

Estado de la publicación: El preprint ha sido publicado como artículo en una revista
DOI del artículo publicado: <https://doi.org/10.37135/chk.002.20.10>

PROCESO METODÓLOGICO DEL MODELO DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN EL ECUADOR: CONSTRUCCIÓN DEL DIÁLOGO DE SABERES, LA INTERCULTURALIDAD Y LA DIVERSIDAD

Fausto Fabricio Quichimbo Saquichagua, Tatiana Priscila Cabrera Mogrovejo, Jenny Alexandra
Arichabala Castro, María Eugenia Verdugo Guamán

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.5901>

Enviado en: 2023-04-10

Postado en: 2023-04-11 (versión 1)

(AAAA-MM-DD)

Artículo de Investigación

PROCESO METODOLÓGICO DEL MODELO DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN EL ECUADOR: CONSTRUCCIÓN DEL DIÁLOGO DE SABERES, LA INTERCULTURALIDAD Y LA DIVERSIDAD

METHODOLOGICAL PROCESS OF THE BILINGUAL INTERCULTURAL EDUCATIONAL MODEL IN ECUADOR, CONSTRUCTION OF A DIALOGUE OF KNOWLEDGE, INTERCULTURALITY AND DIVERSITY

Fausto Fabricio Quichimbo Saquichagua¹, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7066-5655>

Tatiana Priscila Cabrera Mogrovejo², ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2798-2457>

Jenny Alexandra Arichabala Castro³, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7542-499X>

María Eugenia Verdugo Guamán⁴, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3245-6198>

¹Universidad Nacional de Educación, Carrera de Educación Intercultural Bilingüe, Azogues, Ecuador, email: fausto.quichimbo@unae.edu.ec

²Universidad de Cuenca. Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, Cuenca, Ecuador, email: tatiana.cabreram88@ucuenca.edu.ec

³Universidad de Cuenca. Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas, Cuenca, Ecuador, email: jenny.arichabalac12@ucuenca.edu.ec

⁴Universidad de Cuenca. Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, Cuenca, Ecuador, email: meugenia.verdugog@ucuenca.edu.ec

RESUMEN

La Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador busca promover el diálogo de saberes mediante la aplicación de un modelo que toma como bases curriculares a la persona, la familia, la comunidad, lo pedagógico, lo territorial, lo filosófico y lo antropológico. La importancia de la investigación radica en examinar su concreción en el proceso de enseñanza-aprendizaje en contextos bilingües y los principios que la sustentan. En este sentido, el objetivo fue conocer la aplicación de las fases del proceso metodológico del Modelo de Educación Intercultural Bilingüe, y los aportes para la construcción de la interculturalidad, la diversidad y el diálogo de saberes. Se realizó bajo un enfoque cualitativo con una mirada etnográfica, y se apoyó en técnicas como la observación, entrevistas semiestructuradas y cartografía social participativa. Los participantes fueron docentes interculturales bilingües en ejercicio. Se destaca el trabajo con ambientes de aprendizaje interculturales y la construcción del conocimiento de los estudiantes a partir de saberes locales o sabidurías ancestrales de manera contextualizada, para generar procesos de aprendizaje con pertinencia cultural, lingüística, territorial y cognitiva. Además, se hace alusión al manejo correcto de los principios, bases curriculares y estrategias del Modelo de Educación Intercultural Bilingüe, con el fin de contribuir al cumplimiento de la política estatal en materia de interculturalidad.

PALABRAS CLAVE: Diálogo de saberes, diversidad, educación intercultural bilingüe, interculturalidad, MOSEIB

ABSTRACT

Intercultural bilingual education in Ecuador pretends to promote a dialogue of knowledge by applying a model that considers an individual as the curricular bases, the family, the community, the pedagogical, the territorial, the philosophical, and the anthropological model. The importance of the investigation sets on examining its concretion in the teaching-learning process in bilingual contexts and the principles that sustain it. In this way, the objective of this paper was to learn about the application of the stages of the methodological process of the Intercultural Bilingual

Educational Model, and the contributions to construct interculturality, diversity, and dialogue of knowledge. This research was done under a qualitative approach with an ethnographic view, and it was supported by techniques such as observation, semi-structured interviews, and social mapping. The participants considered were Intercultural Bilingual teachers. The activities performed through intercultural learning environments and the construction of students' knowledge based on local knowledge or ancestral wisdom in a contextualized way, to generate learning processes with cultural linguistic, territorial, and cognitive belonging, is highlighted. Besides, reference is made to the correct management of the principles, curricular bases, and strategies of the Intercultural Bilingual Educational Model, with the aim of contributing to the accomplishment of the statal policy on interculturality.

KEYWORDS: *Dialogue of knowledge, bilingual intercultural education, interculturality, MOSEIB*

Recibido: (12/12/2022)

Aceptado: (03/04/2023)

INTRODUCCIÓN

La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en Latinoamérica, sin duda alguna, es producto de la reivindicación política y social de los pueblos indígenas, para hacer frente a proyectos educativos uniformizadores, homogeneizadores y castellanizantes, implementados a lo largo del siglo XX desde los Estados.

Los primeros antecedentes de educación bilingüe se remontan a los años 30, concretamente en México, con el proyecto denominado la Casa del Estudiante Indígena en el cual participaron alrededor de 200 jóvenes de diferentes grupos indígenas, donde pudieron usar su lengua materna en la escuela (Fajardo 2011). A esta primera etapa se le conoce como bilingüismo de transición.

La segunda se denomina bilingüismo de mantenimiento, que surge a partir de los años 70, caracterizada por mantener la presencia del uso de las lenguas maternas durante el proceso de formación escolar de los niños y jóvenes (Fajardo 2011). Cabe destacar que en esta etapa se enfatiza en la relación lengua y cultura dentro del currículo escolar, con el fin de incorporar saberes ancestrales y locales en los programas y contenidos curriculares.

Finalmente, en la tercera etapa, la educación intercultural bilingüe y la etnoeducación se establecen como política pública en las cartas constitucionales de diferentes países de Latinoamérica. En este sentido, la EIB se convierte en un elemento esencial dentro del aparato estatal.

En el caso ecuatoriano, la EIB surge en 1940 con sus primeras iniciativas de alfabetización indígena, proceso en el que destacan las escuelas indígenas de Cayambe (Vélez 2009), constituidas como los primeros esfuerzos de educación en idioma *kichwa*; aquí cabe señalar que la lideresa Dolores Cacungo jugó un papel preponderante como precursora de la educación bilingüe en el país (Altmann 2017).

A partir de los años 50 surge un sinnúmero de instituciones, programas y proyectos encaminados al fortalecimiento de la educación de los pueblos y nacionalidades de Ecuador, así como el fortalecimiento de las lenguas maternas, entre estos se encuentra: el Instituto Lingüístico de Verano (ILV), la Misión Andina, las Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador (ERPE), el Sistema Radiofónico Bicultural Shuar (SERBISH), las Escuelas Indígenas de *Simiatug*, Sistemas de Escuelas Indígenas de Cotopaxi (SEIC) y el Proyecto de Educación Intercultural (Vélez 2009). En este contexto, fruto de las demandas de los pueblos indígenas de la sierra, en 1998 se creó la Dirección Indígena de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB), lo cual marcó un hito importante en la EIB del país. Esta institución formaba y capacitaba a los docentes, y se encargaba de proveer de recursos pedagógicos en los diferentes territorios de los pueblos y nacionalidades (Krainer y Guerra 2016). No obstante, desapareció mediante Decreto Ejecutivo No. 1585 en 2009.

