

**Programa de Formación en Educación Intercultural
Bilingüe para los Países Andinos
PROEIB Andes**

Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador

**Logros y retos de la Educación Intercultural
para todos en el Ecuador**

**Equipo de investigación:
Sebastián Granda
Catalina Alvarez
Grimaneza Chávez
Moisés Arcos**

Quito, junio de 2007

INDICE

Introducción	3
Capítulo I	
Situación de la diversidad cultural en el Ecuador	5
- Población y distribución geográfica	5
- Identidad cultural	6
- Situación social	8
- Estado-nación y diversidad cultural	9
- Racismo en la vida cotidiana	11
- Las representaciones sobre los grupos culturales	13
- Interpelación de las nacionalidades indígenas y pueblos afroecuatorianos	13
Capítulo II	
La interculturalidad en la Educación Básica Hispana: marco legal, objetivos y modalidad de inclusión	17
- Marco legal	17
- Objetivo y modalidad de inclusión de la interculturalidad	19
Capítulo III	
La interculturalidad en el currículo y los textos escolares de la Educación Básica Hispana	23
- El currículo de la Educación Básica	23
- La interculturalidad en los objetivos de la Educación Básica y en las áreas académicas	23
- La interculturalidad en los textos escolares de la Educación Básica	29
Capítulo IV	
La interculturalidad en el aula: El día a día en las escuelas hispanas	35
- Las instituciones educativas	35
- Instrumentos curriculares e interculturalidad	36
- La interculturalidad en la educación desde el punto de vista de directivos y docentes	38
- La interculturalidad en el trabajo diario de aula	43
Capítulo V	
La formación docente y la interculturalidad: El caso de los Institutos Pedagógicos	49
- Caracterización de los IPED	49
- La propuesta de formación de los IPED	51
Capítulo VI	
Conclusiones	56
Bibliografía	58

INTRODUCCIÓN

A lo largo de las últimas décadas, varios países de América Latina han sido fuertemente sacudidos por la emergencia de movimientos sociales de corte indígena y afro. Las demandas de dichos movimientos han sido abundantes y de diferente tipo, pero en términos generales, se han orientado hacia la creación y consolidación de un espacio cultural idóneo para sus identidades. Frente a las movilizaciones indígenas y negras, varios estados han reaccionado aprobando nuevas leyes y constituciones que reconocen la diversidad cultural y los derechos colectivos de dichas poblaciones. Este ha sido el caso, por ejemplo, de Guatemala, Nicaragua, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia, Chile y Brasil (Wade 2000).

Uno de los ámbitos en el que mayores modificaciones se han producido como resultado de la presión arriba descrita es el de la educación. Ciertamente, en la década de 1990, en el marco de los procesos de reforma educativa, varios estados latinoamericanos incluyeron la interculturalidad en sus sistemas de educación nacionales con la intención de responder a la diversidad cultural existente en sus respectivos países y promover una convivencia democrática entre los diferentes grupos culturales. En la actualidad, la legislación educativa de por lo menos 11 países de la región contempla la interculturalidad ya sea como una transversal, o como un eje de todo el sistema educativo (López 2001:36).

El esfuerzo por incluir la interculturalidad en los sistemas de educación nacionales constituye un avance de suprema importancia, pues a diferencia de los programas de Educación Intercultural Bilingüe que inciden exclusivamente en la población indígena, aquellos tienen incidencia en toda la población, y en especial en la población blanco-mestiza que ha sido la más reacia en aceptar la diversidad cultural tanto en sus concepciones como prácticas. No está por demás decir que la construcción de sociedades democráticas desde el punto de vista económico, político, social y cultural es una tarea que demanda la participación activa de todos, y no solo de los miembros de los grupos culturales subalternos.

El Ecuador no se ha quedado al margen de los cambios educativos arriba mencionados. Efectivamente, en 1992 el Ministerio de Educación y Cultura inicia un nuevo proceso de reforma del sistema de educación hispano, sistema en el que se forman, en su mayoría, las nuevas generaciones del grupo cultural hegemónico. Dicho proceso tenía como objetivo central elevar la calidad de la educación y adecuarla a las exigencias del desarrollo económico, social y cultural del país y el mundo.

Uno de los elementos novedosos de la reforma fue la propuesta de incorporar la *interculturalidad* como uno de los ejes transversales de la educación. Con su inclusión se buscaba que el sistema educativo ecuatoriano contribuyera a desarrollar en los estudiantes "(...) una actitud de respeto hacia los diversos grupos socio-culturales y la eliminación de caducos esquemas discriminatorios, a favor de la igualdad de oportunidades de participación en el desarrollo y toma de decisiones de carácter nacional" MEC 1996:122). Para operativizar lo anterior, se definieron un conjunto de *contenidos interculturales* para ser distribuidos en las diferentes áreas de conocimiento y niveles de formación. Los contenidos seleccionados fueron los siguientes:

1. Rasgos y características importantes de las culturas nacionales.
2. Principales costumbres, mitos y leyendas de las culturas ecuatorianas.

3. Conocimientos, saberes y prácticas de las culturas ecuatorianas.
4. Los distintos ámbitos de socialización de las diferentes culturas.
5. Importancia de la difusión sobre la relación intercultural.
6. Dinamias sociales, liderazgos y resistencias de las culturas ecuatorianas en la historia del Ecuador. (op.cit.124)

Ha pasado una década desde que la Reforma Curricular fue implementada (se la comenzó a aplicar de manera gradual en 1996), y la pregunta que surge es si, en efecto, el enfoque intercultural ha logrado permear la Educación Básica Hispana, y si ha llegado a transversalizar cada uno de sus componentes: el currículo, textos escolares, trabajo diario de aula, y el proceso de formación de los docentes. El presente estudio intenta dar respuesta a dicho interrogante, pues su propósito central es evaluar los avances y limitaciones de la incorporación del enfoque intercultural en la Educación Básica Hispana.

Hemos organizado la presentación de los resultados del estudio en 5 capítulos. En el primero se caracteriza la situación de la diversidad cultural del Ecuador, poniendo especial énfasis en las dinámicas de poder que marcan las relaciones entre los diferentes grupos culturales. El segundo capítulo analiza el marco legal que sostiene la interculturalidad en la Educación Básica Hispana, los objetivos que se persiguen con su inclusión, y la estrategia que se propone para ello. El tercer capítulo tiene como objetivo central analizar si la interculturalidad ha sido incluida en el currículo y los textos escolares de la Educación Básica. El cuarto focaliza la atención en el trabajo diario de aula de dos instituciones educativas hispanas, y su propósito es constatar si la interculturalidad ha logrado permear el proceso de enseñanza – aprendizaje. Y, por último, el quinto capítulo discute si los programas de formación de los Institutos Pedagógicos están contribuyendo a desarrollar en los futuros docentes los conocimientos y habilidades necesarios para incluir un enfoque intercultural en su trabajo diario de aula.

CAPÍTULO I

SITUACIÓN DE LA DIVERSIDAD CULTURAL EN EL ECUADOR

El Ecuador, al igual que los demás países de la Región Andina, es un país diverso desde el punto de vista cultural. En el país conviven tres grandes grupos poblacionales: blanco-mestizos, indígenas y afrodescendientes, cada uno de los cuales posee concepciones y prácticas culturales particulares que les diferencia entre sí. A ellos se suma la cada vez más numerosa población inmigrante que, en muchos casos, es portadora de rasgos culturales específicos.

El presente capítulo tiene como objetivo central caracterizar la situación de la diversidad cultural en el Ecuador. En la primera parte realizamos un rápido repaso de algunas de las características básicas de cada uno de los grupos: población y distribución geográfica, identidad cultural, y situación social; mientras que en la segunda analizamos las relaciones que se han desarrollado entre dichos grupos, así como la interpelación que tanto la población indígena como afroecuatoriana ha desplegado hacia el Estado en las últimas décadas.

Para el desarrollo de este capítulo se utilizó información recopilada en las abundantes fuentes bibliográficas que existen sobre el tema en el país, así como información de los censos poblacionales y varios informes de consultoría preparados para las Naciones Unidas, el Banco Interamericano de Desarrollo y el Banco Mundial.

POBLACIÓN Y DISTRIBUCIÓN GEOGRÁFICA

No existe consenso sobre el porcentaje de indígenas, afroecuatorianos y blanco-mestizos que viven actualmente en el país. Los datos varían radicalmente dependiendo de la fuente que se utilice. De acuerdo al último censo poblacional (2001), por ejemplo, la población blanca y mestiza representa el 88,5 % del total de la población ecuatoriana, mientras que los indígenas y afrodescendientes constituyen apenas el 6,1 % y 5 %, respectivamente.

Las organizaciones indígenas y afroecuatorianas nunca han estado de acuerdo con estos datos por considerarlos poco objetivos, así como por sus efectos políticos tanto a nivel simbólico como práctico. Para las organizaciones indígenas y afroecuatorianas el porcentaje de sus poblaciones es mucho mayor. Según la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE), la población indígena constituye el 33,33 % de la población ecuatoriana (Garcés 2006:115). De igual manera, para la Corporación de Desarrollo Afroecuatoriano (CODAE), la población afroecuatoriana oscila entre el 8 y 10 % del total nacional (Tadeo y otros 2003).

Coincidimos con algunos investigadores en que los cálculos del Estado y de las organizaciones indígenas y afroecuatorianas son cálculos exagerados (por el mismo hecho de que son políticos), y que el dato real debe ser, más bien, un promedio de ambos. En todo caso, lo importante es evidenciar que la definición del porcentaje poblacional de cada uno de los grupos culturales, y sobre todo de los indígenas y afroecuatorianos, constituye, al momento, un campo fundamental de disputa.¹

¹ Para el desarrollo de este capítulo utilizamos los datos del último censo poblacional puesto que son los que más información proveen para analizar la distribución geográfica y nivel de incidencia de cada uno de los grupos culturales, así como la desigualdad social que existe entre ellos.

Respecto a la distribución geográfica de los grupos culturales en el territorio ecuatoriano tenemos que aquellos se encuentran presentes en todo el país: en todas las regiones y áreas, así como en todas las provincias, cantones y ciudades. No obstante, encontramos una presencia importante de población indígena y afrodescendiente en ciertos espacios. Pasemos a revisar algunos datos.

En lo que a la población indígena se refiere, encontramos que cerca del 65 % de ella se concentra en 6 de las 22 provincias del país: Chimborazo (17.6 %), Pichincha (12.2 %), Imbabura (10 %), Cotopaxi (9.8 %), Tungurahua (7,5 %) y Guayas (6 %); todas provincias de la Sierra con excepción de la última que pertenece a la Costa. De igual manera, el 50, 2 % de la población indígena se concentra en 11 de los 219 cantones: Quito (8,1 %), Otavalo (5,7 %), Riobamba (5,5 %), Ambato (5,3 %), Colta (4,4 %), Guaranda (4,1 %), Guayaquil (4 %), Pujilí (3,8 %), Guamote (3,7 %), Tena (3 %) y Alausí (2,6 %); todos nuevamente cantones pertenecientes a la Sierra con excepción de Guayaquil (León 2003).

Desde el punto de vista de las regiones naturales y las áreas geográficas la mayor parte de la población indígena se concentra en la región Sierra y en las zonas rurales (MBS 2004). Sobre este último aspecto, vale decir que si bien es cierto que la mayor parte de la población indígena en la actualidad vive en las zonas rurales, cada vez es mayor el porcentaje de población indígena que vive en las ciudades (y sobre todo en las dos más grandes: Quito y Guayaquil), como resultado de los procesos migratorios a los que se han visto obligados los indígenas del campo en las últimas décadas.

Por su parte, los afroecuatorianos se concentran en la Costa y, a diferencia de los indígenas, la mayor parte de ellos viven en las zonas urbanas: 68, 7 %. Cerca de las tres cuartas partes de los afroecuatorianos se concentran en dos provincias de la Costa: Guayas (35,9 %) y Esmeraldas (25,5 %), y en una de la Sierra: Pichincha (13 %); y más del 50 % reside en los siguientes 4 cantones: Guayaquil (26 %), Esmeraldas (11,6 %), Quito (9,5 %), y Eloy Alfaro (3,5 %) (León 2003).

IDENTIDAD CULTURAL

En las últimas décadas los indígenas han cuestionado el término genérico y peyorativo de *indios* con el que el Estado y la población blanco-mestiza los reconoció desde el inicio de la vida republicana, y han pasado a identificarse como *nacionalidades indígenas*, esto es, como un

Conjunto de pueblos milenarios anteriores y constitutivos del Estado ecuatoriano, que se autodefinen como tales, que tienen una identidad histórica, idioma y cultura en común, que viven en un territorio determinado, mediante sus instituciones y formas tradicionales de organización social, económica, jurídica, política y ejercicio de autoridad propia (CNPE 2004).

En el momento actual se reconocen 13 nacionalidades: 8 en el Oriente: Achuar, A'í Cofán, Huaorani, Secoya, Shiwiar, Shuar, Siona y Zápara; 1 en la Sierra: Kichwa (que también se encuentra en la Amazonía, la Costa e inclusive en la región insular); y 4 en la Costa: Awá, Chachi, Epera y Tsa'chila. Al interior de algunas nacionalidades encontramos una variedad de grupos que se autodefinen como *pueblos* y que reivindican una identidad particular de acuerdo con sus costumbres, dialecto, ubicación geográfica y las actividades económicas que desarrollan. Es el caso, por ejemplo, de la nacionalidad Kichwa de la Sierra que se encuentra conformada, al momento, por 13 pueblos. Decimos *al momento* puesto que otros grupos de la Sierra también se encuentran en un "proceso de recuperación de su identidad" con miras a ser reconocidos en el futuro como pueblos.

Lo mismo sucede con ciertas colectividades de la Costa ecuatoriana: Huancavilcas, Manteños y Punás (ibid).

La población de cada una de las nacionalidades varía. Encontramos nacionalidades que no pasan de los 300 habitantes como los Epera, hasta nacionalidades que sobrepasan el millón de habitantes como los Kichwa de la Sierra. Las nacionalidades se encuentran distribuidas en todas las regiones y provincias del país aunque, como vimos arriba, su presencia es mayoritaria en ciertos espacios.

Cada una de las nacionalidades indígenas posee lenguas y prácticas culturales particulares que les diferencia de las demás nacionalidades y de los demás grupos culturales que habitan en el país. Sobre las lenguas en particular, es necesario destacar que las nacionalidades indígenas del Ecuador hablan 12 lenguas distintas aparte del español: Awapit, Cha'palaa, Sia Pedee (Wamuna o Epera), Tsa'fiqui, Kichwa, A'ingae, Paicoca, Huao Tiro, Shiwiar chicham, Zápara, Achuar chicham, Shuar chicham (Garcés 2006).

La situación cultural de las nacionalidades es diversa. Algunas nacionalidades aun mantienen vivas sus formas de organización y prácticas culturales ancestrales mientras que otras, por efecto de los cambios ocurridos en el país, de los intensos procesos de aculturación desplegados por el Estado y otras instancias (iglesia, ONG, etc.), y últimamente de la globalización; han sufrido grandes transformaciones. En las últimas décadas, sin embargo, se constata todo un esfuerzo por parte de las nacionalidades indígenas por recuperar sus elementos culturales ancestrales.

En lo que a los blanco-mestizos se refiere, encontramos que existe una gran ambigüedad en su forma de representarse. No existe, como en el caso de los indígenas, una definición colectiva clara y consensuada de quiénes son en términos culturales, lo que se expresa en la vida cotidiana como un continuo conflicto. En ciertos contextos, se representan como *blancos*, mientras que en otros lo hacen como *mestizos*, aludiendo de esta manera también a sus raíces culturales indígenas. En el ámbito público, los blancos-mestizos se han identificado, la mayor parte de las veces, como *mestizos*.

Según Espinosa (2000), la ambigüedad identitaria que ha caracterizado a los blanco-mestizos se explica por tres necesidades históricas de orden etno-cultural: 1. la necesidad de marcar un contraste étnico con la población indígena de la que se desprenden y justificar, de esta manera, su primacía social y política, 2. la necesidad de distanciarse y diferenciarse culturalmente de los españoles luego de la constitución del Estado ecuatoriano como autónomo e independiente de la corona española, y 3. la necesidad de diferenciarse de los peruanos, motivada por las confrontaciones bélicas con el Perú.

Respecto a la matriz cultural de este grupo poblacional no existe consenso alguno. Para ciertos autores la cultura de los blanco-mestizos constituye una fusión de elementos culturales de la tradición indígena y de la blanca europea (cf. Ayala 2004). Para otros, los blancos-mestizos son, en términos culturales, integrantes particulares de la cultura Kichwa, lo que se evidencia en una serie de elementos de su bagaje cultural como las tradiciones, cosmovisión, modo de enfrentar la vida, entre otros. Para estos últimos, los elementos culturales hispánicos visibles en los blanco-mestizos no serían sino simples formas recubridoras y, al mismo tiempo, medios de actualización de los contenidos culturales quichuas (Espinosa 2000).

Sea como fuere, lo que se puede observar es que los blancos-mestizos tienen serios problemas en aceptar los componentes indígenas que forman parte de su bagaje

cultural. Dicha dificultad se evidencia no solo en su obsesión desmedida por apropiarse de patrones de comportamiento de la cultura blanca, sino también en el continuo desprecio hacia todo lo que se relacione con lo indígena, desprecio que termina, la mayor parte de las veces, afectando su autoestima.

Al igual que los indígenas, los blancos-mestizos no constituyen un grupo culturalmente homogéneo, como normalmente se piensa, sino diverso. En su interior encontramos una serie de colectividades, tanto urbanas como rurales, que poseen ciertas particularidades culturales: los montubios, chagras, pupos, cholos cuencanas, entre otras. En la última década, quien sabe como resultado la interpelación simbólica del movimiento indígena y el estallido de las identidades culturales a nivel mundial, algunas de dichas identidades (la de los *chagras*, por ejemplo) han sido reivindicadas por ciertos grupos contestatarios de la intelectualidad ecuatoriana y artistas de élite. No encontramos, sin embargo, que se haya producido, como en el caso de las poblaciones indígenas, un proceso de reivindicación identitaria por parte de los mismos grupos poblacionales.

Y, por último, los afroecuatorianos. Al igual que los indígenas, los afroecuatorianos han pasado por un proceso de redefinición identitaria en las últimas décadas: han desechado el término altamente peyorativo de *negros* con el que los blancos-mestizos los han etiquetado², y han pasado a auto-definirse como *pueblos negros* o *afroecuatorianos*, entendiendo por lo anterior “Un conjunto de troncos familiares de ascendencia africana que tienen una identidad común, comparten una misma historia, ocupan territorios ancestrales, regidos por sus propios sistemas de derecho y de organización social, economía y política” (CRP 1999:14).

A diferencia de los indígenas, los afroecuatorianos no han tematizado aun con fuerza su diversidad cultural interna, lo que no quiere decir que constituyan un grupo culturalmente homogéneo. De hecho, los afroecuatorianos, al igual que los indígenas y los blanco-mestizos, constituyen un grupo diverso en términos culturales: entre los afroecuatorianos de las zonas rurales de Esmeraldas y de la provincia de Imbabura, por ejemplo, encontramos similitudes a nivel cultural pero también grandes diferencias.

Respecto a los elementos culturales encontramos una diferencia al interior de este grupo. Mientras los afroecuatorianos de las zonas rurales, en su gran mayoría, siguen conservando varios de sus elementos y prácticas culturales ancestrales (conocimientos, organización social, religiosidad, manejo del ambiente), los de las ciudades escasamente. Y es que como señala Radcliffe (1999), la población afro de las zonas urbanas, similar a lo que sucedido en otros países de la Región Andina, ha tendido a identificarse más con el estilo de vida y cultura de los afrodescendientes de Estados Unidos.

En las últimas décadas los afroecuatorianos de las zonas rurales y también de las ciudades han desplegado todo un trabajo encaminado a recuperar sus elementos culturales propios, y han visto en la educación uno de los mecanismos claves para ello.

SITUACIÓN SOCIAL

El Ecuador es un país con serios problemas sociales. Se calcula que el 61,3 % de su población vive en condiciones de pobreza y el 31,9 % en condiciones de extrema pobreza (MBS 2004). Estos datos, de por sí alarmantes y de los más altos en la región, sin embargo, no visibilizan las brechas sociales que existen entre los diferentes grupos culturales.

² A diferencia de lo que ocurrió con los indígenas, el Estado ecuatoriano nunca creó categorías diferenciadas para reconocer a los afroecuatorianos. Ver, por ejemplo, Carlos de la Torre, *Afroquiteños, ciudadanía y racismo*, Quito, CAAP, 2004.

Sin duda alguna los indígenas y los afroecuatorianos siguen siendo los grupos culturales que viven en peores condiciones. La incidencia de la pobreza en estos grupos es bastante superior no solo al promedio nacional sino al promedio de la población blanca y mestiza: a diferencia de los blancos y mestizos cuyo nivel de pobreza promedio es de 40 % y 60,3 % respectivamente, la pobreza afecta al 89,9 % de la población indígena y al 70 % de la población afroecuatoriana. En otras palabras, tenemos que 9 de cada 10 indígenas y 7 de cada 10 afroecuatorianos no están en condiciones de solventar sus necesidades básicas (León 2001).

Otros datos que dan cuenta de la desigualdad social que existe entre los diferentes grupos culturales son los relacionados con la educación: nivel de escolaridad y analfabetismo. Los indígenas y afroecuatorianos constituyen, nuevamente, los grupos con los niveles más bajos de escolaridad y las tasas más altas de analfabetismo: a diferencia de los blancos y mestizos cuyo nivel de escolaridad promedio es de 9,2 y 7,3 años respectivamente, y su tasa de analfabetismo es de 5 % y 8 %, el nivel de escolaridad y tasa de analfabetismo de los indígenas es de 3,3 años y 28 %, mientras que la de los afroecuatorianos es de 6,1 años y 12 % (ibid).

