprendizaje escrito de la lengua materna (tsa'fiki) comenzaba en 7° curso de EGB. Asimismo cuando se realizan actividades relacionadas con el rescate de esta cultura, se observó que lo hacían potenciando el aspecto más visible y folclórico de esta cultura, sin potenciar el conocimiento y expresión de su identidad cultural.

Aunque estos centros requerirían abordarlo con estudios etnográficos más profundos, de los datos recogidos en esta investigación se deriva que podrían ser ejemplos de una praxis en la que el modelo intercultural sigue siendo impenetrable en una escuela arraigada a la pedagogía nacionalizante y homogeneizante del Estado-nación (Dietz, 2012), la cual ha estado imperando en todos los centros hasta la actual reforma educativa. Además, pone de manifiesto, lo que podría estar ocurriendo en otros centros del Sistema Nacional, para los que se prevé que los cambios van a ser lentos y costosos. Una posible justificación a ello podría derivarse del hecho de que la EIB, desde hace tiempo, ha dejado de formar parte central de la lucha de las organizaciones indígenas (citado en Zavala, 2007b, p.116).

En ningún centro se encontró una programación diferenciada para las diferentes culturas. Aunque debemos aclarar que la verdadera EIB no reside únicamente, en que la información y los conocimientos se expongan en los dos idiomas, sino en comprender desde las bases lo que se está enseñando y aprendiendo y, a continuación, que el dominio lingüístico dé pie a una discusión y reflexión en ambas lenguas, lo que Limón (2013) denominó “traducción intercultural decolonizante” (citado en López y Limón, 2016, p.14).

Asimismo, se detectaron diferencias entre ambos tipos de centros (bilingües vs no bilingües) en relación a contemplar la EI o la EIB en los documentos institucionales, en los principios que rigen la EI y cómo esta era entendida. Tampoco existía similitudes entre ambos tipos de centros respecto a cómo se integraba en las programaciones curriculares las diferencias lingüísticas y culturales. En la mayor parte de los centros bilingües los documentos recogían la diversidad cultural existente en el centro y, en menor medida la lingüística; esto último, fundamentalmente, en los centros con mucha diversidad de lenguas. Ejemplo de ello, fue que en algunos CEEIB, gran parte de los documentos del centro (Plan Operativo Anual, Plan Operativo Institucional) y el Plan de Proyectos - Programación de aula que recoge todas las unidades didácticas estaban redactados en kichwa.

Con todo, merece resaltar que la ausencia de información en documentos o programaciones, en relación a principios y acciones educativas para potenciar las culturas y lenguas que conviven, fue siempre sinónimo de no abordar la EIB. Al respecto merece resaltar uno de los CEEI de la región amazónica, en el cual no se contemplaba en la programación general la EI como elemento esencial. Sin embargo, según la observación del centro y la información aportada por el director, se pudo comprobar que esta se trabaja en la práctica a diario dentro del proceso educativo y en sus relaciones e implicación con la comunidad.

La heterogeneidad que podemos encontrar a la hora de abordar la EI desde los centros, nos recuerda lo planteado por Schmelkes (2007) cuando señalaba que la EI no se basa, únicamente, en mantener relaciones armoniosas entre las culturas, sino en el aprendizaje bilateralmente desde los saberes, conocimientos, historias y valores de los respectivos pueblos que se relacionan. O De Sousa (2010) cuando manifiesta que los métodos de la EIB no pueden quedar sometidos a un criterio extraño a su realidad y cosmovisión y, de igual manera, el conocimiento es epistemológicamente diferente puesto

que (al contrario del conocimiento científico occidental) no se produce en “centros”, sino en las comunidades mismas-

Por lo general, tanto en los centros bilingües como en los que no lo son, las diferencias culturales no se aplican en las prácticas de evaluación siendo las mismas en todas las instituciones educativas del Sistema Nacional, excepto en cuatro centros donde se apreciaron diferencias al respecto. Esta adaptación se ajusta a lo que contempla la LOEI, con respecto al SEIB cuando dice que dicho sistema promueve sistemas de educación y evaluación integrales, la promoción flexible y el respeto a los ritmos de aprendizaje de las personas, tomando en cuenta los aspectos psicosociales, la capacidad creativa para superar las formas de evaluación que priorizan únicamente aspectos lógico-verbales y memorísticos (MOSEIB, 2013, p.13).

Uno de los centros es se trata de un CEEIB de la región amazónica, el cual lleva a cabo una evaluación diferenciada debido a que, hasta ahora, han seguido el sistema AMEIBA donde no se evaluaba de forma tradicional, sino que utilizaban diferentes procedimientos para valorar e interpretar los avances del alumnado, teniendo en cuenta sus características culturales y lingüísticas. Se contempló que añaden particularidades a la evaluación que marca el currículo nacional, adaptando el procedimiento y los instrumentos en función de los niveles y la cultura e intentando seguir aplicando la evaluación cualitativa y cuantitativa que formulaba el AMEIBA en la medida de lo posible (AULAAMAZB-4, 4:5) (65:65).

En los otros dos centros bilingües la evaluación es diferenciada, ya que en uno de ellos no se basa en la realización de exámenes en su forma común, sino en trabajos de investigación o elaboración de cartillas que se adaptan en función del nivel de cada alumno/a (AULASIERRB-14, 14:7) (71:71). En el otro, en la asignatura de Kichwa la evaluación se realiza es en función de los conocimientos que tiene el alumnado, haciéndose adaptaciones para los que tienen menor nivel (AULASIERRB-18, 18:9) (51:51).

El cuarto de los centros, es un CEEI donde asiste alumnado de la nacionalidad chachi, aunque la evaluación se realizaba con los mismos procedimientos e instrumentos, los resultados se interpretaban en función de las características culturales y lingüísticas, por ejemplo la vocal “o” y otros fonemas y sílabas en su lengua materna son diferentes al

castellano, y por este motivo no se pueden evaluar igual que el resto, sino se adaptaba a su lingüística (AULACOSTB-10, 10:7) (49:51).

Esto es muestra de que, tanto en centros bilingües como no, se cumple con la estrategia pedagógica planteada en el MOSEIB (2013) referente a: “respetar el ritmo de aprendizaje y la organización de las modalidades curriculares, según las necesidades de las nacionalidades” (p.33).

En lo concerniente a la programación didáctica a nivel de aula, se observó que, la mayoría de los CEEI de esta investigación, no tenían en cuenta elementos culturales y lingüísticos de los diferentes grupos; tampoco se observó la presencia de elementos culturales diversos, ni materiales multiculturales para usos didácticos o destinados al aprendizaje de las lenguas. Además, por lo general, en la mayoría de estos centros, el bilingüismo que se potencia es el castellano/inglés. Salvo las excepciones comentadas, en estos centros no contempla lo estipulado por la Ley educativa cuando se refiere a aplicar materiales acordes con la pertinencia cultural y lingüística del alumnado (LOEI, 2011), lo cual también es recogido en una de las metas del Plan Decenal (2006-2015) en relación al diseño de materiales de apoyo para el desarrollo profesional de todos los niveles y modalidades.

De forma muy común, se observó que la programación del aula contemplaba la EI, al menos a nivel escrito, ajustándose a lo establecido en la Ley, aunque apreciándose, que en la práctica la EI se entendía desde una visión estática de la cultura. En asignaturas como Ciencias Sociales e Historia, sobre todo, se observó que la mayor parte de los contenidos y conocimientos culturales se presentaban como algo fijo y estático, transmitiéndose como características propias e inmutables de los grupos culturales que cohabitan en el país, como sus lenguas, tradiciones y costumbres. Esta aplicación a la práctica de la EI, como se señaló en los resultados, resultó ser muy diferente en otros centros no bilingües con una alta presencia de alumnado indígena. En estos casos, la distancia con los centros bilingües fue menor, en lo que respecta a abordar desde la programación contenidos referidos a las diferentes culturas. Algunos conocimientos eran presentados como algo cambiante y dinámico; mediante argumentos, experiencias, situaciones prácticas, ejemplos familiares que contribuían a que el alumnado tuviese un conocimiento de la cultura vivenciado y muy diferente a los contenidos culturales tales y como se presentaban en los libros de texto. Fueron estos centros, conjuntamente con los CEEIB como se expondrá a continuación, los

que desde la práctica cumplieran con una de las estrategias pedagógicas del MOSEIB (2013), relacionadas con: “formular contenidos y actividades de aprendizaje de acuerdo con la edad, capacidad y disposición de los estudiantes (...)” o “incorporar al currículum la historia y las manifestaciones artísticas de los pueblos y nacionalidades y de otras culturas del mundo” (p.33) y no considerando únicamente los conocimientos culturales como una mera adición curricular.

En los CEEIB, en cambio, se observó que en su mayoría la EI y la EIB son elementos esenciales de la programación curricular de aula y, a excepción de dos centros, la lengua predominante en la programación del aula era mixta: castellano/lengua indígena, aunque no generalizado a todas las áreas curriculares, ya que en determinadas asignaturas (Educación Física, Matemáticas, Lengua, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales) la lengua de enseñanza era el Kichwa.

Del mismo modo, se observaron recursos disponibles para el aprendizaje del bilingüismo y materiales diversos con pertinencia cultural para usos didácticos en el aula (i.e., libros y diccionarios de kichwa, cuadernos de escritura bilingües, materiales elaborados por el profesorado en Kichwa, etc.)

En relación a lo anterior, fue frecuente encontrar en las aulas de los CEEIB, recursos específicos disponibles para potenciar el bilingüismo, como libros de texto en lengua indígena (uno por alumno/a) editados por el MinEduc, recursos para trabajar la literatura, editada por editoriales comerciales u organismos oficiales en las lenguas indígenas, materiales didácticos (textos, cuentos, láminas) en otras lenguas oficiales, como por ejemplo en shuar (aunque de uso poco frecuente), diccionarios de diferentes lenguas, juegos, películas, documentales sobre las culturas ancestrales y material en formato audio con canciones en lenguas indígenas.

En este tipo de centros, la programación tenía en cuenta el contexto cultural significativo para el alumnado (valores, creencias, hábitos, expectativas del medio familiar y comunitario) y el contexto social (clase, escuela) en el que se realiza el aprendizaje. Muchas veces los contenidos culturales incluían personajes y hechos locales específicos de su cultura, líderes indígenas que han luchado por su defensa y han sido héroes destacados a lo largo de la historia. Los cuales eran explicados de manera práctica y familiar, aunque con mayor predominio de presentar lo cultural desde una visión estática. Hecho que puede

estar relacionado con la idea de querer preservar la cultura, salvaguardando sus lenguas, las tradiciones y costumbres ancestrales otorgándoles la importancia y el valor que se merecen.

En materias como como Ciencias Naturales, Ciencias Sociales o Historia y Matemáticas, se explican contenidos relacionados con las culturas y la historia del Ecuador, o con métodos aritméticos y de cálculo matemático utilizados por las culturas ancestrales. Esto puso en evidencia que estaban siguiendo otra de las estrategias pedagógicas planteadas en el MOSEIB (2013), referida a: “incluir en los contenidos curriculares: el espacio matemático de representación, los esquemas lógicos y los sistemas de clasificación de las nacionalidades” (p.33).

El convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales (Ginebra 1989), ratificado por Ecuador en 1998, en el artículo 27, numeral 3 dice: “Además, los gobiernos deberán reconocer el derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación, siempre que tales instituciones satisfagan las normas mínimas establecidas por la autoridad competente en consulta con esos pueblos. Deberán facilitárseles recursos apropiados con tal fin”. De acuerdo a esta cláusula puede decirse que, en términos generales, no se ha llegado a efectuar a todos los niveles, pero que se está avanzando en su consecución desde la institucionalización de la EIB, perpetrando poco a poco en las escuelas, sobre todo en las instituciones adscritas al SEIB.

De forma más específica, a pesar de los procesos neocolonizadores que subyacen (los cuales han obstaculizado una adecuada aplicación de la EIB en las aulas), un año después de la entrada en vigor de la LOEI (2011), los resultados obtenidos en este estudio permiten confirmar que, en la práctica, se atisban logros considerables en los centros en lo que a recursos humanos y materiales se refiere para el alcance de la EIB.

Como en cualquier proceso de cambio, como el que ha supuesto la LOEI, es evidente que la dotación de recursos, infraestructuras, materiales pedagógicos, no es tarea saldada, ya que como se ha señalado en los resultados, los participantes de este estudio, siguen reclamado mejoras en este sentido para el buen cumplimiento de la Ley. Ello de acuerdo a lo establecido, tanto en la Constitución de 2008 (art. 298, Disposición Transitoria Decimoctava sobre la asignación del presupuesto general del estado para la educación), como en la LOEI (2011), en su Capítulo II, artículo 22, numeral 1, en el que se señala que

la Autoridad Educativa Nacional debe “vigilar la correcta administración de presupuesto y solicitar las reformas necesarias”. Los planificadores y gestores del Estado deben cumplir con su deber en relación a la adjudicación del presupuesto necesario y la asignación de los recursos económicos necesarios para el desarrollo de dicho proceso educativo.

Al margen de no disponer de la asignación presupuestaria necesaria para este fin, según lo observado, un alto porcentaje de los centros estudiados cuentan con otra posible limitación importante: la motivación por parte del profesorado (sobre todo, de los centros no bilingües) para llevar a la práctica la EIB. Por lo que hasta cierto punto resulta entendible que los aspectos culturales se introduzcan, no como eje transversal de todo el currículum, sino como una adición de conocimientos de las diferentes culturas. Consideramos que en esto juega un papel importante contar con la colaboración de la Subsecretaría de EIB, la cual tiene entre sus atribuciones y deberes la participación en la “reforma de planes, programas y proyectos, currículo, (...) investigación científica, infraestructura, elaboración de materiales y tecnologías educativas del Sistema Nacional de Educación, en general, y del SEIB, en particular” (art. 87 de la LOEI).

8.6. Acciones que llevan a cabo los docentes para favorecer las relaciones interculturales en el proceso de enseñanza-aprendizaje y cómo éstos se relacionan con las familias y otros actores sociales comunitarios en beneficio del desarrollo de la EI

Con respecto a las acciones desarrolladas a fin de favorecer la EI y enmarcadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se arrojaron datos diferenciadores en función de la tipología de centros.

Tanto, a través de la observación como de la información recabada en las entrevistas a directivos y docentes, se obtuvo información que indicó que en el contexto de la mayor parte de los centros bilingües se implementaba el currículum del SEIB articulado al currículum nacional, aunque no se hacía por nacionalidad. Sí se pudo observar que en muchos CEEIB, con asistencia mayoritaria de alumnado kichwa, se tenían en cuenta las características propias de esta cultura y lengua. En la práctica esto suponía planificar y desarrollar actividades relacionadas con los saberes, valores y cosmovisiones de esta cultura, lo que revertía en mayores niveles de interacción y participación e implicación del alumnado y sus familias, en el proceso educativo. Estas acciones permiten afirmar que desde estos centros se estaba cumpliendo con las bases curriculares del MOSEIB (2013), en lo referido

a: “la ejecución de acciones específicas encaminadas a atender las necesidades de la persona, a fortalecer la relación familiar y comunitaria y a desarrollar un currículo apropiado” (p.34).

Al mismo tiempo, el uso de las lenguas ancestrales favorecía el acercamiento y la participación de las familias en los centros, ya que se sentían más próximas e identificadas con los centros y, en especial, con la educación que recibían sus hijos. Evidencia de ello fueron las opiniones de los directivos de muchos de los CEEIB, los cuales afirmaron que, por lo general, las relaciones mejoraban con las familias indígenas cuando estas se sentían comprendidas y podían hablar en su lengua.

Tanto de los discursos de los participantes como de la información recogida en los registros de observación se constató que la barrera cultural y lingüística (hasta ahora existente y muy presente) entre familias y centros educativos empezaba a desvanecerse. Cumpliéndose con lo que recoge la LOEI (2011) en su art. 79 (numeral b), el cual especifica que, entre los fundamentos en los que se sustenta el SEIB, los cuales son transversales a todo el Sistema Nacional de Educación, está el “respeto a los derechos individuales, colectivos, culturales y lingüísticos de las personas”.

Otro de los resultados a destacar en este sentido, fue que en los centros más emblemáticos y con mayor alumnado indígena, tanto bilingües como no, las relaciones interculturales recobraron fuerza y presencia en actividades lúdicas y festivas, principalmente, mediante la celebración de festividades y conmemoraciones de las culturas presentes en la comunidad educativa (por lo general de las dos mayoritarias). Dichas actividades, muchas veces organizadas, en función del calendario agroecológico y festivo (MOSEIB, 2013, p.40), estaban orientadas tanto a celebraciones típicas de la sociedad mestiza (la Navidad, el Carnaval, Día de la Madre o el Día de los Difuntos) como de los pueblos y nacionalidades (toma de Wayusa Upiyana, el Araw Muyori, el Chaski, concursos de danzas y de oratoria, canciones y versarios, celebración de los Raymis o de las tan desarrolladas mingas). En estas actividades participaba toda la comunidad educativa compartiendo conocimientos y tradiciones. Por lo tanto, cumpliendo con el art. 347 (numeral 11) de la Constitución (2008) sobre “garantizar la participación activa de estudiantes, familias y docentes en los procesos educativos”, se avanza en la línea de los principios que sustentan el MOSEIB (2013): “la persona, su familia y la comunidad son los actores principales del proceso educativo” (p.28).

El MOSEIB (2013) deja muy claro en sus planteamientos que la familia es un pilar fundamental del proceso educativo intercultural y bilingüe; considerando que el mismo se inicia desde el nacimiento en la vida del núcleo familiar y continúa, posteriormente, en los centros desde que comienza la escolaridad en los centros educativos comunitarios, etapa previa a la EGB, denominada dentro del SEIB: Educación Infantil Familiar Comunitaria (EIFC). A este respecto, los datos recabados y analizados en la presente investigación reflejaron que la mayor parte de los centros interculturales bilingües estudiados avanzan en esta línea. Al respecto, los centros están abogando por fortalecer la vinculación con las familias y su implicación en la actividad educativa y social de los mismos, haciendo que estas se sientan partícipes y miembros activos de la comunidad educativa a la que pertenecen.

Llegar a lograr dicho propósito no es un camino fácil de recorrer a corto plazo, ya que implica romper barreras de aislamiento y desconexión de las familias con el sistema educativo; el cual hasta ahora se había enfocado a que sus hijos/as aprendieran el castellano y el inglés, con el fin de profesionalizarse y desenvolverse en la vida moderna. Las familias, principalmente indígenas, no estaban acostumbradas a concebir una escuela abierta a la comunidad, centrada en implicarlos y atender su diversidad cultural y lingüística. Realidad que, con frecuencia, les hacía tener sentimientos de inferioridad y pocos deseos de participación e interrelación. Haciendo mención a los planteamientos de Abdallah-Preteille (2001), los autores Santos, Lorenzo y Priegu (2013) nos recuerdan:

(...) el eje de interés de la educación intercultural no debe ser otro que la promoción de las condiciones educativas deseables para que personas de diversas culturas se encuentren, convivan, y vayan tejiendo entre ellas lazos de verdadera comunicación; de una comunicación interpersonal en la que primen genuinas actitudes de respeto, empatía, solidaridad, valoración, y responsabilidad recíproca. (p.73).

Al respecto, la escuela intercultural bilingüe cumple una función imprescindible. Generando escenarios de encuentros, de revaloración y recuperación de la cultura que lucha por reestructurar un sistema de vida resquebrajado por los efectos de vivir durante décadas bajo un sistema neocolonial dirigido por la cultura dominante o mestiza. Cultura que ha impuesto sus valores, teniendo como consecuencia que familias enteras nieguen su identidad cultural, renieguen de su lengua y modo de vestir, así como de sus costumbres,

ritos y formas de vida ancestrales; considerando que sus expresiones culturales suponen un regreso al pasado más que un patrimonio cultural (López, 2012).

Por ahora, lo más evidente, según reflejaron nuestros resultados, es que, independiente de la región y la tipología de centro, la mayor participación de las familias en la vida del centro educativo se realizaba como miembros de los comités de padres y madres de familia y de otros órganos de participación de la comunidad educativa. Su colaboración se centraba fundamentalmente en la preparación y administración del desayuno escolar (sobre todo, en los CECEIB), así como en la práctica de la minga, experiencia colectiva y cooperativa (promovida por el profesorado), la cual, como se ha señalado, tiene un sentido trascendental en la relación intercultural entre los miembros de la comunidad educativa.

A otros niveles y cumpliendo con los fundamentos generales del Sistema de EIB que tiene en cuenta la integración, recuperación y desarrollo de valores sociales, la mayor parte de los centros bilingües participantes en este estudio cumplían con el valor social de apropiación en cuestión de ornamentación. Como se señaló en los resultados este tipo de centros mostraban una mayor riqueza en sus espacios comunes, en simbologías y temáticas culturales (fotografías o imágenes de la comunidad, pinturas, cuadros o carteles con saludos y mensajes, trabajos realizados por el alumnado, etc), así imágenes de líderes indígenas y de la revolución liberal ecuatoriana (Tránsito Amagüaña, Atahualpa, Dolores Cacuango, Eloy Alfaro, etc.) y otras representaciones más realistas de la vida en familia y en comunidad. Por ejemplo, uno de los CECEIB tenía en su patio, una réplica de una casa indígena saragura, donde el alumnado ponía en práctica todos sus conocimientos sobre las costumbres y tradiciones de su cultura. Disponían de utensilios típicos de la vida diaria, con los que practican sus oficios y labores más comunes. Cocinaban sus platos típicos, elaboraban medicina natural y realizaban rituales típicos. Lo cual como señaló su director era: “Un pequeño museo de la vida de una familia saragura”.

A nivel de aula, se observó que su organización, salvo algunas excepciones que se comentarán posteriormente, no distaba mucha entre unos centros y otros, siendo esta tradicional. En este sentido, no se observó que la distribución del aula fuera uno de los elementos que utilizaba el profesorado para favorecer las relaciones interculturales durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo general, en la mayor parte de los centros estudiados la distribución espacial del aula respondía a profesor/a delante y el alumnado

colocado individualmente o por parejas enfrente, sin observarse agrupamiento especial, atendiendo a criterios como mismo grupo cultural, misma lengua o falta de dominio de alguna lengua, etc.

Las excepciones en cuanto al agrupamiento del alumnado, se observaron en dos aulas, pertenecientes a un centro de no bilingüe de la región amazónica y otro en la región de la costa. En relación con el primer caso, se observó que el criterio para realizar el agrupamiento era el rendimiento y los grupos culturales, en el sentido de agrupar al alumnado para que se ayudaran entre ellos, fomentando la interacción y la cooperación entre los diferentes grupos culturales y lingüísticos. En el segundo caso (aula de la costa), se observó una organización y agrupamiento del alumnado flexible en función de la actividad y siguiendo un criterio explícito de distribuir al alumnado en pequeños grupos (4 o 5 alumnos/as) evitando el agrupamiento monocultural (en este caso concreto alumnado de la cultura chachi). Ello obedecía, según información de la profesora, a la tendencia a estar juntos miembros de la misma cultura (por ejemplo, en los recreos, amigos), así como con menores niveles de participación en el aula por su propia idiosincrasia personal, y en este caso, nos atrevemos a decir que también a lo cultural, ya que la mayor parte del alumnado perteneciente a esta cultura se mostraban en el aula tímidos, retraídos y poco participativos. Este tipo de agrupación favorecía y ayudaba a que interactuarán y participarán más, con la ayuda frecuente de alumnado afrodescendiente, los cuales solían ser copartícipes en el proceso de aprendizaje.

En relación a la distribución espacial del aula, la cual llevaba asociada diferencias a la hora de agrupar al alumnado, se observó, como se señaló en el capítulo de resultados, que en unos de los CECIB la distribución era en forma de U. En este caso, fue significativo conocer que el criterio de la distribución obedecía a respetar la identificación cultural del grupo representando en el aula (semejante al estilo de vida de esta comunidad en la que prevalece el círculo en los agrupamientos, y no la distribución vertical más propia de otras sociedades) Una actividad singularidad y diferenciadora de este centro con respecto a otros centros de la muestra, fue que todas las mañanas, antes de iniciar las clases, recitaban una oración y cantaban el himno de la nación en kichwa, terminando con un abrazo de fraternidad y gratitud a la vida. Este tipo de acciones, aunque no se observaron cómo práctica generalizada en todos los centros estudiados, están acordes con la Ley de Educación cuando refiere que la educación es un proceso de desarrollo integral del ser

humano, implicando, además de los conocimientos académicos, un modo de vida en armonía del ser humano consigo mismo, con los demás y con la naturaleza. Y contemplando como una necesidad, recuperar las formas de educación ancestral, donde, tanto la familia como la comunidad, cumplen un papel fundamental en la formación de la persona (LOEI, 2011).

Entre algunas de las actividades más comunes dirigidas al alumnado y sus familias, enfocadas a mejorar las relaciones interculturales se encontraron aquellas en las que se vivenciaban diferentes realidades culturales, tales como cursos, talleres para valorar el idioma, diálogos colectivos, exposiciones de arte indígena, cultivos de la chacra y mingas colectivas con miembros de la comunidad y con otros centros educativos.

En consecuencia a lo descrito, se puede afirmar que en los centros estudiados, pertenecientes a la red de instituciones del SEIB, en general se tiende a cumplir el indicador de evaluación de la institución relacionado con la gestión administrativa que se estipula en el MOSEIB (2013) y referido “al nivel de convivencia familiar, comunitaria y social organizada” (p.55). Sin embargo, no se puede afirmar esto en el mismo sentido para la mayoría de los CEEI estudiados, ya que los datos refieren que, por lo general, escasamente se promovían acciones encaminadas a mejorar los intereses y el bienestar de los estudiantes de origen cultural y lingüístico diverso y favorecer las relaciones interculturales en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por último, y de acuerdo con las bases que rigen el MOSEIB (2013), se observó que los centros, por lo general, cumplían con la normativa intercultural cuando incorporaban la comunidad en la actividad educativa, organizando actividades conjuntas donde participaban miembros de la comunidad utilizando los saberes ancestrales. Se fortalecía el trabajo comunitario mediante la participación de la comunidad educativa en las mingas; integrando a las organizaciones locales en los procesos de planificación, seguimiento, monitoreo y evaluación del proceso educativo; o bien organizando actividades educativo-comunitarias que facilitan el fortalecimiento de la identidad comunitaria.

Igualmente, se detectó una mayor interacción con la comunidad por parte de los centros bilingües, los cuales organizaban y desarrollaban más acciones encaminadas a la colaboración y la participación en actividades conjuntas. Dichas relaciones favorecía la

transmisión de los conocimientos y lenguas ancestrales en diferentes escenarios extraescolares y cotidianos. Este compromiso se manifestó cuando organizaban actos de conmemoración de días monográficos (por ejemplo, un maratón Chaski con toda la comunidad educativa para celebrar el día de la independencia de la República), o en las festividades en las que se realizan representaciones de las diferentes nacionalidades a través de danzas, teatro, gastronomía, recitales de poesía, ferias culturales, celebración de los Raymis etc.

De lo anterior se puede deducir que el profesorado que trabaja bajo el amparo de la LOEI está empezando a entender la comunidad como recurso social y pedagógico en su labor docente y, a su vez, como agente de conocimiento (López, 2012; Walsh, 2012). Se puede vislumbrar que el vínculo que los centros establecen con la comunidad implica un aprendizaje de carácter cooperativo, por cuanto hacen referencia a un enriquecimiento compartido donde priman relaciones que implican adquisición de conocimientos educativos, culturales e históricos.

Para concluir este punto, es necesario decir que, siguiendo las directrices que estipula el MOSEIB (2013) en referencia a los recursos pedagógicos, en muchas ocasiones, se observó que los contenidos interculturales que se trabajaban no sólo tenían un carácter “festivo-cultural”, sino que formaban parte de los planes y programaciones en el marco del proceso de enseñanza/aprendizaje. Estos estaban basados en conocimientos científicos que se relacionaban con las situaciones familiares y de la comunidad, con la intención de contextualizarlos también en la realidad nacional y mundial. Aunque esto no se encontró de manera generalizada en todos los centros pertenecientes al SEIB, sí se observó que era un elemento común en los centros con mayor arraigo y pertinencia cultural. Ante esto recordemos que la reconstrucción de perspectivas curriculares interculturales transformadoras, demandan que, tanto los conocimientos oficiales como los culturales provenientes de los pueblos originarios, requieren un trabajo arduo de toma de decisiones complejas concernientes al mundo científico-social, al del movimiento social indígena y al de la sabiduría tradicional de las comunidades (Moya, 2007a; Walsh, 2012).

8.7. Prácticas educativas desarrolladas con objeto de identificar actuaciones, estrategias/procedimientos y actitudes referidos a la atención educativa dada a la diversidad cultural y lingüística del alumnado y sus familias, y la respuesta de éstos en pro de favorecer dicha diversidad

En un contexto, donde los movimientos y las comunidades indígenas apuestan por una educación de calidad en igualdad de condiciones y oportunidades, se restituye el proceso colonizador y se desafía a una educación transformadora de las relaciones de poder. Se aboga por que se contemplen sus modelos civilizatorios y cosmovisiones, dando la oportunidad de compartir, intercambiar y aprender conjuntamente con el resto de culturas con las que conviven; incorporando el proceso descolonizador, liberador del pensamiento y de la memoria histórica (Citarella, 1990; Moya, 2007a; López, 2013).

De los resultados de esta investigación se constata que, de forma general, el profesorado de los CEEI no otorga los espacios de reflexión al alumnado y sus familias, tal y como requiere el proceso educativo intercultural. Esta práctica fue más frecuente en los CEEIB donde el profesorado implicaba al resto de los miembros de la comunidad educativa en los procesos de toma de decisión. Es deber del Estado, a través del MinEduc, “garantizar la participación de la comunidad educativa a través de los organismos escolares” (Constitución, 2008, art.34).

En la mayor parte de los CEEI de la muestra, se constató que no se respetaba la lengua de origen para la enseñanza de la lecto-escritura, comenzando la alfabetización en castellano y continuando con su uso durante todo el periodo escolar. Así mismo tiende a ser la lengua predominante en la comunicación con el alumnado y las familias. De hecho, la mayor parte del profesorado de estos centros no dominaban las lenguas ancestrales o, si tenían conocimientos, por lo que general no las usaban en la comunicación cotidiana. Aunque la realidad confirmó que no es únicamente responsabilidad del profesorado, puesto que se dieron casos de familias que se negaban a que sus hijos aprendieran su lengua materna en la escuela, como ocurrió en uno de los CECEIB estudiados donde los padres manifestaron sus preferencias, en opinión de su director, por el uso del castellano o el inglés, antes que el tsa’fiki.

Por el contrario, fue en los CEEIB donde se encontró mayor proximidad con los principios de la EI y la EIB en sus programaciones a través del aprendizaje de las lenguas y la inclusión de actividades encaminadas a tal fin.

Ante esta situación se detectó que en los CEEI, aparentemente no hay una reivindicación real por parte del alumnado ni de sus familias, de que se atienda a su diversidad cultural y lingüística. Sin embargo, sí mostraron en sus discursos sus deseos de

aprender tanto aspectos culturales como las lenguas ancestrales, así como de aprendizaje mutuo y enriquecimiento con personas de otras culturas. A pesar de ello, también se pudo observar que en la práctica el alumnado de estos centros no mostraba interés o no quería ser identificado por elementos de su cultura que los identificara; por ejemplo, por su vestimenta u ornamentos, peinado (llevar la trenza en el caso de las chicas); tampoco manifestaron admiración por la música tradicional y propia de las culturas ancestrales, y hablaban en castellano e, incluso, usando anglicismos en su vocabulario cotidiano. A modo de ejemplo, una de las tantas anécdotas anotadas en el cuaderno de campo mientras se recogía la información, fue contemplar como alumnado indígena se negaba a usar el uniforme de acuerdo a la vestimenta indígena que le ofrecía el centro educativo (Unidad Educativa del Milenio no bilingüe).

Esta cuestión de la “autodefinición étnica” (UNICEF, 2014), que trata de que la población se autoidentifica según sus criterios personales como miembro de una cultura determinada, y que como ya se explicó en el capítulo III del presente informe, es el criterio utilizado para elaborar el censo y conocer los datos referentes a la diversidad cultural del país. Este hecho, además de la complejidad que conlleva a otros niveles, como por ejemplo recabar la información real que refleje de forma exacta la diversidad cultural del país (UNICEF, 2014), complejiza también la labor educativa cuando nos referimos a atender las demandas reales en el aspecto cultural. Ante esta complejidad que presentan las relaciones en contextos culturalmente diversos, la administración educativa y las instituciones han adoptado también por la autoidentificación como la manera más idónea de establecer la identidad cultural de las personas. Aun así, esta decisión sigue siendo controvertida puesto que no se puede “eliminar por completo la carga que implican los estigmas sociales, económicos y políticos vinculados a la identificación étnica” (UNICEF-Ecuador, 2014, p.11).

En cambio, no se puede decir lo mismo de la nacionalidad afrodescendiente, cuyos discursos sí fueron correspondidos con su comportamiento y actitud, mostrándose muy orgullosos de su condición cultural, destacando los valores estéticos, musicales, culinarios y tradicionales con deleite. En los centros donde acudía mayor porcentaje de este alumnado, en general, se evidenciaron estrategias participativas interculturales por parte de los propios alumnos/as de dicha nacionalidad, ayudando, sobre todo, al alumnado de

nacionalidad Chachi con el castellano en sus tareas, actividades, juegos, facilitándole su integración en sus relaciones sociales.

En esta línea, es necesario matizar que en uno de los centros no bilingüe, pero con alto porcentaje de cultura afro y chachi, se observó que el profesorado tendía a realizar trabajos en grupos culturalmente diversos. Dicha organización tenía como finalidad ayudar sobre todo a la integración del alumnado chachi que provenía de las comunidades y que tenía serias dificultades para la comunicación verbal debido a su escaso dominio del castellano.