Luego, en 2018 se creó la Secretaría del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SESEIB), como entidad adscrita al Ministerio de Educación (Mineduc), a través del Decreto No. 445. Actualmente, la SESEIB cambió su denominación por Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe y la Etnoeducación (SEIBE), fruto de la lucha del pueblo afroecuatoriano.

Cabe resaltar que, en Ecuador en 1993, se oficializa el Modelo de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) y su correspondiente currículo de EIB (Vélez 2009); y se reconoce por parte del Estado dentro del sistema nacional en el 2013, mediante el Acuerdo 440-13, en el marco del nuevo modelo de Estado constitucional de derechos, justicia, intercultural y plurinacional. De esta manera, el MOSEIB establece los principios, políticas, objetivos, estrategias y bases curriculares de la EIB.

En este marco de referencia, el presente estudio tiene como objetivo conocer la aplicación de las fases del proceso metodológico del MOSEIB en las aulas de clase, y los aportes en la construcción de la interculturalidad, la diversidad y el diálogo de saberes, desde los docentes bilingües. Esta investigación plantea responder: ¿en qué consisten las cuatro fases del proceso metodológico del MOSEIB para fomentar el diálogo de saberes?, y de manera específica, ¿qué discursos y prácticas de interculturalidad y diversidad manejan los docentes de EIB? En virtud de la existencia de problemas con respecto a la implementación del MOSEIB, una de las principales situaciones se le atribuye a la escasa capacitación en su manejo y en el entendimiento de los principios de la EIB (Sánchez-Raza y Rhea-Almeida 2020).

El MOSEIB se está aplicando de manera incorrecta, situación que debilita la EIB en el país (Aguavil y Andino 2019). De ahí la necesidad de conocer el estado de la implementación del MOSEIB, para generar estrategias de mejoramiento.

En este orden de ideas, han surgido una serie de investigaciones en torno a la aplicación del MOSEIB, así tenemos el estudio del *United Nations International Children's Emergency Fund* [UNICEF] (2007), donde se analiza el diseño microcurricular para la formación de profesores en educación básica intercultural bilingüe con énfasis en las áreas del MOSEIB y andragogía; y se destaca la necesidad de que los docentes cuenten con competencias para el mejoramiento de la situación sociocultural, lingüística y económica de las nacionalidades y pueblos indígenas del Ecuador, a partir de la sabiduría y prácticas culturales propias, considerando los avances de la ciencia y la tecnología.

También, se cuenta con el estudio de Hinojosa y Chalán (2021), quienes verifican la aplicación del MOSEIB en los Centros Educativos Comunitarios Interculturales Bilingües de la zona sur de Ecuador. Los resultados señalan que un 53 % cumple con el currículo y el principal problema es la no utilización de la lengua materna en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, con la investigación de Concha y Álvarez (2021), se identifican los retos de los docentes de EIB durante el COVID-19 con referencia a la aplicación metodológica del sistema de conocimiento, donde señalan la problemática que enfrentan los docentes al no conocer la metodología, el idioma y saberes propios de la EIB.

El estudio toma una postura epistémica desde el sur como respuesta al conocimiento dominante, que impone una línea de pensamiento universalista y homogeneizadora acorde a la ciencia universal (Dussel 1994). Estas visiones deslegitiman otras formas de producir conocimientos (Corbetta *et al.* 2018), como los saberes locales y ancestrales. Por otro lado, el ámbito educativo continúa con una lógica europea-occidental (Castro-Gómez 2007), mediante la inclusión de contenidos descontextualizados.

La aplicación de la metodología del MOSEIB implica descolonizar el conocimiento a partir del diálogo de saberes, entendido como procesos de intercambio y comunicación de conocimientos locales y occidentales, y valorarlos al mismo nivel (Santos 2010). Involucra, además, un enfoque intercultural como una “estrategia transformadora para develar, cuestionar y transformar desigualdades históricamente arraigadas dentro de la sociedad” (Dietz 2017:194) y como una herramienta emancipadora para la “construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas” (Walsh 2010:78). En este sentido, tanto el diálogo de saberes como la interculturalidad invitan a valorar saberes y conocimientos diversos con pertinencia cognitiva, lingüística, territorial y cultural.

A nivel de política pública en el preámbulo de la Constitución de la República del Ecuador (2008), existen cinco considerandos que se relacionan de forma directa con la interculturalidad y los saberes diversos: reconoce nuestras raíces milenarias y ya no solo nuestro saber occidental; celebra la *Pachamama* como parte vital para nuestra existencia; reconoce las diversas formas de espiritualidad; destaca la importancia de la sabiduría de todas las culturas (ya no solo de la cultura dominante); y reivindica las luchas de liberación y emancipación social frente a formas de dominación y colonialismo. Además, los artículos 27 y 28 promueven un diálogo intercultural, mientras que el artículo 57, numeral 14, busca fortalecer la educación intercultural.

Resulta importante señalar la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI 2021), instrumento normativo que rige al SEIBE y que contiene los principios y enfoques con los cuales deben trabajar los docentes en el ejercicio profesional, entre estos tenemos: interculturalidad y plurinacionalidad; equidad, inclusión, igualdad de género y pertinencia.

METODOLOGÍA

El presente artículo de investigación tuvo su origen en una indagación que se realizó bajo un enfoque cualitativo a nivel explicativo (Hernández, Fernández y Batista 2014). Tiene una mirada etnográfica y se apoyó de la observación (Guber 2001; Restrepo 2016). Además, se realizaron entrevistas semiestructuradas (Hernández, Fernández y Batista 2014) para lo cual se contó con una guía de preguntas. Complementariamente se trabajó con cartografía social, para construir mapeos colectivos a partir de las voces, visiones, sentires, pensares y haceres de los docentes en relación a su institución educativa, debido a que las comunidades tienen sus propias representaciones (Barragán 2019).

La selección de los participantes se realizó mediante un muestreo no probabilístico, basado en un juicio subjetivo de selección al azar (Hernández, Fernández y Batista 2014). El tipo de muestreo fue por conveniencia, es decir, los participantes se seleccionaron porque quisieron formar parte de la investigación, en virtud de la relación cercana con los investigadores.

Se tomó en consideración para la selección que sean *kichwas* hablantes, pertenezcan a la misma institución educativa mínimo dos docentes y que laboren en el sistema de EIB. En este sentido, los participantes fueron en total 20 docentes del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe de las provincias de Pastaza (6), Pichincha (3), Tungurahua (3), Zamora Chinchipe (2), Pastaza (5) Imbabura (1). Cuentan entre 5 a 31 años de experiencia en educación. De los cuales, 14 son del género femenino, mientras que los seis restantes del masculino.

En la ejecución de la investigación se cumplieron las tres fases siguientes:

1. Revisión y afinamiento del marco teórico-metodológico, donde se revisó bibliografía relacionada con el objeto de estudio, y se diseñaron las herramientas a utilizar en el trabajo de campo. Además, se realizó un acercamiento con los posibles entrevistados, con el fin de contarles el objetivo de la investigación y su predisposición a formar parte de la misma.
2. Trabajo de campo etnográfico, donde se realizó observación de sus prácticas de aula. Luego se realizaron las respectivas entrevistas y la elaboración de cartografías participativas. Cabe señalar que los participantes autorizaron el uso de la información con fines estrictamente académicos mediante un consentimiento informado. Con el fin de guardar el anonimato de los participantes se asignó un código alfanumérico a cada una de las entrevistas.
3. Análisis de la información a partir de la teoría de la triangulación (Arias 2000), el gran cúmulo de información recogida durante la fase de campo fue digitalizado mediante *Atlas.ti* a partir de la cual se establecieron categorías y las relaciones entre ellas.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados que se presentan a continuación permiten conocer las prácticas y discursos que manejan los docentes interculturales bilingües durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. La Figura 1 muestra las redes semánticas generadas en *Atlas.ti* que permitieron establecer las relaciones entre citas, memos, códigos y anotaciones.