La situación se repite cuando revisamos otras áreas como la salud y el acceso a los servicios sociales. Bastan algunos datos para confirmarlo: el 59 % de los niños indígenas sufren de desnutrición crónica, frente al 26 % de los niños no indígenas (Hall y Patrinos 2005); el 92,7 % de la población indígena y afro no tiene acceso a los servicios sociales (Tadeo y otros 2003), entre otros.

La situación de desigualdad que caracteriza a los grupos culturales se evidencia también en la estructura del empleo y tenencia de tierra. De acuerdo al Tadeo y otros (2003) apenas el 38,7 % de los afroecuatorianos están en el rango de *población económicamente activa* y, de ellos, la mayor parte se encuentra en ocupaciones de baja remuneración y catalogadas como de bajo perfil: construcción, servicio doméstico, etc. Sobre la estructura de la tenencia de la tierra, encontramos que el 80 % de los indígenas controla menos del 13 % de las tierras (Walsh 1999), dato alarmante si tenemos en cuenta que un buen porcentaje de dicha población aun vive de la agricultura.

ESTADO-NACIÓN Y DIVERSIDAD CULTURAL

Similar a lo que ha sucedido en otros países de la Región Andina, el Estado-nación ecuatoriano se ha consolidado sobre la base de la discriminación cultural, explotación económica y exclusión política de la población indígena y afroecuatoriana, reproduciendo de esta manera, la estructura jerárquica de la época colonial. Revisemos rápidamente dichos procesos.

Desde el punto de vista cultural, la nación ecuatoriana se construyó sobre la base del desconocimiento y segregación de las lenguas, conocimientos, formas de administración de la justicia, etc. de la población indígena y afrodescendiente. En el caso de la lengua, por ejemplo, tenemos que el Estado, desde el inicio, desconoció la pluralidad lingüística existente en el país y asumió al español (lengua de los criollos y mestizos) como la lengua oficial de la nación. Las lenguas indígenas fueron, en el mejor de los casos, relegadas para uso exclusivo de la población indígena en determinados espacios: el familiar/comunal. Dicha configuración, a pesar de los avances en materia lingüística de las últimas décadas, no se ha alterado mayormente, pues el español continúa siendo la lengua utilizada en las leyes, en las dependencias del Estado, en la enseñanza a todos

los niveles, en los medios de comunicación, en la administración, etc. (Almeida y otros 2005).

Otro nivel en donde se evidencian los procesos de discriminación cultural es el de los conocimientos. Ciertamente, los conocimientos de los pueblos indígenas y afrodescendientes sobre diferentes ámbitos (ambiente, agricultura, salud, entre otros) han sido reiteradamente desconocidos y devaluados sobre la base de la creencia de que son conocimientos sin fundamento o simples supersticiones. Al igual que en el caso de la lengua, esta situación persiste con fuerza hasta la actualidad. Lo mismo ha sucedido con los otros componentes de la cultura de los indígenas y afroecuatorianos: sus formas de organización social, política, económica; formas de administrar la justicia, prácticas religiosas, etc.

Ahora bien, es necesario destacar que a lo largo de la vida republicana no solo se ha desconocido y discriminando la cultura de los indígenas y afrodescendientes sino que se han hecho grandes esfuerzos para convertir a dichos grupos a la cultura hegemónica: la blanco-mestiza. Ciertamente, son innumerables los procesos que han desplegado el Estado, la iglesia, algunas ONG, etc., para *civilizar* e *integrar* a la población indígena y afrodescendiente, a través de una diversidad de estrategias: educación, evangelización, promoción del desarrollo, entre otras.

Y para cerrar este punto, es necesario referirnos a la identidad nacional. Desde la fundación de la república, el Estado y los criollos, al inicio, y los blancos mestizos después, han representado a la población ecuatoriana como una población *mestiza*, con lo cual, no solo han invisibilizado el carácter culturalmente diverso del país en general, sino que han excluido simbólicamente a los indígenas y afro del imaginario nacional.

En otro orden de registro, el económico, vemos que el Estado-nación se estructuró sobre la base de intensos procesos de explotación de la mano de obra indígena y afro, así como del despojo de sus tierras y territorios. El Estado y los blancos-mestizos han utilizado una serie de estrategias y mecanismos para explotar la fuerza de trabajo indígena. En los primeros años de la época republicana se mantuvo vigente la recaudación del tributo de indios bajo el nombre de contribución personal. Una vez abolido el tributo (1852) la hacienda se convirtió en el principal espacio de explotación, hasta 1960, década en la que el sistema de hacienda se disuelve por efecto de la Reforma Agraria (Moreno y Figueroa 1992).

La disolución del sistema de hacienda en ningún momento implicó un mejoramiento de la situación económica de los indígenas. Todo lo contrario, las condiciones de vida de la mayor parte de ellos empeoraron dramáticamente debido al fraccionamiento de la tierra y al limitado apoyo recibido por parte del Estado (Almeida y otros 2005). Resultado de lo anterior, buena parte de la población indígena se vio obligada a articularse -en calidad de asalariados- en las plantaciones de agroexportación, o a migrar a las ciudades para engranarse en los trabajos más humildes: servicio doméstico, construcción, etc.

Con relación al tema de la tierra, el Estado no solo legitimó los despojos de tierra perpetrados a los indígenas en la época colonial sino que contribuyó a que dichos despojos se intensificaran en beneficio de las grandes haciendas, con lo cual, promovió un mayor nivel concentración de ellas por parte de los blancos-mestizos. Las reformas agrarias implementadas en el siglo pasado (1964 y 1973) no provocaron una real distribución de la tierra, pues, en la mayor parte de casos, los indígenas recibieron tierras pequeñas y poco fértiles (ibid). En el caso de la Amazonía y la Costa, la ingerencia del Estado y otras instituciones como las petroleras, las madereras, palmicultoras, etc. ha

contribuido al despojo y/o devastación de buena parte de los territorios en los que se han asentado las poblaciones indígenas desde antes de la fundación de la república.

Los mecanismos utilizados para explotar la fuerza de trabajo de los afroecuatorianos han sido, en algunos aspectos, similares a los de los indígenas. En los primeros años de la vida republicana el esclavismo constituyó la estrategia central de explotación de la mano de obra afro. Los esclavos fueron utilizados en los trabajos arduos de las minas, las haciendas y también en el servicio doméstico (caso de los esclavos de Guayaquil). Con la erradicación del esclavismo (1852), la situación no cambió mucho puesto que los afrodescendientes pasaron, al igual que los indígenas, a otra forma de explotación: el trabajo servil en las haciendas (Tadeo y otros 2003).

Luego de la disolución del sistema de hacienda la situación de los afrodescendientes tampoco cambió sustancialmente, pues muchos de ellos se vieron obligados a migrar a las ciudades y engranarse en trabajos no calificados, o al Oriente a trabajar en los proyectos de explotación petrolera. Los afroecuatorianos que se quedaron en las zonas rurales no pudieron despegar económicamente por sus limitados recursos y el limitado apoyo del Estado.

Al igual que la población indígena, los afroecuatorianos también han sufrido despojos de tierra. Este ha sido el caso, por ejemplo, de los grupos que se asentaron en la provincia de Esmeraldas. A diferencia de la mayor parte población afrodescendiente que llegó al país en condición de esclavos, aquellos ingresaron al país en condiciones de libertad y organizaron su reproducción a partir de la pesca, recolección de productos silvestres y cultivos de ciertos productos. En 1857, ya en plena época republicana, el gobierno ecuatoriano entregó una gran cantidad de tierra (de las zonas de Atacames y San Lorenzo fundamentalmente) a la Compañía Inglesa de Terrenos Ecuatorianos a cambio del valor de una parte de los intereses generados por la deuda contraída con el gobierno inglés para los procesos de independencia. La entrada de la Compañía, obviamente, dio lugar a despojos de tierras y a la expulsión de la población afro que vivía en aquellas (Maloney 1995:87-88). Actualmente, las tierras de los afroecuatorianos del norte de Esmeraldas están siendo nuevamente amenazadas por la presencia de empresas de agroexportación: madereras y palmicultoras fundamentalmente.

Y, por último, en lo que respecta al ámbito político, tenemos que en el país ha imperado una democracia poco inclusiva que ha obstaculizado la participación de los indígenas y afrodescendientes en las instancias de representación nacional y seccional, por un lado, y que ha dejado fuera del juego a las instancias de representación y organización propias de dichos grupos, por otro. Lo anterior ha tenido consecuencias por demás negativas, pues no solo ha mermado la capacidad de ambos grupos para decidir sobre las cuestiones fundamentales del país, sino también sobre su propio devenir como colectividades.

RACISMO EN LA VIDA COTIDIANA

A nivel de la vida cotidiana las relaciones entre indígenas, afrodescendientes y blanco-mestizos tampoco han sido armónicas ni fluidas. Todo lo contrario, aquellas han sido complejas, y la mayor parte de las veces, altamente conflictivas. La vida cotidiana en el Ecuador ha estado regulada por un régimen discriminatorio y racista que ha contribuido a reforzar las posiciones asimétricas que los miembros de los diferentes grupos culturales han ocupado en el espacio social.

En sus dos interesantes investigaciones sobre el racismo en la vida cotidiana, Carlos de la Torre (1996, 2004) evidencia que el racismo desde los blancos-mestizos hacia los indígenas y afrodescendientes se ha ejercido en todos los ambientes y por medio de una infinidad de mecanismos. El racismo se ha practicado en los buses, las calles, los parques, en las instituciones públicas y privadas: escuelas, hospitales, bancos, almacenes, restaurantes, dependencias del estado, etc.; y a través de una variedad de estrategias, desde las más frontales y agresivas como los insultos, violencia física, prohibición de entrada a ciertos lugares; hasta las más sutiles: miradas descalificadoras, ironías, indiferencia, entre otras. A manera de ejemplo, revisemos el testimonio de un indígena sobre sus experiencias con los blancos-mestizos en una escuela urbana:

Cuando volví a la escuela la profesora me trataba tan mal que nos hacía arrepentir de ser indígenas. No tenía ninguna consideración con nosotros. Nos decía, pasa, pasa hijito al pizarrón, longo manavalí (bueno para nada), no tengo tiempo para vos. Entonces como la profesora no nos demostraba respeto y menos consideración, los niños mestizos que eran bien tratados comprendieron lo malo que era ser indígena o longo como ellos nos llamaban. Así que, igual que la profesora, cuando se dirigían a nosotros nos decían longo y aun cuando estábamos limpios nos gritaban ¡longo sucio! Además, cuando pasábamos al pizarrón y si nos equivocábamos en algo la profesora gritaba ¡a cuidar vacas longo rudo, para eso servís manavalí! Sin embargo, cuando un niño mestizo se equivocaba en algo mucho más simple que nosotros los indígenas, la profesora jamás se expresaba mal ni tampoco les decía groserías. Pero, en cambio, a nosotros nos gritaba e incluso nos pegaba. Tal era el trauma que yo tenía que solo el pensar que tenía que estudiar, por lo tanto, me provocaba desvelo, es decir, no podía dormir. (De la Torre 1996:36-37)

Y el testimonio de un afroecuatoriano sobre su experiencia con dos policías blanco-mestizos en las calles de la ciudad de Quito:

Nosotros hace ocho años teníamos un taxi. Yo me iba a clase en el carro y por lo general el viernes me quedaba trabajando hasta la madrugada. Aquella noche llovía. Era un viernes y llovía mucho y al pasar el túnel de San Diego estaba inundado y el carro se quedó. Inclusive un policía que estaba adelante me ayudó a sacarle al carro y yo me estacioné más arriba en el cementerio... Yo preocupado porque era como las dos de la mañana. Y yo nervioso porque además en ese sector y la hora en la que estaba y el carro que no se prendía... Cuando de repente siento que se apaga un carro y total ha sido un patrullero. Estos tipos se bajaron, me esposaron y de una me empezaron a pegar y me dice estás desvalijando el carro y yo les digo el carro es mío y ellos dicen como va a ser tuyo, ha de ser robado si todo negro es ladrón... Y o les digo déjenme presentarles mis papeles y me dicen ¡qué papeles vas a tener! Y yo no podía reaccionar. En eso me ayudó el chofer del patrullero (del patrullero) mulato y de ahí indiqué mis papeles. Ya vieron que el asunto era serio y se fueron. Llegué a casa a las tres de la mañana y me salieron las lágrimas. (De la Torre 2004:54)

Los dos testimonios presentados evidencian no solo la variedad de modalidades que adopta el racismo en la vida cotidiana en el Ecuador sino también los efectos perversos que su ejercicio genera en las víctimas. Y es que el racismo, además de contribuir a reproducir las posiciones asimétricas que cada individuo ocupa en el espacio social, provoca serios trastornos en la personalidad de los agredidos: deterioro de la estima, traumas, inseguridad, etc.; trastornos que terminan haciendo que las actividades más cotidianas se conviertan en una verdadera pesadilla.

El racismo en la vida cotidiana no solo se desarrolla entre los miembros de los diferentes grupos culturales sino también al interior de cada uno ellos. Términos como *cholo*, *longo*, *chaso*, por ejemplo, son comúnmente utilizados por los blancos-mestizos para descalificarse en el día a día. De igual manera, constituyen justificativos de primer orden para obstaculizar la entrada a determinados espacios: restaurantes, colegios, espacios laborales privados y públicos, etc. Lo mismo sucede entre los indígenas y entre los afroecuatorianos.

LAS REPRESENTACIONES SOBRE LOS GRUPOS CULTURALES

Los procesos de discriminación, explotación y exclusión desplegados hacia los indígenas y afroecuatorianos, tanto a nivel de la vida pública como de la vida cotidiana, se han sustentado en un régimen de representación racializado y jerárquico de la diversidad cultural. Racializado en la medida en que ha tendido a representar a los diferentes grupos culturales como *razas*, esto es, como colectividades que poseen ciertos atributos y cualidades por naturaleza; y jerárquico debido que ha tendido a ubicar a los blancos-mestizos en la cúspide y a los afroecuatorianos e indígenas en la base (Granda 2003).

En términos generales, tal régimen ha tendido a sobre valorar a los blancos-mestizos y devaluar a los indígenas y a los afroecuatorianos. Mientras los blancos-mestizos han sido imaginados como el prototipo de la civilización, la modernidad, la razón, la limpieza, la belleza, etc.; los indígenas y los afrodescendientes han sido proyectados como la antípoda de aquello, esto es, como el prototipo del salvajismo, el atraso, la sinrazón, la suciedad y la fealdad. Vale aclarar que esta forma de representación no ha recaído únicamente sobre los miembros de los diferentes grupos culturales sino también sobre muchas (por no decir todas) de sus prácticas culturales. Así, por ejemplo, sus conocimientos han sido asumidos como simples *supersticiones*, sus prácticas médicas como *brujería*, sus formas de administrar justicia como síntoma del peor *salvajismo*.

Esta forma de representar la diversidad cultural no es algo reciente sino que tiene sus raíces en la época colonial. Con la llegada de los españoles a lo que actualmente es el Ecuador, las poblaciones nativas y la población de origen africano fueron etiquetadas con el membrete genérico y estigmatizante de *indios* y *negros* (Quijano 1999) y fueron representadas de una manera totalmente racializada. Estas etiquetas y representaciones se mantuvieron en la época republicana y, en buena parte, permanecen hasta la actualidad.

En el momento actual en el Ecuador existen ciertos estereotipos dominantes sobre los indígenas y afrodescendientes que han permeado el imaginario de la mayor parte de la población. En el caso de los indígenas, por ejemplo, los estereotipos más comunes son aquellos que los asocian con una baja capacidad intelectual, la vagancia, suciedad y rebeldía. Para el caso de los indígenas de la amazonía, en particular, el estereotipo más difundido es el de salvajes y sanguinarios (este último sobre todo para los Huaorani). Los estereotipos dominantes sobre los afroecuatorianos son los de ladrones, criminales y, nuevamente, vagos.

INTERPELACIÓN DE LAS NACIONALIDADES INDÍGENAS Y PUEBLOS AFROECUATORIANOS

Hasta aquí hemos analizado los procesos de dominación que han recaído sobre la población indígena y afrodescendiente. Nos falta analizar el otro lado de la moneda, a saber, la interpelación desplegada por dichas poblaciones hacia los procesos de dominación implementados tanto por el Estado como los blanco-mestizos.

Desde inicios de la década de 1990, asistimos en el Ecuador a un intenso proceso de activación política de la población indígena y afrodescendiente. Dicho proceso fue el resultado de una serie de cambios objetivos (disolución del sistema de hacienda, surgimiento de un grupo social con fuerza económica y política, entre otros), pero también de carácter subjetivo. Respecto a los últimos, nos interesa destacar dos: el proceso organizativo y de reinención identitaria.

A partir de la década de 1960, tanto la población indígena como afrodescendiente entró en intenso proceso organizativo que concluyó con la creación de sólidas organizaciones de carácter regional e inclusive nacional. Es así como, en 1986, surge la primera organización indígena nacional (La Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador), la misma que ha tenido un protagonismo central en la vida política ecuatoriana; y en el 2002 la primera organización afroecuatoriana de carácter nacional (Confederación Nacional Afroecuatoriana) (Tadeo y otros 2003).

En lo que al proceso de reinención identitaria se refiere, y que está estrechamente conectado con el punto anterior, tenemos que tanto los indígenas como los afroecuatorianos desconocieron las identidades asignadas por el Estado y los blanco-mestizos, y pasaron a identificarse a partir de nuevas formas. En el caso de los indígenas desecharon la etiqueta genérica y devaluada de *indios* y pasaron a auto-identificarse como *nacionalidades y pueblos indígenas*, mientras que en el caso de los afrodescendientes desconocieron el membrete -igualmente estigmatizante- de *negros* y pasaron a auto-definirse como *pueblos negros o afroecuatorianos*

Tanto el proceso organizativo como de reinención identitaria crearon las condiciones necesarias para que las nacionalidades indígenas y pueblos negros construyan una agenda política propia³ y se movilicen en procura de sus objetivos. Las demandas de ambas colectividades en las dos últimas décadas han sido diversas.

En el caso de las nacionalidades indígenas sus demandas han girado en torno al tema de la tierra, agua, territorio, autonomía, educación propia, entre otras. Vale recalcar que las nacionalidades indígenas también han incorporado en su agenda política demandas que trascienden sus intereses particulares como grupo cultural: desde el primer levantamiento, en 1990, se han opuesto a las políticas de ajuste implementadas por los diferentes gobiernos de turno como la eliminación de los subsidios del gas y la luz eléctrica, aumento del precio del combustible, privatización de los servicios y empresas del Estado, la dolarización; y en los últimos años a las políticas de carácter regional que tienen incidencia directa en el país: ALCA, Tratado de Libre Comercio y Plan Colombia.

Sin desconocer la diversidad de demandas que han sido desplegadas por las nacionalidades indígenas consideramos que las más importantes, por su potencial transformador, son dos: la creación de un *Estado plurinacional* y, ligado a lo anterior, el reconocimiento de sus *derechos colectivos*:

Así mismo, nuestra demanda contempla el pedido de la reforma del Art. 1 de la Constitución Política del Estado, reconociendo el país como un Estado Plurinacional, ya que consideramos que nos identificamos como nacionalidades indígenas que formamos parte de un Estado Plurinacional. Para esta reforma será necesario (...) modificar y crear un nuevo marco jurídico legal y político que contemple nuestros derechos (...) La reforma a la

³ Con lo cual se quebraron las relaciones de *ventriloquia política* que primaron en las décadas anteriores. (Guerrero 1993).

constitución conllevaría a la modificación del carácter del Estado (...). (Macas 1991:11)

La propuesta de construcción de un Estado plurinacional no solo cuestiona el andamiaje institucional y jurídico sobre el que se ha asentado, desde su creación, el Estado ecuatoriano, sino todo el orden jerárquico (con sus consecuentes procesos de discriminación cultural, explotación económica y exclusión política) que ha regulado el funcionamiento de la sociedad ecuatoriana.

Si hacemos un balance de los logros conseguidos por las nacionalidades indígenas en las dos últimas décadas podemos decir que aquellos han sido importantes. En 1988 se reconoce de manera oficial la Educación Intercultural Bilingüe y se crea la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) para que la administre en todo el país. A inicios de la década de 1990, el Estado concede territorios a los pueblos amazónicos y de la Costa por alrededor de tres millones y medio de hectáreas (Encalada y otros 1999). En la Asamblea Constituyente de 1998 se reconoce a nivel constitucional el carácter multiétnico y multicultural (aunque no la plurinacionalidad) de la sociedad ecuatoriana, así como los derechos colectivos de las nacionalidades indígenas. En el mismo año se crea el Consejo de Nacionalidades y Pueblos del Ecuador (CODENPE), instancia con el estatuto de un ministerio, para que se hiciera cargo de la promoción del desarrollo de las nacionalidades indígenas; y la Comisión de Pueblos Indígenas y otras Etnias del Congreso Nacional. En 1999 se crea la Dirección Nacional de Salud de los Pueblos Indígenas (DNSPI).⁴

Los logros de las nacionalidades indígenas no solo se ubican en el nivel de la estructura del Estado y la Constitución sino también en el campo mismo de la gestión gubernamental: resultado de su participación política vía el Partido Pachakutic, los indígenas han pasado a controlar las prefecturas de algunas provincias y alcaldías de varios cantones⁵, así como a participar en el Congreso Nacional y ocupar ciertos Ministerios.

Respecto a los pueblos negros la historia es distinta. A diferencia de los indígenas, su proceso organizativo ha sido reciente, lo que explica que no hayan logrado aún tener un impacto fuerte a nivel nacional. Si bien es cierto que en el momento actual ya cuentan con una organización de carácter nacional (Confederación Nacional de Afroecuatorianos) el trabajo más importante lo han desarrollado las organizaciones locales, sobre todo las de las provincias de Esmeraldas y Pichincha.