Desde la perspectiva de la revitalización lingüística (Sichra, 2004), en la actualidad, consideramos apremiante el aprendizaje inicial en las lenguas maternas. Para esto es importante complementar las visiones existentes, en el sentido de que no sólo hay que potenciarlas desde el aprendizaje, sino favorecer su generalización desde la enseñanza e insertarlas en el currículo. De acuerdo con esta afirmación, consideramos que no sólo es necesario verlas como una lengua de aprendizaje, sino cambiar la visión y contemplarlas como lenguas de enseñanza. En este sentido, hemos visto que desde dicho enfoque se trabajaba en algunos de los CEEIB participantes, aunque, de forma común, todos incluyeran en sus planes y/o programaciones el castellano como lengua oficial, la lengua materna del alumnado mayoritario en el centro se contemplaba como una parte esencial en dichas planificaciones didácticas.

Se observaron diferencias importantes entre los centros, en relación a cómo recibían dicha enseñanza el alumnado y sus familias. En aquellos centros que tenían una mayor trayectoria en EIB, mayor número de profesorado indígena e implicación de éste en dicho modelo educativo (a pesar de que la lengua de enseñanza predominante es mixta - castellano-kichwa), se daba un mayor intercambio cultural y la respuesta por parte del alumnado como la de sus familias era mayor a nivel de intercambio y participación. Siempre que era posible, el profesorado (directivos y docentes) se comunicaban diariamente en la lengua de origen de sus estudiantes, tanto con éstos como con sus familias, lo que implicaba una normalización del uso de la lengua tanto en las actividades escolares como en las extraescolares.

En aulas con un elevado número de nacionalidades distintas y sin dominio del castellano -como lengua intercultural- se registraron estrategias favorecedoras, por parte de

la docente, que permitían responder a la gran diversidad existente en el aula. Una evidencia de ello fue permitir a los estudiantes realizar una actividad concreta utilizando cada uno su lengua materna (en este caso la docente no dominaba todas las lenguas presentes en el aula).

Igualmente, estos centros contaban con un proyecto educativo y un reglamento de convivencia y normas internas donde se contemplaban aspectos culturales con el máximo respeto a cada una de las nacionalidades. En muchos de los centros bilingües estudiados, además de promover los saberes ancestrales, el alumnado investigaba sobre sus costumbres recogiendo información directa de personas pertenecientes a sus comunidades. Se reconocían las fiestas y costumbres propias, resaltando el trabajo de los líderes indígenas, igualmente que se practica de forma diaria los valores propios de las culturas presentes en el centro. Por lo tanto, aunque el currículo nacional fuera en castellano, los contenidos curriculares oficiales se trabajaban con la lengua propia de la cultura, al mismo tiempo que se transmitían los conocimientos ancestrales enmarcados en la cosmovisión de su grupo cultural.

Siguiendo el planteamiento de Stainback y Stainback (1999), Marchant (2009), refiere que

Posiblemente ‘viciada’ la definición de integración educativa y los supuestos que reconoce, hoy en día, el movimiento por la inclusión apuesta por una nueva propuesta para el plano educativo, fundamentada en la escuela como un lugar abierto a todos, donde cada alumno y alumna pertenece al grupo y puede aprender de la vida normal de la escuela y de la comunidad. (p.17).

Otra forma de dar respuesta a la diversidad cultural y lingüística que derivo de los resultados de esta investigación, era mediante las actividades comunes con la familia y miembros de la comunidad, donde se vivenciaban diferentes realidades culturales a través de actividades formativas, talleres para valorar la lengua, encuentros, salidas extraescolares con motivos culturales, exposiciones de arte indígena, cultivos de la chacra y mingas con miembros de la comunidad y/o con otros centros educativos.

El Comité de Padres de Familia es un organismo fundamental para establecer la respuesta que se da por parte del profesorado, ya que tienen voz y voto en los acuerdos que

se generan en las instituciones educativas; implicándose en las tomas de decisiones donde los aspectos culturales tienen relevancia. Además, las familias en coordinación con los/as directores/as, suelen llevar a cabo solicitudes de recursos materiales y humanos. Igualmente, colaboran conjuntamente en comisiones relacionadas con temas de salud y alimentación, como la distribución de desayunos escolares, así como en celebración de festividades en fechas especiales o conmemorativas de acuerdo a las realidades culturales.

Con respecto al nivel de participación del alumnado, un dato común en todos los centros fue que, el alumnado, con independencia del grupo cultural y lingüístico, participaba en las actividades incluidas en la programación del aula. Si bien se pudo apreciar que, tanto en centros bilingües como no bilingües, el alumnado indígena no participaba con tanta frecuencia, ni al mismo nivel, que los mestizos, blancos o afrodescendientes; por el contrario, su participación e implicación se incrementaba cuando se trata de la celebración de fiestas o actos culturales.

El principal problema detectado sobre la base de la información recogida, sobre todo en la región amazónica y costeña, fue que la poca o nula implicación de los padres se debía a que el alumnado que proviene de las comunidades no convive con ellos, sino solos o con otros familiares que residen en los núcleos urbanos donde se ubica el centro educativo. Por tanto, la distancia entre el centro donde estudian sus hijos/as y el medio en el que viven resultó, en algunos centros, uno de los obstáculos para favorecer y cumplir con la LOEI en cuanto a favorecer el intercambio cultural con las familias. A ello habría que unir otro factor, en esta ocasión más relacionado con lo social que con lo meramente físico o geográfico, es la pobreza que se detectó en los sectores más rurales, donde un importante número de alumnado trabajaba con su padres en las tareas agrícolas, artesanales o comerciales, lo cual no les permitía acudir al centro.

Dicha realidad, concuerda con los indicadores sociales que se plantean en el Atlas de Desigualdades, los cuales dan cuenta de que, pese al avance significativo en la superación de la pobreza y en el ejercicio de derechos (como la salud, la educación, el empleo, la vivienda, etc.), las desigualdades se mantienen y “los grupos más rezagados siguen siendo las mujeres, la población indígena, afroecuatoriana y montubia, (...)” (SENPLADES, 2013b, p.10).

Igualmente, otro factor importante a tener en cuenta, son los efectos que ha dejado la gran migración que emprendió la población ecuatoriana a partir del año 2000, a raíz de la cual niños y jóvenes no cuentan ni viven con sus padres. Por lo general, viven con sus abuelos/as, hermanos/as u otros familiares, situación que provocó un alto porcentaje de absentismo y el consecuente abandono del sistema educativo. Esta situación que ha mejorado en la última década, después de la reforma del sistema educativo, según se recoge en los últimos Informes de evaluación (SENPLADES, 2013b) y en los datos del INEC (2014), en lo que consta que la tasa de matriculación para la EGB llegó a aumentar hasta un 96% a nivel nacional.

A la par, el profesorado manifestó que a pesar de existir el problema anteriormente indicado, estas familias se esforzaban por participar y colaborar cuando se requiera, sobre todo en aquellas actividades relacionadas con sus ritos y costumbres:

Aparte de estas estrategias participativas relacionadas con organizar actividades, ceremonias y ritos propios de las culturas, algunos docentes, aunque pocos en número (cinco, siendo cuatro de ellos de centros bilingües), también informaron que hacían uso de organizaciones e instituciones que proveen apoyo y servicios dentro de las diferentes comunidades culturales, como la directiva del barrio donde se ubica el centro, la Junta Parroquial, el Cabildo, asociaciones, fundaciones y ONG's que actúan en la zona, etc.

De forma genérica, en todos los centros participantes, se observó que se cumplía lo que estipula la LOEI (2011) en cuanto a garantizar la participación de las madres y padres de familia y/o representantes legales de los estudiantes, contando con el derecho de elegir y ser elegidos como miembros de los comités de padres y madres de familia y demás órganos de participación en la comunidad educativa. Además, pueden participar como miembros del gobierno escolar y de los procesos de rendición de cuentas sobre la gestión y procesos educativos de las autoridades, docentes y personal que labora en las instituciones educativas” (art. 12, literales: d, e y g). Igualmente se respetaban los comités de grado o curso en varios de estos centros por parte de los colectivos de padres de familia (art. 77), así como su participación en las evaluaciones internas. Por lo tanto, se les ofrece la posibilidad de tener un espacio en el que las familias pueden actuar en función de la respuesta que se les ha brindado, tanto a sus hijos/as como a ellas mismas, respecto a sus necesidades culturales y lingüísticas.

Observamos que las instituciones educativas son decisivas para dar respuesta a las diversas realidades culturales. En ellas las condiciones de diálogo pueden generarse con fuerza, tanto desde la perspectiva intercultural como desde el conocimiento y sus interpretaciones entre “lo local y lo global, entre las historias y la Historia, entre lo singular y lo general” (De la Cadena, 2008, p. 144). Un componente central en este marco es el aprendizaje de las lenguas propias de las diferentes culturas y es importante que se haga desde una perspectiva reflexiva, teniendo en cuenta el potencial descolonizador que llevan de manera implícita. Así se contribuirá al (re)descubrimiento semántico de lo que las sociedades indígenas crearon con sus lenguas, favoreciendo el fortalecimiento de una revitalización de los procesos civilizatorios (López, 2013). Por tanto, es crucial que el profesorado intercultural, desde sus conocimientos pedagógicos y habilidades docentes, consiga generar un “diálogo intercultural reflexivo y crítico” (López, 2012, p. 14) que cree puentes entre los miembros de las comunidades y las instituciones educativas ecuatorianas.

Sobre la base lo expuesto en este apartado, podemos decir que en un número elevado de los centros educativos de esta investigación, se está contribuyendo, aunque no libres de obstáculos, al alcance de la igualdad entre los grupos y al rescate y la valoración positiva de los valores culturales; refiriéndose en muchos de sus discursos, o reflejado en sus planes y programaciones, que el fin último de toda actividad de esta índole es alcanzar el Sumak Kawsay, “una de las reivindicaciones más profundas e importantes de los movimientos indígenas, afroecuatorianos y montubios del país para la construcción de la sociedad del Buen Vivir” (SENPLADES, 2009, p.35).

En un marco de desigualdades, con el Plan Nacional del Buen Vivir, el gobierno ecuatoriano considera imprescindible plantear estrategias concretas para el reconocimiento de estas diferencias y de la diversidad, que al mismo tiempo ayuden a producir cambios e innovar en las estructuras de poder apostando por la inclusión e integración social (SENPLADES, 2009). El Plan Nacional para el Buen Vivir (2009-2013) incluía dos estrategias fundamentales: la Estrategia Nacional para la Igualdad y la Erradicación de la Pobreza, y la Estrategia para la Transformación de la Matriz Productiva. En dicho Plan se expresa que en estas “sociedades marcadas por la desigualdad, no se puede pensar la interculturalidad sin tomar en cuenta los procesos de dominación” (p.35). De igual manera no es posible que se dé el DI si unas culturas están subordinadas a otras. Existen experiencias esperanzadoras que apuntan a que el cambio se está construyendo:

Antes había una desvalorización hacia los padres de familia, pero hace dos años eso cambió. El equipo directivo ha mejorado las relaciones. Nos llaman también para participar en actividades (FAMSIERRB-33, 33: 8) (19:19) (...) Había cierto temor antes, pero eso también ha cambiado. Se ha intentado apostar por el diálogo, el respeto y la igualdad, evitando el racismo hacia los indios. (FAMSIERRB-33, 33: 9) (20:20).

Por tanto, es crucial una práctica intercultural transformadora de las relaciones desiguales existentes, con el fin de propiciar una comunicación más democrática que ayuden a negociar los significados de los complejos socioculturales que fundamentan la práctica cotidiana de dichos actores sociales (López, 2013).

8.8. Desarrollo de las competencias interculturales que tiene el alumnado

En uno de nuestros objetivos nos propusimos conocer las competencias del alumnado en relación a la cultura y la interculturalidad. Aunque desde los inicios fuimos conscientes de la dificultad y complejidad que ello conlleva, decidimos aproximarnos a las mismas, infiriendo mediante la información recogida en las entrevistas, los conocimientos, habilidades y actitudes que el alumnado tenía en torno a la EI y al DI.

El análisis de la información en relación a estas competencias, nos mostró que la mayoría del alumnado parte de un conocimiento estático de la cultura, pero en contrasentido, sus habilidades o estrategias procedimentales y sus actitudes denotaron una perspectiva intercultural. Resultó igualmente significativo que, aunque sus conocimientos sobre las culturas reflejaron un mayor predominio de las características materiales e inmutables, fueron capaces de identificar elementos desde la diversidad, pero comunes a todos los grupos culturales, que valoraban desde el respeto y compartían para el enriquecimiento mutuo.

En esta línea, fueron abundantes las opiniones, por parte de la mayoría de los alumnos/as, de valorar las culturas (en este caso a coetáneos de la misma o diferente cultura) desde la igualdad y el sentido e importancia que otorgaron al interaprendizaje en convivencia. Destacó de forma significativa, en gran parte de sus discursos, la connotación que adquiere el valor que se le concede al aprendizaje de la lengua del otro, para comunicarse y aprender de su cultura. Hecho que denota una aproximación y (re)valoración

hacia la cultura y lenguas ancestrales que durante tiempo fueron estigmatizadas (Sichra, 2004).

En relación con las competencias procedimentales, se encontraron dos tendencias que marcaban sus comportamientos cuando se relacionaban con compañeros/as de diferentes culturas. Por una parte, mostraron comportamientos de apertura al otro, tendentes a la interacción y al compartir, incluso en situaciones en las que no se compartía la lengua; el juego, el lenguaje gestual, las imágenes o incluso los dibujos... fueron ejemplos de estrategias que dijeron usar para comunicarse y compartir con miembros del aula de diferentes culturas. Sin embargo, también se encontró en sus discursos que muchos de ellos hacían referencia a comportamientos que obstaculizaban o frenaban la interacción con “el otro”; en esta ocasión, hicieron referencia a las diferencias que les podían separar: gustos o estilos de vida poco próximos a los suyos.

Díaz-Aguado apelaba a uno de los principales estudios llevados a cabo sobre la intolerancia en la adolescencia (Glock et al., 1975) para explicar que las principales diferencias detectadas entre los alumnos/as eran de tipo cognitivo, en función de si eran más o menos intolerantes, los cuales lo interpretaban, principalmente, en relación a la forma de explicar las diferencias detectadas acerca del “contexto social, cultural, económico e histórico, por parte de los adolescentes tolerantes, o al margen de dicho contexto, como si se derivaran automáticamente de las diferencias biológicas y fueran innatas e inmodificables, por parte de los adolescentes intolerantes” (Díaz-Aguado, 2002b, pp.102-103). Sobre la base de lo señalado anteriormente y

Y en relación a las competencias actitudinales, la información analizada mostró nuevamente esta doble dirección. Si bien, la mayoría del alumnado informó que no tenían inconveniente, ni le suponía ningún obstáculo, compartir, sentarse o realizar actividades de aprendizaje (formales o lúdicas) con compañeros de una cultura diferente a la suya, otro grupo significativo de alumnos/as (principalmente, indígena) mostraron implícitamente una actitud menos tolerante a ello. En estos discursos se encontró que no compartir la misma lengua y algunos estereotipos arraigados hacia otros grupos producían actitudes menos tolerantes a la hora de trabajar en el aula con miembros de otras culturas.

Bastante esperanzador fue encontrar que el alumnado que manifestó preferencias en cuanto a la relaciones con compañeros/as o amigos/as de otras culturas, encontraban

más ventajas a aprender en la diversidad, con actitudes tolerantes y positivas desde perspectivas interculturales. Estos alumnos/as mostraban una actitud empática hacia el otro, capaz de ponerse en su lugar para acompañarle e intentar ayudarle en su integración y aprendizaje. De acuerdo con Freire (2007), en contextos interculturales el principio empático instiga a la reflexión dialógica, refiriéndose a que se realiza una inmersión cultural en el otro que es culturalmente distinto, accediendo tanto al mundo de uno como a del otro, mediante la palabra y las prácticas, bajo la esperanza de que la autenticidad siempre aparecerá.

Y aunque, gran parte del alumnado participante mostró poseer la base competencial para involucrarse con el ‘otro’ a niveles interculturales, debido a la remarcada importancia que cobran en el marco educativo actual, consideramos que desde todos los planes y programaciones se debe aprovechar esta predisposición con el fin de afianzar dichas competencias en los objetivos de todas las áreas del conocimiento. Con ellos se podrían desarrollar procesos que involucren saberes interculturales y crear espacios para la interacción y el diálogo en sus múltiples manifestaciones.

Asimismo, se atendería el enfoque de la *naturalidad cultural*, donde se tiende a pensar que los hechos culturales son naturales, en tanto son vividos y experimentados (Moya, 2007a). Es, de suma importancia que se realice a través de una metodología participativa, colaborativa y cooperativa que resulte motivadora tanto para el profesorado como el alumnado y donde nadie se sienta atacado por su identidad cultural, trabajándose el respeto y valoración de las características propias de cada cultura y los sentimientos hacia éstas. De esta forma, se contribuye a que, tanto el alumnado como los propios docentes, conciban que los aspectos identitarios y de la cultura estén establecidos por la propia naturaleza de la cultura.

8. 9. Similitudes y diferencias entre el profesorado que imparte docencia en el SEIB con el resto del profesorado, en relación a formación y competencias interculturales

En los artículos 346 y 349 de la Constitución (2008) se establece que el Estado garantizará el personal docente suficiente, una buena remuneración para el magisterio, formación profesional continua, el establecimiento de un sistema de evaluación del desempeño, y un ascenso meritocrático.

Por otra parte, una de las principales metas planteadas en el Plan Decenal de Educación del Ecuador (2005-2015) era la formación de los docentes en la Universidad Pedagógica a través de maestrías y diplomaturas en las áreas del currículo, para elevar el nivel científico y tecnológico del profesorado a partir del año 2008. Para en el año 2009, realizar seminarios-taller, encuentros, conferencias, congresos para todos los docentes del sistema educativo nacional, según el currículo de educación infantil, básica y bachillerato a través de la Universidad Pedagógica (Plan Decenal de Educación del Ecuador, 2005-2015).

Sin embargo, la realidad de los docentes participantes en esta investigación, manifestó que, excepto algunos profesores/as y directivos de los CEEIB con más trayectoria intercultural bilingüe y formación en aspectos interculturales, el resto del profesorado concerniente a los CEEI y a los centros bilingües carecían de competencias para abordar desde el currículum la educación intercultural. Carencias no sólo referidas al dominio de las lenguas indígenas, sino, igualmente para integrar desde la transversalidad la perspectiva intercultural en el procesos de enseñanza/aprendizaje, y potenciar los conocimientos relacionados con las diferentes cosmovisiones de los pueblos y nacionalidades de Ecuador.

Partiendo de esta realidad, a continuación se especifican las principales diferencias entre los docentes en función de la tipología del centro en la que desarrollan su actividad.

8.9.1. Formación.

La información obtenida, mediante las entrevistas y las observaciones de los centros, puso de manifiesto que, de acuerdo con los programas formativos nacionales, los planes de formación del profesorado de centros no bilingües no contemplaban la educación en clave intercultural, así como el aprendizaje obligatorio de alguna de las lenguas maternas de su alumnado. Hecho que dificulta la implementación práctica y efectiva de la EI contemplada en la LOEI (2011). No obstante, la mayoría de este profesorado tenía estudios superiores (Magisterio o Ciencias de la Educación) y, en el caso de los directivos la gran mayoría tenía el título de 4º nivel en Educación (actualmente requisito para dirigir una institución educativa en el Sistema Nacional).

Por parte del profesorado de EIB, la mayoría de ellos había realizado sus estudios superiores en los Centros Interculturales Bilingües, con una duración de tres años, y donde recibían una formación técnica del nivel de bachiller, especializada en distintas ramas del conocimiento. Esto, complementado con un año de prácticas y un trabajo de grado relacionado con la práctica docente, les permitía especializarse como maestros de EIB.

Dicha formación especializada se formalizaba a través de algunas de las universidades⁴⁹ del país con dicha especialidad como la Universidad de Cuenca (UC) o la Universidad Pontificia Salesiana (UPS) con el fin de la obtención del título que les habilitaba como maestro de EIB, y posteriormente deben superar una prueba realizada por la DINEIB que les otorga el certificado en una lengua ancestral.

Las diferencias más notables entre los dos grupos de profesores, estaban relacionadas con la experiencia profesional; en el caso del profesorado de centros no bilingües, su experiencia docente había sido en el sistema de enseñanza general y, a excepción de alguno de ellos, no tenían experiencia en centros EIB, ni dominan otra lengua, aparte del castellano.

En cuanto a factores motivacionales y de valoración de lo cultural, fue el profesorado de los centros bilingües los que mayores niveles de motivación mostraron, así como los que más valoraron su labor didáctica en cuanto que consideraban que contribuía al resurgimiento cultural. Ejemplo de ello, fue la labor desempeñada y el nivel de implicación que mostró el profesorado de un centro de la región amazónica hacia una nacionalidades más invisibilizadas, como es el caso de la cultura Chachi.

Esta motivación podría estar influyendo en sus deseos de incrementar la formación continua en EI. De hecho fueron estos docentes (directivos y profesorado) los tenían una mayor formación en torno a la EIB, la mayoría promovidas por la DINEIB. Esta, en la mayor parte de los casos, fue valorada positivamente y considerada de utilidad para su tarea docente. Si bien, a pesar de que es absolutamente indispensable ir acumulando méritos para

⁴⁹ El Sistema de Educación Intercultural Bilingüe de las Nacionalidades, desde 1991, en convenio con la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL), la UC y la UPS, han venido formando profesionales en las áreas de: pedagogía, lingüística, investigación, gestión pública y recursos naturales, a nivel de pregrado y postgrado. También se ha capacitado en el desarrollo de las habilidades de lecto-escritura (MinEduc, 2013a).

obtener el nombramiento como profesor, algunos de los docentes del SEIB expresaron en sus discursos que dicha formación no se valora de forma adecuada, ya que en los concursos de méritos no se tenían en cuenta los conocimientos y dominio de las lenguas propias de las nacionalidades

Fueron también estos docentes los que contaban con una mayor participación en colectivos pedagógicos o grupos de trabajo relacionado con la interculturalidad o el bilingüismo. Llama la atención que al mismo tiempo fueran estos profesores/as los que manifestaron tener menores dotaciones de recursos materiales y humanos para ejercer su labor docente en el aula.

8.9.2. Competencias interculturales.

En relación a las competencias en EI, se analizaron las que tenían los docentes vinculadas a la práctica intercultural. Los resultados mostraron, que tanto en el profesorado del SEIB como los que no pertenecían al mismo, tenían unas competencias conceptuales (en términos de conocimientos) marcadas por un enfoque multicultural, determinado, como se ha señalado, por un concepto de cultura estático y como medio de vida que no caduca, sino que permanece y perdura en el tiempo.

Aportan su visión sobre el DI donde, dieciocho de los diecinueve docentes de la muestra, lo planteaban como algo directamente vinculado o asociado por su analogía con la EI. Aunque sus opiniones también reflejaron cierto desconocimiento sobre el verdadero significado del término, asociándolo muchas veces al bilingüismo o al dominio de las lenguas para que éste fuera posible. También se percibió cierta imprecisión en sus respuestas, al no dejar claro el tipo de relación que se establece entre ambos conceptos.

En el análisis de sus competencias conceptuales también se pudo inferir sus conocimientos sobre la relación entre rendimiento académico y grupos culturales. De sus opiniones y observaciones, se derivó que todo el profesorado, indistintamente del tipo de centro, consideraba que la condición cultural no influía en el rendimiento, pero sí las circunstancias sociales y económicas de cada uno/a de los/as alumnos/as y sus familias. Un grupo menor de profesores/as, tanto de centros bilingües como no, sí consideró que el alumnado indígena y afrodescendiente no tenían las mismas expectativas hacia el estudio, en comparación con las del alumnado mestizo.

Con respecto a las estrategias procedimentales que les permitía dar respuesta a la diversidad, como ya se informó de forma más extendida en apartados anteriores, la diferencia más notable entre unos profesores y otros, estaba relacionada con el dominio de las lenguas originarias. Esto permitía, en este caso al profesorado de CEIB, mayores estrategias de comunicación y el desarrollo de experiencias y actividades que favorecían en el aula el intercambio entre el alumnado perteneciente a diferentes grupos culturales. Asimismo, con respecto al manejo de los procesos de simbolización cultural, se manifestó que el conocimiento de la simbología de estas culturas minoritarias por parte del profesorado del SEIB, aumentaba la participación en el aula de este alumnado.

Y con respecto a las competencias actitudinales, los datos arrojaron que todos los/as profesores/as participantes mostraban respeto hacia el alumnado, con independencia que se comparta o no su cultura y lengua. Aunque, se observó que la mayor proximidad cultural entre los docentes y discentes, mejoraba la empatía de los docentes, lo cual manifestaban con actitudes de proximidad compartiendo comidas, vestuarios, trabajo en equipo (minga) y problemas de la comunidad.

Algo a destacar en este apartado es que durante la fase de campo de esta investigación, el profesorado se estaba preparando para la evaluación (tanto interna como externa) y la mayor parte de ellos mostraban su preocupación, por mostrar sus competencias profesionales en relación al dominio de la/s materia/s que impartía, que a la temática intercultural.

Aunque la formación juega un papel fundamental para el desarrollo de competencias interculturales (Bolaños, Tatay y Pancho, 2008). El hecho de desempeñar la acción docente en contextos interculturales tan diversos también contribuye a desarrollar estrategias para ejercer la profesión en situaciones de diversidad, como es el caso del profesorado de estos centros. No por ello, se deja de reconocer la importancia de seguir con la formación como un medio para mejorar la práctica intercultural. En el caso del contexto en el que se realizó esta investigación, la formación es impuesta por normativa para todo el profesorado, por lo que, por lo general, es el Estado quien la promueve. Aunque se dio el caso de que algunos de los profesores/as informaron que, por la falta de tiempo para tal fin, muchas veces recurrían a la formación on-line “y algunos hacen el esfuerzo de ir a proveedores públicos por no disponer de dicho recurso en sus hogares” (Rodríguez-Cruz, 2014, p. 273).

Con todo, es destacable el hecho de que gran parte del profesorado de centros bilingües disponía de factores socioculturales favorables para su desempeño docente en el SEIB, los cuales conocen, valoran y sienten la lengua ancestral y algunos/as de ellos/as eran miembros de la misma comunidad, el “éxito de estos docentes deviene de su historia personal y de su posicionamiento social y étnico” (López, 2005, p. 383). Con los cambios de base, de consciencia, estructurales, organizativos y epistemológicos que implican las actuales políticas, marcadas por el enfoque intercultural y encaminadas hacia el alcance del Buen Vivir, los profesionales de la educación, concretamente, han dado un giro importante en su forma de entender y actuar. Los que pertenecen a los diferentes pueblos y nacionalidades, poco a poco, como se ha podido observar en esta investigación han ido asumiendo su pertinencia cultural con mayor naturalidad y confianza, y el profesorado mestizo y blanco, ha progresado valorando más positivamente la diversidad cultural, tal y como señala López (2005).

8.9.3. Estrategias públicas para la formación.

Pero también es cierto, que la situación estudiada en esta investigación es producto de los vestigios ocasionados por el paradigma occidental dominante con que han sido formados los actuales docentes del Sistema Nacional de Educación y, esto tiene su reflejo en aquellos que ostentan cargos directivos en los centros educativos, los cuales tienden a asumir aún concepciones de la EIB ajustadas a los modelos educativos transicionales o de integración social (Yáñez, 1989).

Frente a esta realidad se espera que, a raíz de las últimas estrategias introducidas por el Estado durante los últimos años en relación a la revalorización de la profesión docente se optimice y perfeccione encaminándose a una indiscutible pedagogía intercultural. Siguiendo los resultados del Informe sobre cambios en la política educativa en Ecuador desde el año 2000 de UNESCO (2015), presentamos algunas de las estrategias que se han ejecutado para alcanzar este propósito:

1. La mejora de la formación inicial y continua de los docentes: en el año 2011 puso en marcha el proyecto de creación de la UNAE que entró en funcionamiento en 2014 con el objetivo de formar a los docentes en excelencia y especialidad educativa (MinEduc, 2013b). Igualmente, se ha contribuido con la dotación de becas para acceder a la carrera educativa: desde el año 2013, programa impulsado por la SENESCYT cuyo fin es que los

estudiantes mejor puntuados en el examen nacional de ingreso a la Universidad que decidan optar por estudios en educación. En relación a la mejora de la formación continua, el Ministerio puso en marcha el Sistema Integral de Desarrollo Profesional Educativo (SÍPROFE) desde el año 2008, y se ofertó, a través de universidades públicas y privadas, cursos vinculados a los resultados de las pruebas de desempeño de docentes y directivos (MinEduc, 2012a). Igualmente, a partir del año 2011, se incorpora el programa diseñado por el gobierno cubano: “Yo Sí Puedo”, y se continúa con la aplicación de los programas Manuela Sáenz y Dolores Cacuango. Un avance significativo que le otorga mayor prestigio es que la estrategia de implementación de dichos programas ha cambiado debido a que la aplicación de los mismos se realizó con docentes (y no estudiantes de Bachillerato como se había hecho anteriormente) encargados del registro formal y seguimiento de cada participante (MinEduc, 2013b).

Por otro lado, entre los años 2009 y 2012, el Ministerio aplicó evaluaciones de desempeño profesional y conocimientos específicos a docentes y directivos del sistema educativo público, cuyos resultados tenían el objetivo de generar insumos para cursos ofertados a través del SÍPROFE y entregar así un pago por eficiencia a los docentes que alcanzaran la categoría de “excelentes” y “muy buenos”. Y fue a partir del año 2013, esta evaluación pasó a estar a cargo del Instituto Nacional de Evaluación (INEVAL) (MinEduc, 2013b).

2. El ingreso al magisterio mediante concursos nacionales de méritos y oposición: desde el año 2007 se establecen los concursos nacionales de ingreso al magisterio, cuya característica fundamental ha sido la implementación de un examen nacional de ingreso con un puntaje mínimo. Los concursos están automatizados y son de acceso público a través del portal web del MinEduc (MinEduc, 2012a).

3. La mejora de la carrera docente y la homologación de salarios al servicio público: La LOEI establece la homologación de los salarios de docentes a la escala del sector público. Hasta la promulgación de la LOEI, la escala salarial del magisterio fue siempre inferior al resto de trabajadores públicos. De esta manera, el salario de ingreso se elevó de aproximadamente USD. 400 a USD. 775 en 2011 (MinEduc, 2012a). Además, se incorporan nuevas figuras a la carrera educativa (auditor, asesor y mentor), con salarios equivalentes a los de directores de unidades técnicas en otros ministerios públicos (Araujo y Bramwell, 2015).

De igual manera, se destaca la implementación de políticas para el mejoramiento de la calidad educativa, tales como la actualización curricular en todos los niveles y el establecimiento de estándares de calidad, los procesos de evaluación a estudiantes y docentes, la creación del INEVAL. En cuanto a proyectos que buscan mejorar el aprendizaje, se puede resaltar la elaboración de nuevos currículos y programas de estudio, incluido programas de estudio para la EIB, así como la publicación de estándares de calidad educativa (MinEduc, 2012a).

Asimismo, como ya se manifestó en el punto anterior, en el ámbito docente también se considera indispensable asumir el enfoque de *naturalidad cultural*, refiriéndonos a la necesidad de vivir y experimentar las experiencias culturales desde lo natural (Moya, 2007a), visión que ayuda a que el docente adquiera la idea de que lo cultural está constituido desde la naturaleza misma de la propia cultura y, desde esa perspectiva y con una actitud natural y espontánea, transmita dichos conocimientos y valores a sus alumnos/as.

En definitiva, es trascendental que la formación docente se deje de descontextualizar y se enmarque en una interculturalidad real, donde el desarrollo de las competencias interculturales y el diálogo intercultural tenga cabida en su práctica docente. Para ello es necesario propiciar puentes entre la teoría y la práctica con el objetivo de que el profesorado desarrolle las habilidades docentes necesarias para asumir la interculturalidad de un contexto socioeducativo real, propiciando crear espacios de formación, capacitación y participación comunitaria (Gualdieri, Vázquez y Tomé, 2008).

8.10. Limitaciones y avances para el desarrollo de la Educación Intercultural y el alcance de las Metas 2021

En este último punto tratamos de expresar las limitaciones existentes en la realidad ecuatoriana que, desde el punto de vista de los informantes, obstaculizan un adecuado desarrollo de la EI y que se establezca el DI entre todos los actores de los diferentes grupos culturales que conviven en el ámbito educativo. Así mismo, con esta dimensión categorial, también, se pretende aportar argumentos en pro de una mejora del desarrollo de la EI en Ecuador y el consecuente DI que debe establecerse entre los diferentes pueblos y nacionalidades que conviven en el ámbito educativo.

Fue frecuente encontrar, explícita o implícitamente, en el discurso de gran parte de los actores participantes que diera cierto distanciamiento entre la teoría que expone la normativa legal y la praxis, puesto que, si bien el Estado legitima el SEIB, en la práctica se demuestra que las comunidades educativas y, la sociedad en general, continúan apostando por prácticas pedagógicas homogeneizadoras, resistiéndose al proceso de interculturalización, (Dietz, 2001), siendo uno de los principales obstáculos para el desarrollo de una verdadera EI.

8.10.1. Limitaciones para el desarrollo de la Educación Intercultural.

Las políticas educativas que ahora atienden las necesidades de los pueblos y nacionalidades y reconocen sus derechos no resultan efectivas en la práctica (Mato, 2012).

Ante esta realidad y a modo de resumen, los principales obstáculos encontrados durante este proceso. Uno de ellos guarda relación con los estereotipos, las creencias, y actitudes de discriminatorias y racistas que aún perviven en algunos sectores de la sociedad y, por otro lado, sentimientos de inferioridad y desconfianza hacia la propia identidad cultural y, consecuentemente, el desprestigio que sobrellevan las lenguas de los pueblos y nacionalidades, así como las resistencias existentes por los propios indígenas a rescatarlas, conservarlas y estudiarlas.

Asimismo, también son obstáculos reveladores la desconfianza inicial de gran parte del cuerpo docente y directivos a la imposición de la aplicación de la LOEI y la escasez de docentes con competencias interculturales y el dominio de las lenguas de la población a la que atienden. A ello hay que agregar, la insuficiente motivación e interés de los docentes (sobre todo de los CEEI) para formarse en este sentido y su escasa curiosidad por adquirir conocimientos de los diferentes pueblos y nacionalidades del país.