Fuente: *Atlas.ti*

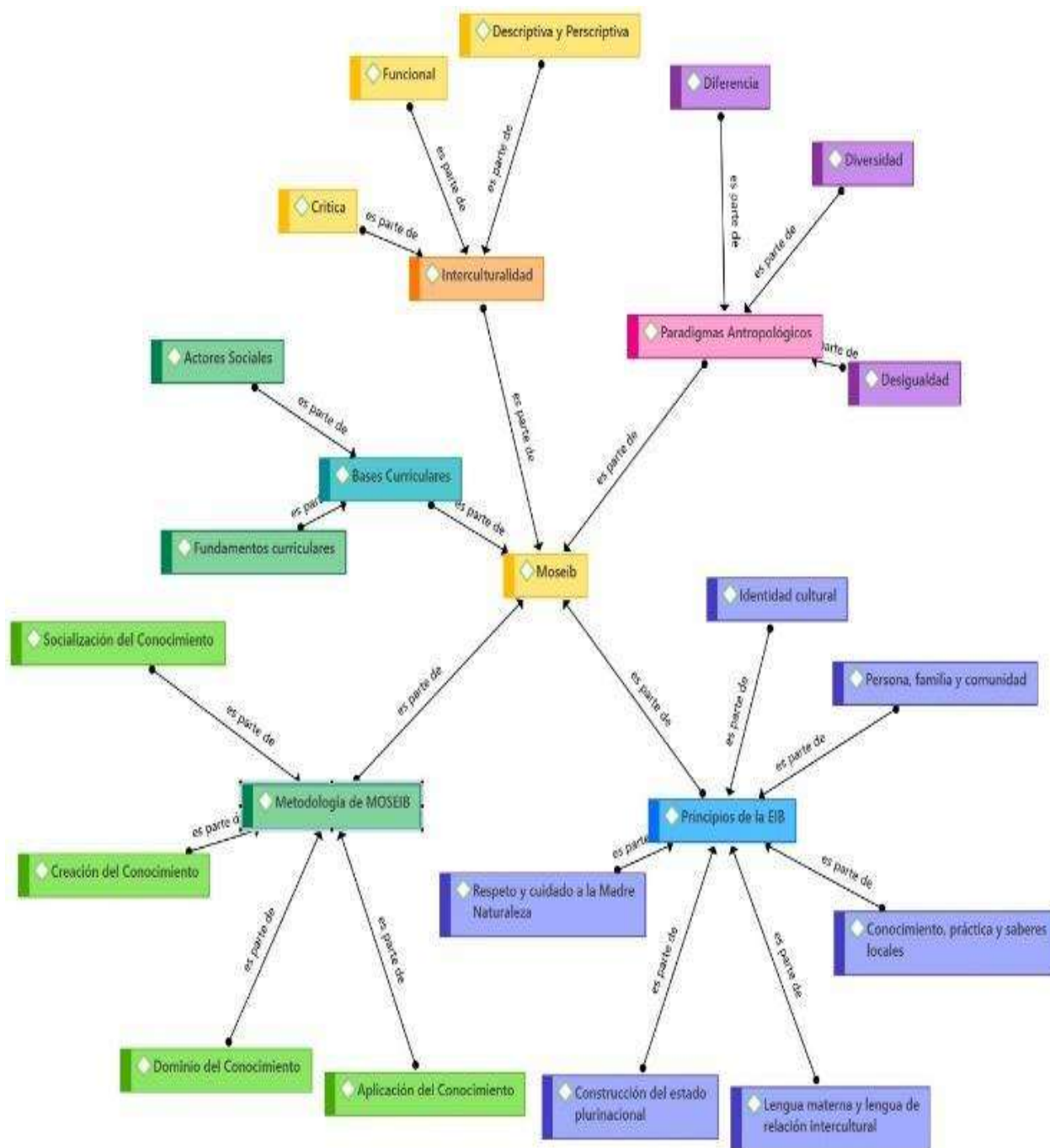


Figura 1: Redes semánticas entre los códigos trabajados en el *Atlas.ti*

DISCURSOS EN TORNO A LA INTERCULTURALIDAD DESDE LOS DOCENTES BILINGÜES

La interculturalidad conlleva una serie de definiciones dependientes del contexto en el que se habla o de los sujetos que la enuncian. En este sentido, en países como Estados Unidos o Canadá se

relaciona con movimientos migratorios, mientras que en Latinoamérica con la educación bilingüe y los pueblos indígenas. En consecuencia, resulta necesario conocer las comprensiones de la interculturalidad con la que trabajan los docentes en su práctica educativa.

Los resultados muestran que los docentes tienen una concepción de la interculturalidad relacionada al enfoque descriptivo y prescriptivo, es decir, lo que pasa entre culturas (Dietz 2017), o al intercambio en términos de lengua y etnicidad (Walsh 2010). En otras palabras, propio de los pueblos y nacionalidades indígenas que abarca sus costumbres, tradiciones y lenguas.

Por otro lado, los entrevistados señalan que la interculturalidad: “es propia de nuestra cultura, la sabiduría ancestral es nuestra y no de otros” (E5, comunicación personal, 18 de enero de 2022), o “es rescatar la identidad cultural de nuestras nacionalidades mediante el uso de danzas y bailes” (E11, comunicación personal, 23 de febrero de 2022). Además, hacen referencia a la lengua materna, señalando: “la interculturalidad es enseñar en nuestra lengua para que no se pierda” (E3, comunicación personal, 12 de febrero de 2022). Coinciden con lo anterior otros colaboradores quienes expresaron que “mediante la interculturalidad practicamos nuestra lengua de origen” (E6, comunicación personal, 24 de enero de 2022) y “contribuimos a que los niños practiquen en sus comunidades y no solo el castellano” (E9, comunicación personal, 23 de febrero de 2022).

Las definiciones de interculturalidad dadas por los colaboradores se entienden bajo parámetros étnicos y culturalistas (Fornet 2006) o en términos indigenistas (Altmann 2017). Es decir, una interculturalidad prescriptiva y prescriptiva, que es un enfoque limitado, debido a que la interculturalidad no es solo de los pueblos indígenas, sino de la diversidad existente en toda la sociedad, que incluye adultos mayores, culturas urbanas, grupos LGTBIQ, entre otros.

Por otra parte, los colaboradores en sus discursos lo relacionan con la interculturalidad funcional, el reconocimiento por parte del Estado a los pueblos indígenas (Dietz 2017), con el fin de elevar la tolerancia mediante medidas de acción afirmativa. De hecho, los colaboradores destacan la importancia del Estado: “la EIB debe ayudar para que nuestros hijos tengan una educación propia de nosotros y esto se debe a que el Estado incluyó la interculturalidad en la constitución” (E4, comunicación personal, 14 de enero de 2022), “nuestra educación intercultural bilingüe se ha venido dando por años, gracias a la lucha de nuestros pueblos en contra del Estado”.

De igual manera, esta concepción es limitada, debido a que es funcional al Estado, ya que se incorporan políticas de reconocimiento para elevar la tolerancia, entendimiento mutuo, empatía con la otredad y reconoce un *status quo* (Dietz 2017). De hecho, uno de los colaboradores señala que “la interculturalidad ha dado un gran aporte a las políticas gubernamentales y que hasta la actualidad sigue siendo parte del debate político” (E9, comunicación personal, 23 de febrero de 2022). No obstante, se deja de un lado los problemas estructurales a los que se ven enfrentados las sociedades, como discriminación, racismo o xenofobia.