El trabajo de las primeras se ha centrado en el rescate y recuperación de los elementos culturales de los afrodescendientes, así como en la reivindicación de sus derechos territoriales y demás derechos colectivos: autonomía, educación propia, etc. En términos concretos su agenda política se ha volcado a la creación y reconocimiento de la *Gran Comarca Negra*, entendida ésta como:

(...) un modelo de organización Territorial, Política, Étnica-comunitaria, formada por los Palenques Locales y otras organizaciones del Pueblo Afroecuatoriano, para lograr el desarrollo humano al que tenemos derecho, teniendo como base la tenencia de la tierra, la organización administrativa, el manejo ancestral de nuestros territorios y el uso sostenible de los recursos naturales que hay en ellos. (CRP 1999:5)

⁴ A diferencia de lo que sucede en otros países de la Región, la DINEIB, la DNSPI y el CODENPE son instancias controladas por la misma población indígena y con total autonomía.

⁵ Las experiencias más interesantes y reconocidas a nivel nacional e internacional son las de los municipios de Otavalo, Cotacachi y Guamote.

Se han hecho grandes avances en esta línea, pues no solo se ha logrado conformar las Circunscripciones Territoriales Afroecuatorianas desde la práctica organizativa y conceptual, sino que además se ha logrado definir un borrador de propuesta de ley de reglamentación de dichas circunscripciones (Tadeo y otros 2003).

Por su parte, las organizaciones afroecuatorianas de Quito han centrado su accionar político en el combate frontal del racismo, la discriminación y la exclusión imperantes en la ciudad. Como resultado de su presión, en el 2000, el Distrito Metropolitano de Quito crea una oficina de carácter especial para atender las demandas de los afroquiteños: la Unidad de Desarrollo del Pueblo Afroecuatoriano, dependiente de la Dirección Metropolitana de Desarrollo Humano Sustentable (ibid).

Otros logros importantes de los pueblos negros son los siguientes: la creación en 1998 de la Corporación para el Desarrollo del Pueblo Afro Ecuatoriano (CODAE), como resultado de la presión de aquellos por un espacio institucional-estatal propio para la promoción de su desarrollo; la titularización de 69.986 hectáreas de 38 comunidades afroecuatorianas (ibid); el reconocimiento de sus derechos colectivos en la Constitución (los 15 derechos colectivos se aplican también para los pueblos negros); avances importantes en el diseño y la puesta en práctica de un tipo de educación pertinente con su realidad (que en el país se le conoce con el nombre de *Etnoeducación*), entre otros. Creemos, sin embargo, que el logro fundamental de los pueblos negros en las últimas décadas ha sido el haberse visibilizado en la sociedad ecuatoriana.

CAPÍTULO II

LA INTERCULTURALIDAD EN LA EDUCACIÓN BÁSICA HISPANA: MARCO LEGAL, OBJETIVOS Y MODALIDAD DE INCLUSIÓN

En 1996, en el marco de los programas y proyectos de mejoramiento de la calidad de la educación, el Ministerio de Educación y Cultura propone incluir el enfoque intercultural en la Educación Básica Hispana. Esta es la primera vez en la historia que se plantea la interculturalidad para la educación hispana, pues hasta 1996, aquella estuvo reservada exclusivamente para la educación de la población indígena (EIB).

Este capítulo analiza el marco legal que sustenta la inclusión de la interculturalidad en la Educación Básica Hispana, los objetivos que se persiguen con su incorporación, así como la modalidad que se propone para ello. Para su desarrollo se analizaron las leyes nacionales e internacionales en materia de educación, y el documento de la Reforma Curricular de la Educación Básica, en especial, la sección destinada al tratamiento de la interculturalidad en la educación.

Se ha organizado la exposición en dos partes: en la primera se presenta el marco legal que sustenta la interculturalidad en la Educación Básica, y en la segunda se analizan los objetivos que se persiguen para incluir la interculturalidad y la propuesta para su incorporación.

MARCO LEGAL

En las últimas décadas se han promulgado en el país una serie de leyes y acuerdos que han favorecido la inclusión de la interculturalidad en las políticas del Estado, en general, y en las políticas educativas, en particular. Lo anterior no ha sido fruto del azar ni de la buena voluntad de los gobiernos de turno, sino el resultado de un largo proceso de presión y negociación por parte de las organizaciones indígenas, pero también de las organizaciones afroecuatorianas en los últimos años.

En el campo de la educación, el antecedente inmediato del reconocimiento de la interculturalidad para la Educación Básica Hispana constituye la oficialización de la Educación Intercultural Bilingüe. Revisemos los hitos más importantes⁶:

- En 1983, mediante el acuerdo ministerial N° 000529, se resuelve oficializar la *educación bilingüe bicultural* para las zonas de predominante población indígena.
- En el mismo año, mediante reforma del artículo 27 de la Constitución Política, se determina que “En los sistemas de educación que se desarrollan en las zonas de predominante población indígena, se utilice como lengua principal de educación el quichua o la lengua de la cultura respectiva y el castellano como lengua de relación intercultural” (Garcés 2006: 118).
- En 1988, a través del Decreto Ejecutivo 203 (reforma del Reglamento de la Ley de la Educación), se crea la Dirección Nacional de Educación Indígena Intercultural Bilingüe con la finalidad de que se hiciera cargo del “(...) desarrollo de un currículo apropiado para cada uno de los sistemas y modalidad de educación

⁶ La información de esta parte la hemos extraído en su totalidad de Garcés (2006).

interculturalidad bilingüe, así como del diseño de modalidades educativas acordes con las necesidades de la población” (ibid).

- En 1992, mediante la Ley 150 (reforma de la Ley de Educación), “(...) se eleva a la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe a la categoría de Organismo Técnico Administrativo y Financiero descentralizado” (op.cit. 119).
- Un año después, en 1993, con el acuerdo 112 del Ministerio de Educación, se oficializa la propuesta curricular de la Educación Intercultural Bilingüe: el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, más conocido como MOSEIB.

Hasta aquí en lo que se refiere al reconocimiento legal de la Educación Intercultural Bilingüe, pero ¿en qué momento y contexto se reconoce la interculturalidad para la Educación Básica Hispana?

En 1992, el Ministerio de Educación y Cultura inicia un nuevo proceso de reforma del currículo de la Educación Básica Hispana. Entre los antecedentes de dicho proceso se encuentran el proyecto principal de Educación para América Latina y el Caribe sobre la universalización de la Educación Básica de la Región, la Conferencia Educación para Todos de Tailandia, el Acuerdo Nacional Educación Siglo XXI, la Jornada Parlamentaria sobre Desarrollo y Educación, y la Agenda de Desarrollo y las Políticas Educativas y Culturales vigentes en esos años (MEC 1994).

Los propósitos de la reforma curricular fueron bastante ambiciosos, pues no solo se buscaba superar los viejos problemas de calidad y equidad de la educación ecuatoriana, sino también adecuarla a las nuevas demandas y exigencias económicas, políticas, sociales y culturales del contexto nacional pero también global. En fin, la reforma del currículo fue asumida como un componente esencial del proceso de reconstrucción del país.

En 1994, el Ministerio de Educación presenta la primera propuesta curricular de la Educación Básica Hispana. Esta propuesta, enmarcada en el enfoque de la pedagogía conceptual, fue fuertemente rechazada por la Unión Nacional de Educadores por considerarla una propuesta alejada de la realidad ecuatoriana, así como por haber sido diseñada sin la participación de los docentes y técnicos ecuatorianos. Resultado de la presión del magisterio, el Ministerio de Educación rediseña la propuesta curricular y dos años más tarde presenta una nueva: *La Propuesta Consensuada de Reforma Curricular de la Educación Básica*. En 1996, mediante el acuerdo ministerial # 1443, se pone en vigencia el nuevo currículo de la Educación Básica Hispana.

El nuevo currículo define los objetivos generales de la Educación Básica, así como los objetivos, destrezas, contenidos mínimos y orientaciones metodológicas de cada una de las áreas de estudio: Preescolar, Lenguaje y Comunicación, Matemática, Naturaleza y Sociedad, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Uno de los aspectos novedosos del nuevo currículo fue la propuesta de los ejes transversales. Ciertamente, se plantea que la Educación Básica debe transversalizar tres ejes: la educación en la práctica de valores, la educación ambiental y la *interculturalidad*. Desde el punto de vista de la Reforma, los ejes transversales constituyen un componente especial del currículo, pues son los cimientos y a la vez los pilares sobre los cuales se sostienen las demás áreas para presentar mayor sentido educativo (MEC s/a).

En los años posteriores se dieron algunos cambios a nivel constitucional que han contribuido a legitimar la inclusión de interculturalidad en la Educación Básica Hispana. En 1998, vía asamblea constituyente, se aprueba la nueva Constitución Política del

Ecuador. En el artículo 1 se reconoce el carácter culturalmente diverso del Ecuador: “El Ecuador es un estado social de derecho, soberano, unitario, independiente, democrático, pluricultural y multiétnico” (CPRE 1998). En el artículo 62 se plantea la necesidad de que el Estado fomente la interculturalidad y la integre en sus políticas e instituciones: “(...) El Estado fomentará la interculturalidad, inspirará sus políticas e integrará sus instituciones según los principios de equidad e igualdad de las culturas” (CPRE 1998).

Con relación a la educación en particular, el artículo 69 determina que la educación (en general y no solo la intercultural bilingüe) debe fomentar interculturalidad, la solidaridad y la paz:

La educación, inspirada en principios éticos, pluralistas, democráticos, humanistas y científicos, promoverá el respeto a los derechos humanos, desarrollará un pensamiento crítico, fomentará el civismo; proporcionará destrezas para la eficiencia en el trabajo y la producción; estimulará la creatividad y el pleno desarrollo de la personalidad y las especiales habilidades de cada persona; impulsará la interculturalidad, la solidaridad y la paz. (ibid)

En el ámbito internacional también se han firmado algunos convenios que favorecen la inclusión de la interculturalidad en la Educación Hispana. El más importante es el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo, el cual fue ratificado por el Ecuador en 1998. La mayor parte de artículos destinados a la educación se refieren a la educación indígena, pero existe uno, el artículo 31, que plantea la necesidad de incluir una perspectiva intercultural en la educación de la población no indígena:

Deberán adaptarse medidas de carácter educativo en todos los sectores de la comunidad nacional, y especialmente en los que estén en contacto más directo con los pueblos interesados, con objeto de eliminar los prejuicios que pudieran tener con respecto a esos pueblos. A tal fin, deberán hacerse esfuerzos por asegurar que los libros de historia y demás material didáctico ofrezcan una descripción equitativa, exacta e instructiva de las sociedades y pueblos interesados. (CALP s/a: 109)

A nivel internacional también se han promulgado una serie de pronunciamientos que, aunque no tienen el carácter de ley, sugieren la integración de la perspectiva intercultural en la educación. Entre ellos, los más relevantes a nuestro juicio son los de la UNESCO, en especial el informe de Jaques Delors (*La Educación encierra un tesoro*) que plantea como una de las prioridades de la educación del siglo actual el que las nuevas generaciones aprendan a convivir juntas en el marco del respeto de la diversidad cultural y étnica.

OBJETIVO Y MODALIDAD DE INCLUSIÓN DE LA INTERCULTURALIDAD

El documento de la Reforma Curricular contiene una sección específica destinada al eje transversal de interculturalidad. La sección inicia con un brevísimo balance sobre la situación de la educación y la diversidad cultural en el país, y luego define el objetivo que se persigue con la inclusión de la interculturalidad en la educación y la modalidad para su incorporación.

Tres son las ideas centrales que se plantean en el balance:

- a. Se parte de la constatación del deliberado y tradicional desconocimiento de la diversidad cultural en el Ecuador, así como de la situación asimétrica en la que conviven los diferentes grupos culturales: mestizos, indígenas y negros. A decir de

la misma Reforma: “De los diferentes grupos socio culturales, entre ellos el indígena, el afroecuatoriano y el mestizo, éste último ha ocupado lugares protagónicos por su participación en las esferas de poder político y económico” (MEC 1996:121).

b. Sobre la base de lo anterior, se reconoce que la educación en el Ecuador ha desconocido y excluido la diversidad cultural debido “(...) a la presencia de una política de homogeneización sociocultural, sustentada en la supuesta existencia una única cultura nacional, dentro del proyecto nacional” (ibid).

c. Y, por último, se destaca que en las últimas décadas se han desarrollado una serie de luchas a favor del reconocimiento de la diversidad cultural en general y de la educación indígena en particular. Se señala como uno de los logros la creación de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe a comienzos de los años 90, y la puesta en vigencia de la propuesta curricular de la EIB (MOSEIB) en 1993.

Dos aspectos llaman la atención del balance. En primer lugar, la alusión al tema del poder y la inequidad al referirse a la diversidad cultural. En el Ecuador, el Estado y sus respectivos organismos han tendido a representar la diversidad cultural en términos armónicos, haciendo caso omiso de los procesos de dominación y discriminación que han caracterizado las relaciones que se desarrollan entre los diferentes grupos culturales. En este sentido, consideramos que constituye avance importante que el Ministerio de Educación haya tematizado el tema del poder al referirse a la diversidad cultural.

Y, en segundo lugar, la visibilización de los afroecuatorianos como un grupo cultural, lo cual es relevante si consideramos, como analizamos en el capítulo anterior, la tradicional invisibilización de la que han sido objeto a lo largo de la historia.

Con relación al objetivo, la Reforma plantea que con la incorporación de la interculturalidad en la educación se busca:

(...) generar una actitud de respeto hacia los diversos grupos socio-culturales y la eliminación de caducos esquemas discriminatorios, en favor de la igualdad de oportunidades de participación en el desarrollo y toma de decisiones de carácter nacional. (op.cit.122)

A lo que inmediatamente se añade que “(...) la interculturalidad es un proceso de construcción de una condición que permitirá en el futuro equilibrar las posibilidades para sectores de la población, históricamente desfavorecidos” (ibid).

Se trata, pues, de un objetivo interesante pero con un alcance limitado si tiene en cuenta la profunda asimetría que marca la situación actual de los diferentes grupos culturales en el Ecuador, así como el hecho de que en la Educación Hispana se forman, en su gran mayoría, las nuevas generaciones del grupo cultural hegemónico: los blancos-mestizos. La construcción en el país de un orden en el que prime la igualdad y el respeto por la diferencia demanda de las nuevas generaciones del grupo cultural hegemónico un conjunto de capacidades y actitudes que rebasan, con mucho, el simple respeto hacia la diversidad cultural. Demanda, entre otros aspectos, de la voluntad y capacidad para cuestionar y reformular su propia identidad étnica⁷, una comprensión profunda y crítica sobre los diferentes grupos culturales que habitan en el país y de las complejas

⁷ No olvidemos que la esquizofrenia identitaria que viven los blanco-mestizos es uno de los factores que explica los procesos de exclusión y discriminación cultural en el país.

relaciones de poder que se desarrollan entre ellos, capacidades para la comunicación y la interrelación con el diferente, y la voluntad y capacidad para cuestionar y trabajar por el cambio de dichas relaciones tanto a nivel de la vida cotidiana como a nivel institucional y estructural.⁸

Respecto a la modalidad de inclusión, la Reforma plantea que la interculturalidad debe ser integrada como un enfoque transversal a través de la inclusión de *contenidos de interculturalidad* en cada una de las áreas académicas y niveles de formación. Se sostiene que la incorporación de la interculturalidad

(...) no supone solamente la adición de ciertos temas a las áreas académicas, sino que constituye un mecanismo de articulación de los contenidos propuestos en los programas de las diferentes áreas, con el enfoque planteado por la dimensión de la interculturalidad, lo que supone un tratamiento metodológico radicalmente diferente al que se ha venido llevando de manera tradicional.(MEC s/a:123)

Vale aclarar que el documento nunca presenta los *contenidos de interculturalidad* ni recomendaciones para operativizar su inclusión en las diferentes áreas académicas del currículo y en el trabajo diario de aula⁹. En su lugar, presenta los criterios para seleccionar dichos contenidos:

- Deben estar puntualmente inmersos o referirse a la problemática que plantea la relación intercultural.
- Deben emerger de los problemas y necesidades básicas identificadas por la población.
- Los contenidos de interculturalidad tiene que fundamentarse en los procesos de identidad cultural de las culturas en relación.
- Los contenidos deben estar inmersos en las distintas manifestaciones, conocimientos y saberes de las culturas en contacto (a manera de escenarios socio-políticos).
- Deben seleccionarse en función de los criterios de horizontalidad, democracia y participación efectiva de las culturas en interrelación, para propiciar respeto y valoración mutua.(ibid)

Así como los seis referentes de interculturalidad para la selección de los contenidos:

- Rasgos y características importantes de las culturas nacionales.
- Principales costumbres, mitos y leyendas de las culturas ecuatorianas.
- Conocimientos, saberes y prácticas de las culturas ecuatorianas.
- Los distintos ámbitos de socialización de las diferentes culturas.
- Importancia de la difusión sobre la relación intercultural.
- Dinamias sociales, liderazgos y resistencias de las culturas ecuatorianas en la historia del Ecuador.(op.cit.124)

Llama la atención en los referentes la ausencia de temas relacionados con el conflicto cultural así como de temas que se orienten a visibilizar el aporte y contribuciones de los diferentes grupos culturales al desarrollo del país, elementos -entre otros- claves para la comprensión de la dinámica la diversidad cultural en el país.

⁸ Varias de las ideas expuestas en este párrafo han sido tomadas de Zavala y otros (2005).

⁹ Los apartados destinados al eje de educación ambiental y educación en la práctica de valores plantean estrategias y recomendaciones metodológicas para transversalizar el tema en cada una de las áreas curriculares.

El apartado concluye señalando que el conjunto de contenidos de interculturalidad (que, como dijimos arriba, nunca se los define), “(...) será presentado a los responsables de cada área del currículo, para que sean ellos quienes los incorporen en su área, y les den la gradación necesaria en los diferentes años de la educación básica” (ibid).

A pesar de que la Reforma insista en lo contrario, vemos que se trata de una propuesta de inclusión de la interculturalidad de carácter totalmente *aditiva* (Baselú s/a) que se limita a promover -valga la redundancia- la adición de ciertos temas de interculturalidad en los programas de estudio de las diferentes áreas académicas y en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Surge, entonces, el interrogante de si con la simple adición de temas de interculturalidad en el currículo y en el trabajo diario de aula se puede desarrollar en los estudiantes las capacidades arriba discutidas. Consideramos que no. La consecución de las capacidades arriba analizadas demanda una reorganización total del currículo y del trabajo de aula, una reorganización que contribuya, entre otros aspectos, a descentrar el punto de vista que ha primado en la Educación Básica Hispana: el punto de vista blanco-mestizo.

CAPÍTULO III

LA INTERCULTURALIDAD EN EL CURRÍCULO Y LOS TEXTOS ESCOLARES DE LA EDUCACIÓN BÁSICA HISPANA

Como se analizó en el capítulo anterior, la Reforma Curricular propone transversalizar la interculturalidad en la Educación Básica a través de la incorporación graduada de *contenidos de interculturalidad* en las diferentes áreas de académicas. El presente capítulo tiene como objetivo central constatar si, en efecto, se ha incluido una perspectiva intercultural en los programas de estudio y textos escolares de cinco de las siete áreas académicas que forman parte del currículo: Lenguaje y Comunicación, Matemática, Entorno Natural y Social, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales.

Para el desarrollo de este capítulo se analizaron los objetivos, destrezas, contenidos y orientaciones metodológicas de los programas de estudio, así como también las narraciones escritas e imágenes de los textos escolares de las áreas arriba mencionadas. En lo que a los textos se refiere, se analizaron los textos *Dejando Huellas* de Luis H. Calderón y *Santillana Integral* de la Editorial Santillana, ambos muy utilizados en las escuelas y colegios públicos y privados del país. Se revisaron los textos de tercero y séptimo de básica puesto que en dichos niveles se realizó el trabajo etnográfico de aula.

Se ha organizado la exposición en tres partes: en la primera se realiza una breve descripción de la estructura del currículo de la Educación Básica, en la segunda se analizan los programas de estudio de las cinco áreas académicas del currículo, y en la última se presentan los resultados de la revisión de los textos escolares.

EL CURRÍCULO DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

El currículo de la Educación Básica contempla cuatro partes:

- Los objetivos de la Educación Básica que sintetizan el perfil de salida que se desea para el alumno al finalizar los diez años de formación y constituyen los grandes lineamientos que guían el accionar educativo del país.
- El currículo del preescolar (primer nivel) que contiene los siguientes elementos: consideraciones generales, la estructura curricular, el perfil de desarrollo del niño preescolar, los objetivos del nivel preescolar, los ejes de desarrollo (personal, conocimiento del entorno inmediato y expresión creativa), los bloques de experiencia y las estrategias de desarrollo.
- La propuesta curricular del Área de Lenguaje y Comunicación, Matemática, Entorno Natural y Social (para el segundo y tercer nivel), Ciencias Naturales y Ciencias Sociales (para el cuarto hasta el décimo nivel). En la propuesta de cada una de las áreas se destacan los siguientes puntos: consideraciones generales, objetivos generales y específicos, destrezas, contenidos desglosados por nivel y orientaciones metodológicas.
- La propuesta de los tres ejes transversales: educación en la práctica de valores, educación ambiental, e interculturalidad.

LA INTERCULTURALIDAD EN LOS OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA Y EN LAS ÁREAS ACADÉMICAS.

Antes de analizar cada una de las áreas académicas es necesario revisar los objetivos de la Educación Básica, pues, como dijimos arriba, ellos sintetizan la oferta máxima a la que se compromete el sistema educativo nacional. La Reforma Curricular plantea seis objetivos generales para la Educación Básica Ecuatoriana:

1. Conciencia clara y profunda del ser ecuatoriano, en el marco de reconocimiento de la diversidad cultural, étnica, geográfica y de género en el país.
2. Conscientes de sus derechos y deberes en relación a sí mismos, a la familia, a la comunidad y a la nación.
3. Alto desarrollo de su inteligencia, a nivel del pensamiento creativo, práctico y teórico.
4. Capaces de comunicarse con mensajes corporales, estéticos, orales, escritos y otros. Con habilidades para procesar los diferentes tipos de mensajes de su entorno.
5. Con capacidad de aprender, con personalidad autónoma y solidaria con su entorno social y natural, con ideas positivas de sí mismos.
6. Con actitudes positivas frente al trabajo y al uso del tiempo libre. (MEC 1996:11)

De entre los seis objetivos, el primero considera de forma explícita la intencionalidad del eje transversal de interculturalidad, pues no solo reconoce el carácter culturalmente diverso del país, sino que plantea que los futuros jóvenes desarrollen una conciencia clara de dicha diversidad.