Por otro lado, el nuevo modelo de gestión administrativo ha entrado en conflicto con las dinámicas anteriores a la reforma educativa basadas en la flexibilidad en la gestión (queja frecuente en muchos informantes relacionados con el SEIB y actores del ámbito académico e intelectual). La ausencia de modelos pedagógicos y curriculares interculturales, así como la escasez de recursos, han sido otros de los factores que han dificultado la implantación de la EI, en general, y la EIB de forma más específica.

8.10.2. Avances en la educación ecuatoriana y sus repercusiones en la Educación Intercultural.

Siguiendo los resultados presentados por Araujo y Bramwell (2015) en el artículo sobre cambios en la política educativa en Ecuador desde el año 2000 y su avance en las metas EPT, comprobamos que se han dado importantes avances en cuanto al cumplimiento de las metas EPT desde esa fecha hasta nuestros días. Entre ellos se puede citar el incremento de la cobertura y universalización de la EGB, etapa en la que enmarca el presente estudio, siendo destacable el crecimiento de dicha cobertura en los sectores y poblaciones más vulnerables. Asimismo, subrayamos la cifra de 46.588 estudiantes que han sido atendidos en el SEIB (MinEduc, 2012a), lo cual supone un logro importante en el ámbito que nos ocupa.

Muchos han sido los avances desde la citada fecha hasta ahora y escapan al propósito de esta investigación. Sin embargo, merecen resaltar algunos de los avances ya que están relacionadas con algunas de las limitaciones que se han obtenido de los discursos de los participantes.

El primero de ellos hace referencia a la nueva estructura organizativa que establece la LOEI, por medio de la cual se descentraliza la gestión administrativa y se crean dos subsecretarías zonales, siete coordinaciones zonales y distritos y circuitos educativos (MinEduc, 2012b, 2013). Esto supone un avance importante en el sentido de que se descentraliza la gestión educativa la cual, hasta la aplicación de la Ley, estaba totalmente centralizada por parte del Ministerio. Esta nueva organización permite un trabajo más directo y próximo con la realidad educativa en función de las zonas y los distritos, además de un mayor acceso a los recursos por parte de la sociedad, tal y como se recoge en el Informe de la UNESCO (2015) y con anterioridad, “en el informe educativo de PREAL, Fundación Ecuador y Grupo FARO en el 2010” (Araujo y Bramwell, 2015, p.17).

Sin embargo, es una de las limitaciones más frecuentes planteadas por parte del profesorado (directivo y docentes) y de algunos actores socioeducativos de relevancia en el ámbito de la EI, considerando que la función administrativa de ayuda, asesoría y de control no se puede desarrollar con calidad. Opinaron que se debe aumentar la presencia de los responsables de la administración en las escuelas, un mayor contacto con los actores educativos y sociales. Esto implica que los supervisores visiten los establecimientos

educativos con más frecuencia para que conozcan la realidad de los centros y se disminuya la excesiva burocracia (Cortés y Lorente, 2011).

Otro de los logros conseguidos ha sido la implementación de políticas para la mejora de la calidad educativa, tales como la actualización curricular en todos los niveles y el establecimiento de estándares de calidad, los procesos de evaluación a estudiantes y docentes, la creación del INEVAL y la implementación de políticas de revalorización de la carrera docente con la creación de la UNAE (Araujo y Bramwell, 2015). A pesar de estos logros, las limitaciones más sobresalientes fueron las relacionadas con la falta de capacitación y formación del profesorado en general, y en la educación intercultural bilingüe, en particular.

De igual manera, y condicionada a la anterior, destaca como un factor limitante la deficiencia en la calidad educativa a nivel general, ya que muchos de los participantes, tanto de la comunidad educativa como los actores sociales y educativos, consideraron que su educación aún tiene que mejorar en estándares de calidad. Y de forma más específica, se alude a la diferenciación en calidad de enseñanza que existe en función de la tipología de centro (bilingüe vs no bilingüe), existiendo desigualdad en las condiciones, tanto a nivel de preparación del profesorado, como a niveles estructurales de recursos e infraestructuras.

No obstante, en referencia a la equidad educativa de la población en general (sin hacer distinción de pueblos y nacionalidades), en los resultados de las pruebas SERCE (Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo) con el fin de asegurar el derecho de todos a una educación de calidad, se observaron mejoras sustanciales en los aprendizajes de los estudiantes ecuatorianos, estando sus resultados entre los más bajos de América Latina (Araujo y Bramwell, 2015) o en las pruebas TERCE (Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo), donde Ecuador se situó en el promedio de la región (UNESCO, 2015b). De igual manera, los resultados revelaron que la distribución de los aprendizajes en los desiguales estratos poblacionales de los países de la región - incluido Ecuador - aún es una tarea pendiente por resolver, ya que existen sustanciales discrepancias en la calidad del aprendizaje entre los países, así como dentro de ellos (UNESCO, 2008b).

Aunque dichas pruebas no están enfocadas a evaluar la atención con respecto a cuestiones interculturales, sus resultados aportan información sobre los avances en la calidad educativa y en este marco está la integración e inclusión que implica trabajar desde

la interculturalidad, así como la igualdad de condiciones y oportunidades para establecer diálogos interculturales más justos, equitativos y democráticos tan necesarios en estas escuelas de contextos diversos (De Sousa, 2002; Fonet, 2000; Fuller, 2002; Hirmas, 2008; Jordán, 2007; Leiva, 2008; Moya, 2007a, 2007b; UNESCO, 2008a, 2008b, 2010; Venegas, 2012, Walsh, 2005b, 2008).

Además, debido al estudio de los diferentes contextos que ayudan a entender las circunstancias bajo las cuales se da el aprendizaje, resulta interesante conocer sus resultados porque contribuyen a guiar la toma de decisiones en políticas públicas educativas. Y a día de hoy, aunque se ha ido avanzando y mejorando, dichos resultados sobre la inequidad y desigualdad siguen dándose debido a factores socioeconómicos asociados, los cuales posiblemente expliquen gran parte de lo que está ocurriendo en las escuelas interculturales del Ecuador. Circunstancias que coinciden con los inconvenientes primordiales que los informantes manifestaron para el adecuado desarrollo de la EI y la consecución de un DI en condiciones de igualdad.

Por otro lado, desde el 2007 se ha avanzado en los objetivos de las Metas 2021 y las de EPT en relación a la universalización de la educación inicial, secundaria y bachillerato, consiguiéndose logros gracias a la ejecución de políticas de dinamización de la oferta y demanda del servicio educativo a través de estrategias como el *Programa de alimentación escolar* (la cobertura del programa pasó de 1,3 millones de beneficiarios en 2007 a 2,1 millones en 2012 (MinEduc, 2013b); el *Bono Matrícula* que implica la gratuidad de la matrícula en todas las instituciones educativas públicas; el *Programa de donación de textos escolares* y cuadernos de trabajo gratuitos para estudiantes de primero a décimo de EGB, en todas las materias incluida la producción y entrega de textos en lenguas ancestrales (entre 2007 y 2012 el programa pasó de 1,3 millones de beneficiarios a 3,5 millones, (MinEduc, 2013b), y el *Programa de entrega de uniformes escolares* gratuitos para estudiantes de educación inicial y básica en zonas rurales (entre 2007 y 2012, el programa pasó de 82 mil beneficiarios a 1,2 millones (MinEduc, 2013b).

A través de las direcciones distritales interculturales y bilingües de educación, definidas por la Autoridad Educativa Nacional, se da la cobertura necesaria a los distritos interculturales y bilingües en relación con la diversidad cultural y lingüística con el fin de alcanzar la universalización en dichas etapas educativas en concordancia con el Plan Nacional de Educación. Si bien, en algunos de los discursos de los participantes en esta

investigación se reflejaba como una limitación importante para avanzar, la escasez de material pedagógico con el que contaban en materia lingüística y con contenidos culturales adaptados a la realidad cultural del país.

Por otro lado, las estrategias políticas llevadas a cabo, en general y con particular reflejo en materia educativa, indican que se ha avanzado de forma significativa en relación a la Meta específica 2, en el marco de las Metas 2021. La cual hace referencia a garantizar el acceso y la permanencia de todos los/as niños/as en el sistema educativo, mediante la puesta en marcha de programas de apoyo y desarrollo de las familias para favorecer la permanencia de sus hijos en la escuela. Para lo que se planteaba que, en 2015 al menos el 30% de las familias que se situaban por debajo del umbral de la pobreza, recibiera algún tipo de ayuda económica que garantizara el desarrollo integral de los/as niños/as y su asistencia a la escuela. Atendiendo a los datos recogidos en el Informe de Evaluación de las Metas (OEI, 2014), en Ecuador un total de 72 % de familias con dificultades económicas y con hijos/as en edad escolar reciben apoyo por este fin, siendo un 65% de las familias de zonas rurales. Por tanto, gran parte de las familias que se encontraban en situación de vulnerabilidad y marginalidad, por vivir en zonas rurales, como es el caso de la mayor parte de las familias indígenas, o por carecer de recursos económicos necesarios para acceder o facilitar la educación de sus hijos e hijas en la etapa obligatoria han podido beneficiarse de las mismas.

Directamente relacionado con la anterior, la Meta específica 3, referida a superar la desigualdad consiguiendo igualdad de condiciones en accesibilidad y en calidad de la intervención educativa, así como una redistribución equitativa de los recursos que permite la igualdad de oportunidades, también ha tenido avances. En consonancia con el mencionado Informe (OEI, 2014), se observa que se ha generado un avance positivo y significativo en este sentido, referido a que la presencia de las alumnas y alumnos pertenecientes a minorías étnicas, poblaciones originarias y afrodescendientes en la EGB es semejante a la del resto de la población escolar. Este dato se interpreta positivamente como un avance en la sensibilidad y el compromiso de disminuir la brecha hasta ahora existente. Este hecho ha sido posible actuando no sólo desde el ámbito educativo, sino conjuntamente desde otros ámbitos de mayor alcance y cobertura que abogan por combatir la pobreza y la marginación de esta población. (OEI, 2014).

Fue común encontrar en los resultados que las opiniones de los informantes que se manifestaron en el cumplimiento de las Metas se encaminaron a considerar lo contrario. Esto es, señalaron que no se están haciendo esfuerzos por encaminarse hacia el adecuado cumplimiento de las Metas 2021 y con sus objetivos en el ámbito de la atención a la diversidad cultural; argumentando que la formación del profesorado, una mayor respuesta a la diversidad de los pueblos y, fundamentalmente, las diferencias en la escolaridad de los pueblos (referidos a grupos culturales), son elementos que justifican la falta de cumplimiento de estos objetivos de las Metas. Las opiniones de estos participantes son contradictorias con lo anteriormente señalado y recogido en el Informe de la OEI (2014), en el que se concluye la disminución que ha tenido Ecuador en el retraso en la escolarización o la repetición en los colectivos más vulnerables, así como la demostración que la ruralidad no es una variable que esté asociada a una situación de desventaja en estos casos. (OEI, 2014). En relación a esto último, en opinión de los actores sociales y educativos, vivir en un entorno rural sigue siendo una limitación importante a nivel educativo.

No obstante, coincidente con el periodo de la recogida de información de esta investigación, ciertamente y según los datos del MinEduc los contextos rurales seguían siendo uno de los grandes retos de las políticas educativas. Al respecto, se señalaba que a pesar de la disminución del analfabetismo, éste persiste como un reto (especialmente en la población rural) y que la cobertura de secundaria aún no alcanza a toda la población en la edad correspondiente, especialmente en poblaciones indígenas y afroecuatorianas (46.588 estudiantes fueron atendidos en el SEIB) (MinEduc, 2012a). Se han conseguido logros importantes en relación a la disminución de la tasa de analfabetismo nacional, que pasó de 8,6% en el año 2000 a 6,7% en el año 2013, y la disminución de dicha tasa en el área rural ha sido significativamente mayor que en el área urbana (de 17,4% en el año 2000 a 12,9% en el año 2013). Por otra parte, la tasa de analfabetismo del área urbana pasó de 4,2% en el año 2000 a 3,9% en el año 2013, manteniéndose prácticamente constante (SIISE 2014, datos de INEC-ENEMDU, de 2010 a 2013). Los datos por si solos son indicativos de los esfuerzos que se han hecho en las zonas rurales en comparación con las urbanas.

A pesar de dichos avances, en el Informe de evaluación de las Metas 2021 (OEI, 2014), se concluye que se tendrán que realizar esfuerzos presupuestarios adicionales, tanto para recuperar el tiempo perdido como para ampliar el acceso a la Educación Secundaria

Básica y alcanzar su total universalización en 2021. Para ello explicita en sus conclusiones que es necesario fortalecer el gasto de capital con el fin de aumentar la oferta educativa pública y dotar a las escuelas de los equipamientos necesarios para aumentar la calidad educativa, sin olvidar la relevancia de invertir en factor humano (dotación de profesores, capacitación y actualización continua, participación en la gestión, mejoría en el liderazgo, desarrollo de proyectos educativos integrales, etc.).

Este planteamiento coincide con los inconvenientes que plantearon en relación a las Metas 2021 la mayor parte de los informantes (principalmente los actores sociales y educativos y los docentes), quienes consideraron necesario (re)invertir en equipamientos e infraestructura a las instituciones y mejorar de sus condiciones de habitabilidad (principalmente, en los CEEIB y CECEIB). Ello es coherente, como ya se mencionó en los resultados y se comentó anteriormente, con la información recogida en la observación, respecto a muchas de las condiciones de este tipo de centros y a las deficiencias en materiales e infraestructuras.

Ante la desigualdad y dificultades que presentan los pueblos originarios y comunidades indígenas, como algo innovador y, supuestamente, ventajoso, en la Conferencia Iberoamericana de Ministros de Educación, celebrada en Panamá en 2013, se propone por primera vez que el Informe del Instituto de Evaluación y Seguimiento de las Metas Educativas (IESME) correspondiente al año 2015 centrara su atención sobre la educación de los pueblos y comunidades indígenas (originarios) y afrodescendientes (OEI, 2016). Ante esta propuesta, algunos de los actores socieducativos participantes en esta investigación, opinaron que el trabajo se debería realizar “desde dentro”, implicando y dando voz a las nacionalidades y comunidades, ya que es la única forma que se “apropien y hagan suyas” las Metas 2021.

En otro orden de factores limitantes, a pesar de contar con la formación en EIB que ofrecía la UPS⁵⁰ y la Universidad de Cuenca, otra limitación que sobresale en los discursos de toda índole y de todos los participantes, es la insuficiente formación intercultural por parte del profesorado, siendo esta uno de los principales motivos por los que no se cumple con los fines del SEIB que establece la LOEI entre los que están “La formación de personas

⁵⁰ Aunque no contemplaba el estudio de las diversas lenguas ancestrales del país, en su carrera de Educación Intercultural sí se considera la interculturalidad y el estudio del kichwa en la formación del profesorado.

con identidad propia, con un nivel científico que conviva con los avances tecnológicos y los saberes de otros pueblos” (art. 80).

A pesar de ser una responsabilidad legal, el profesorado de todos los centros no cumple plenamente con dicha formación continua y de actualización. Además, existe escasez de recursos pedagógicos interculturales: “No se están haciendo muchos esfuerzos porque en los materiales pedagógicos no existen conocimientos propios de la cultura” (SOCEDUINDIG-3, 3:31) (28:28). Granda (2004) se refería a esto diciendo que “bajo el pretexto de la “interculturalidad”, las editoriales de libros escolares asumen una política de representación que, mientras incorpora imágenes de indígenas y negros, refuerza estereotipos y procesos coloniales de racialización” (citado en Walsh, 2010a, p.83).

CAPÍTULO IX: CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

9.1. Conclusiones

A continuación se exponen las conclusiones de esta investigación tomando como punto de partida los tres objetivos generales inicialmente planteados:

- 1) Analizar algunos de los pilares conceptuales que subyacen en las relaciones educativas dialógicas entre culturas.
- 2) Indagar en la percepción que tienen diferentes actores sociales y educativos sobre las propuestas legales (Constitución, LOEI, reglamentos) y políticas (planes, programas, metas,...) en EI.
- 3) Analizar en qué medida las actuaciones educativas desarrolladas en contextos escolares pluriculturales se ajustan a las propuestas legislativas y al modelo vigente de EI.

A partir de ellas se sugieren algunos de los retos pendientes en la EI en Ecuador, teniendo en cuenta los avances teóricos realizados por diferentes autores hasta el momento y atendiendo especialmente a las voces de los participantes en esta tesis.

9.1.1. Pilares conceptuales que subyacen en las relaciones educativas dialógicas entre culturas y sus consecuencias en las relaciones que se dan entre los diferentes grupos en el ámbito educativo.

De los análisis realizados sobre las visiones que manifestaron los diferentes participantes en esta investigación, podemos concluir lo siguiente:

- Las concepciones presentes en todos los participantes están mayormente marcadas por una visión de la cultura inalterable, una visión cercana a la corriente del relativismo cultural que concibe a cada cultura separada y autosuficiente. Sin embargo, también se encontraron, en menor medida, concepciones más dinámicas e interactivas cercanas al interculturalismo, especialmente entre los actores sociales y educativos de referencia en el ámbito de la EI.
- Por lo general, tanto por parte de los participantes de la cultura hegemónica como del resto de pueblos y nacionalidades, se pusieron de manifiesto diversos estereotipos que

deberían ser superados para poder pensar juntos en lo que es posible hacer en una sociedad tan rica y diversa.

Respecto a las relaciones interculturales:

- En líneas generales, todos los participantes entendieron la diversidad cultural como riqueza, predominando la visión multicultural sobre la intercultural, especialmente en el profesorado y el alumnado. Y si bien la mayoría de las familias se expresaron en la misma línea, algunas de ellas acorde con un grupo de profesores/as, pusieron de manifiesto una visión asimilacionista.
- Se constató un problema conceptual, referido a los términos multi e intercultural, porque cuando los participantes hacían referencia a la interculturalidad, en realidad se hablaban desde el enfoque multicultural.
- Especialmente para los docentes, el DI estaba implícito en la EI y consideraban indispensable el fomento del bilingüismo para que el diálogo fuese efectivo. Sin embargo, gran parte del alumnado no consideró un obstáculo la falta de dominio de la lengua del “otro” para interactuar y beneficiarse de dicha interacción.

Estas concepciones repercutieron de la siguiente manera en la forma de concebir los enfoques educativos:

- Fue el enfoque multicultural el que tuvo más presencia, tanto por parte de los directivos como por parte de los docentes de centros no bilingües. Generándose mucha confusión a la hora de referirse a la EI, debido a que hablan en términos multiculturalitas cuando se refieren a la misma.
- Sin embargo, entre el profesorado de centros bilingües y los actores sociales y educativos de relevancia en el ámbito de la EI, sobresalió el enfoque interculturalista, basado en una educación más fundamentada en la interacción, en la comunicación, en la negociación, en la reciprocidad, en el diálogo y en el enriquecimiento mutuo entre culturas.
- Se encontraron diferencias en función de la tipología de los centros (bilingües vs. no bilingües). La generalidad de los directivos y docentes de los centros no bilingües (CEEI) manifestaron entender la práctica de la EI desde un enfoque remediador, mientras que el profesorado de los centros bilingües (CEEIB) se aproximó al enfoque dialógico.

Antes estas concepciones, no debemos olvidar que para educar en la interculturalidad es primordial pensar en convivencias menos desiguales, menos jerárquicas y más democráticas. Abandonar enfrentamientos culturales y apostar por contribuir a un diálogo reflexivo, con el propósito de abrir nuevas vías desde una perspectiva distinta, en la que predominen otros valores y nuevas formas de relación. Se trata de convivir, de crear formas diferentes de compartir los recursos, tanto tangibles como no tangibles. Intercambiar saberes entre la elocuencia del mestizaje y los contrastes, siendo capaces de comprender y aceptar las diferencias a la par que transformamos nuestra propia cultura.

De esta manera, las concepciones que subyacen sobre las relaciones interculturales pueden ir cambiando hacia una perspectiva que implique reestructurar para convivir. Es necesario aprovechar las aportaciones que estos intercambios suponen sin perder los signos identitarios, alejándose así del estatismo y el relativismo cultural; ahondando en el enfoque dialógico ya utilizado por el profesorado de los CEEIB.

9.1.2. Percepción que tienen diferentes actores sociales y educativos sobre las propuestas legales y políticas en EI.

Respecto a la LOEI y su reglamento, las opiniones variaron en función del rol de los participantes. Los aspectos positivos que se señalaron a este respecto fueron los siguientes:

- Los actores sociales y educativos fueron los que más conocimiento mostraron sobre el marco legal y las políticas llevadas a cabo en relación a la EI. El profesorado, tanto de centros bilingües como no bilingües, disponían de una percepción más imprecisa.
- La mayoría de los participantes valoraron positivamente la normativa, manifestando su aprecio por el valor otorgado a la interculturalidad, su carácter innovador y el fomento del Buen Vivir (especialmente los actores sociales y educativos).
- Casi la totalidad de los participantes apreciaban la propuesta del bilingüismo. Destacaron, especialmente, los actores sociales y educativos, el profesorado de los centros bilingües y las familias, los cuales valoraron la exigencia de que el profesorado domine al menos una lengua ancestral.
- Fueron los actores sociales y educativos los que se mostraron más críticos con la normativa educativa, específicamente, los vinculados al ámbito académico e intelectual, los cuales manifestaron un alto nivel de desacuerdo sobre su aplicabilidad,

tanto a nivel administrativo como en las aulas. Si bien, fue el grupo de informantes que más valoró los avances que ha supuesto el nuevo marco legal en materia educativa. En su mayoría, coincidieron en que se ha conseguido logros importantes a través de la descentralización y el modelo de gestión, el asesoramiento, el seguimiento y la evaluación externa, así como la obligatoriedad de la formación y capacitación del profesorado. Asimismo, destacaron la mejora de las condiciones docentes, cuestión ésta de escasa relevancia desde la visión de algunos docentes y directivos. Y, de forma general, todos los participantes otorgaron especial importancia al fomento de la participación de los estudiantes, la familia, la comunidad con la aplicación de la normativa vigente.

- Dentro de estos mismos participantes, merece resaltar las buenas valoraciones de gran parte de los informantes vinculados al Ministerio de Educación, al SEIB y de algunas de las Organizaciones Internacionales, respecto a la nueva organización del sistema educativo y la dotación de recursos a todos los niveles. El actual modelo de gestión derivado de la Ley fue defendido por informantes del Ministerio de Educación y de las Organizaciones Internacionales, no así por algunos de los participantes vinculados al SEIB, cuestionando la pérdida de autonomía de la DINEIB. La opinión relacionada con la dotación de recursos contrastó con la de los informantes vinculados al ámbito académico e intelectual y con la de muchos de los docentes de centros no bilingües, quienes manifestaron la insuficiencia de recursos pedagógicos para poder aplicarla como expone la normativa.
- En el caso de los docentes de CEEIB refirieron a que, en muchas ocasiones, se encuentran con serias limitaciones o insuficientes recursos para desarrollar todo lo expuesto en el MOSEIB. Si bien, de forma específica, los informantes pertenecientes al SEIB, acentuaron el valioso trabajo que ha supuesto rediseñar todos los instrumentos curriculares del MOSEIB y su malla curricular con el fin de facilitar su aplicación y desarrollo.
- La mayoría del profesorado respaldó la Ley por proponer un sistema unificado que favorece la expansión de la EIB, formando redes interculturales entre los pueblos y nacionalidades y la sociedad mestiza. Lo percibieron, igualmente, como un sistema justo y equitativo encaminado a la igualdad de oportunidades.

- Un número considerable de familias participantes valoraron que la educación de sus hijos/as fuese intercultural y bilingüe, aunque entendiendo el bilingüismo desde diferentes posturas. Algunas consideraron prioritario la enseñanza de las lenguas maternas sobre las lenguas extranjeras o al mismo nivel que estas. En cambio, otras (la mayoría, familias de alumnado de los centros no bilingües) concedían mayor relevancia al aprendizaje del inglés por su utilidad para la inserción laboral.

Las críticas más relevantes planteadas ante el marco legal fueron las siguientes:

- Los actores sociales y educativos temían que las propuestas legales se quedaran sólo en el discurso político, remarcando la necesidad de profesionales cualificados en didáctica y en aspectos culturales para poder implementarlas, tanto en las instancias administrativas como en los propios centros educativos.
- La mayoría de los actores relacionados con los movimientos indígenas y con el campo académico-intelectual consideraron que es un proyecto imposible de cumplir en el contexto político actual.
- Un número significativo de directores como de docentes, principalmente los pertenecientes al SEIB, consideraron que, a pesar de lo que estipula la Ley, los contenidos curriculares siguen siendo reflejo de un currículo hegemónico, siendo la lengua predominante en la alfabetización el castellano. De este modo, la asignatura de la lengua ancestral queda como una materia adicional dentro del currículo que se imparte de forma aislada.
- Muchos de los actores sociales y educativos de los diversos ámbitos consideraron que el profesorado aún no contemplaba el bilingüismo como algo indispensable, tanto para su práctica como para favorecer el diálogo intercultural. Y, por su parte, el profesorado reconoció que en la práctica diaria el bilingüismo no se emplea en todos los centros de forma ecuaníme, encontrándose las diferencias en los CEEI que son monolingües. En el caso de las familias, las resistencias a su utilización que se pudieron constatar se pusieron de manifiesto en aquellos discursos procedentes de algunos progenitores mestizos y de familias indígenas aculturizadas.
- Algunos de los actores sociales y educativos de los diversos ámbitos, acentuaron la importancia de sustituir el término el bilingüismo por multilingüismo, ya que visibiliza todas las lenguas que coexisten en el país.

Respecto a las Metas 2021:

- La mayor parte de los participantes, a excepción de los actores sociales y educativos, mostró desconocimiento del proyecto de las Metas 2021.
- Los participantes que tenían conocimiento de las mismas, mostraron una percepción pesimista por no considerarlas ajustadas a la realidad intercultural ecuatoriana. Sin embargo, algunos de estos informantes, asemejaban su logro con la consecución de los objetivos de la LOEI y avanzar en ellas representa la consecución de logros por lo que se apuesta en la legislación actual, progresando hacia una educación de mayor calidad junto al resto de países de la región.
- Las opiniones del profesorado tendieron a valorar las Metas positivamente, considerando que, junto a las políticas actuales, pueden ser otro de los caminos para alcanzar los fines que se plantean en el Plan del Buen Vivir. También consideraron que son iniciativas que contribuyen a disminuir la desigualdad y la marginación que pueda existir en el ámbito educativo.

Respecto al Diálogo Intercultural y el Buen Vivir:

- Todos los actores sociales y educativos consideraron necesario el bilingüismo para el desarrollo de la EI y el fomento del DI.
- Muchos de los actores del ámbito académico e intelectual y de alguna de las Organizaciones Internacionales, indicaron que el término DI era un discurso vacío, de uso occidental. Argumentando que la inequidad y desigualdad existente con respecto a los pueblos indígenas y afrodescendiente, es lo que no permite el diálogo ni la construcción de sociedades interculturales con sus valores propios o las cosmovisiones de dichos pueblos. Por lo tanto, una limitación crucial para el alcance del Buen Vivir que se pretende.
- Los actores sociales y educativos de movimientos indígenas y muchos de los pertenecientes al ámbito ministerial y al SEIB, así como el profesorado de centros bilingües, concebían que el Buen Vivir es la base esencial, el eje sobre el que debe girar toda la educación y la vida en general.

9.1.3. Adecuación de las actuaciones educativas desarrolladas en contextos escolares pluriculturales a las propuestas legislativas y al modelo vigente de Educación Intercultural.

Respecto a las actuaciones educativas se observaron diferencias en función de la tipología de los centros: CEEI vs CEEIB:

- Fueron pocos los/as profesores/as de los CEEI los que asumieron la perspectiva intercultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por el contrario, la mayor parte del profesorado de los CEEIB asumieron esta perspectiva en las diferentes dimensiones curriculares, excepto en la evaluación que, excepcionalmente, en cuatro de los casos estudiados se mostraron algunas adaptaciones. Por lo general, los directores de los centros confirmaron esta afirmación, señalando que estas diferencias se reflejaban en los planes y programaciones.
- A diferencia de los CEEIB, en ninguno de los CEEI se observó que se respetara la lengua de origen para la enseñanza de la lecto-escritura, comenzando la alfabetización en castellano y continuando con su uso durante todo el periodo escolar.
- En la mayor parte de centros bilingües, y en algunos no bilingües, tenían lugar acciones favorecedoras para el desarrollo de la EI, mediante la organización y distribución del alumnado en el aula, propiciando la colaboración y cooperación entre el mismo.
- Los contenidos interculturales que se trabajaban en la mayor parte de los centros bilingües con mayor arraigo y pertinencia cultural, están basados en conocimientos que se relacionaban con las situaciones familiares y de la comunidad, con la intención de contextualizarlos también en su realidad nacional y mundial.
- Se encontraron diferencias entre ambos tipos de centros en las relaciones que se establecían entre docentes, familias y otros actores sociales comunitarios que favorecen el desarrollo de la EI, siendo éstas más frecuentes y más próximas en la mayoría de los CEEIB estudiados.
- Se observó que el profesorado de los CEEI no otorgó muchos espacios de reflexión al alumnado y sus familias, tal y como requiere el proceso educativo intercultural. Esta participación fue más frecuente en los CEEIB, siendo muchas de las actividades compartidas con miembros de la comunidad. Hecho que denota que en este aspecto muchos de los centros están funcionando integrados en su contexto de acuerdo a lo determinado en la normativa.
- Muchos de los CEEIB planificaban y desarrollaban actividades relacionadas con los saberes, valores y cosmovisiones de la cultura, implicando al alumnado y a sus

familias cuando hacían actividades colectivas en las que también se usaban las lenguas ancestrales.

- Independiente de la región y la tipología de centro, la participación de las familias se realizaba a través de los comités de padres y madres y de las diferentes comisiones a las que éstas pertenecían, así como a través de la colaboración de forma voluntaria o a través de las actividades promovidas desde la comunidad.

Respecto al desarrollo de las competencias interculturales del alumnado:

- Las competencias cognoscitivas reflejaron que la mayor parte del alumnado mantiene un conocimiento basado en lo material e inmutable, fueron capaces de identificar elementos desde la diversidad, pero comunes a todos los grupos culturales, que valoraban desde el respeto y compartían para el enriquecimiento mutuo.
- En relación con las competencias procedimentales, se encontraron dos tendencias que marcaban sus comportamientos cuando se relacionaban con compañeros/as de diferentes culturas. Por una parte, comportamientos de apertura y, por otra, mencionaron obstáculos (i.e. lengua, distancia en los estilos de vida, gustos, aficiones, etc.) que frenaban la interacción.
- En relación a las competencias actitudinales, aunque se dio variabilidad, la mayoría informó que no tenían inconveniente, ni le suponía ningún obstáculo compartir o realizar actividades de aprendizaje (formales o lúdicas) con compañeros/as de una cultura diferente a la suya. Sin embargo, un grupo menor, pero significativo, principalmente del alumnado indígena, indicó que prefería que sus compañeros/as fueran de su cultura, especialmente, para un mayor entendimiento, tanto en la comunicación verbal como no verbal.
- El alumnado y sus familias pertenecientes a los CEEI, manifestaron sus deseos de aprender tanto aspectos culturales como las lenguas ancestrales. Sin embargo, no se detectó una reivindicación real por parte de éstos a que se atiende a su diversidad cultural y lingüística.

Respecto al desarrollo de las competencias interculturales del profesorado:

- La experiencia docente de la mayoría del profesorado de los CEEI había sido en el sistema de enseñanza general.

- El profesorado de los centros bilingües (directivos y docentes) contaban con una mayor trayectoria en formación y capacitación en torno a la EIB, así como un mayor nivel participación en colectivos pedagógicos.
- Excepto algunos docentes y directivos de los CEEIB con más trayectoria intercultural bilingüe, el resto del profesorado, no disponía de competencias para integrar en el currículo, desde una perspectiva intercultural, los conocimientos de las diferentes materias.
- Se manifestó que el dominio de conocimientos, por parte del profesorado de centros bilingües, sobre la lengua y la simbología de las culturas de los diferentes pueblos y nacionalidades incrementaba la participación de este alumnado en el aula.
- Todo el profesorado participante mostró competencias actitudinales, manifestando respeto hacia todo el alumnado independientemente de su grupo cultural.
- Se observó que la mayor proximidad cultural entre los docentes y discentes, mejoraba la empatía de los docentes hacia el alumnado de su misma cultura.
- Predominaba la idea de que la condición cultural no influye en el rendimiento, siendo determinantes las circunstancias sociales y económicas de cada uno/a de los/as alumnos/as y sus familias. Un grupo menor de profesores/as, tanto de centros bilingües como no, sí consideró que el alumnado indígena y afrodescendiente no tenían las mismas expectativas hacia el estudio, en comparación con las del alumnado mestizo.

9.2. Limitaciones de la investigación

Aunque en este trabajo se ha intentado cumplir con todos los criterios de rigurosidad, los resultados presentados deben tomarse con la cautela que requiere la propia naturaleza etnográfica de esta investigación, así como por algunas de las limitaciones que se comentan a continuación.

En primer lugar, una de las restricciones más importantes deriva del tiempo transcurrido desde que se realiza el trabajo de campo y la recogida de la información (2012-2013) hasta la presentación de este Informe. En dicho periodo han acontecido cambios importantes y de gran significatividad para el contexto de la educación ecuatoriana y que, aunque hemos intentado realizar un seguimiento permanente de los mismos con el fin de

contrastar y actualizar la información, nos ha sido imposible abarcar todos los ámbitos y seguir el ritmo de todos los acontecimientos.

Lo que hemos aseverado se justifica por la amplitud del estudio, puesto que el hecho de ser una investigación eminentemente cualitativa que comprende las tres principales regiones del país, ha comportado una tarea compleja en la gestión de la gran cantidad de datos e información recabada, lo cual ha requerido de mucho tiempo para su organización, transcripción, planificación y análisis. A pesar de ello, en el apartado de discusión, se ha intentado dar respuesta a nuestros planteamientos iniciales contrastando los resultados con los cambios acontecidos y destacando los avances sustanciales que han influido en el desarrollo de la EI durante este último periodo.