Es así que, no solo basta incluir estrategias programáticas o políticas educativas en los planes de los Estados, más bien se debe atacar los problemas de asimetrías presentes. En virtud que, históricamente, los pueblos indígenas se han encontrado en los sectores más pobres, marginados y desfavorecidos de la sociedad.

Cabe señalar que los colaboradores no hacen mención en sus discursos a la interculturalidad crítica, es decir, como un proyecto que se construye desde la gente (Walsh 2010) que cuestiona las asimetrías presentes en la sociedad (Dietz 2017). En este contexto, urge repensar el concepto de interculturalidad, ya que los debates contemporáneos nos invitan a la transformación de las relaciones sociales, las estructuras e instituciones, con el fin de construir sociedades equitativas, incluyentes y en igualdad de oportunidades.

DIVERSIDAD, DESIGUALDAD O DIFERENCIA

Ligados al MOSEIB surgen diversos referentes conceptuales como la diferencia, la diversidad y la desigualdad, paradigmas antropológicos de la interculturalidad. Estos términos suelen confundirse y ser tomados como un referente para los discursos políticos sobre la EIB. De ahí que

la confusión desemboca en un accionar disperso por parte de las autoridades encargadas de la construcción de políticas públicas (Krainer y Guerra 2016). En este sentido, es fundamental que tales paradigmas puedan ser entendidos de manera correcta por parte de los actores educativos, debido a que constituyen las bases sobre las cuales se cimienta la interculturalidad.

Los resultados señalan que “la diversidad de pueblos y nacionalidades que tiene nuestro Ecuador, motiva a conocer mejor las culturas y la riqueza de sus etnias, donde hablar de educación bilingüe, es hablar del rescate de la identidad de su pueblo” (E7, comunicación personal, 21 de febrero de 2022). En este sentido, la diversidad queda encerrada únicamente en el concepto de etnia y en la construcción de sus identidades, adquiriendo un sentido multiculturalista, donde se respetan y se conocen a otras culturas sin interactuar con ellas (Escarbajal 2010).

En esta misma línea, otra docente, refiriéndose a la diversidad, sostiene que “los diferentes pueblos y nacionalidades que existe dentro de nuestro Ecuador y la importancia de la comunicación para tener una buena relación con otras nacionalidades y seguir cultivando los saberes para ir implantando en las comunidades donde viven los estudiantes” (E14, comunicación personal, 25 de enero de 2022).

En el contexto señalado, el concepto de diversidad que tienen los entrevistados se muestra como un culturalismo, que se construye con base en la diferencia y las particularidades de cada pueblo y que se debe preservar, mas no como un constructo que debe aproximarse a un modelo de convivencia y de diálogo horizontal (Vilar 2009), donde no solo existan vínculos entre las etnias minoritarias, sino una simbiosis con todos los que conforman una sociedad. Pues la diversidad no solamente hace referencia a las costumbres de las nacionalidades y pueblos indígenas, sino a la pluralidad humana reflejada en las diferencias de género, etnia, sexualidad, lengua, religión, nacionalidad o clase social (Echeverry 2021).

De igual modo, la diferencia en el campo de la interculturalidad no debe ser vista como un factor que justifique la exclusión o el confinamiento de ciertos grupos; más bien debe entenderse como uno de los principales rasgos de la diversidad, que promueve la valoración positiva de la diferencia personal y cultural (Leiva 2013). Es por ello que, la diferencia dentro del campo de la interculturalidad gira en torno al reconocimiento, aceptación e interacción con los otros como sujetos que comparten un mismo colectivo.

Otro aspecto que llama la atención es el vincular la diversidad únicamente con el uso de lenguas indígenas, así, algunos de los docentes sostienen que “gracias al recorrido por varios centros educativos bilingües y el contacto con docentes de varias nacionalidades indígenas como los *Shuar*, *Waoranis* y *Zaparas* he podido aprender a hablar varios idiomas y dialectos *kichwas* [...]” (E13, comunicación personal, 23 de febrero de 2022). Bajo el mismo marco, otra docente hace referencia a la importancia de la lengua en el campo de la diversidad señalando que las “lenguas ancestrales (*kichwa*) exigen su enseñanza llegando a ser una materia prioritaria tomando en cuenta nuestra jurisdicción” (E15, comunicación personal, 18 de enero de 2022).

Si bien el uso de la lengua materna es un derecho fundamental, volvemos a la misma problemática planteada en un inicio: mirar a la cultura como un concepto inmutable que se interna en sus propias prácticas, lo cual constituye un problema en el marco de la interculturalidad, pues la diversidad es llevada al supuesto de que el mundo está dividido en culturas con identidades cristalizadas (Grimson 2011).

Por lo tanto, la diversidad, si bien fortalece lo propio, debe ser vista desde la perspectiva de la interculturalidad crítica, donde la única manera de poder crecer desde la propia tradición es efectuar una crítica desde los supuestos de la propia cultura (Dussel 2005). En este marco, debe replantearse el concepto de diversidad desde una postura que supere la estaticidad de las culturas, y que dé paso al diálogo horizontal y a la reciprocidad como fundamentos para encaminarnos hacia una sociedad que se reconoce como intercultural.

De igual manera, otro factor que limita mirar a la diversidad desde una perspectiva de enriquecimiento de la sociedad está ligado a la desigualdad, pues se suele asumir que la diversidad se asocia a las minorías y, por ende, se normaliza la inequidad que viven y han vivido estos grupos históricamente. De ahí que:

Confundimos la palabra diversidad con desigualdad, y ahí reside, precisamente, uno de los peligros mayores en la educación intercultural, ya que la insistencia en la aceptación de la diversidad cultural lleva implícita tácitamente, casi siempre, una aceptación de la desigualdad social. (Carbonell 2000:9)

A la luz de lo expuesto, es importante mirar las realidades que se suscitan en el campo de la diversidad y no asumirlas como naturales. El siguiente caso permite conocer desde los docentes la desigualdad que experimentan.

Pude palpar muy de cerca las necesidades y violencia a la que estaban sometidos muchos niños y adolescentes, ante lo cual tuvimos que como institución intervenir para socializar los derechos y obligaciones que tienen las personas catalogadas como vulnerables según el Código de la Niñez y Adolescencia y la Constitución de la República de nuestro país. (E9, comunicación personal, 23 de febrero de 2022)

Por consiguiente, no debe romantizarse la desigualdad, ya que puede desembocar en la negación de los conflictos propios de cada cultura, frente a una sociedad hegemónica que maneja relaciones de poder asimétricas. Del mismo modo, se indica que “no todos disponen de recursos tecnológicos como el caso de mis estudiantes que vienen de diferentes comunidades, imposible utilizar las TICs” (E1, comunicación personal, 10 de febrero de 2022). Estos hechos nos muestran que la desigualdad no es inherente a los grupos minoritarios, sino que deriva de estructuras sociales, políticas y epistémicas propias de la colonialidad y que mantienen la inequidad y la deshumanización.

AMBIENTES DE APRENDIZAJE INTERCULTURALES PARA EL DIÁLOGO DE SABERES

Para Duarte (2003) un ambiente de aprendizaje es un contexto específico donde se produce el proceso de aprender y educarse mediante las relaciones sociales. En otras palabras, un escenario en el cual se desarrollan los procesos educativos, con el fin de que los estudiantes construyan su conocimiento con pertinencia cognitiva, lingüística, cultural y territorial.

Los resultados muestran que los docentes interculturales bilingües emplean metodologías y recursos en sus prácticas desde un enfoque intercultural, dentro del aula y fuera de ella. Es así que proponen que “los estudiantes desarrollen la capacidad de la criticidad, el análisis, la reflexión y la convivencia armónica” (E19, comunicación personal, 25 de febrero de 2022).