Ahora bien, es interesante constatar que el objetivo solo habla de reconocer la diversidad cultural y étnica, pero no de aprender a convivir con dicha diversidad, y menos aun, de trabajar por la consecución de una sociedad más democrática desde el punto de vista cultural. En esa medida, vemos que es un objetivo que se alinea totalmente con la propuesta general del eje transversal de interculturalidad que proclama como finalidad de la educación el promover actitudes de respeto hacia la diversidad cultural.

Pero, ¿qué ocurre con las áreas académicas?, ¿aquellas incluyen una perspectiva intercultural?. Pasemos a analizar los objetivos, destrezas y contenidos de cada una de ellas.

Área de Lenguaje y Comunicación

Seis son los objetivos que esta área persigue. Los tres primeros orientados a la formación humana y científica, los dos siguientes al desarrollo de la comprensión crítica, y el último a promover la expresión creativa:

1. Comprender y expresar el mundo natural y simbólico.
2. Reconocer y valorar la diversidad humana, lingüística y cultural.
3. Utilizar el lenguaje como medio de participación democrática en la vida social y el trabajo.
4. Entender y dar una respuesta crítica a los mensajes transmitidos por los diferentes medios.
5. Aprovechar diversos lenguajes como fuentes de conocimiento, de información y de placer.
6. Utilizar diversos lenguajes (oral, escrito, gestual, corporal) como medios de expresión, comunicación, creación y entretenimiento. (op.cit. 35-36)

De entre los seis objetivos, el segundo contempla de manera explícita la intencionalidad del eje de interculturalidad, pues plantea la necesidad de que los estudiantes reconozcan y valoren la pluralidad de lenguas y culturas que existen tanto a nivel nacional como mundial. A nivel de los objetivos específicos también encontramos tres que guardan coherencia con el eje:

- Valorar las manifestaciones de la diversidad humana, lingüística y cultural del Ecuador y del mundo mediante la vivencia comunicativa.
- Gozar de la producción literaria, oral y escrita, de las diferentes culturas nacionales y extranjeras.
- Reconocer la presencia y los aportes de otros idiomas en la lengua materna. (op.cit.:35)

A primera vista, da la impresión que esta área incluye -definitivamente- un enfoque intercultural. Sin embargo, el momento en que se revisan las destrezas y contenidos que se plantean para la consecución de dichos objetivos la impresión se desvanece. A nivel de las destrezas, el Área de Lenguaje y Comunicación busca desarrollar en los estudiantes las cuatro competencias lingüísticas básicas del español: escuchar, leer, hablar y escribir. En ningún momento se consideran destrezas relacionadas con los objetivos de interculturalidad arriba mencionados.

Con respecto a los contenidos, el área propone cuatro grandes bloques temáticos para los nueve años de formación: la pragmática, fonología, semántica y morfosintaxis de la lengua española, los cuales, en ningún momento recuperan temáticas referidas a la diversidad lingüística en el Ecuador, ni tampoco temas relacionados con la presencia y aporte de otras lenguas (tanto ecuatorianas como foráneas) en el español, temáticas que deberían necesariamente ser discutidas con miras a la consecución de los objetivos arriba señalados.

Y en relación a las orientaciones metodológicas, se proponen dos que se alinean con la intencionalidad del eje: “Respetar, valorar y cultivar la diversidad cultural en cada grupo de estudiantes”, y “Ofrecer a los alumnos materiales de lectura que ilustren la riqueza oral y escrita de las diferentes culturas del Ecuador” (op.cit.:51-53), dos sugerencias totalmente pertinentes pero quedan a libre arbitrio del docente.

Área de Matemática

A diferencia de lo que ocurre en el Área de Lenguaje y Comunicación, en el Área de Matemática no encontramos ninguna alusión al eje de interculturalidad, ni siquiera en los objetivos. El área contempla ocho objetivos generales, pero ninguno de ellos se refiere, por ejemplo, al conocimiento y valoración de racionalidades matemáticas distintas a la hegemónica, aspecto que debería ser necesariamente considerado en un área de matemática con enfoque intercultural. Los objetivos son los siguientes:

1. Desarrollar las destrezas relativas a la comprensión, explicación y aplicación de conceptos y enunciados matemáticos.
2. Utilizar los conocimientos y procesos matemáticos que involucren los contenidos de la educación básica y la realidad del entorno, por la formulación, análisis y solución de problemas teóricos y prácticos.
3. Utilizar la matemática como herramienta de apoyo para otras disciplinas, y su lenguaje para comunicarse con precisión.
4. Desarrollar las estructuras intelectuales indispensables para la construcción de esquemas de pensamiento lógico formal, por medio de procesos matemáticos.

5. Comprender la unidad de la matemática por medio de sus métodos y procedimientos.
6. Desarrollar las capacidades de investigación y de trabajo creativo, productivo; independiente o colectivo.
7. Alcanzar actitudes de orden, perseverancia y gusto por la matemática.
8. Aplicar los conocimientos matemáticos para contribuir al desarrollo del entorno social y natural.(op.cit.:59)

Lo anterior vale también para las destrezas y contenidos. El área, en su totalidad, se orienta a desarrollar en los estudiantes los conocimientos y destrezas matemáticas necesarios para la solución de problemas de la vida cotidiana y, para ello, propone el estudio de cuatro bloques de contenidos: el sistema numérico, el sistema de funciones, el sistema geométrico y de medida, y el sistema de estadística y probabilidad, todos ellos pertenecientes al campo de la matemática hegemónica.

Encontramos una pequeña excepción en el programa de quinto nivel que incluye el siguiente contenido: *Números romanos, mayas, etc.: lectura y escritura*. Por la forma como se lo enuncia, da la impresión que se trata de una unidad que analiza los sistemas numéricos distintos al usado en la actualidad de manera mayoritaria, pero siempre de sistemas numéricos del pasado.¹⁰

Un elemento de esta área que merece particular atención son las orientaciones metodológicas. Esta es la única área que considera recomendaciones para integrar los ejes transversales en el trabajo diario de aula. Sin embargo, el momento en que se las revisa con detenimiento, encontramos que las recomendaciones se refieren únicamente al eje de educación ambiental y en ningún momento al de interculturalidad.

Area de Entorno Natural y Social

Como dijimos arriba, esta área se trabaja únicamente en el segundo y tercer niveles e integra las áreas de Ciencias Naturales y Sociales. Ocho son los objetivos que esta área persigue:

1. Valorarse a si mismo y al otro como sujetos sociales.
2. Desenvolverse en forma autónoma en los espacios naturales y sociales más cercanos.
3. Practicar hábitos de orden, higiene, alimentación y cuidado personal.
4. Resolver problemas básicos que se presentan en la vida cotidiana del niño o niña.
5. Apreciar, disfrutar y cuidar el medio físico y su entorno social inmediato.
6. Orientarse y ubicarse en el medio físico.
7. Practicar normas de respeto, comunicación, participación y colaboración en la familia, la escuela y la comunidad.
8. Conocer, amar y respetar los símbolos patrios y las diversas manifestaciones culturales de su entorno. (op.cit.:80)

Se evidencia en el último objetivo una alusión a la intencionalidad del eje de interculturalidad, pues se plantea como meta el que los niños conozcan y respeten las manifestaciones culturales de su entorno. No queda claro, sin embargo, si por “manifestaciones culturales” se está entendiendo las concepciones y prácticas culturales de los diferentes grupos culturales que conviven en el “entorno”, las manifestaciones de la “alta cultura” (pintura, escultura, música, etc.); o las de la “cultura popular”.

¹⁰ La Reforma Curricular solo enuncia los contenidos de cada uno de los niveles pero no los desarrolla.

Con relación a las destrezas, esta área no contempla ninguna que se oriente a la consecución del objetivo arriba aludido. El área busca desarrollar en los niños cinco destrezas: la psicomotricidad, la ubicación temporo-espacial, la obtención de datos mediante percepciones sensoriales, la clasificación, y la comunicación.

En lo que a los contenidos se refiere, se propone para el segundo nivel el estudio de tres bloques temáticos: La identidad, La casa donde vivo y Nuestra escuela; y para el tercer año los siguientes tres: La identidad, La casa y la escuela y Nuestra comunidad. En los bloques temáticos del tercer nivel encontramos algunos temas que podrían dar pie para el desarrollo de conocimientos sobre la diversidad cultural. Así, por ejemplo, en el bloque temático *La identidad* se contempla el tema *Semejanzas y diferencias entre los seres*, aunque no queda claro si se trata de semejanzas y diferencias culturales. De igual manera, en el bloque temático *La casa y la escuela* se propone el tema *Otros tipos de vivienda*, y en el bloque *Nuestra comunidad* el tema *Costumbres, fiestas y vestidos de la comunidad*.

En las recomendaciones metodológicas encontramos una que considera la intencionalidad del eje transversal de interculturalidad: se recomienda que todas las ejecuciones didácticas deben tener en cuenta, entre otros aspectos, el perfil sociocultural del niño y la niña, y sus diferencias individuales.

Area de Ciencias Naturales

Esta área académica contempla siete objetivos de formación:

1. Conocer y comprender la anatomía y fisiología humanas, para mejorar la calidad de vida con hábitos de higiene, alimentación balanceada, comprensión del sexo y ejercicio físico y mental, que permitan el bienestar personal.
2. Desarrollar respeto por la naturaleza y una actitud crítica frente a la utilización de los recursos naturales y al deterioro del medio ambiente
3. Identificar y explicar los fenómenos físicos y químicos, espontáneos e inducidos, que actúan como agentes de cambio en la naturaleza.
4. Aplicar en la vida cotidiana los conocimientos teórico-prácticos para dar soluciones válidas y concretas.
5. Comprender la interacción entre ciencia, tecnología y sociedad para asumir una actitud crítica frente a ellas.
6. Utilizar el método científico en pequeños proyectos de investigación y fundamentalmente como hábito de vida individual con proyección social
7. Identificar, respetar y valorar las interpretaciones científicas de la naturaleza desde la cosmovisión de las diversas culturas. (op.cit.: 87-88)

Encontramos un objetivo que guarda total coherencia con el eje de interculturalidad: *Identificar, respetar y valorar las interpretaciones científicas de la naturaleza desde la cosmovisión de las diversas culturas*, un objetivo por demás pertinente si tenemos en cuenta el gran acervo de conocimientos con el que cuenta tanto la población indígena como afroecuatoriana sobre el medio ambiente, agricultura, pecuaria, nutrición, salud y enfermedad, entre otros.

Similar a lo que sucede con el Area del Lenguaje y Comunicación, el objetivo arriba aludido queda como un simple enunciado puesto que a nivel de las destrezas y los contenidos no se plantean elementos para su consecución. Con respeto a las destrezas, esta área propone el desarrollo de seis generales: 1. la psicomotricidad, 2. la observación, 3. una comunicación adecuada, 4. la clasificación, organización y

secuenciación (de objetos, organismos, acciones, eventos, etc.), 5. la capacidad para elaborar inferencias, predecir de resultados y formular de hipótesis, y 6. la capacidad para relacionar y transferir conocimientos teóricos a situaciones prácticas; ninguna de ellas relacionada con el objetivo arriba enunciado.

Y en lo que a los contenidos se refiere, el área propone tres grandes bloques temáticos: 1. Ciencias de la Vida, 2. Ciencias de la Tierra y 3. Ciencias Físicas y Químicas; que -salvo una pequeña excepción- no incluyen temas que hagan referencia a los conocimientos indígenas y afrodescendientes sobre el medio ambiente, la agricultura, etc. La excepción la encontramos en el programa del séptimo nivel que incluye el siguiente tema: *Medicina natural y alternativa*. Aun así, no queda del todo claro si el tema hace alusión a la medicina indígena y afrodescendiente, o a los saberes y prácticas médicas provenientes de otros contextos culturales como la homeopatía, acupuntura, entre otras.

A nivel de las orientaciones metodológicas tampoco encontramos en esta área ninguna recomendación que oriente como incluir un enfoque intercultural en el trabajo diario de aula.

Area de Estudios Sociales

En esta área encontramos la mayor cantidad de alusiones a la interculturalidad, tanto a nivel de los objetivos, destrezas, contenidos, como orientaciones metodológicas. Esta área contempla nueve objetivos generales:

1. Analizar y valorar los elementos naturales y humanos que integran el Ecuador como país en el marco del reconocimiento de una nación diversa.
2. Identificar sus raíces históricas y valorar las manifestaciones, saberes y conocimientos de las diversas culturas que forman parte del Ecuador.
3. Valorar la diversidad geográfica del país, ser respetuosos, vigilantes y responsables de la gestión, protección y cuidado de los recursos naturales, patrimonio de los ecuatorianos.
4. Fortalecer la autoestima y la identidad personal, familiar y nacional.
5. Analizar críticamente la realidad socioeconómica y cultural del Ecuador en el contexto de América latina y del mundo.
6. Distinguir relaciones causa-efecto en los diferentes fenómenos naturales y sociales.
7. Contribuir a la resolución de problemas cotidianos.
8. Practicar sus derechos y deberes como integrantes de una sociedad democrática.
9. Comunicar por medio de diversas expresiones, la comprensión alcanzada sobre los fenómenos sociales. (op.cit.:103-104)

De los nueve objetivos, dos (el # 1 y # 2) consideran la intencionalidad del eje de interculturalidad, pues proponen, de forma explícita, el que los estudiantes conozcan y valoren las diversas culturas que conviven en el país, así como sus diferentes manifestaciones, saberes y conocimientos. Un elemento interesante del segundo objetivo es que se refiere a la necesidad de que los estudiantes identifiquen sus raíces históricas, elemento fundamental cuando se trata –como dijimos en el capítulo anterior- de la formación de los grupos culturales hegemónicos.

Entre los objetivos específicos encontramos cuatro que se refieren a la interculturalidad:

- Identificar los grupos étnico-culturales, su distribución y localización.

- Analizar la situación de las mayorías y minorías étnicas y sus aportes al desarrollo del país.
- Reconocer las manifestaciones culturales que proceden del medio familiar y comunitario.
- Respetar la cosmovisión que las diferentes etnias y culturas tienen en su relación con el medio ambiente.(ibid)

A nivel de las destrezas el área contempla una que se enmarca en los parámetros de la interculturalidad: “Ejercitación de valores y actitudes de convivencia pacífica y solidaria” (op.cit.:105). Y a nivel de los contenidos, se proponen varios (aunque pocos en relación al total de contenidos) que contribuyen a la consecución de los objetivos arriba anotados. El área propone el estudio de cinco grandes bloques temáticos: Geografía del Ecuador, Geografía del continente americano, Historia del Ecuador e Historia del continente americano y Cívica.¹¹ En los bloques temáticos de Geografía se proponen tres temas relacionados con los referentes de interculturalidad: 1. *Ecuador: diversidad étnica y cultura: formas de vida, costumbres y tradiciones* (sexto nivel) 2. *El continente americano: división geográfica y cultural* (séptimo nivel) y 3. *América: diversidad de países y multiplicidad de expresiones culturales* (séptimo nivel).

En los bloques de Historia se incluye el análisis de los mismos temas de siempre: Las culturas agro-alfareras (quinto nivel), las cultural agro-mineras y los señoríos étnicos del Ecuador (sexto nivel), las grandes civilizaciones indígenas del continente americano: Mayas, Aztecas e Incas (séptimo nivel), la conquista de los pueblos “aborígenes” americanos y del Ecuador (octavo nivel), y otros más relacionados con la época colonial. Un tema novedoso que incorpora el programa de octavo nivel es el siguiente: *Distintas visiones de la conquista*.

No podemos a esta altura verificar si existe un tratamiento distinto de los temas de historia arriba mencionados puesto que la Reforma no desarrolla los temas sino que los deja simplemente enunciados. Lo que si podemos constatar es la presencia de la versión hegemónica de la historia del Ecuador y América que, por un lado, invisibiliza a los afrodescendientes en todo el proceso histórico y, por otro, invisibiliza a los indígenas en los procesos de independencia y en toda la época republicana.

Con relación a las recomendaciones metodológicas encontramos una que se alinea con la intencionalidad del eje de interculturalidad: “Orientación a los alumnos en la apreciación de las múltiples expresiones de la vida social, mediante el uso constante de ejemplos, comparaciones y vivencias de sociedades distintas”. (op.cit.:110)

LA INTERCULTURALIDAD EN LOS TEXTOS ESCOLARES DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

En lo que sigue se presentan los resultados del análisis de los textos escolares *Dejando Huellas* de Luis H. Calderón y *Santillana Integral* de la Editorial Santillana, del tercero y séptimo nivel de la Educación Básica. En total se analizaron 14 textos escolares:

- 4 textos de Lenguaje y Comunicación, 2 de tercero y 2 séptimo de básica
- 4 textos de Matemática, 2 de tercero y 2 séptimo de básica
- 2 textos de Entorno Natural y Social de tercero de básica (el área de entorno natural y social solo se trabaja en el segundo y tercer niveles)
- 2 textos de Ciencias Naturales (Ciencias Naturales se trabaja desde el cuarto hasta el décimo nivel)

¹¹ Se contemplan también algunos temas sobre geografía física y económica de Europa, Asia, Africa y Oceanía.

- 2 textos de Ciencias Sociales de séptimo de básica (Ciencias Sociales se trabaja desde el cuarto hasta el décimo nivel)

Hemos organizado la presentación de los resultados por áreas de estudio sin hacer distinción por niveles ni editoriales. Lo anterior se justifica por el hecho de que no existen grandes diferencias en materia de interculturalidad entre los textos *Dejando Huellas* y *Santillana Integral*, ni entre los textos de tercero y séptimo de básica.

Textos de Lenguaje y Comunicación

Los textos de Lenguaje y Comunicación incluyen escasas referencias escritas sobre los temas de interculturalidad propuestos por la Reforma Curricular. Lo anterior vale tanto para los contenidos tratados en cada una de las unidades, como para las lecturas que se presentan para el desarrollo de la comprensión lectora.

Respecto a los contenidos, encontramos que -salvo dos pequeñas excepciones- todos se orientan al aprendizaje de la gramática y ortografía del español. Las dos excepciones las encontramos en el texto *Dejando Huellas* de séptimo de básica. En la unidad # 2 se incluye un pequeño apartado titulado *Las lenguas del Ecuador* en el que se afirma que “el idioma oficial del Ecuador es el español o castellano, pero como es un país pluriétnico, existen otras lenguas que se hablan en diferentes regiones” (Calderón 2005:45). A continuación se incluye un cuadro en el que se presentan las lenguas que se hablan en tres de las cuatro regiones del Ecuador. En la Sierra se menciona al Quichua, en el Oriente al Shuar-Achuar y al Huao-Tiriro, mientras que en la Costa al Chapalaachi y el Tsafique.

Dos aspectos llaman la atención de lo anterior. En primer lugar, el desconocimiento del carácter también oficial de las lenguas indígenas y, en segundo lugar, la invisibilización de varias de las lenguas indígenas que actualmente se hablan en el Ecuador (se señalan apenas 5 de más de 10), todo lo cual, termina generando una imagen por demás distorsionada de la diversidad lingüística en el Ecuador.

El segundo alcance en torno al tema de las lenguas se encuentra en la unidad # 3 del mismo texto en la que se inserta una sección titulada *Variaciones idiomáticas*. En ella se hace una breve referencia a los dialectos del español en el Ecuador y a la presencia de palabras de otras lenguas (entre ellas el quechua) en el español que se habla en el país.

En lo que a las lecturas se refiere, encontramos apenas cinco, de más de cincuenta, que hacen alusión a los indígenas y afrodescendientes. La primera es una lectura de Arturo Vergara, escritor ecuatoriano, que habla de la llegada de los afrodescendientes al Ecuador como resultado del naufragio de una embarcación española. La segunda es de Lourdes Jordá, un relato de ficción que habla de cómo un indígena llevó a su tierra el otoño. La tercera hace alusión a los tipos de embarcaciones que utilizaron los primeros indígenas americanos. La cuarta es un fragmento corto de Pablo Neruda (titulado *Bailando con los negros*) en la que se resalta la música, el baile y la alegría de los pueblos afroamericanos, y la quinta son décimas esmeraldeñas en las que se cuestiona el significado del blanco y negro como colores que distinguen y discriminan a las personas.

Es interesante constatar como las tres primeras lecturas se refieren a la historia de los indígenas y afrodescendientes y no a su situación actual, y como la cuarta reproduce uno de los estereotipos más comunes sobre los afroamericanos, a saber, la imagen de una colectividad volcada al baile, la música y la fiesta en general. A lo anterior se suma que ninguna de las lecturas, salvo las décimas esmeraldeñas, pertenece a autores indígenas

o afroecuatorianos, lo que contradice, en parte, la intencionalidad del Área de Lenguaje y Comunicación que incluye como uno de sus objetivos específicos el siguiente: “Gozar de la producción literaria, oral y escrita, de las diferentes culturas nacionales y extranjeras” (MEC 1996:35).

Respecto a las imágenes encontramos que aquellas visibilizan de una manera totalmente marginal a la población indígena y afroecuatoriana. Apenas 12 ilustraciones (estos textos no utilizan fotografías) visibilizan a la población indígena y afrodescendiente, pero debido a su tamaño, la mayor parte de ellas pasan fácilmente desapercibidas. Más aun, se percibe una tendencia a representar a los indígenas y afroecuatorianos de una manera totalmente estereotipada: en el caso de los indígenas, por lo general, en ambientes rurales y dedicados a actividades típicas del medio rural: agricultura, pastoreo o actividades de poco prestigio como la albañilería; mientras que en el caso de los afroecuatorianos la tendencia es a representarlos ligados al baile, la música y al fútbol. No se encuentran imágenes que proyecten a los indígenas y afrodescendientes en contextos urbanos y desarrollando actividades intelectuales o que connoten prestigio.