Afanadas con nuestro interés de atender y manifestar el reclamo de las voces de los principales actores educativos, se recabó una inmensurable cantidad de información cuya gestión implicó ciertas dificultades a la hora de presentar resultados concretos. Dicho inconveniente hizo que se excluyeran del estudio los datos recogidos con cuestionarios y escalas cuantitativas, ya que eso implicaba una mayor dilatación y complicación del estudio de acuerdo a las restricciones de tiempo con el que contábamos.

Para solventarlo, pretendimos realizar una rigurosa selección de información en la que se recogieran las principales voces del mayor número de personas implicadas en el proceso educativo intercultural actual, con el propósito de describir su realidad y poder contribuir así a una mejora de la EI desde las postulaciones de los actores primordiales. Igualmente, la decisión de asumir una mirada cualitativa ha supuesto un mayor compromiso tanto por parte de los informantes como por parte de la investigadora, por ese motivo se ha mantenido la confidencialidad de los discursos en todo momento.

En esta línea, es importante señalar que dada la amplitud de la muestra, refiriéndonos a la cantidad de personas entrevistadas de diferentes procedencias y los centros participantes de las tres regiones principales, nuestros resultados pueden ser representativos de las diferentes perspectivas de la diversidad cultural en la mayor parte de la geografía del país. No obstante, a pesar del volumen de datos y el análisis exhaustivo de los discursos, dichos resultados no son generalizables, puesto que describen realidades concretas y el análisis interpretativo de las mismas no puede ser transferible a toda la

población ecuatoriana. Además se debe de tener en cuenta que se dieron en un momento de transformación y cambios importantes y, después de lo acontecido en los últimos tiempos, pueden haberse modificado.

No debemos obviar tampoco, la dificultad que supuso el acceso al campo de estudio, ya que se contó única y exclusivamente con los medios de la investigadora principal y el acceso a muchos de los lugares y zonas visitados conllevaron una serie de riesgos, lo que supuso la pérdida de información o estar expuesta a situaciones de peligro que implicaron renunciar a la misma. Por lo que, se tuvo que excluir a uno de los centros educativos participantes ya que, como se indicó en un principio la muestra estaba conformada por veinte centros educativos (diez CEEI y diez CEEIB). Situación que se intentó resolver equiparando la muestra en el resto de centros para conseguir la misma proporcionalidad de actores educativos en ambos tipos de centros.

Igualmente, la dificultad que supuso la consecución de autorizaciones y permisos para llevar a cabo el estudio requirió que la investigadora realizara numerosas gestiones con el Ministerio de Educación y las diferentes dependencias de la administración educativa, lo cual implicó permanecer tres meses en el país previo al acceso directo a los participantes para tal fin. Así como el hecho de realizar las entrevistas y las observaciones *in situ*, que implicaba la intromisión de la investigadora en el horario laboral y escolar de los participantes, situación que, por las dificultades y necesidades que planteaba la cotidianidad, demandó más tiempo de dedicación y trabajo del planificado para lograr los fines propuestos.

Con todo, consideramos que esta investigación es una de las primeras que se realiza en el contexto ecuatoriano desde la promulgación de la LOEI, que abarque de manera holística las múltiples visiones de la realidad educativa, y teniendo en consideración la singularidad de cada una de las principales regiones del país.

Esperamos, por ello, que la presente investigación y las perspectivas que se presentan a continuación, contribuyan a iluminar nuevos trabajos y líneas de investigación en aras a seguir incrementando la calidad de la Educación Intercultural Bilingüe de un país como Ecuador que tanto esfuerzo ha puesto en ello.

9.3. Propuestas y retos

A raíz de los análisis realizados, concluimos en la coexistencia de discursos teóricos y conceptuales que no se corresponden con la práctica en materia de EI en la mayoría de los centros no circunscritos al SEIB. Consideramos que dichas contradicciones detienen el proceso de construcción de una Educación Nacional fundamentada en los valores de la interculturalidad que, hasta ahora ha estado impartiendo enseñanzas con pertinencia idiomática y cultural, únicamente, a los estudiantes de los pueblos y nacionalidades que acuden a los centros bilingües. Por lo que, como punto de partida, sería conveniente apostar por la interculturalidad rechazando los conceptos subyacentes asimilacionistas que aún perduran en la base del pensamiento de algunos de los actores sociales y educativos y que el sistema educativo intercultural sea extendido en todo el territorio nacional de acuerdo, fundamentalmente, a lo que rige su Constitución (2008) y la legislación en materia educativa en vigor.

Apoyándonos en las voces de los participantes de esta investigación transmitimos sus propuestas acentuando lo logrado y lo que queda por alcanzar.

En cuanto a las conclusiones expuestas para dar respuesta al primer objetivo planteado, es importante ser consciente (como también expresaron algunos de los informantes en sus discursos) que, debido a la complejidad y coste que supone el cometido de la LOEI, su implementación ha tenido que ser progresiva y que el momento de recogida de datos correspondió al periodo 2012-2013, por lo que son resultados congruentes con la realidad del momento.

Aunque somos conscientes de que la tarea no es sencilla debido a cómo se han mestizado las culturas indígenas y afrodescendiente en el país y la tendencia predominante en gran parte de la sociedad a la integración (en vez de la inclusión), sí creemos que la EI en el Sistema Nacional de Educación y las reformas legislativas realizadas están favoreciendo la construcción de comunidades educativas donde se avance a través del intercambio de acciones democráticas, igualitarias, justas y equitativas. Por lo tanto, proponemos una EI que se enmarca en un contexto de aprendizaje pluricultural, intercambiando conocimientos y saberes desde la tolerancia y el respeto, a la vez que se forman identidades pluriculturales más allá del color de la piel y la lengua. Se trata de ver

la otredad desde una visión equitativa donde no hay posiciones de superioridad y el intercambio fluye de forma bidireccional.

Esto requiere planificación a todos los niveles de la administración educativa, desde los organismos estatales hasta las aulas, donde todos los actores avancen al unísono explorando los diversos modos de vida, permitiendo que los ciudadanos ecuatorianos, en su inmensa mayoría, puedan ahondar en las concepciones vigentes en torno a las culturas y las relaciones que perduran entre ellas con el objeto de mejorarlas, esto es avanzar juntos en la investigación científica y cultural.

Uno de los elementos cruciales para seguir avanzando en la educación de Ecuador es seguir potenciando la formación intercultural. Desde los discursos de los participantes se demanda una mayor y más adecuada formación para todo el profesorado del Sistema Educativo actual, con independencia del tipo de centro en el que desempeñe su función. Para ello la formación atenderá a los aspectos culturales que definen la realidad del país y su diversidad lingüística, por lo que la promoción del multilingüismo en los profesionales de la educación es otro factor a destacar.

En el marco de enseñanza-aprendizaje, consideramos que es necesario trabajar para el desarrollo de las competencias interculturales, ya que favorece el entendimiento y asimilación de los diferentes contenidos interculturales de los nuevos currículos. Además, de beneficioso para asentar las bases de un desarrollo más constructivo y fructuoso en el contexto diverso en el que viven, donde es necesaria la retroalimentación de saberes culturales que facilite la convivencia, colaborando así en la conquista del Sumak Kawsay como principio fundamental de una vida sostenible a través del diálogo intercultural.

Por lo que consideramos necesaria una formación y capacitación en esta línea de pensamiento y actuación que contribuya a desarrollar mayor amplitud y flexibilidad de miras que, posteriormente, puedan transmitir a su alumnado. Para ello deberán incluir en los planes, programaciones y currículo a través de acciones con contenidos, procedimientos y actitudes en aras de crear personas más concienciadas, con mayor sensibilidad social y con un pensamiento crítico que les permita superar las concepciones dogmáticas que han heredado de la historia y trayectoria de su país.

En este sentido se han dado pasos importantes a través de las propuestas legislativas exigiendo y valorando el conocimiento y dominio de una lengua ancestral, sin embargo, en la praxis aún se denotan carencias que requieren ser superadas. Por lo que, nos sumamos a las propuestas de los participantes, cuando refieren que una de las vías de mejora es acortar la distancia cultural entre el profesorado y el alumnado; ello implica que, en la medida de lo posible, se potencie que parte de la plantilla docente sea de la misma nacionalidad que el alumnado.

Además, se acentúa la necesidad de seguir apostando por proyectos académicos y modelos de formación como los que se llevan a cabo en la actualidad a través de Universidades como la Universidad Nacional de Educación (UNAE) que apuesta por generar un nuevo paradigma educativo articulado al Buen Vivir, adecuado al momento de transformación que está viviendo la sociedad ecuatoriana. Es en este contexto donde se pueden desarrollar investigaciones en la línea de optimizar y renovar las didácticas interculturales que den respuestas más plausibles al Sistema Educativo ecuatoriano.

A través de este tipo de iniciativas, consecuentemente, se generarán un mayor número de recursos pedagógicos para la práctica intercultural bilingüe tan demandados en los argumentos expuestos a lo largo de este trabajo. En este sentido, desde la estructura organizativa del Sistema Educativo, se percibieron diversas posturas sobre la necesidad de una mayor implicación por parte de los organismos estatales relacionados con el SEIB (la Subsecretaría de EIB, la DINEIB y sus respectivas administraciones distritales) para la generación de dichos recursos que ofrezcan referencias para la innovación pedagógica en todos los niveles y etapas. Así como una mayor supervisión y seguimiento sobre el cumplimiento de la normativa legal de los centros de su ámbito. Pero, supervisión y seguimiento también necesaria para el resto de centros educativos con el fin de establecer el asesoramiento ineludible por parte de los técnicos y autoridades educativas hacia todos los actores del Sistema Nacional de Educación.

Con respecto a lo anterior, es necesario señalar que el Ministerio de Educación del Ecuador, en el marco de la pertinencia cultural y lingüística de los pueblos y nacionalidades indígenas del país y el MOSEIB, el presente año ha puesto a disposición del sistema educativo, catorce currículos nacionales Interculturales Bilingües elaborados en las

lenguas de las nacionalidades dirigido a las etapas de Educación Inicial, Educación Básica y para el Bachillerato General Unificado Intercultural Bilingüe, de las nacionalidades Achuar, A'i (Cofán), Andwa, Awa, Baai (Siona), Chachi, Eperara siapidara, Kichwa, Paai (Secoya), Sapara, Shiwiar, Shuar, Tsa'chi y Wao. Por lo que ha supuesto un avance importante en lo que corresponde a herramientas curriculares útiles para el fomento de la interculturalidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje (MinEduc, 2017).

Currículos que son declarados de aplicación obligatoria en todo el SEIB, constituyendo un hito importante para el fortalecimiento del Educación Intercultural, dando respuesta a algunas de las propuestas planteadas en este estudio. Ahora que se ha hecho realidad en los documentos legales, toca aplicarlo y disponer de los recursos humanos y materiales para su desarrollo pedagógico.

Otra propuesta de la que nos hacemos eco, es la mejora de la infraestructura de las instituciones educativas, tanto en cuestiones de edificación con los servicios básicos en propicias condiciones, como de mobiliario, recursos tecnológicos, etc. Reconocemos los grandiosos esfuerzos que se han hecho con la creación de las instituciones emblemáticas como las Unidades Educativas del Milenio y los centros Réplica, pero aún quedan centros educativos (sobre todo, aquellos que se encuentran en las zonas más aisladas) que, aunque si cumplen con el objetivo legal de vincularse a las comunidades que los circundan, en algunos de ellos aún carecen de los medios necesarios para un proceso educativo de calidad.

En relación a esta realidad, una opinión reiterada que surge de discursos de diversos actores es la no conveniencia de la diferenciación y categorización de centros educativos, proponiendo que todos sean interculturales y bilingües con el fin de evitar la sectorización. Opinión que se contradice con otras propuestas encaminadas a la reestructuración del sistema, donde se propone que la DINEIB vuelva a adquirir su autonomía de gestión.

Consideramos que el hecho de que el SEIB dependa del Ministerio de Educación, no implica una pérdida de autonomía técnica y administrativa, sino una gestión y administración conjunta. La cual contribuye a mejorar su funcionamiento y organización puesto que, con el actual modelo de gestión, los pueblos y nacionalidades están más

representados en los diferentes estamentos y han adquirido mayor poder de decisión. Además, ha aumentado el presupuesto en materia educativa intercultural bilingüe y se ha integrado de manera articulada en el sistema educativo nacional, favoreciendo que se desarrollen políticas educativas más justas e igualitarias.

En cuanto a las propuestas que se hacen para ser aplicadas desde las familias y las comunidades, coincidimos con lo que remarcaron muchos de los informantes en relación a la necesidad urgente de potenciar el empoderamiento cultural de los miembros de los pueblos y nacionalidades que infravaloran sus riquezas culturales y lingüísticas, sobre todo, en el ámbito comunitario y las familias. Esto con el fin de que los niños/as y jóvenes lo integren y consigan suplantar las creencias y prejuicios que poseen tan marcados por el paradigma asimilacionista en el que han estado inmersos durante tantos años.

Por tanto, se requiere una educación (dirigido a todos los centros no únicamente los bilingües) que apueste por un proceso de enseñanza-aprendizaje que parta de la perspectiva, condiciones y circunstancias del que aprende, para poder postular un aprendizaje significativo en este sentido. Entendiéndose que se debe partir del propio conocimiento y propia experiencia del alumnado, valorándolos y generando situaciones que faciliten la confrontación de sus puntos de vista con los de otras personas que pertenecen a grupos culturales diferentes. Y donde las visiones culturales que se ofrezcan estén más valoradas y menos sesgadas con respecto a su papel en la sociedad y ofreciendo una perspectiva más equilibrada y plural de la historia nacional. Para ello es importante escuchar, especialmente, al alumnado y sus familias, siendo éstos uno de los termómetros más fieles para medir la realidad.

Entendiendo que participar en un mundo en el que la diversidad es la norma y asumiendo que educar es una acción política, consideramos que las políticas educativas que se propongan para los pueblos y nacionalidades deben partir de la puesta en cuestión de los estereotipos culturales para lograr los cambios necesarios que hagan posible la negociación intercultural.

Desde el marco de políticas internacionales, nuestra propuesta que es que, siguiendo con el trabajo para la consecución de las metas que propone el Plan Decenal y que están

acordes a las planteadas por las Metas 2021 y las que plantea la UNESCO en EPT, se desarrollen estrategias pedagógicas contextualmente pertinentes, pero de forma interrelacionada con los propósitos de mejora de la calidad educativa que se plantean para toda la región. Con esto queremos decir que, en base a la información que hemos podido analizar y contrastar, consideramos que no es necesario aplicar un modelo de enseñanza-aprendizaje universal con el fin de equiparar e igualar oportunidades.

En esta línea, en el año 2015 y a través de la campaña “Project Everyone” (“Proyecto de todos”), el Ministerio implementó el Proyecto: “La Lección más Grande del Mundo”, comprometiéndose a contribuir para el cumplimiento de los 17 ODS en los que, como mencionamos en el marco teórico de esta investigación, se enmarcan las políticas interculturales internacionales de la UNESCO y las Metas 2021. Consideramos que en esta dirección que se trabaja por la igualdad, la justicia y la vida, acorde a los planteamientos de la LOEI y el Plan Nacional del Buen Vivir, hay que continuar trabajando, seguir extendiendo el desarrollo de este tipo de iniciativas y que no se conviertan, únicamente en acciones puntuales. Es conveniente que se trabajen en todos los centros del Sistema Nacional puesto que, a raíz de los resultados analizados, son muy pocos los participantes que conocían este tipo de proyectos.

Al mismo tiempo, estos avances son una muestra de la contribución a la transformación de los procesos educativos que demandaban muchos de los actores sociales y educativos de relevancia en el ámbito de la EI, los cuales se mostraban tremendamente críticos con el sistema asimétrico y desigual que existe tanto en la sociedad ecuatoriana como en los estamentos que conforman el sistema educativo. Este tipo de iniciativas, junto con políticas educativas nacionales que sumen esfuerzos en este sentido, contribuyen al logro de la equidad e igualdad de condiciones y oportunidades en el marco que nos ocupa.

Consideramos necesario aludir que con los cambios de consciencia, estructurales, organizativos y epistemológicos que implican las actuales políticas, marcadas por el enfoque intercultural y encaminadas hacia el alcance del Buen Vivir, muchos de los profesionales de la educación, concretamente, han dado un giro importante en su forma de entender y actuar. Los que pertenecen a los diferentes pueblos y nacionalidades han ido asumiendo su pertinencia cultural con mayor naturalidad y, algunos de los mestizos o

blancos, han progresado valorando más positivamente la diversidad cultural en la que viven. Este hecho, es importante porque contribuirán a que futuras generaciones se formen con una mayor calidad y calidez, como señala su marco normativo, aprovechando las ventajas que ofrece la riqueza de la diversidad cultural.

Finalmente, deseamos que el presente estudio sirva como plataforma para impulsar futuras investigaciones longitudinales en esta línea a medida que avanzan las políticas educativas en el país, con el fin de ir analizando cómo se integra la interculturalidad en los procesos educativos a todos los niveles. Asimismo consideramos importante extenderlo hacia estudios superiores con el objetivo de verificar la utilidad de los planteamientos educativos actuales en la formación de los futuros profesionales en competencias interculturales, destacando aquellas que permitan hacer propuestas pedagógicas que contribuyan a la enseñanza de vivir juntos dialogando.

Por lo pronto, esperamos que lo que aquí se expone contribuya al perfeccionamiento de la Educación Intercultural desde sus propias voces surgidas de espacios de diálogo y reflexión generados en el contexto en el que se ha desarrollado esta investigación.

“(...) Los chicos llegábamos al colegio con diversas lenguas maternas, comprábamos golosinas con monedas diferentes, celebrábamos varias fiestas nacionales e incluso nuestro descanso semanal se repartía entre los días sagrados de tres religiones (...)”

José Luis Sampedro, 1991.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdallah-Preteceille, M. (2001). *La educación intercultural*. Barcelona: Idea Books.
- Acosta, A. (2011). El buen (con)vivir, una utopía por (re)construir: alcances de la Constitución de Montecristi. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*. VI (1), 35-67. Recuperado de: <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/18066>
- Acuerdo Ministerial nº 0440-13 del 05 de diciembre de 2013.
- Aguado, M. T. (1991). La educación intercultural: concepto, paradigmas, realizaciones. En M. C. Jiménez, (dir.). *Lecturas de pedagogía diferencial*, (pp. 89-104). Madrid: Librería Dykinson.
- Aguado, M. T. (1996). *Educación multicultural: su teoría y su práctica*. Madrid: Cuadernos de la UNED.
- Aguado, M.T. (2002). Educación y Cultura. En R. Jiménez-Frías y T. Aguado: *Pedagogía de la diversidad. Unidades Didácticas. UNED: Madrid*, 243-291.
- Aguado, M. T. (2003). *Pedagogía Intercultural*. Madrid: McGraw Hill Interamericana.
- Aguado, M. T. (2005). La educación intercultural en la práctica escolar: investigación en el ámbito español. *XXI. Revista de Educación*, 7, 43-52.
- Aguado, M.T (2009). El Enfoque Intercultural como Metáfora de la Diversidad en Educación. En Aguado, M. T., y Del Olmo, M. (2009). *Educación intercultural: Perspectivas y propuestas*. (pp.13-27). UNED. Recuperado de : http://www2.uned.es/grupointer/interalfa_book+espanol.pdf
- Aguado, M.T. (Direct.), Gil-Pascual, J.A., Jiménez-Frías, R. y Sacristán, A. (1999). Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales. *UNED-Revista de Investigación Educativa, Vol. 17, (2)*, 471-475.
- Ahuja, R., Berumen G., Casillas M. L., Crispín M.L., Delgado A., Elizalde A., Gallardo A. N.,... Schmelkes, S. (2007). *Políticas y fundamentos de la educación intercultural bilingüe en México*. México: Secretaría de Educación Pública, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
- Aikman, S. (1997). Interculturality and intercultural education: A challenge for democracy. *International Review of Education*, 43(5), 463-479.
- Aja, E., Carbonell, F., Pereda, C., Actis, W., De Prada, M.A., Funes, J y Vila, I. (1999): *La inmigración extranjera en España: los retos educativos*. Barcelona: Fundación la Caixa. Recuperado de: https://obrasociallacaixa.org/documents/10280/240906/es01_esp.pdf/32afb082-ba4b-4cdb-8fce-e5ae99935013
- Alegret, J. L. (1992). Reflexions sobre la interculturalitat. En Alegret, J. L. [et. al.]. *Sobre interculturalitat* (pp. 13-21). Girona: Fundació SER. GI/Programa Trama.
- Almeida, I. (2014). *¿Educación Intercultural Bilingüe para todos?*. Quito: Periódico Hoy, 22.

- Amadio, M. y Zúñiga, M. (1990). Capítulo V, Bolivia. En, Chiodi, F. (Comp.), *La Educación Indígena en América latina*. México-Guatemala-Ecuador-Perú-Bolivia T. II. (pp. 227-318). Quito: Abya Yala.
- American Association of Colleges for Teacher Education. (1973). *No One American Model*. Recuperado de: <https://eric.ed.gov/?id=ED143631>
- Amezcuca, M., y Gálvez, A. (2002). Los modos de análisis en investigación cualitativa en salud: Perspectiva crítica y reflexiones en voz alta. *Revista Española en Salud Pública*, 423-436.
- Amorós, A. y Pérez, P. (1993). *Por una educación intercultural*. Madrid: MEC.
- ANDES (2015). Agencia Pública de Noticias del Ecuador y Suramérica. Nota de prensa: “Ecuador ya cambió”, destaca presidente Rafael Correa en conmemoración de 8 años de Gobierno. Publicada: 15 de enero de 2015. Recuperado de: <http://www.andes.info.ec/es/noticias/ecuador-ya-cambio-destaca-presidente-rafael-correa-conmemoracion-8-anos-gobierno.html>
- Antolínez, I. (2011). Contextualización del significado de la educación intercultural a través de una mirada comparativa: Estados Unidos, Europa y América Latina. *Papeles del CEIC* (Centro de Estudios sobre la Identidad Colectiva), 2 (73), 1-37.
- Antón, J. (2014). El Modelo de Estado Plurinacional en Ecuador: Ideas y reflexiones. Políticas Del Sumak Kawsay. *Revista de Antropología Experimental* (14). Monográfico de la Universidad de Jaén, 7, 91-107.
- Antón, J., Lluch, X., Rodas, M., Ros, A. y Salinas, J. (1995). *Educación desde el interculturalismo*. Salamanca: Amarú.
- Appadurai, A. (1996). *Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization*. Minneapolis/Londres, University of Minnesota Press.
- Araujo, D., y Bramwell, D. (2015). Cambios en la política educativa en Ecuador desde el año 2000. *Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2015*.
- Arizpe, L., Jelin, E., Mohan, J. y Streeten P. (2001). Diversidad Cultural, Conflicto y Pluralismo. En *Informe Mundial sobre la Cultura 2000-2001. Diversidad cultural, conflicto y pluralismo*. Madrid: UNESCO.
- Arksey, H., y Knight, P. T. (1999). *Interviewing for social scientists: An introductory resource with examples*. Londres: Sage.
- Arres, R. C. y Lorente, Á. L. (2011). La supervisión educativa en América Latina ante las Metas Educativas de 2021, propuestas por la OEI. *Revista Iberoamericana de Educación*, 57 (1). Recuperado de: http://rieoei.org/rie_contenedor.php?numero=4601&titulo=La%20supervisión%20educativa%20en%20América%20Latina%20ante%20las%20Metas%20Educativas%20de%202021,%20propuestas%20por%20la%20OEI
- Ayús, R. (2013). Culturas y Educación en los senderos ecosurianos. *Ecofronteras*, 10 (27), 28-32.
- Baker, C. (1996). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. (2ª Edición). Clevedon: Multilingual Matters.

- Banco Mundial, Gasto público en Educación. (2012) Recuperado de : <http://datos.bancomundial.org/indicador/SE.XPD.TOTL.GD.ZS>
- Banco Mundial, Gasto público en Educación. (2015) Recuperado de : <http://datos.bancomundial.org/indicador/SE.XPD.TOTL.GD.ZS>
- Banks, J. (1986). Multicultural Education: Development, Paradigms and Goals (pp. 12-28). Multicultural Education in Western Societies. Banks, J. y Lynch, J. (Eds.). Londres: Holt, Rinehart and Winston.
- Banks, J. (1989). Multicultural Education: Traits and Goals. En *Multicultural Education: Issues and Perspectives*, Banks, J. y Banks, C. (Eds.). Londres: Allyn and Bacon.
- Banks, J. (1991). Teaching Multicultural Literacy to Teachers. *Teaching Education* 4 (1), 133-142.
- Banks, J. (1995). Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice. En Banks, J. Ed Handbook of research on multicultural education. Nueva York: MacMillan: 3-24.
- Barber, M. y Mourshed, M. (2007): How the world's best-performing school systems come out on top (McKinsey & Company). Recuperado de: http://www.mckinsey.com/App_Media/Reports/SSO/Worlds_School_Systems_Final.pdf
- Bartolomé, M. (1992). Investigación cualitativa en educación, ¿comprender o transformar? *Revista de Investigación Educativa*, 20, 7-36.
- Bartolomé, M. (1997a). Panorámica general de la investigación sobre educación intercultural en Europa. *Revista de investigación educativa*, 15 (1), 7-28.
- Bartolomé, M. (Coord.) (1997b). *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Barcelona: Cedecs.
- Bartolomé, M. (2002). Educar para la ciudadanía. En M. Bartolomé (coord.), *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural (Vol. 92)*, (pp.131-161). Madrid: Narcea Ediciones.
- Batalla, G. B. (1991). *Pensar nuestra cultura*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bello, A. (2009). Derechos indígenas y ciudadanía diferenciadas en América Latina y el Caribe. Implicaciones para la educación", en L. E. López (Ed.). *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas*. Bolivia: FUNPROEIB Andes, Plural.
- Bello, A., y Rangel, M. (2000). Etnicidad, "raza" y equidad en América Latina y El Caribe. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Recuperado de: http://www.cepal.org/publicaciones/xml/4/6714/Lcr_1967_rev.21.pdf
- Benny, M., y Hughes, E. C. (1970). *Sociological Methods: A Source Book*.
- Bergesio, L. (2013). Diálogos interculturales en el sur. Posibilidades y limitaciones a partir de la hermenéutica diatópica en el caso de Áreas Protegidas en las Yungas de Jujuy (Argentina). *Revista Hermeneutic*, 12, 1-16. Recuperado de: <http://publicaciones.unpa.edu.ar/index.php/1/article/view/153>
- Bermejo, S. (2009). ¿Por qué apostar por una educación intercultural?, *Gloobalhoj*, 19. Recuperado de: <http://www.gloobal.net/iepala/gloobal/fichas/ficha.php?entidad=Textos&id=8122>

- Bhabha, H. K. (2007). *El lugar de la cultura*. (1ª ed. y 1ª reimp.) Buenos Aires: Manantial.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), 7-43.
- Bisquerra, R. (2005). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bokova, I. (2010). Palabras liminares. En Informe mundial de la UNESCO: invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural. La diversidad cultural: lo que está en juego. (p.3). Recuperado de:
http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/WRC09_es.pdf
- Bokova, I. (2015). Prólogo. En UNESCO (2015). *Replantear la Educación. ¿Hacia un bien común mundial?* (pp.3-4). París: UNESCO.
- Bolaños, G., Tattay, L., y Pancho, A. (2008). Universidad autónoma, indígena e intercultural: un espacio para el posicionamiento de epistemologías diversas. En D. Mato (Coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior: experiencias en América Latina* (pp. 211-222). Bogotá: IESALC-UNESCO.
- Bottasso, J. (2006). *Minorías y democracia en el Ecuador*. Quito: Abya Yala.
- Bretón, V. (2009). “La deriva identitaria del movimiento indígena de los Andes ecuatorianos o los límites de la etnofagia”. En Martínez, C. (coord.) *Repensando los movimientos indígenas*. (pp. 69-122). Quito: FLACSO Ecuador-Ministerio de Cultura.
- Bueno, J. J. (1997). Controversias en torno a la educación multicultural. *Heuresis. Revista Electrónica de Investigación curricular y Educativa*, 2-3 (1). Recuperado de:
<http://www2.uca.es/HEURESIS/heuresis98/v1n2-3.htm>
- Burga, M. (1999). *Historia de América Andina. Formación y apogeo del sistema colonial (siglos XVI-XVII)*. (Vol. 2). Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.
- Cabrera, O. (1995). Educación indígena, su problemática y la modernidad en América Latina. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 3 (1), 67-99.
- Cáceres, M., y García, R. (2010). Fuentes de rigor en la investigación cualitativa. Recuperado de:
http://brayebran.aprenderapensar.net/files/2010/10/rigor_cientifico.pdf
- Cadena, M. (2008). La producción de otros conocimientos y sus tensiones: ¿de la antropología andinista a la interculturalidad? En C. I. Degregori y P. Sandoval (Comps.), *Saberes periféricos. Ensayos sobre antropología en América Latina* (pp. 107-152). Lima: Instituto Francés de Estudios Andinos (IFEA).
- Cajide, J. (1994). Diseño y metodologías en la investigación intercultural. En M. Santos (Ed.), *Teoría y práctica de la educación intercultural* (pp. 69-95). Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias S.A.
- Calderón, A. (2015). Situación de la educación rural en Ecuador (informe de asistencia técnica grupos diálogo rural/impactos a gran escala). (Documento de Trabajo N° 5). El Salvador: RIMISP/FIDA. Recuperado de: http://www.rimisp.org/wp-content/files_mf/1439406281ATInformeTecnicoSituaciondeLaEducacionruralenEcuado.pdf
- Canales, M. (Coord. Ed.). (2006). *Metodología de la investigación social. Introducción a los oficios*. Santiago de Chile: Editorial LOM.

- Castells, M. (2000). Globalización, estado y sociedad civil: el nuevo contexto histórico de los derechos humanos. *Isegoría*, 22, 5-17.
- Censo revela aumento de población afro e indígena. (2011). *El Universo*. Recuperado de: <http://www.eluniverso.com/2011/10/12/1/1447/censo-revela-aumento-poblacion-afro-indigena.html>
- CEPAL (2004). Financiamiento y gestión de la educación en América Latina y el Caribe: síntesis. Recuperado de: http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/13065/S046463_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- CEPAL (2014). Los pueblos indígenas en América Latina. Avances en el último decenio y retos pendientes para la garantía de sus derechos. Recuperado de: http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/37222/S1420521_es.pdf?sequence=1
- CEPAL (2014a). *Panorama Social de América Latina 2014*. Santiago de Chile.
- CEPAL (2014b). *Pactos para la igualdad Hacia un futuro sostenible. Trigésimo quinto período de sesiones de la CEPAL*. Recuperado de: http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/36692/LCG2586SES353s_es.pdf;jsessionid=F28DB668D5AF48D6DB7E3F59BE106A94?sequence=6
- CEPAL (2014c). Los Pueblos indígenas en América Latina : avances en el último decenio y retos pendientes para la garantía de sus derechos. Recuperado de: <http://www.cepal.org/es/publicaciones/37050-pueblos-indigenas-america-latina-avances-ultimo-decenio-retos-pendientes-la>
- Cevallos, F. (1973). *Resumen de la Historia del Ecuador desde su origen hasta 1845*. Vol. 6. Guayaquil: Clásicos Ariel.
- Cevallos, F., De Jarrín, L. Luna, M. y Viteri, C. (2007). *Educación y Buen Vivir. Reflexiones sobre su construcción*. Quito: Contrato Social por la Educación.
- Chancoso, B. (1993). Damos la cara. En Cornejo Penacho, Diego (Ed.), *Los indios y el Estado país. Pluriculturalidad y multiétnicidad en el Ecuador. Contribuciones al debate*. (pp. 135-151). Quito: Abya Yala.
- Chernobilsky, L. B. (2006). El uso de la computadora como auxiliar en el análisis de datos cualitativos. En I. Vasilachis (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 239-276). Barcelona: Gedisa Editorial.
- Chiodi, F. (1990). *La Educación indígena en América Latina. México-Guatemala-Ecuador-Perú-Bolivia*. Tomo I. Quito: Abya-Yala.
- Choque, C. (2005). *La educación Intercultural Bilingüe entre los quechuas: testimonio de parte (1990-1994)*. Vol. 17. La Paz: Plural editores.
- Christians, C. (2011). La ética y la política en la investigación cualitativa (Trad. C. Pavón). En N. Denzin, y Y. Lincoln (Comps.), *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa Vol. I* (pp. 283-331). Barcelona: Gedisa Editorial.
- Cifuentes, M. C. (2008). La justicia a las identidades colectivas, más allá del dilema distribución-reconocimiento. *Jurídicas*, 5, (2), 123-138.