Además, señalan la necesidad de “fomentar y explicar conocimientos, actitudes y costumbres que ayudan a concientizar a los alumnos el concepto de la identidad cultural de la región con el fin de que se sientan orgullosas de su patrimonio histórico, natural y cultural” (E12, comunicación personal, 24 de enero de 2022).

Entre las actividades que incorporan en su práctica de aula se encuentra el trabajo con el calendario vivencial:

al aplicar[lo], estamos creando un sentido de pertenencia e identidad cultural en los estudiantes, valores que se están perdiendo y que esto permite la difusión de los mismos en el marco de la inclusión y el respeto por los pueblos y nacionalidades. (E5, comunicación personal, 18 de enero de 2022)

En esto coincide otra colaboradora:

Se puede utilizar el calendario partiendo de vivencias reales de cada uno de los pueblos y nacionalidades al que pertenece cada educando y de esa manera poder generar un aprendizaje significativo, holístico e integral en todas las áreas del conocimiento y también en las áreas complementarias. (E10, comunicación personal, 18 de enero de 2022)

Fuente: docentes colaboradores de la investigación

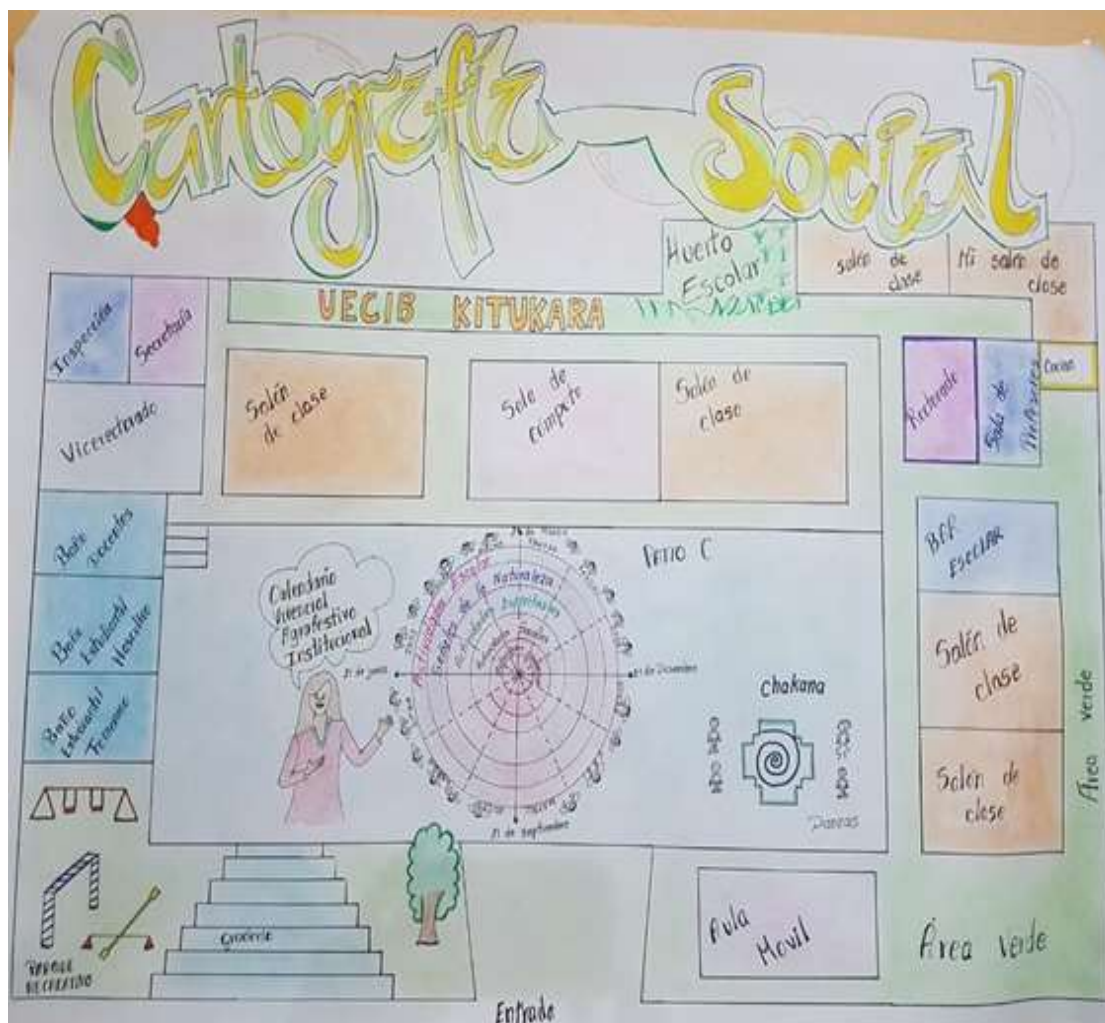


Figura 2: Cartografía social de la UECIB Kitukara

La Figura 2 muestra la recreación de los ambientes de aprendizaje de nuestros docentes, donde se aplica el calendario vivencial. Además, se visualiza la *chakana* o cruz andina, símbolo de la organización temporal y espacial de los pueblos de América. Alrededor del calendario vivencial están presentes los estudiantes deseosos por aprender los distintos saberes, nuevos para muchos. Nueva por la forma en la que está construida, circularmente, diferente al calendario tradicional cuadrado, el sentido en el que está distribuido el tiempo, en contra de las manijas del reloj. Además, están presentes las fiestas: *Kulla Raymi*, *Kapak Raymi* y *Pawkar Raymi*.

También podemos ver un ambiente donde está presente la *Chakana*, símbolo de los pueblos y nacionalidades y en el medio el *churu*, símbolo de la vida o del tiempo cíclico, que inicia y tiene un final para luego iniciar nuevamente y así hasta el infinito. Además, la presencia de la docente incentiva a los estudiantes a aprender y vivenciar estos saberes ancestrales; para fomentar y fortalecer los principios que este calendario contiene, y sobre todo el aprendizaje acorde a sus contextos.

Como podemos notar en esta corta experiencia, se promueve el diálogo de saberes mediante el calendario vivencial, ya que se integra conocimientos locales (Santos 2010) como tradiciones, cultura, valores propios de los pueblos y nacionalidades y se plasman en actividades en conjunto con la comunidad. Una de nuestras docentes señala la importancia del calendario vivencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje:

La puesta en marcha del calendario vivencial agrofestivo institucional como centro de nuestra educación, es el punto de partida para educar en base a elementos éticos y armónicos con la naturaleza, vemos que dentro de los pueblos y nacionalidades el tiempo es cíclico, y es el centro de toda la cosmovisión andina, es el centro de la enseñanza de los conocimientos ancestrales y

milenarios que han estado presentes en las tradiciones orales que van pasando de generación a generación y nos han permitido promover el respeto a los seres humanos. (E5, comunicación personal, 18 de enero de 2022)

La utilización del calendario vivencial como recurso didáctico parte de la base legal de la EIB en el país, que señala que debe aplicarse en cada una de las UECIB y CECIB, con el fin de poner en marcha los saberes y conocimientos de los pueblos andinos. En virtud que, “los saberes de nuestros pueblos han sido en cierta forma restringidos por la colonización y la aculturación” (E7, comunicación personal, 21 de febrero de 2022).

También conviene señalar que los docentes señalan que sus ambientes interculturales se construyen a partir de la implementación de las denominadas cartillas de saberes, que “contienen información organizada por meses, donde se describen todas las actividades que se realizan en cada uno de ellos, relacionados con la cosmovisión de su pueblo” (E6, comunicación personal, 24 de enero de 2022).