Textos de Matemática

Similar a lo que sucede con los textos de Lenguaje y Comunicación, los textos de Matemática incluyen escasas referencias escritas sobre los temas de interculturalidad propuestos por la Reforma Curricular. En términos generales, los contenidos de estos textos se orientan a promover el aprendizaje de los conocimientos y destrezas de la Matemática y Geometría hegemónicas. No se encuentran contenidos que visibilicen los conocimientos matemáticos de los grupos culturales que habitan en el país, lo cual, es totalmente consecuente con las metas del Área de Matemáticas, pues, como vimos en la sección anterior, en esta área ninguno de los objetivos generales ni específicos contempla la intencionalidad del eje transversal de interculturalidad.

Solo en una de las unidades del texto *Santillana Integral* de séptimo de básica, que tiene como tema central el *Sistema numérico*, se encuentra una breve alusión a los sistemas de numeración de los Mayas y de los Aztecas. Sin embargo, por la forma como se los presenta, aquellos terminan apareciendo como sistemas totalmente caducos: el apartado enumera los sistemas de numeración utilizados en los tiempos “primitivos”, en el viejo mundo, en el nuevo mundo, y en los tiempos contemporáneos. Los sistemas numéricos de los Mayas y Aztecas aparecen como sistemas del nuevo mundo, mientras que para los tiempos contemporáneos se reconocen dos sistemas numéricos: el posicional decimal y el posicional binario.

Por otro lado, se evidencia que los ejercicios que los textos proponen para desarrollar y afianzar los conocimientos y destrezas matemáticas y de la geometría hacen alusión, por lo general, a problemáticas típicas de la vida urbana y de la población blanco-mestiza, Veamos un ejemplo: en el texto *Dejando Huellas* de séptimo de básica se plantea el siguiente ejercicio en la unidad dedicada al estudio de las operaciones con decimales:

Para elaborar un trabajo en grupo, Diego aporta con \$2,50 para el alquiler del computador, Delia con \$ 1.8 para la impresión de hojas; Pablo con \$2.25 para marcadores y cartulina; Pamela con \$0.90 para una carpeta. ¿Cuánto dinero invirtieron para la elaboración del trabajo? (Grupo Santillana s/a:224)

Respecto a las imágenes encontramos que aquellas visibilizan de manera marginal a los afrodescendientes e invisibilizan a la población indígena: en los cuatro textos analizados no se incluye una sola ilustración relacionada con la población indígena. En el caso de las imágenes de los afrodescendientes no se percibe ningún sesgo representacional.

Textos de Entorno Natural y Social

La tendencia evidenciada en los textos anteriormente analizados se repite en los textos de Entorno Natural y Social. Apenas un apartado del texto de *Santillana Integral* trata, de una manera bastante superficial, el tema de la diversidad cultural en el Ecuador. El apartado inicia con un pequeño párrafo que plantea lo siguiente: “En cada localidad, las personas tienen una forma propia de vestir, de hablar, de convivir y de celebrar las fiestas. Esto demuestra que en nuestro país hay diversas costumbres, tradiciones y modos de vida” (op.cit.:212). Luego se presenta una ilustración en donde aparecen niños de diferentes grupos culturales del Ecuador y se proponen dos preguntas: “¿En qué se diferencian los vestidos de estas personas? ¿En qué se parecen?”; y un ejercicio: “Dibuja una prenda de vestir, un plato típico y un objeto propio de tu localidad”(op.cit.:56).

Llama la atención no solo el nivel de simplicidad con el que se aborda el tema de la diversidad cultural en el Ecuador, sino también el hecho de que inmediatamente después de este apartado se presente el apartado *Ecuador, una sola nación*, el cual analiza las semejanzas culturales de los ecuatorianos.

Por otro lado, se evidencia que los temas en estos textos son tratados exclusivamente desde la perspectiva científica, descartando cualquier otra perspectiva interpretativa, y el punto de vista indígena y afro en particular. Veamos un ejemplo: uno de los apartados del texto *Santillana Integral* trabaja el tema de las enfermedades de los seres humanos. En él se explican las causas de las enfermedades y se presentan nombres de enfermedades que pueden prevenirse con vacunas. Tanto en la explicación de las enfermedades como en la lista de enfermedades se utiliza una perspectiva científica: se dice que las enfermedades son causadas por microbios y que existen tres tipos de microbios: bacterias, virus y hongos. De igual manera, se plantea que los tétanos y la tuberculosis constituyen algunas de las enfermedades que se pueden prevenir con vacunas (op.cit.:250).

Otro aspecto a destacar sobre los contenidos de estos textos es que los ejemplos utilizados se refieren exclusivamente a la realidad urbana, de clase media y blanco-mestiza. Por ejemplo, en el apartado *El plano de tu casa* se presenta el plano de una casa típicamente urbana de la clase media blanco-mestiza y se pide que se señalen los nombres de las diferentes habitaciones.

Similar a lo que sucede con las imágenes de los textos de Lenguaje y Comunicación, las imágenes de los textos de estos textos visibilizan de una manera marginal a los indígenas y afrodescendientes, y tienden, en el caso de los indígenas, a representarlos de una manera harto estereotipada: como individuos recluidos en el campo o la selva y dedicados a actividades poco relevantes desde el punto de vista de la racionalidad hegemónica: albañilería, pastoreo y agricultura.

Textos de Ciencias Naturales

Similar a lo que sucede en los textos de Entorno Natural y Social, los contenidos de estos textos no visibilizan los conocimientos y prácticas culturales de los indígenas y afroecuatorianos en materia de cuidado del ambiente, agricultura, ganadería, cuidado de la salud. Tan solo encontramos dos referencias mínimas sobre lo anterior. En el apartado titulado *Técnicas agrícolas*, el texto *Santillana Integral* incluye una pequeña sección destinada a la descripción de las técnicas agrícolas utilizadas por los indígenas en tiempos pasados:

Los pobladores de Ecuador, anteriores a los incas y a los españoles utilizaban técnicas agrícolas que no afectaban el suelo y que -además- aportaban a la productividad necesaria. Usaban el agua de los ríos el suelo fértil que los rodeaba. Cultivaban en gradas y en terrazas, y almacenaban el agua de lluvia. No se permitía el establecimiento de aldeas en tierras fértiles y estaba regulada la tala de bosques y la cacería. Asignaban épocas para la siembra y rotaban los suelos y cultivos (...). (Grupo Santillana s/a: 25)

Es interesante evidenciar como el texto trata los conocimientos y prácticas indígenas en materia de agricultura como una cuestión exclusivamente del pasado, desconociendo el hecho de que tales conocimientos siguen teniendo vigencia en la actualidad y, lo que es más importante, que siguen siendo utilizados por la población indígena.

La segunda referencia la encontramos en el texto *Dejando Huellas*. En el apartado *Medicina natural y medicinas alternativas*, se resaltan las propiedades curativas de las plantas medicinales y se plantea que el conocimiento sobre ellas viene de la antigüedad "...cuando nuestros antepasados curaban sus dolencias con los elementos que les ofrecía la naturaleza" (Calderón 2005:388).

De igual manera, la perspectiva que se utiliza para tratar los diferentes temas es la científica. Veamos un ejemplo: en uno de las unidades del texto *Santillana Integral* (que tiene como título *Las Plantas*) se trabaja el tema de las plantas sin semillas. Se plantea que las semillas se clasifican en briofitas y pteridófitas y que estas últimas se dividen en helechos, equisetos, licopodios, selaginelas y isoetineas. Luego se realiza una descripción de cada uno de estos tipos de plantas. Es decir, el tratamiento del tema de las plantas se lo realiza desde la perspectiva de la Biología y en particular desde la perspectiva de la ciencia encargada del estudio del mundo vegetal: la Botánica. Lo mismo ocurre con el tratamiento de los demás temas: los animales, los aparatos del ser humano, la materia, la sexualidad y la salud, etc.

A nivel de las imágenes, la tendencia es la misma que en los textos anteriores: escasas referencias a los indígenas y afrodescendientes, y la tendencia a representarlos de una forma estereotipada, sobre todo en el caso de los indígenas.

Textos de Ciencias Sociales

Estos textos incluyen la mayor cantidad de referencias escritas sobre los temas de interculturalidad propuestos por la Reforma Curricular. En el texto *Santillana Integral* las referencias se concentran en las unidades que analizan la población del Ecuador, la población del continente americano, y las grandes civilizaciones de América.

En la unidad que tiene como tema central *La población en Ecuador* se hace alusión, de una manera bastante breve e imprecisa, al carácter diverso de la población ecuatoriana. Se plantea que "La gran mayoría de la población ecuatoriana es mestiza, pero también encontramos grupos de personas de razas blanca, negra, amarilla e indígena" (Grupo Santillana s/a:291). Llama la atención, en primer lugar, el uso del término de *raza* para referirse a los grupos culturales, y en segundo lugar el hecho de que se considere a la *raza amarilla* como uno de los grupos que forman parte de la población ecuatoriana. No queda claro de dónde se extrajo la información puesto que en el Ecuador nunca se ha hablado de la existencia de una raza amarilla.

En la misma unidad encontramos un apartado titulado *Los grupos étnicos del Ecuador*. El apartado inicia con una breve explicación de lo que es un "grupo étnico" y luego pasa a enumerar cada uno de los grupos étnicos del país por región geográfica. El apartado

termina con un ejercicio en el que se pide a los estudiantes que ubiquen en el mapa algunos de los grupos étnicos listados en la parte superior.

En la unidad cuyo tema central es *la Población en América* se incluye un apartado titulado *La diversidad étnica de América*. En él se plantea lo siguiente:

En América hay diversas razas: indígena, blanca, mestiza y negra. Cada grupo racial se subdivide en diferentes etnias: esquimal, guaraní y tsáchila, entre otros. Los grupos raciales indígena y mestizo predominan en Latinoamérica; el blanco en América del Norte y negro en el norte de Brasil y las Antillas. Entre los países que tienen una mayor diversidad étnica se encuentra México con 56 grupos. La lengua de las etnias originarias de América, sus costumbres y tradiciones forman parte de la cultura de los pueblos americano. (op.cit.:323)

El apartado concluye con dos ejercicios: en el primero se pide que se escriba los grupos raciales de 7 países de América y en el segundo se pide que se complete una ficha informativa sobre los Tsáchilas.

Por último, la unidad # 7 se dedica, en su totalidad, al análisis de las antiguas civilizaciones del Continente Americano, poniendo especial énfasis en los Incas, Aztecas y Mayas: su organización social, económica, tecnología, entre otros.

Si se realiza un balance de los apartados que abordan el tema diversidad cultural se puede concluir que tratamiento es por demás superficial y, en ciertos puntos, distorsionado: se limitan a describir los grupos culturales que conviven en el país y el continente americano, pero en ningún momento se habla de su situación actual, de sus prácticas culturales, de su protagonismo en el desarrollo del país y el continente, etc. En el caso de la unidad sobre las grandes civilizaciones el tratamiento es un tanto más detallado aunque nada nuevo si lo comparamos con los textos escolares de Ciencias Sociales anteriores a la Reforma.

En el texto *Dejando Huellas* la cosa no cambia mucho. En él también encontramos referencias a los grupos étnicos del Ecuador y el continente americano pero con los mismos problemas detectados en el texto de Santillana.

Hasta aquí en lo que se refiere a los contenidos del texto. Pero ¿qué sucede con las imágenes que acompañan a las narraciones escritas de cada una de las unidades? Similar a lo que sucede en los textos anteriormente analizados, la tendencia en estos textos es a proyectar a los indígenas y afrodescendientes como individuos que están fuera de la vida moderna: recluidos en la selva y en las zonas rurales, y dedicados a actividades poco relevantes para la racionalidad hegemónica: cultivando, cosechando, picando piedra, vendiendo alimentos.

CAPÍTULO IV

LA INTERCULTURALIDAD EN EL AULA: EL DÍA A DÍA EN LAS ESCUELAS HISPANAS

La puesta en práctica del currículo se observa en el trabajo diario de aula. Por ello, este capítulo se adentra en el quehacer cotidiano del aula con el fin de constatar si el enfoque intercultural ha logrado filtrar esta esfera de acción y, de ser así, analizar las modalidades en las que se da dicha inserción.

Para el desarrollo de este capítulo se realizó investigación de campo en dos instituciones educativas hispanas de la ciudad de Quito: una pública y la otra privada. La recolección de información se realizó a través de la revisión de los planes institucionales de ambas instituciones, la aplicación de entrevistas a los directores y docentes; y la observación del trabajo diario de aula en dos niveles: tercero y séptimo de básica.¹²

Se ha organizado la exposición en cuatro partes. En la primera se realiza una breve caracterización de las dos instituciones educativas seleccionadas para el estudio. Luego se analizan los instrumentos curriculares que guían el accionar educativo en cada institución. En la tercera se presenta la opinión de los directores y docentes sobre interculturalidad y educación intercultural. Y en la última se analiza la aplicación de la interculturalidad en el aula.

LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Para efectos del estudio se seleccionaron dos instituciones educativas: una de sostenimiento fiscal y la otra particular religiosa. La primera funciona en la tarde y la segunda en jornada matutina. Ambas pertenecen al nivel primario de la Jurisdicción Hispana, y se encuentran ubicadas en el sector urbano de Quito.

El plantel fiscal tiene 69 años de existencia, y la población infantil que allí se educa asciende a un total de 95 estudiantes, distribuidos entre el segundo y el séptimo año de básica. Si bien esta escuela no cuenta con el primero de básica, la mayoría de estudiantes que ingresan al segundo año han cursado el nivel preescolar en alguna de las instituciones del sector.

El nivel socio económico de los niños que allí se educan es bajo, pues la mayoría de ellos pertenecen a familias de escasos recursos económicos, dedicadas a la venta en mercados, albañilería, entre otras actividades. Se puede decir que es un establecimiento educativo de tipo popular, representativo de la mayor parte de la población de la ciudad. En cuanto a la pertenencia étnica de los estudiantes, es difícil establecer el número de indígenas por el desconocimiento cabal de este aspecto por parte de los docentes, y porque los mismos estudiantes y familiares lo niegan. Sin embargo, de lo observado se puede calcular que la presencia indígena, está entre un 8 ó 10%, de una segunda y tercera generación. La presencia afro es mínima, en toda la población claramente se distinguen cuatro personas mulatas. Los demás estudiantes pertenecen al grupo mestizo.

¹² Entre los equipos que participamos en la investigación regional, se acordó para el desarrollo de este capítulo seleccionar dos instituciones educativas: una privada y otra pública. De igual manera, se acordó realizar observación de aula en dos grados: el tercero y el séptimo.

En cuanto al personal docente, existe un total de 10 maestros: 6 titulares y 4 docentes para las áreas complementarias (Inglés, Cultura Física, Música, Computación y Cultura Estética). En el aspecto administrativo, la dirección del plantel está a cargo de una persona que se encarga exclusivamente de esta función, y como grupo de apoyo cuenta con el Comité Central de Padres y Madres de Familia.

La institución particular, por su parte, cuenta con la sección preescolar y primaria, y acoge a un total de 555 estudiantes distribuidos en tres paralelos por cada año de básica, del primero al séptimo. La mayor parte de los estudiantes son de clase media y sus representantes son, en su gran mayoría, empleados públicos y privados. Étnicamente, la mayor parte de la población escolar de este plantel pertenece al grupo mestizo y tan solo se registra un estudiante de procedencia indígena (madre y padre otavaleños), y tres casos de estudiantes mulatos: dos hombres y una mujer.

La planta docente llega a 39 maestros, de los cuales 32 son para los grados y 7 profesores destinados a las áreas complementarias. Al igual que en el establecimiento fiscal, la persona que cumple con la función directiva no tiene a su cargo ningún grado o paralelo, es exclusivamente administrativo/pedagógico; y a nivel de representantes, también cuenta con un Comité Central de Madres y Padres de Familia.

INSTRUMENTOS CURRICULARES E INTERCULTURALIDAD

Los planes institucionales

A nivel declarativo, los dos establecimientos educativos manejan el denominado Proyecto Educativo Institucional (PEI). Si bien el PEI implica la intervención activa y la corresponsabilidad de todos y cada uno de los participantes en su diseño y ejecución, se evidencia que la mayoría de los docentes de la escuela pública lo conocen superficialmente y cooperaron en su construcción de manera parcial. En el caso del plantel particular, los docentes participaron en su elaboración solamente en la etapa inicial, para luego pasarlo a manos de una comisión pedagógica que lo mentalizó y estructuró en todos sus componentes.

En ambos casos, el PEI parte desde la realidad presente en busca de una realidad deseada o futura, que tan solo será posible dentro del largo plazo. Sin embargo, a pesar de que este plan podría ser un instrumento que direcciona una nueva forma de pensar y actuar en todos los ámbitos, incluyendo el cultural, no contempla ningún aspecto que aluda o tenga que ver con la diversidad cultural del estudiantado o de la comunidad educativa. La única referencia específica al tema de interculturalidad se halla el momento de hacer mención a los tres ejes transversales que contempla la Reforma Curricular. No obstante, esta nominación se la hace de forma superficial y se limita a ser un listado más de aquello que “se debe hacer”, pero que se diluye en este nivel de planificación y también en los subsiguientes.

Respecto al segundo grado de concreción, esto es el Plan Curricular Institucional (PCI), los docentes de cada año de básica son los responsables tanto de su diseño como de su ejecución, pues esta planificación contempla el trabajo que el maestro va a realizar durante todo el período lectivo en el nivel o curso a su cargo. Técnicamente el PCI debe guardar coherencia con el PEI, pues se entiende que constituye un nivel en el que las grandes directrices institucionales se vuelven objetivas y concretas.

En este nivel de planificación tampoco hay indicios de la inserción del eje de interculturalidad. En los PCI de los años de básica que se tomaron como muestra se constata una virtual reproducción de los insumos que propone el documento de la

Reforma Curricular en cuanto a objetivos de la Educación Básica, objetivos de área, contenidos y destrezas generales y específicas; por lo tanto, también se replican aquellos hallazgos que fueron motivo de análisis en el capítulo III y que en esta ocasión llevan a deducir que ni el eje de interculturalidad ni el tratamiento de la diversidad cultural se impregna en el PCI, pues cada elemento está estructurado independientemente de los llamados ejes transversales.

A pesar de esta evidencia, las dos instituciones mencionan el eje de valores como el componente que es trabajado por la mayor parte de los maestros por considerarlo como el de “mayor aplicabilidad y funcionalidad”, no obstante, también se reconoce que su tratamiento es coyuntural y también de carácter aditivo.

En el tercer nivel de concreción, esto es, el de la planificación de las unidades didácticas, la institución pública lo hace para un tiempo estimado de 3 o 4 semanas cada una, de forma que, al finalizar el año lectivo, cada docente habrá diseñado y ejecutado entre 8 y 9 unidades de trabajo. La verificación de su cumplimiento lo realiza la dirección de la escuela a medida que se avanza en el desarrollo de contenidos. La institución particular también planifica 8 o 9 unidades de estudio, pero con la variante de que todas se prevén al inicio del año escolar, quedando su avance y aplicación bajo el control de coordinadores de cada año de básica y de la subdirección del plantel.

Dentro de cada unidad didáctica el componente central continúan siendo los contenidos a pesar de que la intención de la Reforma Curricular fue priorizar el desarrollo de destrezas, y si bien es cierto que algunos de esos contenidos aluden a cuestiones culturales, se lo hace a manera de referencias en torno a la diversidad étnica y cultural, mas no como el resultado de la transversalización del eje de interculturalidad en los temas de estudio, hecho que se demostró en el capítulo anterior al realizar el análisis del contenido de los textos escolares.

Los planes y programas de estudio

Es innegable que en los planes y programas de estudio no se hace ninguna referencia expresa o deliberada a la diversidad cultural ni tampoco se manifiesta la necesidad de formar a los estudiantes en una perspectiva intercultural que promueva el reconocimiento del otro. Esta realidad se explica desde diversas entradas:

Los planes y programas de estudio se convierten en documentos de “presentación obligada”, es decir, de cumplimiento forzado por parte de los docentes y autoridades de las instituciones educativas. En ningún caso son asumidos como instrumentos de guía o de orientación de los procesos educativos, de tal forma que, desde su origen, éstos están viciados de superficialidad y carentes de significación. Su ejecución, por lo tanto, es mecánica y rutinaria, en detrimento de una formación que incluya alguna perspectiva intercultural.

Los elementos que son parte de cada una de estas planificaciones responden a un modelo basado en contenidos y no en objetivos ni destrezas. Al ser este el lineamiento prioritario, la preocupación central de docentes y autoridades es verificar cuánto se ha avanzado en temas de estudio y cómo se va dando su encadenamiento o secuencia, y no cuánto el estudiante ha logrado desarrollar sus destrezas.

En el aspecto cultural, el trabajo desde los contenidos es un limitante sustancial para el logro de resultados sostenidos, pues en ninguno de los planes educativos consta el tratamiento de la interculturalidad como finalidad, mucho menos como tema a ser abordado de forma constante a lo largo de los 10 años de educación básica.

El criterio para la organización, distribución e integración de los contenidos gira en torno al alcance y profundidad que debe lograrse en cada una de las áreas de estudio fundamentales: Lenguaje, Matemática, Ciencias Naturales y Estudios Sociales, en correspondencia con el año de básica, y no en torno a una visión integral e integradora que incluya la visión intercultural.

Si se toman a las planificaciones curriculares como reflejo de las políticas y filosofía institucionales, se concluye que en los establecimientos de educación básica en cuestión el componente intercultural es un acápite vago y secundario, o un elemento omitido en el diseño y ejecución de las diversas propuestas, constatación que ratifica el divorcio que existe entre la dirección doctrinaria de la Reforma Curricular y las prácticas curriculares cotidianas.