- Citarella, L. (1990). México. En F. Chiodi (Comp. *La educación indígena en América Latina* (pp. 9-155). Quito: Abya-yala.
- Código de la niñez y adolescencia. (2003). Ley No. 100. Registro Oficial. N° 737. Quito.
- Coffey, A. y Atkinson, P., (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos*. Colombia: Universidad Nacional de Antioquia.
- Cohen, L. y Manion, L. (1985). *Research Methods in Education*. London: Croom Helm.
- Colás, M^a. P. (1998). La metodología cualitativa en el estudio de cuestiones cuantitativas. *Cuestiones pedagógicas*, 4-5, 79-91.
- Colectivo Amani (1994). *Educación Intercultural. Análisis y resolución de conflictos*. Madrid: Editorial Popular.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. Recuperado de: <http://www.cepal.org/es>
- Committee on Multicultural Education, (1979). *Education for a Multicultural Society*, Canberra: Commonwealth Schools Commission.
- Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador. Recuperado de: <https://conaie.org>
- Consejo de Desarrollo de las Nacionalidades y Pueblos del Ecuador (CODENPE). Recuperado de: <http://www.codenpe.gov.ec>
- Consejo de Europa. (2008). *Libro Blanco sobre el Diálogo Intercultural: "vivir juntos con igual dignidad"*. Recuperado de: http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_SpanishVersion.pdf
- Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Recuperado de: www.clacso.org
- Constitución de la República del Ecuador (2008). Recuperado de: http://www.asambleanacional.gov.ec/documentos/constitucion_de_bolsillo.pdf
- Constitución de la UNESCO (1945). Recuperado de: <http://www.aecid.es/Centro-Documentacion/Documentos/Divulgaci%C3%B3n/folletounesco.pdf>
- Contreras, A. (2015). Situación de la Educación Rural en Ecuador. Informe de Asistencia Técnica Grupos Diálogo Rural/Impactos A Gran Escala. Recuperado de: <http://vvob.org.ec/>
- Convenio N° 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales. Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. (1989) Recuperado de: http://www.ilo.org/americas/publicaciones/WCMS_213175/lang--es/index.htm
- Cordero, C. y Aguado, T. (2015). Educación Para la Ciudadanía: Una Asignatura a Debate. Normativa, Manuales y Práctica Escolar en España. *Diálogo andino*, (47), 45-58.
- Corporación Nacional de Finanzas Populares y Solidarias. (2015). Economía y finanzas populares y solidarias para el buen vivir en Ecuador. Recuperado de: http://www.economiasolidaria.org/files/Libro_CONAFIPS.pdf
- Corte Constitucional de Ecuador. (2009). Caso n° 0027-09-AN, con sentencia de 9 de diciembre de 2009. Recuperado de: https://www.corteconstitucional.gob.ec/images/stories/pdfs/SUBE_Y_BAJA/SUB_E_Y_BAJA3/Auto_de_verificacion.pdf

- Cortés, R. y Lorente, A. (2011): La supervisión en América Latina ante las metas educativas de 2021, propuestas por la O.E.I. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. ° 57/1. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/4601Cortés.pdf>
- Cortez, D. (2011). La construcción social del “Buen Vivir” (Sumak Kawsay) en Ecuador. Genealogía del diseño y gestión política de la vida. Recuperado de: <http://www.uasb.edu.ec/UserFiles/369/File/PDF/CentrodeReferencia/Temasdeanalisis2/buenvivirysumakkawsay/articulos/Cortez.pdf>
- Coulon, A. (1995). *Etnometodología y educación*. Barcelona: Paidós Educador.
- Crespo, C. (2012). Buen vivir: escenarios en disputa y nuevos sentidos para la educación. En *Educación y buen vivir. Reflexiones sobre su construcción*. (pp. 63-77). Quito: Movimiento Ciudadano Contrato Social por la Educación en el Ecuador.
- Crespo, J. M., y Viñas, D. V. (2015). Comunidades: Saberes y conocimientos originarios, tradicionales y populares. En *Buen Conocer-FLOK Society. Modelos sostenibles y políticas públicas para una economía social del conocimiento común y abierto en el Ecuador* (pp. 551-616). Asociación aLabs.
- Crespo, J., Vila, D., Navarrete, J. F., y Rodríguez, R. (2014). Saberes y Conocimientos Ancestrales, Tradicionales y Populares. *Buen Conocer-FLOK Society Documento de política pública*, 5.
- Cruz-Rodríguez, E. (2012). Redefiniendo La Nación: Luchas Indígenas y Estado Plurinacional en Ecuador (1990-2008). *Nómadas (Universidad Complutense de Madrid)*. Recuperado de : <http://www.redalyc.org/pdf/181/18126163021.pdf>
- Cruz-Rodríguez, E. (2014). ¿Qué tan interculturales han sido las políticas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB)? Una reflexión sobre los casos de Bolivia y Ecuador. *Magistro*, 8 (15), 59-86.
- Cubo, S., Martín, B. y Ramos, J. L. (2011). *Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Cuenca, R. (2007). ¿Hacia dónde va la formación docente en América Latina? En, R. Cuenca, N. Nucinkis, y V. Zavala (Comps.), *Nuevos maestros para América Latina* (pp. 24-36).
- Da Silva, A. (1995). Educación Antirracista e interculturalidad. *Bakeaz*, 10, 1-12.
- Dávalos, P. (2002). Movimiento indígena ecuatoriano: la constitución de un actor político. Quito: conaie.org. Recuperado de: <http://www.icci.nativeweb.org/papers/davalos1.pdf>
- Dávalos, P. (2014). Sumak Kawsay (La Vida en Plenitud). En Hidalgo, A-L., Guillén, A. y Deleg, N. (Eds.). *Sumak Kawsay Yuyay. Antología del pensamiento indigenista ecuatoriano sobre Sumak Kawsay* (pp. 255-265). Huelva y Cuenca: Centro de Investigación en Migraciones (CIM)-Universidad de Huelva y Programa Interdisciplinario de Población y Desarrollo Local Sustentable (PYDLOS)-Universidad de Cuenca.
- De Lucas, J. (2003). *Globalización e identidades: claves políticas y jurídicas*. Vol. 195. Barcelona: Icaria Editorial.
- De Miguel, M. (1992). Minorías y educación intercultural. En *X Congreso Nacional de Pedagogía. Educación intercultural en la perspectiva de la Europa unida, vol. I*, pp. 133-151. Salamanca: Diputación Provincial de Salamanca.

- De Sousa, B. (2002). *Hacia una concepción multicultural de los derechos humanos. El otro derecho*, 28. 59-83.
- De Sousa, B. (2004). Democracia y participación: el ejemplo del presupuesto participativo de Porto Alegre. Quito: Editorial Abya-Yala.
- De Sousa, B. (2006). Prólogo. En *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires)*. Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/edicion/santos/Prologo.pdf>
- De Sousa, B. (2007). *La reinención del estado y el estado plurinacional*. Alianza interinstitucional. Santa Cruz de la Sierra: Centro de Comunicación y Desarrollo Andino (CENDA), Centro de Estudios Jurídicos e Investigación Social (CEJIS), Centro de Documentación e Información Bolivia (CEDIB).
- De Sousa, B. (2010a). La hora de l@s invisibles. En Irene León (Coord.) *Sumak kawsay/buen vivir y cambios civilizatorios*. Quito: FEDAEPS.
- De Sousa, B. (2010b). Hablamos del socialismo del Buen Vivir. *Camino socialista*, 9, 4-7.
- De Sousa, B. (2010c). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Trilce.
- De Sousa, B. (2010d). *Refundación del estado en América Latina: perspectivas desde una epistemología del Sur*. La Paz: CESU-UMSS y Plural Editores.
- De Sousa, (2012a). Cuando los excluidos tienen Derecho : justicia indígena, plurinacionalidad e interculturalidad. En De Sousa, B. y Grijalva, A. (Eds). (pp.13-50). *Justicia indígena, plurinacionalidad e interculturalidad en Ecuador*. Quito: Abya Yala.
- De Sousa, B. (2012b). El socialismo del buen vivir. Recuperado de: <http://servicioskoinonia.org/agenda/archivo/obra.php?ncodigo=759>
- De Sousa, B. (2014), ¿La Revolución ciudadana tiene quién la defienda? Recuperado de: [https://publicaciones.universia.net/index.php/CIHC/article/view/1711/-la-revolucion-ciudadana-defienda-](https://publicaciones.universia.net/index.php/CIHC/article/view/1711/-la-revolucion-ciudadana-defienda)
- De Sousa, B. y Grijalva, A. (Eds). (2012). *Justicia indígena, plurinacionalidad e interculturalidad en Ecuador*. Quito: Abya Yala.
- Del Rincón, D. (1997) *Metodologies qualitatives orientades a la comprensió*. Barcelona: Ediuoc.
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En *La educación encierra un tesoro: informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. (pp. 91-103). Madrid: Santillana/UNESCO.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (Coords.). (2012). *Manual de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Deutscher, I. (1973). *What We Say / What We Do. Sentiments & Acts*. Glenview: Ed. Scott Foresman and Company.
- Díaz-Aguado, M. J. (1995). Educación intercultural y desarrollo de la tolerancia. *Revista de Educación*, 307, 163-183.
- Díaz-Aguado, M. J. (2002a). Convivencia escolar y prevención de la violencia. Recuperado de: http://www.aulaviolenciadegeneroenlocal.es/consejoscolares/archivos/Convivencia_escolar_y_prevenccion_de_violencia.pdf
- Díaz-Aguado, M. J. (2002b). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Ed.Pirámide.

- Díaz-Couder, E. (1998). Diversidad Cultural y Educación en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 17, 11-30. Recuperado de: <http://rieoei.org/oeivirt/rie17.htm>
- Díaz-Polanco, H. (2006a). *Elogio de la diversidad. Globalización, multiculturalismo y etnofagia*. México: Siglo XXI.
- Díaz-Polanco, H. (2006b). *El laberinto de la identidad*. México: Ed. UNAM.
- Dickerson, S. (1993). The blind men (women) and the Elephant. A Case for a comprehensive Multicultural Education. Program at the Cambridge Rindge and Latin School. En Perry, T. y Fraser, J. (Eds.) *Freedom's Plow. Teaching in the multicultural classroom* (pp. 65-89). Nueva York: Routledge.
- Dietz, G. (2001). Del multiculturalismo a la interculturalidad: Un movimiento social entre discurso disidente y praxis institucional. *Diversidad cultural, identidad y ciudadanía*, 17-71.
- Dietz, G. (2003). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. México: Fondo de Cultura económica.
- Dietz, G. (2007). La interculturalidad entre el "empoderamiento" de minorías y la "gestión" de la diversidad. *Puntos de Vista (12) Interculturalidad*.
- Dietz, G. (2008). La experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural. En D. Mato (Coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. (pp. 359-370). Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO).
- Dietz, G. (2011). Hacia una etnografía doblemente reflexiva: una propuesta desde la antropología de la interculturalidad. *AIBR, Revista de Antropología Iberoamericana*, 6 (1), 3-26.
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Dietz, G., Mendoza, G. y S. Téllez, S. (2008). Introducción. En: G. Dietz, G. Mendoza Zuany y S. Téllez Galván (Eds.): *Multiculturalismo, educación intercultural y derechos indígenas en las Américas* (pp. 7-19). Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Dietz, G., Mateos, L. S., Jiménez, Y. y Mendoza, G. (2009). Estudios interculturales: una propuesta de investigación desde la diversidad latinoamericana. *Sociedad y discurso*, 16, 57-67. Recuperado de: <https://journals.aau.dk/index.php/sd/article/viewFile/862/687>
- Dorio, I., Sabariego, M. y Massot, I. (2004). Características generales de la metodología cualitativa. En, Rafael Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación cualitativa*. (pp. 275-299). Madrid: Editorial La Muralla S. A.
- Durán, T. (1986). Identidad mapuche. Un problema de vida de concepto. *América Indígena* 66 (4), (pp. 691-721).
- Durán, T., Berho, M., Carrasco, N. y Mora, H. (2014). *Antropología desde el sur. Obras escogidas de Teresa Durán*. Temuco: Universidad Católica de Temuco.
- Dussel, E. (2006). *Ética de la liberación: en la edad de la globalización y de la exclusión*. Madrid: Trotta.

- Dussel, E. (2014). Hacia la liberación científica y tecnológica. *América Latina en movimiento*, pp. 481- 494. Recuperado de: http://www.enriquedussel.com/txt/Textos_Articulos/447.2014.pdf
- Echeverría, B. (2001), *Definición de la cultura*, México: Itaca.
- Economía, demografía y PIB, Ecuador. Recuperado de : <http://www.datosmacro.com/paises/ecuador>
- Ecuador, PNUD. (2005). Primer Informe Nacional de ODM 2015. Llegó la Hora: el Futuro Tiene Fecha, 2015. Informe Nacional del Ecuador. Quito: PNUD.
- Ecuador, PNUD. (2007). II Informe nacional de los objetivos de desarrollo del milenio. Alianzas para el desarrollo. Recuperado de: http://www.undp.org/content/dam/ecuador/pnud_ec_II_INFORME_NACIONAL.pdf
- El Universo (2011). Censo revela aumento de población afro e indígena. (2011). *El Universo*. Recuperado de: <http://www.eluniverso.com/2011/10/12/1/1447/censo-revela-aumento-poblacion-afro-indigena.html>
- Elliot, J. (1986) Investigación-acción en el aula. Consejería de Educación. Valencia: Servicio Publicaciones de la Generalitat.
- Etxeberria, X. (1994). Antirracismo. *Bakeaz*, 2, 1-12.
- Falconí, F (2013). Crisis civilizatoria y alternativas de la humanidad. IAEN. Discurso presentado en el simposio Coloquio internacional Crisis civilizatoria, eco-socialismo y buen vivir. Quito, Ecuador.
- Fermoso, P. (1992). *Educación intercultural: la Europa sin fronteras*. Madrid: Narcea.
- Fernández, N. (2006). Reflexiones para la construcción de un modelo intra e intercultural para el área Andina. En F. Delgado, y J. C. Mariscal (Eds.), *Educación intra e Intercultural. Alternativas a la Reforma Educativa Neocolonizadora* (pp. 131-140). La Paz: Plural Ediciones.
- Fernández-Armesto, F. (2004). *Las Américas*. Barcelona: Debate.
- Fernández-González, M. D., y Torregrosa, M. (2009). Análisis de la retirada de la competición de élite: antecedentes, transición y consecuencias. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 4 (1), 93-104.
- Ferrão, V. (2013). “Educación Intercultural Crítica. Construyendo caminos”. En Walsh, C. (ed.). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Tomo I. Serie Pensamiento Decolonial. Quito: Abya-Yala.
- Figueroa, P. (1993). *Education for cultural diversity*. Londres: Routledge.
- FLACSO, MAE y PNUMA. (2008). Informe Geo Ecuador 2008 sobre el estado del medio ambiente. Recuperado de: <http://www.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/41444.pdf>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ed. Morata.

- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Madrid: Ed. Morata.
- Fondo Indígena. Universidad Indígena Intercultural (UII). Reglamento orgánico funcional de la UII y orientaciones conceptuales. (2004). (Documento Institucional). Recuperado de: <http://www.bivica.org/upload/reglamento-organico-iii.pdf>
- Fornet, R. (2000). Supuestos filosóficos del diálogo intercultural. *Polylog. Foro para filosofía intercultural*, 1. Recuperado de: <http://them.polylog.org/1/ffr-es.htm>
- Fraser, N. (1997). ¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas en tomo a la justicia en una época “postsocialista”. En: Fraser, Nancy. *Iustitia interrupta: reflexiones críticas desde la posición “postsocialista”* (pp. 17-54). Santa Fé de Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Fraser, N. (2001). Redistribución, reconocimiento y participación: hacia un concepto integrado de la justicia. En *UNESCO. Informe Mundial sobre la Cultura 2000-2001*. Recuperado de: http://www.mides.gub.uy/innovaportal/file/21647/1/10_fraser2001_concepto_integrado_justicia.pdf
- Fraser, N. (2006). Reinventar la justicia en un mundo globalizado. En *New Left Review*, 36, 31-50.
- Freire, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa* (9ª ed.). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. México D. F.: Siglo XXI.
- Freire, P. (2007). *Pedagogía de la tolerancia*. Buenos Aires: Fondo de Cultural Económica.
- Fukuda-Parr, S. (2001). En busca de indicadores de cultura y desarrollo: avances y propuestas. *Diversidad Cultural, Conflicto y Pluralismo*. En *Informe Mundial sobre la Cultura 2000-2001. Diversidad cultural, conflicto y pluralismo*. Madrid: UNESCO.
- Fukuda-Parr, S. (2004). Informe sobre Desarrollo Humano 2004: la libertad cultural en el mundo diverso de hoy. Nueva York: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Recuperado de: http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2004_es.pdf
- Fuller, N. (2002). Introducción. En *Interculturalidad y política. Desafíos y posibilidades*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Fuller, N. (2003). Ciudadanía intercultural: ¿proyecto o utopía?. *Quehacer* (137). Recuperado de: http://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/ciudad_intercul.pdf
- Gall, O., Vitale, E. y Schmelks, S. (2005). La discriminación racial. Recuperado de:
- García, J. L. (1995). Interculturalismo: el reto de la educación Europea. *Vela Mayor*, 5, 6-12.
- García, M., Alvira, F., Alonso, L. E. y Escobar, M. (Comps.). (2013). *El análisis de la realidad social: métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza Editorial.

- García-Canclini, N. (1982). *Las culturas populares en el capitalismo*. México: Nueva Imagen.
- García-Canclini, N. (1989). *Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Grijalbo y Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- García-Canclini, N. (1999). *La globalización imaginada*. México: Paidós.
- García-Canclini, N. (2005). Todos tienen cultura: ¿quiénes pueden desarrollarla? En *Seminario sobre Cultura y Desarrollo*. Recuperado de: <http://www.congresoed.org/wp-content/uploads/2014/10/García-Canclini-Cultura-desarrollo.pdf>
- García-Canclini, N., (2001), Las culturas híbridas en tiempos globalizados. En *Culturas Híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. (pp. 13-33) México, Paidós.
- García-Canclini, N., (2004), *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.
- García-Castaño, F. J., Granados, A., y García-Cano, M. (1999). De la educación multicultural e intercultural a la lengua y cultura de origen: reflexiones sobre el caso español. En F. Javier García y A. Granados (Eds.), *Lecturas para educación intercultural* (pp.81-127). Madrid: Trotta.
- García-Castaño, F. J., Pulido, R. y Montes, Á. (1997). La educación multicultural y el concepto de cultura. Recuperado de: <http://rieoei.org/oeivirt/rie13a09.htm>
- García-Castaño, J., Pulido, R. y Montes, Á. (1994). Educación multicultural e intercultural: reflexiones sobre el caso español. *European Journal of Intercultural Studies*, 4 (2), 67-80.
- García-Fariña, A. (2015). *Análisis del discurso docente como recurso metodológico del profesorado de educación física en la etapa de educación primaria*. Tesis doctoral. Tenerife: Universidad de La Laguna.
- Garrido, M. (Ed.). (2001). *Historia de América Andina. El sistema colonial tardío, vol. 3*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Ed. Morata.
- Gibson, M. y Streeten, P. (1996). *Nuestra diversidad creativa. Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo*. París: UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001036/103628s.pdf>
- Gil, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: PPU, S.A.
- Gil, T. G., y Cano, A. (2010). Introducción al análisis de datos en investigación cualitativa: Tipos de análisis y proceso de codificación (II). *Nure Investigación*, 7 (45).
- Glaser, B., y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Godenzzi, J. (1996). Introducción. Construyendo la convivencia y el entendimiento: Educación e interculturalidad en los Andes y en la Amazonía. En J. Godenzzi (Comp.), *Educación e interculturalidad en los Andes y en la Amazonía* (pp. 11-21). Cusco: Centro de Estudios Regionales Andinos “Bartolomé de Las Casas”.

- Godenzi, J. (2005). Introducción/Diversidad histórica y diálogo intercultural: perspectiva latinoamericana. *Tinkuy: Boletín de investigación y debate*, (1), 7-14.
- Goetz, J. y Lecompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Madrid: Morata.
- Gómez, F. (2006). Algunas reflexiones sobre la intra y pluriculturalidad desde la vida espiritual de los mayas en Guatemala. En F. Delgado, y J. C. Mariscal (Eds.), *Educación intra e Interculturalidad. Alternativas a la Reforma Educativa Neocolonizadora* (pp. 123-129). La Paz: Plural Editores.
- González, T. y Cano, A. (2010). Introducción al análisis de datos en investigación cualitativa: tipos de análisis y proceso de codificación (II). *Nure Investigación*, 44. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/262673062_Introduccion_al_analisis_de_datos_en_investigacion_cualitativa_Tipos_de_analisis_y_proceso_de_codificacion_II
- González-García, E. (2011). La interculturalidad: implicaciones educativas. En Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía (pp. 697-702). Instituto de Migraciones.
- González-Pérez, I. (2004). *La Cooperación Educativa Internacional ante la rebeldía de las culturas. Una propuesta de pluralidad mestiza para América Latina*. (pp.1-673). Tenerife: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna.
- González-Pérez, I. (2007). Diálogo intercultural, derechos humanos y diversidad. En T. González (Coord.), *Repensando la multiculturalidad* (pp. 195-217). Las Palmas de Gran Canaria: Anroart Ediciones.
- González-Terreros, M. (2011) *Movimiento indígena y educación intercultural en Ecuador*. Buenos Aires: CLACSO.
- Goodenough, W. (1971). *Culture, Language and Society*. Addison-Wesley Reading, M.A.
- Granda, S. (2004). *Textos escolares e interculturalidad. La representación de la diversidad cultural ecuatoriana*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.
- Granda, S. e Iza, A. (2012). Los salesianos, la educación superior y los pueblos indígenas. El caso del Programa Académico Cotopaxi (PAC). Universidad Politécnica Salesiana. Repositorio digital. Recuperado de: <http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/10736>
- Grossman, D. (2008). Democracia, educación para la ciudadanía e inclusión: un enfoque multidimensional. *Perspectivas*, 38(1), 45-60.
- Gualdieri, B., Vásquez, M. J., y Tomé, M. (2008). Educación y multiculturalidad: una experiencia de integración dialéctica entre extensión, docencia e investigación desde la Universidad Nacional de Luján. En D. Mato (Coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina* (pp. 93-104). Bogotá: IESALC-UNESCO.
- Guba, E. G. (1981). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno y A. Pérez, *La Enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, 148-165.
- Guba, E. G. y Lincoln, Y. (1985). *Effective evaluación*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Guba, E. G. y Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencias en la investigación cualitativa. En C. Denman, y J. A. Haro (Comps.), Por los rincones. Antología de los métodos cualitativos en la investigación social (pp. 113-145). Sonora: El Colegio de Sonora.
- Gudynas, E. (2015). Prólogo. En Schavelzon, S. (2015). *Plurinacionalidad y Vivir Bien/Buen Vivir: dos conceptos leídos desde Bolivia y Ecuador post-constituyentes* (pp. 9-14). Quito: Abya-Yala y CLACSO.
- Guerrero, A. (1990). La formación del Estado ecuatoriano y la segregación étnica. En *Punto de Vista*, 435, s.p.
- Guerrero, P. (2010). La interculturalidad solo será posible desde la insurgencia de la ternura. En *Corazonar. Una antropología comprometida con la vida. Miradas otras desde Abya-Yala para la decolonización del poder, del saber y del ser.* (pp. 239-281). Quito: Abya-Yala y Universidad Politécnica Salesiana.
- Gundara, J. S., y Portera, A. (2008). Theoretical reflections on intercultural education. *Intercultural Education*, vol. 19, 6. Diciembre 2008: 463-468.
- Gutiérrez, D., y Márquez-Fernández, Á. B. (2004). Fonet, R.: diálogo y filosofía intercultural. *Frónesis*, 11 (3), 9-39.
- Gutiérrez, J. y Delgado, J. M. (Coords). (1999). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- Guzmán, R. Cabrera, L., Yanes, J. y Castro, J. (2008). Análisis de la Investigación Cualitativa en Educación desarrollada en el Estado Español. *Revista Currículum*, 21, 157-184.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Heidegger, M. (2008). *Introducción a la investigación fenomenológica*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Hemilse, M. (2011). El proceso de codificación en investigación cualitativa. En *Contribuciones a las Ciencias Sociales*. Recuperado de: <http://www.eumed.net/rev/cccs/12/mha2.htm>
- Hernández, R. Fernández-Collado, C. y Baptista, P. (2006). Metodología de la Investigación. Cuarta edición. Mac Graw Hill editores. México DF., 103, 205.
- Higuera-Aguirre, E. y Castillo-Mantuano, N. (2015). La interculturalidad como desafío para la educación ecuatoriana. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (18), 148-162.
- Hirmas, C. (Coord.). (2008). *Educación y diversidad cultural: lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC, Innovemos (Red Regional de Innovaciones Educativas para América Latina y el Caribe).
- Hirmas, C. (2009). Educar en la diversidad cultural: aprendizajes desde la experiencia innovadora en América Latina. *Revista Latinoamericana de educación inclusiva*, 3 (2), 91-108.
- Houtart, F. (2015). El Ecuador de 2015: el agotamiento de un modelo en un contexto de crisis mundial. Recuperado de: <http://docplayer.es/14484403-El-ecuador-de-2015-el-agotamiento-de-un-modelo-en-un-contexto-de-crisis-mundial.html>

- http://book.floksociety.org/wp-content/uploads/2015/05/3_2_-_Saberes.pdf
- <http://repositorio.dpe.gob.ec/bitstream/39000/914/1/CONAPRED-014.pdf>
- <http://www.unesco.org/new/es/culture/themes/cultural-diversity/cultural-expressions/programmes/culture-for-development-indicators/resources/key-documents/>
- Huanacuni, F. (2010). *Vivir bien/Buen vivir. Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas*. (4a-edición). Lima: Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas.
- INEC. (2010c). Comisión de Educación del Instituto Nacional de Estadística y Censos. Gobierno Nacional de la República del Ecuador. Recuperado de: <http://www.ecuadorencifras.gob.ec/comision-de-educacion/>
- INEC. (2014). Comisión de Educación del Instituto Nacional de Estadística y Censos. Gobierno Nacional de la República del Ecuador. Recuperado de: <http://www.ecuadorencifras.gob.ec/comision-de-educacion/>
- INEC. (2015). Instituto Nacional de Estadística y Censos Gobierno Nacional de la República del Ecuador. Recuperado de: <http://www.ecuadorencifras.gob.ec>
- INEC. (2016). Mapas de Nacionalidades y Pueblos Indígenas. Gobierno de Ecuador. Recuperado en: [Mapa de Nacionalidades y Pueblos Indígenas](#)
- INEVAL. (2014). Información nacional SER estudiante. <http://www.ineval.gob.ec/serpresets/informes/serestudiante-general-20140505-s.pdf>
- Instituto de Evaluación y Seguimiento de las Metas Educativas (IESME) y OEI (2015). Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2015. Educación de los pueblos y comunidades indígenas (originarios) y afrodescendientes. Recuperado de: <http://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article15354>
- Instituto Ecuatoriano de la Seguridad Social. Recuperado de: <https://www.iess.gob.ec>
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC). (2010a). Población y demografía. Recuperado de: <http://www.ecuadorencifras.gob.ec/censo-de-poblacion-y-vivienda/>
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC). (2010b). Censo de Población y Vivienda (CPV). Recuperado de: <http://www.ecuadorencifras.gob.ec/base-de-datos-censo-de-poblacion-y-vivienda/>
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC). (2015). Ecuador. País en crecimiento. Somos más que cifras. Recuperado de: http://www.ecuadorencifras.gob.ec/web-inec/ECV/ECV_2015
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC). (2016) Recuperado de: <http://www.ecuadorencifras.gob.ec/institucional/home/>
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC). Gobierno Nacional de la República del Ecuador. Recuperado de: <http://www.ecuadorencifras.gob.ec/institucional/home/>
- Jameson, F. (1993). Conflictos interdisciplinarios en la investigación sobre cultura. *Alteridades*, 5, 93-117.
- Jiménez, Y. (2005). El proceso cultural en educación escolarizada: Educación Bilingüe Intercultural en los zapotecos de Oaxaca (Tesis Doctoral). Recuperada de http://bvvirtual.proeibandes.org/bvvirtual/docs/t_yjimenez.pdf

- Jordán, J. A. (2007): Educar En La Convivencia En Contextos Multiculturales. En: Soriano, E. *Educación Para La Convivencia Intercultural* (pp. 59-94). Madrid: La Muralla.
- Jordán, J.A. (1992). *La educación multicultural*. Barcelona: CEAC.
- Jordán, J.A. (1996). La interculturalidad en la escuela. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, (25), 71-84.
- Juliano, D. (1993). *Educación intercultural. Escuela y minorías étnicas*. Madrid: Eudema.
- Kawulich, B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos. In Forum: qualitative social research, vol. 6, (2), 1-32.
- Keating, M. (2002). Plurinational Democracy in a Post-Sovereign Order. *Queen's Papers on Europeanisation*, 1, 1-16. Recuperado de: <https://infoeuropa.eurocid.pt/files/database/000046001-000047000/000046505.pdf>
- Keats, D.M. (2000). Interviewing. A practical guide for students and professionals. Buckingham, Open University Press.
- Kintto, L. (2008). ECUADOR: La nueva Constitución aborda la demanda de un Estado Plurinacional. Recuperado de: <https://translate.google.es/translate?hl=es&sl=en&u=http://www.ipsnews.net/2008/05/ecuador-new-constitution-addresses-demand-for-lsquo-plurinational-lsquo-state/&prev=search>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Ed. Morata.
- Latorre, A. (2003) La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona: Graó.
- Leiva, J. J. (2008). Interculturalidad, gestión de la convivencia y diversidad cultural en la escuela: un estudio de las actitudes del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, (2). Recuperado de: rieoei.org/deloslectores/2297Leivav2.pdf
- Leiva, J. J. (2011). La educación intercultural: un compromiso educativo para construir una escuela sin exclusiones. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56 (1). Recuperado de: rieoei.org/deloslectores/4242Olivencia.pdf
- Lerena A., C. (1989): *Escuela, ideología y clases sociales de España*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- Ley 150 Publicada en el Registro Oficial Nro. 918 de 20 de abril de 1992. Congreso Nacional. Ecuador.
- Ley Orgánica de Educación Intercultural. Segundo suplemento del Registro Oficial, N° 417, Quito, 31 de marzo de 2011. Recuperado de: <http://educaciondecalidad.ec/ley-educacion-intercultural-menu/reglamento-loei-texto.html>
- Ley Orgánica del Consejo de Participación Ciudadana y Control Social. Registro Oficial Suplemento 22, Quito, 09 de septiembre de 2009. Última modificación: 24 de noviembre de 2014. Recuperado de: <http://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2015/03/Ley-Org%C3%A1nica-del-Consejo-de-Participaci%C3%B3n-Ciudadana-y-Control-Social-CPCCS.pdf>
- Ley Orgánica Reformativa a la Ley Orgánica de Educación Intercultural. Suplemento del Registro Oficial, N°. 572, Quito, 25 de agosto de 2015. Recuperado de:

- <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2015/09/Ley-Organica-Reformatoria-a-la-Ley-Organica-de-Educacion-Intercultural-LOEI.pdf>
- Limón, F. (2013). Tensiones entre la educación escolar y la formación cultural en comunidades chujes. En G. Ascencio Franco (coord.). *Teoría y práctica de la educación intercultural en Chiapas*, (pp. 127-138). México: PROIMSE/IIA/UNAM.
- Lizarazo, N. (2011). *La no violencia y la no discriminación como campos informativos: un aporte simbólico al buen vivir*. Cuenca: Pressenza IPA. Agencia de Noticias de Paz y No-violencia
- López, G. y Limón, F. (2016). Conocimientos culturales y educación formal entre los chuj. *Hacia una verdadera educación intercultural*. Sinéctica. Revista electrónica de educación, 47. Recuperado de: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/696>
- López, L. E. (1997). La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere. *Revista Iberoamericana de Educación*, 13, 47-98.
- López, L. E. (2001). La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana. *Seminario sobre perspectivas de la educación en la región de América Latina y el Caribe*, 382-406.
- López, L. E. (2004). Trece claves para entender la interculturalidad en la educación latinoamericana. En M. Samaniego y C. G. Garbarini (Comps.), *Rostros y fronteras de la identidad* (pp. 235-273). Temuco: Universidad Católica de Temuco.
- López, L. E. (2005). *De resquicios o boquerones. La educación intercultural bilingüe en Bolivia*. La Paz: PROEIB-Andes/Plural Editores.
- López, L. E. (2006). Diversidad cultural, multilingüismo y reinención de la educación intercultural bilingüe en América Latina. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5968326.pdf>
- López, L. E. (2007). Diversidad cultural, multilingüismo y reivención de la educación intercultural bilingüe en América Latina. En T. Durán, D. Catriquir y A. Hernández (Comps.), *Patrimonio cultural mapunche. Derechos sociales y patrimonio institucional mapunche, vol.3*, 339-363.
- López, L. E. (2009). Interculturalidad, educación y política en América Latina: perspectivas desde el Sur, pistas para una investigación comprometida y dialogal. En L. E. López, (Edit.). *Interculturalidad, educación, ciudadanía: perspectivas latinoamericanas* (pp. 129-218). La Paz: FUNPROEIB Andes/ Plural Editores.
- López, L. E. (2013). Del dicho al hecho hay mucho trecho: desfases crecientes entre política y práctica en la educación intercultural bilingüe en América Latina. *Revista Páginas y Signos*, 9, 11-78.
- López, L. E. y Küper, W. (1999). La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2, 17-85.
- López, L. E. y Rojas, C. (Eds.). (2006). *La EIB en América latina bajo examen*. La Paz: Plural Editores.
- López, L. E., y Küper, W. (2002). *La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas*. Universidad Mayor de San Simón.

- Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos.
- López, L. E., y Sichra, I. (2004). La educación en áreas indígenas de América Latina: balances y perspectivas. *Educação na diversidade: experiências e desafios na educação intercultural bilingüe*. Brasília: UNESCO, Secad/MEC, 126-152.
- López, L.E. (2008). Pueblos indígenas y educación superior. Desafíos para la universidad latinoamericana y los institutos de formación. En VIII Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe (pp.64-89). Buenos Aires: Unicef-Argentina. Recuperado de: <https://www.unicef.org/argentina/spanish/EIBWEBOK.pdf>
- López, N. (Coord.). (2011). *Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2011: la educación de los pueblos indígenas y afrodescendientes*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IPE-UNESCO. Recuperado de: http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/siteal_informe2011_indice.pdf
- López, R. B. (2012). Educación para todos y todas. Análisis del modelo educativo-social para una Educación Intercultural. *Educatio siglo XXI*, 30(2), 333-364.
- López-López, M.C. (2002). *Diversidad sociocultural y formación de profesores*. Bilbao: Mensajero.
- Luna, L., e Hirmas, C. (2005). Enfoques curriculares de educación intercultural en Chile: análisis para una propuesta de convivencia. In *VI Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe. Santiago de Chile* (pp. 25-27).
- Luna, M. (2012). En busca del sentido de la educación ecuatoriana. En Cevallos, F., De Jarrín, L. Luna, M. y Viteri, C. *Educación y Buen Vivir. Reflexiones sobre su construcción*. (pp.55-62). Quito: Contrato Social por la Educación.
- Luna, M. T. (2010). La investigación comprensiva: implicaciones metodológicas. Módulo 2 del Área de investigación de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano. Medellín: CINDE.
- Lynch, J., Modgil, C. y Modgil, S. (Eds.). (1992). *Cultural Diversity and The Schools. Prejudice, Polemic or Progress?.* (Vol. II). Londres: The Falmer Press.
- Macas, L. (2011). Construyendo desde la historia. El movimiento indígena en el Ecuador. Recuperado de: <https://lalineadefuego.info/2011/11/02/el-movimiento-indigena-en-el-ecuador-por-luis-macas/>
- Macas, L. (2014). Sumak Kawsay, la vida en plenitud. En Hidalgo, A-L., Guillén, A. y Deleg, N. (Eds.). *Sumak Kawsay Yuyay. Antología del pensamiento indigenista ecuatoriano sobre Sumak Kawsay* (pp. 177-192). Huelva y Cuenca: Centro de Investigación en Migraciones (CIM)-Universidad de Huelva y Programa Interdisciplinario de Población y Desarrollo Local Sustentable (PYDLOS)-Universidad de Cuenca.
- Macas, L. y Lozano, A. (2000). Reflexiones en torno al proceso colonizador y las características de la educación universitaria en el Ecuador. *Publicación mensual del Instituto Científico de Culturas Indígenas*, 19, (edición especial). Recuperado de: <http://icci.nativeweb.org/boletin/19/macass2.html>

- Macedo, D., y Bartolomé, L. (1998). Posfascio. El multiculturalismo: la fractura de las almas culturales. En P. McLaren (Ed.), *Multiculturalismo revolucionario. Pedagogía de disensión para el nuevo milenio* (Trad. S. Guardado). (pp. 304-306). México: Siglo XXI Editores.
- Malden, Blackwell. (2003). *Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal.
- Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, 127-167.
- Malgesini, G., y Giménez, C. (2000). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad* (2ª ed.). Madrid: Catarata.
- Mallaren, P. (Ed.). (1998). *Multiculturalismo revolucionario: pedagogías de disensión para el nuevo milenio*. México D. F.: Siglo XXI Editores.
- Mancín, C. (2011). Educación Intercultural Bilingüe. Un cambio necesario para que la diferencia no se transforme en desigualdad. Recuperado de: <http://red.pucp.edu.pe/ridei/libros/educacion-intercultural-bilingue-un-cambio-necesario-para-que-la-diferencia-no-se-transforme-en-desigualdad-social/>
- Mancín, C. (2005), Educación Intercultural Bilingüe: Un cambio necesario para Manual de descripción, valoración y clasificación de puestos del Ministerio de Educación. Resolución MRL-FI-2012-0640, 15 de octubre de 2012. Recuperado de: https://educacion.gob.ec/wpcontent/uploads/.../Indice_Ocupacional_MINEDU_C.pdf
- Mapa político de Ecuador. (2016). Recuperado de: <http://www.forosecuador.ec/forum/ecuador/educaci%C3%B3n-y-ciencia/11390-mapa-del-ecuador-con-sus-provincias-y-capitales>
- Marchant, C. (2009). Sobre reformas, integración-inclusión y exclusión educativa: reflexiones a partir de la experiencia española. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3 (2), 15-25.
- Marchesi, A. (2010a). *V Foro Latinoamericano de Educación. Metas educativas 2021: propuestas iberoamericanas y análisis nacional*. (1ª ed.). Buenos Aires: Fundación Santillana.
- Marchesi, A. (2010b). Preámbulo. En Toro, B., y Tallone, A. (Coords.) (2010). Educación, valores y ciudadanía. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (13-16). Madrid. Fundación SM.
- Martín, E. (1998). Multiculturalismo, Nuevos Sujetos Históricos y Ciudadanía Cultural. En *Repensando la Ciudadanía*. E. Martín y P. De la Osa Sierra (Eds.). Sevilla: Fundación el Monte.
- Martín, E., y Rodríguez, M. (2014). La EIB y el tratamiento de la interculturalidad desde las políticas educativas del Ecuador: discursos y prácticas. En *Actas del XIII Congreso de Antropología de la FAAEE*. Recuperado de: http://www.academia.edu/9672009/La_EIB_y_el_tratamiento_de_la_educaci%C3%B3n_desde_las_pol%C3%ADticas_p%C3%ABlicas_del_Ecuador_discursos_y_pr%C3%A1cticas
- Martínez, M. (2004). *La investigación cualitativa etnográfica en educación* (5ª reimp.). México: Editorial Trillas.

- Martínez, R. A. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de Investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Dirección General de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa, Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).
- Martínez-Rodríguez, J. (2011). Métodos de investigación cualitativa. *Revista de Investigación Silogismo*, 8, 1-33. Recuperado de: <http://www.cide.edu.co/doc/investigacion/Introduccion%20silogismo%2008.pdf>
- Mason, R. y De la Torre, M. (2001). Valores y conservación del patrimonio en las sociedades en proceso de globalización. En UNESCO. *Informe mundial sobre la cultura. 2000-2001. Diversidad cultural, conflicto y pluralismo* (pp. 164-174). Madrid: UNESCO y Mundi-Prensa.
- Massot, M. I. (2001). *Vivir entre dos culturas* (Doctoral dissertation, tesis de doctorado, Barcelona, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación-Universidad de Barcelona).
- Mato, D. (coord.). (2012). *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Normas, políticas y prácticas*. (2ª edición ampliada). Caracas: IESALC-UNESCO.
- McCarthy, C. (1993). After the Canon. Knowledge and Ideological representation in the multicultural discourse on Curriculum Reform. En McCarthy, C. y Crichlow, W. (Eds.) *Race, Identity and Representation in Education*. (pp. 289-305). London: Routledge.
- McLaren, P. (1995). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Barcelona: Paidós.
- McLaren, P. (1998). *Multiculturalismo revolucionario. Pedagogía de disensión para el nuevo milenio*. México: Siglo XXI editores.
- McLaren, P., Giroux, H. y Rosenberg, M., (1998). La formación de los maestros en una esfera contra-pública: notas hacia una redefinición. En *Pedagogía, identidad y poder: los educadores frente al multiculturalismo*. (pp. 11-48). Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- McMillan, J. H., y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa una introducción conceptual*. Pearson educación.
- MEC (Ministerio de Educación, Cultura, Deportes y Recreación del Ecuador). (2003). *Plan Nacional de Educación Para Todos (período 2003-2015)*. Recuperado de: www.oei.es/historico/quipu/ecuador/Plan_Educ_paratodos.pdf
- Merino, J. y Muñoz, A. (1998). Ejes de debate y propuestas de acción para una pedagogía intercultural, 17, *Revista Iberoamericana de Educación*, 207-247.
- Mignolo, W. (2003). *Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal.
- Mignolo, W. (2007). *La idea de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa.
- Miles y Huberman (1994) *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. En Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.

- Ministerio Coordinador de Conocimiento y Talento Humano. Consejo Sectorial de Conocimiento y Talento Humano. (2012). Informe de rendición de cuentas 2012.
- Ministerio de Educación de Ecuador (2017). Currículos Nacionales Internacionales Bilingües. Recuperado en: <https://educacion.gob.ec/curriculos-nacionales-interculturales-bilingues/>
- Ministerio de Educación del Ecuador (2010). Educación para la democracia y el Buen Vivir. Recuperado de: <https://educacion.gob.ec/que-es-el-buen-vivir/>
- Ministerio de Educación del Ecuador (2014). Programa de Administración Escolar. Recuperado de: <https://educacion.gob.ec/textos-escolares/>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2012a). Estándares de calidad educativa: aprendizaje, gestión escolar, desempeño profesional e infraestructura. Recuperado de: <http://educacion.gob.ec/generalidades/>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2012b). Nuevo Modelo de Gestión Educativa. Educamos para tener patria. Recuperado de: https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/03/BOLETÍN_INFORMATIVO_01_NMGE.pdf
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2013a). Modelo del sistema de educación intercultural bilingüe (MOSEIB). Recuperado de: <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/03/MOSEIB.pdf>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2013b). Rendición de Cuentas 2012. Quito: MinEduc.
- Ministerio del Educación. (2015a). Plan Decenal 2016-2025. Recuperado de: <http://www.plandecenal.edu.co/cms/>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2015b). Estadística educativa. Reporte de indicadores. Recuperado de: <https://educacion.gob.ec/estadistica-educativa/>
- Ministerio del Educación. (2016). Gobierno Nacional de la República del Ecuador. Informe Pisa. Recuperado de: <https://educacion.gob.ec/ecuador-avanza-en-la-implementacion-de-la-evaluacion-internacional-pisa/>
- Minteguía, A. (2012). Nuevos Paradigmas: Educación Y Buen Vivir. En *Educación y Buen Vivir. Reflexiones sobre su construcción*. (pp.43-53). Quito: Contrato Social por la Educación.
- Moncusí, A. (s. f.) Multiculturalismo no es lo mismo que multiculturalidad. *Revista Teína. Revista electrónica de cultura y sociedad*, 3. Recuperado de: <http://www.revistateina.es/teina/web/Teina3/dossierMocusi.htm>
- Moodley, K. A. (1986). Canadian Multicultural Education: Promises and Practices. En J. A. Banks and J. Lynch (Eds.), *Multicultural Education in Western Societies* (pp. 51-75). London: Holt, Rinehart and Winston.
- Morales, M. R. (2000). Multiculturalidad y multiculturalismo no es lo mismo. Recuperado de: <http://democraciamicultural.blogspot.com.es/2000/07/multiculturalidad-y-multiculturalismo.html?view=timeslide>
- Moreno, C. E. (2001). ORCYT-UNESCO Oficina Regional de Ciencia y Tecnología para América Latina y el Caribe, UNESCO. Sociedad Entomológica Aragonesa (SEA).

- Moreno, M. J. (2010). La interculturalidad en educación primaria. *Hekademos: revista educativa digital*, 7, 115-132.
- Morocho, M. (2012). Sumak Kawsay/Buen Vivir: Educación en el Estado plurinacional e intercultural ecuatoriano. En *Educación y Buen Vivir. Reflexiones sobre su construcción*. (pp.79-95). Quito: Contrato Social por la Educación.
- Moseley, C. (Ed.). (2010). *Atlas de las lenguas del mundo en peligro* (3ª edición). París: Ediciones UNESCO. Recuperado de: <http://www.unesco.org/languages-atlas/index.php?hl=fr&page=atlasmap>
- Mosonyi, E., y González, O. (1975). Ensayo de educación intercultural en la zona arahuaca del Río Negro (Territorio Federal Amazonas), Venezuela. En *Varios autores, Lingüística e indigenismo moderno de América. XXXIX Congreso Internacional de Americanistas*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, 307-314.
- Mourshed, M., Chijioke, C. y Barber, M. (2010): How the world's most improved school systems keep getting better (McKinsey & Company). Recuperado de: http://ssomckinsey.darbyfilms.com/reports/schools/How-the-Worlds-Most-Improved-School-Systems-Keep-Getting-Better_Download-version_Final.pdf
- Moya, A. (1999). *Ethnos. Atlas mitológico de los pueblos indígenas del Ecuador*. Quito: Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural.
- Moya, A. (2004). De las relaciones interétnicas a la interculturalidad en los Andes. En R. Moya y A. Moya, *Derivas de la interculturalidad: procesos y desafíos en América Latina*, (pp 115-174). Quito: CAFOLIS, FUNADES.
- Moya, R. (1995). *Desde el aula bilingüe*. Cuenca: Universidad de Cuenca.
- Moya, R. (1997). Interculturalidad y reforma educativa en Guatemala. En *Revista iberoamericana de educación*, 13, 129-156.
- Moya, R. (1998). Reformas educativas e interculturalidad en América Latina. En *Revista iberoamericana de educación*, 17, 105-187.
- Moya, R. (2004). Mentalidades, prácticas sociales e interculturalidad en América Latina. En R. Moya y A. Moya, *Derivas de la interculturalidad: procesos y desafíos en América Latina*, (pp. 17-109). Quito: CAFOLIS, FUNADES.
- Moya, R. (2007a). Formación de maestros e interculturalidad. En R. Cuenca, N. Nucinkis, y V. Zavala (Comps.), *Nuevos maestros para América Latina* (pp. 229-258). Madrid: Morata.
- Moya, R. (2007b). *Participación social, banca multilateral y educación intercultural bilingüe. Bolivia, Ecuador y Perú*. Quito: Care.
- Moya, R. (2009). La interculturalidad para todos en América Latina. En L. E. López (Edit.), *Interculturalidad, educación, ciudadanía: perspectivas latinoamericanas*. La Paz: FUNPROEIB Andes/ Plural Ed.
- Moya, R. (2011). La Escuela: Acicate para Acceder a la Educación Superior Indígena. En *Pueblos Indígenas y Educación*, 61, 83-138.
- Mundial, B. (2012). Panorama general. *Informe sobre el desarrollo mundial 2012: Igualdad de género y desarrollo*, 2-40.
- Muñoz Sedano, A. (1998). Hacia una educación multicultural: Enfoques y modelos. *Revista Complutense de Educación*, 9 (2), 1-135.

- Muñoz-Justicia, J. (2005). Análisis cualitativo de datos textuales con ATLAS. ti 5. *Espanha: Universidade Autônoma de Barcelona.*
- Muñoz-Sedano, A. (1993). Programas y modelos de educación multicultural. En *Panel interdisciplinar de educación intercultural*. Madrid: Fundación Santa María.
- Muñoz-Sedano, A. (1997). *La educación intercultural*. Madrid: Escuela española.
- Muñoz-Sedano, A. (2003). Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural. *Reizabal, Victoria Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos*. Madrid: Consejería de Educación Dirección General de Promoción Educativa.
- Muñoz-Sedano, A. (2001). Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural. En *Hacia una educación intercultural: enfoques y modelos*, 1, (pp. 81-106). Madrid: Universidad Complutense y Universidad de Manitoba-Canadá. Recuperado de: <https://www.educacion.navarra.es/documents/57308/57732/sedano.pdf/38be9010-993f-433a-bc15-11727c9ef257>
- Murillo, J.; Grañeras, M.; Segalerva, A. y Vázquez, E. (1995). La investigación española en educación intercultural. *Revista de Educación*, 307, 199-216.
- Muyolema, A. (2012). Las poéticas del Sumak Kawsay en un horizonte global. En: F. Houtart y V. Daiber (Comps.), *Un paradigma poscapitalista: el Bien Común de la Humanidad* (pp. 343-358). Panamá: Ruth Casa Editorial.
- Nieto, S. (2009). Multicultural education in the United States. Historical realities, ongoing challenges, and transformative possibilities. En Banks, J., (Ed.) *The Routledge International Companion to Multicultural Education*. Nueva York y Londres: Routledge.
- NNUU. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001790/179018M.pdf>
- NNUU. (1966) : Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Recuperado de: <http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CESCR.aspx>
- NNUU. (1978). Declaración sobre la raza y los prejuicios raciales. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0003/000394/039429so.pdf>
- NNUU. (1989). Convención sobre los Derechos del Niño. Recuperado de : <http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>
- NNUU. (2007). Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas. Recuperado de : http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf
- No One Model American (1973): A statement on multicultural education. Recuperado de: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/002248717302400403>
- NU/CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe). (2014). *Pactos para la igualdad: Hacia un futuro sostenible*. Libros y documentos institucionales, documentos de posición del período de sesiones de la comisión. Trigésimo quinto período de sesiones de la CEPAL. Recuperado de: <http://www.cepal.org/es/publicaciones/36692-pactos-la-igualdad-un-futuro-sostenible>

- Núñez, J. (2003). *El Ecuador en el siglo XIX. Ensayos históricos*. Quito: Gobierno de la Provincia de Pichincha, Asociación de Historiadores Latinoamericanos y del Caribe (ADHILAC) y Casa de la Cultura Ecuatoriana.
- ODNA (Observatorio de los Derechos de la Niñez y Adolescencia) (2010). *Los niños y niñas del Ecuador a inicios del siglo XXI: Una aproximación a partir de la primera encuesta nacional de la niñez y adolescencia de la sociedad civil, 2010*. Quito: ODNA.
- ODNA - Observatorio de los Derechos de la Niñez y Adolescencia, Plan Internacional, Save the Children y UNICEF. 2012. *Estado de los derechos de la niñez y la adolescencia en Ecuador 1990-2011*. Recuperado de: <http://www.odna.org.ec/ODNA-PDF/Edna2011.pdf>
- OEI (2004). *Plan de Programa nacional de alfabetización "Minga por la esperanza". (2005-2015)*. Ecuador: Ministerio de educación y cultura. Dirección nacional de educación popular permanente. Recuperado de: www.oei.es/historico/quipu/ecuador/programa_alfabetizacion.pdf
- OEI (2009) Acceso y permanencia en una educación de calidad. Nuevo foro en el marco del proyectos Metas Educativas 2021. 14 de octubre de 2009. Recuperado de : <http://www.oei.es/historico/metas2021/foroac.htm>
- OEI (2010). *2021 Metas educativas. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios. Documento Final*. Recuperado de: <http://www.oei.es/historico/metas2021/libro.htm>
- OEI (2014). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2014. El seguimiento de las Metas Educativas 2021*. Recuperado de: http://www.oei.es/historico/publicaciones/detalle_publicacion.php?id=149
- OEI (2016). *Miradas sobre la Educación en Iberoamérica 2016. Avances en las Metas Educativas 2021*. Recuperado de: <http://www.oei.es/Educacion/Noticia/miradas-sobre-la-educacion-en-iberoamerica-2016>
- OEI (Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura) y Ministerio de Educación y Cultura del Ecuador (MEC). (2005). *Hacia el Plan Decenal de Educación del Ecuador 2006-2015. Primera versión resumida*. Recuperado de: www.oei.es/historico/quipu/ecuador/Plan_Decenal.pdf
- ONU. United Nations Development Programme. (UNDP) (2014a). *El índice de desarrollo humano (IDH)*. Recuperado de: <http://hdr.undp.org/es/content/el-%C3%ADndice-de-desarrollo-humano-idh>
- ONU. United Nations Development Programme. (UNDP) (2014b). *Índices de desigualdad de género. Human Development Report*. Recuperado de: <http://hdr.undp.org/en/2016-report>
- OREALC/UNESCO. (2013). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/SITIED-espanol.pdf>
- OSE (Observatorio Social del Ecuador) y UNICEF. (2014). *Panorama de la situación de la niñez y adolescencia indígena en América latina: el derecho a la educación y a la*

- protección en Ecuador. Recuperado de: [https://www.unicef.org/lac/UNICEF_LAC_Sitindigena_Ecuador_dic2014\(1\).pdf](https://www.unicef.org/lac/UNICEF_LAC_Sitindigena_Ecuador_dic2014(1).pdf)
- Otaola, M. M. (2009). Reflexiones en torno a la educación. *Gibraltar. Revista de Creación Literaria y Humanidades*, 60. Recuperado de: http://www.gibraltar.uma.es/opinion/pag_1535.htm
- Pagé, M., Provencher, J. et Ramirez, D. (1993). *Courants d'idées actuels en éducation des clientèles scolaires multiethniques*. Québec: Bibliothèque Nationale du Québec.
- Palladino, J. P. y Latorre, L. (ca.2002). Albert Moncusí, antropólogo social de la Universidad de Valencia: “Multiculturalismo no es lo mismo que multiculturalidad”. *Revista Teína. Revista electrónica de cultura y sociedad*, 3. Recuperado de: <http://www.revistateina.es/teina/web/Teina3/dossierMocusi.htm>
- Paxson, C. y N. Schady. 2007. “Cognitive Development among Young Children in Ecuador: The roles of Wealth, 164. Informe SOBRE Desarrollo Humano 2014 Health and Parenting.” Policy Research Working Paper 3605. Banco Mundial, Washington D.C. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/8929>
- Paz, Octavio. (1994). *El fuego de cada día*. Buenos Aires: Seix Barral.
- Pérez, G. (2001). *Investigación cualitativa. Retos e Interrogantes. I Métodos* (3ª Edición). Madrid: Editorial La Muralla.
- Pérez, M. L. (2009). ¿De qué hablamos cuando nos referimos a lo intercultural?: reflexiones sobre su origen, contenidos, aportaciones y limitaciones. En L. R. Valladares, M. L. Pérez y M. Zárate (Coords.) *Estados plurales: los retos de la diversidad y la diferencia* (pp. 251-288). México D. F.: UAM-Iztapalapa-Juan Pablos Editor. Recuperado de: <http://deas.inah.gob.mx/images/contenido/maya/dequehablamos.pdf>
- Pérez-Serrano, G. (1998). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. 2ª. Edición. Madrid: La Muralla.
- Pinar, W., Reynolds, W., Slattery, P, y Taubman, P. (1995). *Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. New York: Peter Lang.
- Plan Nacional Decenal de Educación 2015-2025. Recuperado de: <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/PLAN-DECENAL-PROPUESTA.pdf>
- PNUD-Ecuador. (2016). Presentación del Índice de Pobreza Multidimensional en Ecuador. Recuperado de: <http://www.ec.undp.org/content/ecuador/es/home/presscenter/articles/2016/02/10/presentaci-n-del-ndice-de-pobreza-multidimensional-en-ecuador.html#>
- Power, C. (2015). *The Power of Education: Education for All. Development, Globalisation and UNESCO*. Londres: Springer.
Presentación realizada en el Banco Interamericano de Desarrollo, Washington, EE.UU. Recuperado de: http://www.conocimiento.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/03/Informe-Rendicion-de-Cuentas_2012_28.03.2013.pdf
- Presidencia. República del Ecuador. (2013). Proyectos de inversión transformaron el sistema educativo de Ecuador. Recuperado de:

- <http://www.presidencia.gob.ec/proyectos-de-inversion-transformaron-el-sistema-educativo-de-ecuador/>
- Proceso de Negociación Intergubernamental Hacia la Agenda de Desarrollo Post 2015 69ª Asamblea General de Naciones Unidas. Nueva York, 23-27 de marzo de 2015. Recuperado de: <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/13379ecuador.pdf>
- Programa Regional de Educación Intercultural Bilingüe (EIBAMAZ), UNICEF y Gobierno de Finlandia (2008). Interculturalidad: reflexiones desde la práctica. Recuperado de: <http://www.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/55524.pdf>
- Propuesta de Políticas Públicas sobre Saberes y Conocimientos Ancestrales, Tradicionales y Populares en el Proyecto Buen Conocer/FLOK. (2014). Recuperado de: <https://flokociety.co-ment.com/text/VpC768Jfmd6/view/>
- Puig, J. (1995). Valores y actitudes Interculturales. *Vela Mayor*, 5, 73-79.
- Puiggrós, A. (1999). Educación y sociedad en América Latina de fin de siglo: del liberalismo al neoliberalismo pedagógico. *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*, 10 (1). Recuperado de: <http://www7.tau.ac.il/ojs/index.php/eial/article/view/1046/1078>
- Puiggrós, A., y Brener, G. (2015). *El Inspector Rattier y los maestros de tierra adentro*. Biblioteca Nacional de Maestros. Programa Memoria de la Educación Argentina (MEDAR). Recuperado de: <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/110103>
- Pulido, R. (2005). Sobre el significado y los usos de los conceptos de interculturalidad y multiculturalidad. En T. Fernández y J. G. Molina, *Multiculturalidad y educación. Teorías, ámbitos, prácticas* (pp. 19-35). Madrid: Alianza.
- que la diferencia no se transforme en desigualdad social. Recuperado de: <http://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2013/01/130108.pdf>
- Quijano, A. (2006). Estado-nación y ‘movimientos indígenas’ en la región Andina: cuestiones abiertas. *Revista del Observatorio Social de América Latina. Movimientos sociales y gobiernos en la región andina. Resistencias y alternativas. Lo político y lo social*, 8 (19), 15-24.
- Quintana-Peña, A., y Montgomery, W. (2006). Metodología de Investigación Científica Cualitativa. En *Psicología: tópicos de actualidad* (pp. 47-84). Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Raigada, J. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Sociolinguistic Studies*, 3 (1), 1-42.
- Ramírez, R. (2008). *Igualmente pobres, desigualmente ricos*. Quito: Ariel-PNUD.
- Red de Innovaciones Educativas para América Latina y el Caribe, coordinada por UNESCO. www.redinnovemos.org
- Reeder, H. P. (2011). *La praxis fenomenológica de Edmund Husserl*. Bogotá: Ed. San Pablo.
- Reforma al “Estatuto Orgánico de Gestión Organizacional por Procesos del Ministerio de Educación expedido con Acuerdo Ministerial 020-12 de 25 de enero de 2012”. Acuerdo Ministerial N° MINEDUC-ME-2015-00157-A, 25 de septiembre de 2015. Recuperado de:

- <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2015/10/ACUERDO-Nro.-MINEDUC-ME-2015-00157-A.pdf>
- Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural. (Decreto N° 1241). Suplemento del Registro Oficial, N° 754, Quito, 26 de julio de 2012. Recuperado de: <http://educaciondecalidad.ec/ley-educacion-intercultural-menu/reglamento-loei-texto.html>
- Revista de Fomento Social* (2001): Editorial, 56, (pp. 535-554). Recuperada de: <http://www.revistadefomentosocial.es/index.php/numeros-publicados/72-no-224-octubre-diciembre-2001-/434-migraciones-y-globalizacion-los-derechos-humanos-como-marco-de-referencia>
- Rhon, F. (2004). Estado y movimientos étnicos en Ecuador. En Seoane José (Comp.), *Movimientos sociales y conflicto en América Latina*. (pp.127-140). Buenos Aires: Clacso.
- RIMISP (Centro Latinoamericano para el Desarrollo Rural). (2015). Informe de asistencia técnica grupos diálogo rural impactos a gran escala. Situación de la educación rural en Ecuador. (Documento de Trabajo N° 5. Serie informes de asistencia técnica). Recuperado de: http://www.rimisp.org/wpcontent/files_mf/1439406281ATInformeTecnicoSituaciondeEducaionruralenEcuador.pdf
- Ritchie, J. y Lewis, J. (Eds.) (2003) *Qualitative Research Practice. A Guide for Social Science Students and Researchers*. Londres: Sage.
- Rivera, S. (1999). Anotaciones fragmentarias en torno a la interculturalidad". En: García Blanco, M. A. (comp.), Encuentro México-Bolivia sobre cultura, identidad y globalización. La Paz: Uma Phajsi Ediciones.
- Rizo, M. (2009). Intersubjetividad y comunicación intercultural. Reflexiones desde la sociología fenomenológica como fuente científica histórica de la comunicología. *Perspectivas de la comunicación*, 2 (2), 45-53.
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Rodríguez, M. (1995). *La educación para la paz y el interculturalismo como tema transversal*. Barcelona: Oikos Tau.
- Rodríguez-Cruz, M. (2014). Amenazas globales, retos identitarios. La Educación Intercultural Bilingüe como forma de resistencia indígena: el caso del Ecuador. *Iberoamérica social: revista-red de estudios sociales*, II, 68-80. Recuperado de: <http://iberoamericasocial.com/amenazas-globales-retos-identitarios-la-educacion-intercultural-bilingue-como-forma-de-resistencia-indigena-el-caso-del-ecuador/>
- Rodríguez-Cruz, M. (2015). ¿Interculturalidad para todos? Políticas Públicas y prácticas educativas en Ecuador. *Perifèria: revista de recerca i formació en antropologia*, 20 (1), 110-148.
- Rodríguez-Salazar, A. (2015). Filosofía del Buen Vivir. Recuperado de: <http://filosofiadelbuenvivir.com/buen-vivir/>
- Rodríguez-Salazar, A. (2016) *Teoría y práctica del Buen Vivir: orígenes, debates conceptuales y conflictos sociales. El caso de Ecuador*. Universidad del País Vasco /Instituto Hegoa, Bilbao, España.

- Roosens, E. (1989). *Creating ethnicity: The process of ethnogenesis. Frontiers of anthropology*, (Vol. 5). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Rubin, H. y Rubin, I. (1995). *Qualitative interviewing: The art of hearing data*. California: SAGE Publications.
- Ruiz-Olabuénaga, J. (2012). Metodología de la investigación cualitativa. (Vol.15). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ruiz-Olabuénaga, J. y Ispizua, M. A. (1989). La técnica Delphi. En Ruiz-Olabuénaga, J. e Ispizua, M.A. *La descodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa*, 171-179.
- Sabariégo, M., Vilà, R. y Sandín, M. (2014). El análisis cualitativo de datos con ATLAS.ti. *REIRE, Revista d' Innovació i Recerca en Educació*, 7 (2), 119-133.
- Sáez-Alonso, R. (2001). La educación intercultural en el ámbito de la Educación para el Desarrollo Humano Sostenible. *Revista Complutense de Educación*, 12 (2), 713-737.
- Sáez-Alonso, R. (2006). La educación intercultural. *Revista de educación*, 339, 859-881.
- Sales, A. y García-López, R. (1997). *Programas de educación intercultural*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Salgado, C. (2009). Políticas, estrategias y planes regionales, subregionales y nacionales en educación para el desarrollo sostenible y la educación ambiental en América Latina y el Caribe. Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible. OREALC/UNESCO Santiago.
- Samaniego, M. (2004). Sobre la dialogía intercultural en sociedades asimétricas: desafíos y propuestas. En M. Samaniego, y C. G. Garbarini (Comps.), *Rostrros y fronteras de la identidad* (pp. 99-118). Temuco: Universidad Católica de Temuco.
- Sampedro, J. L. (1991) *Desde la frontera*. Madrid: Real Academia Española. Recuperado en: http://www.rae.es/sites/default/files/Discurso_Ingreso_Jose_Luis_Sampedro.pdf
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana.
- Sandín, M.P. (2014). En Sabariégo, M., Vilà, R. y Sandín, M. (2014). El análisis cualitativo de datos con ATLAS.ti. *REIRE, Revista d' Innovació i Recerca en Educació*, 7 (2), 119-133.
- Santos, M. A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano*. Madrid: Akal.
- Santos, M. A., Lorenzo M. y Priegue, D. (2013). (Red) conectando a los profesores para el desarrollo de la interculturalidad (network) connecting teachers for intercultural development. *Educación* 16 (1), 63-84.
- Sartori, G. (2001). *La Sociedad Multiétnica. Pluralismo, Multiculturalismo y Extranjeros*. Madrid: Taurus.
- Schavelzon, S. (2015). *Plurinacionalidad y Vivir Bien/Buen Vivir: dos conceptos leídos desde Bolivia y Ecuador post-constituyentes*. Quito: Abya-Yala y CLACSO.
- Schiwy, F. (2003). ¿Intelectuales subalternos? Notas sobre las dificultades de pensar en el diálogo intercultural. En C. Walsh, F. Schiwy, y S. Castro-Gómez (Eds.),

- Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y la colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino* (pp. 103-134). Quito: Abya-Yala.
- Schmelkes, S. (2001). Intercultura y educación de jóvenes y adultos. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. Recuperado de: <http://tumbi.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-2001-especial/articulo2.pdf>
- Schmelkes, S. (2005): México: educación intercultural bilingüe destinada a los pueblos indígenas. Texto de debate: 4º Foro Virtual. Foro Latinoamericano de Políticas Educativas, FLAPE.
- Schmelkes, S. (2005): México: educación intercultural bilingüe destinada a los pueblos indígenas. Texto de debate: 4º Foro Virtual. Foro Latinoamericano de Políticas Educativas, FLAPE.
- Schmelkes, S. (2006). La interculturalidad en la educación básica. *Revista PRELAC (Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe)*, 3, 120-127.
- Schmelkes, S. (2007). Diagnóstico sobre educación desde una perspectiva multicultural, informe del proyecto de investigación: Evaluación cualitativa de impacto del Programa Oportunidades de largo plazo en zonas rurales. México: CIESAS Occidente.
- SENPLADES (2009). *Plan Nacional para el Buen Vivir 2009-2013: Construyendo un Estado Plurinacional e Intercultural*. Quito: Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo. Recuperado de: <http://www.planificacion.gob.ec/plan-nacional-para-el-buen-vivir-2009-2013/>
- SENPLADES (2010). *Los nuevos retos de América Latina: socialismo y Sumak Kawsay*. Recuperado de: <http://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/08/Socialismo-y-Sumak-Kawsay.pdf>
- SENPLADES (2015). Estructura Orgánica de la Función Ejecutiva de la República del Ecuador. Recuperado de: <http://www.presidencia.gob.ec/wp-content/uploads/2015/09/Organigrama-Función-Ejecutiva-10-09-15-145entidades.pdf>
- SENPLADES. (2013a). Plan Nacional para el Buen Vivir (2013-2017) del Gobierno Nacional de la República del Ecuador. Recuperado de: <http://www.buenvivir.gob.ec>
- SENPLADES. (2013b). *Atlas de Desigualdades Socio-Económicas del Ecuador*. Recuperado de: <http://documentos.senplades.gob.ec/Atlas%20de%20las%20Desigualdades.pdf>
- SENPLADES. (Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo). Recuperado de: <http://www.planificacion.gob.ec>
- Serrano, R. (2002). Guía de conocimiento sobre educación intercultural I., Instituto de Estudios Políticos para América Latina y África. *Gloobal hoy*, 14 - 15. Recuperado de: <http://www.gloobal.net/iepala/gloobal/fichas/ficha.php?entidad=Textos&id=5336&html=1>
- Serrano, R. (2005). Guía de conocimiento sobre educación intercultural II. Autores corporativos: Instituto de Estudios Políticos para América Latina y África (IEPALA). *Gloobal hoy*, 19, sección 032-Educaciónpara-tod@s.Madrid.