Tanto la elaboración del calendario vivencial como las cartillas de saberes, conlleva que los docentes recorran sus territorios, así lo señala uno de nuestros colaboradores:

Hemos salido a recorrer este territorio con el fin de entrevistar a las personas mayores para que nos compartan algunos conocimientos y saberes ancestrales que se deben enseñar a los estudiantes para que este patrimonio cultural no desaparezca, pues poseen mucha riqueza cultural que identifica al pueblo Otavalo, por otra parte, también se ha reconocido algunos sitios, donde se pueden realizar ciertas fases de la metodología y lugares para realizar excursiones. (E8, comunicación personal, 24 de enero de 2022)

Los resultados presentados en esta sección nos permiten señalar que los ambientes de aprendizaje que crean los educadores interculturales bilingües son contextualizados, situación que permite una educación con pertinencia cognitiva, cultural, lingüística y territorial. Además, constituye una alternativa para promover el diálogo de saberes.

APLICACIÓN DE LA METODOLOGÍA DEL MOSEIB

La metodología del MOSEIB “implica recurrir a la utilización de los procesos y recursos intelectivos, intelectuales y vivenciales que se resumen en las cuatro fases del conocimiento” (Ministerio de Educación [Mineduc] 2013:41) que son dominio, aplicación, creación y socialización del conocimiento.

En este contexto, los docentes bilingües destacan que “este modelo rompe el esquema tradicional y fortalece la identidad cultural y personal, se pone mayor énfasis en la práctica de los valores de honestidad, solidaridad y reciprocidad, es decir, *ama llulla, ama killa, ama shuwa*” (E1, comunicación personal, 10 de febrero de 2022).

El dominio de conocimiento corresponde a los procesos de reconocimiento y conocimiento a través de subfases como la sensorpercepción, donde el estudiante expone sus conocimientos previos, utilizando los sentidos de audición, olfato, observación, tacto y degustación (Mineduc 2013). En la subfase de la problematización mediante preguntas se abstrae los conocimientos previos, contenidos científicos (parte más importante del proceso, aquí el estudiante adquiere el nuevo conocimiento con la orientación metodológica del docente). En la subfase de verificación se comprueba el dominio del conocimiento nuevo, en caso contrario se replanifica la guía. Finalmente, en la subfase conocida como conclusión se realiza un pequeño resumen que engloba todo lo aprendido utilizando diferentes organizadores gráficos.

En la aplicación del conocimiento, los estudiantes ponen a prueba toda su capacidad, las habilidades y todo lo aprendido (Mineduc 2013). Por ejemplo, en la resolución de los problemas de la vida real.

En la fase de creación del conocimiento los estudiantes utilizan la imaginación, el ingenio y la fantasía para innovar y crear nuevos elementos partiendo del conocimiento previo, mediante diferentes herramientas pedagógicas como organizadores gráficos, mentefactos, canciones, acrósticos, periódicos murales, collage o maquetas (Mineduc 2013).

En la socialización del conocimiento se validan los conocimientos adquiridos, esto permite retroalimentar para consolidar la aprehensión del conocimiento mediante exposiciones, talleres, ferias, encuentros culturales o presentaciones públicas (Mineduc 2013).

La implementación de la metodología del MOSEIB se realiza mediante las denominadas guías de aprendizaje que:

Permiten a los niños avanzar sus aprendizajes de manera autónoma, desarrollar sus capacidades y potencialidades innatas en la construcción de conocimiento nuevo, pone en juego su capacidad intelectual es una metodología más proactiva en donde incluye a la familia ser parte del aprendizaje y el profesor como guía y orientador. (E1, comunicación personal, 10 de febrero de 2021)

Además, “deben contemplar actividades de fácil comprensión, que sean de carácter lúdico, que motiven a la lectura y sobre todo que esa inclusión sea con cierto grado de autonomía en el aspecto de sociabilidad” (E16, comunicación personal, 26 de enero de 2022).

Estas están organizadas en campos de datos informativos, tiempo, unidad (círculo de conocimiento, objetivo del círculo, dominio de aprendizaje a lograrse) y planificación de estrategias metodológicas (fases de conocimiento). A continuación, se describe la implementación de una guía de aprendizaje y las cuatro fases de la metodología del MOSEIB en la enseñanza de la llegada de los españoles a América.

En la fase del dominio del conocimiento el docente inicia con la explicación de la actividad y el tema de la clase. Luego se trabaja mediante imágenes (sensopercepción) y se pregunta: ¿quiénes son esos personajes?, ¿existe algún lugar parecido en su comunidad, cantón o provincia? Aquí no es necesario que los estudiantes escriban, debido a que en esa fase solamente se desarrollan los sentidos con base en diálogos y observaciones, tocando, percibiendo, degustando desde su experiencia. Se continúa con la problematización donde el estudiante desde su conocimiento previo contesta la interrogante del docente: ¿qué entendemos por choque cultural?, ¿qué sucedió cuando llegaron los españoles a América? Esto invita al estudiante al conflicto cognitivo, así se motiva para que pueda alcanzar el nuevo conocimiento y solucionar el problema.

Una vez explicado cómo desarrollar las actividades de problematización, el siguiente paso es el desarrollo del contenido científico. En esta subfase se utilizan los métodos y técnicas más adecuadas para poder explicar y que el estudiante ponga en juego sus habilidades y destrezas, para lograr asimilar nuevos conocimientos. El siguiente paso es la verificación, es decir, prácticamente una evaluación donde se elaboran preguntas de selección múltiple, de relación, unir con líneas, falso o verdadero, de completar, entre otras; se puede hacer de forma escrita u oral o dentro del proceso (evaluación formativa). En el caso de que no se logre esta fase, se replanifica y se acude al refuerzo académico.

En la fase de aplicación del conocimiento el estudiante pone en práctica todo lo aprendido. En este caso, los estudiantes realizaron un pequeño museo recogiendo vestigios como hachas de piedra, vasijas y otros elementos que tenían en la comunidad. Aquí es muy importante destacar las siguientes preguntas: ¿qué sé?, ¿qué quiero saber? y ¿qué he aprendido?

La tercera fase es la creación de conocimiento, aquí se explica la necesidad de crear algo nuevo, innovar e inventar. En este caso, los estudiantes realizan una maqueta.

Finalmente, la fase de socialización del conocimiento donde los estudiantes deben consolidar su conocimiento nuevo, conversando con sus padres, abuelos o con la comunidad. En este caso, se realizó una exposición con las piezas arqueológicas que recolectaron los estudiantes.

Como podemos notar, esta breve experiencia de aplicación del proceso metodológico del MOSEIB evita la repetición memorística e invita al estudiante a desarrollar la capacidad de atención, retención, imaginación y creación (Mineduc 2013). Además, permite relacionar los conocimientos previos con los aprendidos y desarrolla destrezas, habilidades y valores de los estudiantes; para poner en juego su imaginación, creatividad, ingenio, fantasía; para inventar, crear, innovar con los conocimientos dominados.

Fuente: docentes colaboradores de la investigación



Figura 3: Aplicación del proceso metodológico del MOSEIB representado mediante cartografía social

La Figura 3 muestra el proceso metodológico del MOSEIB representado por los docentes colaboradores de la investigación. En la cartografía se detallan las fases de la metodología del MOSEIB. Se destaca el trabajo fuera del salón de clases, utilizando el medio que nos rodea, ya que de esta manera se logra captar la información a través de los sentidos.

En la subfase de las sensopercepciones, los docentes utilizan algunos espacios de la comunidad para realizar observaciones directas. Por ejemplo, en el área de Ciencias Naturales se observan los animales, plantas, tipos de ecosistemas, cultivos, entre otros. Gracias a esta interrelación espacio-contenidos se lograron buenos resultados.