LA INTERCULTURALIDAD EN LA EDUCACIÓN DESDE EL PUNTO DE VISTA DE DIRECTIVOS Y DOCENTES

Perspectiva de los directores

La comprensión de la interculturalidad y la posibilidad de una educación intercultural, desde la mirada de los directores de ambos planteles educativos, no dista ni varía mayormente de la perspectiva y concepción que tienen los docentes.

A nivel de los directivos se evidencia una fuerte tendencia a homologar la interculturalidad con el hecho de valorar y apreciar las diversas manifestaciones artísticas de los grupos culturales (pintura, teatro, danza, música, tradiciones, etc.), y reproducir dichas expresiones en actos o eventos escolares internos o externos. Esta actitud se explica desde el interés por “rescatar” y “mantener” las raíces propias de los pueblos. Por lo tanto, todo aquello que se haga en esa dirección se asume como educación intercultural. Según de los directores de los planteles seleccionados la interculturalidad constituye:

La participación activa de diferentes grupos culturales en las diferentes manifestaciones tanto artísticas, llámese habilidades en pintura, teatro, danza y todo lo que concierne a nuestras raíces con lo que trajeron otras razas. (Director escuela privada)

La participación netamente del estado en la formación de valores de acuerdo con nuestras raíces, con lo que fuimos y con lo que mantenemos hasta hoy como tradición. (Director escuela pública)

Perspectiva de los docentes

Antes de abordar las concepciones y percepciones de los docentes acerca de la interculturalidad y de la educación intercultural, se describirá brevemente algunos aspectos básicos acerca de su trayectoria y formación académica.

Luego de entrevistar a los docentes se puede constatar que casi totalidad de los docentes de la institución pública como los de la escuela privada recibieron su formación docente en los Institutos Normales de Quito y/o en las Facultades de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador, con títulos de Profesores de Educación Primaria o de Licenciatura en Ciencias de la Educación.

Dentro de dicha instrucción, ninguno de los profesionales recibió información o alguna materia o asignatura relacionada con la interculturalidad o la educación intercultural. Tan

solo una maestra de la escuela privada señala que, a pesar de no tener ningún contacto directo o expreso con estos temas, durante su formación universitaria recibió orientaciones sobre cómo manejar grupos étnicos diversos en cuanto a su lengua. Se aclara que esta breve alusión no se dio dentro del contexto de la educación intercultural, sino como una información adicional y estrictamente circunstancial.

Entre los profesores de los dos establecimientos, el promedio de años de servicio en el magisterio, sea fiscal o particular, e inclusive en ambas modalidades de forma simultánea, es de 15 años. El docente que menos experiencia posee alcanza 5 años en el ejercicio profesional, y quien más años registra, llega a los 25 años. En el caso de los docentes de la escuela fiscal, su experiencia docente contempla exclusivamente el trabajo en el nivel primario (tercero y séptimo años de básica), mientras que los maestros de la escuela particular, poseen experiencia laboral en el nivel primario como en el secundario.

A pesar de que los docentes tienen a su favor un mínimo de 5 años de experiencia, y que todos fueron testigos de los cambios propuestos a partir de la Reforma Curricular Consensuada de 1996, la formación en interculturalidad y en educación intercultural está ausente de su ejercicio profesional. Si bien la capacitación sobre la Reforma Educativa auspiciada por el Ministerio de Educación fue masiva y dirigida preferentemente al sector fiscal, se focalizó en la difusión del enfoque constructivista y en la socialización de matrices para la planificación de objetivos, contenidos y destrezas, mas no en el análisis y estudio de los ejes transversales que teóricamente la iluminaban.

De otra parte, los organismos e instancias estatales o privadas, encargadas de impulsar el conocimiento de la Reforma Curricular y sus ejes transversales dieron un mayor impulso a la difusión del eje de valores por ser éste el de mejor comprensión, acogida y factibilidad de aplicación por parte de los docentes de todos los niveles, en menoscabo de los dos ejes restantes (educación ambiental e interculturalidad) que finalmente pasan desapercibidos, pues a decir de los mismos maestros, poco o nada saben acerca de esos ejes y tampoco han recibido ningún tipo de capacitación. Al ser interrogados los docentes sobre el eje de interculturalidad respondieron:

Conozco muy poco sobre los ejes transversales (...) (Docente de 3 de básica, escuela pública).

No hemos recibido ningún tipo de información sobre el tema y tampoco se han realizado eventos de formación por parte del estado. (Docente de Lenguaje y Comunicación de 7 de básica, escuela privada)

La interculturalidad es un eje transversal, pero no conozco mucho sobre el tema, al parecer las cosas se quedan en el papel. (Docente de Matemática de 7 de básica, escuela privada)

En cuanto a experiencias adicionales, ninguno de los docentes acredita vivencias como profesor en Educación Intercultural Bilingüe, y la única alusión que uno de ellos hace con relación a este ámbito de acción, es la de un docente del establecimiento particular quien manifiesta haber compartido con grupos indígenas del Oriente ecuatoriano (shuaras) actividades educativas religiosas, de forma eventual, en calidad de misionero voluntario de la Comunidad Dominicana.

En el conjunto de maestros entrevistados se aprecian dos grupos con posiciones plenamente diferenciadas: el de los docentes que desconocen totalmente el tema de la interculturalidad, y el de aquellos que tienen una idea intuitiva de lo que ello podría significar. En el primer caso, la referencia de interculturalidad es una cuestión totalmente

extraña y ajena a la práctica profesional, factor que explica su ausencia total en los planes y programas, así como en el trabajo en el aula. En cuanto al grupo de docentes que afirman tener alguna idea sobre el término interculturalidad, todos la asocian directamente al concepto “cultura”, entendido éste como sinónimo de razas o grupos étnicos, de la siguiente forma:

Es lo referente al manejo de cada una de las razas que se presentan en un determinado nivel, sea educativo o no. (Docente de Ciencias Sociales de 7 de Básica, escuela privada)

Es hacer conciencia en los niños de que nuestro país está formado por varias culturas (...). (Docente de tercero de básica, escuela privada)

“Es la diferencia de razas que existen en un determinado país (...). (docente de Matemáticas de séptimo de básica, escuela privada)

Aunque ésta sea la tendencia que define a los profesores de los niveles analizados no es arriesgado generalizar el hallazgo y afirmar que la mayoría de docentes se hallan dentro de estos dos sectores, pues vale anotar que tan solo se da un caso en el que el profesor manifiesta que la interculturalidad tiene que ver con la idea de respeto y no discriminación hacia el otro.

En cuanto al tema de la educación intercultural, los docentes fraccionan el concepto y se limitan a dar cuenta del “deber ser” de la educación con el cuidado de no involucrarse o sentirse partícipes de esa responsabilidad. Priman las ideas generales y declarativas como: “(...) en educación se debe procurar que todos tengan el mismo trato (...) (docente de tercero de básica, escuela pública). Asimismo, se entrevisté que la tarea de la educación intercultural es una labor que está en manos de una dirección de educación específica que es la responsable de que esas otras culturas se den a conocer y se integren al mundo blanco-mestizo. No existe ni siquiera un indicio de que el quehacer de educar interculturalmente es misión y compromiso de todos los actores sociales y educativos, como se evidencia en los testimonios que siguen:

Entiendo que para eso hay una dirección de educación, pero considero que ese tipo de educación debería ser para todos porque todos necesitamos saber más sobre nuestras culturas. (Docente de séptimo de básica, escuela pública)

(...) es otra forma de educar que tienen las culturas en el Ecuador (...), sé que hay una dirección de educación y en esa educación ellos aprenden en su propia lengua y con cosas de su propia cultura (...). (Docente de tercero de básica, escuela pública)

Aunque queda dicho que los maestros desconocen lo que implica la interculturalidad, todos admiten que es necesaria su inserción en el quehacer educativo cotidiano. Esta paradoja se explica desde tres aristas:

a. Los docentes intuyen que a partir de la educación intercultural mejoraría la convivencia entre las diferentes culturas, y de esta forma se generaría un ambiente de respeto hacia aquellos grupos tradicionalmente excluidos:

Es importante porque permite conocer más acerca de nuestra propia cultura, se respete a los indígenas, y que se valore lo que ellos tienen (...). (Docente de tercero de básica, escuela privada)

(...) eso permitiría no burlarnos de lo que tenemos o de nuestros indígenas (...) conocer sobre las culturas y cómo viven, para respetar esas formas de vivir (...).
(Docente de tercero de básica, escuela pública)

b. Consideran que se debe insertar el componente intercultural porque es un eje contenido en la Reforma Curricular, y por lo tanto resultaría difícil obviarlo si las autoridades de educación exigen o presionan su inclusión.

c. Plantean la necesidad de incluir la interculturalidad en el trabajo educativo por ser una corriente que cobra cada vez más fuerza debido a la evidente diversidad cultural de país y sobre todo por los logros alcanzados por los grupos no mestizos, en diferentes ámbitos, en especial por el sector indígena que "(...) ahora ya participa en la política del país".

Las tres argumentaciones carecen, en mayor o menor grado, de sustento y fundamento teórico como didáctico, no obstante, son las tendencias que se imponen en el ejercicio educativo, lamentablemente no solo para el caso de la interculturalidad, sino para los otros componentes del currículo.

Desde la perspectiva de los directores de las escuelas, la necesidad de incluir la interculturalidad en el trabajo educativo es un criterio unánime y compartido con los docentes, con la salvedad de que en este caso, además de las razones expuestas, se añaden otras motivaciones:

Es importante porque nuestras cosas propias no se pueden perder, es menester mantener nuestras propias raíces y no dejarnos absorber por lo que viene de fuera. (Docente de séptimo de básica, escuela pública)

(...) es importante para aprender a valorar nuestro país como Patria y trabajar mancomunadamente por el engrandecimiento del país, pues tomo la interculturalidad como un valor que hay que desarrollarlo desde el conocimiento de lo nuestro. (Docente de Ciencias Sociales de séptimo de básica, escuela privada)

Inclusión de la perspectiva intercultural en el trabajo educativo: ¿una necesidad, una corriente, o un formulismo?

Como es sabido, los actuales planes y programas de estudio se han diseñado como herramientas para orientar y guiar el trabajo de los docentes, desde el nivel macro hasta el nivel micro, es decir, hasta la fase en la que el profesor interactúa con los estudiantes. Estos modelos curriculares, suponen además la generación de un espacio significativo para la consecución de aprendizajes, sin embargo, como quedó demostrado, la inclusión de la interculturalidad en dichos instrumentos tan solo se da a nivel declarativo pues mientras más nos aproximamos al terreno del aula, menos efectividad tiene.

Si ya es preocupante que estos dispositivos resulten ineficientes a la hora de actuar dentro del aula, lo es aún más el constatar que los docentes no están preparados para atender ni tratar las diferencias culturales que se presentan en el aula, ni aquellas que se generan en las sociedades pluriculturales, como es el caso ecuatoriano. Este hecho se da por varios factores, entre ellos la preeminencia del pensamiento homogéneo que conduce a negar o a invisibilizar las diversidades y considerar a la realidad socio cultural como uniforme, singular y carente de matices. De otra parte, la nula capacitación de los docentes en aspectos básicos de la Reforma Curricular hace que no solo se desconozca la existencia del eje de interculturalidad, sino que se lo prescinda del trabajo educativo

cotidiano, aunque, paradójicamente, se declare tener interés y sensibilidad ante el tema en cuestión.

Nacen así nuevas contradicciones. Se cataloga como necesaria la inclusión de la interculturalidad a pesar de que no se la conoce suficientemente o se ignore su contenido y propuesta: se dice trabajar con la perspectiva intercultural (de forma parcial o eventual) pero al mismo tiempo se reconoce su falta de práctica, se afirma no trabajar desde los ejes transversales propuestos en el currículo oficial y simultáneamente se acepta la necesidad de educar en la diversidad. Falla por lo tanto un aspecto fundamental: no se ha podido interiorizar el eje de interculturalidad en el magisterio nacional ni se han diseñado estrategias lo suficientemente efectivas para lograr cambios a nivel conceptual, cambios que impliquen la comprensión de la sociedad como un complejo heterogéneo y diverso, y a partir de este hecho, lograr en los docentes un verdadero compromiso y toma de conciencia con la causa de la educación que transforma y libera.

Frente a este panorama, es lógico entender que el trabajo de aula se realiza, en el mejor de los casos, a la luz de un tecnicismo resultado de la rutina, y que este accionar en nada considera la perspectiva intercultural, sino que en su lugar, lo que se comparte es una serie de contenidos (algunos hasta hipotéticos), en su mayoría asociados a las Ciencias Sociales, a partir de los cuales se da por hecho un quehacer intercultural que finalmente resulta débil; o a su vez, se elaboran recetas aplicables a cualquier contexto, como las siguientes que tienen como muletilla el respeto al otro:

(...) yo les enseño sobre las etnias, sobre las costumbres, tradiciones y prácticas
(...) esto sirve para fomentar el respeto (...). (Docente de tercero de básica, escuela privada)

(...) actualmente trabajo con un libro en el que se hace un poco de referencia a indígenas y grupos afros, y lo que hago es aprovechar para fomentar respeto a las etnias (...). (Docente de Matemáticas de séptimo de básica, escuela privada)

“En Entorno Natural y Social les hablaría sobre las culturas de nuestro país, enseñándoles a respetar para que no se burlen de los indígenas (...). (Docente de tercero de básica, escuela pública)

Con el personal directivo de las instituciones visitadas, la realidad descrita arriba no difiere en tanto no existe un conocimiento cabal de lo que la interculturalidad implica y cómo trabajarla en y desde las aulas escolares. Los directores están conscientes que el desconocimiento del tema es un gran limitante y que la interculturalidad es un componente que no se lo implementa formalmente en la institución fiscal y tampoco en la particular, sin embargo, mencionan que dentro de las actividades educativas hay espacios que permiten conocer y acercarse a otras manifestaciones culturales distintas a las blanco-mestizas. Dicho acercamiento consiste en reproducir manifestaciones folclóricas como: bailes, danzas, costumbres, etc. Al respecto se pronuncian así:

(...) de alguna manera se viene trabajando en la interculturalidad cuando se retoman algunas costumbres y tradiciones, y éstas se hacen evidentes o concretas en fechas como el día de la madre, la navidad o en otras fechas en las que se retoman los bailes típicos y expresiones culturales nuestras, también se ve en la expresión artística (...). (Director de la escuela privada)

Nosotros tenemos los programas de navidad, y algunos otros programas, ahí tratamos de que también exista música y danza nuestra (...), así vamos a lograr incidir en nuestros alumnos para que acepten lo nuestro. (Director de la escuela pública)

LA INTERCULTURALIDAD EN EL TRABAJO DIARIO DE AULA

La tarea de educar por sí misma es un hecho complejo, más aún si se desea educar en y desde otras visiones o se busca dar respuesta a las múltiples necesidades e interrogantes que trae consigo la diversidad étnica, lingüística y cultural del Ecuador. Al respecto, el accionar educativo de los docentes de las instituciones seleccionadas se ciñe a los lineamientos que la Reforma Curricular introdujo, específicamente en lo concerniente al plan de estudios, que a decir del propio documento oficial, se construyó sobre bases renovadas, integró las nuevas características sociales, entre ellas la diversidad, y contempló medidas de flexibilización del currículo para adaptarse a las necesidades locales.

A pesar de lo dicho, en el ejercicio cotidiano de los educadores aún se observa un cierto apego a los esquemas metodológicos y didácticos que tradicionalmente se emplearon en el ámbito educativo nacional desde antes de dicha Reforma, pues no basta con proponer un currículo nuevo sino que se hace fundamental trabajar en el cómo y con qué implementarlo exitosamente, situación que no ha sido evacuada por vías estatales, salvo esfuerzos aislados y coyunturales.

Una vez descrito este breve panorama, el análisis se centrará no solo en el cómo se enseña sino en el qué se enseña, ambos aspectos asociados de forma indisoluble, pues en estos elementos se funda el tipo de sociedad que se construye.

En el caso de los docentes de los establecimientos fiscal y particular, el cómo se centra en la aplicación del enfoque constructivista, que pretende que el alumno sea el constructor de su propio aprendizaje, tanto desde la experiencia como desde los conceptos que ya posee.

En lo concerniente al ámbito de la diversidad cultural, las experiencias que se generan dentro del aula son escasas o nulas y los conceptos que se imparten son sesgados, estereotipados o ambiguos, como lo demuestran las siguientes afirmaciones:

- Es importante que los niños conozcan sobre los diferentes grupos culturales del país porque los indígenas también son personas como nosotros (...) son los que constituyen la cultura en nuestro país (...) además son gente pobre, pero muy trabajadora (...). (docente de tercero de básica, escuela pública)
- (...) les hablo de cómo ellos (los indígenas) lucharon contra los españoles y defendieron nuestras tierras (...). (Docente de séptimo de básica, escuela pública)
- “Al conocer a los grupos culturales conocemos los fundamentos de nuestra nacionalidad, conocer dónde están, cómo viven, qué hacen (...). (Docente de Ciencias Sociales de séptimo de básica, escuela privada)
- Yo les enseño algunas cosas generales, y en verdad solo desde el área de Entorno Natural (...). (Docente de Ciencias Sociales de séptimo de básica, escuela privada)

Es evidente que lo que se hace en el aula es una mera repetición de lo ya escrito y legitimado en los textos escolares, de aquellas verdades que por años se han interiorizado en la mente de educadores y alumnos, y que no dan verdadera cuenta de la diversidad cultural del país, de prácticas culturales distintas, de la situación actual de los grupos culturales, su historia, sus conflictos o protagonismos.

Es menester también mencionar el otro polo, desde el cual nada se hace o dice acerca de la diversidad cultural por ser un tema considerado no afín a ciertas áreas o asignaturas de estudio:

Es importante que conozcan la diversidad cultural (...), pero eso no se lo hace en Matemática. (Docente de Matemática de séptimo de básica, escuela privada)

En todas las oportunidades que se me presentan yo les digo que todos somos personas con los mismos deberes y derechos, pero algo específico hacia indios o afros, no lo aplico (...). (Docente de Matemática de séptimo de básica, escuela privada)

En estos casos, los maestros dirigen todos sus esfuerzos a desarrollar en sus estudiantes, casi exclusivamente, el aspecto cognitivo en desmedro de lo actitudinal (en el tema de la cultura) debido a la tradición educativa de privilegiar en ciertas esferas del saber tan solo lo conceptual, como es el caso de la Matemática y de las Ciencias Naturales, campos en los que difícilmente se consideran o admiten otro tipo de saberes.

Otro factor que no se puede dejar de mencionar es que mientras en la escuela fiscal un solo docente es el responsable de impartir las tres o cuatro áreas denominadas básicas en el grado asignado a su cargo, y que a partir de ello es más factible reconocer ciertos rasgos o constantes en su forma de pensar, de decir y hacer; en el plantel particular se da una variante ya que en el sexto y séptimo años de educación básica cada una de las áreas es manejada por un docente distinto, lo que hace que cada maestro imprima un sello particular a la asignatura y la mediación pedagógica adquiera un sesgo mayor pues pasa por un filtro y una intencionalidad (motivación y guía) que si bien no se puede leer a ciencia cierta, revela algunas coincidencias:

- A los docentes les interesa más el cuánto enseñar que el cómo y el qué enseñar. Ese cuánto está representado por los temas o contenidos que se bosquejan en la Reforma Curricular y que se desagregan en los textos escolares, terreno donde verdaderamente se evidencia qué se dice y no se dice sobre la diversidad cultural.
- Los temas sobre diversidad cultural son asociados directamente a las Ciencias Sociales, convirtiéndose esta área en la depositaria de todo lo que se debe saber o decir acerca de la diversidad, preferentemente a través de la Historia y de la Geografía. Las demás áreas están exentas o justificadas de no hacerlo, de allí la natural actitud de los docentes al reconocer que en los demás sectores del conocimiento no se aborda nada sobre interculturalidad, o si lo hacen, es de forma casual o superficial, como bien se resume en esta líneas:

Enseño sobre los diferentes grupos culturales por cultura general, para que sepan que hay otros grupos con otras costumbres (...). (Docente de tercero de básica, escuela fiscal)

En Matemática y Ciencias no se hace mucho con respecto a la interculturalidad porque los contenidos no se prestan mucho, a veces cuando se habla de la medicina natural, pero no más (...). (Docente de séptimo de básica, escuela pública)

Han transcurrido diez años desde la implementación de la Reforma Curricular para la Educación Básica y una de sus intencionalidades: asumir al currículo como un instrumento flexible, acorde con las realidades locales y lograr que se trabaje con y desde

contenidos renovados, se ha constituido en una aspiración que en muy pocos casos se cumple.

Las áreas de estudio son hasta el momento el espacio privilegiado para el desarrollo de contenidos básicos obligatorios que, si bien pueden ser los más adecuados y coherentes con los fundamentos pedagógicos, filosóficos, sociológicos, etc., en los que se apoya la Reforma, en muchos casos son tan solo la repetición de temas que se imparten desde varias décadas atrás, sin que hayan sufrido la menor adaptación, actualización o modificación, o se hayan impregnado de alguno de los ejes transversales que postula la Reforma.

Este panorama incluye el hecho de que la perspectiva intercultural, si antes era desconocida y descartada de los contenidos capitales, lo es también hoy, salvo algunos esfuerzos por impregnarla en el currículo, pero que lamentablemente se vuelven experiencias aisladas o dirigidas a sectores específicos de la población como los indígenas o afrodescendientes. De esta forma, la población blanco-mestiza vuelve a ser el sector que no se ve afectado por una verdadera transformación curricular, menos aún por una transformación holística del sistema educativo, en ninguna de sus aristas, incluyendo el campo de la cultura.