- Recuperado de:
<http://www.gloobal.net/iepala/gloobal/fichas/ficha.php?entidad=Textos&id=7717>
- Serrano, R. (2008). Enfoques ante la diversidad cultural. Guía de conocimiento sobre Educación Intercultural, Instituto de Estudios Políticos para América Latina y África (IEPALA). Recuperado de:
http://www.bantaba.ehu.es/formarse/ficheros/view/Enfoques_ante_la_diversidad_cultural.pdf?revision_id=80128&package_id=80030
- Sichra, I. (2004). Identidad y lengua. En M. G. Samaniego (Comp.), *Rostros y fronteras de la identidad*, (pp. 209-234). Temuco: Universidad Católica de Temuco.
- Sichra, I. (Coord. y Ed.). (2009). *Atlas sociolingüístico de Pueblos Indígenas en América Latina*. Cochabamba: UNICEF, AECI y FUNPROEBID. Recuperado de:
https://www.unicef.org/honduras/tomo_1_atlas.pdf
- SIISE. 2014. Estadísticas Sector Educación. Recuperado de:
<http://www.siise.gob.ec/siiseweb/siiseweb.html?sistema=1#>
- Silverman, D. (Ed.), (1997). *Qualitative Research: Theory, method and practices*. Londres: Sage.
- Sistema de Indicadores de las Nacionalidades y Pueblos (SIDENPE). Recuperado de:
http://www.siise.gob.ec/siiseweb/PageWebs/Marco%20Conceptual/eststdp_conten.htm
- Sistema Nacional de Información (SNI). Recuperado de: <http://sni.gob.ec/inicio>
- Sleeter, C. E. y Grant, C. A. (1988). *Making choices for Multicultural Education. Five approaches to Race, Class and Gender*. Nueva York: MacMillan.
- Smith, L. T. (2011). Caminando sobre terreno resbaladizo. La investigación de los pueblos nativos en la era de la incertidumbre (Trad. C. Pavón). En N. Denzin y. Lincoln (Comps.), *El campo de la investigación cualitativa* (pp. 190-230). Barcelona: Gedisa Editorial.
- Soriano, E. (Coord.). (2007). *Educación para la convivencia intercultural*. Madrid: La Muralla.
- Soriano, E. (2010). *Retos internacionales ante la Interculturalidad*. Almería: Universidad Almería.
- Soriano, E., Zapata, R. M. y González, A. J. (Eds.). (2009). *La formación para el desarrollo de una sociedad intercultural*. Almería: Editorial Universidad de Almería.
- Stake, Robert. (1998). *Investigación con estudio de casos* (Trad. R. Filella). Madrid: Morata.
- Stavenhagen, R. (1997). Indigenous organizations: rising actors in Latin America. *CEPAL review*.
- Strauss, A., y Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquía.
- Strivens, J. (1992). The Morally Educated Person in a Multicultural Society. En J. Lynch, C. Modgil y S. Modgil (Eds.). *Cultural Diversity and The Schools. Education for Cultural Diversity: Convergence and Divergence, vol. 1*, 211-232.

- Taboada, I. (1992). From multicultural to intercultural: Is it Necessary to Move from One to the Other? En *Cultural Diversity in the Schools. Education for Cultural Diversity: Convergence and Divergence*, vol.1. 153-166.
- Talavera-Fernández, P. (2011). Diálogo intercultural y universalidad de los derechos humanos. *Revista IUS*, 5 (28), 7-38.
- Tasiguano, A. L., Yamberla, C., Karkras, A., Cachiguango, G., y Lema, A. (2014). Saberes y conocimientos ancestrales y tradicionales. *Documento FLOK de política pública*, 5.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (Trad. J. Piatigorsky). (2ª reimp.). Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Thomas, R. M. (1985). Multicultural Education. En T. Husén y T. N. Postlethwaite (Eds.). *The International Encyclopedia of Education. Research and Studies*, vol. 6. (pp. 3440-3442). Oxford: Pergamon.
- Toledo, V. (2013). Sociedad y Naturaleza. Contribuciones de la América profunda a la superación de la crisis. Recuperado de: <http://www.herramienta.com.ar/herramienta-web-14/sociedad-y-naturaleza-contribuciones-de-la-america-profunda-la-superacion-de-la-c>
- Toro, B. y Tallone, A. (Coords.) (2011). *Educación, valores y ciudadanía*. Madrid: OEI y Fundación SM.
- Torres, J. (1996). Educación antirracista: diversidad y justicia social en las aulas. En B. Zufiaurre (Coord.) *Comprensividad, desarrollo productivo y justicia social*, (pp. 209-246). Barcelona: Icaria. Recuperado de: <http://jurjotorres.com/?tag=educacion-antirracista>
- Trapnell, L. (1996). Pueblos indígenas, educación y currículo. Una propuesta desde la Amazonía. En J. Godenzzi (Comp.), *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía* (pp. 165-185). Cusco: Centro de Estudios regionales andinos Bartolomé de Las Casas.
- Trejo, P., Luna, E. y Soria, M. (2014). La Educación Intercultural Bilingüe en Santiago del Estero ¿Mito o realidad?. *Revista Uturunku Achachi*, 3, 81-100. Recuperado de: uturunkuachachi.academialatinoamericana.org
- Tubino, F. (2001). Interculturalizando el multiculturalismo. Intercultural. Balance y perspectivas. Encuentro Internacional sobre Interculturalidad. Barcelona: Fundación CIDOB. Recuperado de: https://www.cidob.org/media2/publicacions/monografias/intercultural/08_tubino_cast
- Tubino, F. (2004). Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. En M. Samaniego y C. G. Garbarini (Comps.), *Rostros y fronteras de la identidad*, (pp. 151-165). Temuco: Universidad Católica de Temuco.
- Tunal, G. y Camarena, M. E. (2007). La cultura como objeto de investigación. *Tecsisotecatl. Revista Interdisciplinar*, 1 (2). Recuperado de: <http://www.eumed.net/rev/tecsistecat1/n2/tsca.htm>

- UN/CEPAL. (2014). *Los pueblos indígenas en América Latina: avances en el último decenio y retos pendientes para la garantía de sus derechos*. Síntesis. Recuperado de: <http://www.cepal.org/es/publicaciones/37050-pueblos-indigenas-america-latina-avances-ultimo-decenio-retos-pendientes-la>
- UNESCO. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001790/179018M.pdf>
- UNESCO. (1976). Recomendación relativa a la participación y la contribución de las masas populares a la vida cultural. Recuperado de: http://portal.unesco.org/es/ev.phpURL_ID=13097&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- UNESCO. (1981). Declaración sobre la eliminación de todas las formas de intolerancia y discriminación fundadas en la religión o las convicciones. Recuperado de: <http://www.ohchr.org/sp/ProfessionalInterest/Pages/ReligionOrBelief.aspx>
- UNESCO. (1983). Segundo Plan a Medio Plazo (1984-1989).
- UNESCO. (1990). Declaración Mundial de la Educación para Todos. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf>
- UNESCO, (1996). *Nuestra Diversidad Creativa*. París: Comisión Mundial sobre la Cultura y Desarrollo. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001036/103628s.pdf>
- UNESCO, (1998). *Informe Mundial sobre la Cultura, Cultura, Creatividad y Mercados*. Madrid: UNESCO.
- UNESCO. (2000). Los seis objetivos EPT. Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/efa-goals/>
- UNESCO. (2001). *Informe Mundial sobre la Cultura 2000-2001. Diversidad cultural, conflicto y pluralismo*. Madrid: UNESCO.
- UNESCO. (2002). Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural. Una visión, una plataforma conceptual, un semillero de ideas, un paradigma nuevo. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127162s.pdf>
- UNESCO. (2005). Guidelines for Inclusion. Ensuring Access to Education for All. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>
- UNESCO. (2005). Informe mundial de la UNESCO: hacia las sociedades del conocimiento. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>
- UNESCO (2006). Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878s.pdf>
- UNESCO. (2008a). La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CO_NFINTEd_48-3_Spanish.pdf
- UNESCO. (2008b). Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe: resumen ejecutivo del primer reporte de resultados del segundo estudio regional comparativo y explicativo. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001606/160659s.pdf>

- UNESCO. (2009). Directrices sobre políticas de inclusión en la educación. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>
- UNESCO. (2010). Informe mundial de la UNESCO: invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural. La diversidad cultural: lo que está en juego. Recuperado de: http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/WRC09_es.pdf
- UNESCO. Oficina Internacional de Educación (2010-2011). Datos Mundiales de Educación: séptima edición 2010-11. Recuperado de: <http://www.ibe.unesco.org/es/documento/datos-mundiales-de-educación-séptima-edición-2010-11>
- UNESCO. (2014). Apuntes Educación y Desarrollo Post, 2015. Educación para el Desarrollo Sostenible y el Cambio Climático. Recuperado de: <http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/apuntes-2-2014.pdf>
- UNESCO. (2015a). *Replantear la Educación ¿Hacia el bien común mundial?*. París: UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232697s.pdf>
- UNESCO. (2015b). Tercer Estudio regional Comparativo y Explicativo (TERCE). Recuperado de : <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002435/243532S.pdf>
- UNESCO. (2016). Informe de seguimiento de la educación en el mundo. Recuperado de: <http://es.unesco.org/gem-report/>
- UNESCO. Diálogo intercultural. (s.f.). Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/es/culture/themes/dialogue/intercultural-dialogue/>
- UNESCO. Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. Recuperado de: <http://www.siteal.iipe.unesco.org>
- UNESCO/UNRISD (1997), *Towards a World Report on Culture and Development: Constructing Cultural Statistics and Indicators*. París: UNESCO/UNRISD (Occasional Paper Series on Culture and Development, 1).
- UNESCO-Ecuador (2011). *Rutas de la Interculturalidad Estudio Sobre Educación con Poblaciones Afrodescendientes En Ecuador, Bolivia y Colombia Enfoques, Experiencias y Propuestas*. Quito: Unesco-Ecuador.
- UNESCO-IBE. (2010-2011). Datos Mundiales de Educación, (7ª edición). Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Ecuador.pdf
- UNESCO-UIS. Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS). Recuperado de: <http://uis.unesco.org/>
- UNICEF (2006). EIBAMAZ une a las regiones amazónicas de Ecuador, Perú y Bolivia en la educación. Recuperado de: http://www.unicef.org/ecuador/education_child_development_6756.htm
- UNICEF (Ed.). (2008). VIII Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe. Recuperado de: <https://www.unicef.org/argentina/spanish/EIBWEBOK.pdf>
- UNICEF. (2015). La educación y la equidad. Recuperado de: https://www.unicef.org/ecuador/La_educacion_y_la_equidad_2015_2.pdf

- UNICEF-Ecuador y Ministerio Coordinador de Patrimonio del Ecuador (2004). Nacionalidades y pueblos indígenas y políticas interculturales en Ecuador: una mirada desde la educación. Recuperado de: https://www.unicef.org/ecuador/nacionalidades_y_pueblos_indigenas_web_Parte_1.pdf
- UNICEF-Ecuador. (s.f.). Una sociedad desigual. Recuperado de: http://www.unicef.org/ecuador/overview_5502.htm
- Valdivieso, J. (2015). La desigualdad, un fenómeno que persiste en el mundo y que Ecuador busca combatir. ANDES, Agencia Pública de Noticias de Ecuador y Suramérica. Recuperado de: <http://www.andes.info.ec/es/noticias/desigualdad-fenomeno-persiste-mundo-ecuador-busca-combatir.html>
- Valles, J. M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Reflexión metodológica y práctica profesional. Madrid: Síntesis.
- Velasco, H., y Díaz, Á. (1999). *La lógica de investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para los etnógrafos de la escuela* (2ª ed.). Madrid: Editorial Trotta.
- Venegas, H., (2012), en Interculturalidad crítica como un aporte para el buen vivir. En *Educación y Buen Vivir. Reflexiones sobre su construcción*. (pp. 97-110) Quito: Contrato Social por la Educación.
- Walsh, C. (2001). Políticas y significados conflictivos. *Nueva Sociedad*, 165, 121-133.
- Walsh, C. (2002). (De) construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador. En Norma Fuller (ed.), *Interculturalidad y política*, (pp. 115-142). Lima: Red de Apoyo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Walsh, C. (2005a). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad/Interculturalidad, knowledge and decolonialism. *Signo y pensamiento*, 24(46), 39-50.
- Walsh, C. (2005b). Pensamiento crítico y matriz (de) colonial. Reflexiones latinoamericanas. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Ediciones Abya-Yala.
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, XIX (48), 25-35.
- Walsh, C. (2008). Interculturalidad, Plurinacionalidad y Decolonialidad: Las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tábula Rasa* 9, julio-diciembre, 131-152.
- Walsh, C. (2009). Ponencia presentada en el Seminario “Interculturalidad y Educación Intercultural”, organizado por el Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, 9-11 de marzo de 2009.
- Walsh, C. (2010a). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia y C. Walsh (Coords). *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75-96). La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. Recuperado de: <http://www.flacsoandes.edu.ec/interculturalidad/wp-content/uploads/2012/01/Interculturalidad-Cr%C3%ADtica-y-Educaci%C3%B3n-Intercultural1.pdf>

- Walsh, C. (2010b). Respuestas a un cuestionario: posiciones y situaciones. En N. Richard (Ed.). En torno a los estudios culturales. Localidades, trayectorias y disputas (pp. 93-106). Santiago: Editorial Arcis.
- Walsh, C. (2012). Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. *Visão Global*, 15 (1-2), 61-74.
- Walsh, C. (Ed.) (2013). Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resisitir, (re) existir y (re) vivir. Tomo I. Serie Pensamiento Decolonial. Quito: Abya Yala.
- Woods, P. y Hammersley, M. (1995). *Género, cultura y ernia en la escuela. Informes etnográficos*. Madrid: Paidós.
- Yáñez, C. (1989). *La educación indígena en el área andina* (2^a ed.). Quito: AbyaYala.
- Zapata, O. (2005). *La aventura del pensamiento crítico. Herramientas para elaborar tesis e investigaciones socioeducativas*. México D. F.: Ed. Pax México.
- Zavala, V. (2007a). *Una mirada a la formación docente en educación bilingüe intercultural en la zona andina de Perú*. En R. Cuenca, N. Nucinkis, y V. Zavala (Comps.), Nuevos maestros para América Latina (pp. 162-189). Madrid: Ed.Morata.
- Zavala, V. (Coord.) (2007b) *Avances y Desafíos de la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú*. Lima: IBIS CARE.
- Zavala, V., Cuenca, R. y Córdova, G. (2005). *Hacia la construcción de un proceso educativo intercultural: elementos para el debate*. Lima: Ministerio de Educación-PROEDUCA-GTZ.

Información estadística nacional:

- Instituto Nacional de Estadística y Censos: www.ecuadorencifras.gob.ec
- Observatorio Social del Ecuador: www.odna.org.ec
- Sistema Nacional de Información: www.sni.gob.ec
- Sistema Integrado de Indicadores Sociales del Ecuador: www.siise.gob.ec
- Banco Central del Ecuador (BCE): <http://www.bce.fin.ec/index.php/reserva-minima-de-liquidez-4>
-

ANEXO 1

Protocolo seguido para cumplir con el compromiso ético de la investigación

Ejemplo de consentimiento para la participación del alumnado

Centro Educativo _____

Curso 2012-2013

Estimados padres, madres y tutores:

Queremos comunicarles que se está desarrollando un proyecto de investigación desde la Universidad de La Laguna (España) relacionado con la Educación Intercultural en Ecuador. Para dicha investigación es necesario entrevistar y aplicar cuestionarios al alumnado, así como sacar fotografías y grabar videos durante el proceso educativo. Dicha actividad será realizada por la investigadora Lidia E. Armas Martín, con autorización previa del Ministerio de Educación y la Subsecretaría de EIB de Ecuador. Dicha investigación concluirá con una publicación de los resultados obtenidos.

Por ello solicitamos a los padres, madres y/o tutores su autorización y colaboración.

En caso de estar de acuerdo con lo que aquí se solicita, rogamos firme la presente.

Muchas gracias por su colaboración.

Autorizo la participación de mi hijo/a la investigación arriba mencionada a través de la realización de entrevistas y cuestionarios, así como su aparición en fotografías y videos que se realicen en la misma.

Don/Dña _____

Padre/madre/tutor de _____ curso _____

Cédula _____ Teléfono _____.

Firmado: _____

ANEXO 2

ENTREVISTA A DIRECTORES/AS

FECHA DE LA ENTREVISTA:

1.- DATOS GENERALES

1.1.- Nombre:

1.2.- Edad:

1.3.- Sexo: MUJER HOMBRE

1.4. Cultura a la que pertenece:

1.5.- Lengua Materna:

1.6.- Conocimiento y dominio de otras lenguas:

1.7.- Nivel académico más alto:

Primaria Secundaria Bachiller Licenciatura Otros, indicar.....

1.8.- ¿Para ser director/a de un centro como éste se les exige algún nivel académico específico?

1.9.- ¿Cómo y quién elige a un director/a de un centro de estas características? (democráticamente entre el profesorado, elegido por la administración educativa...) ¿se tiene en cuenta algún criterio específico? (formación, años de experiencia, cultura, lengua...)

2.- EXPERIENCIA DOCENTE/PROFESIONAL

2.1.- Indicar años y aspectos más destacados trabajando en la enseñanza: ¿Cuántos años lleva trabajando en la docencia? ¿Y cómo director/a? ¿En los mismos o en otro tipo de centros?

2.1.1 ¿Cómo valora esta experiencia?

2.2.- Experiencia trabajando en EIB, indicar años y aspectos más destacados: ¿Había trabajado anteriormente en algún centro o programa relacionado con la EIB? 2.2.1.- Motivación: ¿Qué razones le han llevado a ser director/a de un centro EIB?

2.3.- ¿Qué cualidades (personales y profesionales) se requieren para ejercer como director/a de un centro de estas características?

2.4.- En sus años como director/a de este centro ¿se ha encontrado con algún obstáculos, intrapersonales (conflictos, enjuiciamiento de la propia identidad cultural) y/o interpersonales, derivados del entorno en el que se encuentra el centro, población (familias/alumnado), con la administración, etc.?

3.- DATOS IDENTIDARIOS DE LOS CENTROS: SIMILITUDES Y DIFERENCIAS ENTRE CENTROS EIB Y LOS CENTROS INTERCULTURALES

3.1. Si tuviera que señalar las principales características que definen a un centro como este ¿cuáles señalaría?

En relación al Proyecto Educativo (principios, ideario, filosofía):

Al profesorado:

Al alumnado:

A las familias:

3.2. Desde su opinión ¿Cuáles son las similitudes y diferencias entre este tipo de centro y un centro EIB?

3.3.- ¿Se realizan en el centro actividades para favorecer la participación, el contacto y conocimiento mutuo entre los miembros de la comunidad educativa (profesorado/padres, profesorado/alumnado)? ¿Cuáles?

3.4.- Desde su opinión, ¿la existencia de centros diferenciados (CEEIB y CEEI) origina más ventajas que problemas? ¿En qué sentido?

3.5. ¿Qué opinión le merecen los medios y apoyos con los que cuenta el centro desde la administración educativa para alcanzar los objetivos que persigue?

3.6. La existencia en un mismo centro de alumnado perteneciente a diferentes grupos culturales o lingüísticos ¿favorece o perjudica el proceso de enseñanza/aprendizaje? ¿En qué sentido?

3.7. ¿Cómo definiría o calificaría las relaciones existentes entre el profesorado y el alumnado? ¿Y entre el profesorado y las familias?

4.- INICIATIVAS ACTUALES

4.1.- ¿Qué opinión le merece la Ley de Educación Intercultural de Ecuador? ¿Considera viable su implementación?

4.2.- ¿Cree que se están haciendo esfuerzos para su logro?

4.3.- ¿Qué debilidades y fortalezas resaltaría respecto a cómo se está implementando la Ley de Educación Intercultural?

Debilidad:

Fortalezas:

4.4.- ¿La administración educativa apoya las iniciativas que se llevan a cabo en este centro? ¿Cómo?

4.5.- Desde su perspectiva como director ¿qué aspectos se deberían mejorar en el centro para alcanzar los fines que se persiguen en la reciente reforma educativa (Ley de Educación Intercultural)?

-En relación al profesorado:

-Alumnado:

-Familias:

-Comunidad:

-Otras:

ANEXO 3

ENTREVISTA AL PROFESORADO

FECHA/S DE RECOGIDA DE DATOS:

1.- DATOS GENERALES

1.1.- Centro:

1.2.- Nombre del profesor/a:

1.3. Edad:

1.4.- Sexo: MUJER HOMBRE

1.5.- Cultura a la que pertenece:

1.6.- Lengua Materna:

1.7.- Conocimiento y dominio de otras lenguas:

Secundaria Bachiller Magisterio Licenciatura Otros, indicar.....

2.- EXPERIENCIA DOCENTE

2.1.- Indicar años y aspectos más destacados trabajando en la enseñanza:
¿Cuántos años lleva ejerciendo en la docencia? ¿Y con alumnado indígena?

2.1.1.- Motivación: ¿Qué razones le han llevado a trabajar con poblaciones indígenas?

2.2.- Experiencia trabajando en EIB, indicar años y aspectos más destacados: ¿Ha trabajado en EIB? ¿Cuántos años?

2.2.1.- En caso afirmativo ¿Cómo valora esta experiencia?

3.- FORMACIÓN

3.1.- ¿Ha realizado talleres, cursos, seminarios, de formación relacionados con la educación intercultural, bilingüismo, conocimientos, destrezas y actitudes ante la diversidad cultural, etc.?

3.1.1.- En caso afirmativo ¿Recuerda que entidad los ha organizado? ¿Cómo valora esta formación?

3.2.- ¿Ha recibido formación para aprender lenguas indígenas?

3.2.1.- En caso afirmativo, ¿sobre qué lenguas? ¿Recuerda que entidad la ha organizado? ¿Qué opinión le merece esta formación?

3.3.- De la formación recibida ¿Qué tipo considera que es más útil para su trabajo con alumnado culturalmente diverso, para fomentar el diálogo intercultural en el aula...?

3.4.- ¿Es miembro de algún colectivo pedagógico o grupo de trabajo sobre educación intercultural, bilingüismo, etc.?

3.5.- A nivel de formación ¿Qué aspectos considera que pueden mejorarse para fomentar la comunicación entre los diferentes grupos culturales presentes en el aula?

4.- COMPETENCIAS CONCEPTUALES

4.1.- ¿Qué entiende por cultura? ¿Y por educación intercultural?

4.2. La educación intercultural es igual o diferente al diálogo intercultural: ¿Trabajar la educación intercultural implica trabajar el diálogo intercultural? ¿En qué sentido?

4.3.- Expectativas del profesorado en relación al rendimiento de los grupos: ¿Considera que existe relación entre el rendimiento académico del alumnado y su pertenencia a un determinado grupo cultural?

5.- COMPETENCIAS PROCEDIMENTALES

5.1.- ¿Consulta regularmente con otros profesionales los retos que plantea la atención educativa del alumnado cultural y lingüísticamente diverso? ¿Se ha encontrado con algún obstáculo para enseñar a este alumnado?

5.2.- Cuando no domina la lengua de los estudiantes ¿Ha buscado o recurrido a traductores o intérpretes para favorecer la comunicación con el alumnado o su familia? ¿A quién ha recurrido? (profesionales, familias, amigos, otros alumnos...)

5.3.- Cuando lleva a cabo la evaluación del alumnado que pertenece a diferentes culturas ¿aplica los mismos o diferentes procedimientos e instrumentos de evaluación?

5.4.- ¿Realiza alguna actividad específica para promover el diálogo intercultural entre el alumnado? ¿Cómo lo hace?

6.- COMPETENCIAS ACTITUDINALES

6.1.- ¿Reflexiona cómo sus creencias pueden repercutir en su capacidad para respetar al alumnado de otras culturas?

6.2.- ¿Se considera capaz de entender y ponerse en el lugar de los alumnos/as que tienen una cultura diferente a la suya?

7.- RELACIONES CON LAS FAMILIAS

7.1.- ¿Qué opinión le merece el grado de participación de las familias en el centro?
¿Existen diferencias en función de los grupos culturales a los que pertenecen?

7.1.1.- En caso afirmativo ¿A qué crees que es debido?

7.2.- En general, ¿Cómo calificaría sus relaciones con las familias de los alumnos/as?

7.3.- Cuando habla con las familias ¿Con qué lengua se comunica con ellos?

7.4.- En su relación con las familias ¿Es capaz de distinguir diferencias y expectativas culturales, roles y responsabilidades familiares, formas culturales de expresar la emoción, etc.?

8.- RELACIONES CON LA COMUNIDAD

8.1.- ¿Conoce y utiliza las organizaciones que proveen apoyo y servicios dentro de las diferentes comunidades culturales?

8.2.- ¿Colabora con alguna organización, ONG, asociación?

8.2.1.- En caso afirmativo, ¿Con cuál/es? ¿Cuál es la finalidad de esta/s organización/es? ¿Qué actividades realizan para favorecer el diálogo intercultural?

9.- VALORACIÓN DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

9.1.- ¿Qué valoración le merecen las iniciativas actuales para fomentar el diálogo intercultural en la escuela? (Ley de Educación Intercultural, Metas 2021...).

9.2.- En su opinión ¿Qué medidas deberían tomarse para promover el diálogo intercultural en las escuelas?:

A nivel estatal:

A nivel de comunidades:

En los centros:

En las aulas:

ANEXO 4

ENTREVISTA AL ALUMNADO

DATOS GENERALES

1.1. -Fecha:

1.2. Nombre:

1.3.- Centro:

1.4.- Curso:

1.5.- Edad:

Fecha de nacimiento (día/mes/año):

1.6.- Sexo: MUJER HOMBRE

1.7.- Zona en la que vive (céntrico, alejada)

1.8. Cultura a la que pertenece:

2.- BILINGÜISMO

2.1.- Lengua materna (L1).....Segunda lengua (L2).....

2.1.2- En caso que hable más de una lengua, indicar la lengua con la que se comunica con mayor frecuencia con los miembros de la familia y el entorno.

	Personas	Lengua
En tu casa	Con tu madre	
	Con tu padre	
	Con tus hermanos/as	
En el colegio	Con el profesor o la profesora en clase	
	Con tus compañeros/as en clase	
	Con tus compañeros/as en el patio, recreo.	
En la calle	Con tus amigos	
Otros		

2.1.3.- En caso de que hable varias lenguas ¿Recuerdas cómo aprendiste a hablar esa/as lenguas?

.....

.....

.....

.....

2.2.- ¿A qué edad aprendiste a leer y escribir? ¿En qué lengua aprendiste a leer y a escribir?

.....
.....
.....
.....

3.- COMPETENCIAS CONCEPTUALES

3.1.- Conocimiento sobre su propia cultura: ¿Me podrías decir, al menos 3 características importantes, de tu cultura?

.....
.....
.....
.....

3.2.- Conocimiento sobre otras culturas: ¿Tiene compañeros/as, amigos/as de otras culturas? ¿Y si te pregunto por 3 características importantes de sus culturas? ¿Cuáles me dirías?

.....
.....
.....
.....

3.3.- Elementos comunes a otras culturas (invariantes culturales) ¿Crees que existen cosas en común entre tu cultura y la de esos compañeros/as (los que tienen una cultura diferente a la suya)? ¿Qué cosas? (poner ejemplos)

.....
.....
.....
.....

3.4.- ¿Crees que todas las culturas tienen la misma importancia?, ¿por qué?

.....
.....
.....
.....

3.5.- ¿Crees que el hecho de que en una clase hayan alumnos/as que pertenecen a diferentes culturas contribuye a que aprendas más? ¿En qué sentido?

.....
.....
.....
.....

3.6.- Si yo te digo “*Todas las personas tienen las mismas oportunidades (educativas, ante la ley, laborales, sociales...)*” ¿Tú qué opinas?

.....
.....
.....
.....

4.- COMPETENCIAS PROCEDIMENTALES

4.1.- ¿Tienes el mismo comportamiento cuando te relacionas con compañeros/as, amigos/as de tu misma cultura que cuando lo haces con otros que pertenecen a una cultura diferente?

.....
.....
.....

4.2.- ¿Qué haces para comunicarte con compañeros/as, amigos/as que no hablen tu lengua? ¿Cómo te comunicas con ellos/as?

.....
.....
.....
.....

4.3.- Si a tu clase llega un nuevo chico/a ¿Qué cosas (actividades) harías tú para que se integrase y se sintiese bien?

.....
.....
.....

5.- COMPETENCIAS ACTITUDINALES

5.1.- Cuando sales al recreo, o realizas otras actividades fuera del colegio ¿Con quién te gusta compartirlas? ¿Con chicos/as de tu cultura o que hablen tu misma lengua o te es indiferentes la cultura a la que pertenezcan?

.....
.....
.....

5.2.- ¿Qué ventajas tiene el tener compañeros/as, amigos/as que pertenezcan a culturas diferentes a la tuya? ¿Y qué inconvenientes?

.....
.....
.....

5.3.- Si pudieras elegir los compañeros/as de tu clase ¿los elegirías todos de tu propia cultura o preferías que fueran de diferentes culturas? ¿Por qué?

.....
.....

ANEXO 5

ENTREVISTA A LOS PADRES y/o MADRES

FECHA/S DE RECOGIDA DE DATOS:

1.- DATOS GENERALES

1.1.- Centro:

1.2.- Nombre:

1.3.- Edad:

1.4.- Sexo: MUJER HOMBRE

1.5. Cultura a la que pertenece:

1.6.- Lengua Materna:

1.7.- Conocimiento y dominio de otras lenguas:

.....
.....
.....
.....

1.8.- Nivel académico más alto:

Primaria Secundaria Bachiller Licenciatura Otros, indicar.....

1.9.- Profesión:

1.10.- Miembros en la familia:Nº de hijos..... Nº de hijas.....

1.11- Grupos culturales a los que pertenecen los distintos miembros de la familia (padre, madre, hijos): ¿Todos los miembros de la familia pertenecen a la misma cultura? ¿A cuáles?

.....
.....
.....
.....

1.12.- ¿En qué lengua/s se suelen comunicar en casa?

.....

En caso de que los miembros de la familia se comuniquen en diferentes lenguas, indicar:

Lengua padre-madre:

Lengua padre-hijo/s.....
Lengua madre-hijo/s.....
Lengua entre hermanos:.....

2.- RELACIONES CON LA COMUNIDAD

2.1.- ¿Tienen amigos/as de otras culturas? ¿Se relacionan con frecuencia con ellos/as?

.....
.....
.....
.....

2.2.- Es miembro de alguna organización, ONG, asociación? ¿De cuál/es?

.....
.....
.....
.....

2.2.1.- En caso afirmativo, ¿Estas organizaciones tienen entre sus objetivos el fomento del diálogo intercultural? ¿Podría explicarme, a nivel general, las actividades que desarrollan?

.....
.....
.....
.....

2.3.- Si de usted dependiera ¿preferiría que sus hijos/as se casaran con personas de su misma cultura? ¿Le daría igual que fueran personas de otras culturas?, ¿Por qué?

.....
.....
.....
.....

3.- RELACIONES CON EL CENTRO

3.1.- ¿Considera importante que su hijo/a acuda a la escuela? ¿Por qué?, ¿Qué espera de la escuela?

.....
.....
.....
.....

3.2.- ¿Qué nivel de estudios le gustaría que alcanzara su hijo? ¿Y su hija?

.....
.....
.....
.....

3.3.- ¿Acude con frecuencia al centro? ¿Para qué? (de manera voluntaria, porque le llaman...)

.....
.....
.....
.....

3.3.1.- En caso afirmativo ¿Se siente bien recibido/a, acogido/a?

.....
.....
.....
.....

3.3.2.- Cuando se encuentra con algún problema o dificultad en el centro ¿siente la confianza necesaria para comunicárselo al profesorado?

.....
.....
.....
.....

3.4.- ¿Cuándo se comunica con el profesorado lo hace en su propia lengua?

.....
.....
.....
.....

3.5.- ¿Cómo es su relación con otros padres del centro? ¿Pertenece a su cultura o a otra diferente?

.....
.....
.....
.....

3.6.- ¿El centro facilita las relaciones entre padres de diferentes culturas? ¿Cómo?

.....
.....
.....
.....

4.- BILINGÜISMO

4.1.- ¿En qué lengua aprendió su hijo a leer y a escribir? ¿Le hubiese gustado que le enseñaran en otra lengua (en caso de ser indígena, por ejemplo, en la de usted)?

.....
.....
.....
.....

4.2. Actualmente ¿En qué lengua/s está aprendiendo su hijo/a? ¿Qué opina de ello?

.....
.....
.....
.....

4.3.- ¿El profesor/a de su hijo/a es bilingüe? ¿Cree que es buena la presencia de este tipo de profesorado en los centros? ¿Por qué?

.....
.....
.....
.....

5.- DIÁLOGO INTERCULTURAL

5.1.- ¿Le han invitado a participar en las actividades del centro?

5.1.1.- En caso afirmativo, ¿podría describir las actividades en las que suele participar?

.....
.....
.....
.....

5.2.- ¿Su hijo aprende sobre su propia cultura en el colegio? ¿Qué opinión le merece? ¿Y sobre otras culturas?

.....
.....
.....
.....

5.2.1.- En caso afirmativo, ¿Cree que es adecuado el aprendizaje de las diversas culturas indígenas en el centro?

.....
.....
.....
.....

5.3.- ¿Qué opinión le merecen las iniciativas actuales en torno a la EIB? (Ley de Educación intercultural, publicar libros en diferentes lenguas indígenas, promover el bilingüismo, abrir centros específicos de EIB...)

.....
.....
.....
.....

5.4.- ¿Cree que es conveniente que se eduquen en un mismo colegio niños/as de diferentes culturas o es preferibles centros específicos para cada cultura?

.....
.....
.....
.....

5.5.- En su opinión ¿Qué medidas deberían tomarse para promover el diálogo intercultural en las escuelas?:

A nivel estatal:

.....
.....
.....
.....

A nivel de comunidades:

.....
.....
.....
.....

En los centros:

.....
.....
.....
.....

En las aulas:

.....
.....
.....
.....
.....
.....

ANEXO 6

ENTREVISTA A ACTORES SOCIOEDUCATIVOS DE RELEVANCIA EN EI

FECHA/S DE RECOGIDA DE DATOS:

1.- DATOS GENERALES

1.1.- Nombre:

1.2.- Edad:

1.3.- Sexo: MUJER HOMBRE

1.4. Cultura a la que pertenece:

1.5.- Lengua Materna:

1.6.- Conocimiento y dominio de otras lenguas:

1.7.- Nivel académico más alto:

Primaria Secundaria Bachiller Licenciatura Otros, indicar:

1.8.- Profesión:

1.9.- Relación con la EIB:

2.- CONCEPTOS CLAVE

2.1.- ¿Qué entiende usted por cultura? ¿Y por educación intercultural?

.....
.....
.....
.....

2.2. La educación intercultural es igual o diferente al diálogo intercultural: ¿Trabajar la educación intercultural implica trabajar el diálogo intercultural? ¿En qué sentido?

.....
.....
.....
.....

2.3.- ¿Cree que es imprescindible el bilingüismo para el fomento del diálogo intercultural?

.....
.....

.....
.....

3.- INICIATIVAS ACTUALES

3.1.- ¿Qué opinión le merecen las Metas Educativas 2021 promovidas por la OEI en torno a la diversidad cultural?

.....
.....
.....
.....

3.2.- ¿Son factibles las Metas Educativas 2021 en Ecuador?

.....
.....
.....
.....