Por otra parte, se trabajan varios temas de interculturalidad, cosmovisión y recuperación de la lengua materna *kichwa*. Aquí juega un papel importante la interacción con el medio, para ello se realizan las festividades de los *raymis*, la que más trascendencia tiene es la fiesta el *inty raymi* en la que participan toda la comunidad educativa en la plaza intercultural y también en las instalaciones educativas; es así como los estudiantes están en constante relación con la comunidad. De hecho, la inclusión de las fiestas de los *raymis* “contribuyen en la revitalización de los saberes comunitarios y genera lograr autonomía en los contenidos y aprendizajes en el aula” (E20, comunicación personal, 21 de febrero de 2022).

La fase de la creación del conocimiento también se realiza en ambientes fuera del salón de clases, ya que es donde el estudiante se puede motivar para desarrollar la imaginación y creatividad, en ellos se encuentran muchos recursos para recrear o crear el conocimiento. De hecho, la docente señala que “gracias a ello se ha logrado que los estudiantes logren aprendizajes más significativos” (E8, comunicación personal, 24 de enero de 2022). En la cartografía se representa a los estudiantes

creando dibujos en el patio, pues es un sitio idóneo para observar y dibujar imágenes. Por ejemplo, se pueden crear objetos musicales con materiales del medio natural o reciclados.

Las experiencias narradas muestran la importancia del proceso metodológico del MOSEIB dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje en EIB. Los docentes señalan que “la aplicación del Modelo de Educación Intercultural Bilingüe es un aspecto muy importante para el fortalecimiento de la educación de nuestras nacionalidades” (E2, comunicación personal, 11 de febrero de 2022).

En definitiva, la implementación de elementos como las guías de aprendizaje, el calendario vivencial y las cartillas de saberes ejecutan la metodología del MOSEIB.

Se evidencia prácticas educativas acordes a los principios de la EIB, pues toman como eje fundamental el respeto por la naturaleza. Además, la familia y la comunidad forman parte del proceso educativo. Por otro lado, los docentes incluyen contenidos basados en la sabiduría, conocimientos y prácticas ancestrales de su pueblo o nacionalidad.

Finalmente, debe señalarse que estas prácticas se establecen en las bases curriculares desde fundamentos filosóficos, antropológicos, sociológicos, lingüísticos, pedagógicos y socioculturales.

En el tema lingüístico los docentes con el fin de revitalizar la lengua materna trabajan con “la agenda pedagógica (*yachayta paktachik ñan*), días de la semana (*hunkay punchakuna*), meses del año (*wata killakuna*), colores (*tullpukuna*), números (*yupaykuna*), animales (*wiwakuna*)” (E10, 18 de enero de 2022). Particularmente, los docentes rotulan el aula con imágenes y las palabras en su lengua materna.

También se pudo observar que en la enseñanza del *kichwa* se empieza por los saludos, representándolos con un dibujo y exponiendo a sus compañeros.

Se continúa con los *shutikuna* (sustantivos), *shutillikuna* (adjetivos), *imachikkuna* (verbos).

Luego los pronombres personales, una vez que los estudiantes ya tienen conocimiento del vocabulario necesario se les enseña a formar pequeñas oraciones, haciendo la diferencia en la estructura de la oración. (E15, 18 de enero de 2022)

Son muy importantes las acotaciones señaladas de la docente, debido a que en el *kichwa* la oración está compuesta por sujeto, complemento y el verbo está ubicado al final de la oración. Mientras que en español la oración generalmente está estructurada por sujeto, verbo y complemento.

Finalmente, cabe señalar que los colaboradores de la investigación, señalan que

La educación bilingüe no se puede considerar similar a una educación mestiza, la cual tiene sus procesos establecidos por el Ministerio, es por ello que se debe crear un modelo acorde a las necesidades de cada institución bilingüe. (E6, 24 de enero de 2022)

Entre los principales problemas se identifica “la falta de textos consecuentes con el currículo intercultural bilingüe” (E8, comunicación personal, 24 de enero de 2022). Además, en la implementación del MOSEIB se encontró un sinnúmero de dificultades con respecto al diseño y elaboración de las guías de aprendizaje, porque “los docentes planifican para poder realizar una educación teorizante, memorística y libresca, lo cual no permitía al educando ser un ente crítico, creativo e innovador” (E13, comunicación personal, 23 de febrero de 2022).

Estas situaciones descritas en el párrafo anterior ponen en evidencia que no se cumplen los objetivos planteados en el MOSEIB. No obstante, los colaboradores están convencidos de que la EIB “debe fortificar los procesos organizativos, educativos y comunitarios para fortalecer las lenguas, la cosmovisión, sabidurías y conocimientos de los pueblos y nacionalidades del país para la construcción del *Sumak Kawsay*” (E18, comunicación personal, 26 de enero de 2022).

CONCLUSIONES

Los docentes del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe ponen en práctica las fases del proceso metodológico descritas en el MOSEIB, donde el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje son los estudiantes. Con este proceso metodológico, el educando se constituye en protagonista de la construcción de su nuevo conocimiento, partiendo del conocimiento previo. Por

otra parte, el docente se convierte en facilitador y guía, al brindar las herramientas necesarias a través de orientaciones específicas para que el estudiante pueda desarrollar sus capacidades, habilidades y competencias.

Los docentes cumplen con cada fase del proceso metodológico con pertinencia cultural, lingüística, cognitiva y territorial. De ahí la importancia de incluir en los currículos contenidos que fortalezcan los conocimientos y saberes ancestrales locales para promover el diálogo de saberes, la interculturalidad y la diversidad.

Complementariamente a las fases del proceso metodológico del MOSEIB, se ha incluido de manera transversal la aplicación del calendario vivencial dentro de las planificaciones y guías de aprendizaje, lo que permite que los contenidos del currículo se desarrollen dentro y fuera del salón de clase. De esta manera, los estudiantes alcanzan los conocimientos de forma holística y, por ende, pueden replicarlos en sus realidades sociales o familiares. No obstante, es importante que los libros de texto se adapten a las realidades y necesidades del contexto educativo y que vayan de la mano con los objetivos planteados por el MOSEIB.

La interculturalidad sigue siendo entendida por parte de los docentes bajo parámetros etnicistas y culturalistas, lo que explica la confusión de sus bases conceptuales. Así, esta noción respecto a la diversidad gira en torno a un culturalismo construido a partir de las particularidades de cada pueblo, pero no es vista como una aproximación a una convivencia horizontal entre todos los grupos sociales, pues se limita a los vínculos entre etnias minoritarias.

Asimismo, la diferencia en el campo de la interculturalidad se lleva a la praxis como un factor que justifica y normaliza la exclusión de varios grupos, lo que la aleja de su verdadero sentido como uno de los principales rasgos de la diversidad que debería promover la valoración positiva de la diferencia personal y cultural. Es por ello que, malinterpretar paradigmas como la diversidad, la diferencia y la desigualdad lleva a que los actores del campo educativo no contemplen en sus prácticas pedagógicas una interculturalidad crítica y se mantengan en lo meramente funcional. Es por esta razón que debe tomar un nuevo horizonte, para que sea designio de toda la sociedad y se encamine a romper las estructuras horizontales.

DECLARACIÓN DE CONFLICTOS DE INTERESES: los autores declaran no tener conflicto de intereses.

DECLARACIÓN DE CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES Y AGRADECIMIENTOS: El primer autor es el autor principal del artículo, los restantes han sido ordenados, en correspondencia con su participación. A continuación, se menciona la contribución de cada uno, utilizando la Taxonomía CRediT:

- Fausto Fabricio Quichimbo Saquichagua: Conceptualización, Análisis formal, Investigación, Metodología, Supervisión, Visualización, Redacción - borrador original, Redacción - revisión y edición.
- Tatiana Priscila Cabrera Mogrovejo: Conceptualización, Redacción - borrador original, Redacción - revisión y edición.
- Jenny Alexandra Arichabala Castro: Investigación, Análisis formal.
- María Eugenia Verdugo Guamán: Investigación, Análisis formal.