Dentro de este marco, el área antes conocida como Idioma Nacional o Castellano, y hoy llamada Lenguaje y Comunicación, no ha dejado de incluir en los textos de la comunicación oral y escrita mitos, leyendas, tradiciones y costumbres de las culturas ecuatorianas. La Matemática, aunque conserva su designación inicial tan solo ha variado en su subdivisión, pues si antes se la fraccionaba en cálculo, medida y forma, o aritmética, medida y geometría, respectivamente; y hoy abarque cuatro sistemas, en ninguno de ellos se aprecia coherencia alguna entre los contenidos y criterios contemplados en el eje de interculturalidad. El único tema que hace alusión a otros saberes es el referente a los números romanos, sin que esto sea ni siquiera un indicio de interculturación del área.

En las Ciencias Naturales y Sociales, así como en de Entorno Natural y Social (para los primeros años de básica) sucede algo similar. Las subdivisiones de cada una de las áreas se han modificado a lo largo del tiempo, mas sus contenidos se conservan casi intactos. Temas como: la familia, la medicina o la alimentación, en el primer caso, o los alusivos a mayas, aztecas e incas en la sección de Historia, no se abordan desde visiones distintas a las tradicionales y de hecho, el tratamiento de dichos contenidos, se lo hace al margen de la diversidad cultural. Docentes y textos escolares replican esta mirada y el eje de interculturalidad una vez más se pierde a medida que se acerca al trabajo de aula.

De esta forma, no solo los ejes transversales pierden este carácter sino que las áreas de estudio y las asignaturas en que cada una de ellas se divide, se enredan en un círculo vicioso que inicia y termina en el “cuánto se ha enseñado”.

Si las áreas que podrían considerarse más “propicias” para desarrollar el pensamiento y las competencias interculturales no recuperan los puntos de vista de los diferentes grupos culturales, ni contribuyen a conocer y discutir sobre las diversidades existentes en el Ecuador, menos aún lo harán aquellas divisiones del conocimiento que se auto califican como exactas, científicas o lejanas a las Ciencias Sociales.

Y si en las Ciencias Sociales hay temas que son conexos con la perspectiva intercultural, y a partir de los cuales se podría explotar la riqueza de conocimientos y saberes que surgen de la diversidad cultural, en el aula se continúa con un tratamiento “oficial” (lo que dicen los programas o los textos escolares), ambiguo, historicista y parcial:

En Estudios Sociales que es mi área, obviamente sí incluyo la perspectiva intercultural porque en el programa de séptimo de básica se habla sobre grupos étnicos como los aztecas, los mayas, los incas que es lo que más nos concierne, y se habla sobre las costumbres que tenían antes y que hasta hoy se conservan, sobre lo que hacían nuestros antepasados y que nosotros como mestizos también las tenemos ahora. También se ven las tradiciones y la cultura en sí misma, las ciencias que desarrollaron, el tipo de escritura, el gobierno que tenían (...). (Docente de Ciencias Sociales de séptimo de básica, escuela privada)

(...) a los niños les gusta que les cuente sobre las vírgenes del sol, los incas y cómo vivían en la antigüedad (...) cuando hay algún programa en la escuela a ellos les gusta participar y disfrazarse (...). (Docente de séptimo de básica, escuela pública)

Este enfoque y manera de entender la educación revela que no se la asume como un proceso continuo sino como un conjunto de programas o acciones puntuales que se van dando en el transcurso del tiempo y que afecta, en el mejor de los casos, tan solo al grupo blanco-mestizo. El interés y respeto por las llamadas minorías, el enfoque inclusivo así como el componente inter, trans y multidisciplinario, se quedan como simples enunciados. No se propicia ni el espacio para ejecutarlos, ni se traducen en conductas concretas. Así, los docentes reconocen que:

El enfoque intercultural en nuestro medio no tiene mucha trascendencia porque, al menos en mi caso, yo siempre he trabajado con mestizos y no he podido vivenciar cómo es trabajar con negros o con indígenas (...) Más que la parte cultural e intercultural, lo que puede influenciar en la educación es el nivel social (...). (Docente de séptimo de básica, escuela pública)

(...) aunque no trabaje en coordinación con los demás compañeros, en lo posible aprovecho cualquier oportunidad para fomentar el respeto a las etnias (...) Yo respondo por mi área (...). (Docente de Lenguaje y Comunicación de séptimo de básica, escuela privada)

Los educadores también admiten que cada área es asumida como independiente una de otra, y que desde estos campos es mínimo lo que se hace por contribuir a que los estudiantes conozcan o discutan sobre los diferentes grupos culturales. El trabajo no es en equipo ni por procesos, sino en función de resultados. El parámetro predominante es “hacer lo que siempre se hizo”.

La cuestión didáctica no sale de esta esfera y el empleo de recursos o técnicas adicionales que conviertan a los temas de estudio en hechos dinámicos, interesantes o significativos, es eventual; no así en el terreno de la cultura y del conocimiento de la diversidad cultural, donde el uso de algún recurso, estrategia o táctica es inexistente. Para la mayoría de educadores el uso de la palabra y el uso de textos escolares (ilustraciones e información escrita), son los recursos más utilizados:

(...) yo les enseño sobre las etnias, para ello trabajamos con los contenidos del libro de trabajo, vemos proyecciones y consultamos sobre las costumbres, tradiciones y prácticas (...) especialmente en el área de Estudios Sociales (...). (Docente de séptimo de básica, escuela pública)

(...) trabajo con un libro de matemática en el que se hace un poco de referencia a los indígenas y afros porque trae ilustraciones de estos grupos, aprovecho las ilustraciones para visualizar un poco dónde habitan y fomentar

el respeto (...). (docente de Matemática de séptimo de básica, escuela privada)

La interculturalidad en el día a día

De las observaciones de aula realizadas tanto en el establecimiento fiscal como particular, se desprende que el modelo de intervención en el aula parte, casi siempre de una breve motivación (en unos casos referente al tema de estudio y en otros no), para luego seguir con el esquema conceptual de partida, fase en la que salen a luz los conocimientos ya interiorizados por el estudiante. Luego de estos prerequisites se prosigue con la etapa de construcción y transferencia de conocimientos, y se cierra el proceso con alguna actividad evaluativa. Para todas las áreas y asignaturas el método que más se aplica es el inductivo-deductivo, ocasionalmente acorde con alguna técnica activa de aprendizaje o la introducción de algún recurso didáctico de tipo audiovisual. La forma de trabajo es mayormente individual, el trabajo grupal es esporádico.

Dentro de este proceso no se aprecia ninguna intención deliberada o planificada de abordar el tema de la cultura o algún esfuerzo significativo por tratar críticamente contenidos alusivos a los diferentes grupos culturales locales, nacionales o del entorno mediato. De las aproximadamente 90 horas clase observadas (tanto en la escuela pública como privada), tan solo en dos de ellas se advirtió referencias a los conocimientos y prácticas de otros grupos distintos al blanco-mestizo, y exclusivamente en la asignatura de Historia. La primera mención se dio con relación a las ciencias mayas (establecimiento particular), y la segunda con relación a los grupos étnicos del Ecuador (establecimiento fiscal). Ambos temas fueron trabajados en el séptimo año de educación.

En el primer caso, el manejo del proceso didáctico fue lineal, dirigido totalmente por el docente, con limitada participación de los alumnos –posiblemente por ser una clase de refuerzo- y apoyado, casi exclusivamente en la información del libro de texto que cada uno de los niños tiene sobre sus pupitres y que ya se había desarrollado en una clase anterior. Un fragmento de dicho proceso se describe a continuación:

Maestro: Ahora recordaremos sobre las ciencias mayas. ¿Cuáles son esas ciencias?

Alumno: La astronomía, la matemática, la medicina...

Maestro: ¿Qué pasó en la astronomía?

Alumno: Los Mayas conocían dos cosas básicas: la revolución de Venus y la revolución de la Luna.

Maestro: ¿Y en Matemática?

Alumno: No conocieron el 0, usaron el sistema de numeración vigesimal, operaron con fracciones y conocieron los logaritmos.

Maestro: Ahora en la medicina...

Alumno: Las trepanaciones craneanas y la preparación de infusiones de plantas medicinales.

Maestro: ¿Y en la arquitectura?

Alumno: Los grandes templos Mayas.

Maestro: ¿Quién se acuerda algo sobre el calendario maya?

Alumno: Además del maya también existe el calendario azteca que se dividía en calendario solar y calendario religioso...(Observación: clase de Ciencias Sociales del séptimo nivel, escuela privada. 13 de marzo de 2006)

Luego de señalar pormenorizadamente las semejanzas y diferencias entre mayas y aztecas en cuanto a sus calendarios, el maestro concluye afirmando que “Los Aztecas fueron un pueblo religioso, mientras que los Mayas eran un pueblo guerrero, por eso

ocupaban los 5 días complementarios de sus respectivos calendarios en planificar su defensa armada o en estrategias de guerra” (ibid).

La clase finaliza con la instrucción de copiar el mapa conceptual que se construyó durante la hora de clase, al que se le debe completar con los gráficos correspondientes. El maestro sugiere, además, revisar nuevamente el libro de Estudios Sociales y completar la información. Cabe señalar que no se empleó ningún recurso adicional a la palabra, sino tan solo la pizarra y los textos escolares.

En el caso de la clase con el tema: Principales etnias del Ecuador, no ocurre algo que rompa con el estilo tradicional de enseñanza. Llama, sin embargo, la atención que el uso del material audiovisual en nada aporte para la construcción de conocimientos desde nuevas visiones, pues aunque el docente haya procurado dar a su hora de clase algo de variedad a través del uso de un video, en éste se reproducen básicamente ideas folclóricas y simplistas sobre los grupos culturales, como las siguientes:

- Tsachilas: modernamente conocidos como indios colorados.
- Los colorados, pintados el cabello con pasta de achiote como visera, son practicantes de la medicina natural...observemos a este brujo en este ritual...
- Los caranquis o modernos otavalos.
- Raza negroide de Esmeraldas y del Valle del Chota (refiriéndose a los afro descendientes)
- Los huaoranis: conocedores de la medicina natural, se los conoce como shamanes o brujos.
- ...en el Ecuador el 50% de la población es indígena... (Observación: clase de Ciencias Sociales de séptimo de básica, escuela pública)

Al terminar la presentación el docente insiste: “(...) estos son los principales grupos indígenas en el Ecuador”

En las demás horas de clase observadas se tratan temas como: sinónimos y antónimos, palabras agudas, graves y esdrújulas, modificadores del predicado, etc., en el área de Lenguaje; clases de conjuntos, operaciones de suma y raíz cuadrada en el caso de Matemática; y clases de plantas, las bacterias y las algas, en Ciencias Naturales y/o en Entorno Natural y Social, por mencionar algunos tópicos.

Es menester señalar nuevamente que en estas áreas no existe ninguna presencia del eje de interculturalidad, por lo tanto los puntos de vista, los aportes y cualquier otra manifestación de los grupos culturales queda descartada. Se cumple de esta forma el inexorable “dejar hacer y dejar pasar”. Un hacer rutinario que año tras año es más reactivo a la renovación (salvo excepciones) y un pasar de hechos educativos, algunos de ellos intrascendentes, que tampoco se ven influidos en la práctica cotidiana por las nuevas corrientes didácticas o pedagógicas.

CAPÍTULO V

LA FORMACIÓN DOCENTE Y LA INTERCULTURALIDAD: EL CASO DE LOS INSTITUTOS PEDAGÓGICOS

En el Ecuador, los docentes de la Educación Básica Hispana se forman en dos instancias: en los Institutos Pedagógicos y en los diferentes programas de educación que ofrecen las universidades públicas y privadas del país: Parvularia, Educación Básica, Pedagogía, entre otras.

Este capítulo analiza la propuesta formativa de los Institutos Pedagógicos¹³ con el objetivo de constatar si ellos están contribuyendo a desarrollar en los futuros docentes los conocimientos y habilidades necesarios para incluir un enfoque intercultural en su trabajo diario de aula o, en palabras de la Reforma Curricular, para transversalizar la interculturalidad en el proceso educativo. Sabemos que un análisis completo del proceso de formación docente debería contemplar un trabajo etnográfico de aula que incluya entrevistas a los directores, docentes y estudiantes de los IPED; pero por cuestiones de tiempo, focalizaremos la atención únicamente en la propuesta formativa.

Se ha organizado la exposición en dos partes: en la primera se realiza una breve caracterización de los IPED, mientras que en la segunda se analiza su propuesta de formación.

CARACTERIZACIÓN DE LOS IPED

El origen de los IPED se remonta a la década de los 90, década en la que el Ministerio de Educación orienta sus esfuerzos al mejoramiento de la calidad de la educación. En 1991, los antiguos colegios normales fueron transformados en Institutos Pedagógicos con el propósito de que se constituyeran “en un elemento fundamental de la red institucional para llevar adelante el mejoramiento de la calidad de la educación básica” (Abendaño 2004:13). Desde el punto de vista del Ministerio, el mejoramiento de la calidad de la educación demandaba no solo el rediseño del currículo de la Educación Básica sino también la formación de docentes con las competencias necesarias para implementar el nuevo currículo.

A los IPED se les asignó la formación inicial y la profesionalización/capacitación de los docentes en servicio de los niveles de preescolar y de la educación básica, pero también otras funciones consideradas de vital importancia para el mejoramiento de la calidad educativa: la investigación educativa, experimentación pedagógica, producción de recursos didácticos y extensión educativa para la comunidad (ibid).

A diferencia de los Colegios Normales, a los IPED se les dio la modalidad de institutos de post-bachillerato con tres años de duración (seis quinquemestres): los dos primeros destinados a la formación y el tercero a la práctica pedagógica (servicio educativo rural). El plan y los programas de estudio fueron elaborados con la participación de los antiguos

¹³ En este capítulo no vamos a analizar los programas de formación que ofrecen las diferentes universidades públicas y privadas del país. Con miras a realizar una comparación entre los cuatro países en materia de formación docente se decidió que todos los equipos de investigación (con excepción de Chile) analizáramos la formación impartida por los Institutos Pedagógicos. Vale, sin embargo, dejar constancia que en el 2004, 46 universidades públicas y privadas, de una total de 60 reconocidas por el Consejo Nacional de Educación Superior, contaban con facultades o escuelas de Educación y Pedagogía, y ofertaban 757 programas de pregrado y posgrado. Eduardo Favara, *Situación de la formación docente inicial y en servicio en Colombia, Ecuador y Venezuela*, UNESCO y PROEDUCA-GTZ, 2004. En <http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos>

delegados de colegios normales y fueron expedidos en 1991, en el caso del plan de estudios, y en 1992 en el caso de los programas de cada una de las disciplinas (ibid).

Actualmente existen en el país 25 IPEDs, distribuidos en las siguientes provincias (ibid).

IPED	Provincia
1. Don Bosco	Esmeraldas
2. San Gabriel	Carchi
3. Misael Acosta	Tungurahua
4. Los Ríos	Los Ríos
5. Juan Montalvo	Pichincha
6. Manuela Cañizares	Pichincha
7. Manuel Stheeel	Pichincha
8. San Miguel	Bolívar
9. Alfredo Pérez	Imbabura
10. J. G. Vega	El Oro
11. Cariamanga	Loja
12. 23 de Octubre	Manabí
13. Eugenio Espejo	Manabí
14. Belisario Quevedo	Cotopaxi
15. Hermano Miguel	Napo
16. Leonidas García	Guayas
17. Juan Pablo II	Guayas
18. Rita Lecumberry	Guayas
19. Camilo Gallegos	Pastaza
20. Luis Cordero	Cañar
21. José Pintado	Morona Santiago
22. Ciudad de Loja	Loja
23. Marquez Tapia	Azuay
24. Chimborazo	Chimborazo
25. Jorge Mosquera	Zamora

El número de docentes que se forman en los IPED es reducido y se constata una tendencia a la baja en la última década. Revisemos el número de graduados de los últimos 10 años (Abendaño 2004):

Año	Docentes graduados
1994 - 1995:	1.814
1995 - 1996:	1.635
1996 - 1997:	1.507
1997 - 1998:	1.335
1998 - 1999:	1.406
1999 - 2000:	1.413
2000 - 2001:	1.303
2001 - 2002:	1.111
2002 - 2003:	1.121
2003 - 2004:	1.197

Varias son las razones que explican la situación anterior, pero una de las principales tiene que ver con la titulación. En efecto, los docentes prefieren formarse en universidades para obtener un título de licenciatura que tiene más reconocimiento y ofrece mayores posibilidades laborales.

Ahora bien, si tomamos como referencia el tipo de formación con la que cuentan los docentes que laboran en el sistema educativo, podemos constatar que un porcentaje grande de ellos se formaron en los antiguos colegios normales y los IPED: de 152.636 docentes que contaban en el año lectivo 2002 -2003 con título de docente, 54.789 se formaron en los colegios normales y los IPED (el resto se formaron en universidades). Pero si revisamos únicamente las zonas rurales del país, encontramos que la mayoría de los docentes en ejercicio (53 %) se formaron en colegios normales e IPED: de un total de 48.424 profesores rurales que contaba en el 2002 - 2003 con título de docente, 6.037 se formaron en colegios normales, 19.640 en los IPED y 22.750 en universidades (DNPE 2006).

LA PROPUESTA DE FORMACIÓN DE LOS IPED

En lo que sigue analizamos la propuesta de formación de los IPED y en particular los tres elementos básicos de ella: objetivos, perfil profesional y plan de estudios. Para el efecto vamos a referirnos únicamente a la propuesta de formación vigente y que ha venido implementándose desde el 2000. Vale aclarar, sin embargo, que en el momento actual se está diseñando una nueva propuesta formativa, pero esta vez por competencias.

Antes de analizar del plan de estudios es necesario discutir brevemente cuáles deberían ser las competencias que un docente de la Educación Básica Hispana debería tener para desarrollar procesos educativos con un enfoque intercultural. Teniendo en cuenta las orientaciones que propone la Reforma Curricular en materia de interculturalidad así como las propuestas de varios autores que han reflexionado sobre el tema de la formación docente, podemos decir que un docente preparado para incluir un enfoque intercultural en su trabajo diario de aula debería contar, además de una sólida formación pedagógica y de la psicología educativa, con los siguientes conocimientos y habilidades:

- Manejo teórico de los conceptos de cultura e interculturalidad
- Comprensión del carácter de la educación intercultural: especificidad, objetivos, modalidad de trabajo.
- Conocimiento profundo sobre cada una de las diferentes culturas que conviven en el país, así como sobre las múltiples y complejas interacciones que se desarrollan entre ellas.
- Habilidad para diseñar planificaciones microcurriculares de todas las asignaturas con un enfoque intercultural.
- Habilidad para incluir un enfoque intercultural en el proceso de enseñanza – aprendizaje en todas las asignaturas pero también en la evaluación.

Objetivos de formación de los IPED

En el documento *La Formación Docente para el siglo XXI* (MEC 2002:71-72), documento en el que se condensa la propuesta de formación vigente de los IPED, encontramos los siguientes objetivos formativos:

- a. Formar profesores con ética y psicológicamente sanos con preparación científica, técnica y artística para garantizar el mejoramiento de la calidad de la educación;
- b. Desarrollar en el futuro docente el cultivo de habilidades, destrezas y valores mediante un proceso crítico y reflexivo, de acuerdo a las necesidades de la sociedad actual;

- c. Vincular la preparación docente a las características y demandas de la comunidad local y nacional como recurso para formar ecuatorianos libres democráticos, solidarios, críticos, creativos y con autonomía para aprender;
- d. Operativizar en el proceso de enseñanza-aprendizaje el modelo curricular interdisciplinar en un clima de entendimiento y comunicación como fuente de innovación de trabajo participativo, indagativo, creador, crítico e integrado;
- e. Motivar en el docente, la necesidad y el compromiso de su formación permanente como recurso de actualización y de identificación profesional, que le convierta en un actor social sujeto de rendición de cuentas;
- f. Formar y desarrollar en el futuro docente competencias pedagógicas y de autogestión para ejecutar proyectos creativos en beneficio institucional y de la colectividad.

Sin desconocer la importancia y pertinencia de cada uno de los objetivos arriba anotados, podemos ver que ninguno de ellos hace alusión explícita a la diversidad cultural del país ni a la formación de los docentes preparados para incluir una perspectiva intercultural en su trabajo educativo. Esto se debe, en buena parte, al nivel de generalidad con el que están enunciados la mayor parte ellos. Así, por ejemplo, el objetivo # 2 plantea la necesidad de desarrollar en los docentes habilidades y valores de acuerdo a las necesidades de la sociedad actual, pero en ningún momento se evidencian cuáles son las necesidades de la sociedad ecuatoriana actual. Lo mismo sucede con el objetivo # 3 que propone vincular la preparación docente a las características y demandas de la comunidad local y nacional pero, al igual que en el caso anterior, no se plantea cuáles son dichas características y demandas.

En el mismo documento (en el apartado destinado a la discusión de los fundamentos sociológicos del proceso formativo de los IPED), encontramos una breve alusión a las demandas sociales a las que debería responder la educación ecuatoriana. Se plantean las siguientes:

1. Formación ética y nuevas competencias para una sociedad cambiante.
2. Igualdad de oportunidades en la educación como política de equidad.
3. La formación de la ciudadanía para la democracia.
4. Una formación de calidad para participar en el desarrollo económico y la competitividad del país en un mundo cada vez más globalizado.
5. Trabajo en equipo (op.cit.: 22).

No encontramos tampoco en la definición de las demandas ninguna alusión explícita a la diversidad cultural ni a la situación asimétrica y conflictiva en la que conviven los diferentes grupos culturales en el Ecuador.

Perfil profesional

En la propuesta de formación se plantea también el perfil del docente. Se divide al perfil en dos campos: las características personales de los docentes, por un lado, y sus capacidades profesionales, por otro. Las características personales se dividen, a su vez, en tres ámbitos:

- a. Características para consigo mismo: compromiso con su rol de mediador, autoestima, responsabilidad, apertura mental, reflexión, mentalidad globalizadora,

honestidad, autonomía, cumplimiento del deber, puntualidad, entusiasta y equilibrio emocional.

- b. Características para con los otros: compromiso con la calidad del servicio, apertura mental, honestidad, mentalidad globalizadora, responsabilidad con la calidad de vida, tolerancia, participación, respetuoso, empatía, entusiasta y liderazgo.
- c. Características para con la comunidad: responsabilidad con el desarrollo auto sostenido, participación en la construcción del país, liderazgo, comunicador social y mentalidad holística.