3.3.- ¿Cree que se están haciendo esfuerzos para su logro?

.....
.....
.....
.....

3.4.- ¿Qué opinión le merece la Ley de Educación Intercultural de Ecuador? ¿Considera viable su implementación?

.....
.....
.....
.....

3.5.- ¿Cree que se están haciendo esfuerzos para su logro?

.....
.....
.....
.....

3.6.- ¿Qué debilidades y fortalezas resaltaría respecto a cómo se está implementando la Ley de Educación Intercultural?

.....
.....
.....
.....

4.- BILINGÜISMO

4.1.- ¿Se promueve el bilingüismo en Ecuador? ¿De qué manera?

.....
.....
.....
.....

4.2.- En general cuando se hace referencia al bilingüismo se alude al castellano como lengua mayoritaria y a una de las lenguas indígenas más extendida (por ejemplo, el Kichwa) ¿Qué opinión le merece ello? ¿Considera que esta perspectiva del bilingüismo contribuye a invisibilizar otras lenguas indígenas menos extendidas o conocidas?

.....
.....
.....
.....

4.3.- ¿Qué opina respecto a la promoción de profesores/as que dominen las lenguas maternas del alumnado indígena?

.....
.....
.....
.....

5.- DIÁLOGO INTERCULTURAL

5.1.- ¿Considera que es posible fomentar el diálogo intercultural desde las escuelas?

.....
.....
.....
.....

5.2.- ¿Cree que los centros deben caracterizarse por la diversidad cultural? ¿Cómo ve la posibilidad de que cada grupo cultural tenga sus propios centros educativos?

.....
.....
.....
.....

5.3.- ¿Cree que el diálogo intercultural contribuye a la igualdad de oportunidades? ¿En qué sentido?

.....
.....
.....
.....

5.4.- En su opinión ¿Qué medidas deberían tomarse para promover el diálogo intercultural en las escuelas?:

A nivel estatal:
.....
.....
.....

A nivel de comunidades:
.....
.....
.....

En los centros:
.....
.....
.....

En las aulas:
.....
.....
.....

ANEXO 7

REGISTRO DE OBSERVACIÓN DE CENTRO

FECHA/S DE RECOGIDA DE DATOS:

NOMBRE DEL CENTRO:

UBICACIÓN DEL CENTRO:

PERSONA Y DATOS DE CONTACTO:

Características generales de la zona donde se ubica el centro

1.- Metropolitana Rural Urbana Suburbana

2.- Principales actividades productivas

Agrícola Pesquera Turística Industrial Artesanía

3.- Nivel de Desarrollo (socioeconómico)

Alto Medio Bajo

4.- Grupos de población existentes en la zona según cultura en %:

.....
.....
.....
.....
.....

5.- Recursos y servicios del contexto social donde se ubica el centro:

.....
.....
.....
.....
.....

Características generales del centro

1.- TIPO DE CENTRO:

CEEI CEEIB CECEIB

2.- ZONA: Centro Periferia

3.- TAMAÑO DE LA ESCUELA:

Número total de aulas.....

Número de aulas por nivel.....

Número de aulas mixtas (varios niveles).....

4.- AÑOS DE FUNCIONAMIENTO

.....

5.- COMPOSICIÓN ÉTNICA DEL CENTRO (diferencias por sexos):

5.1.- Características del alumnado

CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO ⁵¹	NÚMERO DE ALUMNAS	NÚMERO DE ALUMNOS	NÚMERO TOTAL
Alumnado del centro			
Alumnado indígena Kichwa (indicar la cultura)			
Otavalo			
Saraguro			
Panzaleo			
Puruhá			
Cañaris			
Amazónico			
Alumnado Shuar			
Alumnado Achuar			
Alumnado huaorani			
Alumnado Chachi			
Alumnado Tsa'chila			
Alumnado Afrodescendiente			
Alumnado bilingüe (indicando en primer lugar la lengua materna):			
kichwa-castellano			
Shuar-castellano			
Achuar-castellano			
Huaorani-castellano			
Chachi-castellano			
Tsa'fiki-castellano			

▪ **Observaciones:**

⁵¹ En caso de la presencia de alumnado monolingüe o con dominio de más de dos lengua deberá indicarse y señalarse igualmente.

5.2.- Edad en la que el alumnado comienza la escolaridad obligatoria.....

Observaciones: (i.e. si todo el alumnado con independencia del grupo cultural de pertenencia se incorporan o no a las mismas edades o en los mismos niveles)

5.3.- Edad en la que el alumnado comienza la alfabetización (lecto-escritura)

.....

5.4.- Se respeta la lengua de origen para la enseñanza de la lecto-escritura

SI NO

5.5.- Lengua/s en las que se comienza la alfabetización

.....

5.6.- Características del profesorado

CARACTERÍSTICAS DEL PROFESORADO ⁵²	NÚMERO DE PROFESORAS	NÚMERO DE PROFESORES	NÚMERO TOTAL
Profesorado del centro			
Profesorado indígena (indicar la cultura)			
Profesorado afrodescendiente			
Profesorado bilingüe (indicando en primer lugar la lengua materna):			
Profesorado con formación en EIB			

▪ **Observaciones:**

⁵² En caso de la presencia de profesorado monolingüe o con dominio de más de dos lengua deberá indicarse y señalarse igualmente.

6.- ORGANIZACIÓN ESPACIAL DEL CENTRO

6.1.- Descripción general del estado del centro:

.....

.....

.....

.....

.....

6.2.- Situación de los espacios comunes:

Espacios de los que dispone el centro:

- Biblioteca Comedor Aseos Sala de profesores Otros, señalar.....

Descripción general del estado de los espacios comunes:

.....

.....

.....

.....

6.3.- Presencia o no de elementos culturales diversos en los espacios comunes, así como sus características:

ESPACIOS COMUNES	CARACTERÍSTICAS CULTURALES (imágenes, textos...)
Entradas	
Pasillos	
Biblioteca	
Comedor	
Aula de informática	
Sala de profesorado	
Sala de actividades comunes	
Otros espacios	

6.4.- Recursos disponibles para el aprendizaje del bilingüismo:

Existe un programa o aula específica para el aprendizaje del castellano u otra lengua

.....

- **Observaciones:** (aulas de inmersión de castellano, aulas de apoyo a la lengua materna indígena (L1), profesorado especialista.....)

6.5.- Existen aulas diferenciadas en función de las culturas

SI

NO

En caso afirmativo especificar características y destinatarios:

.....
.....
.....
.....

7.- ORGANIZACIÓN ADMINISTRATIVA DEL CENTRO

7.1.- Organización y composición de los cargos directivos:

.....
.....
.....
.....

7.2. ¿Es el director o equipo directivo un fuerte promotor de los intereses y el bienestar de los estudiantes de origen cultural y lingüístico diverso? ¿Cómo se manifiesta este compromiso?

.....
.....
.....
.....

7.3.- Organización y composición del profesorado: (comisiones de coordinación que existen, tipos de coordinación que se establecen.....)

.....
.....
.....
.....
.....

7.4.- Existencia de asociaciones de alumnado y/o madres y padres: (en caso de existencia indicar tipo de participación que tienen en el centro)

.....
.....
.....
.....
.....

▪ **Observaciones:**

8.- ORGANIZACIÓN CURRICULAR DEL CENTRO:

8.1. Dispone el centro de proyecto educativo, reglamento interno, programas educativos, etc.

- SI NO

En caso afirmativo, analizar los siguientes apartados:

8.2.- La programación contempla la EI:

- NO Es un elemento esencial de la misma Es un aspecto complementario

En caso afirmativo indicar cuáles son los principios que rigen la EI, cómo se entiende:

.....
.....
.....
.....
.....

8.3.- La programación contempla la EIB:

- NO Es un elemento esencial de la misma Es un aspecto complementario

En caso afirmativo indicar cuáles son los principios que rigen la EIB, cómo se entiende:

.....
.....
.....
.....
.....

8.4.- ¿Están incluidas las diferencias lingüísticas y culturales en la programación general o curricular del centro y en las prácticas de evaluación?

- SI NO

En caso afirmativo especificar cómo se manifiesta

.....
.....
.....
.....
.....

8.5.- Existe una programación diferenciada para las diferentes etnias y/o culturas:

- SI NO

8.6.- La lengua predominante en la programación curricular del centro es:

- Castellano Mixta Lengua materna, especificar.....

8.7.- La programación curricular del centro contempla el aprendizaje en varios idiomas.

- SI NO

En caso afirmativo, indicar en cuáles:

LENGUA	CURSO	MATERIA ⁵³

8.8.- Se realizan actividades comunes donde se vivencia diferentes realidades culturales (exposiciones, salidas extraescolares, discusión y reflexión de determinados temas, etc.):

⁵³ Indicarse en caso de que el uso de la lengua materna se limite a la impartición de una materia.

SI NO

En caso afirmativo indicar cuales:

.....
.....
.....
.....
.....

▪ **Observaciones:**

9.- APOYOS EXTERNOS

9.1. ¿Participa el centro en programas que fomenten su colaboración con la comunidad?

.....
.....
.....
.....
.....

9.2.- Entidades externas que colaboran en el centro (ONG's, Organismos Internacionales, Asociaciones, etc.)

.....
.....
.....
.....
.....

9.3.-Tipo de ayuda específica y/o asesoramiento que reciben:

ORGANISMO	TIPO DE AYUDA ⁵⁴

▪ **Observaciones:**

⁵⁴ Las ayudas pueden incluir: becas; desayuno escolar; prácticas de especialistas para resolver problemas o cuestiones específicas de aprendizaje; orientación o asesorías puntuales sobre cuestiones didácticas, problemas de enseñanza-aprendizaje, relaciones entre el alumnado y de éste con el profesorado...

ANEXO 8

REGISTRO DE OBSERVACIÓN DE AULA

FECHA/S DE RECOGIDA DE DATOS:

NOMBRE DEL CENTRO:

AULA:

NOMBRE DEL PROFESOR/A Y DATOS DE CONTACTO:

1.- CARACTERÍSTICAS FÍSICAS DEL AULA

1.1.- Longitud del espacio:

Adecuado respecto al nº de alumnos No adecuado respecto al nº de alumnos

1.2.- Condiciones de conservación de la infraestructura (humedad, higiene, deterioro...):

.....
.....
.....
.....
.....
.....

1.3.- Condiciones de seguridad y/o riesgo a accidentes:

Indicar los elementos de riesgo:

.....
.....
.....
.....
.....

Indicar los elementos de seguridad:

.....
.....
.....
.....
.....

1.4.- Condiciones lumínicas:

Adecuadas No adecuadas

1.5.- Temperatura:

Adecuadas No adecuadas

1.6.- Presencia de elementos culturales diversos (posters, láminas, cuadros, paneles, fotografías, etc.)

SI NO

En caso afirmativo, indicar sus características:

ELEMENTOS CULTURALES	CULTURA	CARACTERÍSTICAS

1.7.- Materiales multiculturales para usos didácticos en el aula:

MATERIALES MULTICULTURALES	CARACTERÍSTICAS*	CANTIDAD**	USO***
Libros de texto en castellano (editados por editoriales comerciales u organismos oficiales)			
Libros de texto en otro idioma (indicar lengua) editados por editoriales comerciales u organismos oficiales)			
Libros de texto en otro idioma (indicar lengua) editados por editoriales comerciales u organismos oficiales)			
Libros de texto en otro idioma (indicar lengua) editados por editoriales comerciales u organismos oficiales)			
Libros de texto en castellano (editados por editoriales comerciales u organismos oficiales) con elementos culturales propios (imágenes, contenidos, símbolos...)			
Libros de texto en otro idioma (editados por editoriales comerciales u organismos oficiales) con elementos culturales propios (imágenes, contenidos, símbolos...) (especificar lengua y cultura)			
Libros en castellano (cuadernillos, fichas...) elaborados por el profesorado para el proceso E/A			
Libros bilingües (cuadernillos, fichas...) elaborados por el profesorado para el proceso E/A (indicar lenguas y grupo cultural a la que se destinan)			
Libros de consulta en castellano editados por editoriales comerciales u organismos oficiales)			
Libros de consulta bilingües o en otras lenguas editados por editoriales comerciales u organismos oficiales) (especificar lenguas)			
Libros de lectura en castellano			
Libros de lectura en bilingües o en otras lenguas (especificar).			
Otros materiales pedagógicos			
Materiales pedagógicos en castellano			

Materiales pedagógicos en otro idioma (indicar lengua)			
Materiales pedagógicos en otro idioma (indicar lengua)			

Materiales pedagógicos bilingües (indicar lenguas)			
Materiales pedagógicos bilingües (indicar lenguas)			
Materiales pedagógicos bilingües (indicar lenguas)			
Materiales pedagógicos con elementos culturales propios (imágenes, contenidos, símbolos...)			

*Especificar las principales características del material, si son globalizados para todas las áreas curriculares, o específicos por materias; lengua en la que están editados o son bilingües (en qué lenguas), etc.

** Especificar si los materiales son suficientes para todos los alumnos del aula, si son compartidos cada dos, tres...o más alumnos,

*** Especificar el uso y la frecuencia con la que se utilizan los materiales y si hay diferencias en el uso según el origen cultural y lingüístico de los alumnos (sólo lo utilizan determinados alumnos).

1.8.- Recursos disponibles para el aprendizaje del bilingüismo en el aula:

MATERIALES PARA EL APRENDIZAJE DEL BILINGÜISMO (indicar lenguas)	CARACTERÍSTICAS	CANTIDAD
Libros (editados por editoriales comerciales u organismos oficiales)		
Libros (cuadernillos, fichas...) elaborados por el profesorado.		
Diccionarios		
Carteles		
Materiales audiovisuales (CD/ DVD, películas)		
Otros		

▪ **Observaciones:**

2.- ORGANIZACIÓN DEL AULA

2.1.- Organización espacial del aula

- Tradicional (profesora delante y alumnado detrás) Rincones de trabajo
 Otra distribución

▪ **Observaciones:**

--

2.2.- Agrupamiento del alumnado

2.2.1. El agrupamiento general del aula es (señalar tanto como se realicen)

- Individual
 Parejas
 Pequeños grupos
 Gran grupo
 Otros, (especificar)

2.2.2. El agrupamiento favorece la participación y cooperación entre los diferentes grupos culturales y lingüísticos

SI NO

- **Observaciones:** (especificar, tanto en caso positivo cómo se favorece y por qué no se favorece en caso negativo)

--

2.2.3. El agrupamiento del alumnado se realiza en función a variables como sexo, grupo cultural de referencia, lengua de origen, dominio del castellano, etc.

Existe agrupamiento específico no existe ningún agrupamiento específico

- **Observaciones:** (especificar si dentro del agrupamiento del aula, el alumnado es separado según grupo cultural, lengua, etc. y cómo se agrupan: parejas, pequeño grupo, etc.).

--

2.2.4. Organización informal del aula

- **Observaciones:** (especificar si dentro del aula existen subgrupos informales, ignorados, líderes, etc.)

2.2.5. Están todos los alumnos/as integrados en la estructura formal e informal del aula

- **Observaciones:** (especificar cualquier observación que sea importante y que recoja de manera más general los anteriores apartados)

3.- CARACTERÍSTICAS DEL PROFESOR/A

3.1.- Un solo profesor/a por grupo Varios profesores por grupo

3.2.- El profesor/a comparte la misma identidad cultural y/o lingüística del alumnado

SI NO

En caso negativo especificar la Identidad cultural y/o lingüística del profesor/a o profesores:.....

- **Observaciones:**

3.3. Las diferencias entre las identidades culturales y lingüística del profesorado y el alumnado afectan de alguna manera al proceso E/A

- **Observaciones:** (especificar si se observan que estas diferencias pueden afectar al rendimiento de los alumnos/as, integración en el grupo, nivel de participación, tipo de respuesta que da el profesorado, etc.

--

4.- CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO

4.1.- Edad

CULTURA	EDAD ⁵⁵	Nº alumnos/as
No indígena		
Indígena (señalar cultura) ⁵⁶		

4.2.- Composición étnica del aula (por sexos):

CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO	NÚMERO DE ALUMNAS	NÚMERO DE ALUMNOS	NÚMERO TOTAL
Alumnado			
Alumnado indígena (indicar la cultura)			

4.3.- Composición lingüística del aula (por sexos):

LENGUAS DEL ALUMNADO ⁵⁷	NÚMERO DE ALUMNAS	NÚMERO DE ALUMNOS	NÚMERO TOTAL
Alumnado monolingüe (indicar lengua)			
Alumnado bilingüe (indicando en primer lugar la lengua materna):			

▪ **Observaciones:**

⁵⁵ Incluir tantas edades como sean necesarias. Si pudiera tenerse en cuenta la variable culturas podría ser de interés en la investigación.

⁵⁶ Incluir las culturas correspondientes en cada comunidad.

⁵⁷ En caso de la presencia de alumnado con dominio de más de dos lenguas deberá indicarse y señalarse igualmente.

--

4.4.- Nivel curricular (académico)

CULTURA ⁵⁸	NIVELES	Nº DE ALUMNOS/AS
No indígenas	1º matriculación	
	Repetición	
	Educación Especial	
	Altas Capacidades	
Indígenas	1º matriculación	
	Repetición	
	Educación Especial	
	Altas Capacidades	
Afrodescendientes	1º matriculación	
	Repetición	
	Educación Especial	
	Altas Capacidades	

5.- ORGANIZACIÓN CURRICULAR DEL AULA: programaciones docentes, planificación de las clases...

5.1.- La programación del aula contempla la EI:

NO Es un elemento esencial de la misma Es un aspecto complementario

5.2.- La programación del aula contempla la EIB:

NO Es un elemento esencial de la misma Es un aspecto complementario

5.3.- Existe una programación diferenciada para las diferentes etnias y/o culturas:

SI NO

5.4.- La lengua predominante en la programación del aula es:

Castellano Mixta Lengua materna,
especificar.....

5.5.- La programación del aula contempla el aprendizaje en varios idiomas.

SI NO

En caso afirmativo, indicar en cuáles:

⁵⁸ Incluir las culturas correspondientes en cada comunidad.

LENGUA	MATERIA ⁵⁹

5.6.- La programación tiene en cuenta el contexto cultural significativo para el alumnado (valores, creencias, hábitos, expectativas del medio familiar y comunitario) y el contexto social (clase, escuela) en el que se realiza el aprendizaje.

SI NO

En caso afirmativo, indicar cómo:

.....

5.7.- El contenido y los conocimientos se presenta como algo cambiante y dinámico no como algo fijo y estático:

SI NO

En caso afirmativo, indicar ejemplos:

.....

5.8.- Los contenidos culturales incluyen a personajes y hechos locales y específicos de su cultura.

SI NO

En caso afirmativo, señalar ejemplos:

.....

5.9.- Participan todos los/as alumnos/as, con independencia del grupo cultural y lingüístico, de las actividades incluidas en la programación del aula:

SI NO

En caso afirmativo, recoger todos los aspectos relevantes de los anteriores factores:

⁵⁹ Indicarse en caso de que el uso de la lengua materna se limite a la impartición de una materia.

.....

5.10.- En la evaluación del alumnado se utilizan diferentes procedimientos e instrumentos e interpretan los resultados atendiendo a las características culturales y lingüísticas del alumnado.

SI NO

En caso afirmativo, señalar cómo:

.....

6.- APOYOS EXTERNOS

6.1.- Profesionales externos que apoya en trabajo del profesor en el aula:

PROFESIONAL	TIPO DE AYUDA ⁶⁰

▪ **Observaciones:**

6.2 Otras personas de la comunidad que apoyan el trabajo del aula (padres/madres, hermanos...).

PERSONA	TIPO DE AYUDA

⁶⁰ Las ayudas pueden incluir: prácticas de especialistas para resolver problemas o cuestiones específicas de aprendizaje; orientación o asesorías puntuales sobre cuestiones didácticas, problemas de enseñanza-aprendizaje, relaciones entre el alumnado y de éste con el profesorado...

Carta compromiso para investigar en el sistema educativo

Lugar y fecha:

El Proyecto de Investigación "El Diálogo Intercultural como fundamento de la Igualdad de Oportunidades, el avance de Ecuador hacia las Metas Educativas para el 2021" se compromete, mediante su directora Lydia Esther Armas Martin, a efectuar todo el trabajo de levantamiento de información y presentación de datos vinculado, siguiendo las normas que se establecen a continuación:

- a. Guardar estricta confidencialidad respecto a los informantes y personas involucradas en el estudio.
- b. No interrumpir las horas pedagógicas de los docentes para realizar actividades concernientes a la investigación.
- c. Coordinar con las autoridades y docentes de las instituciones educativas todo tipo de actividades a ejecutar dentro y fuera del establecimiento que se vinculen directamente el estudio. Dichos actores deberán aceptar explícitamente su participación en la investigación.
- d. Tener disposición para informar sobre la investigación que se realiza a cualquier miembro de la comunidad educativa donde se interviene (padres, madres, docentes, estudiantes, etc.) y que así lo requiera.
- e. Abstenerse de solicitar al Ministerio de Educación, en cualquiera de sus actores y niveles, recursos económicos (humanos o materiales) para el desarrollo de la investigación en cuestión.
- f. No hacer actividades de proselitismo político en las instituciones educativas.
- g. Probar las motivaciones académicas de la investigación mediante una carta de aval de su Universidad dirigida a las autoridades de las instituciones educativas donde se interviene.
- h. Coordinar toda acción de campo no prevista en el Proyecto de Investigación con las Coordinaciones Zonales involucradas.


Lydia Esther Armas Martin

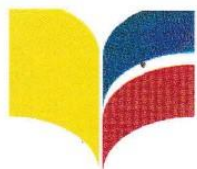
C.I. o Pasaporte: BC770802

Investigadora



*Recibido
Fatur*





Oficio No. 057-2012-MINEDUC-SUBSEIB
Quito, 03 de septiembre del 2012.

Licenciada.
Lidia Esther Armas.

De acuerdo al documento S/N con fecha 31 de agosto del presente año, donde solicita se de toda la colaboración necesaria para realizar una investigación; le informo a usted, que tiene todo mi respaldo y apoyo para que realice la mencionada investigación, en el campo logístico y asesoramiento necesario para nuestra institución.

Como también solicito brindar todo el apoyo necesario en instituciones y centros educativos a la portadora de este documento.

Con sentimiento de distinguida consideración.


Dr. Luis Alberto Conejo
**SUBSECRETARIO DE EDUCACIÓN
INTERCULTURAL BILINGÜE (E).**



Educamos para tener Patria





UNIVERSIDAD ANDINA
SIMÓN BOLÍVAR
Ecuador

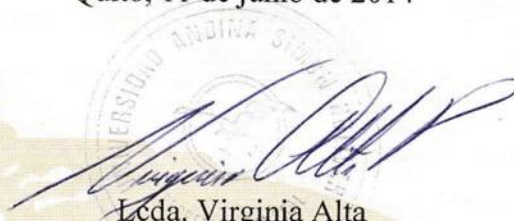
**SECRETARIA GENERAL DE LA UNIVERSIDAD ANDINA SIMON BOLIVAR
SEDE ECUADOR**

CERTIFICA:

Que **LIDIA ESTHER ARMAS MARTÍN**, de nacionalidad española, con Pasaporte No. BC770802, estuvo vinculada al Área de Educación de la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, en calidad de investigadora asociada mediante convenio de colaboración que se estableció entre la UASB y la Universidad de La Laguna, desde el 10 de agosto de 2012 al 31 de diciembre de 2013.

Su trabajo de investigación es sobre **“El diálogo intercultural como fundamento de la igualdad de oportunidades, el avance de Ecuador hacia las metas educativas para el 2021”**

Quito, 11 de junio de 2014



Lcda. Virginia Alta
Secretaria General

C E R T I F I C A D O

*En calidad de Directora Nacional de Educación Intercultural Bilingüe **CERTIFICO** que la Srta. Lidia Esther Armas Martín con DNI No. 43813676X y pasaporte No. BC 770802, participó en el Taller de Actualización del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, desde el 10 al 14 de septiembre del 2012, con una duración de 68 horas.*

Es todo cuanto puedo certificar en honor a la verdad facultando a la interesada hacer uso del presente documento según crea conveniente.

Pujilí 14 de septiembre del 2012.

Atentamente,



Lic. María Zara Pichazaca
DIRECTORA NACIONAL

Educamos para tener Patria



Av. Amazonas N34-451 y Juan Pablo Sanz
Quito-Ecuador
www.educacion.gob.ec

ANEXO 13

GLOSARIO DE TÉRMINOS KICHWAS UTILIZADOS

- **ACHIOTE:** no se trata de un término kichwa pero es mencionado por los participantes cuando se refieren a un fruto con tintura de color rojo con el que los indígenas tsa'chilas se pintan el cabello, la cara y el cuerpo representando simbología de su historia y cosmovisión.
- **ANACO:** se trata de una especie de manta rectangular de algodón usada por las mujeres kichwa, cuyos bordes están bordados de colores y se suele envolver alrededor de la cintura el cual refleja el aspecto sagrado de la mujer.
- **COYA RAYMI:** es la fiesta de la siembra. Se trata del fin de la preparación de suelos e inicio de los cultivos. En esta fiesta se realiza el ritual de la luna y la tierra como elementos de la fecundidad. Se celebra el 21 de septiembre (equinoccio) en homenaje a la fecundidad, al género femenino, básicamente a Pachamama quien se prepara para recibir la semilla del maíz, que dará la vida a este producto que es el alimento básico del pueblo andino. Es la fiesta de la belleza femenina, de sus valores y su reconocimiento al soporte espiritual y físico a la cultura indígena.
- **CUY:** mamífero roedor (conejiillo de indias) domesticado y apto para ser comestible por los indígenas de la Sierra. Es un animal sagrado y plato típico de estos pueblos kichwa.
- **CHASKI:** término que proviene de Imperio Inca y que significa corredor joven de relevo que llevaba un mensaje en el sistema de correos del Tahuantinsuyo, desplazándose a la carrera de una posta a la inmediata siguiente. En nuestro estudio es usado para referirse al nombre que reciben los maratones que realizan las instituciones educativas con los miembros de la comunidad.
- **GUANTA:** roedor que vive en los bosques tropicales y de la región amazónica y para los pueblos que allí habitan es considerado un importante animal de caza para obtener su carne.
- **INTI:** sol.
- **INTI RAYMI:** es la Fiesta Sagrada del Sol, se celebra el 21 de junio (solsticio) con baños rituales, baile y ofrendas en todas las comunidades. Se trata de una celebración festiva de tres días por las cosechas recibidas.

- **JIMBA:** trenza larga de los indígenas.
- **LAICHU (LAICHO):** término despectivo usado por el indígena para insultar al blanco o al mestizo.
- **MAITO:** plato tradicional de los pueblos amazónicos que constituye parte de la identidad cultural. Se le denomina así por el pescado que se usa en su preparación, aunque este no sea el único con el que hoy se elabora. El pescado es asado al carbón envuelto en hojas de yaki-panga o bijao (típica del Amazonas) y así es presentado para comer.
- **MINGA:** trabajo colectivo hecho en favor de la comunidad o un fin común de alguno de sus miembros. Por lo general, se realiza de forma voluntaria y por el interés colectivo.
- **ÑAÑO/A:** hermano/a.
- **PAWKAR RAYIMI:** se celebra desde febrero al 21 de marzo (equinoccio). Fiesta del inicio de nuevo año indígena. Fiestas que conmemoran la época del florecimiento y tiempo para empezar a probar la cosecha del fruto tierno, hay una serie de ritualidades acompañados por el agua y por las flores.
- **QHAPAQ RAYMI:** corresponde al primer mes del calendario inca. Se celebra el 21 de diciembre (solsticio), coincidiendo con el solsticio de invierno. Celebración del rito de la germinación. También se celebraba en honor a los grandes líderes, representa la fiesta de la masculinidad. Es la celebración de las nuevas autoridades ancestrales, dirigentes y líderes que asumen el poder en sus respectivas comunidades.
- **RAYMI:** El calendario andino está dividido en dos solsticios y dos equinoccios, todos estos relacionados con el Sol y la Luna vinculados estrechamente con la Tierra para la productividad, los beneficios y la provisión de alimentos. Los Rayimi son los nombres que se le dan a las celebraciones en los dos solsticios y los dos equinoccios.
- **SUMAK ÑUSTA:** la traducción sería “buena reina” o “princesa”. El término viene del Imperio Inca, donde la ñusta era reina o princesa virgen e hija del Inca. En nuestro estudio denominado así a la reina de la institución educativa.
- **SUMAY KAWSAY:** Buen Vivir. La satisfacción de las necesidades, la consecución de una calidad de vida y muerte digna, el amar y ser amado, el florecimiento saludable de todos y todas, en paz y armonía con la naturaleza y la prolongación indefinida de las culturas humanas. El Buen Vivir supone tener tiempo libre para la contemplación y la

emancipación, y que las libertades, oportunidades, capacidades y potencialidades reales de los individuos se amplíen y florezcan de modo que permitan lograr simultáneamente aquello que la sociedad, los territorios, las diversas identidades colectivas y cada uno -visto como un ser humano universal y particular a la vez- valora como objetivo de vida deseable, tanto material como subjetivamente, y sin producir ningún tipo de dominación a otro.

- **WALKAS O GUALCAS:** collar de la indumentaria típica del pueblo kichwa Otavalo. Se basan en mullos dorados que se lo coloca alrededor del cuello que demuestran el maíz y la riqueza de la tierra.

- **WAMBRA (GUAMBRA):** niño o joven indígena o mestizo.

- **WAWA (GUAGUA):** niño o niña pequeños.

- **WAYUSA (GUAYUSA):** La wayusa o guayusa (*Ilex guayusa*) es una planta nativa de la selva amazónica ecuatoriana. Sus hojas son utilizadas en infusiones con propiedades estimulantes. Generalmente, es utilizada para mejorar síntomas de fatiga y combatir el estrés. Además para los indígenas amazónicos tiene propiedades curativas. El ritual de la wayusa se practica a diario, en el amanecer, en las casas kichwas de la comunidades amazónicas. Antes de beber el brebaje, cada uno de sus miembros cuenta sus sueños, que son interpretados por el más anciano del grupo o por el jefe del hogar. Cada persona narra lo que soñó la noche anterior y pueden ser reveladores de accidentes o hechos importantes que pueden ocurrir, así también pueden ser predicciones sobre la producción agrícola, la cacería o cualquier otra de sus actividades cotidianas.

- **WITO O EL WITUK:** fruto amazónico del territorio ecuatoriano, con de Ecuador, con tintura negra con el que los pueblos kichwas amazónicos se pintan la cara, el cabello y el cuerpo representando simbología de su historia y cosmovisión.

- **YUPAICHANI:** gracias.

ANEXO 14

MUESTRA DE SIMBOLOGÍA CON PERTINENCIA CULTURAL Y LINGÜÍSTICA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS



Muestra de una institución educativa emblemática (CEEI).



Instalaciones de un CEEIB de la región amazónica. La infraestructura simula el orden de las viviendas en las comunidades.



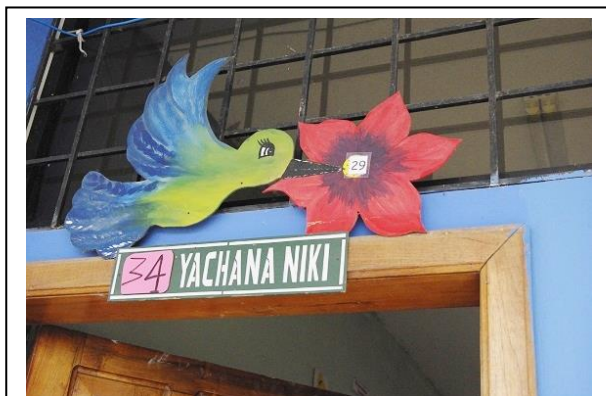


Cartel bilingüe de bienvenida en un CEEIB de la región amazónica.

Muestra de carteles en kichwa en los espacios comunes de un CEEIB de la región amazónica.



Muestra de simbología de la naturaleza local y carteles orientativos de los espacios de un CEEIB.



Simbología cultural y lingüística de las aulas de un CEEIB.



Educación transversal en valores. Cartel ubicado en la puerta de entrada a un aula en un CEEIB.



Docente de cultura mestiza con alumnado indígena en un CEEIB durante el desarrollo de una clase.

Alumnado de diversos pueblos y nacionalidades durante una clase en un CEEIB.



Trabajo en grupo del alumnado en un CEEIB.





Aula de 10^o curso en un CEEI.



Alumnado diverso trabajando en pequeños grupos.

Muestra de actividad conjunta con las familias y miembros de la comunidad en un CEEIB de la región amazónica. Realización de la toma de wayusa en la madrugada, donde participa toda la comunidad educativa.



Muestra de un producto típico (guagua de pan) para celebrar el Día de los difuntos.



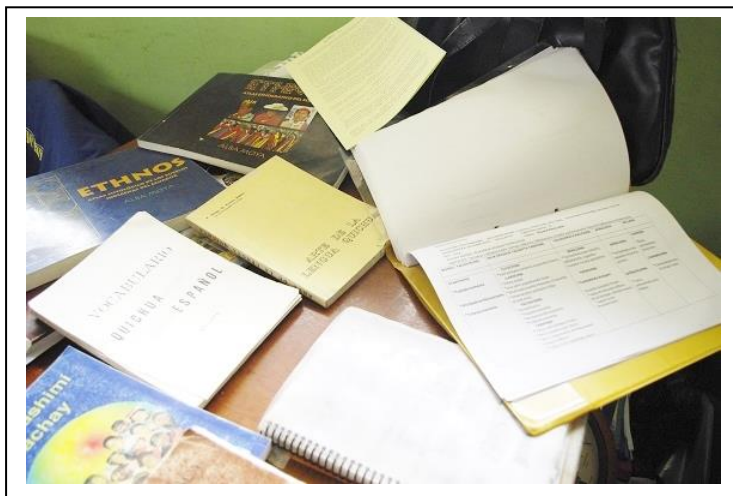
Actos cívicos celebrados en un CEEIB con miembros con las familias y la comunidad.



Actos cívicos celebrados en un CEEIB con miembros con las familias y la comunidad.



Material didáctico, oficial y elaborado por el profesorado, para el trabajo del bilingüismo.



Modelo de un texto oficial con representación simbólica de la diversidad cultural del país.