DECLARACIÓN DE APROBACIÓN DEL COMITÉ DE ÉTICA: Los autores declaran que en la investigación se contó con el consentimiento de los seres humanos objeto de investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acuerdo 440-13[Ministerio de Educación]. 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, del 05 de diciembre de 2013.

- Aguavil, J. y Andino, R. (2019). Necesidades formativas de docentes de Educación Intercultural Tsáchila. *Alteridad*, 14(1), 78-88. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=467757705006>
- Altmann, P. (2017). La interculturalidad entre concepto político y one size fits all. En J. Gómez (Ed.), *Repensar la interculturalidad* (pp. 13-36). Uartes Ediciones.
- Arias, M. (2000). Triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones. *Enfermera*, 18(1), 37-57. <https://www.redalyc.org/pdf/1052/105218294001.pdf>
- Barragán, A. (2019). Cartografía social: lenguaje creativo para la investigación cualitativa. *Sociedad y Economía*, (36), 139-159. <https://doi.org/10.25100/sye.v0i36.7457>
- Carbonell, F. (2000). *La inmigración extranjera en España: los retos educativos*. Fundación la Caixa.
- Castro-Gómez, S. (2007). Descolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En R. Grosfoguel y S. Castro-Gómez (Eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 79-91). Siglo del Hombre Editores.
- Concha, J. y Álvarez, M. (2021). Aplicación del sistema del conocimiento a través de herramientas tecnopedagógicas en Cañar durante el COVID-19. *Epísteme Koinonía*, 4(8), 204-228. <http://dx.doi.org/10.35381/e.k.v4i8.1353>
- Constitución de la República del Ecuador [Const.]. Registro Oficial 449 de 20 de octubre de 2008 (Ecuador).
- Corbetta, S., Bonetti, C., Bustamante, F. y Vergara, A. (2018). *Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos. Avances y desafíos*. CEPAL.
- Decreto Ejecutivo No. 1585 [Ministerio de Educación]. Apoyar y fortalecer el sistema de Educación Intercultural Bilingüe. Registro Oficial No. 539 de 3 de marzo de 2018.
- Decreto Ejecutivo No. 445 [Ministerio de Educación]. Créase la Secretaría del sistema de Educación Intercultural Bilingüe como entidad adscrita al Ministerio de Educación de 06 de julio de 2018.
- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles educativos*, 39(156), 192-207. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000200192&lng=es&tlng=es
- Duarte, J. (2003). Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual. *Estudios pedagógicos*, (29), 97-113. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052003000100007>
- Dussel, E. (1994). *El encubrimiento del Otro Hacia el origen del mito de la Modernidad*. Plural Editores.
- Dussel, E. (2005). *Transmodernidad e interculturalidad. Interpretación desde la filosofía de la liberación*. UAM. <https://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/090514.pdf>
- Echeverry, L. (2021). Diversidad e Interculturalidad: dos perspectivas en la educación actual. *Cuadernos Pedagógicos*, 23(32), 55-61. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/cp/article/view/346058>
- Escarbajal, A. (2010). Educación inclusiva e intercultural. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 411-418. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832326044>
- Fajardo, D. (2011). Educación intercultural bilingüe en Latinoamérica: un breve estado de la cuestión. *LiminaR*, 9(2), 15-29. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-80272011000200002&lng=es&tlng=es
- Fornet, R. (2006). *La interculturalidad a prueba*. Concordia Reihe Monographien.
- Grimson, A. (2011). *Los límites de la cultura*. Siglo XXI Editores.
- Guber, R. (2001). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Siglo XXI Editores.
- Hernández, R., Fernández, C. y Batista, L. (2014). *Metodología de la Investigación* (6° ed.). McGraw-Hill.

- Hinojosa, M. y Chalán, Á. (2021). Saberes ancestrales en la enseñanza-aprendizaje en la zona sur de Ecuador. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 29-34. <https://doi.org/10.51896/atlane/UPML9176>
- Krainer, A. y Guerra, M. (2016). *Interculturalidad y educación: desafíos docentes*. FLACSO.
- Leiva, O. (2013). Bases conceptuales de la educación intercultural. De la diversidad cultural a la cultura de la diversidad. *Foro de educación*, 11(15), 169-197. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.008>
- Ley orgánica reformatoria de la Ley Orgánica de educación intercultural. Registro Oficial 434 de 19 de abril de 2021.
- Ministerio de Educación. (2013). *Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/03/MOSEIB.pdf>
- Restrepo, E. (2016). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Envión editores.
- Sánchez-Raza, V. y Rhea-Almeida, M. (2020). Análisis de la educación intercultural bilingüe en las instituciones educativas de la nacionalidad Tsachila-Ecuador. *Cátedra*, 3(1), 46-58. <https://doi.org/10.29166/10.29166/catedra.v3i1.1988>
- Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Tricle.
- United Nations International Children's Emergency Fund. (2007). *Rediseño curricular para la formación de profesores de Educación Básica Intercultural Bilingüe del nivel Superior Tecnológico*. UNICEF.
- Vélez, C. (2009). Trayectoria de la educación intercultural en Ecuador. En A. Mendoza y F. Yáñez. (Comps.), *Interculturalidad: reflexiones desde la práctica* (pp. 43-58). UNICEF. <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/55524.pdf>
- Vilar, M. (2009). La diversidad cultural en educación desde enfoques multi e interculturales: conceptos y realidades. *Sociedad y Discurso*, (16), 102-118. <https://core.ac.uk/download/pdf/229016563.pdf>
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural en J. Viaña., L. Tapia y C. Walsh (Eds.), *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75-96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

Este preprint fue presentado bajo las siguientes condiciones:

- Los autores declaran que son conscientes de que son los únicos responsables del contenido del preprint y que el depósito en SciELO Preprints no significa ningún compromiso por parte de SciELO, excepto su preservación y difusión.
- Los autores declaran que se obtuvieron los términos necesarios del consentimiento libre e informado de los participantes o pacientes en la investigación y se describen en el manuscrito, cuando corresponde.
- Los autores declaran que la preparación del manuscrito siguió las normas éticas de comunicación científica.
- Los autores declaran que los datos, las aplicaciones y otros contenidos subyacentes al manuscrito están referenciados.
- El manuscrito depositado está en formato PDF.
- Los autores declaran que la investigación que dio origen al manuscrito siguió buenas prácticas éticas y que las aprobaciones necesarias de los comités de ética de investigación, cuando corresponda, se describen en el manuscrito.
- Los autores declaran que una vez que un manuscrito es postado en el servidor SciELO Preprints, sólo puede ser retirado mediante solicitud a la Secretaría Editorial deSciELO Preprints, que publicará un aviso de retracción en su lugar.
- Los autores aceptan que el manuscrito aprobado esté disponible bajo licencia [Creative Commons CC-BY](#).
- El autor que presenta el manuscrito declara que las contribuciones de todos los autores y la declaración de conflicto de intereses se incluyen explícitamente y en secciones específicas del manuscrito.
- Los autores declaran que el manuscrito no fue depositado y/o previamente puesto a disposición en otro servidor de preprints o publicado en una revista.
- Si el manuscrito está siendo evaluado o siendo preparando para su publicación pero aún no ha sido publicado por una revista, los autores declaran que han recibido autorización de la revista para hacer este depósito.
- El autor que envía el manuscrito declara que todos los autores del mismo están de acuerdo con el envío a SciELO Preprints.