Las capacidades profesionales también contemplan tres ámbitos:

- a. Las capacidades como guía en la construcción del aprendizaje: facilita la articulación de los conocimientos y actitudes preexistentes con el nuevo, facilita la aplicación de paradigmas y modelos educativos vigentes en el proceso de enseñanza – aprendizaje, media la relación del estudiante con los contenidos de aprendizaje en un entorno específico, etc.
- b. Las capacidades como diseñador del microcurrículo: conoce los fundamentos que sustentan el paradigma y modelo educativo, desarrolla las operaciones intelectuales, conoce críticamente el currículo de la educación básica y domina sus contenidos, etc.
- c. Las capacidades como evaluador de procesos y logros: registra y procesa permanentemente los indicadores evaluativos, conoce procesos estadísticos para el tratamiento de datos y la toma de decisiones, reajusta los programas de aprendizaje, etc.

A primera vista muchas de las características personales arriba señaladas podrían ser consideradas como rasgos de personalidad claves para el desarrollo de una educación con enfoque intercultural: respeto, empatía, tolerancia, entre otras. Pero debido al nivel de generalidad con el que están formuladas no queda claro si, en efecto, dichas características están pensadas en clave intercultural. Así, por ejemplo, por “respeto” se puede entender muchas cosas (respeto a la autoridad, respeto al género opuesto, entre otras), pero no necesariamente aceptación del diferente en términos culturales.

Respecto a las capacidades profesionales, encontramos en el primero y segundo ámbitos apenas tres que se relacionan con la educación intercultural: en el primer ámbito se enuncia como una de las 17 capacidades la siguiente: “Valora las costumbres tradicionales, diferencias étnicas, de género, etc., de la comunidad donde trabaja” (op.cit.: 10); mientras que en el segundo se anota la siguiente: “Valora la diversidad” (op.cit.: 11). En el ámbito de evaluación no encontramos ningún conocimiento, habilidad ni actitud relacionadas con la educación intercultural.

Es interesante constatar como en las capacidades no se hace referencia alguna a los conocimientos y habilidades claves para el desarrollo de procesos educativos con un enfoque intercultural como, por ejemplo: manejar conocimientos sobre las diferentes culturas o desarrollar procesos de enseñanza – aprendizaje con un enfoque intercultural. De poco le sirve a un docente valorar la diversidad cultural de una localidad determinada y del país si no tiene un conocimiento profundo de ella y, más aún, si no cuenta con las herramientas básicas para incluir conocimientos sobre las diferentes culturas en su trabajo diario de aula.

En resumidas cuentas vemos que, al igual que los objetivos, el perfil profesional no contempla ni las características personales ni las competencias profesionales necesarias para transversalizar la interculturalidad en el trabajo diario de aula.

Plan de estudios

El plan de estudios de los IPED contempla dos áreas de formación: el área de formación básica y el área de formación de especialización. La primera se desarrolla en los dos primeros quinquemestres y discute los fundamentos teóricos del proceso educativo. Incluye las siguientes disciplinas:

- Investigación educativa
- Filosofía
- Psicología Evolutiva
- Desarrollo de la inteligencia
- Computación aplicada a la educación
- Filosofía de la educación
- Psicología Educativa
- Sociología de la Educación
- Pedagogía

El área de especialización, por su parte, se desarrolla en el tercero y cuarto quinquemestres y se orienta al desarrollo de los conocimientos y habilidades necesarios para el ejercicio del proceso de enseñanza - aprendizaje. Esta área contempla las siguientes disciplinas:

- Diseño y desarrollo curricular I y II
- Didáctica General
- Didáctica del Lenguaje y Comunicación
- Didáctica de Matemática
- Didáctica de Ciencias Naturales
- Didáctica de Ciencias Sociales
- Didáctica de Cultura Física
- Didáctica de Cultura Estética
- Tecnología de Material Didáctico
- Administración Educativa

La propuesta formativa de los IPED también incluye un año de práctica pedagógica en las zonas rurales (servicio educativo rural) y se desarrolla en el quinto y sexto quinquemestres.

Luego de un análisis detallado de cada de las disciplinas¹⁴ podemos decir que el plan de estudios de los IPED no contempla los contenidos necesarios para desarrollar en los futuros docentes los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para incluir un enfoque intercultural en su trabajo diario de aula. Pasemos a revisar cada una de las áreas de formación.

El área de formación básica, como dijimos arriba, se orienta a la discusión de los fundamentos teóricos (filosóficos, psicológicos, sociológicos y pedagógicos) del proceso educativo y al desarrollo de destrezas investigativas e informáticas. En esta área no

¹⁴ Para cada disciplina se plantean los siguientes elementos: conceptualización didáctica, objetivos, contenidos, orientaciones metodológicas y orientaciones para la evaluación.

encontramos ningún contenido que discuta los conceptos de cultura, interculturalidad, educación intercultural y que analice la diversidad cultural ecuatoriana; elementos fundamentales para la implementación de una educación con enfoque intercultural. En este sentido, es interesante constatar la ausencia de una disciplina como Antropología, disciplina clave para la comprensión de las temáticas arriba señaladas y que debería estar ubicada en esta área de formación.

Una disciplina que merece un análisis particular es la de Pedagogía. Esta disciplina “Comprende el estudio de la educación y los elementos que intervienen en el proceso educativo, tales como los contenidos educativos y los demás elementos que integran la comunidad educativa y los modelos y principios que orientan el quehacer educativo (...)” (op.cit.: 52). En ningún momento se analiza la educación intercultural ni los principios pedagógicos interculturales. Sólo en el bloque # 2 (*Elementos del sistema educativo*) se incluye un tema relacionado con los ejes transversales propuestos por la Reforma Curricular: *La tridimensionalidad de los contenidos como estrategia de tratamiento de los ejes transversales*. De poco le sirve a un docente conocer que los ejes transversales pueden ser tratados por medio del desarrollo de conocimientos, destrezas y actitudes; si no maneja elementos necesarios para ello: en el caso del eje de interculturalidad, el conocimiento de las diferentes culturas que conviven en el Ecuador y las múltiples y complejas interacciones que se desarrollan entre ellas.

Respecto al área de formación de especialización, tampoco encontramos disciplinas ni contenidos que contribuyan a desarrollar los conocimientos y habilidades necesarios para incluir una perspectiva intercultural en el trabajo diario de aula: planificación, implementación y evaluación del proceso de enseñanza – aprendizaje. Revisemos rápidamente la intencionalidad y contenidos de cada una de las disciplinas:

La disciplina Diseño y Desarrollo Curricular apunta al desarrollo de los conocimientos y habilidades necesarias para el diseño curricular institucional y de aula (unidades didácticas y lecciones). Considera 4 unidades didácticas: fundamentos teóricos del currículo, elementos del currículo, niveles del currículo y diseño curricular. No encontramos en estas unidades contenidos que contribuyan a preparar al docente para el diseño de currículos con una perspectiva intercultural.

La disciplina Didáctica General, por su parte, busca desarrollar en los docentes los conocimientos y habilidades necesarias para el desarrollo del proceso de enseñanza – aprendizaje, y se organiza en 8 unidades: fundamentos teóricos, fines y objetivos de la Educación Ecuatoriana, corrientes didácticas contemporáneas, contenidos de aprendizaje, estrategias metodológicas, técnicas de aprendizaje, evaluación del aprendizaje y ética profesional. Al igual que en caso de Diseño y Desarrollo Curricular, en esta disciplina no se discuten contenidos que traten el tema de la interculturalidad en el trabajo diario de aula, ni los contenidos necesarios para incluir una perspectiva intercultural en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Lo mismo sucede con las Didácticas Especializadas: Matemática, Lenguaje y Comunicación, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Cultura Física y Cultura Estética. Estas se limitan a analizar los objetivos, destrezas, contenidos y estrategias metodológicas de cada una de las áreas de conocimiento contempladas en la Reforma Curricular y, como vimos en el capítulo III, dichas áreas no incluyen la intencionalidad del eje transversal de interculturalidad. Da la impresión que el momento de diseñar el área de formación de especialización de los IPED se partió del supuesto de que la interculturalidad ya estaba presente en currículo de la Educación Básica (lo cual, como vimos en el capítulo anterior, está lejos de la realidad), y que lo debía buscarse con esta área era enseñar a los docentes a simplemente implementar dicho currículo.

CAÍTULO VI

CONCLUSIONES

En 1992, el Ministerio de Educación y Cultura del Ecuador inicia un nuevo proceso de reforma del currículo de la Educación Básica Hispana. Uno de los elementos novedosos de la reforma fue la propuesta de incorporar la *interculturalidad* como uno de los ejes transversales de la educación nacional. La intención manifiesta era que el sistema educativo ecuatoriano contribuyera a desarrollar en los estudiantes esquemas de pensamiento no discriminatorios y actitudes de respeto hacia la diversidad cultural.

Luego de un análisis detallado del currículo, los textos escolares, el trabajo diario de aula, y los programas de formación docente, podemos concluir que la *interculturalidad* definitivamente no ha logrado permeare la Educación Básica Hispana, y que como consecuencia de ello, este nivel educativo continúa formando a las nuevas generaciones del grupo cultural hegemónico a espaldas de la diversidad cultural. Cuatro constataciones nos permiten sostener la tesis anterior:

1. La interculturalidad en el currículo de la Educación Básica se ha quedado como un simple enunciado. En efecto, todas las áreas de estudio contemplan objetivos que se alinean con la intencionalidad del eje transversal de interculturalidad, pero no consideran las destrezas, contenidos, ni orientaciones metodológicas necesarias para la consecución de aquellos.

El área de Ciencias Sociales merece un análisis particular pues, a diferencia de las demás, ésta si incluye algunos contenidos de interculturalidad pero insuficientes para la consecución de los objetivos que se persiguen. Es imposible llegar a comprender y valorar la diversidad cultural del país con tan solo conocer los nombres de los diferentes grupos culturales que habitan actualmente en el país, y ciertos rasgos de los grupos indígenas que habitaron antes de la época republicana. Desde nuestro punto de vista, el elemento más importante de esta área se ubica en el nivel de las orientaciones metodológicas, pues una manera efectiva de desarrollar en los estudiantes el reconocimiento de la diversidad cultural es continuamente haciendo alusión a dicha diversidad el momento de trabajar en el aula los diferentes temas contemplados en el programa de estudios.

2. A nivel de los textos escolares la situación arriba descrita no cambia mucho. De manera general, aquellos no incorporan información escrita ni gráfica necesaria para promover en los estudiantes una comprensión profunda sobre la diversidad cultural en el Ecuador, ni sobre la población indígena y afrodescendiente en particular: su situación actual, conocimientos, formas de organización, concepciones y prácticas culturales, etc.

A lo anterior se suma que la escasa información que los textos presentan sobre la población indígena y afroecuatoriana, la mayor parte de veces contiene graves errores, o tiende a reproducir la visión estereotipada que ha primado sobre aquella, a saber, la visión de colectividades estancadas en el tiempo (cuando no del pasado), dedicadas a actividades poco relevantes, y sin ningún tipo de protagonismo en el país.

3. Los docentes de las Educación Básica Hispana desconocen la intencionalidad del eje transversal de interculturalidad, e inclusive, algunos sostienen que la interculturalidad es un área de interés para quienes trabajan con indígenas y afroecuatorianos, mientras que otros la consideran como un aspecto cuyo tratamiento y reflexión dentro del aula o a través de la cátedra, no es necesario ni indispensable.

Como consecuencia de lo anterior, en las escuelas de la Jurisdicción Hispana no se incluye un enfoque intercultural en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Las pocas veces que los docentes incluyen temas relacionados con la diversidad cultural (y esto vale únicamente para los docentes de Ciencia Sociales, pues en las demás áreas no existe ningún indicio de ello), se limitan a reproducir los contenidos definidos en el currículo y los textos escolares, contenidos que, como dijimos antes, se encuentran cargados de estereotipos o atravesados por un enfoque folclórico que poco ayuda a desarrollar en los estudiantes una comprensión profunda y crítica sobre la diversidad cultural en el Ecuador.

4. Los Institutos Pedagógicos no están contribuyendo a desarrollar en los futuros docentes de la Educación Básica los conocimientos y habilidades necesarios para transversalizar la interculturalidad en el trabajo diario de aula. La diversidad cultural, la interculturalidad y su manejo en el aula, continúan siendo temas ausentes en la formación de los docentes.

Lo anteriormente dicho plantea la necesidad de que el Ministerio de Educación y Cultura asuma con seriedad el tema de la interculturalidad, y diseñe e implemente estrategias para transversalizarla en la Educación Básica Hispana. No basta con que la interculturalidad sea reconocida a nivel oficial como uno de los ejes transversales de la educación (lo que de por sí constituye un gran avance). Es necesario que aquella se impregne en el currículo, los textos escolares; pero sobre todo que llegue al aula y reoriente el proceso cotidiano de enseñanza – aprendizaje de las escuelas y colegios hispanos.

En esta línea de acción, consideramos que un ámbito fundamental en el que se debe trabajar es el de la formación de los docentes, pues son los docentes los que median el currículo y los textos escolares, así como los responsables de lo que, en última instancia, ocurre o no dentro del aula. De poco sirve reformular el currículo y los textos escolares si no se replantea de manera radical la formación de los docentes. Y en esto, la responsabilidad recae no solo en los Institutos Pedagógicos, sino también en todas aquellas universidades del país (públicas y privadas) que actualmente ofertan programas de docencia.

BIBLIOGRAFÍA

Abendaño, Augusto

- 2004 **Procesos de formación de los docentes por parte de Universidades e Institutos Pedagógicos en Ecuador.** UNESCO. En <http://www.iesalc.unesco.org.ve> Consultado el 13 de noviembre de 2006.

Abendaño, Augusto

- 2004 "Presentación" preparada para el Seminario Regional sobre las Instituciones de Formación Docente en América Latina, realizado en Copán-Honduras, el 6 y 7 de septiembre de 2004. En <http://www.iesalc.unesco.org.ve/pruebaobservatorio/documentos%20pdf/Seminario%20COPAN/Presentación%20Formación%20Docente%20-%20Ecuador.pdf> Consultado el 20 de noviembre de 2006.

Almeida, Ileana; Nidia Arrobo Rodas y Lautaro Ojeda Segovia

- 2005 **Autonomía indígena frente al Estado nación y a la globalización.** Quito: Abya-Yala.

Ayala, Enrique

- 2004 **Ecuador. Patria de Todos.** Quito: UASB – Corporación Editora Nacional.

Baselú, Javier

- s/a **Educación cultural y educación.** Madrid:Editorial Síntesis.

CALP Centro de Asesoría Laboral del Perú

- s/a **Derechos Indígenas y Humanos: El Convenio 169 de la OIT. Vigilancia y Exigibilidad.** Liam: CEDAL - AECI – PIDHDD.

Cevallos, Luis H.

- 2005 **Dejando Huellas # 3. Guía para el docente.** Quito: Grafitex.

- 2005 **Dejando Huellas # 7. Guía para el docente.** Quito:Grafitex.

CNPE Consejo de Nacionalidades y Pueblos del Ecuador.

- 2004 **Sistema de Indicadores de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas del Ecuador.** Versión CD-Room.

CRP Consejo Regional de Palenques

- 1999 **Propuesta para la creación de una comarca territorial de negros en la provincia de Esmeraldas.** s/e.

CPRE **Constitución Política de la República del Ecuador de 1998.**

De la Torre, Carlos

- 1996 **El racismo en el Ecuador. Experiencias de los indios de clase media.** Quito: CAAP.

- 2004 **Afroquiteños, ciudadanía y racismo.** Quito: CAAP.

DNPE Dirección Nacional de Planeamiento de la Educación –Equipo de Estadística

2006 **Sistema Nacional de Estadísticas y Censos (SINEC)**. En <http://www.mec.gov.ec>
Descargado el 15 de mayo de 2006.

Encalada, Eduardo, Fernando García, y Kristina Ivarsdotter
2006 "La participación de los pueblos indígenas y negros en el desarrollo del Ecuador".
Documento de trabajo. Banco Interamericano de Desarrollo, Washington, 1999.
En <http://www.iadb.org/sds/doc/ind-KIvarsdotterS.pdf>. Consultado el 6 de mayo de
2006.

Espinosa, Manuel
2000 **Los mestizos ecuatorianos y las señas de identidad cultural**. Quito: Trama
Social.

Favara, Eduardo
2004 "Situación de la formación docente inicial y en servicio en Colombia, Ecuador y
Venezuela". UNESCO y PROEDUCA-GTZ. En
<http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos> Consultado el 12 de junio de
2006.

Garcés, Fernando
2006 "La EIB en el Ecuador". En Luis Enrique López y Carlos Rojas (editores) **La EIB
en América Latina bajo examen**. La Paz: Banco Mundial - GTZ - Plural
Editores. 111-183.

Granda, Sebastián
2003 **Textos escolares e interculturalidad en Ecuador**. Quito: UASB – Abya Yala -
Corporación Editora Nacional.

Grupo Santillana
s/a **Santillana Integral # 3. Nueva edición para el docente**. s/l: Editorial Santillana.

Grupo Santillana
s/a **Santillana Integral # 7, Nueva edición para el docente**. s/l: Editorial Santillana.

Guerrero, Andrés
1993 "De sujetos indios ciudadanos étnicos: de la manifestación de 1961 al
levantamiento de 1990" en Instituto Francés de Estudios Andinos e Instituto de
Estudios Peruanos. **Democracia, etnicidad y violencia política en los países
andinos**. Lima: Instituto de Estudios Peruanos Ediciones.

Hall, Gillete y Harry Patrinos
2005 "Pueblos indígenas, pobreza y desarrollo humano en América Latina: 1994-2004.
Datos destacados del Ecuador" En <http://web.worldbank.org> Consultado el 25 de
junio de 2006.

Herrera, Alejandro y Miguel Sánchez
2003 "Análisis de planes y programas de estudio en tres subsectores de aprendizaje de
Nb1 y Nb2, y de textos escolares utilizados para la enseñanza de alumnos
mapuche en las comunas de Cañete, Contulmo y Tirúa, Provincia de Arauco, VIII
Región, Chile, *DED*" En <http://www.estudiosindigenas.cl> Consultado en 11 de
julio de 2006.

León, Mauricio

- 2003 “Etnicidad y exclusión en Ecuador: una mirada a partir del censo de población de 2001”. **Revista Iconos** (Quito), Nr. 17. 116-132.
- López, Luis Enrique
2001 “La cuestión de la interculturalidad y la educación en Latinoamérica”. En Luis Enrique López y Carlos Giménez (eds.) **Educación Intercultural**. Ciudad de Guatemala: Editores Olmedo España.
- Macas, Luis
1991 **El levantamiento indígena visto por sus protagonistas**. Quito: Instituto Científico de Culturas Indígenas.
- Maloney, Gerardo
1995 “El negro y la cuestión nacional”. En Enrique Ayala Mora (ed.) **Nueva Historia del Ecuador**, Vol. 13. Quito: Corporación Editora Nacional - Grijalbo.
- MBS Ministerio de Bienestar Social – Frente Social
2004 **Sistema de Indicadores Sociales del Ecuador**. Versión CD-Rom,
- MEC Ministerio de Educación y Cultura del Ecuador
1994 **Fundamentos**. Quito: MEC.
- MEC Ministerio de Educación y Cultura del Ecuador
1998 **Fundamentos para la formación de profesores (as)**. Quito: MEC.
- MEC Ministerio de Educación y Cultura del Ecuador
2002 **La formación docente para el siglo XXI**. Quito: MEC.
- MEC Ministerio de Educación y Cultura del Ecuador
1996 **Reforma Curricular para la Educación Básica**. Quito: MEC.
- MEC Ministerio de Educación y Cultura del Ecuador
s/a **Reforma Curricular Consensuada. Serie de apoyo a la capacitación**. Quito: MEC, Quito.
- Moreno, Segundo y José Figueroa
1992 **El levantamiento indígena del inti raymi de 1990**. Quito: Abya-Yala, FESO.
- Quijano, Aníbal
1999 “Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina”. En Santiago Castro Gómez, Oscar Guardiola y C. Millán (eds.) **Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial**. Bogotá: Universidad Javeriana.
- Radcliffe, Sara y Sallie Westwood
1999 **Rehaciendo la Nación. Lugar, identidad y política en América Latina**. Quito: Abya-Yala.
- Tadeo, Renán, Pablo Minda, Ruth Díaz, Carlos Rosero y John Antón
2003 “Diagnóstico general”. Documento de trabajo del proyecto “Diagnóstico de la problemática afroecuatoriana y propuesta de acciones prioritarias”. Quito: Banco Interamericano del Desarrollo.
- Wade, Peter
2000 **Raza y etnicidad en Latinoamérica**. Quito: Abya-Yala.

Walsh, Catherine

1999 "La interculturalidad en el Ecuador: visión, principio y estrategia indígena para un nuevo país". **Revista Identidades** (Quito), 20. 133-142.

Zavala, Virginia y otros

2005 **Hacia la construcción de un proceso educativo intercultural: elementos para el debate**. Lima: PROEDUCA – GTZ.

ENTREVISTAS:

Escuela de sostenimiento fiscal:

- Director de la escuela, 14 de marzo de 2006
- Docente de tercero de básica, 7 de marzo de 2006
- Docente de séptimo de básica, 8 de marzo de 2006
- Asistente del docente de séptimo de básica, 8 de marzo de 2006

Escuela de sostenimiento privado

- Director de la escuela, 13 de marzo de 2006
- Docente de tercero de básica, 8 de marzo de 2006
- Docente de Ciencias Sociales de séptimo de básica, 26 de febrero de 2006
- Docente de Ciencias Naturales de séptimo de básica, 6 de marzo de 2006
- Docente de Matemáticas de séptimo de básica, 7 de marzo de 2006
- Docente de Lenguaje y Comunicación de séptimo de básica, 10 de marzo de 2006